

Anais 

Jornada do Curso de Letras
do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Língua, Literatura e outras linguagens

Sujeitos, Objetos e Ensino na Amazônia



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Língua, literatura e outras linguagens:

Sujeitos, objetos e ensino na Amazônia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson S. Rodrigues

Diretora da Faculdade de Linguagem

Ivone dos Santos Veloso

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História

Francivaldo Alves Nunes

Diretor da Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais

Elessandra Lopes

Diretor da Faculdade de Ciências Exatas

Heleno Füber

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Coordenadora de Pesquisa

Celeste Pinto

Secretário Executivo

Osias do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da costa ferreira

Doriedson S. Rodrigues
Jorge Domingues Lopes
(Orgs.)

Língua, literatura e outras linguagens

Sujeitos, objetos e ensino na Amazônia

Cametá-PA
Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá
2011

Língua, literatura e outras linguagens

Comissão científica

Angela Maria Vasconcelos Sampaio

Doriedson do Socorro Rodrigues

Glauco Ramos de Figueiredo

Ivone dos Santos Veloso

Jorge Domingues Lopes

Secretaria do evento

Maria Durcilene Freitas Corrêa

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

Jorge Domingues Lopes

Fotografia da capa: Cena do Rio Tocantins

Doriedson Rodrigues

ISBN 978-85-63287-04-5

Faculdade de Linguagem do Campus de Cametá
Trv. Padre Antônio Franco, 2617 – Matinha
CEP 68400-000 Cametá-Pará – Fone: (91) 3781-1182/1258
www.ufpa.br/cameta e-mail: cameta@ufpa.br

Publicação eletrônica

Apresentação

A Jornada do Curso de Letras do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, evento anual promovido desde 2008 pela Faculdade de Linguagem deste Campus da Universidade Federal do Pará, tem contribuído para promover o intercâmbio entre a universidade e a sociedade que a permeia, no tocante a questões relacionadas a língua, literatura e outras linguagens.

Em sua terceira edição em 2010, o evento recebeu um público superior a 1.000 participantes, envolvendo docentes da Educação Básica e Superior, discentes de Letras (graduação e pós-graduação) e educadores ligados a movimentos sociais, a fim de debater assuntos ligados ao tema *Língua, literatura e outras linguagens: Sujeitos, objetos e ensino na Amazônia*.

Esta Jornada pretende atuar ainda como um amálgama entre o que se produz em termos de conhecimento e o que a sociedade vem produzindo em termos de saberes experienciais no ensino-aprendizagem de língua, bem como para processos de leitura em que estão envolvidos os sujeitos escolares ou não, atentando-se para questões de letramento no Brasil, mas também, e sobretudo, nos municípios onde há campi da UFPA.

Consubstanciado por conferências, palestras, mesas-redondas, minicursos, comunicações orais e sessão de painéis, o evento contou com a participação de conferencistas e de outros convidados, oriundos de diferentes estados, o que atribuiu um cunho nacional à Jornada.

Assim, a partir da reunião desses trabalhos, organizamos este livro, cujo título retoma o próprio tema da *III Jornada*, a fim de contribuir para o debate acadêmico nas áreas de Letras e Educação no vasto cenário amazônico. Boa leitura.

Doriedson do Socorro Rodrigues

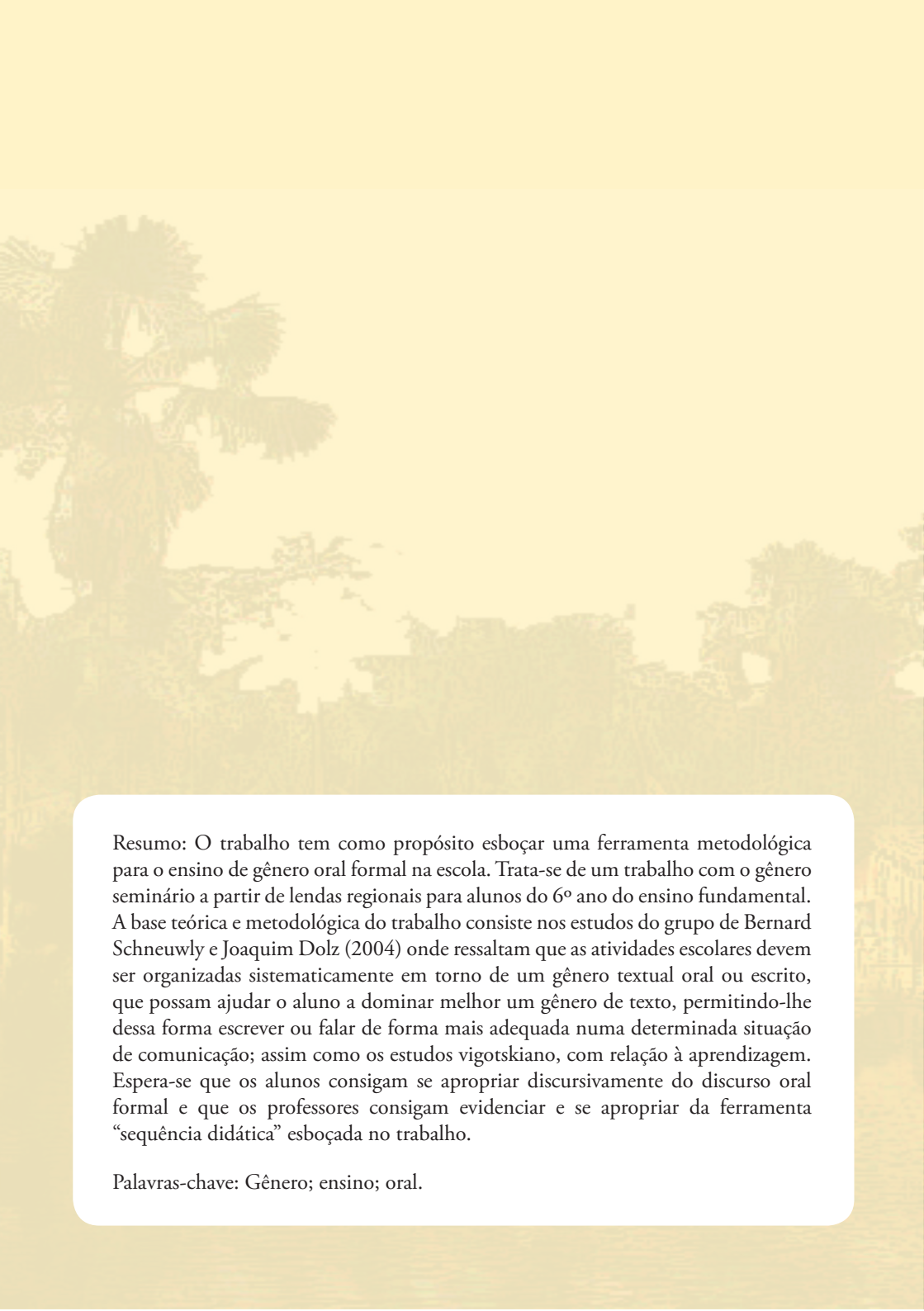
Jorge Domingues Lopes

Organizadores

Sumário

Trabalhando a educação oral na escola a partir do gênero seminário Amanda Jenner Araújo / Edilene do Socorro Corrêa	10
Adalcinda Camarão: “Vidências” eróticas no imaginário amazônico Iris de Fátima Lima Barbosa	20
O comunicativo e o intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: O caso do português para estrangeiros Marcos dos Reis Batista	30
Roteiro de análise de livros didáticos em uma perspectiva intercultural Marcos dos Reis Batista	50
<i>Chove nos campos de cachoeira</i>, de Dalcídio Jurandir: Relações entre sujeito e cidade para compreender a realidade amazônica Daniela dos Santos Brandão	64
O alteamento vocálico das vogais pretônicas no português falado em Mocajuba Benedita Maria do Socorro Campos Regina Célia Fernandes Cruz	74
Dêixis na análise do discurso Adila do Socorro Nascimento Cardoso	100
O ensino-aprendizagem de Geografia nos anos/séries iniciais do ensino fundamental na Amazônia ribeirinha Rosi Cleide de Jesus Baia Corrêa	110
Max Martins: Sujeitos e objetos de uma linguagem poética Luís Heleno montoril del Castilo	128
Descrição sociolinguística das vogais médias postônicas não-finais /O/ e /E/ no português falado no município de Cametá-PA Raquel Maria da Silva Costa / Regina Célia Fernandes Cruz	140
O gênero-exposição oral (seminário) Maria Sebastiana da Silva Costa	164

Simbolismo sonoro, ideofones e iconicidade: expressividade sonora no português regional paraense e algumas exposições Regina Cruz / Helane Fernandes	186
Memórias sentimentais de João Miramar: “Inventiones” na narrativa modernista de Oswald de Andrade Joisângela Wanzeler Freitas	218
Jesus Cristo: O menino que desconhecia seu pai – uma leitura do romance “Cristo Senhor – A saída do Egito” de Anne Rice Dante Luiz de Lima	228
Marcador conversacional “ai”: Um estudo semântico na fala dos cametaenses Adenil Alves Rodrigues / Raquel Maria da Silva Costa	248
O vocalismo no português falado em Cametá (PA): A questão do timbre das médias em posição tônica no interior de nomes do gênero feminino Doriedson Rodrigues / Rosiane de Cristo Lobato	268
Elevação sem motivação aparente e as vogais médias pretônicas /E/ e /O/ no português falado no município de Cametá – Pará – Brasil Doriedson Rodrigues / Giussany Socorro Campos dos Reis	306
Análise do livro didático de português para o ensino fundamental Maria Cleunice da Silva / Natália Pantoja Moraes	354
O ensino literário através de fábulas e parábolas Aurilene Amaral Sousa / Jocelina de Jesus Maciel Gonçalves Lindalva Fernandes Meireles / Maria Durcilene Freitas Corrêa Maria Jorielma Oliveira Furtado	368
Apropriação da leitura, escrita e oralidade: A partir do gênero jornalístico manchete de jornal (jornal impresso) Roberto Costa de Sousa / Vadirvaldo Gonçalves Pereira	376
Meu nome é um rio: Identidade e imaginário Amazônico Ivone dos Santos Veloso	388



Resumo: O trabalho tem como propósito esboçar uma ferramenta metodológica para o ensino de gênero oral formal na escola. Trata-se de um trabalho com o gênero seminário a partir de lendas regionais para alunos do 6º ano do ensino fundamental. A base teórica e metodológica do trabalho consiste nos estudos do grupo de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) onde ressaltam que as atividades escolares devem ser organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito, que possam ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe dessa forma escrever ou falar de forma mais adequada numa determinada situação de comunicação; assim como os estudos vigotskiano, com relação à aprendizagem. Espera-se que os alunos consigam se apropriar discursivamente do discurso oral formal e que os professores consigam evidenciar e se apropriar da ferramenta “sequência didática” esboçada no trabalho.

Palavras-chave: Gênero; ensino; oral.

Trabalhando a educação oral na escola a partir do gênero seminário

Amanda Jenner Araújo

Edilene do Socorro Corrêa

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

1. INTRODUÇÃO

Em muitas escolas não há uma preocupação em trabalhar a oralidade como objeto de ensino; ocasionando com isso o comprometimento da construção produtiva da linguagem do educando enquanto processo coletivo de apropriação do discurso.

A tradição escolar sempre privilegiou a escrita desde a época da oligarquia onde esta sempre fora utilizada pelos reis, e até hoje por muitos. Historicamente, isso acontece porque a escola, enquanto instituição formal, sempre foi o local de se aprender basicamente habilidades de leitura e escrita. Por isso, parece que as atividades orais desenvolvidas nas escolas em momentos de leituras voz altas como contar histórias e declamar poemas são apenas pretextos de se desenvolver nos alunos competência da escrita.

2. A LINGUAGEM ORAL COMO PRINCIPAL MEIO DE COMUNICAÇÃO

Antigamente a fala era vista como desorganizada, variável e heterogênea e a escrita como lógica racional, estável e homogênea. A fala seria não planejada e a escrita planejada e permanente. A fala seria o espaço do erro e a escrita da regra e da norma, a fala seria a fugaz, tudo isso semelhanças e diferenças levantadas ao longo da história, fez com que a escrita ganhasse o *status* de poder e fala expressão de caos. Para Luft.

A escola deveria preocupar-se primeiramente com a fala dos alunos, uma vez que é algo que estes aprendem muito antes de

ingressar no estabelecimento de ensino. Além disso, a linguagem oral é o “único” meio de comunicação que a maioria deles terá pela vida toda. (1985, p. 72)

Schneuwly revela que a linguagem oral “é o lugar da expressão espontânea que por definição não tem cidadania no sistema escolar” (2008, p. 133).

Nesse sentido, trabalhar com a oralidade não pressupõe deixar de lado a produção e análise da escrita, pelo contrário, requer que ambas caminhem juntas, devido à educação oral necessitar da elaboração mental de argumentos, conceitos, estratégias que auxiliam o discurso a possuir certo grau de planejamento. Pois segundo Kleimam “nem toda a escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (1995, p. 28).

Com o intuito de incentivar e ensinar o oral formal por meio do gênero seminário, cujo tema tratará das lendas regionais, pretende-se que os alunos possam se expressar de maneira eficaz para que tenham o domínio da linguagem oral formal e pública, contribuindo na construção de sujeitos expressivos e competente capazes de interagir, nos diversos contextos da vida social. Nesse caso, a escolha do gênero lendas regionais dentro do seminário oportuniza todos os envolvidos a partilhar conhecimentos regionais, através de ações comunicativas concretas, e, conseqüentemente, aprender a funcionalidade é o uso da língua, em práticas orais e escritas para dessa maneira tê-la como aliada na luta pela cidadania, assim como construir o seu próprio discurso por meio de recursos linguísticos, de maneira consciente. Esses são passos importantes em direção a qualidade de ensino.

Dessa forma, se os alunos familiarizarem-se com a modalidade oral vai ser um importante passo, para começarem a reconhecer o que seja falar bem e não tentar distanciar-los do seu dialeto coloquial, mas diferenciando “como?” e “onde?” podem ser utilizados. Marcuschi diz em seu livro “*da fala para a escrita*” que “fala e escritas são atividades comunicativas e práticas sociais situadas, segundo em ambos os casos temos um uso real da língua(...)” (2003, p. 21) e também “(...) a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos

que se apresenta sob variadas formas os gêneros textuais fundados na realidade sonora (...)” (op.cit., p. 26).

3. SOBRE O GÊNERO SEMINÁRIO

O seminário é um instrumento avaliativo que as escolas usam, só que ainda não de forma a tornar indivíduos capacitados a adequarem-se a diversos contextos da vida social.

Seminário é a dinâmica de estudo em grupo que visa o estudo em profundidade de um determinado tema e pressupõe a leitura preliminar de um texto que será discutido radicalmente envolvendo a participação ativa de todos (apresentadores e plateia). O gênero seminário serve para aprofundar um tema propiciando o debate do mesmo, socializando o conhecimento para um determinado grupo tornando a abordagem de um assunto mais dinâmica. A estrutura de um seminário é composta de:

ELEMENTOS	DEFINIÇÃO
Uma fase de abertura	O expositor toma contato direto com o auditório, saúda-o, legitima sua fala. Momento em que o expositor é instituído como tal. Esta atividade é bastante ritualizada.
Uma fase de introdução ao tema	Trata-se de uma etapa de apresentação, de delimitação do assunto. Esse primeiro contato do expositor com o público deve também mobilizar a atenção, o interesse ou a curiosidade dos ouvintes.
Apresentação do Plano	Além de uma simples enumeração de ideias ou de subtemas, esta fase cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes as operações de planejamento em jogo.
Desenvolvimento e encadeamento	Deve corresponder ao que foi enunciado no plano dos diferentes temas
Fase de recapitulação e síntese	Retomar os principais pontos da exposição
Conclusão	Transmite uma “mensagem final” podendo submeter um problema novo ou dar início a um debate.
Encerramento	A exposição encerra-se numa última etapa em que há agradecimentos ao auditório.

Introdução: onde é feita a contextualização do tema, sua importância, os objetivos e etc.

Desenvolvimento: onde são desenvolvidos os conteúdos e deve ser lógico e coerente.

Finalização: momento de reflexão e síntese, onde devem ser ressaltados os aspectos mais importantes dos temas trabalhados.

Ainda sobre a estrutura do seminário é importante citar que também faz parte de sua estrutura a ficha roteiro e o coordenador. A ficha roteiro deve ser entregue a todos os participantes, é nela que contém o plano do seminário e serve para ajudar cada participante a compreender a totalidade do seminário e a sistematizar os conteúdos trabalhados, já o coordenador, é um membro do grupo que tem a palavra inicial da apresentação é ele que apresenta os participantes do grupo e faz uma breve introdução do tema que será abordado.

Ao elaborar um seminário é necessário levar em conta algumas diretrizes para se ter uma boa apresentação, ou seja, a apresentação de cada elemento deve ser pautada pelos seguintes cuidados:

Nunca decore a fala e procure falar em alto e bom tom sendo claro usando as palavras corretamente. Lembre-se que o uso de gírias (em exagero) vai contra uma boa apresentação, tenha o domínio de sua postura corporal, evite ficar parado no mesmo lugar, não fique de costas para a plateia, evitar “tiques” como coçar a cabeça ou os olhos durante a apresentação e esboce um sorriso de confiança e de amigabilidade isso também é muito importante levar em consideração na hora da apresentação.

Passe seu recado mais importante nos primeiros cinco minutos de fala e nunca exceda o limite do seu tema já pré-estabelecido anteriormente, evite textos longos e mostre apenas um gráfico por slide. Tenha muito cuidado com erros de ortografia, de concordância e de digitação. Se for usar *data show* escolha um modelo clássico e aplique os mesmos efeitos de transição em todos os slides. A aparência também é muito importante por isso use uma roupa mais formal e dispense bermudas, bonés e camisetas floridas, Na finalização do seminário cabe ao coordenador do grupo fazer um fechamento e a partir de uma reflexão pessoal iniciar a discussão que será aberta a toda plateia.

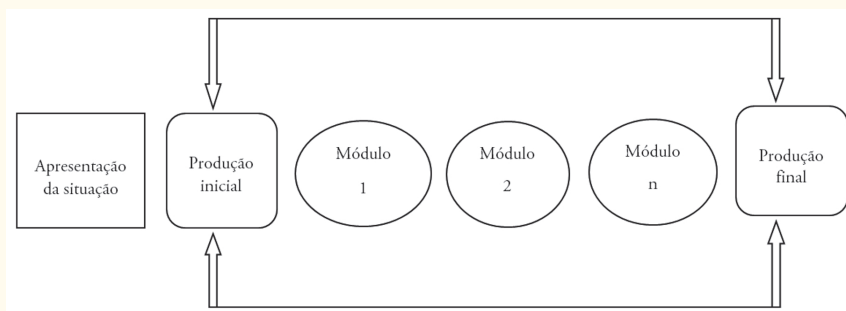
4. METODOLOGIA

Trabalharemos o gênero seminário a partir das lendas regionais, não só como meio de despertar nos alunos a linguagem oral e prática da leitura, mas com o intuito de escolarizar o gênero seminário, tendo em vista que esse gênero é uma prática da escola, mas a mesma não se preocupa em ensinar esse gênero de maneira adequada para que os alunos aprendam a falar publicamente e em diferentes situações comunicativas. De acordo com Dolz *et al.*

Um conjunto de atividades escolares organizados de maneira sistemáticos em torno de um gênero textual, oral ou escrito que tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p. 97)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da produção deve ocorrer a partir daquilo que o aluno conhece e depois a partir desse conhecimento ensinar o novo, desconhecido. Tomaremos como procedimento a sequência didática que compreende a: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Apresentação da situação: é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Produção inicial: permite o professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma.

Os módulos: constituídos por varias atividades ou exercícios.

Produção final: o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Quadro da sequência didática (em anexo)

5. AVALIAÇÃO

Tomaremos como critério de avaliação alguns princípios fundamentais na construção de um novo modelo de ensino. Iremos destacar a avaliação qualificativa, lembrando que nesse modelo de avaliação não se leva em consideração a quantidade que foi produzida, mas sim a qualidade do que se produziu.

Adotaremos no decorrer de todas as atividades um processo avaliativo formativo, permitindo-nos conhecer suas dificuldades e potencialidades numa interação dialógica, continua e participativa entre aluno e professor.

A avaliação assume uma responsabilidade reflexiva, a partir da produção de conhecimento, da iniciativa e do interesse do aluno, valorizando suas próprias verdades e manifestações para construção de novos conhecimentos. Neste sentido Hoffmann afirma que “(...) a avaliação é movimento é ação é reflexão [pois esse processo permite ao aluno] alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar suas potencialidades criativas” (2003, p. 92).

Nessas perspectivas queremos promover e favorecer aos alunos, um processo avaliativo dialógico, contínuo e participativo respeitando suas particularidades e dificuldades, pois esse processo permitirá ao aluno alcançar os objetivos definidos e revelar as potencialidades criativas de cada um, construindo assim alunos moral e intelectualmente críticos e participativos para atuar nas diferentes práticas sociais.

Portanto iremos avaliar os alunos observando as frequências dos componentes linguístico-estruturais onde estes são:

Fase de abertura

A fase de abertura. Esta fase compreende onde um aluno da equipe serve como mediador para representar a equipe que estará apresentando.

Fase de introdução

A fase de introdução é uma etapa em que o aluno apresenta o assunto a ser tratado de forma em que haja a curiosidade e a atenção do ouvinte sobre o que será exposto pela equipe.

Apresentações do plano

Esta fase caracteriza-se pela enumeração de ideias ou subtemas.

O desenvolvimento do tema

O desenvolvimento do tema consiste na união dos subtemas decorrentes do assunto a ser exposto.

Fase de recapitulação e síntese

Esta fase baseia-se em mostrar os principais pontos da exposição do trabalho.

Conclusão

A conclusão acontece quando um expositor tenta transmitir um parecer final sobre as questões tratadas na exposição do trabalho.

Encerramento

O encerramento é uma etapa semelhante à fase de abertura sendo, também, bastante ritualizada. Esta fase não consiste em transmitir informações, mas em encerrar o trabalho para o público-ouvinte.

E avaliaremos os alunos também através dos recursos não-linguísticos. Onde estes são os *cinésicos*, na qual enfatizaremos a

gestualidade, a postura, o riso e o olhar, *tacêsica*, que é o toque, e os *proxêmicos*, quando se refere ao espaço.

CINÉSICOS – POSTURA, GESTO, OLHAR, RISO

Os elementos *cinésicos* são aqueles que consideram o estudo dos gestos e dos movimentos corporais como: postura, gesto, olhar e riso. A esses elementos convencionou chamar de elementos cinésicos, onde a disciplina que se estuda esses elementos é a cinésica.

Nessa perspectiva, a exposição oral realizada pelos alunos não poderia deixar de lado esses elementos sendo que fazem parte do processo avaliativo do gênero seminário que estamos dando enfoque.

TACÊSICA – TOQUE

A Tacêsica envolve os estudos sobre o toque, sua duração, local e tempo de contato, formas de aproximação, entre outros.

PROXÊMICA – ESPAÇO

O termo proxêmica foi cunhado pelo antropólogo Edward T. Hall para descrever o espaço pessoal de indivíduos num meio social, definindo-o como o “conjunto das observações e teorias referentes ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico”. Nesse sentido iremos trabalhar o espaço durante a exposição oral sendo que daremos primazia em avaliar por equipe e não individualmente.

Levando em consideração esses recursos avaliativos não iremos deixar de lado a participação e o empenho em grupo, levando em consideração o progresso dos alunos ao longo do percurso do trabalho proposto. Dessa forma, pretendemos auxiliar o aluno na sua “deficiência” escolar quanto à linguagem oral.

CONCLUSÃO

Tendo em vista todos os critérios que serão utilizados na elaboração desse projeto esperamos alcançar resultados positivos, já

que a escola como uma instituição de ensino não tem a preocupação de escolarizar o gênero seminário, ou seja, não se preocupa em ensinar passo-passo como se trabalhar o oral formal na escola.

Dessa forma nosso trabalho é de tentar fornecer meios de uma boa estruturação para a exposição oral, desenvolvendo a capacidade comunicativa e discursiva dos alunos no gênero seminário, assim como algumas dimensões linguísticas, possibilitando a apropriação dos saberes necessários para a elaboração do discurso oral formal e também de construir posicionamento crítico ao longo das falas, a partir da leitura de temáticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliara de Nazaré Mota de. *O oral também se ensina: práticas de ensino do gênero exposição oral em uma turma da 4ª série do ensino fundamental*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pará.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAM, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Col. Letramento Educação e Sociedade)

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. Artigo. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Kleiman, A. (org). *A formação do professor: perspectiva da Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e para a escrita; apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras 2004.

VALENTE, Luis de Nazaré Viana (org.). *Projetos. Fundamentos teórico-metodológicos de português*. Sequências didáticas para o ensino do português nas series iniciais, Cametá, PA, 2008.

Resumo: Este trabalho, apresentado como projeto de pós-graduação no curso de Mestrado em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará – Campus de Belém –, inserido na linha de pesquisa Literatura, Cultura e História, estuda a autora Adalcinda Magno Camarão Luxardo (18/07/1920-17/01/2005) – nascida na cidade de Muaná na Ilha do Marajó – e sua obra *Vidência* (1941). Como uma das poucas mulheres que militaram no universo da arte, a autora destacou-se no cenário cultural literário paraense, como uma das figuras mais expressivas deste período, portanto, através desta pesquisa, procuraremos abordar temáticas relacionadas ao imaginário amazônico e o erotismo que o envolve em *Vidência*, uma vez que este erotismo partirá de uma visão mais simbolista, estabelecendo analogias entre as questões modernistas e os aspectos simbolistas, ainda existentes na produção da autora e de outros autores da *Geração de 45*. Esta obra, portanto, constitui-se como uma literatura poética chave para elucidar essas questões, pois ela transparece essa mistura, essa transição Simbolismo-Modernismo. De início, sugere-se que as poesias expressas nesta obra ressoam a erotização da Amazônia, em que perpassam mitos e lendas presentes nesta cultura. Além disso, infere-se que elementos como a água, a noite, a terra, a lua, o vento associados às figuras do Boto, Iara e Boiúna, remetem ao universo simbólico da sedução presente nas imagens evocadas por Adalcinda em diversos poemas do livro.

Palavras-chave: Adalcinda Camarão; *vidência*; imaginário amazônico.

Adalcinda Camarão: “Vidências” eróticas no imaginário amazônico

Iris de Fátima Lima Barbosa

Universidade Federal do Pará – Campus Belém

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a Literatura nos proporciona um vasto campo de pesquisas com inúmeras vertentes a serem desvendadas e estudadas, cada uma com a sua própria particularidade, fazendo desta área um constante meio de descobertas. Vemos também que ela exerce um papel fundamental no cenário mundial e no Estado do Pará não é diferente, a literatura produzida neste local, é de uma notável importância e grandiosidade, pois revela através das letras a história de seu povo em suas características mais minuciosas.

Com isso, procuraremos através desta pesquisa abordar temáticas relacionadas ao imaginário amazônico e o erotismo que o envolve em *Vidência*, obra da autora Adalcinda Magno Camarão Luxardo (18/07/1920-17/01/2005), uma vez que este erotismo partirá de uma visão mais simbolista, estabelecendo analogias entre as questões modernistas e os aspectos simbolistas, ainda existentes na produção da autora e de outros autores da *Geração de 45*. A obra *Vidência*, portanto, constitui-se como uma literatura poética chave para elucidar essas questões, pois ela transpõe essa mistura, essa transição Simbolismo-Modernismo.

De início sugere-se que as poesias expressas nesta obra, ressoam a erotização da Amazônia, em que perpassam mitos e lendas presentes na cultura amazônica. Além disso, infere-se que elementos como a água, a noite, a terra, a lua, o vento, associados às figuras do Boto, Iara e Boiúna remetem ao universo simbólico da sedução presente nas imagens evocadas por Adalcinda em diversos poemas do livro.

Logo, partindo dessas hipóteses, buscaremos mostrar toda a relevância desses temas em *Vidência*, não deixando de destacar a fase

Modernista em diálogo com elementos Simbolistas no estado do Pará e na produção poética da autora que transitavam de forma híbrida com as propostas da literatura moderna, no período que compreende a segunda fase do modernismo brasileiro.

Partindo da analogia existente entre os diálogos literários e históricos que solicitam debates que traduzam não apenas o aspecto histórico, mas também o literário da sociedade, a historiografia literária; vemos a literatura inserida na história utilizada como fonte para comprovar a interpretação de determinados fatos e a história na literatura como “inspiração” de muitos escritores para instigar ainda mais a capacidade imaginativa. Dessa forma, a estética da literatura está em constante comunicação com o seu tempo, por isso a idiosincrasia entre literatura e história é crucial nessa pesquisa.

Dentro desses aspectos adentraremos em discussões de autores da geração de 45 que através de seus escritos deixaram transparecer um pouco do que foi o universo modernista que circundou o estado do Pará, as influências simbolistas e os próprios registros da autora Adalcinda Camarão, que acabaram por contribuir para o embasamento teórico na construção deste trabalho.

2. MODERNISMO NO PARÁ: GERAÇÃO DE 45

Situarei apenas para ilustração algumas das discussões sobre a estética moderna no Pará ainda com ares simbolistas, pois no que diz respeito ao aspecto modernista paraense, é notório que, apesar de a época moderna já mostrar-se no final do século XIX início do séc. XX, o panorama artístico ainda não estava livre totalmente das influências passadistas, os cânones literários da Academia Brasileira de Letras, ainda trabalhavam com a arte parnasiana, suas formas clássicas, métricas e rimas. Entretanto, os jovens inquietos envolvidos pelos ares da modernidade faziam-se pronunciar causando “burburinhos” na sociedade da época.

No cenário nacional modernista, São Paulo se destacava como o centro cultural da nova estética consagrando-se com a celebrada Semana

de Arte Moderna de 1922. As visões dos que aderiram ao movimento se voltavam para um sentimento mais nacionalista, uma reconstrução da cultura brasileira sob as bases nacionais, a ruptura com as convenções do passado nas diversas modalidades artísticas, música, pintura, literatura... A reescritura de textos antigos, a valorização do cotidiano..., atraindo então seguidores por todo país.

Contudo, apesar da localização e do pouco contato existente entre Belém/ São Paulo, aquela já respirava ares modernistas. Segundo Joaquim Inojosa, as capitais que atenderam ao chamado paulistano foram: Recife, Belém, Belo Horizonte... Tratava-se então de pioneiros da arte moderna.

Na cidade de Belém do Pará, os jovens paraenses já cultivavam essas inquietações, muitos grupos foram formados, defendendo inovações, reformulações na Literatura Brasileira. Em 1919, chefiado por Lucídio Freitas, entrava em cena o Grupo *Efêmeris*, com a participação de Tito Franco, Dejard de Mendonça, Alves de Souza; já transpareciam mesmo com um nítido aspecto simbolista, a inquietude da época, ou seja, esse aspecto simbolista ainda fazia-se transparecer nas produções poéticas da época, através da musicalidade, do subjetivismo, do transcendentalismo, o interesse pelo misticismo, o noturno, o mistério, a imaginação, a fantasia.

Dentro do Simbolismo, portanto, a figura do poeta sofre uma alteração fundamental. Mais do que simples ser inspirado, como entre os românticos, ele se torna agora um visionário, que procura decifrar o sentido simbólico do mundo, para, em seguida, revelá-lo aos homens comuns através da palavra poética. (GOMES 1994, p.23)

Mais tarde em 1921 outro grupo concentrava jovens de espírito nacionalista, formando uma Academia ao Ar Livre, Abguar Bastos, De Campos Ribeiro, Bruno de Menezes, Raul Bopp, Clóvis de Gusmão, Santana Marques, Nunes Pereira, Paulo de Oliveira, Severino Silva, jovens que deixavam transluzir pensamentos de retorno aos valores nativos.

Diante disso, podemos perceber que mesmo mantendo quase nenhum tipo de ligação nesta época com São Paulo, a vanguarda paraense

já desenvolvia alguns ideais modernos, tanto no cenário histórico e social com a *belle époque*¹ no século XIX e todos os seus aparatos, quanto no cenário literário no final do séc. XIX início do séc. XX, sem fazer nenhuma analogia com o que viria a se transformar em Modernismo. “[...] O grupo *Efêmeris*, bem como o posterior, da academia ao ar livre, jamais pensou em Modernismo do que explodiria em São Paulo, em 1922[...]” (ROCHA et al., 1994, p. 122)

Alguns estudiosos compactuam da precoce ideia Modernista paraense, como o estudioso paraense Paulo Nunes,

A juventude belemense, sem identificar suas inquietações como modernistas-Paulistanas, era já moderna, pois não dispensava reuniões no Café Central e do terraço do Grande Hotel. Já tínhamos em Belém a organização cultural expressa através da revista *Efêmeris*, ou da academia ao ar livre. Ambos, no entanto, não tinham ligações expressas com os Modernistas de São Paulo. (NUNES, 2000)

Outro estudioso que também discorre sobre o cenário modernista paraense é o Professor Dr^o. Aldrin Moura de Figueiredo através de seu artigo, *Querelas Esquecidas: O Modernismo Brasileiro Visto das Margens*. Neste artigo, com uma visão partindo dos literatos da década de 40, Figueiredo nos relata como se deu os primeiros sopros modernos, enfatizando a questão entre “novos” e “velhos”, a geração de 40 e a geração de 20 dos intelectuais paraenses, ressaltando que mesmo em um curto intervalo de tempo entre eles os novos até então não atentavam para os aspectos modernos e tampouco eram situados no que acontecera com os literatos de 20, seus movimentos, suas manifestações.

Benedito Nunes, um dos mais novos acadêmicos da época de 40, destacava que os anseios dos jovens dessa época centravam-se na fundação de uma academia que compartilhasse os modelos da Academia Brasileira de Letras, os discursos, posses, as poltronas, enfim toda a pompa, todo o aparato que a academia possuía, o padrão ideal.

¹ Daou, Ana Maria: A “bela época” é a expressão da euforia e do triunfo da sociedade burguesa no momento em que se notabilizavam as conquistas materiais e tecnológicas, ampliando as redes de comercialização. Na Amazônia, a *belle époque*, contemplava temas expressivos voltados para as riquezas da borracha (ou seringa) e da euforia social.

Muito ao contrário do que acreditavam Mário de Andrade e Afrânio Peixoto, os moços paraenses ambicionavam criar uma verdadeira “mansão da eloquência”, no sentido mais clássico que a expressão pudesse comportar, tal qual ensinavam seus professores de Literatura, Latim, Língua Portuguesa nos tradicionais colégios de Belém. Para esses rapazes, que mal sabiam sobre as ideias novas de São Paulo, era mesmo impossível que algum dia pudesse ter havido qualquer experiência de renovação estética no Pará, relacionada àquelas lacunas da Pauliceia de 22. (FIGUEIREDO, 2003, p. 264)

Os jovens se encontravam a priori na casa das tias de Benedito Nunes, residência que traria o máximo de proximidade com a magnificência da Academia Brasileira de Letras, anseios da nova juventude, criava-se ali a Academia dos Novos. Antero Soeiro (redator de *O Estado do Pará*) foi eleito como primeiro membro da academia, atraindo também para as reuniões Gelmirez Melo, Alonso Rocha², Jurandir Bezerra, Max Martins.

Max Martins, ao tomar conhecimento dos fatos ocorridos na Semana de 22, desperta para o Modernismo, pois, assim como Graça Aranha na década de 20, o literato exclama em meio a uma das reuniões um “Morra Academia!” Iniciando seu percurso no Modernismo, com seus ensaios poéticos em versos livres.

Apesar de todo esse clima moderno circundar o universo da academia dos novos, entre os intelectuais da geração de 45, a modernidade poética também se imiscuía com a essência simbólica.

[...] alguns lamentam o passadismo de uma nova geração sem mestres, enquanto outros saúdam a volta à ordem métrica como primeiro sintoma de uma nova ordem social do mundo [...] A ordem restabelecida do futuro não poderá ser anarquista nem passadista, tampouco futurista, contudo será uma ordem. Então haverá uma poesia nova (nem modernista, nem antimodernista) ao lado da grande poesia do passado... (COELHO, 2005, p. 117)

Nesse contexto sobre a presença do Modernismo no Pará, desvelo a presença expressiva na literatura paraense da autora Adalcinda

² Raimundo Alonso Pinheiro Rocha, nascido no Pará, em 15 de Dezembro de 1926, membro da Academia Paraense de Letras, participou da fundação da Academia dos Novos, congregando jovens intelectuais paraenses.

Camarão e sua obra *Vidência* (1941). Segundo Alonso Rocha, “[...] em verdade, no século XX houve um expressivo número de grandes poetas. Feita essa ressalva, destaco a história de Adalcinda Camarão, a maior poeta-mulher da Amazônia e entre os homens Bruno de Menezes”.³

3. ADALCINDA CAMRÃO

Adalcinda nasceu na cidade de Muaná, na Ilha do Marajó-Pará. Desde muito cedo já apresentava uma tendência especial para as letras, encantando todos aqueles que acompanhavam suas primeiras produções. O hábito de escrever tornou-se cada vez mais constante, tendo como inspirações o amor pela família, a religiosidade cultivada no seio familiar, as paisagens marajoaras, etc. “Ao redor dela, motivação de garças brancas, tambatajás... Terra, vento, céu, o rio absoluto... e a herança mítica pesando-lhe no seio...” (CAMARÃO, 2005, p. 141).

[...] vivia constantemente presa de encantamento por tudo que me cercava: das pupunheiras torcidas pela fúria incoercível dos ventos errantes;... do orvalho morno que eu pisava nos campos,... nascera em mim a poesia numa daquelas horas de absoluto repouso do lar, que era o meu melhor momento do dia. Quando eu, mergulhada naquele estado de ternura,... quando no entorpecimento do ser nada mais fala a não ser o coração semi – adormecido e feliz[...] Adalcinda Camarão⁴

Reconhecida por ser uma mulher de espírito revolucionário, Adalcinda acabou por se transformar em uma mulher com ideias muito à frente de seu tempo, com uma personalidade forte, crítica e criativa, uma vez que em seus poemas tinha a facilidade de misturar várias temáticas.

A autora não hesitava em conseguir seus objetivos, teve uma contribuição muito forte nas revistas literárias paraenses como: *Terra Imatura*, *Guajarina* e a *Semana*, além de escrever para os jornais *O Diário* e a *Província*, produções radiofônicas e para o teatro. A jovem poetisa acrescentava para as rodas intelectuais da época toques femininos carregados de ideias e pensamentos inovadores, incluindo-se na geração

³ Alonso Rocha em entrevista à *Revista Cultura*, ano 2, setembro de 2007.

⁴ Discurso de posse da poetisa ao assumir a cadeira de nº 17 da Academia Paraense de Letras, em 1950.

modernista da literatura paraense. “A vocação de Adalcinda, desde os primórdios, sempre foi pela poesia moderna, liberta dos cânones do passado, da rima, da métrica, mas conservando sempre a melodia e a pureza da palavra.” (CAMARÃO, 2005, p. 7).

Com um vasto leque temático presente em suas obras, Adalcinda sempre escreveu de tudo um pouco, cultivando pensamentos universais, sempre valorizando o cantar de sua terra, a cultura regional, a natureza.

São muitos os que percorrem a Amazônia, tanto literal como metafóricamente. Em diferentes épocas, sob perspectivas diversas em distintas linguagens, percorrem a floresta e o rio, a realidade e o mito, em busca do desconhecido, inextricável [...] A Amazônia está no imaginário de todo mundo, como a vastidão das águas, matas e ares; o emblema primordial da vida vegetal, animal e humana, o emaranhado de lutas entre o nativo e conquistador; o colonialista, o imperialismo e o globalismo; o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário; o paraíso perdido; o eldorado escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal; uma interrogação pedida em uma floresta de mitos. (LOUREIRO, 2001)

A autora também aborda a temática religiosa, os sentimentos líricos, os aspectos míticos com elementos do imaginário amazônico erotizados, pois esses elementos contribuem para a tematização do prazer, da sedução – o Boto, a Iara, a Boiúna... – são figuras que atraem que enfeitiçam, que encantam e é através desse poder de sedução e dessa linguagem simbólica que a poetiza discorre de forma poética sobre essa relação do imaginário amazônico trazendo figuras como a noite, a lua, o vento, o mar, a água, todos envolvidos de uma linguagem criativa, delicada, simples e extremamente regional entrelaçado ao erotismo, transparecendo uma atmosfera erótica, por meio de olhares, nudez...

[...] O erotismo surge como a representação mais suave da sexualidade. Inclui outras dimensões das vivências sexuais, como a sensualidade, a experiência estética e a relação intersubjetiva [...] O erotismo interior exige de quem o pratica uma sensibilidade bem maior do que o desejo que o leva a infringir o interdito fundado na angústia. Por não ser exteriorizado, o indivíduo passa pelo sentimento de angústia e até mesmo de medo. (ADAMI, 2003)

Diante disso, buscaremos desenvolver a fundo essas pesquisas, visando a sua contribuição para outras futuras produções, destacando o interesse em divulgar ainda mais a literatura amazônica com todos os seus autores e obras, em particular a autora Adalcinda Camarão e o imaginário amazônico erotizado em sua obra literária *Vidência*.

4. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES E PROJEÇÕES DA PESQUISA

Este trabalho, de caráter, bibliográfico traz discussões historiográficas sobre o Modernismo no Pará, estabelecendo um panorama entre os estudos históricos e literários, levando em consideração a analogia entre os grupos modernistas que se estabeleceram no cenário cultural/literário paraense, enfatizando portanto, os intelectuais da geração de 20 e 40, constituindo um paralelo entre eles e as características de suas produções que circundavam em torno das estéticas modernistas e simbolistas.

Ressaltamos ainda, a figura intelectual da autora Adalcinda Magno Camarão Luxardo, objeto desta pesquisa, desvelando a sua poética e atentando para a sua contribuição no cenário literário paraense, uma vez que ela foi presença expressiva nas rodas intelectuais da época, sendo considerada como uma das poucas mulheres que militaram no universo da arte.

Portanto, este projeto de pesquisa visa a descortinar a poética de Adalcinda Camarão e a presença do imaginário amazônico erotizado em seu livro *Vidência*, trazendo a literatura paraense e a geração dos intelectuais de 45, na qual a autora se inclui.

Covém registrar que este trabalho é a priori uma proposta de pesquisa aprovada no programa de pós-graduação do mestrado em letras ano 2010 em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará – Campus de Belém, e que por conseguinte passamos a desenvolver inicialmente um trabalho de análise sobre o impacto da estética modernista em analogia com a simbolista na escrita poética de Adalcinda e possíveis diálogos com poéticas que transitavam no cenário literário paraense, além de analisar como o imaginário amazônico se articula nas poesias do livro *Vidência*, levando em consideração como esses elementos remetem à simbologia erótica.

REFERÊNCIAS

Fonte impressa:

Discurso de posse da poetisa ao assumir a cadeira de nº 17 da Academia Paraense de Letras, em 1950.

Revista *Cultura*, ano 2. Setembro de 2007.

Fontes orais:

Alonso Rocha, membro da Academia Paraense de Letras.

Fontes Bibliográficas:

ADAMI, Milla Baleeiro de Sá. O Erotismo. Científico. Ano III, v. I, Salvador, Janeiro-Junho 2003.

CAMARÃO, Adalcinda. *Antologia Poética*. Belém: Cejup, 1995.

COELHO, Marinilce Oliveira. *O Grupo dos Novos (1946-1952): Memórias Literárias de Belém do Pará*. Belém-Pará: Ed. Universitária UFPA, 2005.

DAOU, Ana Maria. *A belle époque amazônica*. Jorge Zahar Editor.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura. *Querelas Esquecidas: O Modernismo Brasileiro Visto das Margens*. In: PRIORE, Mary Del, GOMES, Flávio dos Santos (org). *Os Senhores dos rios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GOMES, Álvaro Cardoso. *O Simbolismo*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LOUREIRO, João de Jesus Paes, obras reunidas: *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MEDEIROS, Seleneh de. “Apresentação da obra *Caminho do Vento*”. In: CAMARÃO, Adalcinda. *Antologia poética*. Belém: Cejup, 2005.

MEIRA, Clóvis. “Apresentação da obra *Antologia Poética*”. In: CAMARÃO, 2005.

MEIRA, Clóvis, ILDONE, José & CASTRO, Acyr. *Introdução à Literatura no Pará*. Academia Paraense de Letras. 2º volume. Belém: Cejup, 1990.

NUNES, Paulo. *Os brasis contínuo no Brasil: A modernidade da Amazônia*. 2000.

ROCHA, Alonso et al. *Bruno de Menezes ou a Sutileza da transição: Ensaios*. Belém: Cejup, Universidade Federal do Pará, 1994.

Resumo: Este trabalho está vinculado à pesquisa “A abordagem (inter)cultural em manuais para o ensino do português língua estrangeira” no âmbito do Curso de Mestrado em Letras, na linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas da Universidade Federal do Pará e tem apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA). Esta pesquisa tem o intuito de oferecer embasamento teórico quando tratamos do que ver a ser comunicativo e o intercultural no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica quanto ao ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva comunicativa e intercultural. Ao tratar do material didático, considera-se que seja necessária uma sensibilização por parte dos que cuidam da didática das línguas para uma inserção desse material considerando os aspectos levantados pelos teóricos apresentados, valorizando as culturas de partida (do aprendente) e de chegada (estrangeira). Conclui-se que os aspectos comunicativos e interculturais podem colaborar positivamente com a inserção do aprendente em nova cultura por meio de materiais adequadamente produzidos. Além disso, a abordagem comunicativa intercultural não é algo fechado, pronta no livro didático, e deve ser fortemente explorada de outras formas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas; interculturalidade; português para estrangeiros.

O comunicativo e o intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: O caso do português para estrangeiros

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de oferecer embasamento teórico – ainda que elementar – quando tratamos do que vem a ser o comunicativo e o intercultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Neste caso, na área de português para estrangeiros com foco nos materiais didáticos. O presente trabalho inicia-se resgatando algumas considerações quanto aos conceitos de abordagem e competência no ensino-aprendizagem de línguas (doravante EAL). São apresentadas algumas questões quanto a esses conceitos. Depois dar-se início às reflexões quanto à interculturalidade em um sentido *lato*. Em outro momento, se apresentam algumas considerações quanto à abordagem e à competência comunicativa intercultural na didática das línguas. Por fim, é tratada a questão da interculturalidade e do ensino-aprendizagem de português.

2. ABORDAGEM COMUNICATIVA

A linguagem, como objeto de investigação, tem sido foco de diferentes disciplinas do saber humano. No decorrer dessas investigações depara-se com diferentes questões acerca desta como centro de uma discussão maior, como afirma Kleiman (2008, p. 53)

(...) a questão é atual porque as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem têm ampliado, para muitos linguistas, o objeto da linguística – a gramática – para a linguagem, o que implica pensar nas práticas de uso da linguagem em tempo, lugares e sociedades e culturas específicas, relações antes

consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências linguísticas. Essa concepção ampliada explica, em parte, a ausência crescente de fonólogos e sintaticistas atuando na universidade brasileira e o crescente interesse por áreas periféricas ao núcleo original da Linguística, isto é, áreas que, em princípio, poderiam ter mais a contribuir para os problemas da vida social relacionados ao uso e à aprendizagem de uma língua.

A partir dessas considerações acima, a concepção de linguagem como um fato passível de observação significa estabelecer duas vertentes que tem considerável importância nas concepções desta, quanta à língua e ao seu ensino. Sendo dois paradigmas: o formal e o funcional.

O paradigma formal investiga o fenômeno linguístico de forma homogênea e interna e o formalismo tem como base as ideias do estruturalismo e as fundamentações de Chomsk, além de considerar o fenômeno linguístico descontextualizado. A concepção de linguagem nesse paradigma parte do princípio de que a língua é uma faculdade da mente humana, inata e que tem habilidade de criar sentenças infinitas por meio de combinações de caráter sintático a partir de um conjunto de regras formado por universais linguísticos comuns. Tal concepção foi fundadora da Gramática transformacional de Chomsk e colaborou, também, para a formação e elaboração de metodologias de ensino de línguas (NEVES, 2001). Por outro lado, a partir desta concepção de língua, linguagem e estudo do fenômeno linguístico, surgiu o paradigma funcionalista, considerado como o berço da abordagem comunicativa. Para uma melhor compreensão quanto ao direcionamento da abordagem de ensino de línguas expõe-se a seguir o quadro¹ comparativo entre os paradigmas formal, de Chomsk, e funcional, de Halliday e outros pesquisadores:

A crítica entre ambos os paradigmas é mútua. De um lado os funcionalistas criticam os formalistas por levarem em conta as circunstâncias da interação social. Por outro lado, os formalistas criticam

¹ Neste trabalho é utilizada a ortografia vigente conforme o novo acordo da língua portuguesa que passou a vigorar a partir de 2009. As citações apresentam ainda a antiga ortografia pelo fato de terem sido produzidas em época anterior a deste trabalho.

Quadro adaptado de Dik (1978, p. 5, retomado e explicitado em 1989a, p. 2-7) por Neves (1994c) e Neves (2001, p. 46-47).

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Língua	Conjunto de orações	Instrumento de interação social
Função da língua	Expressão dos pensamentos	Comunicação
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro de uso
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação	As descrições das expressões devem fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> e não estruturado de dados	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano	Explicados em função de restrições: comunicativas, biológicas ou psicológicas contextuais
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica
Gramática	Conjunto de regras lógicas internas. Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase)	Conjunto de regras paradigmáticas, em uma rede de relações e interpretações destas. Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso)

os funcionalistas por utilizarem diferentes fontes do saber humano provenientes de outras ciências, como a psicologia, a sociologia, etc.

Pode-se afirmar que as concepções de língua, de gramática, do sistema linguístico e de seu uso, entre outros, são definidores de análise, tratamento e elaboração de métodos no campo do EAL. O conceito de abordagem de ensino de línguas apresenta problemas em relação ao conceito de método e metodologias. O primeiro [a abordagem] era quase inexistente nos anos 1960. Método e metodologia eram quase sinônimos. Portanto, método “era o patamar distinto da teoria, mas logicamente uma teoria derivada de si mesma e, (...) intelectualmente unitária e unificada” (ALLWRIGHT, 1991, p. 21 *apud* ANTHONY, 1963).

O arcabouço teórico apresentado no quadro anterior nos mostra que de um modo geral o processo de ensinar e aprender pode ser classificado de abordagem. Essa seleciona dados e aspectos epistemológicos de várias teorias e ciências de referência e os organiza segundo os seus parâmetros didáticos, reorganizando os objetivos do ensino. Uma abordagem pode gerar um ou mais métodos que caracterizam as diferentes maneiras de ensinar uma língua.

Considera-se, portanto, a abordagem uma combinação de constituintes no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A integração de concepções por meio da combinação de competências, saberes e habilidades (BALBONI, 1999; ALMEIDA FILHO, 2007). O método como um planejamento ordenado de ações pedagógicas e a metodologia como “um domínio de reflexão e de construção intelectual que o discurso aqui mostra destacar”² (CUQ, 2003, p. 166).

3. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Dell Hymes, nos anos 1970, apresenta a primeira definição quanto ao conceito de competência comunicativa com base em seus estudos nos campos da Sociolinguística e da Etnografia da Comunicação

² Texto original: “...un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s’en réclament”.

nos Estados Unidos. O conceito de competência, segundo esse autor, envolve um sistema de regras da língua do falante e também um sistema de regras da língua em uso, pode-se dizer aqui o aspecto pragmático da língua. Esse conceito inclui regras de atos de fala como fatores linguísticos adequados como um todo.

Com o objetivo de desenvolver uma teoria adequada quanto ao uso da língua e de integrar a teoria linguística e a da comunicação e cultura, ele propõe quatro critérios para descrever as formas de comunicação, cuja aplicação a uma determinada expressão possa estabelecer os seguintes pontos:

- Se é formalmente possível e em que medida (enunciado emitido segundo as regras tanto gramaticais quanto socioculturais);
- Se é factível e em que medida (se as condições normais de uma pessoa como memória ou percepção permite emitir, receber e processar satisfatoriamente enunciados e informações);
- Se é apropriada e em que medida (se adéqua-se as variedades que podem ocorrer em diferentes situações de comunicação);
- Se faz parte da realidade e em que medida (se uma expressão considerada possível formalmente, factível e apropriada, pode ser usada efetivamente na comunidade da fala).

Pode ocorrer, ainda segundo Hymes, enunciado correto gramaticalmente, possível, mas fora do contexto dos falantes. Com isso, uma competência gramatical fica presa a outra competência que se mostra de maior amplitude. A competência comunicativa se relaciona com o saber ‘quando falar, quando não falar, de que falar, com quem, quando, onde, de que forma’.

As diversas competências, segundo Canale (1993), envolvem o ensino-aprendizagem de uma nova língua, conforme descrição abaixo:

Competência gramatical: relacionada com o conhecimento das estruturas da língua-alvo. Busca-se o desenvolvimento das habilidades quanto ao léxico, a fonologia, a sintaxe, a morfologia. Enfim, ao funcionamento da língua.

Competência sociolinguística: trata-se da competência em que é levado em consideração as regras do uso da língua.

Competências discursivas: muito próxima da competência sociolinguística, mas esta se ocupa diante da elaboração de textos coerentes e coesos, buscando uma adequação dentro das regras utilizadas pela comunidade linguística.

Competências estratégicas: tratam-se das competências referentes às diferentes maneiras de encontrar soluções para sanar uma deficiência na comunicação, quando esta estiver prejudicada pela falta de domínio da língua.

Van Ek (1986) soma a essas quatro competências outras duas que são a sociocultural e a social. A primeira seria aquela que faz referência a capacidade que uma pessoa tem para utilizar uma determinada língua relacionando a atividade linguística e com os aspectos da comunidade de fala. Esses aspectos podem ser próximos ou muito diferentes da língua-cultura do aprendente. A segunda competência se refere ao conhecimento da sociedade da língua que está sendo aprendida.

Pode-se resumir a competência comunicativa como uma teia de aspectos com o escopo de comunicar utilizando elementos reais da língua-alvo. Sendo esses elementos, por exemplo, gêneros da cultura como o jornal, o telejornal ou a revista da sociedade da comunidade de fala.

4. INTERCULTURALIDADE

Alsina (1999, p.74) define interculturalidade como “as relações que se dão entre as diversas culturas em um mesmo espaço real, midiático ou virtual, também teriam referência a dinâmica que se dá entre (...) as comunidades culturais”. Aspectos que tratam do *inter* e *culturas* rapidamente são difundidos e conseqüentemente as informações entre os diferentes povos são cada vez mais rápidas. Assim,

o componente cultural media as interações, lançando a ideia de que os conhecimentos culturais partilhados pelos interlocutores são indispensáveis para o desenvolvimento do processo interacional, por meio da intercompreensão (FURTADO, 2005, p. 53).

A relação entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo chamado hoje de ‘globalizado’ (DOURADO, 2007; BHABHA, 1998;

HALL, 2006), onde as trocas de informação, de conhecimento, entre outros aspectos são cada vez mais evidentes. O mundo se tornou uma 'aldeia global', sendo a globalização fruto de trocas entre diferentes culturas, ou em outras palavras, de trocas interculturais. Nesse âmbito percebe-se a necessidade de estudos interculturais em que não se pode ignorar a relação língua-cultura, onde um elemento é suporte do outro e também investigações de fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta quando se trata de trocas entre-culturas.

É observável que o intercultural vem a somar com a interação quando se trata do processo de EAL. Com isso, podem-se ampliar os horizontes nos diferentes campos da vida pessoal e profissional.

5. ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL

As teorias quanto à comunicação no EAL tem desenvolvido diferentes campos de investigação e contribuído para se refletir sobre a língua e seu ensino sob aspectos sociais. Uma abordagem que vem sendo desenvolvida desse modo em pensar o ensino e considerar a língua como fenômeno de essência social e cultural é a abordagem comunicativa intercultural (ACIN).

O campo do EAL se encontra, ainda que modo não tão atual, na chamada abordagem comunicativa intercultural. Anterior a essa abordagem, houve muitos estudos acerca da *abordagem comunicativa* que se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo outro idioma. O ensino linguístico baseado em uma abordagem comunicativa é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aprendente para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes. Este ensino não tem a gramática como modelo-padrão para organizar as experiências de aprendizagem, embora não descarte a possibilidade de criar nesse processo momentos de explicitação de regras e de prática quanto aos sistemas gramaticais.

Considera-se, então, o ensino de uma língua-cultura e não de uma integração entre língua e cultura. Na ACIN ensinar uma língua significa ensinar cultura. E ainda segundo essa concepção de ensino, ela envolve quatro princípios que são:

A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela;

A organização das experiências de ensinar com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais;

A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes;

A noção de *competência comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.152)

Em uma abordagem intercultural, na qual a cultura deixa o seu papel de acessório e passa a fazer parte substancial da reflexão e da prática pedagógica, os instrumentos e demais aspectos da didática devem ser repensados e combinados a uma nova realidade, que é justamente esta do comunicativo intercultural.

O termo intercultural é, conforme Oliveira Santos (2004, p.154-155), “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos (...) para a promoção da interação, integração e cooperação entre indivíduos de diferentes mundos culturais, de modo a partilhar experiências e construir novos significados”.

Conforme o já exposto acima, o intercultural está além da simples interação entre cidadãos diferentes culturalmente. Assim,

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade,

em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19)

Esse enriquecimento da diferença na língua e na cultura pode ser observado conforme o desenvolvimento por parte do aprendente. E esse passa por diferentes fases ao decorrer de sua aprendizagem em busca de uma melhor integração com a língua-cultura-alvo monocultural, intercultural e transcultural. Segundo Byram e Fleming (2001) essas três fases no processo de desenvolvimento do intercultural são descritas do seguinte modo:

Nível monocultural: o aprendente observa a cultura estrangeira, desde os limites de interpretação de sua própria cultura;

Nível intercultural: o aprendente toma uma posição intermediária entre a própria cultura e a cultura estrangeira, o que permite comparações entre os dois e, finalmente,

Nível Transcultural: o aprendente chega à distância adequada em relação às culturas em contato para atuar como mediador entre elas.

6. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Não é de hoje que diversos pesquisadores tem se dedicado à pesquisa no campo do EAL. Entre esses diversos trabalhos, a cultura vem sendo cada vez mais investigada. O conhecimento de mundo, as situações de uso, as funções sociais, a formação da vida e a linguagem como prática social são alguns dos muitos constituintes da cultura e da perspectiva comunicativa. Portanto, quando se trata da apropriação de uma língua, também está se tratando do comunicativo cultural.

Quanto à competência comunicativa cultural, essa abrange outras competências, como as competências gramatical, sociolinguística e a discursiva.

Byram propõe, partindo da ideia de competência³ um modelo de competência comunicativa intercultural transcrito por Oliveira Santos (2004, p. 127):

³ Competência é entendida neste trecho como o compartilhamento de experiências e leituras de diferentes mundos entre línguas-culturas.

Alguém com competência comunicativa intercultural está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competência linguística e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.

Pensar no (inter)cultural como a simples interação entre pessoas de diferentes culturas e dar ênfase ao respeito mútuo é entender a aprendizagem de uma nova língua como uma caixa pronta. Porém, na realidade diferentes fatores influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

Na aprendizagem de uma nova língua, o aprendente não somente se envolve com uma nova cultura. Mas, ambos [aprendentes e falantes] compartilham o conhecimento de mundo, suas diferentes percepções, tanto da cultura de partida – aquela do aprendente – quanto da cultura de chegada – aquela da língua-alvo. Portanto “quando o indivíduo se imerge no ambiente natural onde a língua-alvo é empregada, ele se expõe às novas normas culturais. A língua representa, expressa e transmite a cultura simbolicamente” (CIANCIO, 2005, p. 09).

As abordagens que consideram o desenvolvimento da competência intercultural, atualmente, incluem essencialmente dois enfoques: o enfoque de habilidades sociais e da abordagem holística. O primeiro, baseado no modelo do falante nativo, parte da dimensão pragmática da competência linguística para defender a utilização de técnicas de assimilação cultural, a importância da comunicação não-verbal e da necessidade de desenvolver habilidades sociais no aprendente. A proposta da segunda abordagem é desenvolver no aprendente os aspectos afetivos e emocionais, entre os quais, uma atitude, uma sensibilidade e uma empatia pelas diferenças culturais (BYRAM & FLEMING, 2001; OLIVERAS, 2000). Nesta abordagem,

a linguagem é entendida como um elemento integrante da cultura. O destaque muda da cultura-alvo, como aconteceu na primeira abordagem, para as duas culturas em contato, ou seja, a culturas do aprendente e da comunidade de fala. Apesar das diferenças entre as duas abordagens, ambos concordam que o intercultural é atribuído às seguintes características: é eficaz e adequado e, tem uma variável afetiva, uma variável cognitiva e uma dimensão comunicativa.

Com base na descrição dos autores citados anteriormente, considera-se que o aprendente passa por três fases – monocultural, intercultural e transcultural – até chegar a uma etapa em que a língua estudada deixa de ser estranha e passa a ser uma língua nova.

7. INTERCULTURAL E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tratar da cultura da língua ensinada é de grande importância para o entendimento do processo de EAL. Mas, não se pode menosprezar a cultura do aprendiz. Ao contrário, é necessário inserir a realidade da língua ensinada na realidade do aprendente. Trata-se de um trabalho com base na interculturalidade em que o escopo de tal relação é promover a reflexão por parte do aprendente. A grande finalidade de um ensino com base intercultural é levar o aprendente a pensar e a refletir a sua aprendizagem.

A abordagem intercultural (KRAMSCH, 1993) inclui a reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo, incluindo um processo de entendimento do que é ser estrangeiro e da alteridade. Não se trata do aprendente abandonar a sua cultura para absorver a do outro e, sim, criar uma ponte de reflexão e aprendizagem da cultura estrangeira, respeitando a sua própria cultura também.

Os princípios fundamentais de um ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, conforme Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115), em uma perspectiva intercultural seguem os seguintes aspectos:

O estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’ Este princípio pressupõe o fato de que uma relação entre as formas

linguísticas e a organização social não é dada *a priori*, mas deve ser construída;

O ensino da cultura como um processo interpessoal à Este princípio pressupõe que os significados emergem por meio da interação social, do contato social entre os integrantes do processo de aprendizagem. Torna-se necessário substituir a apresentação/prescrição de aspectos culturais e comportamentos por um processo que implica em um entendimento da estrangeiridade;

O ensino da cultura como diferença à Este princípio pressupõe a necessidade de fazer alusão aos movimentos de valorização das diferenças e dos questionamentos quanto às identidades nacionais. Olhar a diferença não como problema, mas como um mosaico de aspectos positivos para a aprendizagem;

A possibilidade de no processo de aprendizagem intercultural se considerar as fronteiras disciplinares à Este princípio pressupõe a necessidade de incentivar a ampliação do campo de referência de professores de línguas para leituras em outras áreas que possam colaborar com a prática docente, por exemplo, como a literatura, a sociolinguística e a etnografia.

Estes quatro aspectos resumem objetivamente a base de qualquer proposta ou abordagem que considere a cultura e as relações interculturais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Vale ressaltar que na literatura da didática das línguas tem-se ainda muitos outros trabalhos acerca da problemática dos aspectos culturais e interculturais na apropriação de uma nova língua.

O desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino de língua, no caso deste trabalho que é o ensino do português para estrangeiros, antes de ser uma busca de construção teórica, requer que seja organizado um planejamento consistente e uma estruturação no qual o objetivo de ensino esteja claramente definido.

Essa preocupação defendida por muitos autores entra em consonância com a orientação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*⁴ que estabelece que

⁴ O Conselho da Europa em 2001 no âmbito do ensino de línguas publicou o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Trata-se de um documento descritivo amplamente divulgado que vem sendo utilizado para o currículo tanto

de acordo com a abordagem orientada para a acção adoptada, parte-se do princípio de que o aprendente da língua está em fase de se tornar um utilizador da língua, de modo que a ambos se pode aplicar o mesmo conjunto de categorias. há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. a nova competência também não é guardada à parte da antiga. o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. o aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. as competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73)⁵

As orientações do documento europeu são claras quanto ao planeamento, às reflexões quanto à didáctica, ao desenvolvimento de atividades, às experiências que os aprendentes estão expostos quando se apropriam de uma nova língua. Ao tratar do aprendente como utilizador

nos manuais de línguas, quanto em escolas de idiomas. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* também sendo utilizado em cursos de formação de professores, na avaliação de competências linguísticas e languageiras e na elaboração de exames de certificação internacional. O Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas é um projeto constituído no âmbito das políticas linguísticas do Conselho da Europa e tem como principais objetivos: 1) Proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade da Europa como fonte de enriquecimento mútuo entre os diferentes povos do continente; 2) Facilitar a mobilização dos cidadãos, assim como o intercâmbio de ideias; 3) Desenvolver um enfoque do ensino-aprendizagem de línguas baseado em princípios comuns para todas as línguas da Europa e 4) Promover o plurilinguismo.

⁵ O “Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação” foi publicado em 2001 pela ASA Editores (Lisboa) de Portugal, por isso, a grafia da citação é diferente da grafia em língua portuguesa utilizada no Brasil.

da língua, considera-se que seja necessária uma sensibilização por parte dos que cuidam da didática das línguas para uma inserção do aprendiz considerando os aspectos levantados por Kramsch anteriormente e valorizando as culturas de partida e de chegada.

Quanto aos materiais didáticos, esses muitas vezes pretendem audaciosamente apresentar situações de língua e cultura, sem levar em conta o conhecimento de mundo dos aprendentes. Esses materiais podem cair em uma artificialidade que, acredita-se, somente uma reformulação na formação dos professores de língua e dos produtores de materiais poderá colaborar com a construção de competências em uma perspectiva comunicativa intercultural.

8. PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Ao se refletir sobre o ensino da língua portuguesa – estudada como segunda língua ou língua estrangeira – é necessário considerar rapidamente algumas questões que emergem acerca do tratamento que é dado ao ensino do idioma e, principalmente, aos materiais didáticos produzidos com essa finalidade.

A terminologia do campo de ensino do português⁶ é consideravelmente diversificada, sendo usados termos como Português para estrangeiros (PE), Português do Brasil para estrangeiros (PBE), Português do Brasil como segunda língua (PBSL), Português para falantes de outras línguas (PFOL) e, o que é mais popular nos encontros e nas formações de professores, Português Língua Estrangeira (PLE). Deve-se reconhecer que:

Português como Língua Estrangeira (PLE) aplica-se ao ensino da língua fora dos países que tem o idioma como língua materna;

Português para Estrangeiros (PE) pode excluir contextos em que a língua é ensinada como segunda língua, como por exemplo, em comunidade de indígenas e imigrantes.

Em virtude dessa situação, considerando que a área é relativamente nova e a definição de termos mais abrangente assegura

⁶ Neste caso como língua estrangeira ou língua segunda.

maior crédito às pesquisas, professores e pesquisadores do campo. Justifica-se a utilização da terminologia adotada – português para estrangeiros – por esta pesquisa não tratar do ensino da língua portuguesa para um público que a utiliza como segunda língua, e sim, para um público diversificado que muitas vezes vem ao Brasil para estudos ou que se encontra em trânsito pelo país.

A demanda pelo ensino e aprendizagem de português para estrangeiros vem se alargando nos últimos anos, seja em virtude da política adotada por outros países da América Latina (SILVEIRA, 1998), seja em virtude do interesse de estudantes estrangeiros em programas de pós-graduação nas universidades brasileiras.

Nos últimos dez anos a área de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros (PLE) desenvolveu-se de modo considerável no Brasil. São exemplos evidentes desse desenvolvimento a institucionalização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)⁷, a criação dos Postos aplicadores desse exame em vários países⁸, de cursos de graduação, de Pós-graduação *lato e stricto sensu*, de encontros nacionais (PLE-Rio e SIPLE), de WEB Grupos de professores e da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) não ficou à margem desse campo. No ano de 2005 ocorreu a criação do Projeto Português Língua Estrangeira. Em 2006, o Grupo de Estudos de Português Língua Estrangeira (GEPL) que, além de buscar capacitação, objetivava construir competências necessárias à criação de um curso básico de PLE. A partir da implementação desse grupo, a UFPA tornou-se Posto Aplicador do Exame CELPE-Bras que começou a funcionar em agosto do mesmo ano. Em novembro de 2006 o PPLE passou a ter uma bolsa de extensão por meio de plano de trabalho que visava, entre outras funções, o atendimento aos candidatos do exame de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Em 2008 o projeto passou a oferecer pela primeira vez um curso de PLE a alunos do Programa de Estudante Convênio de Graduação

⁷ Sua institucionalização deu-se entre os anos de 1993 e 1998.

⁸ Todas as informações acerca do exame CELPE-Bras poderão ser encontradas na página www.mec.gov.br/celpebras.

(PEC-G)⁹ e deu continuidade à aplicação do exame CELPE-Bras. Em agosto de 2008 começou a funcionar o *Curso de especialização em ensino-aprendizagem de português língua estrangeira / língua segunda*. Vale ressaltar que esse foi o primeiro curso de formação de professores de PLE no norte/nordeste do país.

A UFPA, resumindo, desenvolve hoje atividades referentes ao ensino-aprendizagem de PLE na extensão (curso de PLE/PEC-G e aplicação do CELPE-Bras) e no ensino (com a formação de professores no curso de especialização citado acima). Porém, a pesquisa ainda é carente nesse campo de estudo. Por causa dessa lacuna, tomou-se a iniciativa de desenvolver esta pesquisa no campo de PLE na Amazônia e de tratar de questões relacionadas à abordagem (inter)cultural.

As reflexões que levam, resumidamente, a pensar em um ensino da língua portuguesa para estrangeiros em uma perspectiva que reflita os aspectos inter e culturais consistem em:

- Entender o ensino da língua na língua considerando os diferentes aspectos culturais da sociedade brasileira;
- Refletir sobre o uso de materiais didáticos adequados ao processo de ensino-aprendizagem;
- Pensar, refletir, produzir e analisar materiais que considerem o cultural não como mais uma habilidade, e sim, como fator preponderante na inserção do aprendente em uma língua nova;
- Entender e pesquisar a complexidade de uma sociedade, como a brasileira, desenvolvendo atividades que o (inter)cultural seja valorizado;
- Pensar o intercultural como fator faz parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- Refletir o (inter)cultural como fator intrínseco ao ensino de línguas e não acessório a esse;
- Entender a cultura como fator primordial na inserção do aprendente na língua brasileira.

⁹ O PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação – é uma atividade de cooperação, cujo objetivo é a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes do PEC-G (www.mec.gov.br)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o presente trabalho apresenta de modo sucinto algumas considerações quanto ao ensino de uma língua – como estrangeira ou segunda – que neste caso é o português para alunos estrangeiros.

Acredita-se com esta contribuição abrir um espaço para a discussão quanto ao ensino e à aprendizagem da língua do Brasil para falantes de outros idiomas levando em consideração um fator primordial: a integração língua e cultura. Desconsiderando assim que cada aspecto seja acessório do outro, mas que leve em conta a integração de fatores que fazem parte de um todo, sem hierarquia e livre de preconceitos e de mitos que muitas vezes atrapalham a inserção do aprendente em um novo mundo que vem a colaborar com o seu, de falante nativo.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. A morte do método. Tradução de Silma Carneiro. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília, ano 2, n.2 2004.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Glossário de termos da Linguística aplicada*, 2008, mimeo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ALSINA, M. R. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- ALVAREZ, M. L. O. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (org.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002.
- BALBONI, P. E. *Parole comuni, culture diverse*. Guida alla comunicazione interculturale. Veneza (Itália), Marsilio Editore, 1999.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*. Tradução de José Ramón Parrando y Maureen Dolan. Madrid: Edinumen, 2001.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In LLOBERA et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1993, p. 63-83.

CIANCIO, J. C. *Aculturação e aquisição de segundas línguas*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA Editores, 2001.

CUQU, J. P. (Org.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLE International, 2003.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística do português como língua estrangeira. In: Revista Letra Magna. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 4, n. 6, 1º sem.2007.

FURTADO, R. da C. *Uma abordagem (inter) cultural no ensino do FLE no Amapá: concepções e práticas do Manual Portes ouvertes*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará/ Universidade das Antilhas e da Guiana, Belém, 2005.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

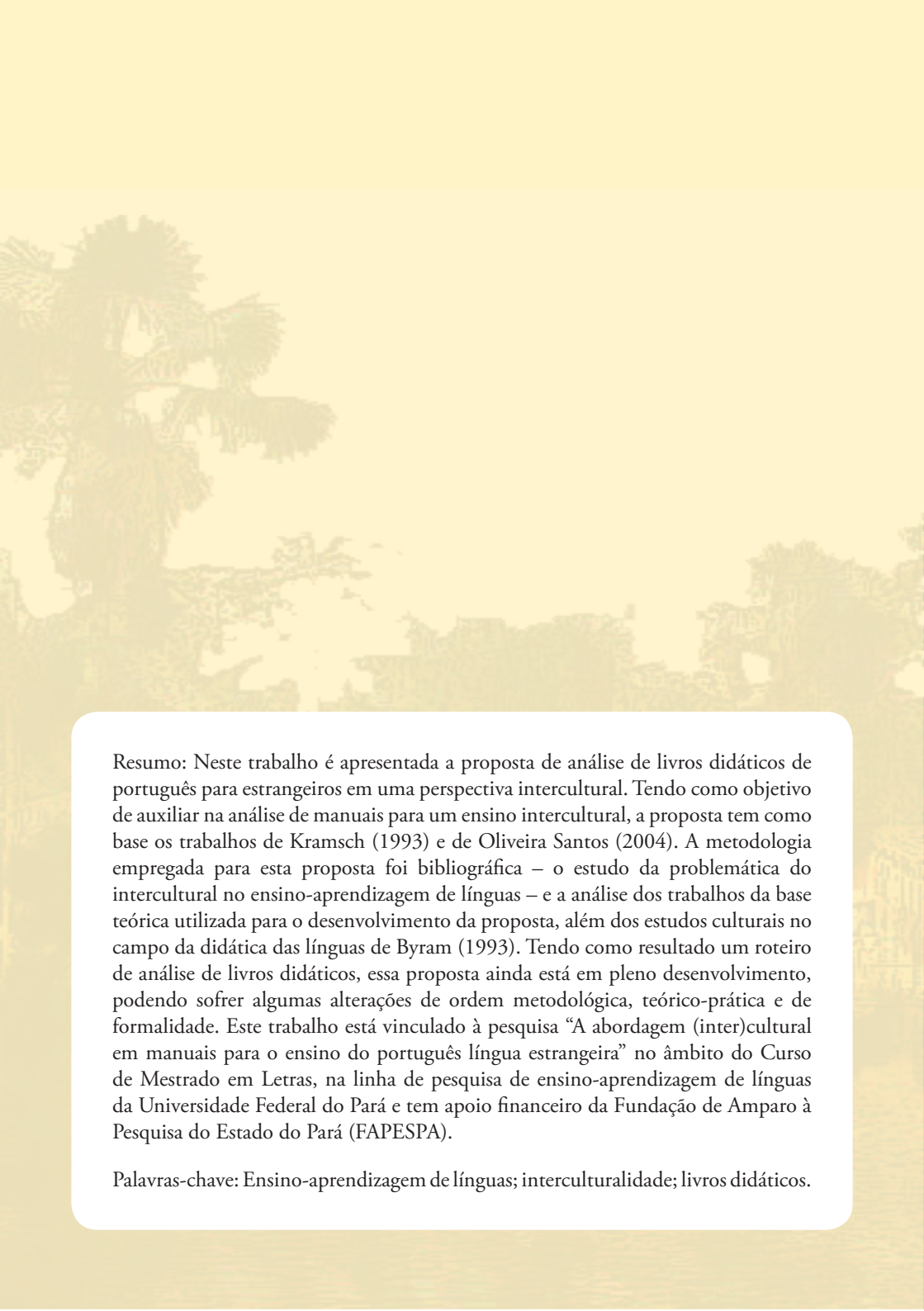
HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In : Llobera et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47, 1971.

HYMES, D. H. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

- NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SANTOS, E. M. O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.
- OLIVERAS, Á. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editora Edinumen, 2000.
- SILVEIRA, R. C. P. (Org.). *Português Língua estrangeira*. São Paulo: Cortez, 1998.
- VAN EK, J. *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe, 1986. V.1.



Resumo: Neste trabalho é apresentada a proposta de análise de livros didáticos de português para estrangeiros em uma perspectiva intercultural. Tendo como objetivo de auxiliar na análise de manuais para um ensino intercultural, a proposta tem como base os trabalhos de Kramsch (1993) e de Oliveira Santos (2004). A metodologia empregada para esta proposta foi bibliográfica – o estudo da problemática do intercultural no ensino-aprendizagem de línguas – e a análise dos trabalhos da base teórica utilizada para o desenvolvimento da proposta, além dos estudos culturais no campo da didática das línguas de Byram (1993). Tendo como resultado um roteiro de análise de livros didáticos, essa proposta ainda está em pleno desenvolvimento, podendo sofrer algumas alterações de ordem metodológica, teórico-prática e de formalidade. Este trabalho está vinculado à pesquisa “A abordagem (inter)cultural em manuais para o ensino do português língua estrangeira” no âmbito do Curso de Mestrado em Letras, na linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas da Universidade Federal do Pará e tem apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA).

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas; interculturalidade; livros didáticos.

Roteiro de análise de livros didáticos em uma perspectiva intercultural

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Tratar da cultura da língua ensinada é de grande importância para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Mas, não se pode menosprezar a cultura do aprendiz. Ao contrário, é necessário procurar inserir a realidade da língua ensinada na realidade do aprendiz. Esta contribuição é um trabalho com base na interculturalidade, o respeito e a valorização de ambas as culturas – tanto a cultura de partida [a do aprendiz] quanto a cultura de chegada [a da língua ensinada]. O escopo de tal relação é promover a reflexão por parte do aprendiz. A grande finalidade de um ensino com base cultural é levar o aprendiz a pensar e a refletir na apropriação do novo idioma.

A presente contribuição vem apresentar algumas considerações quanto à competência e à abordagem comunicativa intercultural e propor um quadro analítico de manuais didáticos em uma perspectiva intercultural. Para isso, foram necessários os estudos de trabalho de diferentes autores, como Byram e Fleming (2001), Oliveira Santos (2004) e Kramsch (1993, 1988).

1. INTERCULTURALIDADE

Alsina (1999, p.74) define interculturalidade como “as relações que se dão entre as diversas culturas em um mesmo espaço real, midiático ou virtual, também teriam referência a dinâmica que se dá entre (...) as comunidades culturais”. A respeito do aspecto intercultural, Desmeserets (*apud* FURTADO, 2001, p. 34) diz que “é a presença e a inter-relação em um mesmo tempo e em um mesmo espaço, de pessoas de diversas culturas que coexistem”.

O mundo se tornou uma ‘aldeia global’, sendo o fenômeno da globalização fruto de trocas entre diferentes culturas, ou em outras palavras, de trocas interculturais. As informações chegam aos lares com considerável rapidez e cada vez mais a necessidade de aprender – não apenas um, mas vários idiomas – é fundamental para quem deseja se comunicar com diferentes sociedades. Nesse âmbito percebe-se a importância de estudos interculturais em que não se pode ignorar a relação língua-cultura, onde um elemento é suporte do outro e também investigações de fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta quando se trata de trocas entre- culturas.

2. ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL

As teorias quanto à comunicação no ensino e aprendizagem de línguas tem desenvolvido diferentes campos de investigação e contribuído para se refletir sobre o fenômeno língua e ensino desta sob aspectos sociais. Uma abordagem que vem sendo desenvolvida no ensino de línguas que considera a língua como fenômeno de essência social e cultural é a abordagem comunicativa intercultural (ACIN).

Em uma abordagem comunicativa intercultural, considera-se o ensino de uma língua-cultura e não de uma integração entre língua e cultura. Na ACIN ensinar uma língua significa essencialmente ensinar cultura. E ainda segundo essa concepção de ensino, ela envolve quatro princípios que são:

A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela;

A organização das experiências de ensinar com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais;

A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes;

A noção de *competência comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes,

que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.152)

Em uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que se deseja intercultural, na qual a cultura deixa o seu papel de acessório e passa a fazer parte substancial da reflexão e da prática pedagógica, os instrumentos e demais aspectos da didática devem ser repensados e combinados a uma nova realidade, que é justamente esta do comunicativo intercultural.

A atribuição que é dada ao termo intercultural é, conforme Oliveira Santos (2004, 154-155) de “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos (...) para a promoção da interação, integração e cooperação entre indivíduos de diferentes mundos culturais, de modo a partilhar experiências e construir novos significados”.

Conforme o já exposto acima, o intercultural está além da simples interação entre cidadãos diferentes culturalmente. Assim, “Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Esse enriquecimento da diferença na língua e na cultura pode ser observado conforme o desenvolvimento por parte do aprendente. Esse passa por diferentes fases que chamamos de níveis, são eles os níveis monocultural, intercultural e transcultural. No próximo item será dada mais atenção a esses níveis de desenvolvimento e inserção do aprendente à língua estudada.

3. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

O conhecimento de mundo, as situações de uso, as funções sociais, a organização da vida e da linguagem como prática social são alguns dos muitos constituintes da cultura e da perspectiva comunicativa. Portanto, quando tratamos da apropriação de uma nova língua, estamos também tratando do comunicativo cultural.

A competência comunicativa cultural abrange outras competências, como as competências gramatical, sociolinguística e a discursiva. Partindo da ideia de competência¹ Byram propõe um modelo de competência comunicativa intercultural transcrito por Oliveira Santos (2004, p. 127):

Alguém com competência comunicativa intercultural está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competência linguística e sociolinguística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.

Ao deparar-se com esse modelo proposto por Byram, percebe-se o quanto é complexo entender o cultural e, principalmente, o intercultural. Pensar no (inter)cultural como a simples interação entre pessoas de diferentes culturas e dar ênfase ao respeito mútuo é entender a aprendizagem de uma nova língua como uma caixa pronta.

Na aprendizagem de uma nova língua, portanto, o aprendente não somente se envolve com uma nova cultura; por exemplo, como o povo se comporta e como esse trata suas manifestações culturais. Mas, ambos compartilham o conhecimento de mundo, suas diferentes percepções, tanto da cultura de partida – aquela do aprendente – quanto da cultura de chegada – aquela da língua-alvo. Portanto “quando o indivíduo se imerge no ambiente natural onde a língua-alvo é empregada, ele se expõe às novas normas culturais. A língua representa, expressa e transmite a cultura simbolicamente” (CIANCIO, 2005, p. 9).

As pesquisas recentes, conforme Byram e Fleming (2001), distinguem três fases no processo de desenvolvimento do intercultural,

¹ Competência é entendida como o compartilhamento de experiências e leituras de diferentes mundos entre línguas-culturas.

a saber: os níveis monocultural, intercultural e transcultural. Estes são descritos a seguir:

Nível monocultural: o aprendente observa a cultura estrangeira, desde os limites de interpretação de sua própria cultura;

Nível intercultural: o aprendente toma uma posição intermediária entre a própria cultura e a cultura estrangeira, o que permite comparações entre os dois e, finalmente,

Nível Transcultural: o aprendente chega à distância adequada em relação às culturas em contato para atuar como mediador entre elas.

O aprendente passa por três fases até chegar a uma fase em que a língua nova deixa de ser estranha e passa para o que Almeida Filho (2008) chama de desestrangeirização, que é o “processo consciente de reagir a tendências de estrangeirização da língua-alvo mediante medidas que reinstauram a interação comunicativa no idioma de modo a fazer com que o aprendiz sinta a língua-alvo como gradualmente sua também, como língua em que se desdobra sua identidade”.

Esse processo de desestrangeirização ainda é carente de discussão no campo do ensino-aprendizagem de línguas. Pouco se tem tratado desse tema no ensino de línguas. Porém, ele vem a somar com as reflexões diante da problemática do intercultural em uma didática que valorize as culturas envolvidas no processo de apropriação – ou de inserção – de aprendentes de línguas estrangeiras.

O ensino-aprendizagem de línguas em uma abordagem intercultural (KRAMSCH, 1993) inclui a reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo, além de um processo de entendimento do que é ser estrangeiro e da alteridade. A questão das identidades nacionais, por exemplo, é tratada a partir de uma visão não monolítica, pois cada cultura nacional possui variações de acordo com a idade, o gênero, a origem regional, a classe social e as formações étnicas. Ou seja, ao ensinar língua-cultura, temos a necessidade de desenvolvermos por meio da interação entre pessoas de diferentes culturas uma relação baseada no respeito às diferenças, desenvolver ou despertar a consciência de que o outro não é melhor ou pior, apenas diferente. Não se trata do

aprendente abandonar a sua cultura para absorver a do outro e, sim, criar uma ponte de reflexão e aprendizagem da cultura estrangeira, respeitando a sua própria cultura também.

Essa preocupação defendida por muitos autores entra em consonância com a orientação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*² que estabelece que

de acordo com a abordagem orientada para a acção adoptada, parte-se do princípio de que o aprendente da língua está em fase de se tornar um utilizador da língua, de modo que a ambos se pode aplicar o mesmo conjunto de categorias. há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. a nova competência também não é guardada à parte da antiga. o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. o aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. as competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística

² O Conselho da Europa em 2001 no âmbito do ensino de línguas publicou o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Trata-se de um documento descritivo amplamente divulgado que vem sendo utilizado para o currículo tanto nos manuais de línguas, quanto em escolas de idiomas. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* também sendo utilizado em cursos de formação de professores, na avaliação de competências linguísticas e languageiras e na elaboração de exames de certificação internacional. O Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas é um projeto constituído no âmbito das políticas linguísticas do Conselho da Europa e tem como principais objetivos: 1) Proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade da Europa como fonte de enriquecimento mútuo entre os diferentes povos do continente; 2) Facilitar a mobilização dos cidadãos, assim como o intercâmbio de ideias; 3) Desenvolver um enfoque do ensino-aprendizagem de línguas baseado em princípios comuns para todas as línguas da Europa e 4) Promover o plurilinguismo.

e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73)³

As orientações do documento europeu são claras quanto ao planejamento, às reflexões quanto à didática, ao desenvolvimento de atividades, às experiências que os aprendentes estão expostos quando se apropriam de uma nova língua. Ao tratar do aprendente como utilizador da língua, considera-se que seja necessária uma sensibilização por parte dos que cuidam da didática das línguas para uma inserção do aprendente considerando os aspectos levantados por Kramersch anteriormente, valorizando as culturas de partida e de chegada. Nota-se, até então, que o intercultural vem a somar com a interação quando tratamos da aprendizagem de uma nova língua. Com isso, pode-se ampliar os horizontes enquanto pessoas e profissionais. Tem-se, também, que discutir não apenas o conceito em si de interculturalidade, como em refletir sobre diferentes maneiras de tratar o ensino-aprendizagem de línguas que leve em conta a dicotomia língua-cultura.

Quanto aos materiais didáticos pode-se considerar que estes buscam audaciosamente apresentar situações de língua e cultura, sem levar em conta o conhecimento de mundo dos aprendentes. Tais materiais podem cair em uma artificialidade que, acredita-se, somente uma reformulação na formação dos professores de língua e dos produtores de materiais poderá colaborar com a construção de competências em uma perspectiva comunicativa intercultural.

Por fim, as abordagens que levem em conta o desenvolvimento da competência intercultural, atualmente, incluem essencialmente dois enfoques: o enfoque de habilidades sociais e da abordagem holística. O primeiro, baseado no modelo do falante nativo, parte da dimensão pragmática da competência linguística para defender a utilização de técnicas de assimilação cultural, a importância da comunicação não-verbal e da necessidade de desenvolver habilidades

³ O “Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação” foi publicado em 2001 pela ASA Editores (Lisboa) de Portugal, por isso, a grafia da citação é diferente da grafia em língua portuguesa utilizada no Brasil.

sociais no aprendente. A proposta da segunda abordagem é desenvolver no aprendente os aspectos afetivos e emocionais, entre os quais, uma atitude, uma sensibilidade e empatia pelas diferenças culturais (BYRAM e FLEMING, 2001; OLIVERAS, 2000). Nesta abordagem, a linguagem é entendida como um elemento integrante da cultura. O destaque muda da cultura-alvo, como aconteceu na primeira abordagem, para as duas culturas em contato, ou seja, a culturas do aprendente e da comunidade de fala. Apesar das diferenças entre as duas abordagens, ambos concordam que o intercultural é atribuído às seguintes características: é eficaz e adequado e, tem uma variável afetiva, uma variável cognitiva e uma dimensão comunicativa.

4. FUNDAMENTOS DE UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA-CULTURA

Os princípios fundamentais de um ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, conforme Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115), em uma perspectiva intercultural seguem os seguintes aspectos:

O estabelecimento de uma 'esfera de interculturalidade' à Este princípio pressupõe o fato que uma relação entre as formas linguísticas e a organização social não é dada *a priori*, mas deve ser construída;

O ensino da cultura como um processo interpessoal à Este princípio pressupõe que os significados emergem por meio da interação social, do contato social entre os integrantes do processo de aprendizagem. Torna-se necessário substituir a apresentação/prescrição de aspectos culturais e comportamentos por um processo que implica em um entendimento da estrangeiridade;

O ensino da cultura como diferença à Este princípio pressupõe a necessidade de fazer alusão aos movimentos de valorização das diferenças e dos questionamentos quanto às identidades nacionais. Olhar a diferença não como problema, mas como um mosaico de aspectos positivos para a aprendizagem;

A possibilidade de no processo de aprendizagem intercultural se considerar as fronteiras disciplinares à Este princípio pressupõe a

necessidade e incentivar a ampliação do campo de referência de professores de línguas para leituras em outras áreas que possam colaborar com a prática docente, por exemplo, como a literatura, a sociolinguística e a etnografia.

Estes quatro aspectos resumem objetivamente a base de qualquer proposta ou abordagem que considere a cultura e as relações interculturais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Vale ressaltar que na literatura da didática das línguas existem ainda muitos outros trabalhos acerca da problemática dos aspectos culturais e interculturais na apropriação de uma nova língua.

O desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino de língua, antes de ser uma busca de construção teórica, é necessário que essa [abordagem] obedeça a um planejamento consistente e uma estruturação no qual o objetivo de ensino esteja claramente definido.

5. PROPOSTA DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Antes da apresentação da proposta é necessário definir o que se entende por livro didático. Esse livro é um volume – geralmente impresso – que faz parte do manual para o ensino de uma língua, ou simplesmente, do conjunto pedagógico.

O manual, resumindo, é o conjunto de materiais que tem como escopo o ensino – servindo de percurso didático para o curso – de uma língua estrangeira ou segunda. Fazem parte deste, geralmente, outros materiais como CD-áudio, CD-ROM, livros de exercícios, glossários, páginas da *WEB*, etc.

A lista de princípios apresentada por Kramsch e citada por Oliveira Santos parece pouco objetiva para uma análise de materiais didáticos. Para uma melhor visualização desses princípios, uma lista de filtros concernente quanto a análise das atividades presentes nos livros-texto é apresentada. Estas estruturas são desdobradas pelos autores em critérios mais detalhados possibilitando que o pesquisador tenha uma

visão mais minuciosa da análise feita quanto ao material didático. A taxonomia dos filtros de análise ficou definida do seguinte modo conforme o quadro abaixo:

PRINCÍPIOS	FILTROS
O estabelecimento de uma 'esfera de interculturalidade'	Trabalho de desconstrução do estereótipo Diferenças entre os hábitos da cultura do aprendente e da cultura da língua-alvo Propostas de atividades quanto aos hábitos diários entre as diferentes línguas
O ensino da cultura como um processo interpessoal	Atividades de reflexão quanto à cultura do aprendente Atividades de reflexão quanto ao conhecimento que o aprendente tem da cultura estrangeira Construção de possíveis modelos culturais da cultura de chegada [a estrangeira] como da cultura de partida [a do aprendente] Desconstrução de estereótipos de ambas as culturas [chegada e partida]
O ensino da cultura como diferença	Apresentação das diferenças sem discurso de valor Apresentação da formação histórica e geográfica que moldam a atual sociedade da língua-alvo

	<p>Atividade que incentive o aprendente a traçar paralelos entre os países onde a língua-alvo é utilizada</p> <p>Apresentação dos papéis desenvolvidos por cada gênero em cada cultura estudada</p>
<p>A possibilidade de no processo de aprendizagem intercultural se considerar as fronteiras disciplinares</p>	<p>Apresentação da cultura por meio de pensadores e escritores</p> <p>Apresentação da cultura por meio de pensadores escritores da língua-alvo que possam ter alguma influência na cultura de partida</p> <p>Informações sobre as disciplinas de estudos dos aprendentes diante dos aspectos da cultura de chegada</p>

O quadro apresentado é passível de críticos. Pois, ainda está em desenvolvimento na presente pesquisa. Mas, colabora com a reflexão diante dos aspectos interculturais que se pretende perceber nos materiais didáticos existentes no mercado editorial, do mesmo modo que colabora com uma reflexão diante do ensino e da produção de trabalhos por parte dos docentes de línguas que pretendem abordar o ensino da língua em uma perspectiva intercultural.

CONCLUSÃO

Por fim, este é o quadro da proposta de análise de livros didáticos para o ensino de línguas em uma perspectiva intercultural. A pretensão

da produção desse quadro se deu em virtude da pesquisa realizada quanto aos materiais didáticos especificamente do português para estrangeiros. Mas, entende-se aqui que este material para análise pode ser utilizado na análise de materiais de ensino de qualquer outro idioma.

É válido ressaltar também, que o foco principal é avaliativo e não um julgamento quanto o livro didático. Este é passível de lacunas, pois, é produzido para um público em geral e vale ressaltar que cada classe é composta por diferentes aprendentes, mesmo estes fazendo parte de uma mesma cultura.


Com essa contribuição, pretendeu-se apresentar, de modo ainda preliminar, algumas reflexões quanto à abordagem e à competência comunicativa intercultural e a proposta de análise de livro didático nesta perspectiva de ensino de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Glossário de termos da Linguística aplicada*, 2008, mimeo.
- ALSINA, M. R. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*. Tradução de José Ramón Parrando y Maureen Dolan. Madrid: Edinumen, 2001.
- CIANCIO, J. C. *Aculturação e aquisição de segundas línguas*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2005.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA Editores, 2001.
- KRAMSCH, Claire. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- OLIVEIRA SANTOS, E. M. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado

em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.

OLIVERAS, Á. *Hacia La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editora Edinumen, 2000.



Resumo: Tendo como ponto de partida para a análise proposta a obra *Chove nos campos de Cachoeira*, do escritor paraense Dalcídio Jurandir, pretende-se mostrar a relação (ou relações) entre o sujeito e a cidade, compreendida, neste caso, como base para entender a realidade amazônica, uma vez concebendo a literatura como representação dessa realidade tanto para os habitantes de Belém quanto para os que desejam viver nesta cidade. Assim, este trabalho aponta para o conflito da personagem Alfredo, como as suas relações (familiar e/ou pessoal), dentre as quais ressaltam-se as impressões desta personagem sobre o ambiente no qual vive. Deste modo, chega-se às primeiras reflexões sobre a relação do sujeito com a cidade, ou melhor, de como se dão os processos de negação ou de identificação do sujeito para com o espaço onde vive ou se quer viver e de que maneira isto se torna fundamental para a definição da realidade de uma sociedade.

Palavras-chave: Cidade; sujeito; identidade.

Chove nos campos de cachoeira, **de Dalcídio Jurandir: Relações entre sujeito e cidade para compreender a realidade amazônica**

Daniela dos Santos Brandão

Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se ao projeto de mestrado aprovado pelo curso de mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal do Pará (processo seletivo 2010/2010), desenvolvido pela proponente, e tem como ponto de partida a obra literária *Chove nos campos de Cachoeira*, do escritor paraense Dalcídio Jurandir, no que diz respeito a relação (ou relações) do sujeito com a cidade, compreendida, neste caso, como base para entender a realidade amazônica. Nesta abordagem, aponta-se para o conflito existencial da personagem Alfredo¹, que figura em três capítulos desta obra com passagens extremamente profundas, como suas relações conflituosas (familiar e/ou interpessoal), dentre as quais ressalta-se a relação desta personagem com o ambiente no qual vive. Assim, surgem as primeiras reflexões sobre a relação do sujeito com a cidade, ou melhor, de como se dão os processos de negação ou de identificação do sujeito para com o espaço onde vive ou se quer viver, e de que maneira isto se torna fundamental para a definição da realidade de uma sociedade.

O dilema vivido pela personagem se resume assim: por um lado, Alfredo se vê cercado por um lugar que não comporta seus desejos de *vida melhor*; por outro, sonha em morar na capital paraense, onde tudo parece ter solução, desde o desaparecimento das marcas de feridas impressas em suas pernas, até o tão sonhado Instituto Lauro Sodré,

¹ Alfredo é protagonista dos nove volumes seguintes, os quais compõem o “Ciclo do Extremo Norte”, saga romanesca composta por dez obras, na qual é apresentada a história de vida do povo da região amazônica, contudo, valendo-se, o autor, de traços estilísticos da literatura mundial e do contexto de época.

o reverso da escola de Seu Proença, na qual estuda. E através do desejo firme de ir embora daqueles campos é que Alfredo sonha em “parecer menino diferente do que é”, conforme este trecho de *Chove nos campos de Cachoeira*:

“Não poderia ser mais um menino de pernas limpas como Tales, Jamilo e outros meninos felizes. Agora, com as marcas das feridas, o seu corpo era feio, corpo também moído pela febre. Sentia-se humilhado quando sua mãe ia lavar-lhe as feridas, e por mais que as mãos de D. Amélia fossem leves e pacientes sentia que aquelas feridas nunca deixariam de doer o desejo muito seu de partir daqueles campos, de parecer menino diferente do que era” (JURANDIR, 1995, p. 16).

Essas idealizações são possíveis somente sob a intervenção secreta do caroço de tucumã, objeto que Alfredo utiliza para dar vazão aos seus desejos², em uma espécie de faz-de-conta que o leva para um mundo melhor do que o real. Todavia, é preciso fazer uma observação no fato de Alfredo querer *parecer* menino diferente, o que é bem diferente de *ser* diferente. Alfredo sabe, intuitivamente, que as ânsias sentidas não sumirão com a mudança para capital. Isso porque a Belém que Alfredo deseja tanto só existe no caroço de tucumã. Esse objeto mágico é o que ameniza suas dores existenciais, quando imagina, imerso em um profundo desânimo, a solução para alguns de seus problemas, conforme a intervenção do narrador:

“Tudo fazia para que Alfredo se encharcasse de sonhos, de imaginações. A bolinha subia e caía na palma da mão (...). Bolinha mágica e infatigável. Era mais poderosa que a lâmpada de Aladino (...). Com ela, desapareciam as feridas, a pomada de boião, as palmadas de Gualdina na cidade de seu Ulisses E assim, ia fazendo de conta (...). Um passeio nos campos seria uma viagem pelo mundo com a bolinha de tucumã pulando na palma da mão”. (JURANDIR, 1995, p. 143-151)

² Conforme o trabalho da professora Marlí Furtado, no qual a bolinha de tucumã é a melhor opção para o garoto evadir-se para a fantasia, em meio ao desconcerto no qual vive.

Assim, este estudo, ainda em fase embrionária, uma vez que se trata de um projeto de mestrado recém-aprovado, pretende abordar as relações da personagem Alfredo com os três espaços distintos que o cercam, sejam eles físicos ou fantasiosos.

O primeiro é a Vila de Cachoeira, município da Ilha de Marajó, onde vive com a família em um chalé (ora cercado pelas águas das chuvas e das enchentes no período do inverno amazônico, ora cercado pelas chamas das queimadas nos campos) e observa as relações familiares ao seu redor. É neste lugar que o garoto estuda da escola de Seu Proença e, como toda criança, sonha e tem desejos fantásticos. Essa é a ponte para outro espaço que Alfredo *habita*: a capital paraense idealizada, uma vez que os sonhos de Alfredo giram em torno do desejo de morar em Belém, já que, embalado pelas histórias que ouve de pessoas que já foram até a cidade e pelos catálogos que seu pai coleciona, o garoto mistura elementos de sua imaginação com imagens de grandes centros urbanos, e monta uma *Belém imaginária*, moldada a partir de desejos pessoais e compartilhada pelo carço de tucumã.

Além desses espaços, ainda há um terceiro que o cerca e lhe causa repulsa. É a faceta mais cruel da cidade que Alfredo pôde conhecer: a *Belém real*, completamente desprovida dos sonhos e do carocinho de tucumã. Assim como a Vila onde nasceu, é o espaço renegado por Alfredo, lembrado por ele como a cidade de *Seu Ulisses*, um espaço conhecido pelo garoto em um momento da primeira infância, cuja sujeira e falta de afetividade o fizeram querer ainda mais a capital dos sonhos.

O objetivo maior deste estudo configura-se em pesquisar a relação existente entre o sujeito e a cidade, isto é, o espaço onde o sujeito vive, e até que ponto isto é determinante para o entendimento da realidade amazônica. Neste caso, usar-se-ia a relação da personagem Alfredo com os três espaços distintos que o cercam, quer sejam eles físicos ou fantasiosos, observados na leitura da obra *Chove nos campos de Cachoeira*.

Além deste enfoque abrangente, esta proposta aponta para outros desdobramentos, como a relação do sujeito com a cidade desde os primeiros sinais da organização humana em sociedade; o estabelecimento do processo

de identificação do sujeito com o espaço onde vive, a relação inversa que pode ocorrer, como o fato de o sujeito em questão (a personagem Alfredo) não se sentir ligado a um determinado espaço, neste caso, a Vila de Cachoeira e a cidade de *Belém real*, optando, pois, em continuar perseguindo o ideal de lugar, criado por ele mesmo e velado pelo caroço de tucumã; e finalmente, a compreensão dos motivos pelos quais ocorrem conflitos entre o sujeito com os espaços, e que tipo de perturbações o espaço urbano pode causar no indivíduo, além de mostrar como esses conflitos determinam a configuração de uma realidade social, neste caso a da Amazônia, servindo, pois, de modelo para esta conclusão as relações entre Alfredo e os espaços por ele desejados ou negados, apontados no projeto.

A seleção do tema Sujeito *versus* Cidade (nesse caso, Alfredo *versus* os lugares pelos quais é cercado) que se deseja ampliar deve-se pelo fato de que a literatura, dentro de outras funções, desempenha papel importante no que diz respeito ao ato de mostrar, de revelar, de trazer à tona a faceta humana do que seriam apenas *seres de papel*, através da representação ficcional de atores sociais de um lugar específico, neste caso, a Amazônia. Assim, pode-se dizer que a abordagem que se deseja fazer aqui seria de grande valia para compreender a realidade da região amazônica, da qual sempre se ressaltou a exuberância natural, mas que agora se faz oportuno abordá-la através de outros olhares, a ponto de desvendá-la em seu lado social e humano.

Por isso, a relevância deste tema se deve também pela importância que as obras de Dalcídio Jurandir representam para a literatura amazônica (e para a literatura nacional, de uma maneira geral), uma vez que o escritor marajoara inovou a literatura que se fazia acerca da região, com obras que saem da costumeira forma de representação da paisagem natural da região e tomam lugar na universalidade literária, transfigurada, por exemplo, nesta relação de Alfredo com o meio, quebrando assim a tonalidade pitoresca atribuída a uma obra cujo desenrolar se situa na Amazônia.

Além disso, o momento de explorar mais uma vez qualquer temática relacionada ao autor paraense e/ou uma de suas obras se faz bastante oportuno, uma vez que se comemorou o centenário de Dalcídio Jurandir no ano de 2009, e quanto mais estudos forem desenvolvidos,

mais a tentativa de reconhecê-lo como integrante da literatura nacional prestigiada será recompensada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para desenvolver este trabalho, será necessária a utilização de bibliografias que abarquem a questão proposta das relações entre sujeito e cidade, bem como a questão do espaço e região, da identidade cultural e da desconstrução de ideologias e discursos.

Assim, seriam pertinentes os estudos de Homi Bhabha, Stuart Hall, Jaques Derrida e Willi Bolle, bem como as ideias que hão de agregar-se a esta lista para somar subsídios suficientes para a realização desta pesquisa, como o pensamento freudiano contido no livro *O mal-estar na civilização*, segundo o qual a relação existente entre o sujeito e a cidade só pode ser pautada no desencantamento, uma vez que nesse espaço as relações interpessoais tendem a ser mais frias e menos profundas, isto é, quanto mais a humanidade buscou a civilidade como forma de organização social, mais distantes as pessoas ficaram umas das outras, imperando, pois, a generalidade em prol do grupo. Isso justificaria a máxima popular de que “é capaz sentir-se sozinho andando na multidão”.

Em suma, para o psicanalista a cidade é o lugar do sofrimento, pensamento análogo ao de Walter Benjamin, no qual diz que os sujeitos expostos pela primeira vez na multidão temem-na e repugnam-na, para depois moldarem-se todos na lógica capitalista da cidade. Para o estudo da obra em questão, são pertinentes referências como Jonathan Culler e Antônio Cândido, dentre outros estudos de igual importância para a análise do romance.

Assim, teríamos um arcabouço delineado para compreendermos como se dá a relação de repugnância e negação entre Alfredo, a Vila de Cachoeira e a *Belém real*, assim como sua relação utópica com a *Belém dos sonhos*, bem como para o interligamento dessas relações para com a região amazônica.

A metodologia aplicada no estudo será a pesquisa bibliográfica, seguida de leitura e redação. Detalhando estes procedimentos, teremos

em um primeiro momento a audiência das aulas, nas quais se buscará levantar pontos relevantes para os esclarecimentos das questões apontados no bojo da proposta (a relação do sujeito com a cidade, sua identificação com o meio, bem como o seu afastamento ou deslocamento de um determinado espaço e as consequências disto para a sociedade, em especial para a Amazônia).

Após essas primeiras investigações, avançaremos para a pesquisa em arquivos, que podem ser tanto em bibliotecas, como podem partir de arquivos pessoais já formados sobre autor e obra, assim como de alguns teóricos pertinentes à discussão da temática abordada. Assim, faremos relação do tema escolhido com as referências teóricas de Homi Bhabha, Stuart Hall, Jaques Derrida e Willi Bolle, substancialmente.

A respeito desses teóricos, vale relacionar o ponto de vista defendido aqui com ideias como a de Bhabha sobre o sujeito, na qual observamos a discussão do entre-lugar, onde temos novos signos de identidade rompendo barreiras de oposição. Assim, em um brevíssimo exemplo, temos que entre o branco e o negro haverá o mestiço; e como não apontar que entre Vila de Cachoeira e Belém existe o carocinho de tucumã, guardião de um espaço secreto, desejado por Alfredo? Além disso, Bhabha fala ainda de outros elementos circundantes ao sujeito: o Estranhamento, que indica experiências extraterritoriais e a Identificação, que é um reflexo, isto é, uma imagem produzida de identidade.

Por outro lado, Hall defende o pensamento de que a identidade do sujeito é formada pela interação do *eu* com a sociedade, e como esta é múltipla, o sujeito também é múltiplo, fragmentado e contraditório, assumindo diferentes identidades em diferentes momentos. Dessa maneira, estaríamos diante de um questionamento no qual Alfredo apenas seria o reflexo dos fragmentos de sociedade que é a região amazônica, múltipla em suas peculiaridades, e vice-versa.

Outro ponto a destacar seria, dentro de uma abordagem derridiana de desconstrução, o significado (ou significados) do texto em si. No que a obra literária ilustra a relação humana com o espaço, neste caso, a Amazônia, esbarramos com a problemática da representação desta região e de seus habitantes, que já não quer mais dizer, simplesmente,

sobre qualquer característica, mas sim sobre um jogo infinito, no qual o fundamental não é procurar o sentido do que está sendo representado, e sim se deixar levar pelo o que a escrita estabelece e ao mesmo tempo recolhe de seus próprios teores, o que para Derrida chama a atenção especialmente em certos textos literários nos quais podemos notar a transgressão de limites tradicionais da literatura, como no caso das obras dalcidianas, que representam a região amazônica não mais pelo viés pitoresco, optando, pois, para essa representação, pelo desvelamento humano e social da região, em uma oposição constante (e não ordenada) de misérias e desejos.

É neste contraste que surge o embate entre a metrópole e a periferia, ou melhor, entre Belém (real e/ou ideal) e Vila de Cachoeira, seguindo o pensamento de Bolle, a respeito de que a metrópole seria contraditória a sua própria fundação e que a periferia seria o local de reflexão sobre as relações entre dominadores e dominados.

Além dessas referências, a utilização de bibliografias básicas para o estudo de obras literárias, neste caso o romance, como Jonathan Culler e Antonio Candido, entre outras se fazem necessárias para a realização deste estudo.

Feitos os levantamentos e a triagem bibliográfica, faremos, então, a leitura, análise e descrição do material escolhido, a fim de discutir os pontos de questionamento, para que cheguemos à elaboração do *corpus* da pesquisa.

Após todas estas etapas, iniciar-se-á, finalmente, a redação da dissertação a partir do *corpus* delineado.

REFERÊNCIAS

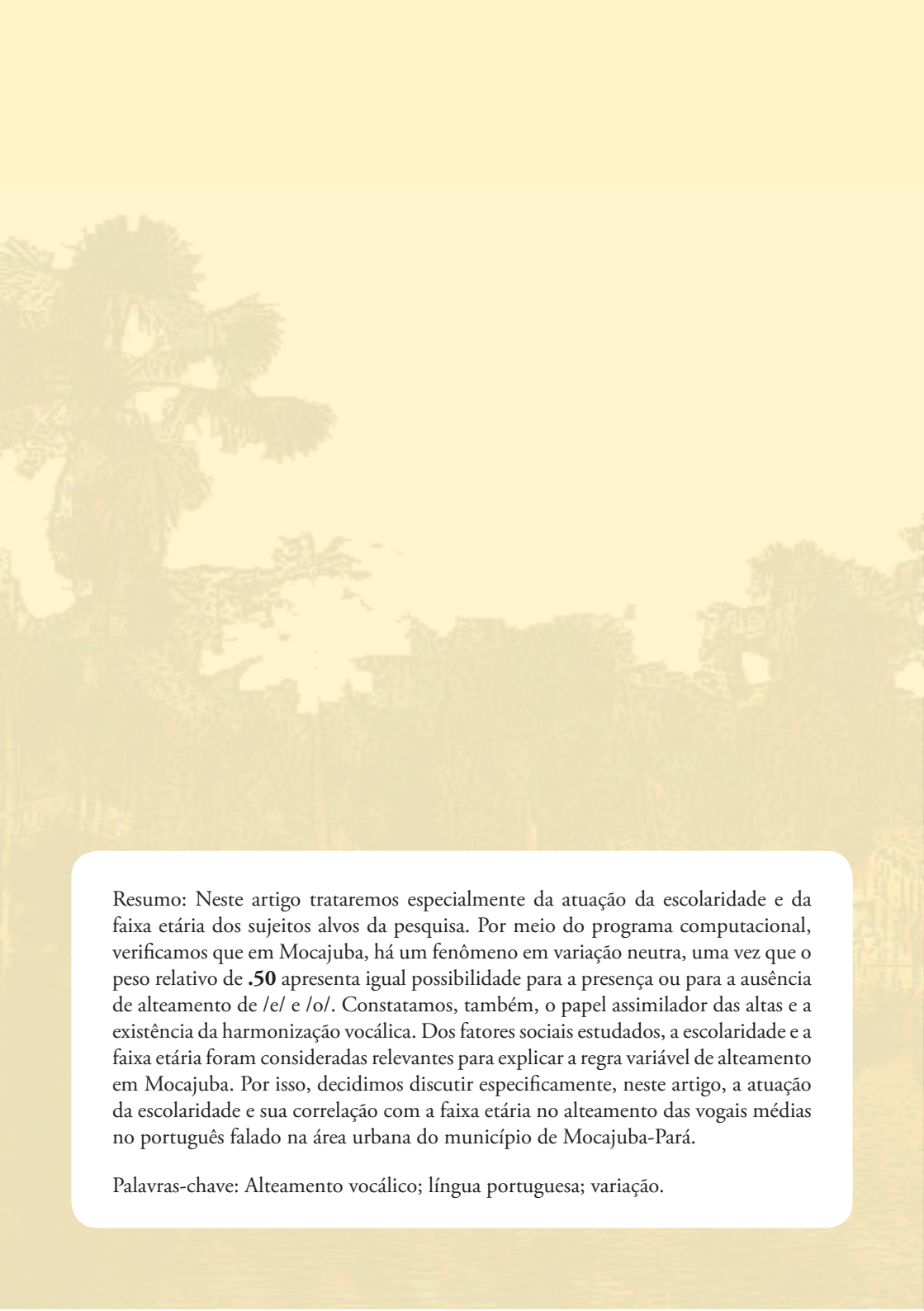
BARROS, H. S. *A civilização, a cidade e o indivíduo em "A Peste", de Albert Camus*. (Trabalho apresentado ao Curso de Mestrado em Ciência da Literatura, UFRJ). Disponível em: <<http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa3/15-hudsonoc>>. Acesso em: 30set.2008.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

- BRAIT, B. *A personagem*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios)
- CÂNDIDO, A. et al. *A personagem de ficção*. 11.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Série Debates)
- CEIA, C. *A Desconstrução*. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/desconstrucao.htm>>. Acesso em: 10out.2008.
- COUTINHO, A. *A Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sul América, 1969. V. 3.
- CULLER, J. *Teoria Literária – Uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- FERREIRA, P. J. M. *De Cachoeira a Belém: a inflexão das ilusões de Alfredo*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal do Pará – Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2008. Disponível em: <http://www.btd.ufpa.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=204>. Acesso em: 10out.2008.
- FERREIRA, R. *Vidas marginais: a (auto) biografia do gueto na pós-modernidade*. Disponível em: <<http://www.ufes.br/~mlb/multiteorias/pdf/RobertoFerreiraJrVidasMarginais.pdf>>. Acesso em: 20out.2008.
- FREUD, S. *O Mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FURTADO, M. T. *Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir*. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Estadual de Campinas – Instituto da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2002.
- GAETA, A. C. *Walter Benjamin e a leitura da cidade moderna*. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero12/textogaeta.html>. Acesso em 23set.2008.
- HALL, S. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- JURANDIR, D. *Chove nos Campos de Cachoeira*. 4.ed. Belém: Cejup, 1995.
- LEITE, L. C. M. *O Foco narrativo*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios)
- NUNES, P. *Aquonarrativa*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade federal do Pará – Centro de Pós-Graduação em Letras. Belém, 1998.
- SANTOS, M; ELIAS, D. *Metamorfoses do espaço habitado*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, V. M. A. *Teoria da literatura*. 4.ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

STAN, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.



Resumo: Neste artigo trataremos especialmente da atuação da escolaridade e da faixa etária dos sujeitos alvos da pesquisa. Por meio do programa computacional, verificamos que em Mocajuba, há um fenômeno em variação neutra, uma vez que o peso relativo de **.50** apresenta igual possibilidade para a presença ou para a ausência de alteamento de /e/ e /o/. Constatamos, também, o papel assimilador das altas e a existência da harmonização vocálica. Dos fatores sociais estudados, a escolaridade e a faixa etária foram consideradas relevantes para explicar a regra variável de alteamento em Mocajuba. Por isso, decidimos discutir especificamente, neste artigo, a atuação da escolaridade e sua correlação com a faixa etária no alteamento das vogais médias no português falado na área urbana do município de Mocajuba-Pará.

Palavras-chave: Alteamento vocálico; língua portuguesa; variação.

O alteamento vocálico das vogais pretônicas no português falado em Mocajuba: A atuação da escolaridade e da faixa etária

Benedita Maria do Socorro Campos¹
Regina Célia Fernandes Cruz²
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *O Alteamento Vocálico em posição Pretônica no português falado no município de Mocajuba-Pará* que investiga o comportamento das vogais médias /e/ e /o/ na área urbana do município de Mocajuba, Nordeste do Pará, com objetivo de colaborar para a caracterização do dialeto urbano do município em questão inserido nas variantes linguísticas da Amazônia, uma vez que o alteamento das vogais é um fenômeno recorrente no português do Norte do Brasil. Fizemos uma abordagem probabilística aos moldes labovianos, na qual utilizamos o programa computacional VARBRUL, o *corpus* foi composto por uma amostra estratificada de 48 informantes da área urbana, considerando variáveis linguísticas e não linguísticas.

Tendo em vista a necessidade de deixar mais clara a atuação da escolaridade sobre a aplicação da regra de alteamento, fizemos novas investidas no programa computacional, recodificamos os dados, rodamos novamente e chegamos aos seguintes resultados³. Nessa seção representaremos os resultados em percentuais, uma vez que a alteração na estrutura do *corpus* propicia outras relações, diferentes das relações inicialmente propostas para este trabalho.

¹ E-mail: bmscampos@ufpa.br.

² E-mail: regina@ufpa.br.

³ Seguimos aqui orientações dadas pela Profa. Dra. Maria do Perpétuo do Socorro Cardoso da Silva durante nosso exame de qualificação para que deixássemos mais claras o efeito da escolaridade, por isso dividimos em dois grupos: escolarizados e não escolarizados.

2. ESCOLARIDADE

Com intuito de verificar a ação da escolaridade sobre o uso da regra variável de alteamento no português falado no município de Mocajuba-Pa, executamos uma nova rodada, separando apenas em dois itens os fatores do grupo da variável escolaridade, a saber: escolarizados e não escolarizados. Detectamos (cf. tabela 01, gráfico 01) uma significativa diferença entre os escolarizados e não escolarizados. Estes apresentam maior propensão para o alteamento em detrimento daqueles, ou seja, quanto maior a escolaridade menor a possibilidade de elevação das vogais médias em posição pretônica no dialeto estudado. Em estudos sobre harmonização vocálica, Schwindt (2002) diz acreditar na influência da ortografia sobre a maior ou menor aplicação da regra “*Assim, indivíduos que tiveram maior acesso à escrita tendem a aproximar mais sua fala dessa modalidade, ao contrário dos que se expuseram menos a elas*” (SCHWINDT, 2002, p.178). Se considerarmos que a fala dos escolarizados demonstra a realização de prestígio na comunidade estudada, parece-nos adequado dizer que embora seja o alteamento um fenômeno fonológico, a ortografia vigente em muito direciona para que os falantes realizem as vogais médias pretônicas como médias e não como altas, buscando maior aproximação com a forma ortográfica. Segundo Schwindt (2002, p.178) “*Essa constatação está muito presente na literatura da harmonização vocálica e de outros fenômenos fonológicos que não envolvem (ou envolvem pouca) consciência por parte do falante*”.

Tabela 01: Aplicação, percentual e peso relativo da variável escolaridade.

	Aplicação	Percentual	Peso Relativo
Não escolarizado	297/529	56%	0,57
Escolarizado	767/1700	47%	0,48

A configuração, acima, confirma a maior probabilidade de alteamento das médias por parte dos não escolarizados como constatou Nina (1991), Freitas (2001) e Dias *et al.* (2007). Contudo, o cruzamento entre as variáveis nos mostra outras possibilidades, dentre elas, outras configurações são atribuídas para o fator escolaridade, aguardemos o cruzamento.

3. FAIXA ETÁRIA

Quando separamos apenas em dois subgrupos as variáveis do grupo de fatores escolaridade, a faixa etária, que figurava entre os grupos não selecionados pelo programa, foi apontada como significativa para explicar a presença de elevação das médias pretônicas no dialeto mocajubense. A tabela 02, abaixo, confirma os resultados iniciais, apontando maior probabilidade de alteamento para a primeira faixa-etária, contudo, desta vez, a probabilidade de alteamento para a primeira faixa etária supera a neutralidade e a primeira e a terceira faixas etárias se equiparam, distanciando-se dessa tendência a faixa etária intermediária, resultando como se pode vê no gráfico 01 em um molde curvilinear. O que pode nos possibilitar a interpretação de que há em Mocajuba-Pa, no que diz respeito ao alteamento, uma variação estável. *“No que concerne à faixa etária, a variação estável se caracterizaria por um padrão curvilinear, no qual as faixas intermediárias apresentariam a maior frequência de uso das formas de prestígio”* (LUCCHESI, 2001, p.136). No item sobre o cruzamento *escolaridade vs faixa etária*, veremos que os resultados atribuídos à faixa etária não se configura de forma tão simples como parece demonstrar o gráfico 01. Esperemos pelo cruzamento.

Tabela 02 – Aplicação, percentual e probabilidade do fator faixa etária.

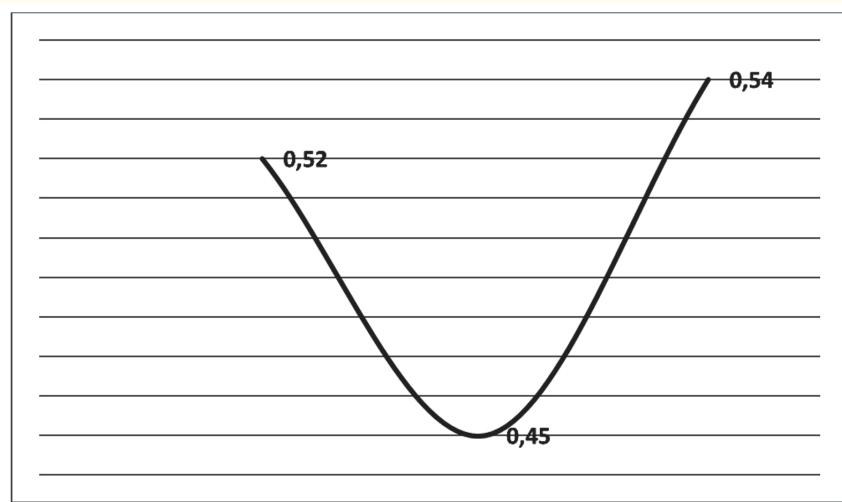
Faixas etárias	Aplicação	Percentual	Peso Relativo
15 a 25 anos	429/808	53%	0,52
26 a 49 anos	365/800	46%	0,45
50+ anos	300/621	48%	0,54

Por meio do gráfico 01, acima, podemos constatar a tendência para uma variação estável no que diz respeito ao processo de elevação das médias no português falado em Mocajuba (PA).

3.1 CRUZAMENTOS

Com intuito de verificar a influência da escolaridade na realização das médias, cruzamo-la com o fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral e quando a pretônica é nasal. Quisemos também deixar

Gráfico 01 - Importância do fator faixa etária para o fenômeno de alteamento das vogais médias no português falado no município de Mocajuba (PA)



mais clara a correlação entre faixa etária e escolaridade, por isso cruzamos essas duas variáveis e observamos dados interessantes a esse respeito que exporemos em seguida. Consideramos relevante observar de que forma o fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral e quando é nasal se realiza nas diferentes faixas etárias, por essa razão, optamos por cruzar os dados dessas variáveis.

Por fim, cruzamos faixa etária e sexo e mostramos a maior tendência de alteamento aos falantes mais jovens do sexo masculino. Passemos, então, aos cruzamentos das variáveis dispostos em textos, acompanhados por tabelas e gráficos com os percentuais de cada variável que os compõem. Adotamos os percentuais nas tabelas e gráficos dos cruzamentos por acreditarmos que as mudanças das relações, mudariam também os resultados e a utilização dos resultados em peso relativo “*representaria incoerência teórico-metodológica primária*” (CASSIQUE, 2001, p.92). Verifiquemos, então, os cruzamentos.

3.1.1 Escolaridade vs faixa etária

A tabela 03, abaixo, contém a aplicação e o percentual resultantes do cruzamento da faixa-etária e escolaridade. Nela observamos inicialmente que os falantes não escolarizados tendem a pronunciar uma vogal média como alta à medida que a faixa etária diminui, ou seja, no grupo dos falantes não escolarizados os mais jovens mostraram-se mais suscetível de atualizar a regra variável de alteamento, o que poderia significar uma mudança em progresso “*os mais jovens apresentando a maior frequência de uso das formas inovadoras*” (CHAMBERS & TRUDGILL, 1980 *apud* LUCCHESI, 2001, p.136), contudo o mesmo não ocorre entre os escolarizados, em que um molde curvilinear se apresenta, na qual a faixa etária intermediária, composta por falantes de 26 a 49 anos mostra-se mais propensa ao alteamento, enquanto que as faixas-etárias que ocupam as extremidades do gráfico 17, denotam menor propensão. Tal situação caracteriza o fato de que “*nem tudo que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação. Variação, portanto, não implica mudança; mudança sim, implica variação*” (TARALLO, 1994, p.63). Conjugando as duas formas (cf.gráfico 17), abaixo, em que o grupo dos falantes não escolarizados representa uma distribuição inclinada, poderíamos inferir a existência de uma mudança em progresso, uma vez que os mais jovens optam pelo uso de formas consideradas inovadoras, todavia a linha inclinada é cortada por outra curvilinear que traduz uma variação estável, direção considerada por Tarallo (1994) como a estabilidade das adversárias, em que há subsistência e/ou coexistência das variantes.

É difícil precisar a existência de uma mudança em progresso, haja vista a diferença na distribuição dos resultados atribuídos para os escolarizados e não escolarizados. Cabe-nos, então, tecer algumas considerações acerca de quanto a escola consegue exercer pressão sobre os falares. Dentre os escolarizados, a faixa etária intermediária (26 a 49) constituída por pessoas que estão em plena atividade de trabalho parecem dar pouca importância à pressão exercida pelas formas gramaticais e são mais livres para altear as médias em posição pretônica. Não obstante os percentuais atribuídos para a primeira faixa-etária (constituída por falantes que ainda se encontram na escola)

e a terceira faixas etárias mostram uma maior pressão da escola sobre a atualização das médias no português falado em Mocajuba-Pa, o que atribuímos a um papel pouco questionador e ainda muito voltado à visão gramatical em que a permanência na escola modifica a forma de expressão do educando imprimindo-lhe uma visão dicotômica entre o “certo e o errado”.

Parece oportuno refletir que a faixa etária intermediária é composta por falantes que estiveram na escola no período em que houve grande disseminação dos estudos da linguagem e da teoria da comunicação e da idéia de variação, segundo Campos (2006) na proposta curricular vigente no início dos anos 90, no município de Mocajuba, o estudo da linguagem estava voltado para uma visão da teoria da comunicação, na qual a língua é vista como código, ao mesmo tempo em que supõe uma concepção das variações de linguagem, que além de uma base comum, a língua poderia sofrer influências geográficas, sociais, contextuais, entre outras, que levariam à constatação de que existem níveis de linguagem.

Tal situação poderia ter influenciado para a concepção de que a língua é sujeita a variações, que diferenças não são necessariamente “erros” em linguagem. Por outro lado, o que teria acontecido para que os mais jovens fugissem de uma concepção mais ‘libertária’ da linguagem? Uma vez que eles se distanciam do comportamento linguístico da faixa intermediária, como teriam agido sobre o ensino da linguagem os licenciados em letras do Projeto de Interiorização? Teria o ensino se modificado em decorrência de novas teorias linguísticas? Um estudo direcionado a essas questões poderia nos preencher melhor as lacunas deixadas neste trabalho, no entanto, falantes escolarizados mais idosos testemunham, em suas próprias entrevistas, o ensino rigoroso quanto à obediência gramatical e às formas de memorização exigidas para serem verbalizadas. Pelos dados, podemos inferir que a escola exerce maior pressão, no que tange à realização do alteamento vocálico uma vez que os falantes mais jovens que ainda se encontram na escola apresentam um menor percentual de aplicação da regra de alteamento. Já os não escolarizados pertencentes à segunda faixa etária (26 a 49 anos) em contraposição aos escolarizados apresentaram maior resistência à elevação das vogais médias em posição pretônica contrabalanceando o

resultado da faixa etária intermediária, enquanto os escolarizados dessa faixa sentem-se mais livres para alrear as médias o mesmo não ocorre com as pessoas que se encontram mais distantes da escola.

Essa distribuição parece tornar-se mais complexa quando relacionamos dados entre escolarizados e não escolarizados (Cf. tabela 01) em que os primeiros alteiam menos as vogais pretônicas e os segundos apresentam maior suscetibilidade de alteamento para as vogais em apreço, mas, quando postos em confronto com a faixa etária, a idade representativa das atividades de trabalho composta por pessoas de 26 a 45 – escolarizadas - mostra-se mais propensa à aplicação da regra de alteamento o que parece indicar que a inserção no mercado de trabalho os deixe mais seguros de sua credibilidade, de seu prestígio social e não se preocupa tanto com sua forma de expressão, enquanto que os que não sabem ler e escrever talvez influenciados pela convivência de grupos sociais mais jovens como filhos escolarizados busquem a identificação com a primeira faixa etária escolarizada, com quem apresentam certa simetria nos dados percentuais 50%.

Segundo Lucchesi (2001, p.135-6) “as pesquisas sociolinguísticas tem buscado traçar um perfil da mudança em progresso e um perfil da variação estável através da combinação dos resultados das variáveis idade, sexo, classe social e nível de escolaridade, a partir da noção de prestígio”. A noção de prestígio seria então definida pela fala majoritária das classes mais escolarizadas e privilegiadas socialmente poderia neste trabalho ser traduzida como a preservação das médias, ou seja, a realização das médias como médias e não como altas.

Todavia, em relação às realizações das vogais médias pretônicas, não há consenso de que a pronúncia [e] e [o] seja demonstração de prestígio no português brasileiro, da mesma forma que o alteamento na posição estudada não é um fenômeno restrito ao grupo não escolarizado (cf. tabela 03).

Por essa razão, além das explicações sincrônicas, fomos buscar subsídios em razões históricas. Elia (2003, p.55) acredita que ainda no século XVI as oscilações na realização das pretônicas já ocorriam “*Devia, porém, haver oscilações, pois, em sua Gramática (1536), Fernão d’Oliveira*

*já observava que ‘Antre u e o pequeno há tanta vezinhaça que quase nos confundimos dizendo uns **somir** e outros **sumir** e **dormir** ou **durmir** e **bolir** ou **bulir**’*. Por outro lado, Teyssier (1984) afirma que variações como *dezia>dizia*, *menino>minino*, *molher>mulher*, *logar>lugar* são fenômenos muito antigos, contudo segundo o autor (op.cit) não devem caracterizar uma evolução do sistema.

No português europeu (PB), observamos que atualmente a pronúncia de *e* em posição pretônica é [ɛ]⁴, segundo Teyssier (1984) uma vogal central muito fechada e muito breve. E, em alguns casos suprimem as vogais pretônicas anteriores: *pr’igo*, *s’mana*, *p’queno*. Na série posterior, o [o] funde-se com o antigo [u]: “**bocal** será doravente idêntico a **bucal**” (idem, p.63). O português brasileiro (PB) ignora em qualquer que seja a posição, a aplicação da vogal central [ɛ], característica do português europeu, distanciando-se nesse aspecto do PB. Nas proposições de Cruz (2001, p.187) “*não é o português do Brasil que se distancia do português europeu, mas é o português europeu que se distancia de suas origens latinas, origens essas preservadas no português brasileiro padrão*”.

Assim, inferimos que a variação das vogais médias em posição pretônica encontra ecos na história da língua portuguesa do século XVI trazida pelos portugueses e “enriquecida” por influências de outros falares.⁵

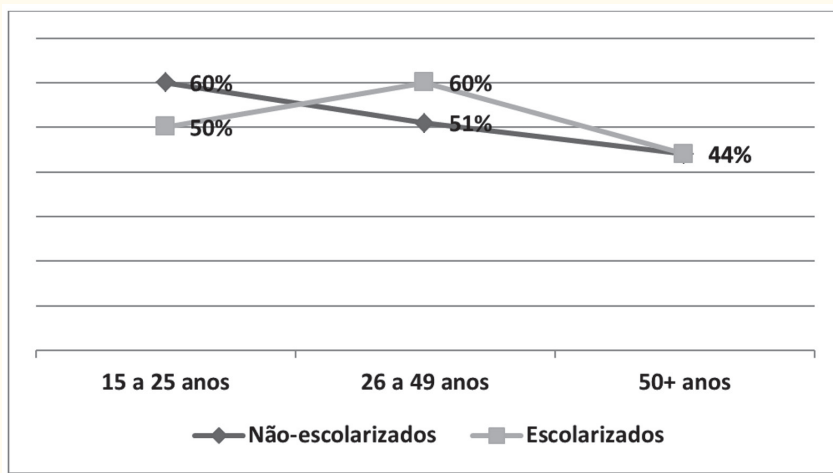
⁴ Teyssier (1984, p.62) considera muito complexo o caso do *e* pretônico e arriscado fazer certas inferências diante de pouca concretude dos dados, mas ainda assim, supõe “seja derivado diretamente de [e], ou tenha passado por uma fase intermediária [i], como em posição final átona, uma coisa pelo menos parece segura: o [ɛ] pretônico, tão característico da língua contemporânea de Portugal, surgiu no século XVII, provavelmente depois de 1750.

⁵ Teyssier (1984) ressalta que a situação linguística do século XVI, no Brasil, pode ser sintetizada da seguinte forma: “os ‘colonos’ de origem portuguesa falam o português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe uma língua geral (grifo do autor), que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado”(TEYSSIER, 1984, p.76).

Tabela 03: Cruzamento entre os fatores Escolaridade e Faixa Etária em relação à variável dependente.

Fatores		Não-escolarizado	Escolarizado
15 a 25 anos	Aplicação	90/149	108/215
	Percentual	60%	50%
26 a 49 anos	Aplicação	339/659	99/165
	Percentual	51%	60%
50+ anos	Aplicação	257/585	201/456
	Percentual	44%	44%

Gráfico 02 – Percentuais do cruzamento entre Escolaridade e Faixa Etária do português falado no município de Mocajuba-PA



3.1.2. Escolaridade vs atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral

Que a escolaridade influencia na aplicação do alteamento já mencionamos alhures (tabela 01, gráfico 01) vale agora verificar de que forma ela atua em relação ao fonema vocálico da tônica, quando a pretônica em questão é oral. Verificamos uma significativa presença da

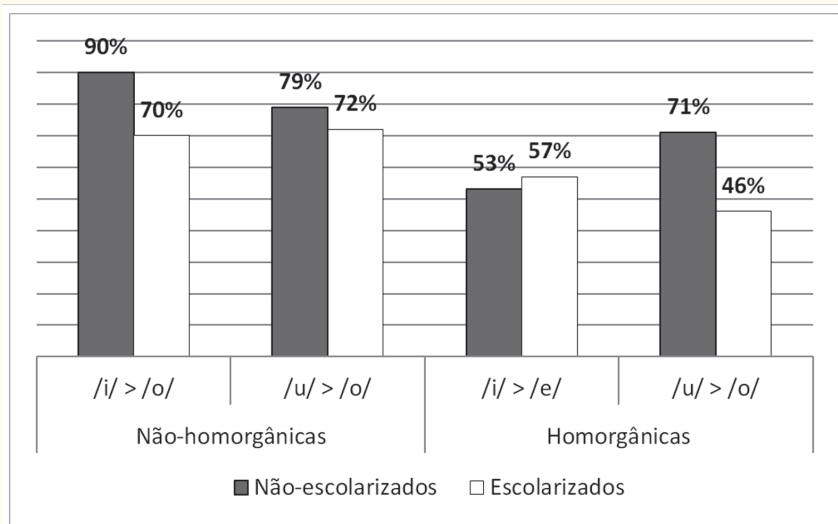
harmonização vocálica tanto para os falantes escolarizados quanto para os não escolarizados. Dados da tabela 24, abaixo, demonstram que a atuação da homorgânica /i/ sobre /e/, alcança uma boa influência para os não escolarizados atingindo 53% e se torna mais significativa entre os escolarizados (57%). No entanto, esses dados se invertem quando se trata da influência de /u/ sobre /o/, em que 71% são atribuídos aos primeiros e 46% aos segundos. Quando se desconsidera o ponto de articulação, ou seja, quando as vogais não são homorgânicas o percentual indica uma atuação significativa da tônica em relação ao fonema oral com percentual categórico atribuído aos não escolarizados quando /i/ atua sobre /o/ (90%) e um pouco mais baixo (70%), mas expressivo, para os escolarizados. E para a atuação de /u/ sobre /e/ percentuais significativos para ambos, 72% para estes e 79% para aqueles. Dessa forma, observamos a existência de elevação da vogal oral, em posição pretônica, em busca de um nivelamento de altura caracterizando a harmonização vocálica.

Levando em consideração as formulações matemáticas, podemos dizer que o ponto de articulação não foi tão relevante, uma vez que as não homorgânicas apresentaram maior atuação sobre as pretônicas que as homorgânicas como se poderia esperar (cf. tabela 04; gráfico 03, abaixo). Segundo Schwindt (2002, p.172) *“a elevação pretônica não se estabelece na base da homorganicidade aqui medida, mas tem motivação da altura do gatilho”*.

Concernente à atuação de /i/ sobre as vogais pré-acentuadas *“parece que o ponto crucial é que é i quem tem maior poder de elevação, independente da vogal pretônica envolvida”* Schwindt (2002, p.172). Bisol (1981) atribui o maior poder assimilatório da vogal /i/ sobre as médias pretônicas baseado na utilização do diafragma de Jones (1950 *apud* BISOL, 1981) que mostra que a vogal alta recuada é menos alta que a não recuada e que está em diagonal com e.

Observamos, na fala dos entrevistados escolarizados, uma certa tendência para o alteamento quando a vogal tônica é média baixa seja a anterior E ou a posterior O, embora essa tendência seja mediana para àqueles que tiveram oportunidade de escolarizar-se, o índice para aqueles que não estudaram é bem menor. Aqui, no entanto, não

Gráfico 03 – O efeito do ponto de articulação na aplicação da regra de alteamento entre escolarizados e não escolarizados.



podemos justificar pelo nivelamento de altura uma vez que a ação de vogal média baixa /E/ /O/ sobre vogais médias altas /e/ /o/ em posição pretônica conduziu ao alteamento, percebemos então a elevação das médias sem uma aparente motivação aparente. Guimarães (2006) atribui esse fato a uma espécie de redução de proeminência de uma vogal média a que ele chamou de redução vocálica. “*Através dessa redução de proeminência, uma vogal média é alçada sem que haja um ambiente que favoreça essa situação. Um exemplo claro disso é dado pela palavra g[o]vernador que passa a g[u]vernador, sem que na sílaba seguinte haja vogal alta*”(GUIMARÃES, 2006, p.21). Parece obedecer o mesmo princípio a atuação de /a/ e de /o/ quando se refere aos não escolarizados com um índice 52% e 78%, respectivamente.

Observações no gráfico 04, acima, uma diferença de aplicação da regra de elevação de O pretônico, por parte dos escolarizados e dos não escolarizados. Parece-nos presente neste contexto uma

fuga do alteamento da vogal média pretônica posterior por parte dos escolarizados, talvez atribuída ao fato de que em posição tônica a elevação dessa vogal seja claramente motivo de estigma (RODRIGUES, 2005), CASSIQUE (2001).

Tabela 04 – Cruzamento escolaridade e atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral

Fatores		Não-escolarizado	Escolarizado
/E/ > /e/ /o/	Aplicação	11/28	34/65
	Percentual	39%	52%
/i/ > /o/	Aplicação	44/49	71/102
	Percentual	90%	70%
/u/ > /e/	Aplicação	15/19	29/40
	Percentual	79%	72%
/el/ > /e/ /o/	Aplicação	24/62	84/206
	Percentual	39%	41%
/al/ > /e/ /o/	Aplicação	62/120	138/376
	Percentual	52%	37%
/il/ > /e/	Aplicação	24/45	83/143
	Percentual	53%	57%
/Ol/ > /e/ /o/	Aplicação	11/23	37/73
	Percentual	48%	51%
/ul/ > /o/	Aplicação	5/7	6/13
	Percentual	71%	46%
/ol/ > /e/ /o/	Aplicação	14/18	35/91
	Percentual	78%	38%

3.1.3. Escolaridade vs atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é nasal

A elevação das vogais pretônicas nasais em correlação com a escolaridade aponta para a influência da vogal alta como facilitadora do processo em estudo, verificamos que o /i/ exerce grande poder de elevação seja no mesmo ponto de articulação ou não. Porém, para os dois grupos (escolarizados e não escolarizados) se apresenta como significativo para explicar a aplicação da regra variável de alteamento e, quando operou sobre o a sua homorgânica /e/, apresentou maior probabilidade de elevar-se. Essa ocorrência vai confirmar as afirmativas de Bisol (1981) de que o /i/ é quem tem maior poder de elevação. É preciso, no entanto, olhar com certa cautela quanto em relação ao português falado pelos mocajubenses, pois precisaríamos de mais dados para uma maior garantia. O mesmo caso pode se estender à atuação do /u/ em que os dados obtidos estão presentes em menor quantidade.

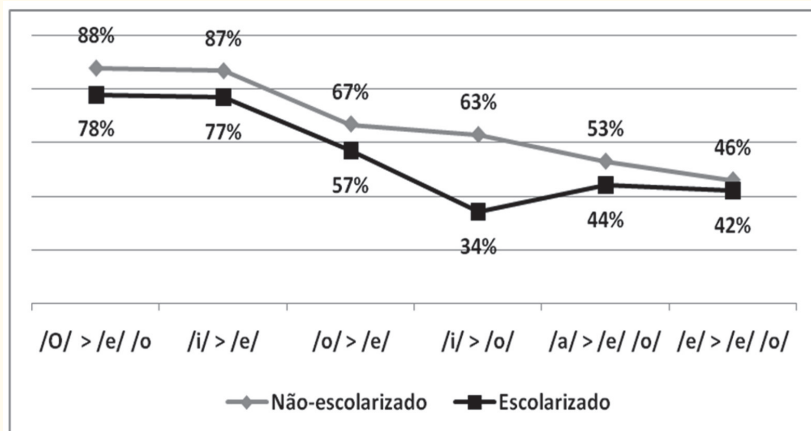
Não podemos deixar de considerar nesse grupo o efeito da vogal média posterior baixa /O/ sobre as médias pretônicas, embora a aplicação não seja tão significativa, a ocorrência aponta para o favorecimento de elevação das nasais dispostas em posição pretônica levando-nos a inferir novamente que embora não tenhamos um contexto de vogal alta, a regra de alteamento pode ocorrer tanto para os escolarizados quanto para os não escolarizados. Esse fato pode ser observado, também, em relação ao /a/ para os não escolarizados, pode ser que os escolarizados pelo menor percentual apresentado estejam fugindo das pronúncias “v[u]ntade” (Eu...v[u]ntade tein- INFMOC01IMA), c[u]mpanha” (Eli veiu de c[u]mpanha cumigu –INFMOC01IMA).

Tabela 05 – Cruzamento entre escolaridade e atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é nasal

Fatores		Não-escolarizado	Escolarizado
/i/ > /o/	Aplicação	5/8	17/50
	Percentual	63%	34%

/i/ > /e/	Aplicação	13/15	47/61
	Percentual	87%	77%
/a/ > /e/ /o/	Aplicação	44/83	109/247
	Percentual	53%	44%
/e/ > /e/ /o/	Aplicação	16/35	72/173
	Percentual	46%	42%
/O/ > /e/ /o/	Aplicação	7/8	14/18
	Percentual	88%	78%
/u/ > /o/	Aplicação	1/1	3/9
	Percentual	-	33%
/u/ > /e/	Aplicação	6/6	4/6
	Percentual	-	67%
/o/ > /e/	Aplicação	2/3	13/23
	Percentual	67%	57%

Gráfico 04 – Cruzamento entre escolaridade e fonema vocálico da tônica, quanto a pretônica é nasal



3.1.4. Faixa-etária vs atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral

De acordo com que já apresentamos a respeito da faixa etária um molde curvilíneo caracteriza uma variação estável da aplicação da regra de alteamento no município de Mocajuba-Pa, em que a faixa intermediária (26 a 49 anos) se mostrou mais conservadora em relação às demais (15 a 25 e + de 49 anos), se tomarmos cada um dos grupos separadamente, teremos a resistência maior daqueles que não sabem ler e escrever. Haveria, então, alguma correlação entre a faixa-etária e o fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral? A tabela 26, abaixo, nos mostra que o efeito de /i/ sobre /o/ é significativo em todas as faixas etárias, o poder assimilatório de /i/ atinge percentuais elevados. A ação exercida por /i/ sobre a homorgânica /e/ apresenta, também, índices expressivos evidenciando a força assimilatória de /i/ defendida por Bisol (1981), Schiwindt (2002), entre outros. Esses resultados parecem indicar uma forte tendência para o nivelamento de altura entre as vogais altas e médias. Comportamento semelhante podemos verificar quanto à atuação de /u/ que mantém percentuais iguais ou superior a 50%.

Dentre as vogais tônicas selecionadas as médias altas foram as que menos propiciaram a ocorrência de alteamento. No caso de /e/ a possibilidade de elevação vai diminuindo gradativamente à medida que a idade aumenta, parece-nos possível inferir que a dificuldade de uma vogal se realizar como alta nesse contexto seria resultante da manutenção da altura da vogal tônica como média, conservando, também, a altura da pretônica. O efeito de /o/ sobre as médias pretônicas só se configurou como significativo para a elevação no grupo dos falantes mais idosos, entre os mais jovens e de meia idade o percentual é maior para a realização da média como média e não como alta.

Dos contextos sem vogal alta na posição tônica, a vogal média baixa posterior apresentou probabilidade expressiva de alteamento na primeira faixa etária e uma possibilidade mediana na terceira faixa etária. A faixa etária intermediária, no entanto, indicou uma rejeição para a elevação nesse contexto. Por outro lado, a vogal média baixa anterior só mostrou-se favorável para os falantes de idade igual ou superior a 50 anos.

É necessário ponderar que trabalhar com dados quantitativos exige cautela, pois diferenças de índices são frágeis e a aplicação precisa ser observada.

Tabela 06 – Cruzamento faixa-etária e atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral

Fatores		15 a 25 anos	26 a 49 anos	50 mais
/i/ > /o/	Aplicação	43/54	34/61	38/46
	Percentual	80%	67%	83%
/u/ > /e/	Aplicação	19/25	14/22	11/12
	Percentual	76%	64%	92%
/O/ > /e/ /o/	Aplicação	18/24	15/43%	15/26
	Percentual	75%	35%	52%
/i/ > /e/	Aplicação	36/65	37/64	34/62
	Percentual	55%	58%	55%
/u/ > /o/	Aplicação	5/10	3/5	3/5
	Percentual	50%	60%	60%
/e/ > /o/ /o/	Aplicação	43/92	39/100	26/76
	Percentual	47%	39%	34%
/E/ > /e/ /o/	Aplicação	20/44	15/34	10/15
	Percentual	45%	44%	67%
/a/ > /e/ /o/	Aplicação	79/177	71/182	50/137
	Percentual	45%	39%	36%
/o/ > /e/ /o/	Aplicação	14/32	14/39	21/38
	Percentual	44%	36%	55%

3.1.5. Faixa-etária vs atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é nasal

Por meio do cruzamento entre faixa etária e o fonema vocálico da tônica em que verificamos o quanto a vogal tônica exerce pressão sobre uma vogal nasal em posição pretônica, constatamos que no

alteamento em Mocajuba-Pará, o poder assimilatório do /i/ sobre a vogal /e/ pré-acentuada, na faixa etária mais jovem o percentual é categórico, alcançando a marca de 97%, diminuindo gradativamente para a segunda (73%) e terceira (57%) faixas etárias.

A escala decrescente de aplicação da regra de alteamento, considerando menor idade maior possibilidade de ocorrência de elevação configura a maior liberdade sentida pelos jovens em expressar-se, segundo Silva & Paiva (1996) os jovens resistem ao disciplinamento normativo. Convém salientarmos, que casos de maior incidência de elevação entre os falantes de diversas idades se deu na tentativa de nivelamento da altura das vogais, consubstanciando a harmonização entre vogais homorgânicas. As não homorgânicas não tiveram a mesma atuação, com índices abaixo do que se considera relevante. A vogal posterior média baixa /O/ proporcionou a elevação nas duas faixas etárias mais jovens chegando a 92% entre os jovens de 15 a 25 anos e 67% na faixa intermediária constituída de falantes de 26 a 49 anos.

Nesse contexto, no entanto, é preciso ver com cautela, pois somente uma maior quantidade de dados poderia nos dá mais segurança para tais afirmações. Da mesma forma os dados sobre a pretônica posterior /o/, quando nasal, são insuficientes para fazermos inferências.

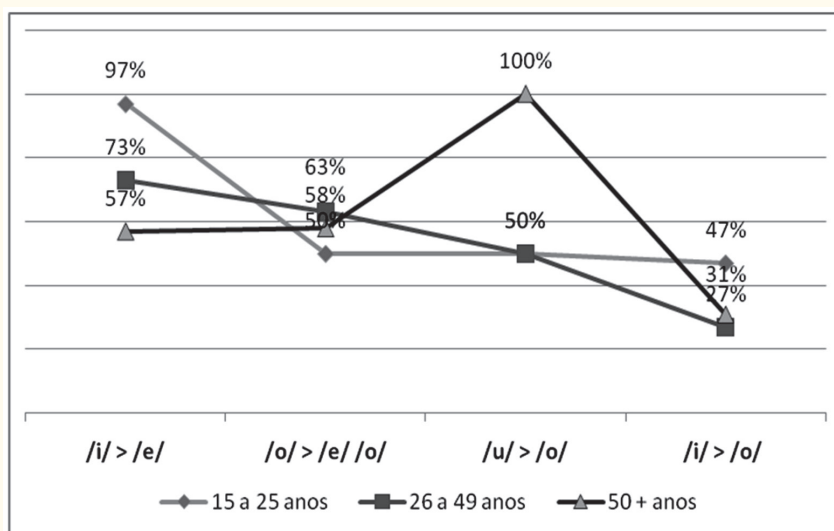
Consideramos, no entanto, a ocorrência da harmonização vocálica como uma forma inovadora no município haja vista a maior utilização pelos jovens, seguida pela classe intermediária.

Tabela 07 – Cruzamento faixa etária e atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é nasal

Fatores		15 a 25 anos	26 a 49 anos	50 mais
	Aplicação	32/33	16/22	12/21
/i/ > /e/	Percentual	97%	73%	57%
	Aplicação	11/12	8/12	-
/O/ > /e/ /o/	Percentual	92%	67%	-

	Aplicação	3/6	5/8	7/12
/o/ > /e/ /o/	Percentual	50%	63%	58%
	Aplicação	1/2	2/4	4/4
/u/ > /o/	Percentual	50%	50%	100%
	Aplicação	52/109	55/123	46/98
/a/ > /e/ /o/	Percentual	48%	45%	47%
	Aplicação	14/30	4/15	4/13
/i/ > /o/	Percentual	47%	27%	31%
	Aplicação	37/91	31/73	20/24
/e/ > /e/ /o/	Percentual	41%	42%	45%
	Aplicação	-	2/4	1/7
/u/ > /e/	Percentual	-	50%	14%

Gráfico 05 – Cruzamento entre faixa-etária e atuação do fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é nasal



3.1.6. Cruzamento entre faixa etária e sexo

Segundo Mollica (2004) são bastante avançados estudos que incluem em suas análises de fenômenos linguísticos variáveis de natureza social como: sexo/idade, escolaridade e classe social. Neste trabalho, após algumas adequações no *corpus* para verificar a diferença de aplicação da regra de alteamento entre escolarizados e não escolarizados, o programa selecionou a variável faixa etária como relevante para explicar a presença de alteamento no município de Mocajuba (PA).

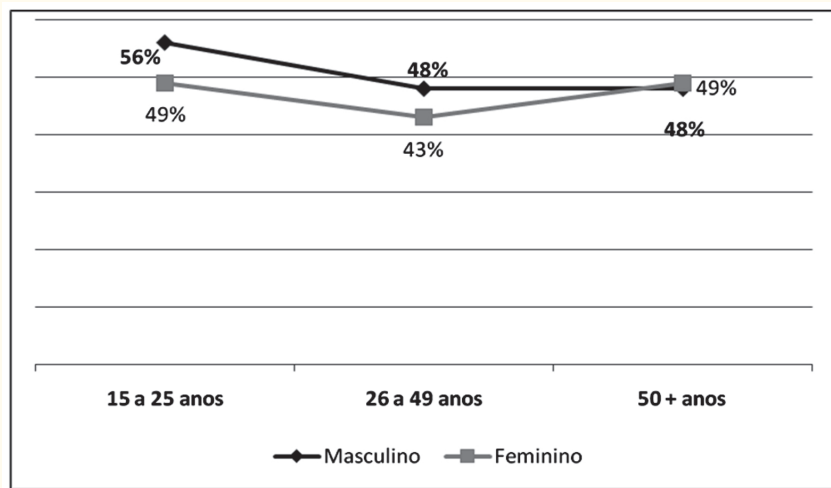
Todavia, a disposição gráfica que configurou a representação da faixa etária fez com quiséssemos saber que outros fatores estariam ligados à faixa etária, por essa razão efetuamos vários cruzamentos em relação à faixa etária, desta vez o relacionamos à variável sexo. Verificamos, então, que a faixa etária representada pelos mais jovens (15 a 25 anos) é confirmada como a que mais eleva as vogais médias em posição pretônica, mas são os homens que tomam a frente com um percentual de 7% superior ao das mulheres. Ainda em relação ao sexo masculino, constatamos que à medida que a faixa etária vai aumentando diminui a possibilidade de aplicar a regra em exame, apresentando uma simetria na segunda (26 a 49 anos) e na terceira (50 anos em diante) faixas etárias.

Tal situação revela a preponderância masculina na utilização da regra considerada inovadora. A relação de idade não foi muito significativa entre as mulheres, uma simetria se configura entre a primeira e a segunda faixas etárias indicando maior propensão para a aplicação do fenômeno em estudo e a faixa intermediária mostrou-se mais resistente à aplicação da elevação das médias em posição pretônica.

Tabela 08: Cruzamento entre Faixa etária e sexo

Fatores		Masculino	Feminino
15 a 25 anos	Aplicação	266/474	163/334
	Percentual	56%	49%
26 a 49 anos	Aplicação	207/432	158/368
	Percentual	48%	43%
50+	Aplicação	160/335	140/286
	Percentual	48%	49%

Gráfico 06 – Cruzamento entre as variáveis sexo e faixa etária



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente trabalho demonstram que a presença do alteamento /e/ > [i] e /o/ > [u] em posição pretônica no português falado na zona urbana do município de Mocajuba- Pará é tão significativa quanto a de ausência desse fenômeno, haja vista que o peso relativo aponta **.50** para a presença e **.50** para a ausência, que de **2.227** dados efetivamente verificados **1093** aplicam a regra variável de alteamento, ou seja, **49%** do *corpus*, enquanto que sua ausência manifesta-se em **51%** dos dados. A menor ocorrência de elevação, como se observou, resulta da influência de fatores lingüísticos e sociais.

Este estudo mais uma vez vem constatar que a ocorrência do fenômeno de alteamento das vogais médias em posição pretônicas, contextos lingüísticos e não lingüísticos são sistematizáveis e podem ser descritos como regras de fenômenos variáveis, não constituindo, portanto, uma variação livre.

Inicialmente, a escolaridade foi o único fator social selecionado pelo programa como proeminente na explicação da ocorrência de

elevação, no qual constatamos que quanto maior escolaridade, menor índice de elevação das vogais em posição pretônica e, vice versa. Ainda que a elevação das vogais nessa posição demonstre não constituir razão para a estigmatização, o fator escolaridade revela a concepção de linguagem disseminada nas escolas, voltadas para o uso normativo da língua, priorizando a gramática e, ainda, propagando um ensino baseado em análises de estruturas gramaticais, distanciando-o da reflexão, da leitura e alijando a competência linguístico-textual e interpretativa dos alunos. Em segunda instância, separamos a escolaridade em dois grupos (escolarizados e não escolarizados) para verificar melhor o seu efeito e o programa computacional VARBRUL apontou a faixa etária como relevante, a partir da qual verificamos ser o alteamento uma variação estável no município de Mocajuba (PA).

Os resultados obtidos para a faixa-etária confirmam o que ocorrência do português belenense exposto por Nina (1991, p.124) em sua tese de doutoramento *“só o referente aos mais velhos teve probabilidade positiva, mesmo assim, poderíamos dizer que a regra de alteamento na fala das pessoas mais velhas tem comportamento indiferente, dado ao fato de a probabilidade de uso apontada na análise situar-se um pouco acima da média”*.

Ao estabelecermos cruzamento entre o fator fonema vocálico da tônica, quando a pretônica é oral e o fator escolaridade, observamos que entre os escolarizados há uma certa resistência à realização de /o/ como [u], talvez levado pela analogia da elevação em posição tônica, fenômeno, segundo Cassique (2001) comprovadamente estigmatizado. Esse cruzamento nos permitiu perceber a forte influência da harmonização vocálica no alteamento das médias, sejam homorgânicas ou não; confirmam, também, maior poder assimilatório da vogal alta anterior /i/. Da mesma forma que ocorreu com as orais, o cruzamento com as nasais demonstram ser o /i/ grande favorecedor da elevação das médias pretônicas. Entre as nasais houve um indicativo de que [O] seria desencadeador da elevação das pretônicas /e/ e /o/, o que precisa ser melhor verificado porque a baixa aplicação sugere cautela.

Verificamos em relação à faixa etária, que os contextos de vogais altas foram mais favorecedores e de vogais médias altas foram inibidores. Ressalvando que o [O] influenciou significativamente no grupo dos mais jovens e dos mais velhos, enquanto que a faixa intermediária mostrou rejeição ao alteamento nesse contexto. Quando a pretônica é nasal anterior /e/ e a tônica é /i/ o percentual de elevação é significativamente alto nas três faixas etárias, especialmente na primeira (97%). Entre faixa etária e sexo, as mulheres de 26 a 49 anos foram as mais resistentes à aplicação da regra de alteamento.

Como já nos referimos no início de nossa conclusão, a presença e a ausência de alteamento das vogais médias pretônicas no português falado no município de Mocajuba ocorreram equiparadamente em nossos dados, talvez um maior número de dados pudesse nos subsidiar a elucidar alguns casos em que recomendamos cautela e nos permitisse maior segurança na verificação da regra de aplicação do fenômeno estudado. Compreendemos, no entanto, que a pesquisa realizada consegue conhecer um pouco do mundo mocajubense revelado no falar dos nossos entrevistados e contribuir para a caracterização da língua falada no Baixo Tocantins e do amazônida paraense, consubstanciando o estudo do dialeto mocajubense entre a vasta diversidade dos falares brasileiros, enquadrando-o na área denominada de do (dialeto) **“canua cheia de cúcus de pupa a prua”**.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marivana & RODRIGUES, Doriedson. *As vogais médias pré-tônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/NE do Pará – uma abordagem variacionista*. Universidade Federal do Pará, 2007.

BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Tese de Doutorado em Linguística e filologia apresentada à Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro. 1º Semestre de 1981.

_____. (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4.ed.rev.e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CAMPOS, Benedita Maria do Socorro P. *Sobre as concepções de linguagem e as propostas curriculares de língua portuguesa do ensino médio* – Seduc. Belém, UFPA, 2006 (Artigo/Sem edição)

CARDOSO, Suzana Alice M. *Tinha Nascentes Razão?* (Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). *Estudos* (5):49-59, dez.1986.

CASSIQUE, Orlando. *Menina Bunita Minina ... olhus esverdeados: estudo variacionista da nasalidade vocálica pré-tônica no português de Breves-Pará*. Belém: UFPA, 2001. (Dissertação de Mestrado)

_____. *O Alteamento [o]>[u] na fala da cidade de Breves (PA): uma reflexão introdutória de natureza variacionista*. Belém: UFPA, 2005. (inédito).

DIAS, Marcelo Pires & CRUZ, Regina. C. F. O Alteamento das vogais pré-tônicas do português falado na área rural do município de Breves-PA: uma abordagem variacionista. In: I Congresso Internacional de Estudos lingüísticos e Literários na Amazônia, 2007a, Belém. *Programação e resumos*. Belém: EDUFPA, 2007. v.11.p.55.

_____ & CRUZ, Regina. C. F. O Alteamento das Vogais Pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves-PA: uma abordagem variacionista. In: Seminário Internacional de Fonologia, 2007b, Porto Alegre-RS. *Programa do evento*. Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, 2007. v.1. (Resumo).

_____ et al. O Alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves-PA: uma abordagem variacionista, in 59ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Belém: EDUFPA, 2007a. (Resumo no prelo).

_____ et al. O Alteamento das Vogais Pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves-Pa: uma abordagem variacionista, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 6, agosto de 2007b. ISSN 1678-8931. [www.revel.inf.br]. (Artigo completo).

_____. *Harmonização Vocálica no Português falado na área rural do município de Belém (PA): uma abordagem variacionista*. Trabalho de Conclusão, Faculdade de Letras, Belém Instituto de Letras e Comunicação Social, Universidade Federal do Pará: UFPa (em andamento).

ELIA, Sílvio. *Sociolinguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Padrão, Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1987.

_____. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FREITAS, Simone Negrão de. *As vogais médias pretônicas no falar da cidade de Bragança*. Belém, UFPA, 2001. Dissertação de Mestrado.

GUIMARÃES, Rubens V. Martins. *Variação das Vogais médias em posição pretônica nas regiões Norte e Sul de Minas Gerais: uma abordagem à luz da Teoria de Otimalidade*. Belo Horizonte (MG), 2007, Faculdade de Letras da UFMG – Dissertação de Mestrado.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Traducción José Miguel Marinas Herrerias. Madrid: Cátedra, 1983.

LUCCHESI, Dante. O tempo aparente e as variáveis sociais. In: *Boletim da ABRALIN* v.26, nº especial, II, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

NINA, Terezinha. *Aspectos da Variação Fonético-fonológica na Fala de Belém*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. (Tese de Doutorado)

PAIVA, Maria da Conceição. A variável gênero/sexo. In: *Introdução à sociolinguística: tratamento da variação*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, Regina Célia Mendes. A harmonização vocálica e a variação das médias pretônicas. In: *MOARA – Revista dos Cursos de Pós-graduação em Letras da UFPA*. Belém, n.13. p. 93-111, jan./jun., 2000.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: *Introdução à linguística*. 3.ed.- São Paulo: Contexto, 2004. In: José Luiz Fiorin (org.). *Introdução à Linguística*, vol. II, princípios e análises. São Paulo: Contexto, 2003.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *Da zona urbana à rural entre a tônica e a pré-tônica: alteamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense - uma abordagem variacionista*. Belém – Pará: UFPA, 2005. (Dissertação de Mestrado)

SCHWINDT, Luiz Carlos. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SILVA, Giselle M. de Oliveira e & PAIVA, Maria da C.A. Visão de Conjunto das variáveis sociais. In: Giselle M. de O Silva. & Maria M. P. Scherre (orgs.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1994. (Série Princípios)

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. 2ª edição portuguesa. Lisboa: Sá da Costa, 1984. Tradução Celso Cunha (Coleção “Nova Universidade”)

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: Maria Cecília Mollica & Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

Resumo: O artigo consiste na apresentação, conceitualização e relevância do estudo da dêixis, onde procurou-se através de uma pesquisa biográfica, mostrar que na estrutura formal das línguas existe um grande número de termos com funções déicticas, termos estes que muitas vezes passam imperceptíveis ou em sua grande maioria comparados à diversas categorias gramaticais. Com tudo através do artigo, o principal objetivo é de se levar a uma compreensão, classificação e definição dos termos déicticos, possibilitando assim, uma melhor percepção do que seria a dêixis ou expressões déicticas e de que forma esses conjuntos de palavras atuam na compreensão de um determinado contexto; além de ressaltar a importância deste na análise linguística. A dêixis tem em seu conceito na antiguidade a função “apontar” para o contexto situacional, essa palavra advém do grego e significa “ação de mostrar” e são utilizadas no decorrer de um discurso ou em uma situação de comunicação e interação face a face.

Palavras-chave: Dêixis; locutor; alocutor.

Dêixis na análise do discurso¹

Adila do Socorro Nascimento Cardoso²

Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda um tema de fundamental importância para a busca do conhecimento estruturado e completo: a compreensão e definição dos termos dêixis como parte do conhecimento.

O objetivo que buscaremos ao elaborarmos este trabalho tendo os deicticos como objeto de estudo é justamente ressaltar a importância deste na análise linguística para o uso ordinário, possibilitando assim a definição e compreensão dos deicticos como parte integrante e indissociável do conhecimento humano, pois as chamadas expressões deicticas, em sua maioria passam muitas vezes despercebidas, por não termos a capacidade de saber e identificá-los.

No decorrer da leitura estão presentes algumas citações e trechos de renomados escritores e estudiosos do assunto que servirão de alicerce para análise e comentários feitos neste artigo.

Portanto, na elaboração do artigo, primamos por uma linguagem simples e compreensível de modo que este trabalho alcance o objetivo proposto, levando o leitor a uma compreensão e definição dos termos dêixis e suas aplicações.

Pelo seu sentido etimológico, o termo dêixis esta relacionado com gesto de “apontar”: um gesto, um fazer que, pressupondo uma situação de comunicação face a face e uma intencionalidade significativa comum a dois sujeitos. Segundo Marcuschi, toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados.

¹ Artigo apresentado à Jornada de Letras 2010 (Cametá/PA).

² Discente do curso de Letras 2007, UFPA/Cametá - adilacardoso20@hotmail.com

Para a semântica os elementos presentes nos enunciados compartilhados pelos participantes no ato verbal, a dêixis constitui o modo como está gramaticalizada a inseparabilidade entre a linguagem e o contexto.

Desse modo, essas palavras ou expressões ao serem utilizadas em um discurso adquirem um novo significado, uma vez que o seu referente depende do contexto. Por outras palavras, pode ser definida como um conjunto de processos linguísticos que permite inscrever no enunciado as marcas da enunciação.

Para Zélio dos Santos “dêixis” significa faculdade que tem alguns vocábulos de nomear os seres mostrando-os, opondo-se. Portanto, aos nomes que designam os seres conceituando-os.

A existência da dêixis na estrutura formal das línguas, de um grande número de termos com funções deícticas, formando um conjunto que Benveniste designou como “dispositivo formal da enunciação” (BENVENISTE, 1974) atesta, segundo o mesmo linguista (1966, *passim*), a inscrição do homem (do sujeito) na língua e a gênese internacional da linguagem: o sistema formal das línguas não precede o uso, antes e um resultado desse uso, como acentua Lyons quando afirma justamente a propósito do funcionamento deícticos: “Há muita coisa na estrutura das línguas que só pode ser explicado se assumirmos que elas se constituem para comunicação em situação e interação à face a face”, (LYONS, 1977, p.637).

Os deícticos inserem-se em diversas categorias gramaticais, adquirindo sentido pleno apenas no contexto em que se emitem. É possível apresentar a seguinte classificação quanto ao componente do contexto que é ativada semanticamente pela utilização dos deícticos: dêixis pessoal, dêixis espacial, dêixis temporal e dêixis social.

Dêixis Pessoal: Indica as pessoas do discurso, permitindo selecionar os participantes na interação comunicativa. Integram estes grupos os pronomes pessoais, determinantes, possessivos, alguns vocativos, sufixos flexionais de pessoa-número.

Dêixis Espacial: Assinala os elementos espaciais, tendo como ponto de referencia o lugar em que ocorre a enunciação, ou

seja, evidência a relação de maior a menor proximidade relativamente ao lugar ocupado pelo locutor. Cumprem esta função os advérbios ou locuções adverbiais de lugar, os determinantes e pronomes demonstrativos, bem como alguns verbos que indicam movimento.

Dêixis Temporal: Localiza-se no tempo, fatos, tomados como ponto de referência o “agora” da enunciação. Desempenham esta função os advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo e sufixos flexionais de tempo-modo-aspecto.

Dêixis Social: assinala a relação hierárquica existente entre os participantes da interação discursiva e os papéis por eles assumidos. Servem de suporte a esta função os elementos linguísticos pertencentes às chamadas formas de tratamento.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi qualitativa e pragmática de cunho biográfico realizado através de um corpus com o intuito de identificar e analisar os dêiticos dentro do gênero diálogo, extraído de um trecho do filme “o homem que desafiou o diabo”, naturalmente trata-se de uma transcrição de parte de uma conversação informal face a face. Observando a fala de cada participante, enquanto ele faz uso da palavra, temos uma definição clara de “dêiticos”.

Para esclarecer um pouco mais a noção de dêiticos, mostraremos o que são e quais os tipos de dêiticos que foram trabalhados.

A análise será feita de maneira expositiva com utilização áudio visual, num período de cinco minutos para que desta forma o diálogo seja analisado dentro do contexto proposto.

3. ANÁLISE

Analisaremos alguns trechos de uma conversa do filme “O homem que desafiou o diabo”. Utilizaremos a teoria da polifonia proposta por Ducrot atentando para as definições do enunciado, pois

permite escrever as marcas da enunciação que é única e irrepetível. O locutor que é o sujeito que enuncia e o alocutor que é sujeito a quem se dirige, assim como o tempo e espaço da enunciação.

A análise dos dêicticos será feita nos discursos dos personagens: Ojuara (L1), o velho (L2) e o diabo (L3). Mostraremos que os dêicticos inserem-se em diversas categorias gramaticais, adquirindo sentido pleno apenas no contexto utilizado.

Os dêicticos possuem classificações diferentes como: pessoais, espaciais, temporais e sociais, entretanto não impede que, por vezes os vejamos assimilados, pois essa classificação serve para indicar que eles estão em estâncias diferentes e únicas. Pois essa unidade só tem existência linguística na fala que é dita e na situação em que é produzida.

Os dêicticos distinguem-se em algumas espécies:

Quanto aos pessoais:

L1: Boa noite, meu velho

L2: Boa noite, seu moço

40-L2: Meu filho, como não sabia o que fazer, apelei pro cão ruim e acertei reparti o pote com ele.

Na linha 1 e 2 na fala do L1 e L2 aparece exemplos de dêicticos pessoais **MEU** e **SEU** que indicam as pessoas do discurso, (moço e o velho) permitindo selecionar os participantes da interação.

Na linha 40 na fala do L2 analisaremos o dêictico **ELE** que integram nesse grupo e tem a função de pronomes pessoais, notamos que o personagem usa o pronome para se referir a sujeito que já tinha se referido antes.

Quanto aos temporais:

29-L2: Uma noite eu tive um sonho com uma linda mulher.

32-L2: Um pote cheio de pataca de ouro, que estava enterrado na beira de um rio.

Na linha 29 será analisado o dêictico temporal, a expressão em negrito localiza o tempo dos fatos (uma noite), pois marca o momento que não esta explícito.

A desinência verbal específica de tempo: esperava (no pretérito) também e um dêictico de tempo.

Quanto aos espaciais:

3-L1: O senador mora aqui

60-L2: Pode se escafeder daqui

Na linha 3 e 60 nas falas de L1 e L2, observa-se que as palavras em negrito assinalam os elementos espaciais, os falantes tem como referências o local que decorre a enunciação. Executa a função de advérbio de lugar.

Quanto aos sociais:

Ex: Eu quero prevenir já **o senhor doutor** de que em minha casa um banho é um banho, quero dizer, é para uma pessoa se lavar. (V. Ferreira, Aparição).

No exemplo acima os termos em negrito são dêictico social, pois assinala a relação hierárquica existente entre os participantes. Servem de suporte a esta função os elementos linguísticos pertencentes às chamadas formas de tratamentos (vossa excelência, senhor diretor, vossa senhoria, etc.).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, propusemo-nos à busca de um objetivo principal. A definição e compreensão dos termos dêicticos como parte integrante e indissociável do conhecimento humano.

Vimos através de exemplos e definições que mais de noventa por cento das unidades básicas de uma língua natural, apresenta unidades lexicais de função dêicticas (VIDAL, 1993, p.26) que por sua vez serve de motivação para a linguística contemporânea.

O termo dêitico não é exterior (ontológico), mas subjetivo, com isso, percebemos que o fenômeno dêitico mostra quem fala e com quem fala (locutor – alocutário), a situação da enunciação, tempo e espaço desses falantes. Para Benveniste, “os elementos da dêixis são principalmente os pronomes pessoais e, após, os pronomes demonstrativos, os advérbios e ainda o verbo, que é a classe de palavras mais (solidária) aos pronomes”. A dêixis comporta, portanto, a categoria de pessoa, de espaço e de tempo.

A noção de dêixis é importante e expressa o sujeito na linguagem, um sujeito subjetivado pela linguagem, deixando suas marcas no que nos é mais cotidiano, ou seja, no diálogo. Podemos observar que os dêicticos apesar de ter sido aplicado desde a antiguidade pelos gramáticos gregos, só muito mais tarde passou a ocupar o lugar que hoje e lhe atribuído na teorização linguística.

Vimos também que a dêixis ou termo dêicticos constitui o modo como esta gramaticalizada, a inseparabilidade entre a gramática e o contexto, pois a mostração verbal de um objeto corresponde a uma localidade num interior de um campo mostrativo que não é de natureza física mais linguística uma vez que só pode gerar-se a partir de um ato de fala.

Dessa forma de um conceito mais restrito de dêixis como “mostração, apontar” vai-se passando a outro conceito, mais amplo de dêixis como referênciação, constituindo assim uma dependência mútua, bilateral entre a linguagem e o contexto, sendo que ele também depende da linguagem.

Portanto ao terminarmos o assunto, sentimo-nos aptos e conscientes à compreensão das intra-relações humanas, ligadas aos termos deicticos, e desejamos ao leitor que chegue a esta compreensão e que de alguma forma, esse artigo venha a ajudar os estudiosos de modo geral, no decorrer de sua vida: acadêmicos, social entre outros.

REFERÊNCIAS

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. (Volume 2, As abordagens)
- FONSECA, Fernanda Irene. *Dêixis e pragmática linguística*. Disponível em: <<http://www.agida.min-edu.pt/gramatica/deixis.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.
- JOTA, Zélio Santos. *Dicionário de linguística*. 2.ed. Rio de Janeiro, 1924-1971.
- MARCUCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, Ana Cristina. *O lugar da dêixis na descrição da língua*. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/amamartins/artigofif.html-35k>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

ANEXOS:

Diálogo:

1. L1_ **Boa noite, meu velho...**
2. L2_ **Boa noite, seu moço.**
3. L1_ **O senhor mora aqui?**
4. L2_ Moro sim senhor.
5. L1_ Eu tô de passagem...
6. _Será que o senhor teria uma redinha mode passar a noite?
7. L2_ Moço, eu aconselho que não.
8. _Não pense que é má vontade, não.
9. _Mas e melhor o senhor passar a noite bem longe.
10. L1_ É por causa de que?
11. L2_ Essa casa tem encosto, meu filho.
12. L1_ Oxente, e eu Lá tenho medo de nada?
13. _Pronto, agora é que eu quero mesmo!
14. _O senhor se incomoda de ser só por essa noite.
15. L2_ Se é assim...
16. _Se você quer entrar que entre!
17. _Vamos tomar, uma cana.
- (...)
18. L1_ Cadê a cachaça que o amigo ofereceu?
19. L2_ Ta aqui. Só tem uma caneca, meu filho.
20. _Engraçado, eu também tenho essa mesma mania de beber desse jeitinho,
21. L2_ Desse mesmo lado...
22. _Fique quieto seu tinhoso.
23. _Não ta vendo que a gente ta proseando aqui?
24. L2_ Que eu tenho visita?

25. L1_Oxente, que brincadeira e essa?
26. L2_Não liga não...
27. _Eu vou te contar a historia...
28. _Tome.
29. **_Uma noite eu tive um sonho com uma linda mulher, Alva como uma nuvem.**
30. _ Era a princesa Isabel.
31. _No sonho ele dizia que tinha uma coisa pra mim.
32. **_Um pote de cheio de pataca de ouro, que estava inteirada na beira de um rio.**
33. _Como era mimosa a princesa Isabel...
34. L1_Eta sonho bom da gota serena!
35. L2_ Pois é meu filho, foi só acordar pra mó de ir no lugar que ela falou.
36. _Chafurdei tudo, deixei tudo buraco só, e nada...
37. L1_Deixe de besteira, seu fila.
- 38._Não ta vendo que ta atrapalhando a conversa.
39. _Continue.
40. L2 **Meu filho, como não sabia o que fazer, apelei pro cão ruim e acertei repartir o pote com ele.**
41. _Caso me dissesse onde era o lugar
42. L1_ E o chifrudo? Fez o trato mais ele?
43. L2_Na hora! Ficou mais feliz que pinto na merda.
44. L1_ Oxente, então me explique.
45. _Se ele sabia onde é que tava, não pegou pra ele antes por quê?
46. L2_Porque era meu, dado pela princesa Isabel
47. L1_E o senhor achou?
48. L2_Coisa nenhuma...
49. L3_Posso cair?

50. L1_Caia, nojento!
51. L3_Ó que eu caia!
52. L1_ Deixa de ser fresco, seu cachorro da moléstia...
53. L2_ Homem, não provoque...Deixe o cão miúdo em paz.
(...)
54. L3_ gostou?
55. _Ta feliz de me ver, velho?
56. _Eu tava, era com saudades...
57. _Mas chegou a hora da gente se acertar...
58. _Cadê a minha parte, velho bucudo?
59. L2_Vá de reto, sataná!
60. **_Pode se escafeder daqui...**
61. _Nesse lugar não tem nada pra você não...
62. L1_Deixe comigo, homem, que eu vou dar um jeito nesse chifrudo.
63. L3_Oxe! Fique na sua caboclo...
64. _Meu negocio não e com tu,
65. _E pelo visto não tem no cu o que periquito roa.
66. _Meu trato e com esse preto sem-vergonha.
67. L1_Agora é comigo também.
68. _Tem cabimento, um sujeito desse tamanho.
69. _Maltratar um homem dessa idade...
70. L3_Sou pequeno, mas não sou pedaço e safadeza num tem idade,
_esse velho ta querendo me engabelar...
71. L1_ Maldade com velho ninguém vai fazer em minha frente não.
72. _E se insistir, se prepare pra apanhar, seu filho de quem ronca e fuça.
(...) (luta)

Resumo: O presente trabalho traz como proposta debater as práticas pedagógicas do ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental na EMEF de Bituba, localizada na zona rural do Município de Cametá. A partir de autores centrados na discussão da prática do professor, focando a necessidade do conhecimento teórico-metodológico e a busca do conhecimento dos problemas sociais que se apresentam no cotidiano de nossos alunos. Com análises visando o conhecimento em sua totalidade e não mais o conhecimento fragmentado. Mas considerando, que apesar de muitas tentativas e propostas de inovação, verifica-se que ainda se utilizam muitas metodologias de ensino com base na transmissão de conteúdos fragmentados, dicotomizados e superficiais não permitindo fazer análises do espaço social e síntese das relações homem-natureza. Dessa forma, busca-se identificar o ensino-aprendizagem de Geografia nas séries iniciais na EMEF de Bituba, verificando os processos metodológicos adotados para o ensino de geografia e sua adequação para o desenvolvimento de um saber crítico, segundo Straforini (2008), a partir da leitura do Lugar na Totalidade-mundo. A relação entre o ensino de geografia e o processo de letramento geográfico, com base na teoria de Castellar e Vilhena (2010). Por fim, considerando o valor prático que a geografia tem na sociedade e a necessidade de um conhecimento geográfico mais crítico, que venha contribuir na formação de valores para a vida de nossos educandos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; letramento geográfico; totalidade-mundo.

O ensino-aprendizagem de Geografia nos anos/séries iniciais do ensino fundamental na Amazônia ribeirinha: Um olhar a partir da EMEF de Bituba, Cametá/PA

Rosi Cleide de Jesus Baia Corrêa¹

Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como campo de pesquisa a EMEF de Bituba, comunidade ribeirinha do município de Cametá-PA, onde investigamos “O Ensino-Aprendizagem de Geografia nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia Ribeirinha: Um Olhar a Partir da EMEF de Bituba, Cametá/PA”.

A referida escola está localizada na zona rural, a aproximadamente 15 km da sede do Município de Cametá. Atualmente a escola conta com a Educação Infantil (jardim I e II), Ensino fundamental (1º ano a 8ª série) e Educação Especial. Observa-se que a situação educacional referente a esta Escola não é diferente da encontrada em diversos lugares do Brasil, em especial da Amazônia Ribeirinha, principalmente nas áreas rurais, como condições precárias de infraestrutura, carência de material didático, professores pouco qualificados ou sem formação acadêmica, falta de apoio pedagógico, enfim vários fatores que serão discutidos neste trabalho. Para esta pesquisa trazemos como objetivo geral identificar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos/séries iniciais na EMEF de Bituba.

O procedimento metodológico foi primeiramente o levantamento bibliográfico. Onde são analisadas práticas e saberes, fez-se necessário um trabalho de base qualitativa. Assim, a pesquisa realizada na EMEF de Bituba teve por base a pesquisa de campo, através da observação das aulas nas turmas do 1º ano a 4ª série do ensino fundamental, com a realização

¹ Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

de entrevistas com o auxílio de um roteiro semiestruturado, com um aluno de cada série e professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Também realizamos entrevistas com a coordenadora da escola e moradores desta comunidade.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESPAÇO RIBEIRINHO

Para que o ensino de geografia, possa se constituir em conhecimento para a formação política e cidadã dos educandos, deve-se proporcionar não somente a observação do espaço geográfico, mas também a análise e compreensão do espaço em interação com a natureza, o espaço social, histórico e dinâmico, e suas contradições, resultado das múltiplas ações humanas.

Considerando a contribuição de Callai (2005), entendemos que o aluno não é inserido nas aulas de Geografia, como parte do espaço e também como sujeito que contribui para a transformação do mesmo. Além disso, na maioria das vezes é ignorado o conhecimento construído que antecede a vida escolar do aluno e que deveria ser considerado como alternativa de viabilizar sua compreensão no ensino-aprendizagem.

A ausência de políticas públicas educacionais que garanta qualidade no processo de ensino-aprendizagem é um problema histórico e recorrente, como a falta de formação aos professores das escolas públicas do município de Cameté e a carência de recurso didático que, na maioria das vezes, a escola não disponibiliza. Isso acarreta inúmeros problemas à prática pedagógica desses educadores, principalmente aos profissionais que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente aos que atuam no campo, no caso ribeirinho. Neste sentido, o professor assinala bem essas dificuldades:

[...] Olha é a gente enfrenta um problema assim primeiro aqui na sala de aula assim, [...], a dificuldade que a gente encontra, é assim, que não tem material didático disponível na escola pra gente trabalhar, muitas vezes a gente tem vontade de fazer um trabalho diferente e a gente não tem um material que a gente possa trabalhar. (PROFESSOR C).

Há também o fato das turmas de Educação Infantil (jardim I e II), e fundamental (1º e 2º ano) funcionarem em turmas multisseriadas com 22 alunos, com apenas uma professora, isso torna o processo de Ensino/aprendizagem cada vez mais difícil, pois o professor precisa elaborar quatro planos de aula por dia. Assim o professor B da EMEF de Bituba relata: “[...] eu trabalho assim com quatro turmas jardim I, jardim II, 1º ano e 2º ano, e fica complicado trabalhar com quatro turmas, eu tenho que planejar quatro aulas, no caso, por dia [...]. O que contraria as Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo e também a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. O fato dos professores trabalharem com multisseriado implicam em sobrecarga de trabalho que prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao ensino de Geografia nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, que está vinculado à História, esta forma de organização do ensino leva ao professor trabalhar os conteúdos muitas vezes de forma superficial, pois se privilegia a leitura/escrita, e o ensino de matemática como mais relevantes. O ensino de Geografia e História tornam-se secundárias e restringem-se a conteúdos de livros didáticos e à memorização.

Isso demonstra claramente o descaso do poder público Municipal com a educação de nossos alunos, onde o trabalho pedagógico é muito precário com poucos recursos didáticos e infraestrutura inadequada para seu funcionamento. Apesar de a Escola contar com um prédio com sua estrutura nova, mas o mesmo é muito precário de mobiliários que não são adaptados para os alunos da educação Infantil e até mesmo do 1º ano do Ensino Fundamental.

Percebemos que, a metodologia mais utilizada pelos professores para trabalhar com o ensino de geografia ainda é a explicação oral utilizando somente o quadro e o giz como recursos metodológicos, dessa forma, o professor não trabalha com os alunos o conhecimento sistemático, com metodologias que facilitem o ensino/aprendizagem, que possam somar ao conhecimento presente em sua vida cotidiana. Outras metodologias como: pesquisa, produção textual, seminário e estudo do meio são, muitas vezes, inviabilizadas pelas condições de trabalho, mas

também pela formação do professor e sua falta de interesse em buscar inovar ou sair da rotina, da aula expositiva.

Quando fazem uso da realidade dos alunos, limitam-se a descrevê-la. Percebeu-se também uma incoerência entre o modo de ensinar e o movimento de viver da sociedade, incoerência esta apresentada pelo fato de os professores ensinarem conteúdos pretensamente neutros que acabam mascarando a realidade. Deixam de lado a ligação do conteúdo com a vida, como se momento exato em que os alunos tivessem contato com a mesma, não estivessem vivendo situações que estes mesmo conteúdos pudessem explicar fazer compreender ou transformar. (STRAFORINI, 2008: 81).

Essa clareza teórico-metodológica falta aos professores desta escola, e na grande maioria das escolas do campo que enfrentam dificuldades em desenvolver metodologias que valorizem o educando e sua vivência, segundo eles a escola não dispõe de apoio pedagógico como afirma o professor D:

[...] nós somos visitados duas, no máximo três vezes por semestre, e isso é uma dificuldade muito grande [...], a gente não tem essa visita, quando visita geralmente é um passeio vem procurar saber, conversar com a gente assim, como é que está ocorrendo o nosso trabalho, é apenas um relatório [...]. (PROFESSOR D).

O município não oferece capacitação e cursos de formação continuada para seu corpo docente e coordenadores, os professores não têm formação para trabalhar com os anos/séries iniciais, o que dificulta muito a articulação das disciplinas e seus conteúdos, onde se vê a urgência de maior investimento em políticas públicas para a educação, principalmente em escolas do campo, como as de localidades ribeirinhas. Professores que assumiram a docência recentemente, com pouca ou nenhuma experiência, têm maior dificuldade no ensino em escolas do campo. Muitos vêm da cidade, onde, apesar das dificuldades, é mais fácil o acesso a determinados recursos pedagógicos. Muitas vezes não tiveram formação em Pedagogia ou qualificação para atuar em educação de crianças dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Mesmos os que tiveram/apresentam formação na área não conseguem superar os

entraves institucionais, práticos e teóricos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dessa forma, se tivermos como objetivo de ensino-aprendizagem de nossos alunos a formação de sujeitos críticos, devemos começar a prepará-los para enfrentar situações diversas, mostrando que a sala de aula não é somente espaço de formação, é também de contradição, (Candau, 2000) aonde os educandos vão para discutir suas ideias, expor seus medos, falar acerca de tudo o que lhe interessa e, por sua vez, devem também ouvir os colegas, respeitando a opinião dos outros.

Ensinar geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social. Além disso, significa permitir que o aluno perceba a imagem gráfica ou a representação cartográfica da superfície da terra de forma criteriosa e com o devido rigor científico. (CASTELAR E VILHENA, 2010:19).

Por mais que as informações, com que são “bombardeadas” a todo instante, através de rádio, televisão, revista e outros meios de comunicação, cheguem até os professores, é necessário que eles tenham conhecimento didático-pedagógico para interpretar e desenvolverem metodologias referentes às informações recebidas. De outra forma haverá a dissociação da escola em relação às experiências construídas pelas crianças, que antecede até mesmo a sua fase escolar, sendo necessário o domínio teórico-metodológico para que a metodologia não fique paralela ao assunto que está sendo trabalhado, mas que seja uma forma simples e inovadora de trabalhar. Deixando abertura para discussões e questionamentos visando à formação de educandos críticos. Assim, “[...] Ao utilizar os materiais didáticos, o professor deve ter domínio do uso que fará e também ser seletivo na organização da aula. [...]” (Castellar e Vilhena, 2010:65).

Assim ao observar a aula do professor D da EMEF de Bituba percebe-se que ele trabalha com seus alunos assuntos citando exemplos de nossa realidade que encontramos no ir e vir da lavoura, ao subir e descer escadas, pontes e ladeiras, ao percorrer os rios e atravessar igarapés, enfim

atividades da rotina dos alunos desta localidade. Mas o professor não explora o assunto trabalhado passa muito rápido do local para os lugares distantes da realidade dos alunos, não conceituando esses exemplos. Apenas cita tanto os exemplos locais, quanto os que aparecem no texto, deixando o assunto muito vazio, e um vácuo muito grande entre a realidade vivida e percebida pelos alunos e o conhecimento sistemático.

Sendo que essa é uma temática própria da chamada geografia tradicional, apresentando o estudo do espaço natural (do meio ambiente) decompondo-o em partes (relevo, clima, hidrografia) dissociadas das relações sociais, como se estes “elementos” formassem uma base neutra na vida desses alunos. Isso coloca em questão não só o modo mais adequado de trabalhar os assuntos, mas a escolha destes a serem trabalhados no currículo da escola ribeirinha, sendo que deve ser priorizado o estudo das relações em detrimento do ensino pautado na descrição dos lugares, essa prática é percebida com mais intensidade nas escolas do campo ribeirinho.

Para Castellar e Vilhena (2010), analisar os fenômenos na escala do local ao global, possibilita a nossos alunos o estudo do lugar onde vivem, e assim, podemos ampliar esse conhecimento para a escala global. Considerando que, podemos fazer a análise do local ao global a partir da leitura e interpretação dos mapas, não dos mapas prontos e acabados, mas da construção de mapas mentais e concretos, para que os educandos entendam a organização e diversidade dos lugares que fazem parte do seu meio social com a escola, como por exemplo, a casa dos amigos e parentes, as mercearias, o campo de futebol e até mesmo a lavoura que costumam acompanhar seus pais e irmãos, etc.

Para auxiliar os professores a dinamizarem as aulas de geografia, podemos sugerir como proposta metodológica alguns recursos para tornar o ensino de geografia mais interessante a alunos e professores. Podemos utilizar a fotografia para apresentar a nossos alunos os lugares distantes de sua realidade: “O uso de imagens ou fotografias na sala de aula contribui para que o aluno se aproprie dos conceitos geográficos trabalhados com atividades que resultaram em um processo de aprendizagem significativa” (Castellar e Vilhena, 2010:85). Assim o uso

de imagens e fotografias nas aulas de geografia proporcionam aos alunos, conhecerem o mundo que o rodeiam e o que não tem a oportunidade de visitá-los, ultrapassando o ensino descritivo e aumentando a capacidade de percepção e interpretação.

Também para o trabalho pedagógico prático, deve-se trabalhar com maquetes, desenhos ou croquis, que são atividades que proporcionam aos alunos a oportunidade de manusear o material concreto, participando da aula de forma ativa e dinâmica. Nessa perspectiva, o professor precisa aproveitar o conhecimento que os alunos possuem para utilizar o estudo do meio.

Assim, tomando por base a própria vivência em sala de aula, bem como os conhecimentos de Geografia que os alunos possuem a priori sem esquecer a realidade local, como o trajeto que a maioria dos alunos fazem para chegar até a escola. A fala do aluno de onze anos da EMEF de Bituba nos mostra que, os alunos possuem conhecimentos para serem trabalhados nas aulas de geografia:

[...] eu vou pra ponte, de lá o barco pára o transporte né, de lá eu venho imhora pra cá pra escola, ah ele vai parando em varias casas, é é de casa em casa, as vezes demora, por que tem que i lá impurrando dobrando o barco funcionando o motor [...].
(ALUNO 01).

Assim, o trajeto percorrido, deve passar da mera descrição do espaço para ser interpretado como parte da vida dos alunos, dessa forma, eles estarão fazendo parte da construção do conhecimento. Ressaltamos, que o uso dessas metodologias, assim como de outras, deve ser articulado ao assunto que está sendo trabalhado, para que não fuja do objetivo pedagógico do ensino, que é o de educar formando pessoas para a vida.

A escola de Bituba atende um público diversificado, alunos que vem de outras localidades percorrendo trajetos diferentes até chegarem à sala de aula, como vemos na fala do aluno de oito anos:

A gente mora com vovô [...], mora minha mãe meus dois irmão, meus tio [...]. Eu acordo cedo, [...] venho imhora com o Raí de bicicleta, [...] a viagem é muito difícil, tem muita lama, tá feio

o caminho e demora muito [...], é muito longe que' u moro no Meratauá² [...]. (ALUNO 04).

Assim, como os alunos fazem trajetos diferentes, assim também trazem outros costumes e conhecimentos que deverão ser respeitados e valorizados por alunos e professores que devem possibilitar a busca por novas descobertas, pois o conhecimento deve estar sempre articulado com a sua vida, para que desperte na criança a vontade pelo conhecimento, pois ela estará vendo a sua vivência, o cotidiano, o lugar, os costumes, a sua vida dentro da geografia ensinada. Dessa forma, o professor estará proporcionando ao aluno elementos suficiente para ter autonomia em suas produções. Assim, o professor da EMEF de Bituba nos fala de suas experiências ao levar seus alunos para um passeio.

[...]. “Eu queria que meu aluno trabalhasse no texto, o que eu fiz, planejei com eles uma excursão, uma visita apenas andar com eles, eu dizia pra eles, olha aqui está o nosso texto, tudo o que você vê você vai anotando é uma que eu encontrei pra fazer o meu aluno produzir. Que eu acho assim eu usar o livro eu vou apenas escrever o que o outro já escreveu e o aluno fica ali estático, só fica dependente. [...] ‘O que é que eu vou fazer professor?’ [...] Aí a partir da gora tudo o que você vai observar você produz, por que tudo o que está a sua volta é leitura, [...]. Eles têm o conhecimento [...] assim eu sei que meus alunos vão ter uma posição bacana, pra frente mesmo” (PROFESSOR D).

Pela fala do professor D, observa-se que é uma atividade em que se privilegia a “escrita”, a partir da observação direta da realidade local, e não tem como preocupação articular o ensino de geografia e ciências, por exemplo, que seria desenvolver nos educandos a capacidade de descrever e interpretar paisagem ou de apreender os significados do lugar e sua relação com o mundo.

Além disso, essa proposta de partir do concreto, do vivido cotidianamente pelos alunos defendida por Straforini (2008), é percebida com preocupação na fala do professor da EMEF de Bituba. “[...] Assim, eu tento trabalhar na realidade do aluno. Por exemplo, quando eu vou dar exemplos, eu dô exemplos assim da realidade dele. [...]”. (Professor B).

² Localidade distante da Escola de Bituba a 5 km.

Entretanto, apesar do exemplo ser apenas um recurso da oratória, constituindo uma metodologia de ensino por meio da pesquisa de trabalho e considerando as dificuldades que esses profissionais enfrentam como infraestrutura inadequada, falta de formação para trabalhar com os anos/séries iniciais e multisseriado, vê-se que eles tentam trabalhar na perspectiva que nos falam Castellar e Vilhena (2010), de dar aos alunos uma educação geográfica, não somente o ensino de geografia, pois a partir daí estará possibilitando aos alunos o desenvolvimento cognitivo, o pensar criticamente, para que ele aprenda a interpretar as diversas situações que surgirá ao longo de sua vida, uma educação geográfica de fato. Como podemos ver:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: Na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural; na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significados, à memória que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos. (CASTELLAR E VILHENA, 2010:15).

Neste sentido, ressaltamos o Projeto da Escola Ativa que a EMEF de Bituba vem desenvolvendo, segundo o professor A: “Desde o ano passado a escola foi contemplada pelo projeto, mas é assim nós só recebemos o material é os professores não receberam orientação, aí eles só trabalharam com leitura”. Segundo os professores o projeto tem como princípio básico superar as dificuldades no ensino-aprendizagem, melhorar a qualidade de ensino nas escolas do campo que atuam com turmas multisseriadas e elevar o rendimento dos alunos, com metodologias que valorizem o seu cotidiano.

O projeto da “Escola Ativa” é assim um projeto muito valido tá, ele funciona, da seguinte forma, ele é um projeto que é referencial a escola do campo, ele é um projeto assim que na verdade ele veio assim até ajudar. Por exemplo, como a gente trabalha com multisseriado [...] como eu planejava assim um plano pro 3º ano e um plano pra 3ª série, [...] aí a gente faz assim, a gente trabalha um

plano de aula e específica assim só os exercícios, só as atividades de acordo com o nível da turma [...]. (PROFESSOR C).

Esse projeto tem o apoio do Ministério da Educação por intermédio da Diretoria de Assistência a Programas Especiais (DIPRO) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE). No município de Cameté conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Com encontros bimestrais, propõe que o trabalho seja desenvolvido por blocos, como relata o professor D “[...], por exemplo, bloco “A” 1ª série, bloco “B” e tal, e lá dentro, dentro do livro da 1ª série também tem blocos ele é muito bonito de se trabalhar, mas a gente tem que ter apoio [...]”.

A falta de recurso para custear os gastos com o projeto é um dos fatores que os professores entrevistados destacam: “[...] a única dificuldade que a gente tem assim, como sempre é os recursos, ele oferece assim que a gente trabalhe com material concreto, só que esse material concreto não tem assim disponível [...]”. (Professor C).

Parte das atividades do projeto está sendo feita a produção de uma cartilha da seguinte maneira: o aluno escolhe um meio de transporte que gostaria de ser, e deverá neste primeiro momento descrever e ilustrar como eles se sentem, o que fariam, que lugares percorreriam e qual a sua utilidade para a sociedade. O texto é todo ilustrado e colorido com figuras e/ou desenhos feitos por eles mesmos. A produção textual ainda estava sendo construída, mas alguns alunos demonstravam muita empolgação nesta produção. Segundo o professor “[...] alguns alunos gostaram de fazer o livro, eles pintam, colorem, se esforçam mesmo, outros é aquela tristeza, mal colaram as folhas, elas continuam em branco [...]”. (professor C).

Essa produção textual faz parte do projeto da Escola Ativa, que nesse bloco propõe trabalhar os meios de transportes, buscando desenvolver os alunos, valorizando as diferenças, com respeito aos vários ritmos de aprendizagem, estimulando os alunos à leitura, produção e interpretação de textos e falar acerca de seus conhecimentos, dúvidas e inquietações. Segundo Castellar e Vilhena (2010), fazendo-os interpretar a realidade de posse dela, que os cercam do local ao global, desmistificando a ideia de próximo, quando se fala em local e distante, quando se trata de global.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO E A BUSCA DA TOTALIDADE-MUNDO

Nos dias atuais muito se ouve falar na formação crítica do aluno, autores centrados nesta questão, nos apontam que o caminho para uma educação com objetivo de formar pessoas capazes de observar e fazer análises, expondo suas próprias ideias com responsabilidade é através da formação cidadã e política de nossas crianças. Essa concepção também prevalece na Geografia atualmente.

Sabendo que o professor, de posse do conhecimento científico, traz consigo o papel de mediar à discussão, instigando o aluno a não ficar atrelado somente ao conhecimento presente no livro didático, o educador deve oferecer aos educandos possibilidades de busca a outras fontes de conhecimentos. Pontuschka (2007), nos fala de algumas práticas:

[...] fazer leituras de imagens, habituar-se a ler varias modalidades de textos e integrá-lo a outros conhecimentos possuídos; ser capaz de utilizá-los em situações externas à escola, portanto em situações de vida; observar um fato isolado e poder contextualizá-lo no tempo e no espaço. Na observação, não ficar satisfeito somente com os fatos visíveis, mais ir à busca mais próxima da “verdade”; saber pesquisar e trabalhar com argumentações que aumentem a compreensão de determinadas questões complexas. (PONTUSCHKA, 2007:108).

Frente a esse processo, percebemos o dilema dos professores da EMEF de Bituba, que se encontram presos, ora ao conteúdo a ser trabalhado, ora a vivência dos alunos, convivendo com a imensa dificuldade de fazer a articulação dos saberes, e na tentativa de inovar suas aulas acabam evocando em sua prática pedagógica o ensino tradicional, desenvolvendo dessa forma a dicotomia entre teoria/prática, faltando o domínio teórico e metodológico a esses profissionais para que seus trabalhos didático-pedagógicos sejam coerentes ao que se propõem desenvolver.

Ao tratarmos do domínio dos saberes, entendemos que não é só aplicá-los de maneira mecânica em situações do cotidiano, mas compreende-los para que, na aplicação, haja sentido e coerência com a realidade, ou seja, articular as referências teóricas com a prática. (CASTELLAR E VILHENA, 2010:6).

Percebemos essa prática na turma multisseriada da EMEF de Bituba, quando o professor trabalha com assuntos que não fazem parte da realidade ribeirinha. Mas o assunto é exposto como se fizesse parte do cotidiano desses alunos. O professor fala da importância dos sinais de trânsito para nossa vida porque eles orientam as pessoas e os veículos e fala do cuidado que devemos ter ao atravessarmos ruas, avenidas, estradas e rios. Apresenta para os alunos às cores do semáforo, algumas placas de sinalização e a faixa de segurança para os pedestres. O professor utiliza como exemplo a cidade de Cametá. Esse problema adentra na questão do currículo que não é estruturado, pensado e articulado para atender a realidade da Amazônia e do campo ribeirinho, não considerando as especificidades culturais, locais como identidade de nossos alunos.

Straforini (2008), chama atenção, ao trabalharmos na perspectiva “do lugar à totalidade-mundo”, pois, precisamos ter bases teóricas e metodológicas suficientes para apresentarmos a nossos alunos elementos satisfatórios, para que o processo de ensino/aprendizagem não fique somente preso ao lugar, mas que o educador possa estar contribuindo com nossos alunos para o conhecimento de outros lugares através de elementos a nível global.

Como tornar esses conceitos a base de uma prática pedagógica na busca da totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental? Como concretizar essa geografia global no mundo de convivência da criança? Isso só será possível se o espaço global for dimensionado para a sua concretude, que não está no mundo, mas no lugar. Encontrar esses elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo pode levar a criança a desvendar ou elaborar novas indagações sobre o mundo. (STRAFORINI, 2008:94).

Straforini (2008), em sua fala nos remete a algumas propostas metodológicas para o trabalho pedagógico no ensino de geografia nos anos/séries iniciais. Uma das maneiras de realizar essa proposta no ensino de Geografia é através das mudanças tecnológicas pelas quais tem passado as comunidades ribeirinhas em anos recentes. Podendo o professor da EMEF de Bituba trabalhar o acesso à energia elétrica através do projeto “Luz Para Todos” do governo federal, pois, com a chegada da energia a

essa região ribeirinha os moradores dessas localidades vêm passando por mudanças significativas em seus hábitos e costumes.

Essas mudanças devem ser trabalhadas no ensino de Geografia, sendo que o professor precisa mostrar na prática aos alunos os benefícios que esse projeto trouxe consigo, como a oportunidade de morar com mais conforto tendo a possibilidade de comprar eletrodomésticos e aparelhos eletrônicos, mas também a necessidade de administrar a inserção desses aparatos na vida dos alunos, que sem opinião formada acerca das informações podem não entendê-las ou interpretá-las de forma errada, segundo Straforini (2008).

[...] diante da instantaneidade das informações trazidas pelos veículos de informação e mídia, principalmente pela televisão que adentra os lares vorazmente, levando todo tipo de informação, seja ela da própria cidade da criança ou de lugares jamais ouvidos falar anteriormente. [...]. (STRAFORINI, 2008:91)

Dessa forma, o professor deverá provocar novas situações favoráveis à problematização, podendo estar, juntamente com seus alunos, pesquisando os lugares onde são fabricados os produtos que são comprados em suas casas, o caminho que eles percorrem até chegarem para serem consumidos, como essas mudanças interferem na economia local. Na busca da construção de conhecimentos que permita realizar outras leituras propiciando o entendimento das diversas formas de organização distintos espaços, nas diferentes escalas e configurações, chamando a atenção para a transformação contínua da sociedade.

O professor poderá também estar levando para a aula de geografia o uso da tecnologia, através de filmes ou documentários, estas opções metodológicas, apresentam-se como práticas inovadoras de ensino/aprendizagem, que visam reescrever a geografia na formação de sujeitos sociais. Assim, pode-se romper com os paradigmas que concebem o ensino de geografia de forma fragmentária, ou conteudista e sem contextualização com o universo histórico/cultural dos alunos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário tornar os educandos dos anos/séries iniciais do ensino fundamental participantes da linguagem

geográfica, considerando a dinâmica social relacionada à realidade que os envolve e trabalhar de forma concisa o ensino de geografia, através dos recursos que a nossa realidade oferece, tendo em vista, outros recursos, de diferentes contextos, mas que contribuem para o entendimento geográfico regional e global. E assim descentralizar a figura do professor como o “único detentor do conhecimento”.

Para facilitar o aprendizado dos alunos é necessário que esteja sempre partindo do seu espaço, enquanto sujeitos inseridos na sociedade, trabalhando na perspectiva de Straforini (2008), em busca da totalidade-mundo e principalmente que as informações sejam contextualizadas e críticas. Uma vez que se busca, através dos recursos audiovisuais quebrar os paradigmas existentes no ensino de geografia nos anos/séries iniciais.

A educação geográfica tem como pressuposto a capacidade de aprender a interpretar o mundo e as relações sociais através de conceitos e categorias geográficas que permitem uma leitura crítica da sociedade e uma atitude transformadora. Então, quando não há por parte do educando essa construção de conceitos não há educação geográfica.

Nessa perspectiva, torna-se essencial pensar em uma alfabetização geográfica, pensar o educando envolvido com os conceitos e habilidades geográficos desde o início de sua escolarização. Assim eles terão a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa sendo capaz de observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os fenômenos geográficos para melhor interagir no seu cotidiano.

Para cumprir esse papel é importante que o professor considere o que os alunos pensam, desejam e conhecem. É preciso considerar os conhecimentos e a experiência que esses alunos trazem do seu cotidiano para serem confrontados com o saber geográfico mais sistematizado. (CAVALCANTI, 2000:48).

Para tanto, o educando deve ser visto como sujeito de saberes, com potencialidades e possibilidades, considerando que, mesmo antes do aluno começar a frequentar a escola ele já participa de práticas sociais de letramento. No seu cotidiano, as crianças comunicam-se e interagem com essas práticas, na vivência através dos acontecimentos da vida social

com a família, escola, os amigos, igreja, e até mesmo com o apoio dos diferentes tipos textuais como os rótulos das embalagens que nos trazem muitas informações, que podem ser aproveitadas didaticamente na sala de aula, os desenhos da TV, as brincadeiras, os livros, as revistas em quadrinhos, dentre outros. Aproveitando dessa forma o conhecimento que já existe no dia a dia dos educandos, proporcionando a eles a oportunidade de se expressarem oralmente e também através da escrita.

Sendo que nesse processo, a escola tem um papel primordial na difusão do conhecimento didático por meio dessas práticas sociais, possibilitando que se concretize uma cidadania mais ampla e consciente na vida dos educandos, para que possam atuar de forma crítica e responsável nos diferentes grupos sociais aos quais pertencem.

O ensino de Geografia dos anos/séries iniciais deve ter uma proposta pedagógica que busque novas alternativas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, permitirá ao educando perceber-se como um sujeito histórico e social, atuante no espaço que estuda, entendendo que os fenômenos são decorrentes da vida e do trabalho humano, num processo contínuo de adaptação às novas necessidades da sociedade.

Para a geografia, o simples fato de um aluno conseguir descrever o ambiente em que está inserido, não significa que ele compreendeu o processo de letramento. Ele precisa interpretar os fenômenos, como sujeito que contribui para a transformação do espaço, sendo que os docentes devem buscar formas de viabilizarem os conhecimentos emergentes desse processo com os já adquiridos anteriormente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de geografia nos anos/séries iniciais em comunidades ribeirinhas na Amazônia, torna-se essencial para a formação de sujeitos conhecedores de nossa realidade amazônica, sendo necessário que os conhecimentos sobre os lugares, trabalho, cultura e costume não cheguem aos educandos como um amontoado de informações, mas que lhes seja proporcionados as oportunidades de entender as peculiaridades das localidades ribeirinhas, sendo que, o professor precisa desenvolver

no aluno a capacidade de observar para depois analisar e interpretar a realidade levando em consideração a transformação do espaço e do lugar. Assim, partindo das informações do entendimento do espaço construído, os alunos terão capacidade para interpretar o mundo a partir do lugar.

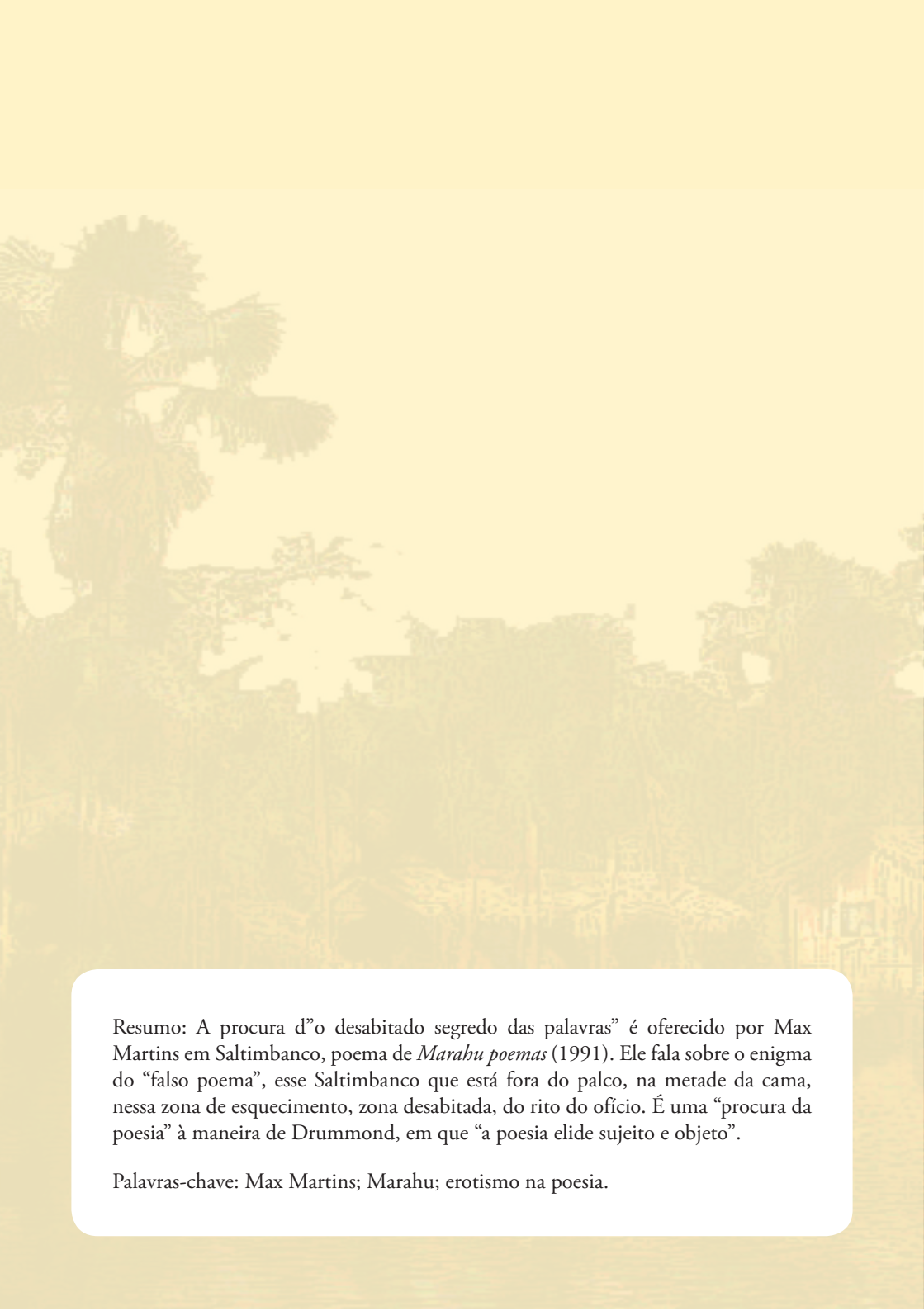
Para a comunidade de Bituba, o ensino de geografia deveria trazer contribuições muito significativas para a vida dos alunos. Infelizmente, percebe-se que na prática dos professores, ainda se incorpora ao ensino baseado na descrição dos lugares, com aulas expositivas/explicativas. Ressalta-se que o ensino em escolas públicas municipais é muito precário, isso influencia na qualidade do ensino, que é trabalhado muito conteudista, as questões metodológicas e as mudanças dos paradigmas não chegam ao conhecimento dos docentes dos anos/séries iniciais das comunidades ribeirinhas, caracterizando o ensino que prioriza a memorização de locais distantes da vida do educando, deixando o seu lugar de vivência sem ser abordado.

Neste sentido, há a necessidade de investimento em políticas públicas, que venham favorecer as comunidades ribeirinhas. Sendo necessário que haja uma reformulação no currículo escolar, deixando abertura que atenda as particularidades das áreas ribeirinhas de nosso município, haja vista que possuem cultura diversificada. Oferecendo melhores condições de trabalho, com espaço físico adequado e digno de se promover a educação, proporcionando um aprendizado com momentos lúdicos, valorizando os profissionais da educação, que buscam seus direitos por salários dignos, e melhores condições de vida.

E, considerando que somente a mudança no currículo ou na metodologia de ensino não vai alavancar a educação de nossos alunos, faz-se necessário que, sejam realizados cursos de formação e capacitação aos envolvidos no processo educacional, com apoio didático-pedagógico, desenvolvendo metodologias que valorizem o aluno, viabilizando formas para que possam entender que o lugar apesar de estar ali, mas, ele pode buscar o mundo, a partir dos elementos que estão presentes em sua própria realidade (Straforini, 2008), na busca pela totalidade-mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/96. Brasília, MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*. Caderno CEDES, Campinas, 2005.
- CANDAUI, Vera M.(org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis: vozes, 2001.
- CASTELLAR, Sônia, VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage learning, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, Papirus, 1998.
- FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). *Pesquisa Educacional: Quantidade-qualidade*, 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: paz e terra, 2002.
- _____, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- OLIVA, Jaime Pereira. *Ensino de Geografia: Um retardo desnecessário*. In: CARLOS. Ana Fani A. (org.). *A Geografia na Sala de Aula*. 8ª Ed. São Paulo: contexto, 2008. P. 34-49.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib et alli. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo-Educador*, São Paulo: terra livre- AGB, 1996.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: O Desafio da Totalidade-Mundo nas Séries Iniciais: 2ª edição*. São Paulo: Anablume, 2008.



Resumo: A procura d’o desabitado segredo das palavras” é oferecido por Max Martins em Saltimbanco, poema de *Marahu poemas* (1991). Ele fala sobre o enigma do “falso poema”, esse Saltimbanco que está fora do palco, na metade da cama, nessa zona de esquecimento, zona desabitada, do rito do ofício. É uma “procura da poesia” à maneira de Drummond, em que “a poesia elide sujeito e objeto”.

Palavras-chave: Max Martins; Marahu; erotismo na poesia.

Max Martins: Sujeitos e objetos de uma linguagem poética

Luís Heleno montoril del Castilo

Universidade Federal do Pará



Béla Borsodi

Nessa procura, a imagem do poeta Max Martins, da foto de Béla Borsodi, abre o claro-escuro, a luz-sombra, de um olho que vê e outro que se esconde. O que vê, não faz diretamente, e o que revela é o olhar oblíquo e falso do poeta, do poeta, não de Max Martins. Um olhar de baixo para cima, como se levantado do chão, agisse-olhasse em suspenso, inconformado, não formado.

E não se vê o corpo, só o rosto, meio luz, meio sombra. Na luz do rosto, um vinco, um corte, um valo, uma lâmina: na face, na pálpebra, na frente. E a cabeça, como um ovo. E o rosto com o ovo. E o ovo com um olho que vê: V. Entre olhos, no ovo.

Eis o achado da procura da poesia: o poema é um ovo. Para ver. Que se vê. Através do qual se vê. Logo, um olho. Olho oblíquo, olho cego, olho claro, olho escuro, dois olhos no poema. Desse que lê. Que ao ler, vê. Que ao ver, vê atravessado. Através: eis o que o poema oferece: um outro exercício de olhar, não diário, não cotidiano, não o mesmo, não o sempre mesmo. E se repete, é porque prepara o corte, a fenda, o risco. Entre dois olhos, dois olhares.

Eis “O ovo filosófico”, de Max Martins:

Um olho novo vê do ovo

se

fora do foco
do ovo o olho
do ovo

é cego

fora dos fogos
do olho o ovo
do olho

é oco

como

do fundo do olho
extirpar o vago
escuro
e ser o ovo vendo?

no centro do ovo
fabricar a gala
clara
e ver o olho sendo?

- é como (ver) em mira
amorosa

o olho

rever (ter) em giro
geratriz

o ovo

ou

nos intertícios do ventre
(claro-escuro da página)

In

vol ver

o

ovo

obviar o olho

- indo e vindo -

ovante

(ovo e olho
raiz e velo
a um valo
paralelos)

para lê-los
cortar a língua-linha do discurso-homem
e seu novelo

o nó

por si se descascando

por si se desvelando

o elo V do ovo

o dito e feito

fito

vero símil

abolido o entrave
se entre-abre

O

O)LH(O

O

V

O

entre

VÊS

XX

a vida

uni

VÊS

o

mundo

(de O Ovo Filosófico. In: *Risco Subscrito*, 1980)

Na foto tem-se o verso: “Como extirpar do fundo do olho, o vago escuro e ser o ovo vendo?”. Cruza-se com a imagem projetada. Com o olho de Max, de Béla Bosordi. O vago escuro do fundo do olho vê entre parênteses, em mira, um olho reverso, em movimento, indo e vindo, claro-escuro da imagem, no claro-escuro do poema.

Viu?

Olhe de novo.

No rosto do poeta, o ovo e o olho em “risco subscrito”, subentendido, subreptício. Para ler o poema, o “ovo filosófico”. Esse que está na frente, que oferece o olho novo, o olho no ovo, que se situa no espaço aberto pela língua cortada do discurso descontínuo, outra língua,

outro discurso, outra possibilidade de ver, de dizer, de sentir o mundo. Esse caminho possível “entre vês”, desentrevado.

“O Ovo Filosófico” estava latente. Em *O Estranho*, livro de poemas de 1952, em “Poema”, o novelo do discurso-homem, está delineando a vida do rito, no ritual, do ofício, das instituições, da memória que coagula o poema em estado vago. E a vaguidade do poema, sua morte contida na vida mundana, na língua cotidiana. O poeta-mundo é o falante homem-mundo-documento com todas as identidades registradas. E ainda o homem que responde à moral e a sensação de ser imediata das horas e do calor opressivo das vestes comunais. A nudez do poeta, seu cansaço e um tédio de viver produzem o poema do não-poema, o poema do poeta mudo, do homem-mundo, de “um olho com um vago escuro”.

O vago escuro do olho, um olho vago, de um poema vago, sem a mira, já se anunciava em “Poema”, em que Eu e mundo tem relações forçosas, em que o Eu presente o poema que rola livre do mundo:

Poema

Ocorre-me o poema.
Contudo há a religião,
A pátria, o calor.

Procuro ver na noite profunda
Quero esquecer no momento
Que sou o homem de vários documentos.
Forço.
Dói-me o calo desta vida “meu Deus!”...

Lavo as mãos.
Mas tenho de pôr a gravata,
E salvo a moral. Abano-me.

Rola o poema e o mundo.
E eu mudo.

(*O Estranho*, 1952)

Em *Anti-retrato*, de 1960, em “Max, magro poeta”, o poema ferve no ventre da mosca, o que lhe dá as asas, o vôo. Mas o poeta é esse sem corpo, ou corpo magro, de uma forma em procura daquele olho-ovo, ovo-olho, olho novo, que desse o “sal dentro das pedras”. O magro poeta é a mosca em cujo ventre ferve o poema-ovo.

Max, magro poeta

Max, magro poeta
na paz dos prados de aquarela
acaso amaste o lírio
colhido às pressas
entre os sapatos?
Será que encontraste
em contraste com a flor
a ponta do punhal dentro da flor?

Procura no teu bolso a bússola
e a âncora no teu peito
deste barco prestes a partir
de tua garganta.
Na quilha enferrujada,
na popa ressequida
descobrirás a ilha

Magro poeta, o sol dos muros
ainda anotas
mas, e o sal que escorre
dentro das pedras?

Ao pouso inesperado dum asa
contempla a mosca:
no seu ventre ferve-lhe o poema.

(*Anti-retrato*, 1960)

O que em KOAN, de *HERA*, 1971, é revelador sobre a procura desse ovo? KOÁ é palavra carregada de simbolismo verbal primitivo contido na concepção dualista da vida: Á é a essência em tupi-guarani; KO é a existência. Tem-se aqui o invisível e visível; o distante e o próximo, relações entre a raiz e velo do “ovo filosófico”. Como não dizer sobre os vincos, sulcos do rosto-olho-ovo da imagem fotografada, quando diante dos versos “Cavo esta terra – busco num fosso / FODO-A”. Escavação da palavra.

O que também viera no poema desde fora para dentro, desde longe para perto, KOÁ, ekoãndo, eis mais uma vez “max” diminuído no nome pela minúscula inicial, o homem, o poeta ekoãndo, movimento de desaparecimento dessa personalidade do mundo, apagamento do sujeito, morte do sujeito? Eis a resposta: “cavo sou”, após os espelhos turvarem-se, onde se projetam as faces familiares, a turvação da imagem no espelho, “ecoã” torna-se invisível, indizível, e “a pá nas mãos vazias” é o silêncio.

Como deixar de falar do olho-ovo de Koan? Se ele está no que é visível do que fala, o olho da boca, o O, o olho do fosso, o olho osso, o olho do oco, do sôo, do FODO Á, esse ato do sexo visível-invisível, do cu.

Tem-se aí uma certa escrita do “Risco subscrito”, de 1986:

“a praia é um só ver desvendo”

Max tem escrito sobre um olho novo, esse ver desvendo. Aí está contido o sentido dos sujeitos e objetos da linguagem poética. Aprender uma língua que fala desde a infância do Eu e do Mundo, mas essa língua tornou-se muito comunicativa e pragmática. Retirar dela a praia subscrita, é escavar a língua, fodê-la para além da imagem análoga direta. Um olho novo vê a praia desvendo-a, e a praia é verso.

Escrita

quem nos olha é só uma praia
quem nos ouve é só uma praia
quem nos é é só uma praia

e a praia é só um ver desvendo
verso deserto
o desouvido deus-ouvir o som negado

E somos só esta vã escrita
nosso riso-risco contra um espelho, praia
que nos inverte e desescreve
dissolVENDO-NOS

(*Risco subscripto*, 1980)

Olho-ovo e risco erótico.

O olho novo também escreve o risco de eros. Em Poema (*O estranho*, 1952) tem-se o INTERDITO, o poema impedido e a angústia plantada pela morte e o mal, morte do ser-pleno, ser-livre. No entanto temos o poema, esse poema-angústia do outro poema não escrito. Há um poema “interdito”, entredito no poema realizado.

Interdito, angústia do poema, morte, mal, não são simples palavras recolhidas. Elas pertencem ao círculo de sentido do Erotismo. Um círculo traçado por Georges Bataille ao dizer: “o erotismo é a aprovação da vida até na morte” (*O erotismo*), ou em: “Sólo la larga agonía del poeta revela acaso, al final, la autenticidad de la poesia” (*La literatura y el mal*). O poema de Max carrega consigo a procura que se torna angústia, em que guarda o outro poema, esse de energia submersa e pleno de vida, mas morto.

Dois seres, dois poemas, em Poema, nos oferecem o movimento de continuidade-descontinuidade, dito por Bataille dessa maneira: “para nós que somos seres descontínuos, a morte tem o sentido da continuidade do ser”.

Paradoxal condição própria de ser humano, o conhecimento do mundo e do erotismo implica uma experiência interdita e transgressora: religião, pátria, calor, homem de vários documentos, calejado (marcado), Deleuze e Guattari diriam estriado, pela vida

interdita. E aqui: desse sacrifício, dessa violência e morte, vive o homem erótico, nele vive o erotismo, dessa experiência psíquica da angústia de desejo e não-realização, dele tem-se grande parte de tudo que se chama arte e poesia, **O EROTISMO DOS POEMAS DE MAX MARTINS É O ROTEIRO LIBERTINO ATRAVÉS DO QUAL E NO QUAL SE TEM A APROVAÇÃO DA VIDA NA MORTE DA HUMANIDADE EXTREMA**. Nesse sentido, o poema é o erotismo que triunfa sobre a interdição.

KOAN (*H'era*, 1971) participa desse roteiro e diz sobre movimento contínuo-descontínuo, de mão dupla do erotismo. \tilde{A} – essência do tupi-gurani, aglutinada à KO – existência, movimento do invisível (\tilde{A}) e do visível (KO), de distanciamento (\tilde{A}) e proximidade (KO). E aqui o tônus erótico é o da palavra e da linguagem. Paradoxal condição essa do ser da linguagem erótica, traçar a linha de fuga como saída cauculada. Ekoar é desaparecer para existir, max diminuído, sumido, mas vivo em palavra. Ekoado é o movimento de desaparecimento da personalidade do mundo, apagamento do sujeito, MORTE. Aí está o erotismo: “cavo sou” após os espelhos, onde se projetam as faces familiares, turvarem-se, turvação da imagem no espelho, “ecoa”, tornar-se invisível, indizível, o silêncio: “a pá nas mãos vazias”. Erotismo incrustado porque escavado, porque fodido na terra. Max-poeta-eu morto para aprovar a vida.

Lembrar-se do olho? O olho erótico é o novo: “um olho novo vê do olho”. Lord Auch (pseudônimo de Bataille) tem uma história do olho.

Hacia muchísimo calor. Simona colocó el plato sobre un pequeño banco, se instaló delante de mí y, sin separar sus ojos de los míos, se sentó sobre él sin que yo pudiera ver cómo empapaba sus nalgas ardientes en la leche fresca. Me quedé delante de ella, inmóvil; la sangre subía a mi cabeza y mientras ella fijaba la vista en mi verga que, erecta, distendía mis pantalones, yo temblaba. (Georges Bataille. *Historia del ojo*)

Simona había caído en un charco de lodo y se embarraba el cuerpo con furor: se masturbaba con la tierra y gozaba violentamente, golpeada por el aguacero, con mi cabeza abrazada entre sus piernas sucias de tierra, su rostro enterrado en el charco donde agitaba con brutalidad el culo de Marcela, que la tenía abrazada por detrás, tirando de su muslo para abrírsele con fuerza.

Empecé a escribir sin ninguna idea precisa, incitado sobre todo por el deseo de olvidar, por lo menos provisionalmente, mi identidad personal. Al principio creí que el personaje que narraba en primera persona no tenía ninguna conexión conmigo. (pp. 33-34)

Calor, terra, esquecimento de identidade pessoal, três expressões-chave para abrir o olho erótico do poema e liberar o ser invisível do olho, nesse espaço a alusão “fabricar a gala clara” não se liga ao erotismo somente pela imagem sexual, mas pela potência criadora investida no ato poético, o olho invisível é um “ânus solar” em que o interstício, as contra-movimentações, contra-direções, contra-dições, do claro-escuro, do vol-ver, indo e vindo, olho e ovo, raiz e velo, do ato sexual, dos sexos, ekoando no valo-rego. Essas movimentações cortam “a linha do discurso-homem”, e estamos mais uma vez no ponto de origem do erotismo de Max e de que fala Bataille, perda de si para encontrar-se no caos e acaso da poesia maldita porque transgressora e de verdade simiesca: “vero simil”. Há muito de primitivo nisso tudo, terreno, ctônico, mas, paradoxalmente, alado, desvelado, liberto.

Finalmente, tem-se um V liberto resultante de um ato poético-político de confrontação.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. *Historia del ojo*. Traducido por Margo Glantz. México D.F.: Ediciones Coyoacán, 1994.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Cláudia Fares. São Paulo: Arx, 2004.

MARTINS, Max. *não para consolar, poesia completa*. Belém: CEJUP, 1992.

Resumo: Este trabalho vincula-se ao projeto *Descrição Sócio-histórica das vogais do Português do Brasil*, coordenado nacionalmente pelo Dr. Seung-Hwa Lee (UFMG), e ao subprojeto regional *Descrição Sócio-histórica das vogais do português do norte do Brasil*, coordenado pela professora Dra. Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA). Seu objetivo é verificar o comportamento das vogais médias /e/ e /o/ em posição postônica não-final, na área urbana e rural do município de Cametá, nordeste do estado do Pará, Brasil. As vogais médias postônicas, ora se manifestam como [E/e] e [O/o], ora como /i/ e /u/, respectivamente. O *corpus* foi constituído por uma amostra estratificada de 96 informantes, selecionados de acordo com sexo, faixa etária, nível de escolaridade e procedência. A coleta dos dados foi realizada através de dois tipos de entrevista: a *livre* (48 informantes) e o *teste* ou nomeação de figuras (48 informantes), que consistiu na identificação de desenhos pelos informantes. O *corpus* apresenta 2.177 dados, sobre o qual se observou a partir de uma análise estatística, no programa computacional *Varbrul* nos moldes labovianos, considerando variáveis linguísticas e não linguísticas, que o fenômeno de *alteamento* com peso relativo de .46 apresenta probabilidade menor de ocorrência do que sua ausência com peso relativo de .54. Examinou-se, também, que as vogais médias em posição tônica desempenham um papel bastante favorecedor do alteamento da média postônica /o/ em estudo. Dos fatores sociais estudados, a escolaridade e a procedência foram consideradas relevantes para explicar a regra variável de alteamento em Cametá.

Palavras-chave: Vogais médias postônicas; alteamento; variação sociolinguística.

Descrição sociolinguística das vogais médias postônicas não-finais /O/ e /E/ no português falado no município de Cametá-PA

Raquel Maria da Silva Costa¹
Regina Célia Fernandes Cruz²

Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

Em posição postônica observa-se que ocorrem regras fonológicas em algumas regiões do país, como o Norte, considerado em sua grande parte como processo de alteamento, harmonização vocálica (contexto pretônico) e neutralização (contexto postônico) que operam sobre as vogais, principalmente sobre as vogais médias, haja vista que estas apresentam um comportamento variável bastante significativo, alternando-se entre si mesmas ou entre si e as vogais altas, dependendo dos contextos linguísticos e extralinguísticos nos quais se encontram. De um modo geral os estudiosos que mais se detiveram aos estudos das vogais médias postônicas do Português Brasileiro (PB) foram Câmara Jr. (1970), Bisol (1981), Wetzels (1993).

Foi observado, portanto que as vogais médias postônicas não-finais das palavras proparoxítonas podem sofrer várias realizações fonético-fonológicas, oriundas de naturezas distintas, na língua como: *o alteamento*, processo de maior recorrência na língua falada, caracterizado pela elevação do traço de altura das vogais médias postônicas /e/ e /o/ para as vogais altas [i] e [u], respectivamente. Esse processo é interpretado por Câmara Jr. (1970) como neutralização vocálica. O termo neutralização é oriundo da Escola de Praga e consiste na perda de um traço distintivo, que reduz dois fonemas a uma só unidade fonológica.

¹ Professora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará – raqmaria@hotmail.br.

² Professora da Universidade Federal do Pará – regina@ufpa.br

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A descrição das vogais médias postônicas não-finais /e/ e /o/ do português falado no município de Cameté será orientada pelos pressupostos teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa ou modelo laboviana, que pressupõe a não existência de estudos linguísticos desvinculados de fatores sociais.

O *corpus* para análise deste estudo foi obtido através de entrevistas realizadas com 96 informantes do município de Cameté, tanto da zona urbana como da rural, os quais foram estratificados de acordo com o sexo (48 informantes/masculino e 48/feminino); escolaridade (24 analfabetos, 24 com Ensino Fundamental, 24 com Ensino Médio e 24 com Ensino Superior); faixa etária (32 informantes entre 15 a 25 anos; 32 entre 26 a 41 anos e 32 com idade acima de 42 anos); e procedência (48 da zona urbana e 48 da zona rural).

Os critérios elencados para a seleção dos informantes foram os seguintes: ser cametaense, nascido e residente no município ou que tenha chegado no município até os sete anos de idade, seja na área rural ou urbana de Cameté, e que não tenha se deslocado da região onde mora por mais de dois anos consecutivos; e possuir dentição completa, a fim de que as articulações dos fonemas fossem o mais natural possível. Os dados desta pesquisa foram coletados no período de 2003 a 2008, em diferentes pontos da área urbana e rural do município de Cameté, sendo que os dados de 36³ informantes foram cedidos por Rodrigues (2005) para esta pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada por meio de dois tipos de entrevistas: a *livre* (48 informantes) incluindo os 36 informantes do *corpus* de Rodrigues (2005), na qual se trabalhou com a coleta de relatos de experiências pessoais dos informantes; e o *questionário dirigido* ou *teste* (48 informantes) refere-se à nomeação de figuras que consiste na identificação de 55 figuras pelos informantes, em que os nomes dos desenhos correspondiam a vocábulos proparoxítonos.

³ Os 36 informantes eram do nível de escolaridade: analfabeto (12 informantes), ensino fundamental (12 informantes) e ensino médio (12 informantes).

Ao todo foram encontrados 2.177 dados em que a variável dependente do fenômeno estudado se manifestou. Na entrevista livre encontrou-se apenas 277 ocorrências do fenômeno. Os 2177 dados desta pesquisa foram analisados pelo pacote dos programas da série *Varbrul*. O objetivo deste programa nesta pesquisa foi identificar e explicar, através de um modelo matemático, o comportamento variável das vogais médias postônicas no município de Cametá. E gerar as frequências (percentuais) e pesos relativos da variável analisada, elencando os fatores e contextos condicionantes relevantes e irrelevantes que influenciam na escolha de uma variável linguística em detrimento de outra.

2.1. DEFINIÇÕES DAS VARIÁVEIS

A variável dependente considerada foi *alteamento* da vogal postônica não-final. A “presença de alteamento” é compreendida como a elevação do traço de altura das vogais médias /e/ > [i] e /o/ > [u], enquanto que a “manutenção da vogal postônica não-final” corresponde a preservação dos traços de altura que possuem, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 – Variável dependente e suas variantes

Variável Dependente	Variantes <i>da</i> Variável Dependente
Alteamento da vogal postônica não-final.	Presença de alteamento da vogal postônica não-final: (búss[o]la > búss[u]la)
	Manutenção da vogal postônica não-final (vésp[e]ra / vésp[e]ra)

2.2. VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Foram selecionados os seguintes fatores independentes para descrever o comportamento das vogais postônicas no município de Cametá.

2.3. VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

Levando-se em consideração que o contexto em que a vogal média se encontra no vocábulo, pode influenciar no seu comportamento ou alternância em umas das variáveis dependentes definidas acima, são considerados então 05 variáveis linguísticas, a saber:

I) Natureza da vogal tônica:

	<i>/o/ /e/</i>
Alta /u/	n[ú]mero
Alta /i/	s[i]mbolo
Média aberta /O/	ab[O]borá
Média aberta /E/	v[E]spera
Média fechada /e/	g[ê]neses
Média fechada /o/	f[ô]lego
Baixa /a/	n[á]degas, sem[á]foro

II) Natureza do segmento precedente:

	<i>/e/</i>	<i>/o/</i>
Obstruintes velares (/k/ /g/)	-	pentá[g]ono
Africadas e palatais (/tʃ/ dʒ/ /ʒ/)	paren[tʃ]isi	-
Obstruintes labiais (/b/ /p/)	hós[p]ede,	abó[b]ora
Obstruintes alveolares (/t/ /d/)	ú[t]eru	após[t]olos
Fricativas alveolares (/s/ /z/ /r/)	ú[c]era	ê[z]odo
Fricativas lábio-dentais (/f/ /v/)	frutí[f]era	fósf[u]ru
Fricativa glotal (/h /)	có[h]ego	-
Nasal bilabial (/m/)	nú[m]ero	cô[m]oda
Nasal alveolar (/n/)	ge[n]esis	auto[n]uma
Lateral alveolar (/l/)	fô[l]ego	psicó[l]ogo
Tepe (/r/)	cé[r]ebro	pé[r]ola
onset ramificado	-	autó[dr]Omo

III) Natureza do segmento seguinte:

	/e/	/o/
Africadas e fricativas palatais (/dʒ/ /ʒ/)	hóspe[dʒ]i	-
Obstruintes labiais (/b/ /p/)	-	horósc[o]p[o]
Obstruintes alveolares (/t/ /d/)	paralelepípe[d]o	méto[d]o
Obstruintes velares (/k/ /g/)	fôle[g]o	biólo[g]o
Fricativas alveolares (/s/ /z/ /r/)	parênte[s]e	-
Fricativas lábio-dentais (/f/ /v/)	-	apóstro[f]e
Nasal bilabial (/m/)	-	autódro[m]o
Nasal alveolar (/n/)	fenôme[n]o	pentágu[n]u
Lateral alveolar (/l/)	apóstro[l]os	bússu[l]a
Tepe (/r/)	frutífe[r]o	abóbo[r]a
Onset ramificado	vért[br]a	-

IV) Posição da variável dependente no vocábulo

Na raiz	Fora da raiz
Câ[m]e[ra]	Frutí[f]e[ra]
Ép[o]ca	Psicól[o]go

V) Ponto de articulação da vogal da variável dependente

Vogal média anterior / e/	vért[e]bra
Vogal média posterior / o/	pér[o]la

VI) Tipo de entrevista

Entrevista livre	Questionário dirigido
------------------	-----------------------

VII) Variáveis sociais

As variáveis deste estudo são: sexo/gênero, faixa etária, nível de escolaridade e procedência.

VIII) Faixa etária

Primeira Faixa Etária *15 a 25 anos*Primeira Faixa Etária *26 a 41 anos*Primeira Faixa Etária *42 em diante*

IX) Escolaridade

Analfabeto

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

X) Procedência do Informante

Zona Rural

Zona Urbana

3. O ALTEAMENTO NO PORTUGUÊS FALADO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

Dos nove grupos de fatores que constituíram as variáveis independentes no arquivo de especificação, o *Varb2000* selecionou, no STEPUP, cinco grupos favorecedores a aplicação da regra de elevação para a média /e/, sendo 04 fatores linguísticos e apenas 01 fator social; e para a média /o/ seis fatores foram selecionados, sendo quatro linguísticos e dois fatores sociais.

Tabela 01 – Os grupos de fatores selecionados para /e/ e para /o/ no stepup

	/e/	/o/	
Os grupos de fatores selecionados para /e/ e /o/ no <i>stepup</i>	Natureza do segmento precedente		
	Natureza do segmento seguinte		
	Escolaridade		
	Posição da variável dependente no vocábulo	Natureza da vogal tônica oral	
		Natureza da entrevista	
		Procedência do informante	

3.1. ALTEAMENTO VS MANUTENÇÃO DA VOGAL POSTÔNICA NÃO-FINAL

Dos 1.949 manifestações de ocorrências da variável dependente desta pesquisa, 1.028 ocorrências foram de manutenção das médias postônicas e 921 foram de ausência do fenômeno em estudo, o que corresponde a frequência de 53% e 47% respectivamente, conforme observado na tabela e gráfico abaixo:

Tabela 02 – Variantes da variável dependente da postônicas não-finais no português falado em Cametá (PA)

Variável dependente	Exemplos	Aplicação/Total	Frequência	PR
Manutenção da postônica	núm[e]rus	1031/1949	53%	.54
Alteamento da postônica	quilom[i]trus	918/1949	47%	.46

Com base nos dados da análise expressos acima pela estatística e pesos relativos podemos afirmar que o alteamento não é um fenômeno frequente no português falado no município de Cametá, como demonstrado pelo peso relativo de .46 que, de acordo com o programa apresenta nível de significância inferior ao processo de manutenção da vogal média com peso relativo de .54, com maior probabilidade de ocorrência no falar do município de Cametá.

Portanto a análise realizada neste estudo leva-nos a inferir que existe um sistema postônico não-final variável no falar do município de Cametá, que se manifesta ora com cinco vogais (a, i, o, e, u) e ora com vogais (a, i, e, u), sendo que o primeiro sistema é o que prevalece ainda na língua em estudo.

Este último sistema vocálico é decorrente da neutralização que ocorre entre a vogal média /e/ e /i/ e principalmente entre /o/ e /u/, pois se observou que ao contrário do que ocorre com a série anterior cujos vocábulos que apresentaram só uma forma tenderam sempre a manutenção da postônica, na série posterior o único item lexical que demonstrou apenas uma variante, foi o *apóstolo*, e esta variante foi o alteamento. Tal resultado corrobora para a hipótese levantada por Câmara Jr. ([1953]-

1970), que defende haver sobre as vogais médias não-finais um processo de neutralização entre /o/ e /u/, uma vez que o /o/ não se mantém ao lado do /u/ no sistema vocálico da língua, ao contrário do /e/ que permanece ao lado do /i/. Por isso a série posterior, e isso os resultados estão demonstrando, possui sensibilidade maior ao processo de alteamento, enquanto que a série anterior resiste ao processo de neutralização. E embora o /o/ conviva ainda no dialeto do município de Cameté com /u/, aquele tenderá com o tempo a deixar de existir. Diferentemente da média /e/ que se mantém resistente ao processo de alteamento.

3.1.2. Grupo de fatores linguísticos selecionados

Os cinco grupos de fatores linguísticos selecionados no STEPUP como possíveis favorecedores do alteamento das médias postônicas não-finais no português falado no Município de Cameté-PA.

3.1.2.1. Natureza da vogal tônica oral – resultados somente para /o/

Os dados revelam que os contextos tônicos mais favorecedores para a aplicação da regra de elevação da postônica não-final são aqueles que possuem *vogal média aberta posterior /O/*, *vogal alta posterior /u/* e *vogal média aberta anterior /E/* na sílaba tônica do vocábulo.

Tabela 03 – Natureza da vogal tônica oral- /o/

		Exemplos	Aplicação/ Total	Frequência	PR
Vogal /o/	Média aberta /O/	fOsf[u]ru	261/325	80%	.65
	Alta /u/	búss[u]la	55/61	90%	.64
	Média aberta /E/	pERula	207/212	98%	.63
	Alta /i/	símbulu	127/149	85%	.43
	Média fechada /o/	cômoda	17/41	41%	.26
	Baixa /a/	árvori	135/234	58%	.26
	Média fechada /e/	exodu	2/6	33%	.07

Os resultados indicam que a *vogal média posterior aberta* /O/ quando em contexto tônico pode influenciar significativamente o alteamento da vogal média posterior /o/. Dessa forma é mais frequente ocorrências do tipo *abOb[u]ra*, *fOsf[u]ru* em lugar de *abób[o]ra* e *fósf[o]ru*. Essa influência exercida pela vogal tônica média é demonstrada através do índice de frequência de 80% e peso relativo de .65. Resultado bastante próximo apresentou a vogal alta anterior /u/, com percentual de 90% e peso relativo de .64. Esse resultado exercido pela vogal alta /u/ na sílaba tônica sobre a postônica assemelha-se ao resultado obtido por Vieira (2002), o qual foi interpretado pela autora, seguindo os pressupostos da teoria autosssegmental, como um processo assimilativo em que uma vogal alta, localizada na sílaba precedente à sílaba que contém a vogal média influencia o comportamento da mesma, a partir de um processo de espraiamento de seus traços de altura para a vogal média imediatamente seguinte.

3.1.2.2. Natureza do segmento precedente – resultados para /o/ e /e/

Nesse grupo de fatores, tornou-se necessário a realização de algumas amalgamações, tanto para os dados da vogal /o/ quanto para o /e/, em decorrência da existência de *knockouts*. Com relação a vogal posterior /o/ tornou-se necessário a realização de uma amalgamação em decorrência da existência de um *knockout*, pois a nasal alveolar /n/ apresentou 100% (cem por cento) de ocorrência para a variante presença de alteamento. Assim amalgamou-se o fator *nasal alveolar* ao fator *nasal bilabial* e os critérios seguidos para esta amalgamação foi o fato desses fatores amalgamados possuírem traços articulatorios comuns, como o traço *nasal*.

Os contextos consonantais precedentes formados por *tepe*, *fricativas lábio-dentais*, *obstruintes labiais* e *alveolares* são os mais favorecedores da elevação do traço de altura vocálica da série posterior /o/, isso pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 04 – Natureza do segmento precedente /o/

	Exemplos	Aplicação/ Total	Percentual	PR
Tepe /r/	pEr[u]la	35/36	97%	.82
Fricativas lábio-dentais /f/ /v/	fOs <u>f</u> [u]ru	169/203	83%	.76
Obstruintes alveolares /t/ /d/	id <u>id</u> [u]lu	124/134	93%	.63
Obstruintes labiais /b/ /p/	símb <u>mb</u> [o]lu	270/295	92%	.54
Fricativas alveolares /s/ /z/	buss <u>ss</u> [o]la	57/67	85%	.45
Obstruintes velares /k/ /g/	OrOsc <u>sc</u> [o]pu	72/130	55%	.40
Nasal bilabial e alveolar /m/ ⁴	márm <u>rm</u> [o]re	15/55	27%	.13
Lateral alveolar /l/	psicOl <u>l</u> [O]gu	48/74	65%	.12
Onset ramificado	autO <u>dr</u> [o]mu	13/32	41%	.05
TOTAL		804/1028	78%	

O fator *tepe* apresentou-se como o fator mais favorável a aplicação da regra de alteamento das postônicas /o/, com peso relativo alto de .82; os contextos ocupados pelas fricativas alveolares, figuram em logo em seguida, com peso relativo .76; em nível decrescente apresentam-se as obstruintes alveolares, peso relativo .63; e as obstruintes labiais aparecem como último fator em nível de significância com peso relativo de .54, mostrando mais uma vez o favorecimento do traço *labialidade* para a ocorrência do fenômeno, traço esse que se iguala ao da vogal /o/ e suas variantes [u] e [o].

Observa-se a partir da análise dos resultados que o traço de labialidade é um dos fatores que mais influenciou no alteamento da média posterior, muito embora ele não tenha figurado como o mais

⁴ Foi amalgamado a nasal alveolar a esse fator.

importante em nível de significância. Levando em consideração que tanto as fricativas lábio-dentais como as obstruintes labiais compartilham o mesmo traço [+ labial] (CLEMENTS&HUME, 1995), da variável /o/ e suas variantes [o] e [u]. Sobre isso Wetzels (1992) já argumentava que a regra de neutralização que opera sobre /o/ é condicionada pelo traço de labialidade dos segmentos consonantais precedentes e não existe de fato uma diferenciação entre /o/ e /u/ na língua falada.

Em relação à série anterior observa-se que a elevação da vogal /e/, de maneira geral, é mais favorecida pelos contextos consonantais precedidos por africadas e fricativas palatais, peso relativo.97; fricativas lábio-dentais, peso relativo.83; nasal bilabial, peso relativo de .68; e dorsais (aqui foi amalgamado a fricativa glotal às obstruintes velares /k/ /g/, porque possuem em comum o mesmo traço de articulação), peso relativo de .60, como pode ser verificado na tabela 10:

Tabela 05 – Natureza do segmento precedente - /e/

	Exemplos	Aplicação/ Total	Percentual	PR
Africadas/fricativas palatais / tʃ/ dʒ/ ʒ/	indíg[i]na	16/61	26%	.97
Fricativas lábio-dentais /f/ /v/	frutíf[i]ra	3/103	3%	.83
Nasal bilabial (/m/)	quilom[e]trus	68/393	17%	.68
Dorsais /h/ /k/ /g/	cOrr[e]go	2/17	12%	.60
Coronais /l/ /t/ /s/ /z/	fôl[e]go	5/68	8%	.36
Obstruintes labiais /b/ /p/	prOsp[e]ra	14/82	17%	.24
Nasal alveolar /n/	gen[i]si	3/19	16%	.13
Obstruintes alveolares /t/ /d/	parent[i]si	3/183	3%	.06
TOTAL		114/921	12%	

Não há justificativas aparentes que expliquem a influência das consoantes precedentes *tepe* e *africadas/fricativas palatais* para o alteamento das médias /o/ e /e/, respectivamente. E embora este grupo de fatores tenha sido selecionado como importante para explicar o fenômeno de alteamento, não se pode inferir que as consoantes tiveram seus traços de altura assimilados pelas vogais médias que as seguem, uma vez que os segmentos consonantais não possuem nó abertura, traço este inerente somente às vogais e o processo de alteamento das vogais médias /e/ e /o/ é resultante da alteração no traço de abertura destas vogais.

3.1.2.3. Natureza do segmento seguinte (da vogal postônica não-final) – /o/ e /e/

Para a média /o/ as fricativas labiodentais apresentaram-se como fator de maior significância para elevação da média /o/, com peso relativo de .82; o contexto de *onset* ocupados pela nasal bilabial, peso relativo .75; obstruintes velares, peso relativo .71; obstruintes alveolares, peso relativo .65; e lateral alveolar .56, também demonstraram efeito considerável para a aplicação da regra de elevação da postônica /o/, conforme pode é apresentado na tabela abaixo:

Tabela 06 – Natureza do segmento seguinte – /o/

	Exemplos	Aplicação/ Total	Percentual	PR
Fricativas lábio-dentais /f/ /v/	catastr[o]fi	4/9	44%	.82
Nasal bilabial /m/	autOdr[u]mu	11/24	46%	.75
Obstruintes velares /k/ /g/	psicOl[u]gu	191/218	88%	.71
Obstruintes alveolares /t/ /d/	mEt[u]dus	36/60	60%	.65
Lateral alveolar /l/	búss[u]la	283/316	90%	.56
Tepe /r/	cOc[o]ra	249/344	72%	.30
Obstruintes labiais /b/ /p/	hOrOsc[o]pu	27/41	66%	.28
Nasal alveolar /n/	pentág[o]nu	3/16	19%	.21
TOTAL		804/1028	78%	

No que diz respeito à vogal anterior /e/ os resultados apontados pelos dados estatísticos e pesos relativos para esse grupo de fatores difere dos contextos apresentados para a série posterior. As africadas e fricativas palatais, com peso relativo de .98 mostraram-se como o contexto seguinte mais favorecedor ao alteamento da vogal /e/; resultado bastante próximo foi o das fricativas alveolares, peso relativo de .97; as obstruintes alveolares, com peso relativo de .85, figuraram como o terceiro fator em nível de significância; e logo em seguida foi o onset ramificado, com peso relativo de .80. Seguindo em nível bem mais decrescente tem-se as oclusivas orais (as obstruintes velares foram amalgamados às obstruintes labiais) peso relativo de .56, que embora tenha se demonstrado como fator significativo, só apresentaram duas ocorrência de aplicação do fenômeno em estudo, o que não nos dá margens seguras para tomar este fator como relevante para o alteamento.

Tabela 07 – Natureza do segmento seguinte - /e/

	Exemplos	Aplicação /Total	Percentual	PR
Africadas e fricativas palatais /dʒ/ /ʒ/	velocíp[i]de	13/30	43%	.98
Fricativas alveolares /s/ /z/ /r/	parent[i]si	6/54	11%	.97
Obstruintes alveolares /t/ /d/	velocíp[i]de	8/22	36%	.85
Onset ramificado	quilom[i]trus	59/253	23%	.80
oclusivas orais /k/ /g/ /b/ /p/	fol[e]gu	2/92	2%	.56
Nasal alveolar /n/	alieníg[i]na	19/116	16%	.30
Tepe /r/	út[e]ru	6/352	23%	.08
TOTAL		114/921	12%	

Como o verificado acima os fatores que dizem respeito ao segmento nasal alveolar, peso relativo .30 e o *tepe*, peso relativo de .08 manifestaram-se abaixo do índice de significância para o estudo em apreço e contribuem para a preservação da vogal média postônica. Assim há maior probabilidade na fala de ocorrerem formas como *fenôm[e]nu* e *núm[e]ru* em que a vogal anterior média é mantida.

3.1.2.4. Posição da variável dependente no vocábulo – resultados para /e/

Se a vogal /e/ estiver localizada na raiz do vocábulo ela apresentará propensão a elevação para /i/, como mostra o peso relativo de .55. Formas lexicais como *hósp[i]di*, *corr[i]gu* com a vogal postônica no radical possuem maior frequência de elevarem seu traço de altura na língua falada. Ao passo que as vogais médias que se localizam fora da raiz dos vocábulos possuem tendência de serem preservadas, conforme o apresenta o peso relativo .40. Isso pode ser verificado nos dados na tabela abaixo:

Tabela 08 – Posição da variável dependente na estrutura do vocábulo – /o/

		Exemplos	Aplicação/ Total	Percentual	PR
Vogal média /e/	No radical	hOsp[i]dis	79/640	12%	.55
	Fora do radical	helicOpt[e]ru	35/281	12%	.40
Total					

3.1.2.5. Natureza da entrevista – resultados para /o/

O estilo de entrevista ao qual o falante foi submetido caracterizado como fala espontânea manifestou alto índice de significância para a aplicação da regra de alteamento, com peso relativo de .80. Isso se justifica pelo fato de o falante, na maioria das vezes, na produção textual da entrevista livre, focar sua atenção naquilo que está contando ao pesquisador, ao contrário da produção linguística dirigida por um questionário, em que provavelmente o falante, monitora mais sua fala, pois possui mais tempo para pensar no que vai dizer e como vai dizer, na medida em que detecta o objetivo desse evento conversacional.

A presença mais constante da figura do interlocutor poderá levar também a inibição de formas linguísticas consideradas de menor prestígio na sociedade e o falante com o intuito de preservar a sua face positiva, a autoimagem pública, o valor social positivo que acredita possuir no decorrer da conversação, busca produzir em menor grau possível ocorrências que apresentem variações, como alteamento das médias postônicas.

Tabela 09 –Natureza da entrevista – /o/

		Aplicação/Total	Percentual	PR
Vogalmédia /o/	Fala Espontânea	189/199	74%	.80
	Questionário Dirigido	615/829	95%	.42
Total		804/1028	78%	

3.1.2.6. Ponto de articulação da vogal da variável dependente

Neste ponto da análise convém ressaltar a variável dependente mais sensível à aplicação da regra em estudo. E os resultado das rodadas de /e/ e /o/ apontam a vogal média posterior /o/ mais sensível à elevação, atingindo o maior peso relativo, correspondente a .90. Enquanto que a vogal média anterior, ao contrário, apresentou maior inibição ao processo de alteamento, conforme mostra o peso relativo de .08.

Tabela 10 – Ponto de articulação da vogal que realiza a variável dependente das médias postônicas

	Exemplos	Aplicação/Total	Frequência	PR
Posterior	ânc[o]ra	805/1028	78%	.90
Anterior	út[e]ris	104/921	12%	.04

Um das explicações mais plausíveis que se tem para o fato da série posterior alçar mais advêm de Bisol (2003), que acredita que a explicação desse fenômeno esteja no fato de que a série posterior /o/ tenha uma motivação fisiológica que consiste na proximidade entre a articulação da média /o/ com a alta /u/, tornando-a mais sensível a aplicação da regra variável, ao contrário da média / e / que apresenta em alguns contextos uma maior resistência.

Convém salientar também que essa maior frequência de alçamento da média posterior do que a anterior /e/ resulta do fato de que palavras que contêm a vogal posterior /o/ em posição postônica serem mais recorrentes na fala popular como *fôsforo* ao passo que palavras como *cátedra* são termos mais técnicos não sendo frequentes na fala popular.

O que se observa, portanto, é que os resultados obtidos para a natureza da variável dependente reforçam a tese de Câmara Jr. de que em posição postônica não-final a média posterior /o/ é neutralizada pela alta /u/, de modo a desaparecer a oposição entre ambas, proporcionando somente quatro vogais em posição postônica não-final. Nesse ponto Bisol (1981) relembra estudos anteriores como o de Daniel Jones (1957) que atribui menos espaço bucal às posteriores argumentando que “o espaço na cavidade bucal para a emissão das vogais anteriores é maior do que o espaço destinado à emissão das vogais posteriores”. (BISOL, 1981, p.114).

3.2. GRUPO DE FATORES SOCIAIS SELECIONADOS

Dois fatores sociais foram selecionados pelo Varb2000: procedência do informante e escolaridade. Passaremos a comentá-lo a seguir.

3.2.1. Procedência do informante - resultados somente para /o/

No que concerne aos resultados da vogal média /o/, os dados nos indicam que os falantes da zona rural possuem maior probabilidade de aplicação da regra de alternância dessa vogal, com peso relativo de .65 do que os falantes da zona urbana, conforme o observado na tabela que segue:

Tabela 11 – Procedência do informante /o/

		Aplicação/Total	Frequência	PR
Vogal média /o/	Zona Rural	475/539	88%	.65
	Zona Urbana	329 /489	67%	.34
TOTAL		804/1028	78%	

O gráfico acima retrata bem a diferença existente entre a zona urbana e rural sobre o alteamento em Cametá. No qual os falantes da zona urbana, com peso relativo de .34, possuem maior controle ao alçamento de /o/ para /u/ do que os falantes da zona rural.

3.2.2. Escolaridade – resultados para /e/ e /o/

Analisando os resultados conjuntamente podemos inferir que quanto menor o grau de escolaridade o falante possuir maior será o uso por este de formas alteadas, seja para a média anterior /e/>[i] seja para a posterior/o/>[u].

Tabela 12 – Escolaridade - /e/

		Aplicação/Total	Percentual	PR
Vogal média /e/	Analfabeto	33/122	27%	.76
	Ensino Fundamental	30/185	16%	.67
	Ensino Médio	20/230	9%	.40
	Ensino Superior	31/384	8%	.39
Total		114/921	12%	

Tabela13 – Escolaridade – /o/

		Aplicação/Total	Percentual	PR
Vogal média /o/	Analfabeto	107/120	89%	.71
	Ensino Fundamental	195/213	92%	.76
	Ensino Médio	232/289	80%	.46
	Ensino Superior	270/406	66%	.32
Total		804/1028	78%	

Verificando os dados expostos na tabela e gráfico acima uma diferença necessita ser ressaltada entre a vogal /e/ e /o/, no que diz respeito ao fator analfabeto e ensino fundamental. O /e/ apresenta maior probabilidade de elevar o seu traço de altura quando pronunciado pelos falantes que possuem pouca ou não possuem escolaridade, conforme demonstrado pelo peso relativo de .77, ao passo que a probabilidade de ocorrência de alteamento do /o/ encontra-se mais nas produções

linguísticas dos falantes com ensino fundamental, apresentado pelo peso relativo de .76. Resultado curioso se levarmos em consideração a significância do processo de alteamento do /o/ em relação a /e/, e como já preconizado neste estudo, o alteamento do /o/ > [u] é uma marca dialetal dessa região Tocantina e preservada, principalmente pelos falantes que possuem pouco contato com a língua formal e padrão ensinada pelas escolas.

Em relação aos outros fatores de escolaridade, ensino médio e superior, apresentaram índices abaixo do nível de significância para este estudo, com peso relativo para /e/ de .40 e .39, respectivamente, e para /o/ .46 e .32.

Acredita-se assim que o nível de conhecimento do falante sobre a gramática implícita da língua que utiliza é proporcional ao nível de escolaridade que o mesmo possui. Isso foi comprovado por Labov (1996) quando estudou o inglês de Nova Iorque, quando observou que os falantes menos escolarizados, usavam com maior frequência as formas não-padrão, ao passo que as formas padrão eram mais usadas pelos falantes com nível de escolaridade mais elevado.

Observa-se, portanto, que a escola, com o intuito de levar o aluno ao conhecimento da língua padrão, acaba por reduzir, pelo menos em tese, o uso de formas linguísticas características de uma dada comunidade de fala, desrespeitando, dessa forma, traços linguísticos que fazem parte da cultura de um povo. Assim quanto mais bem instruído for o falante, mas rejeição apresentará em relação a variedades populares de sua língua materna e privilegiarão a preservação, no caso deste estudo, da preservação das vogais médias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do processo de alteamento das médias anterior e posterior no português falado, no município de Cametá-PA, possibilitou-nos verificar o comportamento linguístico da *presença* > de *alteamento* da vogal supracitada, para observarmos se o fenômeno linguístico em questão sofre ou não interferências de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos.

Os resultados deste trabalho apontam, o processo de alteamento, /e/ > [i] e /o/ > [u] apresenta-se como variante de menor ocorrência, evidenciado através do peso relativo .46 para a sua presença e .54 para a ausência, sendo que de 1949 dados efetivamente verificados 921 aplicaram a regra variável de alteamento, enquanto que em 1031 dos dados, não se aplicou, mantendo dessa forma as vogais postônicas não-finais.

O programa estatístico demonstrou que a vogal tônica oral influencia o alteamento somente da vogal postônica /o/, sendo a tônica média aberta /O/, o segmento vocálico de maior influência para a aplicação do fenômeno observado.

O contexto precedente e o seguinte mostraram-se favorável ao alteamento tanto da média /e/ como da média /o/. No grupo da consoante do *onset* (do fenômeno) a *tepe* /ɾ/ apresentou-se como fator de maior significância para elevação da média /o/, e as africadas e fricativas palatais /dʒ/ /ʒ/ para a média /e/, no que diz respeito ao contexto precedente; enquanto que para o contexto seguinte as *fricativas lábio-dentais* /f/ /v/, com índice de significância bastante expressivo de .82 (peso relativo) para o alteamento de /o/ e as africadas e fricativas palatais /dʒ/ /ʒ/, figurando novamente como um contexto, agora seguinte, para o alteamento de /e/.

A vogal anterior /e/ quando se encontra localizada na raiz do vocábulo possui probabilidade significativa para elevar seu traço de altura, como em [hósp*[i]*di] para ‘hóspede’; ao contrário de /o/, cuja posição no vocábulo não influencia o seu alteamento.

O estilo de entrevista caracterizado como *livre* ou *fala espontânea* manifestou alto índice de significância para a aplicação da regra de alteamento da postônica /o/, com peso relativo de .80, e em relação a /e/ esse grupo de fatores não apresentou grau de significância.

No que diz respeito à influência dos fatores sociais no processo de alteamento, os resultados apontam a procedência do falante como um fator significativo apenas para explicar o alteamento da média /o/, sendo os falantes da zona rural os que mais realizam o alteamento, peso relativo de .65, o que evidência uma forte tendência dos falantes da zona urbana, devido ao um convívio maior com o mundo urbanizado, à utilização da variante padrão da língua.

O nível de escolaridade mostrou-se um fator social também bastante significativo para a aplicação da regra de alteamento tanto de /e/ quanto de /o/. Os resultados mais uma vez apresentaram divergências. Os analfabetos, peso relativo de .76 foram os falantes que mais apresentaram a vogal média /e/ alteada. Enquanto que para a média /o/, foi o nível fundamental que se mostrou como mais significativo.

Os resultados apontaram também nas rodadas para as médias /e/ e /o/, que a média posterior possui maior propensão ao alteamento (/o/ > /u/), com o peso relativo bastante expressivo de .90 do que a média anterior (/e/ > /i/) com peso relativo de .04. Essa diferença significativa apontada pelos números leva-nos, como argumenta Ribeiro (2007), a dar, até certo ponto, razão a Câmara Jr. (1970) e López (1979), quando postulam a não existência da vogal /o/ entre as postônicas não-finais.

Verifica-se, portanto no que diz respeito principalmente a média /o/, mais propensa ao alteamento, que os fatores linguísticos selecionados como significativos não possuem muitos traços articulatórios comuns a variável dependente em estudo, o que nos leva a interpretar esse fenômeno de alteamento como neutralização, entre outras justificativas, principalmente porque é a própria vogal /o/ independente dos segmentos consonantais que a acercam, que apresenta maior sensibilidade para elevar seu traço de altura.

Os resultados aqui expostos não devem ser esgotados somente neste trabalho, pois ainda tem-se muito a verificar sobre o comportamento variável das vogais médias postônicas, principalmente o da postônica /o/. Outros estudos poderão confirmar tais resultados ou questionar e refutá-los.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marivana; RODRIGUES, Doriedson. *As vogais médias pré-tônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/Ne do Pará – Uma abordagem variacionista*. Universidade Federal do Pará, 2007.

BATTISTI, Elisa; VIEIRA, Maria José Blaskovski. O Sistema Vocálico do Português. In: BISOL, Leda & BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 171-206.

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

BISOL, Leda. A neutralização das átonas. *Revista Letras*, n. 61, especial, p. 273-283, 2003. Curitiba.

BISOL, Leda. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4.ed. - ver. e. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1970]1991.

CASSIQUE, Orlando. *Menina Bunita Minina... olhus esverdeados: estudo variacionista da nasalidade vocálica pré-tônica no português de Breves-PA*. Belém, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará.

CLEMENTS, G. N. Feature Organization. In: BROWN, Keith (ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2.ed. Oxford: Elsevier, 2004.

CLEMENTS, G. N.; HUME, Elizabeth V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (ed.) *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.

GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, William. *Quantitative Reasoning in Linguistics*. Disponível em: <<http://www.ling.openn.edu/~wlabov/papers/QRL.pdf>>, 2004.

HORA, Dermeval da (org.). *Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: 2004.

MATZENAUER, Carmem Lúcia. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4.ed. ver. e. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 11-81.

OLIVEIRA, Daniele de Abreu. *A variação das vogais médias postônicas não-finais no Português falado na área urbana do município de Cametá (PA): uma abordagem variacionista*. Belém, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso.

Plano Diretor do Município de Cametá. Lei nº 086, de 19 de junho de 2007.

POMPEU, José Danúzio Pinto. *Evolução Territorial e Urbano do Município de Cametá – Estado do Pará*. Cametá, PA, 2002. (Col. Novo Tempo Cabano, 1)

RIBEIRO, Darinka Fortunato Suckow. *Alçamento de vogais postônicas não finais no português de Belo Horizonte – Minas Gerais: uma abordagem difusionista*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa e Linguística). Belo Horizonte, 2007.

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

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

VIEIRA, M. J. B. *Neutralização das vogais médias postônicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

VIEIRA, M. J. B. As vogais médias postônicas: uma análise variacionista. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 127-159.

WETZELS, Willem Leo. Harmonização vocálica, truncamento, abaixamento e neutralização no sistema verbal do português: uma análise autossegmental. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 21, p. 25-58, 1991. Campinas.

Resumo: Este trabalho é uma proposta pedagógica de estudo a partir de um gênero da esfera oral, o seminário. Baseia-se nos pressupostos teóricos dos PCN's – Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos (BRASIL, 2003) e nos estudos sobre gêneros Dolz & Schneuwly (2004). Teve como propósito a aplicação de uma sequência didática a partir do gênero discursivo oral, exposição (seminário), a fim de se verificar quais os fatores que possibilitam ou não um estudo sistemático desse gênero pelos alunos da 8ª série da E.M.E.F. Coronel Raimundo Leão. Assim ratifica-se a proposta de uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática em sala de aula. O conteúdo observável foi focado nas práticas discursivas orais utilizadas pelos alunos, buscando analisar diversos fatores que contribuem para o aprendizado do uso de gênero oral seminário. A coleta dos dados ocorreu no decorrer da pesquisa, seguindo algumas etapas: levantamento do referencial teórico; aplicação das sequências didáticas; observação do nível de desenvolvimento do aluno; levantamento descritivo dos objetivos; e análise dos dados. Constatou-se que não há um uso efetivo dos gêneros orais na escola pesquisada, haja vista a produção inicial dos alunos apresentarem falta de discernimento entre oralização de textos escritos com a exposição oral, seminário. Dessa forma por intermédio desta pesquisa, espera-se contribuir pra que os gêneros orais formais assim como o seminário possam tornar-se objetos ensináveis nas escolas de nível fundamental e médio colaborando para que o ensino torne-se mais interativo, e, portanto, significativo, almejando sempre uma Educação melhor.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; assimilação do oral; seminário.

O gênero-exposição oral (seminário). A apropriação do gênero oral formal como objeto do processo de ensino/aprendizagem

Maria Sebastiana da Silva Costa¹
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que linguagem e educação estão inseparavelmente interligadas à medida que o “ensinar” e o “aprender” são processos educacionais que acontecem em concomitância. É com e pela linguagem que as pessoas aprendem, ensinam e educam.

O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é um ato social de linguagem que acontece por meio da fala e da escrita. São por meio dos atos orais e escritos que os professores trocam experiências com seus alunos, nesse caso, a língua além de ser um meio de comunicação é também uma forma de interação. Diante disso, ensinar Língua Portuguesa é desenvolver um trabalho de “linguagens” que leve o aluno a observar, inferir e refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, por meio do uso funcional da linguagem, levando-o a perceber, consciente ou inconscientemente, as marcas de sua ideologia, que estão subjacentes ao seu discurso, seja ele oral ou escrito.

Dessa forma é papel da Escola e conseqüentemente do ensino possibilitar ao aluno a competência de utilizar a língua de modo variado para que este saiba adequar o texto discursivo a diferentes circunstâncias de interlocução oral (fala e escuta) e com isso fazer com que use a linguagem oral nas mais diversas situações públicas: entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as

¹ Orientador: Prof. M.Sc. Joaquim Maia de LIMA (Universidade Federal do Pará).

situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

A proposta de transposição dos PCN's – Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos para a sala de aula, vem didatizar uma prática pedagógica que estava implícita aos olhos de alguns educadores, estes partiam de uma prática desvinculada do oral, obtendo-se apenas um “repassar”, memorizar conteúdos e analisar frases descontextualizadas, contendo as abordagens do objeto de estudo que competem os PCN's – Língua Portuguesa.

É notório que “determinadas escolas” ainda priorizam um uso de Língua Portuguesa trabalhada, pela maioria dos professores de forma aleatória e restrita ao estudo da metalinguagem, contrariando o que dizem os PCNs – Língua Portuguesa, *como por exemplo, leituras de textos reproduzidos e memorizados para apenas reconhecer a função gramatical dos termos*, não havendo a preocupação de preparar o aluno para o pensamento crítico.

Baseado nesse pressuposto, *a falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas à exposição oral na escola*, este trabalho tem como foco de estudo, o gênero exposição oral e a atividade de seminário nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva de ensino ligado aos PCNs será trabalhado um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática em torno do gênero oral (seminário) partindo da teoria de Schneuwly (2004) de se ministrar em sala de aula uma sequência didática. O professor partirá “do saber” emitido pelos alunos a fim de verificar quais as capacidades, dificuldades e possibilidades da turma em desenvolver melhor o ensino em questão.

Conforme o modelo proposto por Schneuwly (2004) para o ensino do gênero oral exposição, serão organizadas sequencias didáticas para tentar melhorar as aulas, buscando maior interatividade entre os alunos, explorando, ao mesmo tempo, os aspectos ensináveis dos gêneros orais. Para Amorim (2008: 22) “trabalhar o oral na sala de aula é primordial, pois implementa a postura, a expressão vocal do aluno que

em uma visão diferenciada ou em outras situações, podem ser inseridas no universo da linguagem e garantir a aprendizagem.”

Assim ratifica-se que é papel da Escola como um todo criar mecanismos que desperte no aluno o prazer em falar em público. A exposição oral, o seminário, é uma das formas de aprimorar as falas desses alunos.

A importância das práticas orais no ensino

Observa-se a falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas à exposição oral nas escolas públicas de Cametá, especialmente em atividades como seminários. Na esfera escolar, em sua maioria, o espaço dedicado ao desenvolvimento das competências linguística, textual e comunicativa apropriadas ao domínio do expor é restrito, limitado a atividades como leituras em voz alta e discussões informais sobre temas relacionados aos conteúdos das diversas disciplinas. Conforme já constatado por Amorim:

(...) para tanto se percebeu nesta pesquisa várias contradições em relação ao ensino do oral formal, muitos professores não se adequam as diversas maneiras de se trabalhar o oral culto. (...) alguns professores pesquisados pensam que é muito difícil ensinar o oral na sala de aula, devido os alunos não assimilarem tal assunto, por outro lado nada fazem para estimular o seu aluno, eles acabam por não desenvolver essas práticas. (Amorim, 2008, p.20)

Os fatos expostos acima só acontecem porque, as propostas de ensino recomendadas pelos PCN's – Língua Portuguesa, como é o caso, por exemplo, do trabalho com os gêneros orais, são indiferentes aos profissionais da educação, particularmente aos professores. Estes em sua maioria curvam-se diante da proposta tradicional de ensino, ensino prescritivo, em que o trabalho com o oral não passa de leitura de textos em voz alta ou apenas de um repasse de conhecimento mediante a leitura de algum conteúdo. Desse ponto de vista, o trabalho com o gênero oral permanece como uma atividade bastante tradicional.

Percebe-se, assim, que o processo de reflexão sobre o uso do discurso oral em locais públicos pelos alunos, como locutores e não apenas como interlocutores, nas diversas práticas sociais é ainda pouco considerado pela escola e pelo sistema educacional como um todo. E com essa fidelidade ao ensino tradicional, supõe-se que a escola torne-se um local de repasse de conhecimento, quando deveria ser um espaço de construção do saber, tendo em vista a ampla mediação da linguagem entre o sujeito e o alcance de sua autonomia.

A falta de estudos para o uso de textos orais na escola tem prejudica a qualidade de ensino, no que diz respeito à formação de sujeitos competentes linguisticamente, pois estes em sua maioria saem do ensino fundamental impossibilitados cognitivamente e socialmente de construir algum tipo de discurso oral, à medida que o ensino de Língua Portuguesa nas Escolas não possibilita a esses alunos a prática do exercício como expositores. Como afirma Amorim em seu artigo:

“a prática da linguagem oral nas salas de aula de língua portuguesa deveriam pressupor um trabalho mais reflexivo e articulado em relação à tomada da palavra para que os alunos pudessem exercer mais adequadamente o papel de expositores.” (GOULART, 2006, *apud*, AMORIM, 2008, p. 9)

Nesse sentido é necessário lembrar que a exposição oral é um instrumento importante e necessário na escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola.

Trabalhos como o de Bergue (2008) mostram que está começando haver maior interesse pela didatização dos gêneros orais. “Temos muito que desenvolver com relação à linguagem, mas também existem muitos desafios, com respeito ao gênero oral, e mistérios a serem desvendados.” Em outros termos, ele ainda afirma, sobre seu trabalho feito em uma escola de Cameté “a sequência didática mostrou-se uma ‘fonte de polarização’ em que seu instrumento (discussão) dá ênfase à correção dos problemas existentes na construção de um oral formal.”

Essa importância atual dada ao discurso falado vem contribuindo para extensas reflexões sobre o processo de aprendizagem no Ensino

Fundamental e aqui mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, viabilizando um aporte ao sistema de ensino no que diz respeito à valorização e ao desenvolvimento do estudo dos gêneros orais nas escolas e assim contribuindo para que os alunos possam munir-se de capacidades linguísticas nas diversas situações de uso.

Trabalhar o gênero oral, na sala de aula, é de suma importância, pois mediante um discurso oral coerente e consciente pode-se interagir, interpretar e refletir em diversas situações comunicativas. Por isso é de vital importância que essas práticas já comecem a ser trabalhadas no Ensino Fundamental.

2. O QUE É UM SEMINÁRIO?

Carlini & Scarpato assim descrevem o seminário:

“Entre as inúmeras formas de trabalho em grupo, o seminário é das mais frequentes entre as menções de alunos e de professores, em especial, no ensino superior. No entanto, o procedimento de ensino a que se referem não é propriamente aquele entendido por seminário, mas uma maneira dividir as responsabilidades de trabalho com os conteúdos de ensino entre os alunos. Nesses casos, um aluno ou grupos de alunos recebe a incumbência de apresentar para a classe, em data previamente determinada, um tema a ser pesquisado ou a síntese de um capítulo de um livro. Na prática corresponde a uma substituição do trabalho do professor pelo trabalho do aluno, da aula expositiva do professor pela apresentação pouco fundamentada do aluno.” (Carlini & Scarpato, 2004, p. 69)

Com outras palavras, pode-se definir o seminário como uma técnica de aprendizagem que envolve pesquisa, discussão e debate. Ele é dirigido para um determinado público; ele não pode ser confundido com a leitura de um texto em voz alta, e pode ser definido como uma troca de informação, entre o locutor e o interlocutor. O seminário pode ser feito por meio da apresentação da análise de um texto ou levantamento bibliográfico de um tema com o apoio de recursos visuais ou exemplificadores. Ele é mais um método utilizado pelos professores para o aprendizado e desenvolvimento comunicativo do aluno.

3. COMO SE TRABALHA COM O GÊNERO ORAL SEMINÁRIO

Um verdadeiro trabalho didático com o gênero oral só é possível quando estes são tomados como objeto de estudo. Por exemplo, no caso de se estudar uma exposição (seminário), este só ocorrerá mediante a observação e análise de alguns fatores para que estes possam ser utilizados como procedimentos de avaliação. Vejamos o que Dolz & Schneuwly dizem a respeito de alguns fatores para se avaliar uma exposição:

A exposição representa, no entanto, um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e, sobretudo para aquele (a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo. (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 216)

No exercício da linguagem oral, em um contexto de uso com trabalhos escolares, é necessária uma atenção redobrada à postura individual do aluno, justamente porque ele vai expor essa individualidade no grupo. Saber utilizar o discurso oral significa além de aprender a expressar-se também aprender a ouvir. O silêncio e a palavra estão unidos no exercício da língua oral – exercício bastante duro, até mesmo para um adulto. Por isso, a exposição é também lugar de conscientização. Daí Dolz & Schneuwly afirmarem que esse gênero é monologal:

Esse gênero caracteriza-se também por seu caráter bastante monologal e, por isso, necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório. A intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos,

como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral. (Dolz & Schneuwly 2004, p. 216-217)

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências da fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Para que o aluno adquira fluência e desinibição na expressão oral, será indispensável:

- um ambiente de tranquilidade e ordem que possibilite a ele ser ouvido e/ou contestado pelo grupo classe;
- o respeito à posição do outro durante exposição;
- a elaboração de sínteses das ideias principais apresentadas pelos textos;
- a exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- o desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação).
- A estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;

Estes fatores e outros fatores podem ser usados tanto para o ensino do gênero *exposição – seminário*, quanto para o ensino de qualquer outro gênero oral, pois todos podem ser caracterizados e evidenciados como componentes de comunicação oral.

Utilizando as palavras de Dolz & Schneuwly para concluir esta definição de gênero pode-se dizer que: “Finalmente, podemos, pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.” (2004, p. 218).

4. ASPECTOS FÍSICOS OBSERVÁVEIS EM UM SEMINÁRIO

Ao apresentar um seminário, o expositor deve ter em mente que seu papel/função deve ser transmitir um conteúdo, informar, esclarecer, modificar o conhecimento dos ouvintes. Para atingir este objetivo, o expositor deve levar em conta aquilo que seus ouvintes já sabem sobre o tema; deve, ao longo de sua exposição, avaliar a dificuldade daquilo que está ensinando e, se necessário, dizer de outra maneira, reformular, dar exemplos. O expositor deve, também, fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e de verificar se seus objetivos estão sendo atingidos, ou seja, se todo mundo está entendendo sua exposição.

Antes, porém, da exposição das informações, é necessário que haja uma triagem (seleção) do conteúdo a ser transmitido, uma organização do que foi escolhido, distinguindo as ideias principais das secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão clara e coerente do que se pretende expor e concluir.

Em seguida, estas informações devem ser organizadas em partes e subpartes que serão as diferentes fases do seminário.

A seguir, a sequência das FASES DE UM SEMINÁRIO.

I. ABERTURA – Um expositor (pode ou não fazer parte do grupo) dirige-se ao auditório e apresenta os expositores. Exemplos: a) “Bom dia, pessoal! Gostaria de apresentar a vocês os componentes do meu grupo: Fulano, Ciclano, Beltrano...” b) “Atenção, turma! Vamos chamar à frente da classe o grupo tal que vai falar a vocês sobre um tema muito interessante, a ser apresentado em forma de seminário...”.

II. INTRODUÇÃO AO TEMA – Etapa de apresentação, delimitação do assunto. Dá ao orador a oportunidade de explicar as razões de suas escolhas. Esta fase deve mobilizar a atenção e a curiosidade dos ouvintes e, para isso, o expositor deve utilizar uma foto ou ilustração relacionada ao tema, colocar uma questão-isca que desperte a curiosidade, contar uma anedota, fazer perguntas, etc. Exemplos: a) “Esse seminário abordará tal assunto...” b) “Vamos tentar explicar a vocês a importância da...”.

III. APRESENTAÇÃO DO PLANO DA EXPOSIÇÃO –

Deve esclarecer, ao mesmo tempo, sobre o produto (o texto planejado) e sobre o procedimento (a forma, a sequência da exposição). Exemplos: a) “Falaremos, primeiramente sobre... Depois, daremos alguns exemplos, para, em seguida, abordarmos os seguintes aspectos...” b) “Iniciaremos com uma descrição geral sobre... Em segundo lugar, vamos nos ater especialmente a... Depois, faremos também um detalhamento... E, ainda, veremos... Por fim, iremos...”

IV. DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO – É o

encadeamento dos diferentes temas (e subtemas) e a quantidade deles deve corresponder ao número anunciado no plano. Faz-se necessário ressaltar que esta fase é a mais importante do seminário e, para que as ideias sejam assimiladas pelos ouvintes, é necessário que elas sejam expostas numa progressão coerente, o que se consegue atentando-se para: a) a coesão temática, ou a ligação, a articulação dos diferentes aspectos de um mesmo assunto; b) a sinalização do texto, ou a distinção das ideias principais das secundárias; c) a introdução de exemplos, sejam eles explicativos ou ilustrativos, tais como cartazes, mapas, gráficos, tabelas, transparências, etc.; e d) a reformulação de palavras ou ideias, para esclarecer as dúvidas dos ouvintes diante de termos novos ou difíceis. Exemplos: a) “A questão que abordaremos agora é... Isso nos leva à seguinte reflexão:... Então, chegamos agora a um ponto muito importante...” b) Devemos notar, sobretudo, esses dois aspectos... Em outras palavras, podemos chamar de... E, agora, exemplificando...”

V. CONCLUSÃO – É a transmissão da mensagem final, mas

pode ser, também, a proposta de um problema novo aos ouvintes, ou o início de um debate, uma roda de conversa, a execução de algum exercício ou atividade de verificação, uma dinâmica, etc. Exemplos: a) “Agora, finalizando nosso seminário, vamos colocar a seguinte questão...” b) “Para concluir, queremos deixar a seguinte mensagem...”

VI. ENCERRAMENTO – Nesta fase, cabem os agradecimentos

ao auditório. Exemplos: a) “Gostaríamos de agradecer a atenção de todos os presentes...” b) “Esperamos que, de alguma forma, tenhamos contribuído para ampliar o conhecimento de vocês sobre...”

Para que haja compreensão e assimilação do assunto exposto, faz-se necessário, ainda, a observação das seguintes orientações:

- falar alto e distintamente, nem muito rápido, nem muito lentamente;
- captar a atenção da audiência, variando a voz e gerenciando o suspense;
- cuidar da postura, não exagerando nos gestos, mas também não ficando imóvel;
- alternar discurso (fala) e apresentação de documentos diversificados (cartazes, mapas, gráficos, transparências, etc.) e ter em mãos um bom plano ou esquema da apresentação facilitando assim a apresentação ou exposição e o entendimento do público ouvinte ou plateia.

Em resumo, o trabalho com seminário envolve todas as etapas abaixo discriminadas:

- tomar consciência da situação de comunicação levando em conta a finalidade e o público alvo;
- pesquisar, ler e explorar textos e/ou documentos diversos (gráficos, fotos, gravações... inclusive) a fim de coletar informações sobre o tema a ser exposto;
- selecionar informações a partir dos textos e/ou documentos pesquisados, exercitando, deste modo, a elaboração de anotações escritas e desenvolvendo as capacidades de exemplificar, ilustrar e explicar;
- distinguir ideias principais de secundárias ao estruturar a exposição das mesmas;
- ordenar os temas, subtemas e/ou tópicos, intercalando-os com exemplos, ao elaborar o plano de exposição;
- preparar anotações/esquema, transparências, mapas, gráficos, tabelas... para servirem de suporte durante a exposição;
- preparar o seminário, fazendo a ligação (articulação) entre as diversas fases da exposição (abertura, introdução, apresentação, desenvolvimento, resumo, conclusão, encerramento);

- coordenar a distribuição da palavra entre os elementos do grupo;
- treinar para a exposição, tomando consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;

5. METODOLOGIA

1º. Descrição do levantamento dos dados.

A presente pesquisa baseia-se nos pressupostos teóricos dos PCN'S-Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos e nos estudos sobre gêneros de Schneuwly e Dolz (2004) que possibilita uma concepção de linguagem interacionista, com o propósito de aplicar uma sequência didática segundo os modelos propostos por Schneuwly e Dolz (2004) com o gênero discursivo oral, exposição, afim de se verificar quais os fatores que possibilitam ou não um estudo sistemático desse gênero pelos alunos da 8ª série da EMEF Coronel Raimundo Leão.

Assim ratifica-se a proposta de uma pesquisa participante, de cunho qualitativa, realizada por meio da aplicação de uma sequência didática em sala de aula; o conteúdo observável será focado nas práticas discursivas orais utilizadas pelos alunos, buscando analisar diversos fatores que contribuem para o aprendizado do uso de gênero oral expor (seminário). Em seguida será feita uma reflexão sobre os resultados obtidos, a fim de se encontrar respostas para as possíveis indagações que surgirão.

A coleta dos dados ocorrerá no decorrer da pesquisa, seguindo algumas etapas:

- Levantamento do; referencial teórico
- Aplicação das sequências didáticas;
- Observar o nível de desenvolvimento do aluno, se ele tem dificuldade ou facilidade de trabalhar com gêneros orais do discurso;
- Fazer levantamento descritivo com relação aos objetivos se estes foram alcançados ou não;
- Realização da conclusão do trabalho;

2º. Produção da sequência didática.

Definição:

SÉRIE: ENSINO FUNDAMENTAL (8ª SÉRIE).

a) MODALIDADE DE USO DA LINGUA: Linguagem Oral

b) GENERO SOLICITADO: Exposição oral (seminário).

c) CONTEÚDOS ENSINAVEIS NO GÊNERO: (sequenciadores, marcadores conversacionais, elementos não verbais, respeito ao turno, ...)

d) ESCOLHAS LINGUÍSTICAS: Figuras de Linguagem.

e) RESULTADOS ESPERADOS: – Usar a fala em situações formais; Utilizar recursos verbais e não verbais em apresentações; Organizar a fala de acordo com a estrutura de uma exposição oral; Produzir materiais de apoio; Ouvir os colegas e responder a eventuais perguntas do público; formular argumentos particulares.

f) MATERIAL NECESSÁRIO: Fichas avaliativas, recursos de áudio e visuais.

3º. A sequência didática formulada.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação	Fazer com que os alunos obtivessem conhecimento de algumas figuras de linguagem.	Estudo do conteúdo seguido de atividades para fixação.	Escrito (apostila)	2h
Preparação para a exposição	Foi feito com que os alunos entendessem como seria essa primeira exposição (o que seria apresentado, quem iria apresentar e outros aspectos	Em grupos de cinco os alunos construíram textos que apresentassem figuras de linguagem como (metáfora, comparação, metonímia, catacrese e pleonasma)	Material escrito com exemplificação de um texto “se você soubesse que fosse morrer amanhã o que você faria hoje?”	2h

Produção inicial	Foi observado as capacidades dos alunos e suas lacunas em seguida foi definido os aspectos do gênero em estudo (seminário) que tornaram-se objetos de ensino/aprendizagem.	Apresentação da exposição por um representante de cada grupo.	Recursos de áudio e visuais.	45 min.
Modulo 1 – como estruturar uma exposição	Fazer com que os alunos aprendessem quais os principais fatores que ajudam a estruturar uma exposição.	Junto ao professor os alunos reconstituíram o seminário anterior e o estruturam novamente	Ficha contendo os principais fatores que ajudam na estruturação de um seminário	45 min
Modulo 2- recursos linguísticos utilizáveis em um seminário	Saber utilizar os recursos verbais e não verbais em um seminário.	Foi feito um exercício de aprendizagem diante do grupo-expressão corporal, garantia dos marcadores conversacionais, tonalidade da voz, utilização de recursos visuais.	Ficha contendo os principais fatores verbais e não verbais utilizados em um seminário.	45 min
Produção Final Segunda apresentação da exposição.	Produção de uma exposição sobre um tema: Meio Ambiente. Avaliar essa nova exposição e o aprendizado sobre o gênero estudado.	Apresentações (um representante de cada grupo) discussões/ avaliações das produções.	Ficha de avaliação.	1h

Abaixo serão apresentados os principais fatores que caracterizam o gênero oral seminário, estes que serão analisados.

ESTRUTURA DE UM SEMINÁRIO.

- a) FASE DE ABERTURA – apresentação do expositor ou expositora, saudação ao auditório ou público a quem está dirigindo.

b) FASE DE INTRODUÇÃO AO TEMA – trata-se de uma etapa de apresentação, de delimitação do assunto que será apresentado.

c) APRESENTAÇÃO DO PLANO DE EXPOSIÇÃO – nesta fase deixa-se claro os passos do plano de apresentação do seminário.

d) O DESENVOLVIMENTO E O ENCADEAMENTO DOS DIFERENTES TEMAS – cujo número deve corresponder ao que foi anunciado no plano.

e) A CONCLUSÃO – que transmite uma “mensagem” final, mas que pode também submeter aos ouvintes um problema novo, desencadeado pela exposição, ou ainda, dar início a um debate etc.

f) ENCERRAMENTO – Esta última fase está reservada frequentemente a agradecimentos ao auditório.

SOBRE OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS EM UM SEMINÁRIO: RECURSOS LINGÜÍSTICOS E NÃO-LINGÜÍSTICOS.

a) UTILIZAÇÃO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS – estes asseguram a articulação das diferentes partes temáticas (então, portanto, sobretudo etc.)

– ORGANIZADORES TEMPORAIS
(então, no momento etc.)

– TEMPOS VERBAIS
(utilizados principalmente na apresentação do plano da exposição- então, ao longo desta exposição, falarei primeiramente.)

– MARCADORES DAS FASES DE EXPOSIÇÃO
(então, falemos agora de...; então, passemos agora a..., bom, agora, para terminar etc.)

– INTRODUÇÃO DE EXEMPLOS

b) TONALIDADE DE VOZ

c) EXPRESSÃO CORPORAL
(Gestos, movimentação, etc.)

d) USO DE RECURSOS VISUAIS
(Cartazes, transparências, data show etc.)

e) ADEQUAÇÃO A LINGUAGEM PADRÃO
(uso da língua formal.)

f) SISTEMATIZAÇÃO DAS IDEIAS DA EXPOSIÇÃO
(Preparação de notas das principais partes do conteúdo a ser apresentado.)

g) EXPLORAÇÃO DE FONTES DE INFORMAÇÃO
(gráficos, gravações, filmes etc.)

4º. Aplicação da sequência didática.

Trocar essas sequências no momento da produção final é de suma importância, pois é nesse estágio que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos, colocando em sequência sua produção, a qual servirá como um trabalho avaliativo para o professor.

Sendo assim o professor irá didatizar o saber produzido pelo aluno e enfatizará a transposição de ensino segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a aprendizagem da produção de textos orais.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste momento serão observados, analisados e sistematizados os resultados obtidos, quais os níveis de desenvolvimento dos alunos em relação às atividades propostas, quais as suas facilidades e dificuldades ao trabalhar com o gênero exposição.

Descrição dos resultados.

A Análise dos dados será baseada nos seguintes itens que serão apresentados no quadro abaixo, os fatores avaliados abaixo foram retirados a partir da observação da produção inicial de um seminário seguido da orientação para um seminário final, ou produção final.

É necessário afirmar que os dados da produção final foram concluídos a partir da apresentação de apenas duas equipes de maneira que os outros dois grupos encontraram dificuldades na produção e apresentação do seminário.

Fatores observáveis em um seminário	Produção inicial	Produção final
Fase de abertura	0%	100%
Fase de introdução ao tema	0%	100%
Apresentação do plano de exposição	0%	0%
O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas.	0%	100%
Utilização dos marcadores conversacionais	0%	50%
Introdução de exemplos.	0%	100%
Tonalidade de voz	100%	100%
Expressão corporal	0%	100%
Uso de recursos visuais	0%	100%
Adequação a linguagem padrão	100%	100%
Sistematização das ideias da exposição	0%	100%
Exploração de fontes de informação	0%	50%
Conclusão	0%	100%
Encerramento	0%	100%

Análise da produção inicial

O seminário da produção inicial foi proposto com o intuito de observar quais eram as possíveis dificuldades e facilidades dos alunos da 8ª série da Escola Coronel Raimundo Leão na apresentação de um

trabalho utilizando a linguagem formal oral. No entanto, nesse primeiro momento, constatou-se de imediato que os referidos alunos não sabiam ao certo o que era um seminário sendo que essa primeira apresentação foi lastimável, com a presença de apenas dois fatores que compõe o gênero oral exposição.

Pode-se dizer primeiro que a maioria desses alunos não tinham conhecimento do que seria um seminário ao passo que na produção inicial foram apresentadas leituras de textos, ou seja, a oralização foi confundida com o uso do gênero oral, seminário. Esse fato aconteceu por unanimidade ao passo que todas às equipes fizeram suas apresentações do mesmo modo, podendo-se assim afirmar que na produção inicial não aconteceu seminários e sim leitura de textos escritos em voz alta, a oralização de textos.

Análise da produção final.

a) FASE DE ABERTURA

No seminário final a fase de abertura foi obedecida pelas duas equipes que apresentaram o seminário, sendo que os alunos responsáveis pelas apresentações saudaram seus colegas de turmas, apresentaram-se e posteriormente mencionaram o nome dos componentes das equipes.

b) FASE DE INTRODUÇÃO AO TEMA

Esse fator também aconteceu 100% nas equipes, de modo que ambas tiveram a preocupação de delimitar o tema da exposição, apresentando ilustrações e fotos sobre o tema que foi exposto.

c) APRESENTAÇÃO DO PLANO DE EXPOSIÇÃO

Esse fator foi notório nos resultados desta pesquisa de forma que as equipes não se interessaram em preparar um plano de exposição para as apresentações, ou seja, os alunos não se preocuparam em sequenciar suas apresentações, partindo da fase de introdução ao tema para o desenvolvimento do assunto. Dessa forma constata-se a necessidade de mais treinamento sobre a prática desse fator.

d) O DESENVOLVIMENTO E O ENCADEAMENTO DOS DIFERENTES TEMAS

Os temas foram muito bem apresentados ao passo que eram realidades presentes do município em que esses alunos vivem, fatos degradantes do Meio Ambiente foram observados pelas respectivas equipes terra e Água, talvez daí resulte o bom desenvolvimento do assunto pelos alunos.

e) UTILIZAÇÃO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS

A primeira equipe relacionada à Água a aluna X não encontrou nenhuma dificuldade no momento de marcar suas falas, utilizou de forma precisa os marcadores (bem, então, neste momento agora para terminar etc.); porém o aluno Y não foi muito feliz nesse aspecto, pois quando iria mudar de assunto ou exemplificar ficava um tanto pensativo até encontrar a palavra certa, este pronunciou repetidamente a famosa palavrinha que sempre ajuda nesse momento (éééééé....).

f) INTRODUÇÃO DE EXEMPLOS

Ambas as equipes exemplificaram seus trabalhos através da utilização de cartazes, estes que ajudaram na apresentação do trabalho.

g) TONALIDADE DE VOZ

Tanto as meninas X da equipe da Água quanto o menino Y da equipe da terra utilizaram diferentes tons na apresentação, não falaram muito alto e, nem muito rápido, nem muito lentamente e o que é mais importante eles conseguiram manter a atenção de seus colegas ouvintes.

h) EXPRESSÃO CORPORAL

Diferente da primeira apresentação os alunos preocuparam-se com a postura, evitando ficar encostados no quadro e conseqüentemente sentiram-se a vontade em frente seus colegas, articulando suas falas através de gestos com os membros superiores, desvencilhando-se de qualquer inibição.

i) USO DE RECURSOS VISUAIS

Em consequência a apresentação de exemplos os alunos utilizaram-se de fotos e ilustrações em cartazes.

j) ADEQUAÇÃO A LINGUAGEM PADRÃO

Ambas as equipes em nenhum momento da apresentação fugiram as regras da língua padrão oral, ou seja, o oral formal.

k) SISTEMATIZAÇÃO DAS IDEIAS DA EXPOSIÇÃO

Os dois seminários foram muito bem elaborados, pois os alunos apresentaram de forma precisa sobre o que está acontecendo com meio ambiente no Brasil dando ênfase ao município de Cameté, sendo que as duas equipes usaram algumas ideias escritas nos cartazes.

l) EXPLORAÇÃO DE FONTES DE INFORMAÇÃO

Apenas a primeira equipe buscou fontes de informação, procurando tirar fotos de ambientes humilhantes que estão presentes na orla do município de Cameté, referentes ao rio.

m) CONCLUSÃO

As duas equipes concluíram deixando a mensagem que os moradores do município devem começar a preocupar-se com o meio ambiente em que vivem, logo estarão contribuindo para manter a vida de todos os seres sobreviventes no planeta terra.

n) ENCERRAMENTO

Tanto as equipes da água quanto da terra encerram com agradecimentos da atenção de seus colegas ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se mais uma vez que não há um uso efetivo dos gêneros orais nas escolas pesquisadas, haja vista a produção inicial dos

alunos apresentar falta de discernimento entre oralização de textos escritos com a exposição oral, seminário. Isso aconteceu em consequência da não preocupação ou instrução dos professores do Ensino Fundamental em utilizar os gêneros orais formais como objetos a ser ensináveis, pois muitos deles desconhecem a importância desses gêneros na formação de seus alunos.

O gênero seminário contribui de forma precisa para que os alunos saiam do Ensino Fundamental ou Médio habilitados socialmente ou cognitivamente a construir um discurso oral diante de qualquer público, ou seja, o gênero em estudo proporciona o desenvolvimento discursivo de uma pessoa que almeje ser ativo linguisticamente diante da sociedade.

Pelo método de Schneuwly e Dolz de ensinar os gêneros orais por meio da sequência didática pôde-se chegar ao final deste trabalho com resultados positivos, pois apenas o fator apresentação do plano de exposição, não ocorreu na produção final com 0% de ocorrência, fazendo-se assim acreditar na necessidade da prática de mais trabalhos adotando como objeto de estudo o seminário.

Dessa forma por intermédio deste artigo espera-se contribuir para que os gêneros orais formais assim como o seminário possam tornar-se objetos ensináveis nas escolas de nível fundamental e médio colaborando para que o ensino torne-se mais interativo, e, portanto significativo, almejando sempre uma educação melhor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Sérgio Luís Pompeu. O oral formal na escola: entre concepções e mitos. UFPA/CUTINS: Cametá, 2008 (Trabalho de Conclusão de Curso).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BERGUE, Mayke de S. á. Cenas de ensino a apropriação do oral formal na escola pública cametaense: a discussão. UFPA/CUTINS: Cametá, 2008 (Trabalho de Conclusão de Curso).

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta, (org). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: editora Avercamp, 2004.

DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François De; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral, In: ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glais S, (orgs e trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo, Mercado de Leras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino, In: ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glais S, (orgs e trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Leras, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1995.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIM & BENTES (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

Resumo: Fenômenos como o *Simbolismo Sonoro*, registrado por Cruz (2000) no ‘falar’ paraense, descrito por diferentes estudiosos em outras línguas (BOLINGER 1981; DOKE 1935; DIFFLOTH 1972; LIBERMAN 1978; SAMARIN 1978; Y. S. KIM 1984); e o processo de formação de *ideofones* (LEE 1992) são alguns próprios da língua falada na sua forma menos monitorada como foi verificado por CRUZ (2000) e FERNANDES (2007). Esse estudo vem sendo aprofundado por CRUZ & FERNANDES (2004) e FERNANDES (2004, 2007) dentro da variedade falada por comunidades da microrregião do município de Cametá: o Português Afro-brasileiro (doravante ABP). CASSIQUE (2006) destaca que no Pará há zonas dialetais onde ainda pode se falar em dialeto amazônico. Ele destaca três áreas, a conhecida como zona 1 do dialeto “canua cheia de cúcus de pupa a prua”. A área da zona 2 chamada “bragantina”, nordeste e ao extremo leste do Estado; e a zona 3 que compreende o “Sul do Pará”. A investigação aqui procedida se refere ao dialeto da zona 1, localizada ao norte do estado do Pará. Destes estudos, apresentam-se alguns resultados: (i) Identificação de ocorrências similares de ideofones em outras variedades da Região do Baixo Tocantins (cf. LEÃO 1998; DINIZ; SILVA 1998 e GONÇALVES 2003). (ii) Identificação de ocorrências similares de ideofones em línguas indígenas da família Tupi (cf. STRADELLI 1929; PALÁCIO 1984; BRAGA 1992; CALDAS 2001 e SEKI 2000). (iii) Identificação de ocorrências similares de ideofones em línguas da família Macro-Jê (CRUZ 2000a e 2000b). (iv) Os ideofones encontram-se essencialmente na modalidade oral e mais presente na fala espontânea (BARTENS 2000 e CHILDS 1994). (v) Os ideofones do ABP são nitidamente heranças linguísticas do substrato indígena. Ou seja, os ideofones do ABP são contribuições lexicais de origem indígena, conservadas intactas na variedade do português falado na microrregião Cametá.

Palavras-chave: Simbolismo sonoro; língua portuguesa; Cametá.

Simbolismo sonoro, ideofones e iconicidade: expressividade sonora no português regional paraense e algumas exposições¹

Regina Cruz
Helane Fernandes
Universidade Federal do Pará

1. SIMBOLISMO SONORO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Se tomarmos a fala humana como um *continuum de monitoração estilística* (BORTONNI-RICARDO) determinado pelo seu contexto interacional, veremos que a mesma pode situar-se numa escala de interação discursiva cujos extremos vão do mais informal (menos monitorado) ao mais formal (mais monitorado), conforme Esquema 1, abaixo.

O terceiro contínuo, que estamos propondo para facilitar a nossa análise do português brasileiro, é o de monitoração estilística. Nesse contínuo, vamos situar desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante:

- monitoração

+ monitoração

(BORTONI-RICARDO, 2004: 62)

A fala humana, na sua forma mais “espontânea” e menos monitorada, tornou-se interesse de vários campos de pesquisa, principalmente para aquelas áreas que desejam verificar traços próprios do falar nessa forma, como identificar fenômenos e processos linguísticos que ocorrem frequentemente em situação de comunicação oral.

¹ O estudo aqui descrito é um recorte e aprofundamento da dissertação de Fernandes (2007).

Fenômenos como o *Simbolismo Sonoro*, registrado por Cruz (2000) no ‘falar’ paraense, descrito por diferentes estudiosos em outras línguas (BOLINGER 1981; DOKE 1935; DIFFLOTH 1972; LIBERMAN 1978; SAMARIN 1978; Y. S. KIM 1984); e o processo de formação de *ideofones* (LEE 1992) são alguns próprios da língua falada na sua forma menos monitorada como foi verificado por CRUZ (2000) e FERNANDES (2007).

Investigações sobre esses fenômenos tiveram início no Português brasileiro com Cruz (2000) ao proceder a estudos dentro da variedade falada por comunidades da micro-região do município de Cametá: o Português Afro-brasileiro (doravante ABP). CASSIQUE (2006) destaca que no Pará há zonas dialetais onde ainda pode se falar em dialeto amazônico. Ele destaca três áreas, a conhecida como zona 1 do dialeto “canua cheia de cúcus de pupa a prua”². A área da zona 2 chamada “bragantina”, nordeste e ao extremo leste do Estado; e a zona 3 que compreende o “Sul do Pará”. A investigação aqui procedida se refere ao dialeto da zona 1, localizada ao norte do estado do Pará.

Dentro deste dialeto CRUZ (2000) destacou o processo segmental ideofone como traço da identidade linguística dessa variedade: *acredita-se que os ideofones enquanto marca linguística do português regional paraense seriam resquícios das línguas faladas na Amazônia, seja das nativas seja das africanas.* (CRUZ, 2000:66)

Esse estudo vem sendo aprofundado por CRUZ & FERNANDES (2004) e FERNANDES (2004, 2007). Destes, apresentam-se algumas conclusões:

1. Identificação de ocorrências similares de ideofones em outras variedades da Região do Baixo Tocantins (cf. LEÃO 1998; DINIZ; SILVA 1998 e GONÇALVES 2003).
2. Identificação de ocorrências similares de ideofones em línguas indígenas da família Tupi (cf. STRADELLI 1929; PALÁCIO 1984; BRAGA 1992; CALDAS 2001 e SEKI 2000).

² O português regional paraense é também aquele considerado por Silva Neto (1957) como sendo o de “canua cheia de cúcus de pupa a prua”, localizado na região norte do estado do Pará, por conta de sua principal marca dialetal o alteamento das vogais posteriores em posição de sílaba tônica.

3. Identificação de ocorrências similares de ideofones em línguas da família Macro-Jê (CRUZ 2000a e 2000b).
4. Os ideofones encontram-se essencialmente na modalidade oral e mais presente na fala espontânea (BARTENS 2000 e CHILDS 1994).
5. Os ideofones do ABP são nitidamente heranças linguísticas do substrato indígena. Ou seja, os ideofones do ABP são contribuições lexicais de origem indígena, conservadas intactas na variedade do português falado na micro-região Cameté.

CRUZ & FERNANDES (2004b) concluíram ainda que *as construções ideofônicas a que Cruz (2000b) se refere, caracterizam-se por apresentarem de forma produtiva em sua estrutura morfológica a reduplicação e o jogo fonético, além disso, são termos não dicionarizados.*

As construções em questão estão presentes na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Construções Ideofônicas do Português regional paraense.

Ideofone	Contexto
<i>Fifiti</i>	<i>Fifiti/Tem grande micidade de mapará fifiti no mercado.</i>
<i>Humbum</i>	<i>Humbum/É uma desculpa pra preguiça dele né tial é humbum.</i>
<i>Gito</i>	<i>Gito/Eu vi um passarinho gito, gito.</i>
<i>Teba</i>	<i>Teba/Puxou no anzol um teba de Tucunaré.</i>
<i>Teité</i>	<i>Teité/Vê se eles gostam que a gente tira o deles. Ele ainda ri teité.</i>
<i>Teitei</i>	<i>Teitei/Ele está teitei de açai.</i>
<i>Teteé</i>	<i>Teteé/Eu pensava que ia morrer, falava coisa teteé.</i>
<i>Hembem</i>	<i>Hembem/Posso contar com a tua ajuda/Hembem.</i>
<i>Malamá</i>	<i>Malamá/Eu vou pedir pra tua tia fazer um chá malamá doce.</i>

Fonte: Cruz (2000b)

Confirmada a presença desse fenômeno tão pouco explorado na língua portuguesa, e ao mesmo tempo tão forte nas variedades do português regional paraense é que se pretende compreender um pouco

mais sobre simbolismo sonoro, ideofones e iconicidade pouco discutidos atualmente, mas que se configuram conhecimento importante para compreender tal fenômeno, uma vez que ele se faz presente em nossa região. Além de colaborar para um movimento maior e a tempo de descrição do português da Amazônia paraense, a exemplo do projeto PROBRAVO³.

2. SIMBOLISMO SONORO, IDEOFONES E ICONICIDADE: ALGUMAS EXPOSIÇÕES

2.1. SIMBOLISMO SONORO

Para Sapir (1929 apud LEE 1992:3-5), há dois tipos de simbolismo nas línguas: o simbolismo referencial e o expressivo. O simbolismo referencial é totalmente arbitrário, pois surge da associação convencionalizada entre vogais e consoantes, e destas com os seus significados. O simbolismo expressivo, por outro lado, é algo psicologicamente primário do simbolismo. O aumento do tom, em sentenças interrogativas pode ser um bom exemplo do tipo expressivo de simbolismo na fala humana. Ele ainda pontua que, no campo do material fonético, o que predomina é o simbolismo expressivo. A associação de aspectos acústicos e sinestésicos é relevante para esse tipo de simbolismo.

Outro estudo sobre a relação som e significado o de Jakobson “*Child language, aphasia, and phonological universals*” (1941), se trata de um trabalho pioneiro que diz o seguinte:

que dos sons derivam significância não somente de sua relação com outros sons, mas de uma direta associação entre elementos do som e elementos da percepção baseados no princípio da sinestesia. De acordo com ele simbolismo sonoro é a natural manifestação da sinestesia na língua. (p. 5-6)

Simbolismo sonoro e ideofones em BARTENS (2000:20) se aproximam quando se afirma que:

³ Projeto Vogais do Português do Brasil – PROBRAVO, Variedades Linguísticas da Amazônia Paraense – Projeto Norte Vogais – Belém, Cametá, Mocajuba, Breves. Coordenação: Regina Cruz (UFPA / CNPq) que busca fazer a caracterização acústica das vogais nessa região.

like most other expressive discourse devices, ideophones are rooted in oral communication and tend to be eliminated during the standardization and graphicization of languages. Oral communication provides the right for the use of ideophones in the sense that the speaker/narrator may be recourse to other para- and supralinguistic devices [...]. Ideophonic speech is often accompanied by gestures or can be replaced by them altogether (KUNENE 1965; 1978; SAMARIN 1971; CHILDS 1988; 1994; 1995; 1996; MOSHI 1993; STADEN 1977).

Há outros estudos que aproximam os dois fenômenos, como veremos adiante.

DOKE (1935) utiliza o termo ideofone para designar o processo de Simbolismo sonoro em Zulu, pelo fato das expressões apresentarem peculiaridades fonéticas e terem carência de características morfológicas distintivas. Doke define ideofones como: *a vivid representation of a idea in sound. A word, often onomatopoeic, which describes a predicate, qualitative, or adverb in respect to manner, color, sound, action, state, or intensity.* (DOKE 1935: 118)

LEE (1992) diz que a relação entre som e significado pode se dá de forma primária e transparente, como é o caso das onomatopéias; e de forma secundária como no caso dos ideofones, pois, *the symbolic status of certain sound-meaning associations can emerge as a secondary association rather than from a first hand transparent relationship between sound and the referent such as onomatopoeia.* (1992: 11)

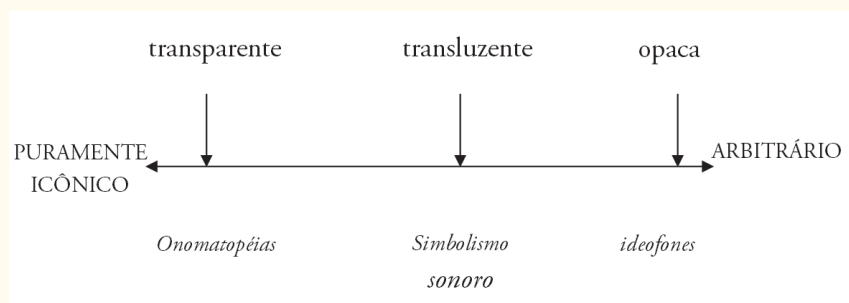
FORDYCE (1988 apud LEE 1992) faz uma distinção entre as relações icônicas possíveis. Para ele existe uma relação transparente manifestada pelas onomatopéias; a relação transluzente, manifestada pelo simbolismo sonoro; e a relação opaca, manifestada pelos ideofones.

Para FODYCE (1988 apud LEE 1992) simbolismo sonoro e ideofones não querem dizer a mesma coisa *in that ideophones refer only to opaque iconic type. Neither onomatopoeia nor sound symbolism are included in the category of ideophones.* (p. 12). As onomatopéias dependem intimamente do som, por isso podem extrapolar o fato de pertencerem a uma língua específica, qualquer falante do mundo pode identificar o

seu significado, porém, há casos em que expressões onomatopaicas só são reconhecidas por falantes de uma língua específica, trata-se, portanto, de uma relação não tão transparente assim. Logo, para ele essas expressões não deveriam ser consideradas como onomatopéias; trata-se de deixar de ser onomatopéia para assumir outro perfil, de ideofone, por exemplo, em outro contexto.

A proposta do autor é de uma escala na qual se localizam os tipos de relações entre som e significado. Esta seria visualizada da seguinte forma:

Escala 1 – *Continuum* da interação som-significado proposta por Fordyce (1988)



LEE (1992: 12) sugere que, diante da imprecisão na aplicação dos termos, o estudo sobre o simbolismo seja direcionado para a relação entre som e sentido e não para a compreensão dos termos.

A partir de agora, buscar-se-á fazer uma exposição dentro dos estudos que se tem acesso, realizados sobre ideofones.

2.2. IDEOFONES

2.2.1. Ideofones em WESCOTT (1973)

Conforme WESCOTT (1973), o termo Ideofone ficou conhecido em 1935, por meio de DOKE (1935), que desenvolveu um trabalho sobre alguns termos que se desviavam gramaticalmente de outros termos mais “comuns” da língua africana Bantu. Segundo DOKE (1935), esses termos transportavam impressões sensoriais,

porém, ficaram à margem dos estudos linguísticos, um dos motivos era a ausência de consenso entre os estudiosos da área. Uns diziam que o processo de formação de ideofones era exclusivamente africano, outros afirmavam serem afro-asiáticos, e outros defendiam a idéia de que seria um processo universal presente em todas as línguas do mundo.

Para DOKE (1935 apud WESCOTT 1973) os ideofones formam uma classe gramatical independente na língua:

The relation between ideophones and the internal taxonomies of languages in which they occur is equally moot. Doke himself, for example, regarded ideophones as constituting a grammatical class, or 'part of speech', independent of any other such class. Most other linguists, however, have preferred to subsume them under another, more conventional, class. (p. 1)

WESCOTT (1973) lembra a opinião de DIFFLOT (1972) sobre o comportamento gramatical dos ideofones *goes further and characterizes ideophones as forms which can function as complete sentences and whose morphemic constituents are phonic features*.

Para WESCOTT (1973) afirmações como essas podem construir visões limitadas sobre a função que os ideofones podem desempenhar na língua. Isso se deve à aplicação inadequada de algumas teorias gramaticais, como, por exemplo, teorias puramente sintáticas, para caracterizar os ideofones.

Tal fato nos leva a deixar de perceber características pertinentes à compreensão do funcionamento da língua como, por exemplo, as características fonológicas presentes na estrutura interna deles.

Um traço fonológico visível nos ideofones é o que WESCOTT (1973) chama de *Palinphony*, que *is sound-repetition. Its most compact form is palyndromy, or the seriation of speech sounds in such a way that they form a sequence which does not change phonemically when reversed*. (p. 7)

Na mesma obra, o autor utiliza dados encontrados na língua Bini, africana, e dados pertencentes ao inglês, para fazer uma breve comparação entre as línguas. O exemplo dado é do Inglês: 'tib > bit', que têm como sinônimos 'bob' e 'sock'.

Também a aplicação exclusiva de teorias estruturais faz com que deixemos de identificar características semânticas, que, por exemplo, poderiam ser fundamentais para a compreensão do comportamento funcional das ocorrências ideofônicas na língua.

Quando se fala na função desempenhada pelos ideofones em uma língua, vários autores os descrevem como expressões que imitam sons. Porém, os ideofones não se limitam a isso, podemos encontrar também descrições, na literatura, que indicam que estes podem representar, também, sensações, formas etc. (LEE 1992).

WESCOTT (1973) as chama de *sound-effect words*, as quais fazem parte de **uma** categoria dos ideofones, como diz a citação a seguir: *Theses sound-effect words all belong to an ideophonic category which, following the lead of Samuel Martin (1962), we may term phonomimes, or sounds that mimic other sounds.*

Enfatiza-se o termo ‘uma’ para registrar que os ideofones não são expressões que unicamente imitam sons, mas sim que existe uma parcela de expressões ideofônicas que desempenham essa função, formando uma categoria denominada de ideofone.

Alguns exemplos dados pelo mesmo autor revelam também algumas características do comportamento fonético dos ideofones de Bini. veja na tabela 2.

Tabela 2 – Ideofones da língua Bini.

ideofones	Sentido
‘èzizá’	<i>fantasma peludo</i>
‘kpúkúpúkú’	<i>agachar</i>
‘lele’	<i>seguir</i>
‘títititi’	<i>som do vento nas árvores</i>
‘fiefiefiefiefie’	<i>como o rato faz</i>
Fonte: Wescott (1973)	

O desvio do padrão fonético da língua, como o desvio da sequência fonética aceitável por uma língua específica, o que seria considerado uma violação de suas regras fonéticas, como o que ocorre no exemplo seguinte:

Ex.:

‘bàbá daadaa’ no lugar do padronizado ‘èbàbá ‘dad’

Com relação às representações sensoriais, em Bini, além da representação de sons, os ideofones também indicam: forma, tamanho, postura, altitude, cor, movimento, fala, estrídulo, textura, atitude. Ver a tabela 3.

Tabela 3 – Exemplos de ideofones sensoriais em Bini e no Inglês.

Referência	Termos em Bini	Tradução	Termos em Inglês	Tradução
1. visual				
<i>Forma</i>	<i>Were</i>	<i>Estreito</i>		
<i>Tamanho</i>	<i>‘gìere</i>	<i>Pequeno</i>		
<i>Postura</i>	<i>Síó’í</i>	<i>Ereto</i>		
<i>Altitude</i>	<i>Gélété</i>	<i>Alto</i>		
<i>Cor</i> <i>Kákáká</i>		<i>Negro</i>		
2. movimento				
<i>Movimento</i>	<i>Gologolo</i>	<i>Balançando</i>	<i>Scrunch</i>	
3. auditiva				
<i>Fala</i>	<i>Wewewe</i>	<i>Sussurrando</i>	<i>kafooster</i>	
<i>Vocalização</i>			<i>katcho</i>	
<i>Estripidar</i>			<i>gurgle</i>	
<i>barulho</i>			<i>kaboom</i>	<i>‘salpicar’</i>
4. tátil				
<i>Textura</i>	<i>Gúazà</i>	<i>Quebrado</i>	<i>canoodle</i>	
5. emotiva				
<i>Atitude</i>	<i>Xúaráxúaná</i>	<i>Áspero</i>	<i>biggity</i>	

Fonte: WESCOTT (1973)

Ao proceder a uma comparação entre os ideofones de Bini e os ideofones do Inglês, Wescott (1973) chega à seguinte conclusão: *In Bini, ideophones referring primarily to sensory impressions are more often visual than auditory, whereas in English they are more often auditory than visual...* (WESCOTT 1973: 16)

Além disso, Wescott (1973:16) conclui também que o fenômeno é muito recorrente nas duas línguas, e que as ocorrências entre elas apresentam muitas discrepâncias, mas, também, frequentes paralelismos, o que indica para um fenômeno linguístico universal.

A partir desses fatos o mesmo autor faz um questionamento: se o ideofone é um fenômeno universal, por que esta universalidade é “extremamente” ignorada ou negada na maioria dos estudos e pesquisas referentes a descrição das línguas?

Mesmo o fato de, em várias comunidades africanas, os ideofones compreenderem 5.000 ou mais palavras do vocabulário, uma frequência substancial na língua, ainda assim, se observa uma ausência considerável quanto ao seu estudo.

2.2.2. Ideofones em SAMARIN (1991)

Segundo SAMARIN (1991), a função referencial há muito é o centro dos estudos linguísticos, só recentemente a função expressiva recebe a sua merecida atenção. Para este autor, a expressividade se manifesta de diferentes formas no uso da língua. Essa pode estar à bordo, por exemplo, do fenômeno ideofônico.

Dessa forma, ideofones são um *Phenomenon found in a number of languages of the worlds distinguished phonologically from other words in the language whose semantics has to do with qualities of states, events, and so forth.* (SAMARIN 1991: 52)

Ainda segundo o mesmo autor, a relação entre ideofones e expressividade é reconhecida por muitos estudiosos, se não por todos. A polêmica instaura-se, no entanto, pelo tratamento dado aos ideofones, como palavras de significados vagos, de difíceis definições ou como “*nonsense*”. Alguns estudiosos chegaram a associar os usuários das expressões ideofônicas como falantes linguisticamente incompetentes.

Porém, o uso de expressões ideofônicas nas línguas africanas merece muita atenção, pois as caracterizam como área linguística, e também por representarem uma considerável porção do léxico (SAMARIN 1991: 53).

Mas não são esses os únicos motivos que devem atrair o interesse da linguística em relação aos ideofones, e sim o fato de se tornar objeto de pesquisa para possíveis investigações sobre *the acquisition of ideophones on the part of children, possible differences in knowledge and use between women and men, and the effects of urbanization and other types of culture and social change on languages rich in ideophones*. (p. 53)

Samarin observou as construções ideofônicas sob o ponto de vista semântico. Buscou saber mais sobre as variações dos significados que surgem entre falantes de um mesmo dialeto, e variações entre diferentes dialetos de uma mesma língua. A língua estudada foi Gbeya, falada na África Central.

O que encontrou foi o seguinte: variação nas formas e nos significados dos ideofones, tanto entre falantes de um mesmo dialeto, como entre falantes de diferentes vilas, isto porque, para Samarin: *We are dealing with a class of word whose function is to encode the attributes of objects and events. Because people perceive different aspects of these objects and events, their ideophonic responses are expectedly different*. (p. 59)

2.2.3. Ideofones em LEE (1992)

Segundo LEE (1992), é considerável o número de palavras expressivas no coreano e os seus falantes fazem uso constante das mesmas. O autor as denomina de palavras expressivas ou de palavras simbólicas sonoras, por que para ele essas expressões exibem uma relação icônica entre sua estrutura segmental e o seu referente, mesmo que outros estudiosos utilizem o termo ideofone, sem nenhuma implicação, isso porque ainda falta uma delimitação desses termos.

As palavras expressivas coreanas apresentam aspectos que o autor faz questão de ressaltar e de colocá-los como características “importantes”:
 (a) *the systematic nature by which a certain flavor is added to these words;*
 (b) *the significant proportion of these words in the lexicon* (p. 87).

Para colaborar com a sua fala, o autor cita Chung (1938: 10 traduzido por Y. S. KIM 1984) que diz o seguinte: *a word necessarily has in it a 'meaning' and at the same a certain 'flavor'. The meaning of a word expresses the speaker's idea, while its flavor expresses the speaker's feelings (p. 162).*

De acordo com os gramáticos coreanos, as palavras expressivas são tratadas como categorias de palavras imitativas de sons e maneiras, mesmo sendo palavras que carregam em si este comportamento, não se limitam a essas funções, pois *expressive words in Korean cover much more than sounds and manners. For exemple, they also express colors, odors, tastes, shapes, sights, textures, appearances, attitudes, gestures, motions, emotions, sensations and so on (LEE 1992: 88).*

O mesmo autor chama a atenção para o fato de alguns autores fazerem confusão no momento de identificar um ideofone. Algumas palavras, chamadas por Lee de palavras prosaicas, e que fazem parte do vocabulário “comum” do coreano, são classificadas esses autores como ideofones, simplesmente por sofrerem o processo de reduplicação. Tal confusão se dá pelo reconhecimento de que essas palavras desempenham uma primeira função, a de imitarem sons, ou seja, são, na verdade, tratadas como onomatopéias. Uma das características mais evidentes das onomatopéias é justamente a reduplicação. Porém, Lee nega ser a reduplicação uma das condições para ‘ideofonização’ de palavras de uma língua. A questão da reduplicação é importante para o nosso estudo, pois muitos dos dados que compõem o *corpus* do presente trabalho apresentam reduplicação.

A limitação da visão de que ideofone se confunde com noção de onomatopéia ou de *mimesis* exclui a possibilidade de uma maior compreensão do sistema simbólico de uma língua. Assim como no Coreano, o Português brasileiro também apresenta a possibilidade de representação de uma larga escala semântica na língua e os ideofones também se fazem presentes em vários aspectos gramaticais.

Lee (1992) considera que onomatopéia e *mimesis* são duas subcategorias de ideofones. Primeiro pelo fato destes apresentarem um campo de variação semântica muito vasta e por se tratar de expressões

que desempenham um importante papel na língua. Os ideofones apresentam certas estratégias que persistem em estabelecer um grau de relação icônica entre a forma e o significado. Lee cita: a) o jogo fonético e b) a reduplicação fixada como um processo de formação de palavra.

O jogo fonético e a reduplicação são duas características importantes, mas o autor em questão enfatiza especificamente o jogo fonético, uma vez que, unicamente a reduplicação, não é suficiente para determinação de ideofones, por ser, como já foi dito, uma das características mais presentes nas onomatopéias, segundo ele a:

Reduplication is commoly observed in ideophones, it is not, however, an exclusive property of them as is the case with phonetic play, nor is it the case that all the ideophones undergo reduplication. (...) I will focus the attention on reduplications as an external trait of ideophones... (LEE 1992: 112)

No entanto, a reduplicação é uma das estratégias mais utilizadas para se chegar a iconicidade. Como bem afirmou Fordyce (1988), as onomatopéias representam um tipo de iconicidade transparente. Por isso esta estratégia também não pode deixar de ser considerada, pois pode ser por meio dela e do jogo fonético que os ideofones apresentam um maior ou menor grau de iconicidade.

Resumidamente, Lee (1992) conclui o seguinte sobre os ideofones coreanos:

In the Korean sound symbolism system, phonetic play and reduplication can be considered as major attributes of ideophones. Phonetic play is the utmost intrinsic property of ideophones by which iconic relationship between the referent and the meaning can be achieved. Reduplication is the structural property that ideophones often exhibit. (p. 135)

Além disso, o autor aborda o processo de ideofonização que ocorre em palavras triviais do vocabulário coreano.

Phonetic play is the utmost intrinsic property of ideophones by which iconic relationship between the referent and the meaning can be achieved. Reduplication is the structural property that

ideophones often exhibit. These two strategies often apply to non-ideophonic words in Korean. These procedures, the outcome of which produce ‘ideophonic prosaic word’, will be referred to as ‘ideophonization’ (LEE 1992: 135)

No Português Brasileiro, o jogo fonético e a reduplicação já se demonstram ser propriedades próprias de ideofones presentes nessa língua.

2.2.4. Ideofones em CHILDS (1994)

Childs (1994) aborda nesta obra as significações representadas pelos ideofones, da importância desses termos simbólicos serem observados dentro de um contexto frasal ou maior, para que se possa obter uma interpretação adequada dos mesmos, pois os identificados em seu estudo não apresentam registros históricos, tornando-se inviável um resgate dos significados, mas se sabe que são combinações sonoras, com “forte” valor expressivo. O autor usa um exemplo e afirma o seguinte sobre os ideofones africanos:

hyán-hyán is an ideophone. As opposed to other words in the utterance, it exhibits unusual phonological properties (e.g. its raised pitch range or register), morphological (e.g. reduplication), syntactic properties (e.g. is sentence-final position set off from the rest of the utterance), semantic properties (e.g. the translation is inexact), and historical properties (e.g. its origin is obscure and it may be a once creation) (CHILDS 1994:178).

O mesmo autor, nota que os ideofones formam uma categoria de palavras em línguas africanas, mesmo assim, dificilmente fazem parte de descrições linguísticas. Eles não apresentam uma única característica, justamente por sua alta variação, o que se torna um desafio descrevê-los. O referido autor chega a mencionar que poucos estudos são desenvolvidos sobre os ideofones por sua ‘intratabilidade’ para análise. São pouco presentes em textos escritos e, como já foi dito, necessitam pelo menos de um contexto frasal para a sua interpretação.

Ainda segundo o autor, o merecimento de atenção se justifica por sua constante apresentação nas línguas do mundo e da sua considerável proporção que ocupa no léxico de uma língua, além de *Ideophones are*

also of interest for their apparent iconism, especially sound symbolism, raising the broad issue as to the arbitrariness of the sound-meaning association (CHILDS 1994: 180).

Para Childs, a estética dos ideofones é um desafio para os estudiosos, porque não carregam simplesmente uma informação referencial, mas podem ser inseridos dentro de um estudo fundamentado em uma teoria da expressividade: *Understanding language as a form of human behavior requires us to consider ideophones as an important manifestation of the expressive and perhaps poetic function (1994: 180).*

Em algumas línguas, os ideofones formam uma categoria gramatical separada das demais, em outras formam subclasses, como nomes ideofônicos, verbos ideofônicos etc. Em certas línguas, podem ser localizados apenas em uma ou no máximo duas classes. Por exemplo, em Terá, os ideofones funcionam como adjetivos (NEWMAN 1968: 113); em Shona, como verbo (FORTUNE 1962:4); em Gbaya, como advérbios (SAMARIN 1965:118); e, em Bambara, como nomes e verbos (COURTENAY 1974). O autor atenta para o fato de que: *In the vast majority of cases, however, ideophones perform an adverbial function and are closely linked with verbs (CHILDS 1994: 181).*

Em certo momento de seu texto, o autor em questão nos faz pensar o que nos levaria a considerar os ideofones como uma classe de palavras universal, ou uma classe separada das outras classes de palavras de uma língua. Seriam as características fonológicas, morfológicas, semânticas, pragmáticas ou sintáticas? Ele afirma que, dentro de uma língua particular nenhuma dessas características deve ser o critério, e sim *a constellation of characteristics differentiates ideophones from other word categories (CHILDS 1994: 181).*

O explica o seguinte, que todos os estudos apontam para um comportamento fonológico peculiar, porém poucos apontam esse como o único e exclusivo critério que poderia definir o ideofone como uma classe. Por exemplos, em algumas línguas a nasalização de vogais ou o alongamento são contrastivas, mas isso não se aplica a todas as línguas do mundo.

O mesmo autor nos remete, também a título de exemplo que, em Yoruba, os ideofones violam as restrições segmentais e prosódicas da *matrix* desta língua; em Nguni, os ideofones têm segmentos não encontrados em outro lugar na língua; e, em outras línguas africanas, eles apresentam um inventário fonético diferente do inventário considerado padrão.

Morfologicamente, os processos mais produtivos nas línguas africanas são em geral: a repetição, o prolongamento e a reduplicação: *Repeated or prolonged ideophones generally possess an iconic component in that the elongation represents extension in time or space (CHILDS 1994: 185).*

Na reduplicação pode acontecer do ideofone ser reduplicado somente uma vez, reduplicado muitas vezes ou reduplicado parcialmente. Veja os exemplos em Kisi, abaixo.

Tabela 4 – Ideofones em Kisi (língua africana)

ideofone	Tipo de reduplicação
<i>pílikò</i>	<i>Somente uma vez</i>
<i>Cám-cám</i>	<i>Mais de uma vez</i>
<i>Fióndó-ndó-ndó</i>	<i>parcialmente</i>

Fonte: Childs (1994)

Os estudiosos não chegaram à conclusão de que os ideofones constituam uma classe de palavras independente, a não ser que essa análise seja feita na base de uma língua específica. Sintaticamente, os ideofones das línguas africanas apresentam comportamentos diferentes, por isso, as características sintáticas não podem ser a base para a definição de uma classe de palavras.

Mas algumas restrições existem, como: geralmente aparecerem em sentenças declarativas, quase nunca em negativas e interrogativas, e são introduzidos por algum termo, como verbo e adjetivo.

O critério semântico é pouco utilizado, por não ser possível ainda precisar especificamente as definições semânticas. Trata-se de um critério fluido visto a variabilidade de campos semânticos representados pelos ideofones. No entanto, há um aspecto semântico importante é ressaltado por Childs:

Another aspect to the semantics of ideophones is their reliance on *non-arbitrary* relations between sound and meaning, as opposed to the conventional arbitrariness (*l'arbitraire du signe* of Saussure 1915) assumed to characterize language in general. In fact ideophones differ only quantitatively from the rest of the lexicon in this respect. Non-arbitrariness can be found elsewhere; it is simply more common with ideophones. Such relationships characterize only some ideophones (1994: 189).

Para o autor, essa relação icônica pode ser denominada de simbolismo sonoro, e que há outros tipos de relações icônicas, a onomatopéia, por exemplo, que é abordado no item iconicidade. Pragmaticamente, segundo ele, os ideofones africanos são expressões que aparecem em ambientes limitados:

They are generally found only in declarative sentence types. Furthermore, they are restricted (but not exclusively, cf. Bohnhoff 1989) to certain types of discourse, especially involving some sort of performance, and they correlate with social factors such as age and sex (...) Highly educated informants with whom I have worked have denied the existence of ideophones in their languages, dismissing them as 'childish'. (CHILD 1994: 195)

Enfim, o autor conclui que: If approach is confined to the referential function of language (and idealized subset of data accomplishing that function), ideophones will necessarily lurk on the periphery of language. (CHILD 1994: 199)

Ou seja, se não for observado, com seriedade, como antes de tudo um fenômeno social, os ideofones nunca ocuparão sua posição merecida na língua e nos estudos linguísticos.

2.2.5. Ideofones em Cruz (1994, 1996, 2000)

Cruz (1994) desenvolveu um estudo descritivo de enunciados afirmativos a partir de dados coletados de uma variante do Português falado por comunidades negras remanescentes de quilombos, da microrregião de Cametá, rio Tocantins (PA). O que chamou a atenção da autora, inicialmente, foi a tendência dos usuários em utilizar duas formas para expressar afirmação: *'humbum'* e *'hemhem'*. Sendo que a

autora situa a expressão afirmativa ‘*humhum*’ como variável e a expressão afirmativa ‘*hemhem*’ como uma variante, mas ambas apresentam o mesmo significado referencial.

Inicialmente, apoiada em estudos enunciativos, Cruz (1994) apontou para a possibilidade de se tratar de marcadores conversacionais. Posteriormente a autora percebeu que *A frequência de ocorrência da variável <humhum> nos enunciados afirmativos era tal que a percebi como marca do português dessas comunidades...* (p. 3).

Em um estudo seguinte sobre aspectos fonético-fonológicos da variedade em questão, Cruz (1996), contrariamente a estudos africanistas, que observam os ideofones sob o aspecto morfológico, acrescenta à observação dos ideofones o aspecto fonético, pois, segundo a autora, o aspecto fonético sempre esteve presente nas definições encontradas.

Mesmo Tarallo & Alkmin (1987:132 apud CRUZ 1996) apresentando os ideofones do crioulo português falado em Guiné Bissau, a partir de seu valor morfológico, os mesmos autores dizem que *O ideofone é um som ou grupo de sons que corresponde a uma idéia, conceito, processo, qualidade* (p. 8).

Cruz (1996) então tomou o conceito de ideofone dado por Gerard Diffloth (1972 apud WESCOTT 1977): *goes further and characterize ideophones as forms which can function as complete sentence and whose morphemic constituents are phonic features.* (p. 3)

A partir daí, Cruz redefine a sua conclusão a respeito das expressões ‘*humhum*’ e ‘*hemhem*’, caracterizando-as, agora, como exemplos de ideofones do português brasileiro:

Um típico exemplo de ideofones identificados no português das comunidades afro-brasileiras da Amazônia são as suas partículas assertivas [humhum] e [hemhem]. As comunidades estudadas utilizam para expressar afirmação formas marcadas: sons glotais (1996: 9).

Cruz (1996: 9) analisando outros exemplos, conclui que estes também se tratavam de ideofones da variedade do português em questão. Eis esses outros ideofones:

1. **[tei'tei]** – funciona como um intensificador
Ex. Ele está **[tei'tei]** de açai.

2. [mala'ma] – intensificador

Ex. eu vou pedir pra tua tia fazer um chá [mala'ma] doce

3. [tei'tE] funciona como qualificador

Ex. Vê se eles gostem que a gente tire o deles. Ela ainda ri [tei'tE].

– Era pra apruntare essa capelinha aí, mas pobre [tei'tE] num faz o que quer.

– Aqui [tei'tE] esse rimidinho, essa pastilinha, é sim, quando ta cum febre, diarréia é [tei'tE] casca de pau.

4. [tEtE'E] – funciona como intensificador

Ex. Porque lá é acudiu de tudo, não é o aqui [tEtE'E], é chazinho dali e dacula.

– Eu pensava que ia morrer, falava coisa [tEtE'E].

Cruz (1996) conclui afirmando que o fenômeno fonético, o ideofone, é uma das marcas linguísticas da variante do português falado por comunidades historicamente remanescentes de quilombos do Baixo-Tocantins (PA). Em Cruz (2000b) há Tabela 6, dos ideofones encontrados por ela.

Tabela 5 – Afro-Brazilian Portuguese ideophones

[hh] / [NN]	[tei'tE]	[tei'tei]	[tEtE 'E]	[ffiti]	[Gito]	[tEb6]	[mala'ma]
affirmative particles	qualifier	intensifier		diminutive		augmentative	intensifier
<i>yes</i>	<i>poor, miserable</i>	<i>a lot of, very much</i>	<i>acting with no reason, irrational thing, non-sense, anyhow</i>	<i>smaller</i>	<i>small</i>	<i>big</i>	<i>not excessive</i>
Typical of Afro-Brazilian Portuguese				Typical Amazonian Brazilian Portuguese			Found in another Brazilian Portuguese dialects.

Fonte: Cruz (2000b)

A mesma autora identificou que essas construções apresentam uma estrutura fonética diferente de outras construções mais típicas do Português brasileiro, e que também exibiam a reduplicação com uma representação considerável em sua estrutura morfológica.

Como vimos, o processo é “comum” em diferentes línguas, o comportamento dos ideofones pode variar de língua para língua, porém é possível encontrar traços semelhantes entre eles. Há uma variação dos aspectos que caracterizam os ideofones de cada língua, até porque cada autor buscou uma “forma própria” para analisar o fenômeno.

Neste estudo, tomar-se-á o ideofone como um processo dentro do fenômeno Simbolismo sonoro por concordar que este não se realiza unicamente por elementos segmentais da língua, que apresenta características fonéticas particulares, mas também por aspectos suprasegmentais.

O fato mais relevante, no entanto, é que o fenômeno, assim como ele se apresenta em qualquer língua, deve ser descrito, como afirma Lee (1992):

Given the fact that different languages adopt different way of integrating sound symbolism in their overall language system, the basis of an iconic system needs to be characterized language specifically. Only then, might we be able to draw generalizations about universal sound symbolism (p. 14).

Buscaremos a diante fazer algumas exposições sobre iconicidade, conceito que requer seu espaço dentro de um estudo sobre expressividade.

3. ICONICIDADE, JOGO FONÉTICO E REDUPLICAÇÃO

A reduplicação é uma das estratégias mais utilizadas para se chegar à iconicidade, como bem classificou FORDYCE (1988 apud LEE 1992). As onomatopéias representam um tipo de iconicidade transparente e a sua estrutura mais comum é constituída por reduplicações. Por isso, esta estratégia não pode ser deixada de lado nos estudos dos ideofones e

expressividade, pois pode ser que, por meio dela, estes alcancem um grau maior ou menor de iconicidade.

Reduplication is one of the ways in which manifests iconicity, since the ‘lengthy’ structure of reduplicative forms directly convey the ‘ampleness’ in terms of quantity and/or quality. As Sapir (1921: 26) remarks, ‘nothing is more natural than the prevalence of reduplication in natural language’ (p. 111-112)

Lee, parafraseando McCarthy (1979), diz e seguinte: reduplication always involves the copying of a constituent of a morpheme (...) According to him [McCarthy], the copied constituent can be a phoneme, a syllable, a metrical foot, an entire morpheme, or some other constituent of a morpheme... (1992: 287).

A reduplicação pode dar-se de forma quantitativa (LEE 1992): pouca reduplicação, múltipla reduplicação, reduplicação parcial, reduplicação idêntica, reduplicação não idêntica e a reduplicação fixa. E, de acordo com Lee, as diferentes formas de reduplicação no Koreano implicam na iconicidade manifestada:

Iconicity is also systematically displayed quantitatively, i. e., full reduplication represents such notion as repetition and continuity; partial reduplication represents a longer duration of the event described by lengthening the word; and the syllable extension process also represents a longer duration of the event by adding a syllable. (p. 341)

CRUZ (2000b) considerou duas características próprias dos ideofones do Português brasileiro: o jogo fonético e a reduplicação: En fonction de leur comportement nous attribuons deux propriétés caractéristiques aux idéophones en portugais brésilien: le jeu phonétique qui reflète le symbolisme sonore et la reduplication comme une propriété structurale. (p. 84).

Eis alguns exemplos de reduplicação nos ideofones do Português brasileiro, conforme a tabela abaixo.

Tabela 6 – Exemplos de reduplicação em ideofones do Português brasileiro

Expressão	Contexto
<i>Fifiti</i>	- <i>Tem grande micidade de mapará fifiti no mercado</i>
<i>Humhum</i>	- <i>É uma desculpa pra preguiça dele né tial/ é humhum.</i>
<i>Teitei</i>	- <i>Ele está teitei de açaí</i>
<i>Teteé</i>	- <i>Eu pensava que ia morrer, falava coisa teteé.</i>
<i>Hembem</i>	- <i>Posso contar com a tua ajuda/Hembem.</i>

Fonte: Cruz (2000b)

LEE (1992) também atestou que a reduplicação é um traço frequente na estrutura dos ideofones coreanos: *Phonetic play is the utmost intrinsic property of ideophones by which iconic relationship between the referent and the meaning can be achieved. Reduplication is the structural property that ideophones often exhibit. (p. 135).*

Segundo CHILDS (1994), um tipo de relação icônica é a onomatopéia. Ela é uma forma direta de imitação dos sons da natureza. Ela desempenha a importante função na formação dos ideofones. Muitos deles têm origem onomatopéica, mas nem todos eles são. O autor, em questão, exemplifica essa iconicidade em línguas africanas, alcançada por meio de onomatopéia, como, por exemplo, aquelas formadas por fricativas labiais, as quais estão associadas ao movimento do ar. No Português brasileiro também existem ideofones que se aproximam. Veja os exemplos das duas línguas na tabela abaixo.

Tabela 7 – Exemplos de ideofones a partir de onomatopéias

Língua	ideofone	Significado	Fonte
<i>Kisi</i>	<i>faka-faka</i>	<i>Movimento rápido</i>	<i>Child (1994)</i>
<i>Hausa</i>	<i>Fir-fir-fir</i>	<i>Esvoaçar das asas</i>	
<i>Português brasileiro</i>	<i>fi-fi-fi-fi</i>	<i>Assobio</i>	<i>Simões; Golder (1995).</i>
	<i>Fiu</i>	<i>Movimento rápido</i>	<i>Abacetuba conta...</i>

Há o que se chama de alongamento icônico que seria um tipo universal de iconicidade:

A common type of universal iconicity is that associated with expressive lengthening or (unlimited) reduplication common with ideophones. In each case the prolongation represents a lengthy or repeated action or state, in some cases standing in contrast with a non-prolonged form. (CHILD 1994:193)

Veja alguns exemplos:

Tabela 8 – alongamento e reduplicação icônica em ideofones

Língua	Ideofone	Significado	Fonte
<i>Gbaya</i>	<i>fee</i>	<i>Um sopro do ar</i>	<i>Child (1994)</i>
	<i>feee</i>	<i>Um long sopro de ar</i>	<i>Child (1994)</i>
<i>Português brasileiro</i>	<i>gitogito</i>	<i>Muito pequeno</i>	<i>Cruz (2000)</i>
	<i>fifti</i>	<i>pequeno</i>	<i>Cruz (2000)</i>

A reduplicação e o alongamento, assim como a iconicidade, podem ser encontrados em outros lugares, nas diferentes línguas, e são comuns no simbolismo expressivo, como em ideofones. Isso justifica a importância deste fenômeno para a compreensão do assunto em questão. Não demos deixar de lado uma característica considerável, se não fundamental para o entendimento do que realmente caracteriza um ideofone, e mais, saber indicar precisamente o seu lugar na língua e conquistar a sua merecida posição nos estudos Linguísticos.

4. ALGUMAS CONCLUSÕES

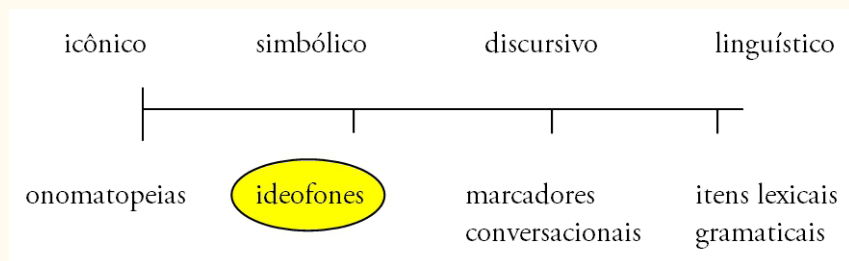
Após as exposições anteriores, nos propomos a instigar uma localização para os ideofones do português regional paraense. A moda do *continuum* tipológico de Fordyce (1988), do levantamento bibliográfico feito sobre os ideofones em outras línguas, e das conclusões parciais retiradas dos estudos de CRUZ & FERNANDES (2004), FERNANDES (2007), onde se observou a elasticidade do

comportamento dos ideofones, a nossa intenção está em elaborar uma visualização dos ideofones dentro de uma linha que localiza a condição das construções a partir do seu comportamento **pragmático-discursivo** indo do simbólico ao linguístico na língua.

A representação se dá em forma de um *continuum* que vai de um extremo em que se localizam as formas onomatopéicas, portanto, o nível puramente icônico; logo após tem-se o nível simbólico, onde se localizam as construções com expressividade sonora e jogo fonético, as construções ideofônicas; em outro ponto encontra-se o nível discursivo, neste se encaixam os marcadores conversacionais; e, finalmente, até o outro extremo em que se localiza o nível puramente linguístico, no qual se encontram as formas lexicais que fazem parte do vocabulário convencional do Português brasileiro.

Nessa perspectiva de observação dos ideofones da variedade do português regional paraense da zona 1 (CASSIQUE 2006), compreende-se essas construções como uma categoria dentro do universo das demais presentes no português brasileiro, e potencialmente, isso quem define é o seu usuário, falante nativo desta variedade, assumindo o papel das demais categorias estáveis da língua (CRUZ 1994, 1996, 2000a, 2000b; CRUZ & FERNANDES 2004a, 2004b; FERNANDES 2007).

Escala 02 – Do simbólico ao linguístico



Após encontrar um conjunto de 111 construções, exclusivamente na modalidade oral e em fala espontânea (FERNANDES 2007), com particular expressividade sonora, ratificamos o potencial simbólico expressivo

do português regional paraense, do falar da micro-região de Cametá, do dialeto conhecido como “canua cheia de cucus de pupa a prua”.

A expressividade sonora alcançada por essas construções deve-se ao recurso jogo fonético, configuração mais característica da estrutura morfológica dessas construções. O jogo fonético se diferencia por ser um agrupamento de sons da língua de uma forma não convencional, e por associar a este agrupamento a reduplicação, constituindo um misto dos dois recursos (FERNANDES 2007). Essa expressividade alcançada pela motivação som e significado não chega a ser onomatopaica, por isso não icônico. Tão pouco linguístico, dado o caráter inovador, criativo e não estável das construções, mas sim um tipo de simbolismo expressivo, onde cada falante dá a ele o seu “sabor”.

Esse simbolismo expressivo é o que caracteriza a maior parte dos dados contemplados em FERNANDES (2007). Esses dados foram retirados do *corpus* do projeto “Vozes da Amazônia: corpus oral e fala espontânea”, dele foram utilizadas 30 (trinta) horas de fala espontânea, gravadas em trabalho de campo nas comunidades localizadas na região do Baixo Tocantins, entre 1994 – 1996 (CRUZ 2000); é composto também por dados coletados em observação direta; dados coletados por Cruz (2005) no corpus do IFNOPAP⁴, composto por narrativas orais de falantes nativos dos municípios de Belém, Abaetetuba e Santarém; e dados do falar de Limoeiro do Ajuru (GONÇALVES 2003)

Dentro desse universo de dados estão nove identificados por CRUZ (2000) como ideofones (cf. tabela 5). Em que essas construções se diferenciam das demais? (a) elas pertencem a variedade da Zona 1, o dialeto “canua cheia de cucus de pupa a prua” (CASSIQUE 2006, GONÇALVES 2003, CRUZ 1994, 1996, 2000a, 2000b; CRUZ & FERNANDES 2004a, 2004b; FERNANDES 2007), são marcas da identidade deste falar, b) existe a estabilidade dada a frequência com que são utilizadas, c) essa estabilidade se reflete no parâmetro

⁴ Projeto “O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense”, Coordenado Profa. Dra. Maria do Socorro Simões.

fonético, morfológico e semântico, pois quase não há variação, são construções solidificadas, porém não dicionarizadas, e dado o seu caráter fonético foram consideradas por CRUZ (2000) como um tipo de simbolismo expressivo, como ideofones. Ampliando o número de construções com o mesmo perfil, podemos adicionar as descritas em GONÇALVES (2003), pois apresentam as mesmas características.

Contudo, no percurso de nossos estudos (CRUZ & FERNANDES 2004a) procedido um levantamento das expressões ideofônicas de CRUZ (2000) em língua indígenas, encontramos nas línguas *Nheêngatú*, *Kamaiurá*, *Asurini do TO*, *Makurap*, *Ka'apo* (Tupi) e no *Guató (Macro-Jê)* (Stradelli 1929; Seki 2000; Cabral & Rodrigues 2003; Palácio 1984; Braga 1992; Caldas 2001), questiona-se o fato de essas construções não serem ideofones, uma vez que por serem contribuições de substrato indígena no falar da região, sendo possível fazer o seu resgate histórico na língua, eles se caracterizam como herança e marca da identidade linguística do falar em questão, não sendo pois fruto da criatividade do falante.

Tabela 9 – Formas encontradas em línguas indígenas – Cruz & Fernandes (2004a)⁵

Dados	Língua	Transcrição	Família	Referência	Valor Semântico
Taité	Nheêngatú	[taitE]	Tupi	Stradelli (1929)	Qualificador
Hemhem	Nheêngatú	[Ee]	Tupi	Stradelli (1929)	Part. afirmativa
Humhum	Guató	[NN]	Macro-Jê	Palácio (1984)	Part. afirmativa
Tetee	Makurap	[tE'tE?]	Tupi	Braga (1992)	Intensificador
Teéteé	Ka'apor	[te?é:te?é] ⁵	Tupi	Caldas (2001)	Intensificador
Hemhem	Kamaiurá	[hh]	Tupi	Seki (2000)	Part. afirmativa

⁵ Optamos por manter a transcrição feita por Caldas (2001).

Os dados estudados foram suficientes para levar a conclusão de que as formas em questão são heranças linguísticas deixadas pela forte influência dos substratos indígenas para o português regional paraense. Dessa forma, as construções estudadas por Cruz (2000b, 2000a, Cruz & Fernandes 2002) e consideradas inicialmente como ideofones são contribuições lexicais de origem indígena conservadas intactas pela variedade do português falado pelas comunidades quilombolas de Cametá. (Cruz & Fernandes (2004ap)

Reconhecemos que o estudo aqui empreendido cabe uma investigação mais aprofundada sobre tal contribuição indígena, e direcionar os estudos dessas formas para a discussão de identidade linguística e de cultura do falar regional paraense, nesta região.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leopoldina Souza de. Aspectos da língua Gavião-Jê: vocabulário. Rio de Janeiro, 1989. (Dissertação de Mestrado)
- BARBOSA, Jeferson Fernando. Contribuição ao conhecimento da língua Amanajé. UFPA, Belém, 2002.
- BARTENS, A. *Ideophones and sound simbolismo in Atlantic creoles*, Abstract for the SPCL, conference at the University of Westminster, Londo, June 1997, pp. 26-28.
- _____. *Ideophones and sound symbolism in Atlantic creoles*, Helsinki, The Finnish Academy of Sciences, 2000, 168p.
- BORGES, Luiz Carlos. A língua geral amazônica: aspectos de sua fonêmica. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp, 1991, 98pp.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004. (Linguagem; 4)
- BRAGA, Alzerinda de Oliveira. A fonologia segmental e aspectos morfológicos da língua Makurap (TUPI). Campinas, 1992.
- BOLINGER, Dwight. *Forms of English*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1965.

CABRAL, Ana Suelly; RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Dicionário da Língua Asuriní do Tocantins*. Belém: Editora da UFPA, 2003.

CHILDS, G. African Ideophones, in Learne Johanna Nichols & John Ohala (eds.), *Studies in Sound Symbolism*, Cambridge, University Press, 1994, pp.178-204.

CALDAS, Raimunda Benedita Cristina. Aspectos, modos de ação e modalidade na língua Ka'apor. UFPA, Belém, 2001.

CAMPOS, Benedita; OLIVEIRA, Jaci. *Do Pucuru à Panelinha: dados do vocabulário mocajubense*, Cametá, UFPA, 1998.

CASSIQUE, Orlando. *Os Tambouros do Itapocú: relatório científico do projeto Marcas Linguísticas da fala das comunidades negras de Cametá*. Belém, 1995.

CRUZ, Regina; FERNANDES, Helane. « Ideofones, Marca da identidade linguística do português falado pelas comunidades quilombolas de Cametá (PA) ». In SIMÕES, Socorro (ORG.). *VII Encontro IFNOPAP: navegando entre rios e Florestas*, Belém, UFPA, 2004a.

_____. Simbolismo sonoro do PB : o estudo dos ideofones, In *VII Congresso de Fonética e Fonologia e I Congresso Internacional de Fonética e Fonologia*, Minas Gerais, UFMG, 2004b.

CRUZ, Regina. Analyse phonologique et acoustique du portugais parlé par des communautés noires de l'Amazonie (Brésil), Tese de Doutorado, Université de Provence, 2000b.

_____. Sound Symbolism in Brazilian Portuguese: a study of ideophones, in *The proceedings of the conference gesture: meaning and use*, Porto, (Portugal) Universidade de Fernando Pessoa, 2000a, pp. 4.

_____. Aspectos Fonético-Fonológicos do Português Afro-brasileiro. *Paper presented at the XI Encontro Nacional da ANPOLL* (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística). João Pessoa (PB-Brazil): UFPB. On the 02 to 06 June 1996.

_____. Aspectos Enunciativos da Afirmação na Fala dos Negros de Cametá, in *Proceedings of I International Congress of Associação Brasileira de Linguística*, Salvador (BA), on the 11 to 16 September, 1994.

COURTENAY, K. On the nature of the Bambara tone system. *Studies in African Linguistics*, Supplement, 1974.

DIFFLOTH, G. Notes on Express Language, *Proceeding of the Chicago Linguistic Society*, 1972.

- DINIZ, Nazareno; SILVA, Maria Ermina. Teité do teteé! Dados do vocabulário limoieirense. UFPA, Cametá, 1998. (Dissertação de Mestrado)
- DIMOCK, E. C. Symbolic forms in Bengali, *Bulletin of the Deccan College Research Institute*, 1957, v. 18, pp. 22-28.
- DOKE, C. M. *Bantu Linguistics Terminology*, London, Longmans, Green, 1935.
- EIRÓ, Jassiléia Guimarães. Contribuição à análise fonológica da língua Tembé. UFPA, Belém, 2001.
- FERNANDES, Helane. *Simbolismo sonoro do PB: o estudo dos ideofones*. Belém, UFPA, 2004. (tcc).
- FORDYCE, James. Studies in sound symbolism with special reference to english. Ph. D. dissertation, University of Califórnia at Los Angeles, 1988.
- FORTUNE, G. *Zideophones in Shona*. London: Oxford University Press, 1962.
- GONÇALVES, Lúcia. Dicionário do vocabulário ideofônico e regional do português falado no município de Limoeiro do Ajuru/PA. Trabalho de conclusão de curso, UFPA, Cametá, 2003.
- JULIÃO, Maria Risoleta. *A língua dos índios do rio Cairari*. UFPA, Belém, 1993.
- KIM, Toung-Seok. Aspects of Korean Morphology. Ph. D. dissertation, University of Texas at Austin, 1984.
- LIEBERMAN, Mark. The International System of English. Phd. Dissertation, 1978.
- LEE, J-S., Phonology and sound symbolism of Korean ideophones, UMI Dissertacions, 1992, 135p.
- LEÃO, Jorge; GOMES, Luciete. *Um estudo semântico de palavras não dicionarizadas no linguajar cametaense: à busca de brasileirismo*. UFPA, Cametá, 1998.
- LIM, L. We talklike that Meh? No, Lah!: intonation patters on pragmatic particles in spontaneous Singapore English- Preliminary observations. National University of Singapore, in *Sound partterns of Spontaneous Speech: productiuon and perception*. La Baume-Les-Aix, septembre, 1998.
- MACIEL, Iraguacema. *Alguns aspectos fonológicos e morfológicos da língua Máku*. Brasília, 1991.
- NEWMAN, P. Ideophones from a syntactic point of view, *Journal of west African Languages*, v. 2, Cambridge University Press, London, 1968, pp. 107-117.

PALÁCIO, Adair Pimentel. *Guató – a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai*. Campinas, Unicamp, 1984.

RODRIGUES, Carmem Lúcia Reis. *Étude morphosyntaxique de la langue Xipaya*. Paris, 1995.

SAMARIN, William. “Intersubjective and intradialectal variation in Gbeya Ideophones” In *Journal of Linguistic: anthropology*, volume 1, issue 1, June, 1991.

SEKI, Lucy. *Gramática do Kamaiurá: Língua Tupi-guarani do Alto Xingu*. Campinas, SP: Editora UNICAMP; São Paulo, SP: Imprensa Oficial, 2000.

SILVA, Auristéia Caetana Souza e. *Aspectos da referência alternada em Parakanã*. UFPA, Belém, 1999.

SIMÕES, Maria do Socorro & Golder, Christophe (orgs.). *Santarém conta...* Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará (Série Pará conta; 1), 1995, 152 pp.

_____. *Abaetetuba conta...* Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará (Série Pará conta; 3), 1995, 200 pp.

_____. *Belém conta...* Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará (Série Pará conta; 2), 1995.

STRADELLI, Ermano. « Vocabulário Nheêngatu-português », in *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Fundado no Rio de Janeiro em 1838. Tomo 104, vol. 158 (2a. DE 1928). Director Dr. B. F. Ramiz Galvão. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

TAKEMOTO, E. Vocalisation des gestes: les ideophones japonais, in S. Sant et al. (eds.), *Oralité et Gestualité: communication multimodale, interaction*, 1998, 539-542.

WESCOTT, R. *Ideophones in Bini and English*, *Forum Linguisticum* (2), 1973.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a obra *Memórias Sentimentais de João Miramar*, do escritor modernista Oswald de Andrade, dando ênfase na análise, a respeito da linguagem cinematográfica que se tornou revolucionária e inovadora da expressão artística do início do século XX. Fiel ao projeto do Modernismo, sobretudo na ruptura com os cânones do passado, Oswald de Andrade causou impacto com essa obra, fruto do experimentalismo e da pesquisa estética incansável. Primando pela linguagem reduzida, telegráfica, coloquial e repleta de humor, este livro de memórias traz fragmentos justapostos, seguindo a técnica cinematográfica da montagem e encerrando um simultaneísmo inovador de flashes do subconsciente. Além é claro, da presença de neologismos, estrangeirismos, ilogismos, falta de pontuação, relação com as vanguardas europeias, principalmente, cubismo e dadaísmo. De modo geral, pode-se dizer que Oswald, em *Memórias Sentimentais de João Miramar*, apresenta-nos uma nova forma de narrar, uma linguagem distinta, com mescla de linguagem formal e informal. Oswald, a partir de um enredo simples e comum, experimenta a linguagem e a própria estrutura narrativa para inovar a literatura brasileira e, com isso, re-nova o próprio Brasil. No entanto, é de suma importância que as pessoas passem a ter conhecimento dessas novas técnicas de expressão que surgiram no século XX do escritor modernista brasileiro. Contudo, torna-se claro, a intenção de aproximar as pessoas desse conhecimento literário, afim de que possamos cada vez mais, aproximar o diálogo entre literatura e sociedade.

Palavras-chave: Modernismo; linguagem; narrativa.

Memórias sentimentais de João Miramar: “Invencionices” na narrativa modernista de Oswald de Andrade¹

Joisângela Wanzeler Freitas

Universidade Federal do Pará - Campus de Cametá²

O Modernismo brasileiro foi um movimento cultural que pretendeu renovar a estética literária. Na semana de arte moderna de 1922, pode-se perceber a ânsia em criar e/ou incentivar uma nova literatura. Uma literatura que estivesse engajada ao seu tempo. Uma literatura antenada ao espírito de progresso. Uma literatura veloz. Onde podia-se perceber o adjetivo “novo” marcando todas estas manifestações.

Memórias Sentimentais de João Miramar, de Oswald de Andrade, procura retratar a realidade de um Brasil caótico que se insere na era do telégrafo sem fios, do cinema, do aeroplano e dos automóveis que lotam as estradas. Se no romance tradicional a história possuía início, meio e fim, em *Memórias Sentimentais* esse tipo de enredo é abandonado em favor de um não-enredo em que os fatos são dados - tal como no fluxo da consciência e da memória - a partir de flashes, cujo sentido deve ser apreendido pelos leitores.

A princípio, o contato dos escritores com a técnica modernizadora se dá de forma epidérmica, ou seja, a literatura procura, grosso modo, promover a divulgação de tais aparelhos, incorporando-os à obra como objetos de descrição ou discussão. A incorporação da técnica cinematográfica, por exemplo, à estrutura do romance brasileiro, só ocorre alguns anos mais tarde, após a primeira guerra mundial, quando

¹ Tema apresentado na “comunicação oral” da III Jornada de Letras da UFPA, do Campus Universitário de Cametá.

² Discente regularmente matriculada na Universidade Federal do Pará – Cametá, cursando Licenciatura Plena em Letras.

os membros integrantes do chamado Movimento Modernista iriam redimensionar e ressignificar a prosa de nosso país, fazendo-a refletir em si mesma os progressos da humanidade.

No plano da linguagem, as modificações mais latentes são: o abandono da pontuação tradicional, que impõe certa organização ao texto e passa a ser considerada algo desnecessário; abolição da sintaxe padrão; uso de neologismos; estrangeirismos; ilogismos.

Embevecido com essas ideias, com as quais entrou em contato na Europa, Oswald de Andrade importa-as para o Brasil, criando um romance que iria redirecionar os rumos da prosa aqui no Brasil.

Após a Semana de Arte Moderna de 1922, o romance *Memórias Sentimentais* (1924) pretendem efetuar a ruptura tão desejada com a arte mimética tradicional, e Affonso Ávila (1975, p. 34) afirma que:

Fazendo reverter criticamente ao curso do projeto a noção de liberdade formal e a conscientização diante de nossa realidade, o Modernismo acabou por distinguir, no cômputo daquilo que a história da literatura nos documentava como possíveis virtualidades, o que aí consistiria num fulcro implícito de intuição própria e o que até então tinha sido, ao contrário, mero impressionismo temático ou repetição ingênua de modelos importados.

Mas, a narrativa de Oswald de Andrade é muito mais radical do que outros, visto que leva ao extremo as influências das vanguardas em especial cubismo, futurismo e dadaísmo, as características da técnica cinematográfica e a quebra de ordem sintática. Sendo na verdade, uma defloração do saturismo. Em razão disso, ele foi o escolhido para este trabalho.

A grosso modo, o romance de Oswald retrata a infância, a adolescência e a época adulta de João Miramar, membro da elite cafeeira que, logo em sua juventude, viaja à Europa, onde permanece por certo período de tempo. Voltando ao Brasil, casa-se com Célia, moça extremamente rica, com quem ele tem uma filha, Celiázinha. Ao longo de 163 fragmentos, a vida medíocre e interesseira desse personagem vai sendo revelada de maneira bastante desorganizada e fragmentada. No entanto, apesar disso, juntando os fragmentos, o leitor consegue perceber

o crescimento, o declínio econômico de Miramar e o seu progressivo desentendimento com sua esposa e amante, ainda que não seja possível identificar as relações de causalidade em todas as situações do romance. Inúmeros personagens constituem a obra, por volta de 70 indivíduos, dos quais não conseguimos visualizar um retrato íntegro, mas apenas traços bastante genéricos. Muitos dos nomes escolhidos revelam humor e sátira, como por exemplo, Dr. Limão Bravo (crítico azedo); Dr. Pepe Esborracha (desastrado) e Pôncio Pilatos da Glória (guia moral), dentre outros.

Considerando-o um romance de colagem desorganizada e rápida de signos – técnica que se assemelha bastante aos poemas dadaístas, cuja produção se baseia no pressuposto de que a originalidade da poesia reside justamente na liberdade das palavras, que devem ser dispostas segundo uma lógica ilógica: na concepção dadá, a ordem em que as palavras forem sendo tiradas de um saco, depois de chacoalhadas, é aquela segundo a qual elas devem aparecer dispostas no papel. Miramar não parece estar distante desse processo de produção.

José Oswald de Sousa Andrade se tornou o escritor que melhor representa a fase da destruição, da arte da guerra, rompendo totalmente com o tradicionalismo passado. Representa um dos cortes mais profundos do Modernismo Brasileiro em relação à cultura do passado. Quanto à construção dos textos, a linguagem criada por Oswald – nova, então, entre nós – caracteriza-se pela síntese, pelas rupturas sintáticas e lógicas, pelas imagens bruscas, pela fragmentação. No que diz respeito à sintaxe e pontuação características do português culto da época, Oswald procura desorganizá-las o máximo possível, a fim de aproximar seu texto do fluxo de pensamento humano.

Fica suficientemente claro na obra o desejo da inovação através de palavras e expressões que já aparecem no prefácio como: “homem moderno”, “produto improvisado” e “época de transição”. Então, percebe-se que o intuito era realmente o trabalhar uma língua modernista. O prefácio de *Memórias sentimentais de João Miramar* é assinado pelo personagem chamado Penumbra que aparece em diversos capítulos da obra e, na maioria deles, ligado de alguma maneira a literatura. No prefácio, Machado Penumbra – falso autor – que apresenta João Miramar,

fazendo uso de uma linguagem rebuscada, a partir de palavras como: “insofismável”; “periodismo”; “clangorosas”; “glótica”, etc. Oswald, a partir de Miramar propõe uma nova forma de literatura, mais ágil, mais imagética, mais despida de pudores, mais brasileira, mais paulista, mais oswaldiana, que seja, mas distinta de tudo que já havia sido feito na literatura brasileira até aquele momento.

Memórias sentimentais de João Miramar, publicado em 1924, planta a semente modernista na prosa brasileira. Com esse livro, o autor experimenta novos modos de narrar, novas construções sintáticas, fragmenta a narrativa, critica a sociedade vigente – com seu moralismo, com sua parasita burguesia “viajabunda”, com suas relações de interesse, etc. – a partir de um enredo simples, sem grandes novidades. Enfim, pratica na obra, aspectos sugeridos, por ele mesmo, como o uso de neologismos, ou seja, faz uso de palavras que na maioria das vezes não entendemos seu significado, a não ser que leia o parágrafo para entender o contexto. São palavras grafadas diferente do convencional, que não encontramos nem mesmo em dicionários.

15. conselhos

no quarto de dormir ralhos queridos não queriam que eu andasse com meu primo. pantico não tivera educação desde criança e por isso amava *vagamundear* [...] (ANDRADE, 1971)

Pode-se dizer que o uso frequente de neologismos, é uma das características do modernismo, que é essa ruptura com a linguagem convencional. Na obra é grande o número de neologismos encontrados, veja mais alguns exemplos, como: vagamundear, cornamusas, calva, gramática note-americava, neopropriedades comerciaturous, tombadilhavam, reisreais, jantar, fazendeira, cosmoramava, automobilizados, fazendeiral, tardava, ourinóis, paisajal, mulatava, caradura, respeitabundos, sentinelando, bestenamorada, espinafrado, gondolamos, institutal, turcavam, pince-nez, arqueólogo, guardanapando, e outros.

É de suma importância destacar uma outra característica de Oswald presente na obra, que é a falta de pontuação e de iniciais maiúsculas em todo e qualquer nome dentro da obra como no capítulo que segue:

132. objeto direto

ao longo do longo viaduto bandos de bondes iam para as bandas da avenida. o poente secava nuvens no céu mal lavado. no triângulo começado de luz bulhenta antes da perda ocasião de ir para casa entramos numa casa de joias. (ANDRADE, 1971)

Na leitura dos 163 capítulos, é comum encontrar uma grande quantidade de termos estrangeiros, demonstrando influências do idioma europeu. Mas, não é só porque Oswald de Andrade viajou pela Europa e conheceu vários países que ele achou bonito e colocou em sua obra. A presença de estrangeirismos está juntamente dentro da proposta modernista. O modernismo era uma ruptura com o passado, mas ele não deixou de lado o estrangeirismo, é como se ele dialogasse com outras propostas, outras linguagens, outras culturas.

Quanto ao ilogismo e a quebra de ordem sintática, percebe-se no fragmento; “[...] ruas quartos a chave bar desertos vibrações revoltas adultérios ênfases.” (ANDRADE, 1971, capítulo 22), onde à quebra de raciocínio lógico das ideias, por que ele não tem uma pontuação que nos norteie, mas ele é bastante sugestivo, fazendo com que o leitor se debruce mais ainda na leitura para a compreensão.

Oswald viajava frequentemente a Europa, onde fez inúmeras amizades no meio artístico, o que lhe permite estar a par das novidades introduzidas pelas correntes de vanguardas. O desejo de romper com o passado, o sentimento de liberdade criadora, a expressão da subjetividade e um certo irracionalismo, fizeram surgir na Europa antes, durante e depois da 1ª Guerra Mundial novas tendências que receberam o nome de vanguardas, palavra que significa “o que marcha na frente”, ou seja, grupos ou correntes que apresentam uma proposta ou uma prática inovadora. Assim aconteceu na narrativa de Oswald de Andrade. Ele trouxe essas influências e características para dentro da sua obra. Portanto, *Memórias Sentimentais* não é apenas uma obra escrita sob influência cubista é uma obra cubista em todos os sentidos.

4. gatunos de crianÇas

o circo era um balão aceso com música e pastéis na entrada.
e funâmbulos cavalos palhaços desfiaram desarticulações risadas

para meu trono de pau com gente em redor.
gostei muito da terra da goiabada e tive inveja da vontade de ter
sido roubado pelos ciganos.

5. perigo das armas
entrei para a escola mista de d. matilde.
ela me deu um livro com cem figuras para contar a mamãe a
história do rei carlos magno.
roldão num combate espetou com um pau a gengiva aflita do
maneco que era filho da venda da esquina e mamãe botou no
fogo a
minha durindana.

6. maria da glÓria
preta pequenina do peso das cadeias. cabelos brancos e um
guarda-chuva.
o mecanismo das pernas sob a saia centenária desenrolava-se da
casa lenta à escola pela manhã branca e de tarde azul.
ia na frente bamboleando maleta pelas portas lampiões eu
menino.

(ANDRADE, 1971)

No trecho acima percebe-se essa técnica de colagem ou montagem que se assemelha bastante aos poemas dadaístas, cuja produção se baseia no pressuposto de que a originalidade da poesia reside justamente na liberdade das palavras.

Já com relação ao cubismo, que tratava as formas da natureza por meio de figuras geométricas representando todas as partes de um objeto no mesmo plano. Na literatura essa técnica corresponde à fragmentação da realidade, à superposição e simultaneidade de planos, por exemplo, reunir assuntos aparentemente sem nexos, misturar assuntos, espaços e tempos diferentes. Desse modo, observa-se na citação acima essa técnica, mas agora, ao invés de figuras geométricas, essa montagem para a construção de uma narrativa modernista é com as palavras.

A pesar da obra apresentar um enredo simples, o que particulariza Miramar é como a linguagem e os recursos estilísticos acrescentam à obra um tom de experimento modernista. Os capítulos-relâmpagos – são 163

mini-capítulos – e a não localização temporal permitem a originalidade da prosa oswaldiana. Para Oswald, não importava a história em si, mas sim como essa história será contada, a partir da crítica, da paródia, dos jogos de construção linguística, com onomatopeias, prosopopeias, entre outras figuras de linguagem, é a prosa poética, da transgressão espontânea da linguagem e da influência do cinema e das artes plásticas. Oswald introduz o aspecto cinematográfico à literatura. Por isso, ele é o precursor da nova literatura no Brasil.

Fiel ao projeto do Modernismo, sobretudo na ruptura com os cânones do passado, Oswald de Andrade causou impacto com essa obra, fruto do experimentalismo e da pesquisa estética incansável. Primando pela linguagem reduzida, telegráfica, coloquial e repleta de humor como no capítulo 75. Natal “Minha sogra ficou avó”, este livro de memórias traz fragmentos justapostos, seguindo a técnica cinematográfica da montagem e encerrando um simultaneísmo inovador de flashes do subconsciente.

Segundo Antônio Candido (1977), foi Oswald de Andrade o inaugurador, em nossa literatura, da transposição de técnicas cinematográficas como a montagem de cenas na tentativa de se causar a impressão de imagens simultâneas, de descontinuidade.

29. Manhã no rio

O furo do ambiente calmo na cabina cosmorava pedaços de distância no litoral.

O pão de açúcar era um teorema geométrico.

Passeios tombadilhavam o êxtase oficial da cidade encravada de crateras,

O Marta ia cortar a Ilha fiscal porque era um cromo branco mas piratas atracaram-no para carga e descarga.

(ANDRADE, 1971)

Não é difícil perceber que no fragmento acima não há relação de causalidade entre as diferentes imagens que surgem independentes umas das outras. A abolição do espaço e do tempo do romance moderno é demonstrada aqui de forma bastante clara: o título do capítulo, “Manhã no Rio”, não nos diz muita coisa quanto ao tempo em que esse episódio acontece; não conhecemos a ordem em que essas imagens deveriam aparecer, pois elas estão embaralhadas, tal como no fluxo de pensamento,

no qual presente, passado e futuro se fundem. A noção de tempo insere-se num plano puramente sensitivo; o leitor é quem deve estabelecer um nexa para as imagens, criando uma sequência para elas.

O autor Affonso Ávila (1975) afirma que a obra de Oswald de Andrade pode ser considerada um romance-texto, e não mais um *tout court*, como os que vinham da tradição romântico-realista.

Se a mudança da linguagem poética ocorrida realmente a partir da revolução radical do verso livre, mas dentro da natureza própria de toda a poesia que é a movência plástica assumida pela palavra como material de expressão do poeta a mudança proposta na esfera da ficção rompia os parâmetros naturais do gênero – o tempo e o espaço narrativos –, para impor uma noção nova para a espécie: a noção de texto. (ÁVILA, 1975, p. 34).

Diz-se que a obra é um texto, porque antigamente os romances realistas, eram escritos com muitos detalhes, com características de cada pessoa, lugar, enfim era feita descrição minuciosas de tudo o que acontecia dentro da obra. Agora, na obra de *Memórias Sentimentais de João Miramar*, essa técnica não é utilizada, pouco percebe-se na obra, o perfil de Miramar, ou seja, a obra é muito fragmentária e bastante sugestiva.

A linguagem empregada nesta obra é telegráfica. Por causa dessa inovação da narrativa parece que o autor não narra, mas sugere através de capítulos curtos uma história com começo meio e fim. Contudo, cada capítulo é uma unidade que até pode ser lida independente das demais. O sentido de cada parte não se perde fora do contexto geral da obra. Mas, isto não quer dizer que a prosa de Oswald de Andrade seja fácil. Ao contrário, cada um dos capítulos, apesar de extremamente curto, é uma charada, um enigma a ser desvendado. Oswald não facilita o trabalho do leitor.

Nos fragmentos citados é evidente que a sintaxe empregada na obra segue um padrão diferente do usual. Os elementos da frase são embaralhados, a classificação das palavras intencionalmente destruída. Com isto, Oswald coloca em xeque a própria capacidade de o leitor ler a obra a partir da língua que domina.

Como atesta Antônio Cândido (1977), *Memórias Sentimentais de João Miramar* é um pequeno romance, onde Oswald de Andrade fez a primeira grande experiência de prosa modernista no Brasil:

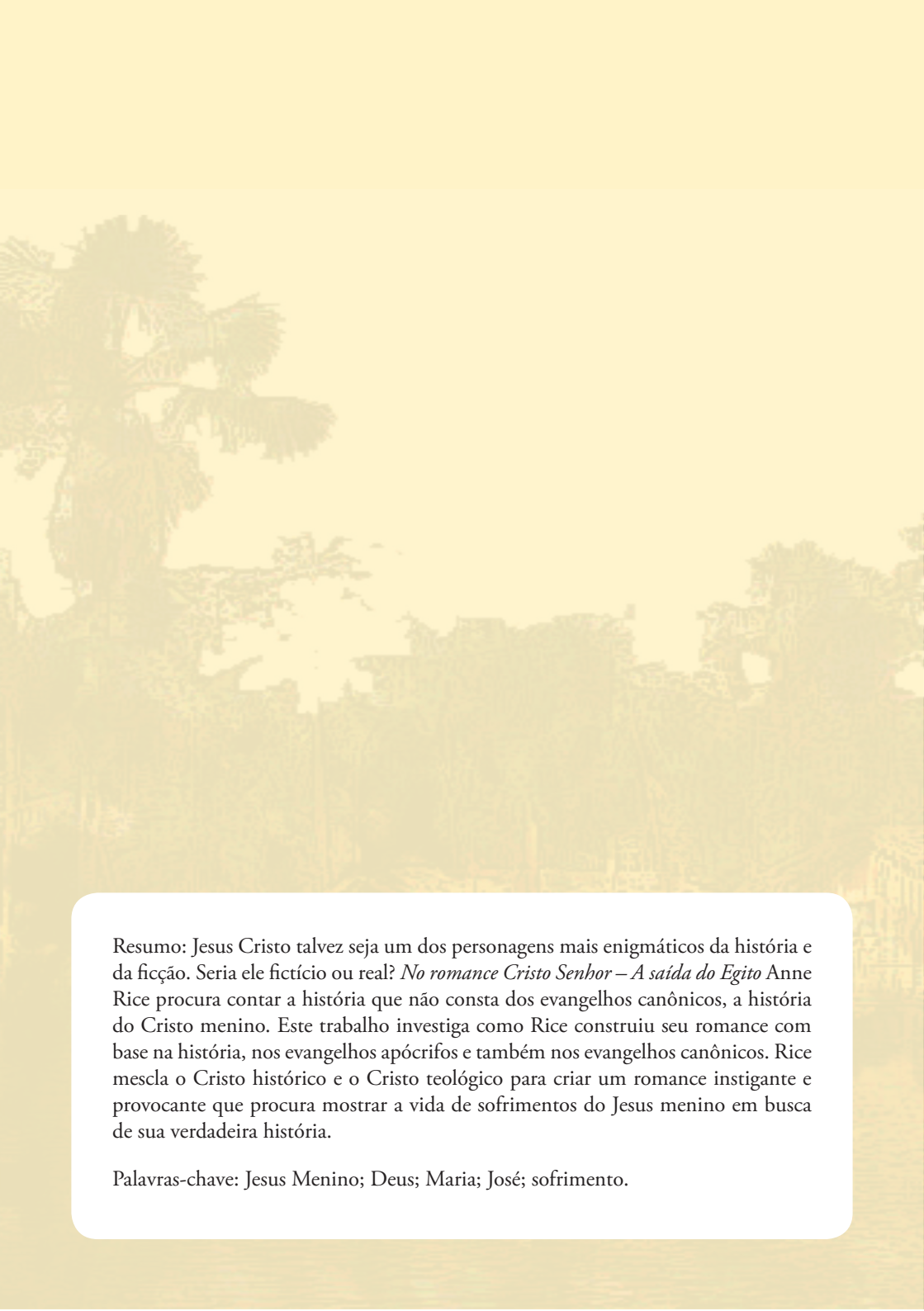
Deste modo, quebrou as barreiras entre poesia e prosa, para atingir a uma espécie de fonte comum da linguagem artística. Pode-se dizer que a sua importância histórica de renovador e agitador (no mais alto sentido) foi decisiva para a formação da nossa literatura contemporânea. (CANDIDO, 1977, p. 64).

Por isso sempre merecerá destaque na História da Literatura Brasileira, como um marco da literatura modernista.

De modo geral, pode-se dizer que Oswald, em *Memórias Sentimentais de João Miramar*, apresenta-nos uma nova forma de narrar, uma linguagem distinta, com mescla de linguagem formal e informal. Oswald, a partir de um enredo simples e comum, experimenta a linguagem e própria estrutura narrativa para inovar a literatura brasileira e, com isso, re-nova o próprio Brasil. Miramar de alguma forma, fala de Brasil, fala de uma família brasileira, dos sonhos dos desejos, de brasileiros de classe média alta. O autor “brinca”, na verdade, faz uma crítica bem-humorada, do ser social brasileiro, dos anseios, decepções, acepções e “costumes” de uma família e de uma sociedade do início do século XX no Brasil da cidade grande.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald. *Memórias Sentimentais de João Miramar*. Rio de Janeiro, 1971. Disponível em: <<http://www.traca.com.br.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- ÁVILA, Affonso. *O modernismo*. São Paulo: Perspectiva. 1975.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43.ed. São Paulo: Cultrix: 2006.
- CANDIDO, Antônio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira*. Modernismo. São Paulo: Difel, 1977.
- FERREIRA, Geraldo Generoso. *O uso da montagem e de estrangeirismos em Memórias sentimentais de João Miramar*. Disponível em: <<http://www.coluni.ufr.br/revista/docs/volume01/PDF>>. Acesso em: 19 maio 2010.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. Modernismo. São Paulo: Cultrix, 2007. V3.
- VESTIBULAR. Disponível em: <<http://www.vestibular1.com.br>>.



Resumo: Jesus Cristo talvez seja um dos personagens mais enigmáticos da história e da ficção. Seria ele fictício ou real? *No romance Cristo Senhor – A saída do Egito* Anne Rice procura contar a história que não consta dos evangelhos canônicos, a história do Cristo menino. Este trabalho investiga como Rice construiu seu romance com base na história, nos evangelhos apócrifos e também nos evangelhos canônicos. Rice mescla o Cristo histórico e o Cristo teológico para criar um romance instigante e provocante que procura mostrar a vida de sofrimentos do Jesus menino em busca de sua verdadeira história.

Palavras-chave: Jesus Menino; Deus; Maria; José; sofrimento.

Jesus Cristo: O menino que desconhecia seu pai – uma leitura do romance “Cristo Senhor – A saída do Egito” de Anne Rice

Dante Luiz de Lima

Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá

Desde que os primeiros seres humanos começaram a habitar o planeta terra houve a necessidade de se contar histórias. Primeiramente as histórias foram contadas através de gestos, sons guturais, desenhos em rochas e cavernas, e mais tarde, com o aprimoramento da fala, foram contadas oralmente. Com o advento da escrita algumas destas histórias foram imortalizadas. Atualmente histórias podem ser transmitidas de todas as formas mencionadas acima e também podem ser gravadas e filmadas, tecnologias que beneficiarão futuras gerações que terão a possibilidade de compreender e estudar a evolução das histórias através dos séculos com muito mais facilidade.

Algumas histórias, apesar de serem verdadeiras foram taxadas de falsas e vice-versa. É bastante difícil precisarmos quais são verdadeiras e quais são falsas, principalmente as que aconteceram nos primeiros séculos da nossa existência no planeta terra, por isso já aceitamos o fato de a história ser uma construção. Independente de serem verdadeiras ou falsas as histórias nos fascinaram e ainda nos fascinam. Mas há uma história que se sobressai sobre todas as outras, principalmente para o povo cristão. É a história de um profeta Galileu chamado Jesus Cristo. Esta história está registrada no livro mais polêmico e mais vendido de todos os tempos: a Bíblia. De acordo com o livro *Desvendando a Bíblia e seus Mistérios*:

A Bíblia não é somente um bestseller universal e, nesse sentido, um livro proeminente, mas por outro ponto de vista é também um “Livro dos Livros”. A palavra “Bíblia” remonta a um termo do idioma grego. Deriva da forma plural (“bíblia”)

do vocábulo grego “biblion” (“livro”, “rolo de texto”) e, desse modo, não significa outra coisa senão os livros, os rolos de texto (2009, p. 11).

Estes livros vêm fascinando pessoas ao redor do planeta por muitos séculos, se seus conteúdos são verdadeiros ou falsos, não sabemos ao certo. Poucos ousam questionar sua originalidade, porque as histórias contidas nestes “rolos de texto” são consideradas por grande parte da humanidade textos sagrados, isto é, textos que foram inspirados por uma entidade superior, no caso da Bíblia: Deus.

Dentro da Bíblia temos a história de Jesus Cristo, que seria o próprio filho de Deus gerado através de um ser humano, Maria. Salma Ferraz no seu livro *As Faces de Deus na obra de um ateu* explica que: Sua origem {Jesus}, portanto, remete ao mito pagão de filho de um deus e de uma mãe humana, reunindo em si “o alto” da divindade e o “baixo” da humanidade (2003, p. 172). Para explicar o significado desta frase a autora em uma nota de rodapé complementa dizendo que:

Sobre este particular Antônio Martins Gomes (A última tentação de Saramago. In: *Jornal de Letras*, Lisboa, Jan, 1992, p.13), informa-nos que a figura de Cristo “continua a ser de alguém que se eleva acima da raça humana, mas que não chega à categoria de deus. **Jesus Cristo é, assim, visto como um herói que, numa perspectiva mítica, pode ser filho de um deus e de um ser humano, se coloca a um nível intermediário, tal como os heróis Ulisses, Hércules, Ajax ou Aquiles. Daí a importância do destino fatalista, condicionante da ação dos personagens...**” (2003, p.172) (negrito da autora)

A diferença entre Jesus e os personagens citados por Gomes é que Jesus teria sido concebido por uma mulher virgem, isto é não houve relação carnal para sua concepção. O que torna os personagens acima e Jesus parecidos são suas missões especiais aqui na terra e também com seus respectivos povos. Seria Jesus apenas mais um herói mítico? Ou realmente ele teria existido? Segundo a historiadora Mônica Selvatici em entrevista à revista *BBC História*:

A existência de evidências textuais nos faz concluir, por meio da lógica, que a simples presença de um movimento que ganha contornos na antiga Palestina judaica e acaba se expandindo para maior parte do mundo ocidental deve ter, de fato, sido inspirado em um homem que viveu naquele período. Supor o contrário – que Jesus não teria existido – torna-se muito inverossímil. (s/d, p.10)

Apesar das palavras de Selvatici, sendo uma estudiosa no assunto, muitos historiadores e pessoas leigas acreditam no contrário. Esta dúvida provavelmente permeará a história da humanidade para todo o sempre, assim como todo o conteúdo da Bíblia. Seria mesmo a Bíblia um livro divino? O que dá a ela este status? Qual a abrangência deste livro enigmático, profético e às vezes até assustador? Segundo José Reis Chaves no seu livro *A Face Oculta das Religiões*:

A Bíblia é a Escritura Sagrada mais respeitada da humanidade. Mais de um terço da população mundial segue ou procura seguir os seus ensinamentos, apesar das divergências que há nas suas interpretações que dividem em várias igrejas ou correntes religiosas os seus mais de dois bilhões de seguidores: católicos, adeptos da Igreja Ortodoxa oriental, judeus, espíritas e protestantes, com maior densidade encontrados na Europa, América Latina, América do Norte, Oceania e partes da África e Ásia (CHAVES, 2001, p.49).

As divergências encontradas na Bíblia a tornam um livro intrigante e admirado por estudiosos de várias áreas. A literatura por sua vez, uma vez que a matéria prima da literatura é o texto escrito, não podia deixar de incorporar o texto bíblico à sua hermenêutica. A literatura tem bebido desta fonte por vários séculos. Escritores de várias nacionalidades, de renome internacional, têm encontrado na Bíblia uma fonte de inspiração inesgotável. Grandes escritores tais como: William Blake, John Milton, Machado de Assis, Dante Alighieri, José Saramago e uma infinidade de outros já buscaram inspiração neste livro polêmico. Cada escritor por sua vez, encontra uma maneira nova de reler o texto bíblico e uma maneira nova de o incorporarem as suas escritas, algumas vezes de uma forma bastante fiel ao texto original, outra vezes recriando-o ao seu bel prazer para dar mais sagacidade à suas obras.

Muitos estudiosos já se debruçaram sobre o texto bíblico para procurar compreendê-lo, entendê-lo e por que não “decifrá-lo”, uma vez que este está aberto a diversas interpretações. Os críticos literários também tem se dedicado a esta tarefa árdua, para isto um novo termo chamado Teopoética foi cunhado. Salma Ferraz explica que a Teopoética foi proposta por Karl Josef Kuschel e consiste em um novo ramo de estudos acadêmicos voltados para o discurso crítico-literário sobre Deus, no âmbito da Literatura e da análise literária, a partir da reflexão teológica presente nos autores. Trata-se de análises literárias efetivadas por meio de uma reflexão teológica, e de um diálogo interdisciplinar possível entre Teologia e Literatura (FERRAZ, 2003, p. 12)

Estudos sobre Teopoética têm levado estudantes de literatura a se interessarem por esta área um tanto inexplorada, principalmente por estudantes brasileiros. A teopoética vem instigar pesquisadores a questionar e a interpelar o texto bíblico, que no Brasil, talvez por ser um país bastante religioso, não alcançou a profusão que já deveria ter alcançado.

O intuito deste trabalho, além de ser uma contribuição para os estudos de teopoética no Brasil, é também fazer uma leitura do livro *Cristo Senhor: A Saída do Egito* da escritora americana Anne Rice. O romance de Rice tem chamado atenção no meio literário e por estudiosos de Teopoética, por ser um romance sobre a vida de Jesus Cristo quando criança. Rice procura de uma forma vívida e realista, recriar a vida de Jesus Cristo quando este era bastante jovem. Segundo Rice o livro é fruto de muita pesquisa sobre a vida de Jesus Cristo, a autora explica que:

Eu li e li e li. Por vezes pensei que caminhava pelo vale das sombras da Morte, enquanto lia. Mas continuei, pronta para arriscar tudo. Precisava saber quem era Jesus, isto é, se é alguém sabia, eu tinha de saber o que essa pessoa sabia (RICE, 2005, p. 248).

Rice fez muitas pesquisas antes de começar a escrever seu livro, estudou o Cristo histórico, o Cristo dos evangelhos canônicos e o Cristo dos evangelhos apócrifos. Ela procurou reconstruir a vida de Cristo menino, uma vez que poucas informações nos são dada sobre Jesus quando criança nos evangelhos canônicos. Ela utilizou principalmente os evangelhos apócrifos para esta tarefa.

Mas o que são os evangelhos apócrifos? A contracapa do livro *O outro Jesus segundo os Evangelhos Apócrifos* de Antonio Piñero vem com a seguinte explicação:

Documentos de venerável antiguidade, não aceitos oficialmente nos primórdios da Igreja, vêm aparecendo cada vez mais em público e despertam o interesse pelas informações antes inéditas, atraindo por sua beleza e riqueza de detalhes. A partir de documentos não canônicos aparece O Outro Jesus para preencher essas lacunas, oferecendo uma visão mais completa da vida e obra deste Ser que há dois mil anos nos fala aos corações e ouvidos sobre a Vida (2002, contracapa)

Esses documentos são os chamados Apócrifos, e alguns destes documentos retratam a vida de Jesus quando menino. José Carlos Leal no seu livro *Christos* explica que:

Esses evangelhos apócrifos pretendem preencher uma grave lacuna histórica para satisfazer a curiosidade dos cristãos sobre o que realizou o Jesus quando menino, provavelmente porque os evangelhos canônicos parecem não se importar com a infância de Jesus (LEAL, 2006, p. 112).

Essa explicação de Leal é referente ao evangelho do Pseudo-Tomé, pois nem todos os evangelhos apócrifos são referentes à vida de Jesus. Neste evangelho a vida do Cristo menino é mostrada de uma forma bastante inusitada e surpreendente. Rice valendo-se das informações dos Apócrifos e de toda sua pesquisa histórica sobre a vida de Jesus recria a vida do Jesus menino no seu livro *Cristo Senhor: A Saída do Egito*. O livro conta a história de um menino, que a princípio parece comum, mas que aos poucos vai tomando consciência da sua divindade.

A história começa com o pequeno Jesus morando em Alexandria, Egito. Rice recria Jesus como uma criança prodígio, que estuda com o grande mestre Philo de Alexandria. Jesus sabe que sua vida é envolta em mistérios, mas não sabe exatamente o que são estes mistérios. Ouve histórias sobre a vida da sua família em Israel, houve falar de visitas de anjos e não entende o porquê de seu irmão Tiago tratá-lo com certo receio. Tiago é filho de José, fruto de seu primeiro casamento. Rice

diferentemente de José Saramago (que era ateu) em seu livro *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, faz questão de manter a virgindade de Maria. José torna-se, portanto, apenas um marido de aparência para Maria. Acredito que Rice, por ter voltado ao catolicismo, tenha feito a escolha de manter Maria virgem para conservar a imagem de Maria como “a virgem” pregada pela Igreja Católica, e também para fortalecer a crença de que Maria jamais sucumbiu aos prazeres carnavais, uma vez que a sexualidade parece ter algo de demoníaco para a Igreja Católica. A virgem Maria de Rice é uma mãe zelosa que quer proteger seu filho, mas ela não tem consciência do sofrimento que ela causa no menino Jesus por não querer explicar para ele todos os mistérios que o cercam.

Mas aparentemente, apesar de todos os mistérios que o assombram, Jesus é uma criança como qualquer outra. Mas algo preocupa o Cristo menino, ele faz milagres. Milagres que para ele são inexplicáveis, mas que para seus pais Maria e José só são preocupantes e não surpreendentes. Os milagres, para família de Jesus, só fazem confirmar que Jesus realmente é filho de Deus. Mas para Jesus seus milagres são perturbadores, pois ele não sabe o porquê de ter este dom. Sua família é muito religiosa e Jesus acredita na existência de Deus, mas não passa por sua cabeça, que este Deus que eles tanto veneram é seu legítimo pai. Parece que José e Maria não sabem muito bem como agir com esta criança que lhes foi colocada nas mãos sem instruções claras de como proceder para educá-lo, então para proteger o menino não lhe contam sua verdadeira história. José e Maria só podem rezar e esperar que Deus novamente mande um anjo na terra com novas instruções de como proceder, assim como tinha feito das outras vezes. No passado um anjo tinha aparecido para Maria para lhe falar sobre sua concepção virginal. E uma outra passagem um anjo aparece para José para dizer-lhe que fuja para o Egito, pois o menino Jesus está correndo perigo.

A primeira sentença do romance *Cristo Senhor- A Saída do Egito* é a seguinte: “EU TINHA SETE ANOS” (RICE, 2005, p.11). Portanto, já do princípio entendemos que Jesus é uma criança e que a história será contada em primeira pessoa, a sentença vem em letras maiúsculas para que o leitor já desde o primeiro instante tome ciência da importância

desta informação. A história começa com Jesus fazendo seu primeiro milagre, na verdade não bem um milagre, mas sim fazendo com que sua vontade seja cumprida, mesmo não sendo por razões, digamos, nobres.

Era fim de tarde. Estávamos brincando, a minha turma contra a dele, e quando ele correu atrás de mim mais uma vez, valentão do jeito que era e maior do eu, pegou-me desequilibrado, senti o poder me escapar e gritei. – Você nunca chegará aonde quer chegar. Ele caiu lívido na terra arenosa e todos se juntaram ao seu redor. Fazia muito calor e meu peito arfava quando olhei para ele. Ele estava inerte (RICE, 2005, p.11).

Esta passagem foi claramente inspirada no Evangelho Apócrifo do Pseudo-Tomé, que segundo (LEAL, 2006, p.111) foi provavelmente escrito no I ou o ano II. Neste evangelho Jesus parece ser uma criança um tanto quanto temperamental e mimada, ele mata por causas fúteis e banais. Uma das passagens deste evangelho explica que uma vez, aos cinco anos de idade, Jesus estava brincando no leito de um riacho, brincava de represar a correnteza da água da chuva, quando aparece outro garoto e acaba com sua brincadeira. Jesus irado o mata covardemente, a sangue frio. A cena no evangelho é descrita da seguinte forma:

O filho de Anás, o escriba, teve a ideia de fazer escoar as águas represadas por Jesus, usando a planta de vime. Ante esta atitude, Jesus indignou-se e disse: “Malvado, ímpio e insensato. Será que as poças e águas te estorvavam?

Ficarás agora seco como uma árvore, sem que possas dar folhas, nem raiz, nem frutos”.

Imediatamente, o rapaz se tornou completamente seco. Os pais, com o filho nos braços, foram até José, maldizendo-o por ter um filho que fazia tais coisas (LEAL, 2006, p. 113-114).

Esta é apenas uma das mortes causadas por Jesus por razões não muito ortodoxas. O que se vê neste evangelho é que Jesus tem noção dos seus poderes e os usa sem o menor escrúpulo. Teria o filho saído ao pai?

Deus também mata e destrói no texto bíblico canônico, quando não mata por si próprio dá autorização para que outros o façam. Um grande exemplo é quando ela manda o grande dilúvio.

Não estariam também pessoas boas e inocentes habitando o planeta terra durante esta catástrofe? Devido ao fato de algumas pessoas estarem cometendo pecados todos foram punidos. Não seria uma incoerência de um ser tão poderoso e “bondoso”? Outro exemplo aparece no Livro de Jó, neste caso não é o próprio Deus que mata e destrói, mas ele dá autorização para que o diabo destrua a vida de Jó e mate todos seus filhos e filhas. Sobre esta passagem Bart D. Ehrman no seu livro *O Problema com Deus* comenta que:

Por mais satisfatório que o livro de Jó tenha sido para as pessoas ao longo dos tempos, tenho de dizer que o considero inteiramente insatisfatório. Se Deus tortura, fere e mata pessoas apenas para ver como vão reagir – para ver se não irão culpá-lo, quando ele de fato deve ser culpado –, então esse não me parece ser um Deus que mereça adoração. Merecedor de temor, sim. De louvor, não (EHRMAN, 2008, p. 154)

Portanto, podemos concluir que o menino Jesus retratado nos evangelhos apócrifos não é tão incoerente quanto parece, uma vez que seu pai nos evangelhos canônicos pratica atos de violência, tirania e malvadeza, que não seriam coerentes para com um Deus que se diz Deus de amor.

Rice por sua vez, ao criar seu Jesus menino, o torna mais doce e humano. Seu Jesus é uma criança que não tem noção dos seus poderes e sofre por não saber controlá-los. Vemos pelas duas descrições acima, a do romance de Rice e a do evangelho apócrifo, que são dois Jesus diferentes. O Jesus de Rice não entende bem o que acontece ele diz “senti o poder me escapar, e gritei”, isto quer dizer, ele não tinha a intenção de matar, foi o poder que escapou na hora em que ele estava com raiva. Já o Jesus do apócrifo parece muito mais certo do seu poder e fala com bastante arrogância.

Depois de ter matado o garoto sem querer o Jesus de Rice, assustado e meio receoso ressuscita-o novamente.

– Acorda, Eleazar – eu disse. – Desperta agora. Estendi o braço e pus a mão na testa dele. O poder saiu. Meus olhos se fecharam. Fiquei tonto. Mas ouvi quando ele engoliu ar (RICE, 2005, p. 13).

Quando Jesus diz “O poder saiu” nota-se claramente que ele não tem noção da sua divindade. Ele faz tudo com a pureza infantil de uma criança de sete anos que machuca um coleguinha sem querer. Depois do acontecido Jesus vai para o colo da mãe pedir aconchego e alento.

Rice constrói sua história em cima das dúvidas do Deus menino, um menino poderoso e atormentado por um passado obscuro, uma criança em busca de sua identidade sagrada, uma criança que fica tonta ao realizar um milagre, talvez por medo por não saber de onde vem todo esse poder. Durante a narrativa Jesus realiza vários milagres, ele cura um cego, ele faz neve cair e faz pardais de barro ganharem vida. Além dos milagres ele se mostra uma criança super dotada para sua idade. Quanto à questão dos pardais de barros podemos ver claramente que esta passagem também foi tirada dos evangelhos apócrifos. Uma passagem similar aparece no capítulo II do Evangelho do Pseudo-Tomé:

Um certo homem judeu, vendo o que Jesus acabara de fazer em um dia de festa, foi correndo até José, o pai de Jesus, e ao advertiu: “Teu filho está no riacho profanando o dia de sábado. Ele criou uma dúzia de passarinhos feitos de barro”.

José ao ver o filho advertiu-o: “Por que fazes no Sabbath o que não é permitido fazer?” Mas Jesus, batendo palmas, dirigiu-se às figurinhas ordenando-lhes: “Voai!” E os passarinhos foram embora gorjeando (LEAL, 2006, p. 113).

Como podemos ver tanto no romance de Rice quanto nos evangelhos apócrifos Jesus opera vários milagres, mas se formos consultar os evangelhos canônicos veremos que não há milagres atribuídos ao Jesus menino. O primeiro milagre mencionado nos evangelhos canônicos acontece em (JOÃO 2:6-11) quando Jesus transforma água em vinho, e ele já é uma pessoa adulta quando isto acontece. Este milagre é descrito por João da seguinte forma: “Este foi o primeiro milagre de Jesus; realizou-o em Caná da Galiléia. Manifestou sua glória, e seus discípulos creram nele” (JOÃO 2:11).

Não são só os milagres de Jesus que chamam atenção no Jesus Riceano, mas outro aspecto que também chama atenção dos leitores é como Jesus se torna mais humano e mais terno, criando desta forma uma

empatia com quem lê o texto. O menino Jesus de Rice é uma criança que brinca, que ri, que chora, que é dependente de seus pais e que como quase toda a criança anseia pelos cuidados da mãe. Como nesta passagem em que ele tem um pesadelo e é confortado por Maria: “Eu tossia de tanto chorar. Sentia muito medo, e nunca, nunca sentiria tanto medo como sentia agora. Agarrei-me à minha mãe. Apertei meu rosto contra ela” (RICE, 2005, p.65). Com esta humanidade de Jesus, Rice parece querer criar uma ponte de empatia entre o leitor e o personagem.

O menino Jesus de Rice apesar de ser criança, pensa como se fosse um adulto, ele sofre como um adulto e anseia por respostas para o significado da vida, o porquê de se viver, e o mistério de ser “humano”. Ele quer respostas para suas perguntas, mas ninguém as responde. Jesus questiona-se sobre os milagres que “saem” de sua vontade, milagres que acontecem sem ele saber exatamente como, fadigando-lhe o corpo e o espírito, pois lhe negam o direito de saber que é filho de Deus, o criador de todas as coisas. O pequeno Jesus está sempre alerta tentando desvendar os mistérios que o cercam, escuta conversas, ouve boatos, tem sonhos estranhos, mas nada lhe contam sobre seu passado, que apesar de não ser um passado muito distante, é um passado cheio de segredos e mistérios.

Ainda no Egito Jesus houve José e Maria e seu tio Cleofas (irmão de Maria) falando sobre o que tinha acontecido quando ele tinha nascido, sem pensar duas vezes pergunta: “ – Que estrela? Que homens do Oriente? – perguntei sem poder me conter. – O que aconteceu?” (Rice, 2005, p. 24). Para Jesus era muito difícil simplesmente aceitar os fatos de que ele teria de esperar um certo tempo para que a verdade lhe fosse confiada. Apesar de ser uma criança, ele era uma criança diferente, sua inteligência era superior as das outras da sua idade. Ele sabia que era uma criança especial. O que ele não sabia é que ele seria o protagonista de uma história cheia de dor e sofrimento, que ele seria o personagem principal de um script escrito por pai seu celestial, um pai que tinha como uma das suas principais características a onisciência. Seu destino já estava traçado. Mas por que ele teria de pagar pelos pecados da humanidade? Isso só Deus poderia explicar.

No entanto, sem poder fazer nada ele teria que esperar para obter respostas e cumprir o seu destino doloroso. Pois como sabemos através dos evangelhos canônicos, o pai de Jesus é o todo poderoso, o onipotente, aquele que deve ser obedecido por todos, aquele que quer que seus filhos provem que o amam, mesmo que de uma forma absurda. Para termos uma ideia do que o pai (Deus) de Jesus era capaz de fazer basta voltarmos ao velho testamento e vermos o que ele exigiu de Abraão.

O Deus que prometera a ele (Abraão) um filho queria então que ele destruísse aquele filho; o Deus que ordena que seu povo não mate ordenava então que o pai dos judeus sacrificasse seu próprio filho (EHRMAN, 2008, p. 151).

Não é crueldade de um Deus pedir ao pai que mate seu próprio filho? Se levarmos em consideração que o romance de Rice foi escrito baseado na história de Jesus filho de Deus, então é normal que Jesus sofra, pois parece que é o sofrimento o caminho que leva a Deus, portanto, o pequeno Cristo de Rice sofrerá muito até que a verdade lhe seja revelada, pois seu pai parece não se importar com o sofrimento alheio. O pedido de Deus para que Abraão mate Isaac para provar sua lealdade foi também questionado por José Saramago no seu romance *Caim* (2009). Afinal se Deus é amor e tem todo o poder em suas mãos porque admite e fez tantas atrocidades?

Como dito anteriormente o Jesus Riceano é um menino inteligente, que tem uma Inteligência superior as das crianças de sua idade, o que chamaríamos hoje de criança prodígio. Ele é um ótimo aluno e falava várias línguas: um pouco de latim, hebraico, aramaico e grego. Mas para alguns historiadores, considerando o meio histórico e social em que Jesus nasceu, ele seria uma pessoa simples e sem instrução formal. O historiador André Chevitarese aponta que: “Alguém pode alegar que havia exceções à regra, mas 99% do povo judaico não sabia ler ou escrever. Portanto, nada nos leva a acreditar que Jesus fosse alfabetizado (CHEVITARESE, s/d, p. 10). Talvez seja esta a razão de não haver nenhum evangelho escrito pelo próprio Cristo. Se Jesus queria que seus ensinamentos fossem difundidos por todo o planeta, por que não escrevê-los de próprio punho? Esta é mais uma pergunta sem resposta na busca pelo Cristo teológico e pelo Cristo histórico.

Logo após a confusão com a morte e ressurreição do menino morto por Jesus, José anuncia a todos que ele e sua família voltarão para Nazaré, explica que soube através de um sonho que Herodes está morto. No princípio todos ficam surpresos com a notícia, mas acreditam em José e começam os preparativos para a viagem, inclusive o irmão de Maria, Cleofas com sua família e também a comitiva de José. Mais tarde nos é revelado que mais uma vez um anjo teria vindo a terra para dar a mensagem de Deus para José, dizendo que eles deveriam voltar para a terra santa. Quem protesta e fica chocado com o fato de Jesus deixar Alexandria é Philo, professor de Jesus. Ele lamenta perder um aluno tão brilhante. A família de Jesus decide não ir direto para Nazaré, vão primeiro para Jerusalém para participar dos festejos da Páscoa.

Depois de uma viagem longa e cansativa eles chegam a Jerusalém para a purificação, mas durante as celebrações quase morrem vítimas de rebeldes que protestam contra Arquelau o filho de Herodes que acaba de subir ao poder. Em Jerusalém Maria encontra Isabel e seu filho João, Jesus narra a cena da seguinte forma:

Minha mãe jogou-se nos braços dessa mulher. Choraram e se abraçaram muito e eu fui levado para perto dela, e do filho dela, um menino da minha idade que nunca falava nada (RICE, 2007, p. 40).

Jesus descobre mais tarde que estes personagens também estão envolvidos no mistério da sua história e fica cada vez mais intrigado.

Yeshua e João. Por que ele foi anunciado, e por que estávamos ligados um ao outro, e por trás de tudo a grande pergunta: o que tinha acontecido em Belém? O que tinha acontecido e se foi isso que fez com que minha família tivesse de ir para o Egito, onde vivi a vida inteira? (RICE, 2007, p.79)

Como sabemos através dos evangelhos canônicos Isabel é a prima idosa de Maria que engravida com uma graça concebida pelo senhor, e dá a luz a João Batista que futuramente batizará Jesus nas águas do Rio Jordão.

Jesus continua sua viagem com seus familiares a caminho de Jerusalém, uma viagem cheia de medo e aventuras, pois o país estava um caos com os rebeldes e os romanos oprimindo, saqueando e matando o povo da terra santa. Mas apesar de tudo isso Jesus está sempre tentando juntar os fatos para ver se descobre sua verdadeira história: “Eu vou descobrir o que aconteceu em Belém. Vou descobrir tudo” (RICE, 2007, p. 88).

Já em Nazaré as perguntas continuavam a atormentá-lo, já tinha conseguido algumas informações com seu tio Cleofas, sabia que um anjo havia visitado sua mãe antes de seu nascimento: “Qual era o quarto em que anjo apareceu para minha mãe? Onde era? Eu precisava saber” (Rice, 2007, p.105). E as dúvidas só aumentavam ao passo que o pequeno Jesus ouvia coisas e ia juntando os pedacinhos do grande quebra cabeças que era sua vida, ele também sabia que os adultos o tratavam de uma forma diferente das outras.

Minhas lembranças se tornaram elos de uma corrente. A morte de Eleazar na rua em Alexandria e tudo que aconteceu depois, elo por elo. O que tinham dito aquela noite em Alexandria sobre Belém? Eu nasci lá, mas o que estavam dizendo? (RICE, 2007, p. 136)

Assim era a vida do pequeno Jesus: amedrontado pelos meios social e político que o cercavam e pelo enigma de sua vida. As notícias de pessoas sendo mortas e o envolvimento de pessoas conhecidas nos conflitos do seu país não paravam chegar de chegar. Tentava também se adaptar a esta sua nova cidade, sem as belezas e as riquezas de Alexandria e sem o mestre Philo para lhe aconselhar. Mas sua maior agonia era não saber que ele era.

A agonia tornava-se cada vez maior. Quando se fala do sagrado e de Deus não se pode deixar de falar do maior antagonista de Deus o diabo, satanás, capeta, Lúcifer, coisa ruim, ou seja lá o nome que ele, o príncipe das trevas, tenha. Rice também inclui uma visita dele ao pequeno Jesus no seu romance. O ser maligno aparece quando Jesus está enfermo, aparece em um pesadelo:

Pus as mãos no rosto. Não podia ver aquilo. Ouvi a voz dele no meu ouvido.

– Estou de olho em você, filho de anjo! – ele disse. – Estou esperando para ver o que pretende fazer. Então prossiga: ande feito criança, coma feito criança, brinque feito criança, trabalhe feito criança. Mas eu observo tudo. Eu posso não conhecer o futuro, é, mas sei de uma coisa: sua mãe é uma prostituta, seu pai é um mentiroso e o chão da sua casa é de terra. A sua é uma causa perdida, eu sei que é, perdida a cada dia e a cada hora, e você também sabe disso. Pensa que seus pequenos milagres vão ajudar esse povo idiota? Ouça bem o que eu digo, reina o caos. E eu sou seu Príncipe (RICE, 2007, p. 160).

Este é um dos trechos mais instigantes da conversa entre Jesus e Satanás. Jesus fica perplexo e com medo diante deste ser estranho, descrito por ele da seguinte forma: “Num banco de mármore estava sentado um ser com asas. Parecia um homem, um homem muito bonito” (Rice, 2007, p. 158). Jesus não consegue entender o que ele quer com ele, as palavras do diabo são enigmáticas para ele. Por que ele o chama de “filho de anjo”? Por que ele ofende seus pais? De que causa ele fala? Por que ele se intitula Príncipe? Para nós leitores tudo é muito claro, pois sabemos de toda história através dos evangelhos canônicos. O anjo foi quem anunciou a Maria sua gravidez, portanto, o diabo deve ter interpretado que foi ele que a fecundou. Maria seria prostituta por se deixar fecundar por um estranho. José um mentiroso por que não contar a verdade sobre a gravidez de Maria.

Quando o diabo fala em “pai” estaria ele se referindo a José ou a Deus? Estaria o diabo chamando Deus de mentiroso? A causa mencionada pelo diabo provavelmente seria a salvação do mundo. O diabo se auto intitula príncipe provavelmente por se achar filho do rei (Deus). Para Jesus tudo isto é ainda desconhecido, portanto, esta visita o deixou ainda mais pensativo. No final deste capítulo em que o diabo visita Jesus, ele como narrador em primeira pessoa desabafa:

Embora perturbado com o sonho da estranha criatura com asas e lindos olhos, apesar de mais perturbado ainda pelo fato de não poder contar para ninguém, logo tirei esse sonho da minha

cabeça, assim como afastei a imagem do Templo cheio de sangue. E a vida recomeçou. Senti a alegria de saber disso, porque eu tinha aprendido o que era tristeza, o que era medo, a doença, o sofrimento e tudo isso tinha acabado (RICE, 2007, p. 168)

O que se percebe é que a partir deste desabafo Jesus se sente mais humano, pois ele consegue sentir todas as dores da vida (tristeza, medo, doença e sofrimento) fazendo com que ele descubra sua humanidade total. A visita do diabo o faz de uma certa forma mais humano.

A vida de Jesus prossegue, e os mistérios também, seu tio Cleofas certa vez durante uma conversa diz para ele: “Chegará o dia em que você que terá de nos dar as respostas” (Rice, 2007, p.176). E Jesus intrigado responde: “*Eu terei de dar as respostas!*” (Rice, 2007, p. 176) (itálicos da autora). Mas era sempre assim, ninguém nunca lhe contava a história toda. Jesus sabia através de José que eles teriam de permanecer em Nazaré para escondê-lo: “Escondido”, foi o que José disse. Eu estava “escondido”. Mas do que, ele não dizia. E eu não podia perguntar. Mas eu estava feliz escondido (Rice, 2007, p.183). E a vida continuava com Jesus indo a sinagoga e aprendendo com os rabinos, mas sua cabeça não parava de pensar na sua história, Maria para deixá-lo mais calmo e se esquivar de suas perguntas explica que o segredo de Belém é que Jesus tinha nascido lá em um estábulo. Jesus comenta: “– Na manjedoura? Onde põem feno para os burros? Era esse o segredo de Belém?” (Rice, 2007, p. 191). Jesus aceita a versão de Maria de que o segredo de Belém é este, mas não se convence:

Aquela não podia ser toda a história do que tinha acontecido em Belém. Eu não conseguia juntar todas as peças, as perguntas, os momentos e palavras ditas, as dúvidas.

Lembrei-me do meu terrível sonho, do homem com asas e das coisas más que ele disse. No sonho elas não me fizeram mal, mas agora me incomodavam muito (RICE, 2007, p. 191).

Jesus aguarda mais algum tempo até a família ir para Jerusalém para a festa da Páscoa, consegue ir ao templo sozinho, com autorização de José. Jesus espera uma oportunidade até conseguir falar sozinho com o mais velho dos rabinos do templo. Explica que

sabe que há oito anos atrás nasceu uma criança em Belém, e que os anjos chamaram esta criança de Cristo, o Senhor. Também fala sobre os reis magos e a estrela. A esta altura Jesus tem quase a certeza de que ele é esta criança. O rabino vendo o interesse de Jesus lhe conta o resto da história, fala da fúria de Herodes ao saber do nascimento de uma criança que poderia se tornar o novo rei de Israel e também fala sobre a matança das crianças com menos de dois anos de idade. Jesus fica apavorado: “– Não, isso não pode ter acontecido! – exclamei baixinho, quase sufocando. – Não, eles não fizeram isso!” (Rice, 2007, p. 231). O rabino confirma o que disse. Jesus explica sua reação diante de tais fatos: “O pranto cresceu em mim, sem parar. Não conseguia me mover. Tentei cobrir o rosto mas não podia me mexer” (Rice, 2007, p. 231). Depois acrescenta: “Não conseguia parar e contar para ele. Eu não podia contar para ninguém! *Isso aconteceu por causa do meu nascimento!* Comecei a gritar (Rice, 2007, p.231) (itálicos da autora). “Visualizei os bebês. Eu os vi jogados nas pedras, suas gargantas cortadas. Vi o pescoço dos cordeiros cortados no Templo na Páscoa. Vi o sangue, as mães berrando. Não conseguia parar de chorar” (Rice, 2007, p.231). Depois disso tudo Jesus passou mal e ficou sendo tratado no templo por três dias. Quando José e Maria finalmente o encontraram, Jesus implora as seus pais para que eles lhe contem sua verdadeira história.

José e Maria finalmente sucumbem aos desejos do filho e lhe contam tudo, desde a anunciação até seu nascimento em Belém, incluindo o assassinato dos bebês por Herodes. Jesus fica indignado:

– Eu disse para José: “Você sabia que isso ia acontecer? O anjo que apareceu para você contou isso? Ele respondeu: “Não, não sabia de nada disso.” Eu disse: “ Como é que o Senhor pode deixar acontecer uma coisa dessas, o massacre daquelas crianças inocentes?” – Ela {Maria} mordeu o lábio. – Eu não conseguia entender. E a sensação era de ter sangue nas mãos! (RICE, 2007, p.237)

Esta passagem nos remete ao livro *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* de José Saramago, a diferença é que no romance de Saramago é José que se sente culpado pela morte das crianças mortas por Herodes,

José acha que ele poderia ter evitado o infanticídio se ele tivesse avisado aos pais para que fugissem com seus filhos. No romance de Rice José se isenta da culpa e é Jesus que sente culpado, pois ele acha injusto tantas crianças terem morrido para que ele vivesse. José e Maria conseguem acalmar Jesus e Maria explica:

– Você é o filho do Senhor Deus! – ela disse. – Por isso pode matar e trazer de volta à vida, é por isso que pode curar um cego como José o viu fazer, é por isso que pode discutir com seu tio Cleofas quando ele esquece que você é um menino, é por isso que faz pardais de barro ganharem vida. Guarde o seu poder dentro de você, guarde-o até seu Pai do céu mostrar a hora de usá-lo. Se ele o fez uma criança, então o fez criança para crescer em sabedoria, assim com em tudo o mais (RICE, 2007, p. 237-238).

Depois disso tudo Maria explica para Jesus que ele tem voltar para Nazaré com eles, porque seu pai o havia enviado para ele crescer com ela e José e não para trabalhar no templo em Jerusalém. A família volta para Nazaré. Maria e José aparentemente só se preocupam com os afazeres domésticos. Jesus absorto em pensamentos, querendo entender sua divindade. Finalmente ele consegue ter calma e pensa:

Não fui enviado para cá para encontrar anjos! Não fui enviado para sonhar com eles. Não fui enviado para ouvi-los cantar! ***Fui enviado para cá para estar vivo.*** Para respirar, transpirar, sentir sede e às vezes chorar (RICE, 2007, p. 240-241) (itálico da autora, negrito meu).

E com estas palavras Jesus finalmente se sente mais humano do que nunca. Agora ele sabe que sua missão é esperar as ordens de seu pai celestial. Enquanto espera ele será tão humano como qualquer outra pessoa do planeta. Sentirá o que nós sentimos e viverá do modo como vivemos, só assim ele poderá nos ajudar na hora em que lhe for designada sua missão. Rice fecha seu romance com uma frase curta, mas impactante. Jesus fala: “ – Pai – eu disse –, sou Seu filho” (Rice, 2007:p. 241). Notemos que a palavra “Seu” vem em letras maiúsculas, isso quer dizer, Jesus aceita e se entrega a Deus, o aceita como pai e chefe supremo. Que seja feita a vontade do pai.

O romance *Cristo Senhor – A Saída do Egito* é riquíssimo em temas a serem explorados, neste trabalho procurei me concentrar apenas no sofrimento e na angústia de Jesus. Apesar deste romance ser uma obra de ficção, ele é baseado em uma das histórias mais difundidas na cultura ocidental, a história do criador do nosso planeta e seu único filho.

O Deus de Rice é bastante semelhante aquele dos textos canônicos. Tanto o Deus de Rice quanto o Deus da bíblia parecem possuir um certo sadismo. Ele (Deus) tem o poder de evitar o sofrimento mas não o faz.

Aparentemente ninguém entra no reino dos céus sem primeiro passar por um grande sofrimento, para se comprovar isto basta analisarmos a vida dos santos e das santas, a maioria deles tiveram uma vida cheia de privações e sofrimentos terríveis. Se Deus na sua onipotência e na sua onisciência manda seu próprio filho para ser crucificado, o que ele seria capaz de fazer com resto dos seres humanos? Por que Deus não evitou o sofrimento do seu próprio filho? Por que o sofrimento é um pré-requisito para entrada no paraíso celestial? A história do Jesus histórico e do Jesus teológico é mais cheia de perguntas do que respostas, por isso esta história é tão instigante e fascinante, e é por isso que esta história continuará povoando a mente de escritores e historiadores até o final dos tempos, se é que o final dos tempos um dia chegará.

REFERÊNCIAS

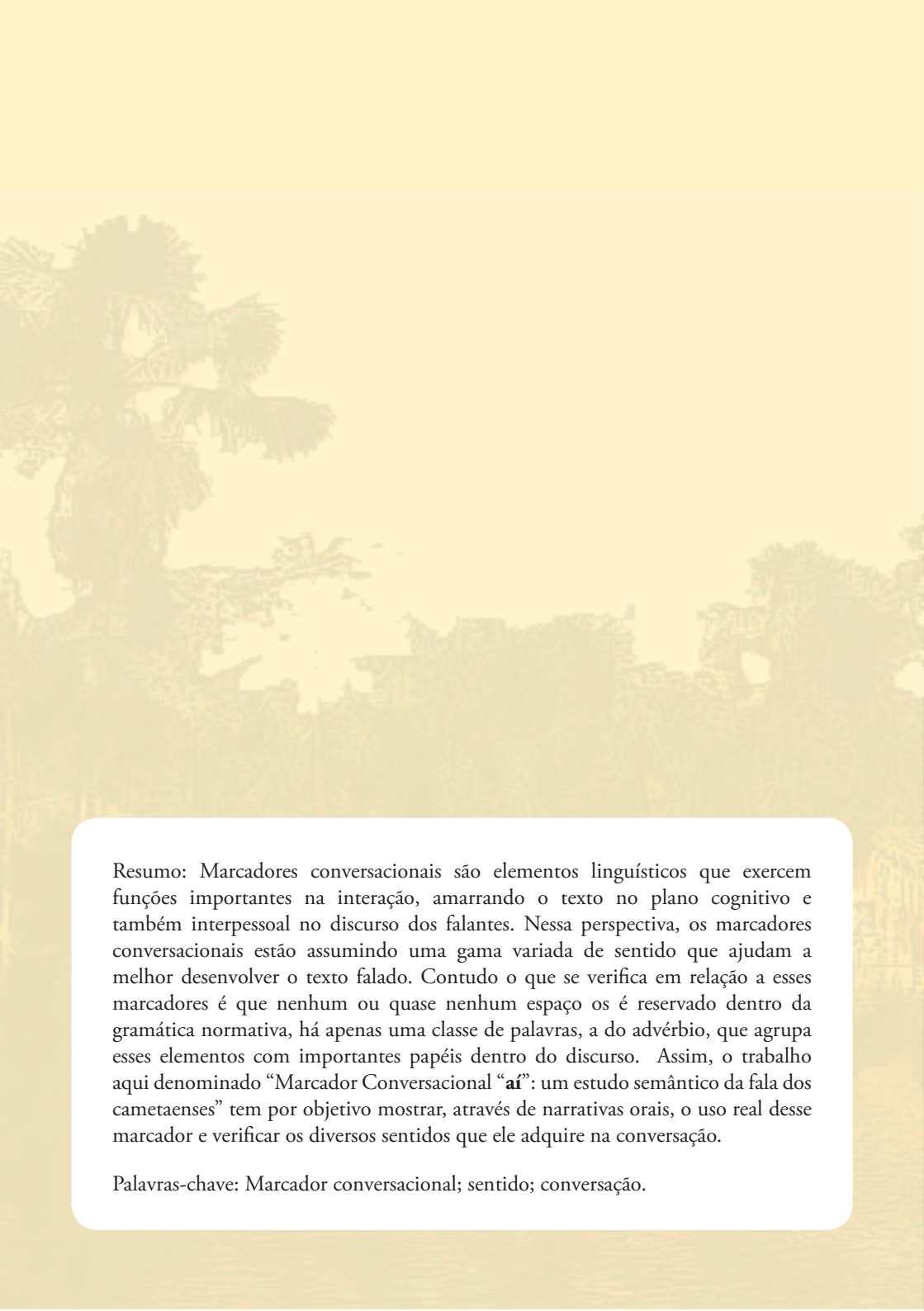
- BESSIÈRE, Gérard. *Jesus, o Deus surpreendente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1993.
- CHAVES, José Reis. *A Face Oculta das Religiões*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- CHEVITARESE, André. *Revista BBC História*. Rio de Janeiro: Tríada.
- EHRMAN, D. Bart. *O problema com Deus*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- FERRAZ, Salma. *As faces de Deus na obra de um ateu*. Blumenau: Edifurb, 2003.
- KOUZMIN-KOROVAEFF, Constantino (tradutor). *Desvendando a Bíblia e seus mistérios*. São Paulo: Escala, 2009.

LEAL, José Carlos. *Christos*: Coisas que um cristão deve saber sobre Jesus. Rio de Janeiro: Léon Denis, 2007.

RICE, Anne. *Cristo Senhor – A Saída do Egito*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SARAMAGO, José. *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*.

SELVATICI, Mônica. *Revista BBC História*. Rio de Janeiro: Tríada.



Resumo: Marcadores conversacionais são elementos linguísticos que exercem funções importantes na interação, amarrando o texto no plano cognitivo e também interpessoal no discurso dos falantes. Nessa perspectiva, os marcadores conversacionais estão assumindo uma gama variada de sentido que ajudam a melhor desenvolver o texto falado. Contudo o que se verifica em relação a esses marcadores é que nenhum ou quase nenhum espaço os é reservado dentro da gramática normativa, há apenas uma classe de palavras, a do advérbio, que agrupa esses elementos com importantes papéis dentro do discurso. Assim, o trabalho aqui denominado “Marcador Conversacional “**ai**”: um estudo semântico da fala dos cametaenses” tem por objetivo mostrar, através de narrativas orais, o uso real desse marcador e verificar os diversos sentidos que ele adquire na conversação.

Palavras-chave: Marcador conversacional; sentido; conversação.

Marcador conversacional “aí”: Um estudo semântico na fala dos cametaenses

Adenil Alves Rodrigues
Raquel Maria da Silva Costa
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

Tecer uma linha discursiva sobre marcadores conversacionais é uma atividade que exige destreza, pois, com o surgimento da gramática normativa, convencionou-se que as palavras possuem sentido próprio e único, independentemente de suas relações no discurso, e o que se observa na prática é que elementos como os marcadores conversacionais estão se realizando de várias formas, com vários sentidos.

Assim, apesar das regras e definições que a gramática normativa portuguesa prescreve para as palavras, alguns elementos, que são de extrema importância para a comunicação, foram deixados à margem desse processo de gramaticalização e não receberam devida atenção, é entre esses que se encontram os marcadores conversacionais, os quais são classificados como elementos que vão além do monitoramento e organização do texto, pois ao serem utilizados dentro de um contexto de conversação, passam a apresentar uma enorme carga de sentido.

O marcador **aí** é uma palavra que possui na gramática normativa definição e classe. No entanto, o que se tem observado em relação a tal marcador é que o mesmo está se reinventando no ato comunicacional, passando a assumir a função de outras classes de palavras no discurso, deixando claro que dependendo da relação que se estabelece entre palavra e contexto comunicacional, uma palavra pode sofrer alteração de sentido em sua estrutura. Então, pode-se dizer que os marcadores conversacionais, dependendo da sua localização dentro do discurso, podem sofrer variações semânticas em sua estrutura, onde o que se verifica é a perda do sentido de origem da palavra em detrimento de um novo significado que a mesma

passa assumir. Diante disso, para se verificar qual a classificação na frase em que se encontra o marcador, é necessário considerar o sentido, a função e a posição que ocupa dentro do discurso e o presente trabalho tem por objetivo verificar justamente esses diferentes sentidos que o marcador “**ai**” pode assumir dentro de um contexto de fala.

2. OS MARCADORES CONVERSACIONAIS: UMA PERSPECTIVA TEXTUAL INTERATIVA

O texto falado, assim como o escrito faz uso de elementos que desempenham certas funções como interligar e dar sequência as ideias nele dispostas, e um desses elementos são os marcadores conversacionais que além de ajudarem na organização do texto facilitando a interação, também assumem diversos sentidos.

Como no texto falado tudo ocorre simultaneamente, quem o está produzindo precisa se utilizar de recursos que lhe estão disponíveis no momento da interação, e para isso o falante faz uso de vários elementos, tais como as gesticulações, o olhar, a manutenção de seu turno além do uso constante de marcadores conversacionais, que para Castilho (2000, p. 29).

Analisando-se as inter-relações entre os falantes, observamos a presença de alguns elementos semântico-pragmáticos verbais, não-verbais e prosódicos que estão presentes nos discursos orais e que são responsáveis pela sua organização, funcionando como conectivos textuais: são os chamados Marcadores Conversacionais.

No momento da interação, os marcadores de conversação além de facilitar o melhor encadeamento do texto falado também substituem elementos que ocorrem no texto escrito, como no caso da vírgula, que numa produção escrita serve para marcar pausa e separar ideias contrárias, porém, como essa pontuação não pode ser utilizada no texto falado os marcadores conversacionais por sua vez desempenham esse papel.

Segundo Marcuschi (apud Solano, 2000, p. 27) dentre as várias funções desempenhadas pelos marcadores conversacionais no texto falado pode-se verificar ainda, que esses se realizam como:

1. Administradores de atividades organizatórias: globais, locais, tema ou tópico, interesses e argumentos;
2. Reguladores de atividades interpessoais;
3. Indicadores de atividades cognitivas;
4. Interação em contexto argumentativo;

Para o autor esses esquemas constituem apenas uma parcela mínima do papel desempenhado pelos marcadores dentro do processo internacional. No que tange a interação, isso nada mais é do que uma relação mútua entre dois ou mais falantes que em uma dada situação se relacionam, mantendo um arrolamento de interdependência, assim, a partir do momento em que dois praticantes da língua falada começam a se utilizar do texto oral para manter a comunicação, conseqüentemente aí vai está havendo uma interação.

Segundo Neto (1995) os marcadores são “partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações diversas” utilizadas nas conversas para marcar a entonação, dar ritmo, velocidade, alongando as vogais. Não havendo uma regra gramatical para sua utilização, mas que quando estão presentes em uma conversa, facilitam a comunicação. Marcuschi (apud Solano, 2000, p. 26) analisa que:

Marcadores conversacionais têm sua razão de ser em decorrência das funções interacionais que desempenham. Essas funções comandam e controlam as estratégias adotadas pelos interlocutores na construção e na manutenção de suas identidades e de suas relações sociais. Geralmente essas funções surgem de esquemas linguísticos bastantes rotineiros e estereotipados, dependendo de fatores e variáveis sócio-cultuais.

Além das mais diversas funções dos marcadores conversacionais, esses funcionam também como marca de identidade dos falantes, haja vista que algumas “expressões linguísticas”, ou melhor, segundo alguns autores “vícios linguísticos”, acabam por ser usados para identificar os falantes que são dessa e não daquela região, de modo que os marcadores de fala podem ser usados como meio para caracterizar o falante.

2.1. O MARCADOR DISCURSIVO “AÍ”

O estudo do marcador conversacional **aí** ainda é muito recente, pois faz parte da corrente de estudos da análise da conversação que surgiu na década de 60 tendo no Brasil como o primeiro estudioso a se interessar por esse ramo o professor Luiz Antônio Marcuschi. Esse marcador é produzido espontaneamente principalmente em texto oral, e servem para marcar um discurso, dar prosseguimento a um diálogo, marcar tempo e espaço, etc.

Os marcadores podem ser analisados a partir de diversas instâncias dentro as quais estão o campo semântico e o pragmático, no entanto, apesar do enorme valor que os marcadores carregam, o que se observa em relação à gramática normativa é que essa quase não reserva, ou melhor, não reserva espaços para tratar de tais estruturas, no máximo considera esse como advérbio, classificação que não abarca toda a funcionalidade do marcador **aí**, apesar de se observar dentro de um texto falado a sua presença bastante intensa e com funcionalidade consideravelmente importante. Assim, afirmam Jubran e Koch (2006, p. 428).

Apesar da produtividade desses mecanismos organizadores dos textos, quase nenhum espaço é reservado para eles nas descrições gramaticais da língua. Pouco atenta para as questões linguísticas-discursivas que se manifestam no âmbito transfrástico e a estruturas mais particulares da língua falada, a gramática tradicional faz uma breve menção a alguns dos sinais estruturadores (...), num heterogêneo apêndice a classe dos advérbios, denominado “palavra de classificação a parte

No entanto, a partir do desenvolvimento de vários estudos voltados para a análise da oralidade como a do professor Marcuschi (1989), passou-se a considerar os marcadores conversacionais como elementos que possuem formas e significados dentro de um contexto e assim, surgiram definições e classificações como as descritas por Marcuschi (apud Solano, 2000, p.25).

Marcador conversacional simples: realiza-se com um só lexema ou para-lexema, como as interjeições, os advérbios, os verbos, os adjetivos, as conjunções, os pronomes etc.

Marcador conversacional composto: apresenta caráter sintagmático com tendência a estereotipia e com pouca variação morfológica no tipo produzido.

Marcador conversacional oracional: realiza-se com pequenas orações, podendo vir em todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertativo, indagativo, exclamativo). Entram nessa divisão, os marcadores de caráter estritamente semânticos e pragmáticos como: paráfrases, resumos, repetições de frases curtas etc.

Marcador conversacional prosódico: realiza-se com recursos prosódicos. É geralmente produzido com algum marcador verbal. Fazendo parte deste grupo: a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz e outros.

No que diz respeito à estrutura, esse instrumento utilizado na fala funciona como organizador, que segundo Rodrigues (2003, p.72) é uma “articulação voltada para o interior do sistema” haja vista que em uma conversa tête-à-tête vai fazendo com que o interlocutor, possa simultaneamente ir organizando o seu texto cognitivamente a partir do entendimento que se faz do locutor com quem está mantendo o diálogo. Além de funcionar como organizador o **aí** também funciona no monitoramento do discurso que segundo Rodrigues (2003, p.72) está “voltado para fora do sistema” nesse sentido, tal marcador vai monitorando a conversa e conseqüentemente melhorando a fluidez do diálogo facilitando desse modo o melhor entendimento tanto de quem fala como de quem ouve e, por conseguinte interage.

Apesar de tal marcador desempenhar relevantes papéis dentro de um diálogo, ele também tem suas limitações, assim segundo Jubran e Koch (2006, p. 429) esses marcadores são “insuficientes para constituírem enunciados completos por si próprios”. Partindo-se de tal afirmação é de se considerar que o marcador **aí** por si só não apresenta uma estrutura que lhe permita ser visualizada como um enunciado, porém isso não permite afirma que tal marcador, mesmo estando isolado, não constitua sentido. No entanto, tal idéia vai de encontro à afirmação feita por Castilho (apud Rodrigues, 2003, p. 73), que afirma o seguinte:

(...) MCs, em suma, verbalizam o monitoramento da fala, sendo frequentemente vazios de conteúdo semântico, portanto, irrelevantes para o processamento do assunto, porém altamente relevantes para manter a interação.

Enfim o marcador **aí** não pode ser visto como tendo uma forma gramatical exclusiva devido à existência de situações em que o mesmo adquire outro significado, desta forma, passa a ser considerada a realidade linguística que tal marcador é produzido verificando sempre como ele se reinventa.

2.3. AS FUNÇÕES SEMÂNTICAS DO MARCADOR CONVERSACIONAL AÍ

Os marcadores de conversação possuem as mais variadas funções no discurso, porém essas funções, para que possam ser bem desempenhadas, dependem de alguns fatores, como a *localização* que possui no enunciado, que para Marcuschi (apud Solano 2000, p. 28) pode ser a posição: inicial, mediana e final, além de apresentar as funções pragmáticas e semânticas.

No que se refere à primeira, (pragmática) o que se tem observado é que algumas palavras estão se lexicalizando, ou seja, devido o uso constante, essas passaram a assumir papéis diferentes daqueles que, segundo a gramática normativa, deveriam exercer, e esse processo é conhecido, segundo Santos e Melo (apud Silva, 1997, p. 17) como “pragmaticalização”. E ainda segundo os mesmos autores:

Existem marcadores linguísticos lexicalizados advindos de todas as classes de palavras, que com o uso frequente foram assumindo características diferentes das originais. Esse processo é conhecido como pragmaticalização, por apresentarem novas funções que são pragmáticas. Essas expressões cristalizam-se e passam a ser utilizadas como marcadores, não é um processo instantâneo nem automático, as mudanças ocorrem aos poucos e às vezes o uso pragmático ocorre simultaneamente com o uso original, em outros casos desaparece o uso original.

Assim, com a pragmaticalização que está ocorrendo com as palavras, elas passam a assumir diversos sentidos e quando passamos a analisá-las a partir do ponto de vista de seu(s) significado(s), nos deparamos com outro ramo de estudo que é a semântica.

No que diz respeito à semântica, segundo Rector (1980, p. 12) “A semântica propriamente dita começou no século XIX com Michel Bréal [...] e é a ciência das significações [...]”. Assim, para Bréal a “semântica consiste no estudo da causa e da estrutura do processo de mudança nas significações das palavras”.

No entanto, entende-se que tanto a pragmática quanto a semântica são ramos de estudos de extrema importância, contudo, é a segunda vertente (a semântica) que a presente pesquisa se propõe a seguir uma vez que o que se tem observado em conversas espontâneas é que o marcador conversacional **aí** está sendo empregado na fala de alguns cametaenses com os mais variados sentidos, diante disso Solano (2000, p. 24) enfatiza que:

No discurso, um marcador conversacional não é identificado pela classe gramatical, mas pela função que essa forma passa a exercer na interação. Eis porque um elemento de qualquer classe gramatical funciona como marcador conversacional.

E se tratando de sentido, o marcador conversacional **aí**, que desempenha as mais diversas funções dentro da língua falada, é carregado desses. No entanto, se por um lado o marcador **aí**, em discursos face-a-face, pode assumir as mais variadas significações, por outro, nem todas as funções e significações assumidas por esse, possuem classificações no que se refere à gramática normativa.

Assim, o marcador conversacional **aí**, dependendo da sua forma de uso pode variar seu sentido podendo ser analisado como *dêitico*; *marcador de tempo e lugar*, como pode também marcar os dois momentos referidos anteriormente e estar funcionando como *advérbio*, pode ainda ser usado como elementos *reforçadores* e *sequenciadores do discurso*, além de funcionarem como *elementos de ligação* e *manutenção de turnos*, entre outros.

3. O TRILHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho tem em sua essência o desenvolvimento de uma abordagem qualitativa e apresenta característica da pesquisa sócio-interativa. No dizer de Ludke e André (2003, p. 11) à pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Segundo os dois autores a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regras através, do trabalho intensivo de campo.

Já a pesquisa sócio-interativa, é aquela que leva em consideração a interação entre o pesquisador e seu objeto pesquisado, sempre destacando o social ao qual o informante está envolvido, pois, o social é o reflexo daquilo que o informante se projeta na sociedade. Para Moita Lopes (1996, p. 65) e Cunha e Cunha (2000, p. 87) na análise interativa “o pesquisador utiliza-se de uma grade constituída de categorias previamente estabelecidas com o objetivo de detectar o comportamento de objeto pesquisado quando em ação em sua prática social”.

3.2. CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA E A COLETA DOS DADOS

Trabalhou-se nesta pesquisa apenas com a área urbana do município de Cameté (PA), e o *corpus* para análise foi constituído através de uma amostra formada de 6 (seis) informantes. Eis abaixo a amostra:

Quadro 01: Plano de Amostra dos Informantes

Idade	Sexo	Escolaridade	
		Ensino Médio	Ensino Superior
De 16 a 40 anos (03)	Feminino (03)	Informantes (02)	Informante (01)
De 16 a 40 anos (03)	Masculino (03)	Informantes (02)	Informante (01)

Para se obter a fala dos informantes a partir de uma conversação espontânea foi elaborado um questionário, em que foram feitas perguntas aos informantes a respeito do seu cotidiano. Já de posse dos dados, pôde-se verificar que o marcador conversacional **ai** em conversas espontâneas está assumindo vários sentidos, diferente daquele conceituado pela gramática normativa para o seu uso. E para registrar a fala dos informantes utilizou-se um gravador digital e o *software* (*Sound Forge 8.0*), programa computacional de áudio que captava, gravava e armazenava as informações de forma digital. Feitas as gravações com os informantes, passou-se a transcrição dos dados, onde se utilizou para isso um computador e um fone de ouvido. O modelo de transcrição utilizado no presente trabalho foi o proposto por Mussalim e Bentes (2004, p. 76) e segue as seguintes orientações.

Quadro 02: Sinais utilizados na transcrição grafemática do corpus segundo (MUSSALIM, & BENTES 2004).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
1. Indicação dos falantes	Os falantes devem ser indicados em linha, com letra ou alguma sigla convencional.	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não...isso é besteira ¹
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento da vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não querendo é dizer que...é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista...sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	borá gente...tenho...() daqui

¹ Trechos dos textos falados pelos informantes.

8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu...pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	M.H... é ((rindo))
10. Citação	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[H28. é...existe [ocê() do homem... M33. [pera aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, tá, vô, ahá, mhm

Concluído tal etapa, passou-se para a próxima etapa, a qual se constitui da retirada de trechos dos textos falados pelos informantes em que aparece o marcador conversacional em análise. Após esta fase, passou-se enfim para a última etapa deste trabalho que é a análise dos dados, a qual será realizada como se pode verificar com algumas situações de fala em que aparecem o marcador **aí**.

4. O MARCADOR CONVERSACIONAL “AÍ”: UMA ANÁLISE DESSE MARCADOR NA FALA DOS CAMETAENSES

O marcador **aí** é um elemento que constantemente é usado nos discursos orais, no entanto o que se tem observado é que esse marcador nem sempre é utilizado em seu sentido real, o de advérbio, mas verifica-se que tal marcador assume diversas formas e sentidos no discurso. Dessa forma descreveremos a seguir os vários sentidos, chamados aqui de circunstâncias, encontrados no corpus desta pesquisa, para o marcador conversacional **aí**.

a) Circunstância 01: aí como advérbio de tempo

Informante 01: “... eu istudei aqui na osvaldina três anos agora cum essi **aí**...”

Informante 02: “... meu irmão apanha o açai deis Oras E mais ou menus esse orAriu **aí** quando dA umas onzi oras u: marreteru passa pra pega u açai...”

Informante 03: “... entrei im noventa i sEti pra federau foi foi nessi perludu **aí**, de lá eu cumecei a trabalhá todú essi periudu...”

Informante 04: “... bom comu eu to morandu cum ela la pra primavera nus fim di semana **aí** eu venhu pa casa da mamai...”

Informante 05: “... quem ta im dias cum seu carnê + pOdi recebê seu ingrEssu ou intáu pOdi + pOdi pagá cinquenta pur centu du valor du seu ingrEsu i nessi tempu **aí** tambêi elis fazi a propaganda du blOcu...”

Pode-se verificar nos trechos acima que o marcador **aí** está assumindo a mesma função determinada pela gramática que é o de advérbio. E neste caso está funcionando como advérbio de tempo, se caracterizando dessa forma como elemento que demarca um determinado período em que uma situação aconteceu. Então partindo desse sentido de utilização do **aí** pelo falante, observa-se que tal partícula contribui para situar o interlocutor ao tempo que aconteceu o fato relatado.

b) Circunstância 02: aí como um elemento sequenciador

Informante1: “morava no interior desdi minina atE meus dezoito anos **aí** eu istudei la numa escola em frenti di casa **aí** u meu percursu di la era eu istudava dimanhã um::s dois anos **aí** aparti di la eu comecei a istudar onzi oras...”

Informante2: “... a genti teve varius poblema na nossa fami::lha **aí** cumu fico sO u meu pai pa sustenta todus us...”

Informante3: “... E mais indicaçãu pulitica + i **aí** fico muito muito restritu + **aí** mi levo a faze otrú cursu + foi a questáu da biologia nE + **aí** eu trabalhu na área da educaçãu + dexe eu vê desdi di quando + desdi di oitenta i oitu + **aí** mais foi tendu quEbra nE...”

Informante 4: “olha da::primera a sEtima sErie eu istudei nu sãu juáu **aí**::: eu repiti ums treis anos la a quinta sErie **aí**::: depois

eu passei a fazer u supletivu nu sexais fiz sEtima oitava la qui eu: passei **aí** fui pu senAi...”

Informante 6: “... eu fiz u primeiru u primeiru grau eu tirei u primeiru grau + **aí** graças a deus eu consegui tirá u meu segundu grau...”

Como se pode observar nos fragmentos a cima, todos os seis informantes fazem o uso do marcador conversacional **aí**. Contudo, em tais exemplos, o marcador conversacional observado, está assumindo uma função semântica diferenciada da sua verdadeira função que é a de advérbio, passando a assumir o papel de um elemento sequenciador substituindo vocábulos que possuem tal papel como o: *então, porque e depois que*.

Dessa forma, assumindo a condição semântica de tais elementos, o marcador conversacional **aí** está tomando para si o sentido de conjunção, uma vez que tanto o *então, porque e depois que* são classificados pela gramática normativa como conjunção consecutiva, conjunção causais, e conjunção temporal respectivamente.

E ainda, assumindo a função de conjunção, o marcador **aí** favorece a manutenção do turno de quem está falando. Nesse contexto o **aí** também é utilizado para fazer o encadeamento sistemático das idéias ajudando, por um lado, a pessoa que estar falando a manter o seu turno, e por outro, fazendo com que a pessoa ou as pessoas que estão ouvindo, entendam que naquele momento o direito da palavra é de quem estar falando.

c) Circunstância 03: **aí** como partícula explicativa

Informante 03: “... de lá gostaráu du meu trabalho + **aí** eu fiquei + oitenta i nOvi noventa + atE noventa i um...”

Informante 04: “... eu ia pra casa di casa eu ia pra aula **aí** da da aula as vezis eu ficava na praça cuns ami::gu...”

Informante 05: “... us pais lEvu a criança + pra prestigiá essis shwous **aí** + i tambêi quandu termina nE + nus dias qui termina a meia noiti us pessoas qui vêi + de lá nu casu as vezis vêi muito vêi sozinhu...”

Informante 06: “... eu fiquei maiO de idadi nE + **aí** comecei a sai + comecei a i im fEsta + arrumei amigus...”

Já nos exemplos de fala apresentados acima, observou-se que o sentido que o marcador conversacional **aí** está assumindo pelos informantes em suas falas é o de partícula explicativa. Logo, o **aí** nesse contexto de fala está assumindo a função semântica de elementos como; *a partir daí, logo e assim.*

Dessa forma, o **aí** está desencadeando explicações no ato comunicacional, pois o que se verifica em tais exemplos, é que depois de usar o **aí** em seu discurso o falante passa a assumir um posicionamento de explicação daquilo que afirmou anteriormente e para fazer isso utiliza o marcador conversacional **aí** que por sua vez acaba ligando a idéia que foi afirmada anteriormente a uma explicação.

d) Circunstância 04: **aí** como organizador do discurso

Informante 01: “... a professora ia daqui di Cameté la pru interior:: pra da aula pra genti **aí** isperava ela passá: quando ela passava **aí** eu ia pru colÉgiu **aí** depois começô a melhorá botaram trasportu + quando Elis botaram trasportu eu já tava saindu di La pra vim pra cA e **aí** fico dificutosu pra mim vim todos os dias **aí** as vezes a mamãe falava assim pra mim...”

Informante 02: “... meu pai sempri falava tei que lutar si náu tu náu vai chegar ondi tu queris **aí** eu vi que: lutandu eu conseguia **aí** u queu fiz continuei a quinta **aí** eu passei pa sexta cum maio dificudadi ne?...”

Informante 05: “... Era uma maquina fotográfica qui eli tinha + com de marca boa + **aí** eli pego foi assaltadu tambêi eli náu sabia quêi Era + **aí** começo assim u comentariu u pessoau começou a falá + começou a pesquisá + pra sabe quêi Era...”

Informante 06 “... Eru meu barra pesada + **aí** as vezis a genti saia pra fEsta um dia eu mi meti im confusáu + () **aí** eu fui presu...”

Em relação aos exemplos transcritos a cima, pode-se afirma que o marcador **aí** está assumindo a função de organizador do discurso, uma vez que o texto oral vai sendo moldado pelo falante de forma que o **aí** contribui encaixando as idéias para o melhor entendimento do interlocutor. Diante disso, mais uma vez o que se verifica é que o marcador em discussão está assumindo um novo sentido.

e) Circunstância 05: **aí** como advérbio de lugar

Informante 01: “... u professo falo assim assina **aí**...”

Informante 02: “... olha mAssi veim vindu u teu **aí**...”

Informante 03: “... apareceu uma turma pra trabalhá seis mesis + um prOlabOri nE **aí**...”

Informante 04: “... us professoris tábêim sãu muito legais si tratáu bêim também **aí** num tenhu duque mi quecha...”

Nos exemplos acima, o **aí** é usado como elemento que marca ou faz referência a lugar. Nesse sentido, tal marcador conversacional, passa a assumir o papel de advérbio de lugar, pois aponta para um lugar já mencionado anteriormente no discurso, no entanto, esse lugar que o **aí** faz referência não está próximo do falante e tão pouco do ouvinte, sendo assim, pode-se considerar que tal marcador mantém uma relação espacial, pois quando o falante, em uma situação comunicacional faz uso do **aí**, como no sentido exemplificado acima, apresenta sempre o sentido de apontar para um lugar.

f) Circunstância 06: **aí** como partícula conclusiva

Informante 01: “... eu falei assim há eu vo imbOra e **aí** eu deixei dele simplismenti porque eu queria outra vida...”

Informante 02: “... qui genti fazia si reunia cuns colega i us colega falava olha um da u remu otru da u cascu **aí** pa genti puder chegar nu colegiu ne?...”

Informante 03: “... nãu eu entrei im noventa i sEti pra federau + **aí** de lá eu fiquei sEi trabalhá todú essi periudu...”

Informante 04: “olha da:: primera a sEtima sErie eu istudei nu sãu juãu **aí**:: eu repiti ums treis anus la a quinta sErie **aí**:: depois eu passei a fazer u supletivu nu sexais...”

Informante 06: “... elis faziu oraçãu faziu passeiu + faziu viagis + tinha dança folclórica tinha pEça teatral tambéi + **aí** achei bacana...”

O que se verifica nos trechos acima é que o marcador **aí** está funcionando como elemento conclusivo, substituindo assim, elementos como o *enfim*, *assim*, *diante disso*, *dessa forma*, *sendo que*, *finalmente*. Então, mais uma vez, observa-se em relação ao **aí**, que ele estar sendo

utilizado em uma função semântica diferente daquela empregada pela gramática normativa, pois estar se realizando com um novo sentido que é o de um seguimento conclusivo.

Por outro lado, quando funciona como elemento conclusivo, o **aí** auxilia os participantes de um discurso a fazerem a conclusão de suas falas, de forma que o falante possa manter seu turno até a conclusão de sua idéia.

g) Circunstância 07: **aí** como indicador de resultados

Informante 01: “... + pelo menus ninguem ta falandu di ti i **aí** eu fiquei la i quando foi um dia Eli mi ligou...”

Informante 02: “... falei nãu pai eu vo pa cidadi i **aí** eli mi coloco pa mora pra ca pra cidadi...”

Informante 03: “... + a genti vai tendu descobErta i **aí** a genti vai + vai gostandu + passandu a gostá + E...”

Informante 04: “... fiz sEtima oitava la qui eu: passei i **aí** fui pu senAi...”

Informante 05: “... E a abertura oficiau i **aí** nu sabadu tẽi as festas...”

Informante 06: “... **aí** eu comecei a participá du grupu...”

Em relação aos exemplos que foram mostrados anteriormente, mais uma vez o marcador **aí** está se divergindo da classificação dada pela gramática normativa. Assim, fazendo uma análise do **aí**, em relação aos exemplos mostrados anteriormente, pode-se afirmar que o mesmo está sendo usado pelo falante como elemento indicador de resultados. Sendo assim, tal indicador ao referir-se a um elemento anterior, dá idéia do que vai acontecer em seguida, dando um sentido conclusivo no diálogo e assim o **aí** se iguala a expressão *a partir daí*.

h) Circunstância 08: **aí** como conjunção aditiva

Informante 03: “... trabalhava dois anus parava **aí** + retornava di novu pra sala de aula...”

Informante 04: “... minha tia mi ajudavam nu que pudiãu **aí** depois prontu fui ficandu + tranqüilu...”

Informante 05: “... fico aqui im casa + **aí** eli foi cum um tiu meu...”

Informante 06: “... sO qui eu nãu gostava de mi mete im confusãu + **aí** eu fiquei imaginandu po + quE dize a minha mãi tambẽi mi deu a maiO força...”

Nas circunstâncias apresentadas acima, o marcador conversacional **aí** assume para si a função de indicador de conjunção, ou mais precisamente como conjunção aditiva ou partícula aditiva, pois, os informantes usam-no na fala justamente com a função textual de aproximar os elementos, as ideias no texto, ou seja, ligar os elementos dentro do discurso dando idéia de soma entre os elementos. Substituem dessa forma elementos, cuja função é de estabelecer a ligação entre palavras, frases ou orações e períodos, como o *e* ou *então*.

i) Circunstância 09: aí como especificador

Informante 01 “... chegava **aí** eu tomava um café...”

Informante 02 “... geti ia di cascu pra iscola atravessava dois rius que tem **aí**...”

Informante 05 “... qui nunca tinha passadu u carnavau **aí** im cametA...”

Informante 06 “... Essas pessoas que + como vocês sabi nE + tẽi lOcau **aí** qui mOra muitas pessoas pObris...”

Em relação aos trechos apresentados acima, o **aí** desempenha a função de especificador, podendo tanto especificar um termo mencionado anteriormente no discurso ou até mesmo especificar um termo que ainda vai ser mencionado.

Também se pode verificar a respeito do **aí** usado nos exemplos a cima, é que esse contribui na fala dos informantes dando ênfase em uma palavra em detrimento de outra, ou seja, ao especificar um termo em função de outro(s), a intenção do falante é que o seu interlocutor entenda que aquele termo especificado tem uma maior importância dentro daquele discurso.

j) Circunstância 10: aí com função textual

Informante 01: “... Egua eu fui muito criticada nessi corredor, mais **aí**, eu consegui estudar...”

Informante 02: “... sabi quandu eu era piquena eu dizia assim eu ainda vu istudar **aí** na cidade oji eu to aqui...”

Informante 03: “... Essa coisa **aí**, Essa relação...”

Informante 04: “... eu tivi qui parar um anu porque eu tava fazendu um cursu **aí** im belêi...”

Informante 05: “... ah nessi casu **aí**...”

Já nos exemplos transcritos acima o marcador **aí** possui a função textual de fazer referência a outros elementos presentes no texto, elementos estes que podem tanto já terem sido mencionados ou não pelo falante. Nesse sentido o marcador **aí** está funcionando tanto como catáfora bem como anáfora dentro do tópico frasal.

Como catáfora, o marcador **aí** está fazendo referência a elementos que ainda serão mencionados, ou seja, está ocorrendo situações de fala que o informante faz a utilização primeiramente do marcador **aí** e esse por sua vez faz referência a elementos ou elemento da sequência oral que será produzido em seguida.

Também se verificou que ocorre à utilização do marcador **aí** como anáfora, pois, há situações em que o falante utiliza esse elemento para fazer referência ou ligar a sequência de fala procedente a um elemento já mencionado anteriormente.

Na utilização do marcador conversacional **aí** como elemento catafórico ou anafórico, o que se verifica é que tanto na forma de um como de outro, o **aí** desempenha o papel de elemento coesivo. Partindo desse pressuposto o que se pode depreender é que tal marcador contribui significativamente na organização do texto falado, uma vez que elementos coesivos possuem esse importante papel de organização textual, e dessa forma, ajudam significativamente na construção de um texto falado com maior coerência, facilitando assim a comunicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por se valorizar demais a escrita e deixar de lado a fala, que elementos como os marcadores de conversação são considerados como vícios de linguagem e não possuem, ou quando possuem, recebem uma classificação mínima dentro da gramatical normativa. Isso se deve a criação de tais gramáticas e a supervalorização desse livro que “dita às regras do que é certo ou errado” na hora de criar um texto escrito, porém a comunicação vai muito além da escrita chegando a ter a sua essência na oralização.

Assim, com a gramática normativa surgem também as classes de palavras, no entanto o que se observa é que com o surgimento de tais

classes gramaticais, algumas expressões ficaram de fora dessas classificações ou receberam classificações que não abarcam a sua verdadeira função dentro da comunicação, como é o caso do marcador conversacional **aí**, que é classificado como advérbio, mas na prática o que se observa é que apesar de ser apenas um seguimento mínimo dentro da fala humana, assume os mais variados sentidos dentro do ato comunicacional.

Assim, com a prática da comunicação oral pode-se verificar que as palavras podem se realizar das mais variadas formas, e com tal verificação percebe-se que as palavras dependendo do contexto, da localização que se encontra na frase, do posicionamento que o falante assume na hora de construir o seu texto, entre outros fatores, podem tomar para si os mais variados significados.

E isso acontece com o marcador conversacional **aí** que na prática a sua função vai muito além de uma classificação como advérbio, pois com as análises feitas na presente pesquisa acerca de tal marcador, pode-se verificar que esse na comunicação está desempenhando o papel de outras palavras como: preposição, advérbio, elemento com função explicativa, conjunção, entre outros. E assumindo tais funções o marcador **aí** acaba se tornando elemento indispensável na comunicação, pois, se torna elemento facilitador e por está sendo usado constantemente por moradores da cidade de Cametá, passa até a ser elemento caracterizador de tais moradores, que são conhecidos entre outros aspectos por seu linguajá que os caracteriza em qualquer lugar da região do Baixo Tocantins e até mesmo no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jesuíno Aparecido. *O que é língua língua falada e qual a sua gramática? Desfazendo alguns equívocos – discussão acerca do texto de Marcushi*. s/d não paginado. Disponível em <http://www.portuguesdobrasil.net/pdf/texto/marcushi.pdf>. Acessado em 28/10/2010

CASTILHO, A.T de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo, Contexto 2000.

_____, A. T de. *A língua falada no ensino de português*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

- CUNHA, José Carlos Chaves & CUNHA, Myriam Crestian. *Pragmática Linguística e Ensino- aprendizagem do Português*. Belém,: UFPA, 2000.
- GONÇALVES, Eliane. *Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil*. São Paulo:, 2006 (tese de doutorado).
- JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. E.D. *A Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Recife, 1989.
- MULLER, Daniel Nehme. *Compreensão da Linguagem Falada*. Porto Alegre, março de 2002 (Tese de Doutorado).
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada à natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas. Mercado das letras, 1996.
- MOCBEL, Alberto. *Lembranças e esperanças*. Belém, Grão Pará, 1996.
- _____, Alberto. *Luzes da Inspiração*. 5ª Ed.- Cametá/PA, Prelazia, 2009.
- MUSSALIM, Fernanda & Anna Christina Bentes (orgs.). *Introdução a linguística: domínios e fronteiras*, v.2-4. Ed.- São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA NETO, J. N. de. *O uso dos marcadores conversacionais na fala dos canoieiros do Ver-o-peso: um estudo do Né, aí, assim*. PUC São Paulo. 1995 (Tese de Doutorado).
- OLIVEIRA, Joelze Nazaré Wanzeler de & SANTOS, Michelle Claudomira Furtado dos. *Uma análise acerca do marcador discursivo aí e sua função na oralidade cametaense*. Cametá-PA 2003 (TCC).
- RECTOR, Monica. *Manual de Semântica*. Rio de Janeiro. Ao livro técnico, 1980.
- RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *Marcadores conversacionais: um estudo sobre os marcadores “Parente” e “-Que tá? – Tá á bom” no município de Cametá/ PA*. Coleção Novo tempo Cabano- Vol. II, Cametá- Pará, 2003.
- SILVA, Maria do Socorro Progênio. *Os marcadores discursivo só que e agora nas narrativas orais paraenses*. Belém Pará, 1997.
- SOLANO, Eliete de Jesus Bararuá. *Um estudo dos marcadores conversacionais Aí, então na fala culta paraense*. Belém-PA, 2000 (TCC).
- TAMER, Victor. *Chão Cametaense*. 2ª Ed.- Belém: 1998.

Resumo: O presente trabalho expõe resultados de pesquisa sobre a variação de timbre das médias em posição tônica nos nomes femininos, a partir do Português lado no município de Cameté, nordeste paraense, Brasil. Metodologicamente seguiram-se os pressupostos teóricos da sociolinguística laboviana quanto ao tratamento e análise dos dados. A pesquisa demonstra que em Cameté há uma maior probabilidade de as médias em posição tônica nos nomes femininos ocorrerem em sua forma aberta. Dos 15 grupos de fatores relativos às variáveis independentes, os 04 grupos de fatores extralinguísticos não foram considerados no *stepup*; dos 11 grupos de fatores linguísticos, 06 foram eleitos no *stepup* e 05 foram eleitos no *stepdown*. Nossas análises incidem sobre todos os grupos de fatores, buscando, independente de constituírem *stepup* ou *stepdown*, verificar a atuação dos mesmos para a configuração da presença de timbre aberto nos nomes femininos do português falado em Cameté.

Palavras-chave: Timbre aberto; vogais médias; posição tônica; Sociolinguística; nomes femininos.

O vocalismo no português falado em Cametá (PA): A questão do timbre das médias em posição tônica no interior de nomes do gênero feminino¹

Doriedson Rodrigues²
Rosiane de Cristo Lobato³

Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da questão da variação de timbre das vogais médias em posição tônica nos nomes femininos do português falado no município de Cametá/NE do Pará, observando-se vocábulos como “a [pósa]” ~ “a [pôsa]” e “a [grélha]” ~ “a [grêlha]”⁴.

Quanto à variação de timbre que ocorre nas vogais médias em posição tônica em nomes femininos, há de se considerar que em alguns casos provavelmente distingue áreas dialetais no português do Brasil, conforme Cunha (1991):

No português, ao contrário, o processo da metafoia parece apresentar-se dinâmico. Uma maneira eficaz de verificar a

¹ O presente trabalho insere-se no Projeto Nacional Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português do Brasil, coordenado pelo Dr. Shwan Lee (UFMG), estando no Pará sob a coordenação da Dra. Regina Cruz (UFPA), bem como no Projeto de Pesquisa “A identidade dialetal do amazônida paraense da microrregião Cametá”, sob coordenação do Prof. MSc. Doriedson Rodrigues (UFPA/Cametá).

² Mestre em Linguística (UFPA/CML). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Instituto de Ciências da Educação. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE/UFPA. E-mail: doriedson@ufpa.br.

³ Licenciada Plena em Letras – UFPA, Campus de Cametá. Quando da realização da presente pesquisa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPA – PIBIC/Interior. E-mail: rosi_neg@yahoo.com.br.

⁴ No presente trabalho, os símbolos [é] e [ó] representam as médias abertas - anterior e posterior, respectivamente; os símbolos [ê] e [ô], as médias fechadas – anterior e posterior, respectivamente.

produtividade da metáfora portuguesa é considerar como relevante a hesitação do falante nativo em face das alternâncias da qualidade da vogal média tônica, tanto anterior como posterior. No português oral do Brasil, há uma variação significativa, atualmente, no timbre das vogais médias (...). (CUNHA, 1991, p. 107).

A pesquisa fora realizada entre 2010 e 2011, pautando-se em referenciais metodológicos da sociolinguística laboviana. Neste trabalho, apresentamos os resultados em percentuais e pesos relativos que visam a explicar em termos probabilísticos a variante presença de timbre aberto.

1. SOBRE O TIMBRE DA MÉDIAS

Em seus estudos sobre vogais médias em posição tônica nos nomes do português brasileiro, Alves (1999) constata que em alguns casos o falante pronuncia a forma nominal oral ora com a média fechada ora com a média aberta, bem como que fatores linguísticos de ordem lexical e os extralinguísticos de ordem social como faixa-etária, sexo, escolaridade e procedência foram relevantes para a configuração da variável dependente.

Sobre o timbre das vogais e posição tônica, Câmara Jr.(1999) ressalta ser esta posição resultado da presença do que se chama “acento” ou particular força expiratória ou intensidade, associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom), a qual constitui a posição ótima para caracterizar o quadro das vogais existentes em português.

Segundo esse autor, a posição tônica fornece em sua plenitude e maior nitidez – desde que se trate do registro culto formal – os traços distintivos vocálicos, de modo que a classificação das vogais como fonemas tem de partir da posição tônica, deduzindo-se assim as vogais distintivas portuguesas.

Na posição tônica, as vogais constituem então o que Trubetzkoy (apud CÂMARA JR., 1999, p.39) chamou de um sistema vocálico triangular. Neste sistema há uma série de vogais anteriores (é, ê, i), com um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual, e outra série de vogais posteriores (ó, ô, u), com recuo da parte posterior da língua e sua elevação gradual dos lábios.

Nestas, destaca Camara Jr. (1999), há como acompanhamento um arredondamento dos lábios. Entre umas e outras, sem avanço ou elevação apreciável da língua da língua, tem-se a vogal /a/ como vértice mais baixo. A articulação da parte anterior central - ligeiramente anterior - e posterior da língua dá a classificação articulatória das vogais- anteriores, central e posteriores. A elevação gradual da língua na parte anterior ou na parte posteriores. A elevação gradual da língua na parte anterior ou na parte posterior, conforme a situação, fornece a classificação articulatória de vogal baixa, médias de 1º grau (abertas) /ó/ e /é/, vogais médias de 2º grau (fechadas) /ô/ e /ê/ e vogais altas /i/ e /u/.

Há, assim, segundo Câmara Jr. (1999) 07 vogais, partindo-se da posição tônica, que se reduzem a 05 com uma variante posicional [ã], diante de uma consoante nasal na sílaba seguinte. Câmara Jr. (1999) salienta ainda que o quadro das vogais tende a se reduzir em posição pretônica, ficando aí em cinco vogais, em virtude na neutralização das médias abertas em proveito das médias fechadas. Em posição postônica não final o quadro se reduz a quatro vogais e em posição átona final a somente três vogais.

Em seus estudos sobre as vogais médias em posição tônica nos nomes (substantivos e adjetivos), Magalhães (1990, apud ALVES, 1999), analisou dados do português brasileiro sobre as vogais médias em posição tônica nas formas nominais, procurando fazer um estudo morfo-fonológico, comparando o comportamento destas vogais em nomes e em verbos.

De acordo com Magalhães (apud ALVES, 1999), no sistema vocálico do português brasileiro a classificação das vogais médias é determinante para a interpretação dos fenômenos de harmonia vocálica. O autor diz que as vogais médias podem ser analisadas sob diversos aspectos, como em oposição na sílaba tônica, como em ‘c[o]rte’ e ‘c[O]rte’, em que a variação de timbre de uma vogal pode representar significados diferentes.

O autor também estudara a realização das médias antes de uma consoante nasal, a alternância na conjugação verbal e a alternância nos substantivos e nos adjetivos como em ‘n[o]vo’ e ‘n[O]va’. Em sua pesquisa, Magalhães interpretou que, na estrutura subjacente, “o sistema

vocálico do português possui sete vogais: /i/, /e/, /E/, /a/, /O/, /o/, /u/, /, do mesmo modo que Câmara Jr. constata sete vogais no sistema vocálico do português em posição tônica” (MAGALHÃES, 1990, apud ALVES, 1999, p. 54). Como em Câmara Jr., Magalhães percebera que no sistema vocálico do português esses números se reduzem a cinco no interior do paradigma verbal: /i/, /E/, /a/, /O/, /u/. (apud ALVES 1999, p.54).

Magalhães não descartara a possibilidade de existirem apenas cinco vogais no sistema vocálico do português brasileiro; para isso, o autor arrolou algumas hipóteses através de profundas análises, por exemplo: a última vogal do radical nos nomes possuiria um traço que o autor chama de [-ATR], ou seja, “um som produzido sem o avanço da raiz da língua” (ALVES, 1999, p. 55), no caso o timbre aberto das vogais /E/ e /O/. Ele também considerou que: “A vogal de flexão de gênero propaga seus elementos sobre a vogal do radical nas formas de masculino singular, mas nas formas de feminino singular não há propagação porque a vogal final já é [-ATR]” (*id, ibidem*).

Assim, o autor verificou que a regularidade dessas vogais se dá nos nomes masculinos no singular, influenciada pelos marcadores de gênero, no caso as vogais /u/* e /a/*, no final da palavra. Para demonstrar isso, Magalhães exemplifica:

Masculino singular	→	Feminino singular
n[o]v + [u] → n[o]v[o]		n[O]v + [a] → n[O]va

No caso da forma de masculino singular, a vogal alta /u/ - que para o autor é uma marca de gênero – se propaga na pronúncia do timbre da vogal média /o/ que se torna fechada, ou seja, a vogal aberta diante de um alteamento na sílaba seguinte se torna fechada.

Já para a forma de feminino singular, a vogal baixa /a/ - que também é considerada marca de gênero – por ter naturalidade [-ATR] não se precisa se propagar sobre o timbre aberto da vogal média /o/, permanecendo-o [-ATR], ou seja, aberto.

Alves (1999), em sua pesquisa sobre as médias /e/ e /o/ em posição tônica constatou que a realização das vogais médias em posição tônica

apresenta variações quase que previsíveis por causa das suas ocorrências, por exemplo: a alternância de timbre nos nomes no masculino singular e nas formas de feminino e de plural, como nas palavras ‘n[o]vo’ (possuindo uma vogal média fechada) e ‘n[O]va’, ‘n[O]vos’ e ‘n[O]vas’ (possuindo uma vogal média aberta).

O que a autora nos mostra é que nem sempre essas mesmas palavras serão pronunciadas do mesmo modo e que elas nem sempre seguirão a norma “padrão” no ato de falar. Nos resultados da pesquisa, Alves (1999) percebeu que quando se seguia o vernáculo das pessoas, essas mesmas pessoas pronunciavam mais de uma vez as mesmas palavras ora com a vogal média fechada ora com a vogal média aberta, como na palavra ‘p[O]rcos’: ora ela se realizava com o timbre da vogal média aberto ora com o timbre fechado ‘p[o]rcos’ (ALVES 1999, p.13).

Esta variação de timbre pode ser encontrada tanto nas médias anteriores quanto nas posteriores, conforme observado nas falas espontâneas dos falantes do português brasileiro. Outra palavra observada foi ‘corpete’, que ora é pronunciada com a média fechada – ‘corp[e]te’ – ora com a média aberta – ‘corp[ɛ]te’.

Silva (apud ALVES, 1999) afirma que existem variações de vogais médias em posição tônica, porém em um número muito restrito de casos. Segundo a autora, as únicas formas em que as variações foram identificadas foram as seguintes: ‘(ele) freia’, ‘(você, ele) fecha’, ‘(ele foi) pego’, ‘extra’ e ‘poça’, em se tratando de vogais orais. Nota-se, porém, que suas análises abrangeram em maiores números os verbos, no caso de nomes a autora nos fornece apenas dois exemplos.

Cunha (1991, apud ALVES, 1999) e Cagliari (1997, apud ALVES, 1999) também mencionam a variação das vogais médias, porém não questionam quais os motivos que levam a essa variação. O que Alves (1999) observou foi que as variações nos casos dos nomes em posição tônica ocorreram com mais frequência do que se esperava.

2. A QUESTÃO METODOLÓGICA

Em termos metodológicos, a pesquisa, realizada entre 2010 e 2011, seguiu as orientações da sociolinguística de linha laboviana (TARALLO,

1985), pautando-se no português falado no município de Cametá⁵, tendo sido extraídos dados de 36 informantes (RODRIGUES, 2005), estratificados em sexo, faixa etária, escolaridade e procedência, tratados por meio do programa estatístico VARBRUL⁶, conforme o quadro abaixo.

Quadro 01: Plano de Amostra

Faixa etária	Sexo	Escolaridade	Procedência
15 a 25	Masculino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
	Feminino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)

⁵ Segundo Rodrigues (2005), o município de Cametá está situado na margem esquerda do rio Tocantins, a 174 km, aproximadamente, em linha reta, via fluvial, da capital do estado do Pará: Belém – cerca de dez horas de barco; e a 156 km pelo eixo rodoviário – próximo de 4h 30 min; por meio de pequenas aeronaves, 146 km – em torno de 50 min. Limita-se ao Norte com limoeiro do Ajuru, ao Sul com Mocajuba, a Leste com Igarapé-Miri e Mocajuba e a Oeste com Oeiras do Pará. Do ponto de vista geográfico, apresenta-se dividido em duas regiões distintas: o setor das ilhas, consubstanciando-se em aproximadamente 46,5 % da área municipal; e o de terra firme, com aproximadamente 36,4 %. A população das ilhas, denominada de ribeirinhos, possui sua base econômica alicerçada na extração e comercialização de frutos regionais, bem como na pesca artesanal. Segundo os dados do IBGE (2000), o município possui oito distritos, dividindo-se a população entre a Zona Rural e a Zona Urbana. A partir do censo de 2007, constatou-se em Cametá uma população acima de 105.000 habitantes, ainda predominando sua população na zona rural.

⁶ Para um maior conhecimento sobre o Programa VARBRUL, ver: BRESCANCINI, Cláudia Regina. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, Leda & BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

26 a 45	Masculino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino médio	zona rural (01) zona urbana (01)
	Feminino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
46...	Masculino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
	Feminino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)

O *corpus* que consubstanciou a presente pesquisa resultou do trabalho de Rodrigues (2005), constituído através de relatos de vida, lendas, narrativas pessoais, religião, educação, oriundos de pessoas tanto da zona rural quanto da zona urbana, sendo que as gravações foram feitas com o auxílio de um pequeno gravador.

Seguindo os pressupostos de TARALLO (1986), Rodrigues (2005) buscou neutralizar a força exercida pela presença do gravador ou pela própria presença do pesquisador como um ser estranho na comunidade, evitando-se ainda utilizar a palavra língua, de modo que esses fatores não viessem influenciar na maneira própria de falar do indivíduo, deixando-o assim à vontade de modo a extrair-lhe o vernáculo.

O arquivo de especificação adotado para tabular os dados foi constituído de 16 grupos de fatores, sendo composto da variável dependente e suas variantes, as variáveis independentes linguísticas e as variáveis independentes não linguísticas.

As variantes da variável dependente foram as possibilidades de variação do timbre das vogais analisadas em questão /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos, levadas por um fator que condiciona essa variação. Presença de timbre aberto e Ausência de abertura foram as variantes da variável dependente consideradas.

As variáveis independentes linguísticas foram os fatores considerados para explicar a variação em exame, enquadrando em critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua portuguesa. As variáveis independentes não linguísticas ou extralinguísticas foram os fatores que podem levar a uma variação, como sexo, faixa etária, escolaridade e procedência.

2.1. VARIANTES DA VARIÁVEL DEPENDENTE

A variável dependente compreendeu “a variação de timbre das médias /e/ e /o/ em posição tônica no Português Falado em Cametá”, abarcando duas variantes: (i) a presença de abertura (timbre aberto) e (ii) a ausência de abertura (timbres fechados e variantes altas das médias).

Quadro 02: Variantes da Variável Dependente

Códigos	Grupos de fatores
P	Presença de abertura (timbre aberto) ([grêlha/cachorra])
A	Ausência de abertura (timbre fechado e variantes altas das médias) [nuiti/noiti][grêlha/cachorra])

2.2. VARIÁVEIS INDEPENDENTES LINGUÍSTICAS

Do ponto de vista linguístico, onze grupos de fatores foram utilizados para analisar a variável dependente em estudo.

Quadro 03: Variáveis Independentes Linguísticas

Códigos	Natureza do Timbre da Vogal Objeto
A	Vogal aberta ([grélha/póça])
B	Vogal fechada ([grêlha/pôça])
C	Alteamento da média /e/
D	Alteamento da média /o/
Códigos	Tipo de Sílabas
E	Sílabas Pesadas com coda suprasegmental de tonicidade ([gré.lha/pó.ça])
F	Sílabas Pesadas com coda vocálica (coda=vogal) ([noi.te]) ([bou.sa])
3	Sílabas Pesadas com coda consonantal (coda=consoante) ([téS.ta/póS.ta])
Códigos	Altura da Vogal da Sílabas Precedente
G	Vogal alta ([cu.lhér/si.nhó.ra])
H	Vogal média ([có.lhér/sé.nhó.ra])
I	Vogal baixa (cal.çó.la/ca.dé.la)
J	Ausência de vogal precedente (início de palavra) ([pó.ça/gré.lha])
Códigos	Altura da Vogal da Sílabas Seguinte
K	Ausência de vogal na sílabas seguinte (final de palavra) ([mu.lhér/cu.lhér])
L	Vogal baixa ([ca.dé.la/ca.chór.ra])
Ç	Vogal alta ([noi.tSi])
Códigos	Natureza Oral/Nasal da Vogal Objeto
M	Sílabas oral ([sé.di/có.ta])
N	Sílabas Nasal ([do.en.ça/pom.ba])
Códigos	Natureza do Onset da Sílabas com a Vogal Objeto
O	Ramificado ([bré.cha/bró.cha])
P	Coronal (A [nê.ga/nó.ca])
Q	Dorsal (A [ké.bra/kó.bra])
R	Palatal (A [jé.ca/jó.ca])

S	Onset Vazio (A [ó.va/é.va])
*	Labial ([bô.ca/pér.na])
&	Fricativo ([ka.Ro.sa])
Códigos	Número da Palavra
1-	Singular ([pós.ta] [gré.lha])
2-	Plural ([pós.tas/gré.lhas])
Códigos	Anterioridade/Posterioridade da Vogal Objeto
5 -	Vogal anterior ([gré.lha])
6 -	Vogal posterior ([pó.ça])
4 -	Vogal alta posterior resultante de elevação ([ca.chur.ra])
\$ -	Vogal alta anterior resultante de elevação (*[gri.lha])
Códigos	Presença da Vogal Objeto na Palavra
%	No radical da palavra ([fór.ma])
#	No sufixo (for.mó.sa)
Códigos	Natureza do Segmento Seguinte à Vogal Objeto
=	vogal ([kui.za])
§	Coronal (A [né.ta/nó.ta])
+	Dorsal (A [nó.ka/nê.ga])
@	Palatal (A [né.lha/ó.lha.da])
!	Vazio (A [co/lhé.])
?	Labial ([a.bó.bo.ra])
T	Fricativo (A [re. za])
Códigos	Quantidade de Sílabas da Palavra
W	Duas Sílabas ([pós.ta])
Z	Três Sílabas ([mé.di.ca])
-	Quatro ou mais de Quatro Sílabas ([ma.ra.vi.lhó.sa])
Códigos	Posição da Palavra no Sintagma
:	Posição no sintagma nominal - posição de sujeito (A [co.lhé] caiu)
£	Posição no sintagma verbal - não-posição de sujeito (Comprei uma [ko.lhé])

2.3. VARIÁVEIS INDEPENDENTES SOCIAIS

Quatro variáveis independentes buscam analisar a variável independente em correlação com o social. Trata-se dos grupos de fatores sexo, faixa etária, escolaridade e procedência.

Quadro 04: Variáveis Independentes Sociais

Códigos	Sexo
	Masculino
\	Feminino
Códigos	Faixa Etária
7	15 A 25
8	26 A 45
9-	46 em diante
Códigos	Escolaridade
d	Analfabeto
b	Ensino Fundamental
c	Ensino Médio
Códigos	Procedência
<	Zona Urbana
>	Zona Rural

Dos trinta e seis (36) informantes estratificados socialmente, todos tiveram dados extraídos de suas entrevistas, estando as ocorrências codificadas, conforme exemplo a abaixo.

Exemplo: (pAEHLMP15%+Z£\8b> – eu vinha cum três [Ko.'lE.ga]), onde (p) indica a variante da variável dependente “timbre aberto”, (A) vogal aberta, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza do timbre da vogal objeto⁷, (E) Sílabas Pesadas com coda suprasegmental de tonicidade, no que diz respeito ao grupo de

⁷ Posteriormente esse grupo fora retirado, haja vista que servira tão somente para termos resultados percentuais de quantas palavras como vogal média aberta média fechada e com variantes altas das médias tínhamos nos dados.

fatores Tipo de sílaba, (H) vogal média, no que diz respeito ao grupo de fatores Altura da vogal da sílaba precedente, (L) vogal baixa, no que diz respeito ao grupo de fatores Altura da vogal da sílaba seguinte, (M) sílaba oral, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza oral/nasal da vogal objeto, (P) coronal, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza do *onset* da sílaba com a vogal objeto, (1) singular, no que diz respeito ao grupo de fatores Número da palavra, (5) vogal anterior, no que diz respeito ao grupo de fatores “Anterioridade/posterioridade da vogal objeto, (%) radical, no que diz respeito ao grupo de fatores Presença da vogal objeto na palavra, (+) dorsal, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza do seguinte à vogal objeto, (Z) três sílabas, no que diz respeito ao grupo de fatores Quantidade de sílabas da palavras, (£) posição no sintagma verbal, no que diz respeito ao grupo de fatores Posição da palavra no sintagma, (\) feminino, no que diz respeito ao grupo de fatores Sexo, (8) 26 a 45 anos, no que diz respeito ao grupo de fatores Faixa etária, (b) ensino fundamental, no que diz respeito ao grupo de fatores Escolaridade, (>) zona rural, no que diz respeito ao grupo de fatores Procedência.

3. A CONFIGURAÇÃO DOS DADOS EM TERMOS ANALÍTICOS

As análises a seguir dão conta do fenômeno da variação das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nos nomes femininos do português falado no município de Cametá, nordeste do estado do Pará, Brasil. A variável dependente correspondeu à variação das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos, apresentando-se duas variantes: (i) presença de abertura, atentando-se para os casos de palavras em que ocorrem vogais abertas, como [‘grêlha] e [‘pôça], e (ii) ausência de abertura, observando-se casos de palavras em que surgem vogais médias fechadas, como [‘grêlha] e [‘pôça], ou variantes altas da média /o/, de raríssima produção, como em [‘nuitSi] para “noite” e [‘kui.za] para “coisas”, não sendo registradas variantes altas anteriores para a média /e/.

As análises incidem sobre a variante presença de abertura, ou seja, buscamos explicitar que fatores linguísticos e sociais determinam uma maior probabilidade de no português falado em Cametá ocorrerem

médias abertas em posição tônica nos nomes femininos. Nossa pesquisa não distinguiu casos de abertura e ausência de abertura observando tão somente palavras com o mesmo significado, como [grélha] ~ [grêlha] / [póça] ~ [poça], tampouco tratou exclusivamente de palavras em que, embora com significados distintos, apresentam mudança de timbre, como [nôvu] e [nóva].

Fossem outros objetivos de nossa pesquisa, outros resultados seriam obtidos, até porque, segundo Alves (1999), duas perspectivas têm norteado os estudos sobre vogais médias em posição tônica no Brasil. De um lado, tem se discutido a variação existente entre formas vocabulares distintas, no sentido de se compreender porque determinados vocábulos, nominais ou verbais, apresentam essas vogais com timbre aberto e outros com o timbre fechado, pautando-se as análises na observação de contextos intralinguísticos (ALVES, 1999). Por outro lado, trabalhos sobre as médias em posição tônica têm também sido desenvolvidos no sentido de se estudar a variação que tende a ocorrer em uma única forma, como [póhkuS] ~ [‘pohkuS], a partir de fala espontânea (ALVES, 1999).

Em nossa pesquisa analisamos a variável dependente *variação de timbre das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos*, com destaque explicativo para a variante presença de abertura, ou seja, timbre aberto na posição tônica em nomes femininos, abarcando todas as palavras femininas encontradas no português falado pelos camaetaenses, a partir do corpus de Rodrigues (2005), quer conforme a primeira perspectiva quer conforme a segunda perspectiva, de acordo com Alves (1999).

3.1 NOTAS PROCEDIMENTAIS

Nossas análises incidem sobre 667 dados obtidos de narrativas orais oriundas do *corpus* de Rodrigues (2005), estratificadas socialmente em sexo, faixa etária, escolaridade e procedência.

A fim de obtermos os resultados em pesos relativos e em percentuais que consubstanciam as análises a seguir, realizamos alguns

procedimentos necessários para o desenvolvimento do programa estatístico VARBRUL, responsável por gerar a quantificação utilizada na análise dos dados.

Nesse sentido, cabe ressaltar que no grupo de fatores *altura da vogal da sílaba seguinte* amalgamamos o fator *ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra)*, como “eu cunheci uma **mulhé** ...” no fator *vogal alta*, tal qual [‘nui.tSi] para “noite”. Essa amalgamação decorreu porque o fator *ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra)* não apresentara variação, ou seja, todos os 17 dados corresponderam a casos de abertura. Destaque-se que a amalgamação com o fator *vogal alta* decorreu para se manter uma assimetria com o outro fator desse grupo, *vogal baixa*, de modo a termos, após a amalgamação, dois pólos – o alto (*Vogal alta* (amalgamado aqui o fator *Ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra)*)) e o baixo (*Vogal baixa*), na busca de se observar que pólo tende a favorecer com maior probabilidade a abertura em análise.

Esses 17 dados, correspondentes a palavras em que havia na sílaba seguinte ausência de vogal, ou seja, em que a média encontrava-se em final de palavra, constituíram-se nas palavras “maré”, 03 casos, “mulhé”, 09 casos, “colhé” (substantivo), 04 casos, e “vovó”, 01 caso. Dentre esses casos, somente a palavra “vovó” apresenta variação para média fechada /o/, embora isso não tenha ocorrido nos dados, correspondente à palavra masculina “vovô”, enquanto que os demais casos correspondem a palavras em que a média, neste caso /e/, só se realiza em sua forma aberta.

Destaquemos ainda que no grupo de fatores *anterioridade/posterioridade da vogal objeto* não houve ocorrências do fator *vogal alta anterior decorrente de elevação*, ou seja, no português falado em Cametá não observamos, nesses dados, registros de palavras em que a média /e/ em posição tônica tenha uma variante alta anterior, de modo a haver ocorrências como *[ma.’ri] para [ma.’ré] ou *[do.’mis.ti.ca] para [do.’més.ti.ca]. Pesquisas outras poderão demonstrar o que trava nessas palavras a possibilidade de realizações com variante alta anterior para a média /e/.

Nesse grupo de fatores tivemos de amalgamar o fator *vogal alta posterior resultante de elevação* no fator *vogal alta posterior*, uma vez que ambos os fatores corresponderiam à vogal alta posterior. Há de se registrar que haveria *KNOCKOUT* no fator *vogal alta posterior resultante de elevação*, haja vista que esse fator encontrava-se no interior da variante da variável dependente *ausência de abertura*, de modo que ocorrendo elevação não teria como haver probabilidade de abertura, já que o mesmo estaria incluído em casos de ausência de abertura, que contempla neste trabalho tanto a existência de vogais médias fechadas como suas manifestações altas. Destaque-se ainda que apenas as palavras “coisa” e “noite” apresentaram elevação da média /o/, sendo 03 casos para a primeira palavra e 01 caso para a segunda. Mais uma vez ressaltamos que não houve casos de média anterior /e/ tônica, em nomes femininos, com variante alta anterior.

Considerando os casos de elevação da média /o/ em posição tônica nos nomes femininos, somos de parecer que a elevação decorra em virtude de uma assimilação do traço [+alto] da vogal assilábica /i/ presente na coda dessas duas palavras.

Por outro lado, informamos que no grupo de fatores *Natureza do segmento seguinte à vogal objeto* retiramos das demais rodadas do programa estatístico VARBRUL, somente desse grupo, o fator *vazio*, ou seja, casos em que à frente da vogal objeto não havia qualquer outro segmento, quer vogal ou consoante. Esse grupo apresentou *KNOCKOUT*, constituindo-se em casos de somente abertura das médias em exame. Essa retirada ocorreu para que o programa pudesse ser rodado, a fim de se obter os resultados percentuais e em pesos relativos. Não amalgamamos esse fator a outros fatores do grupo porque isso comprometeria as relações, uma vez que os demais fatores desse grupo correspondiam a um segmento, quer vogal ou consoante.

Destaque-se que foram 17 palavras que se encontravam no fator *vazio*, sendo que 16 se mantiveram em realizações com a média /e/ com timbre aberto e um caso com a, sendo 09 casos com a palavra “mulhé” para “mulher”, 04 casos com a palavra “colhé” para “colher” (substantivo), 03 casos com a palavra “maré” e 01 caso com a palavra

“vovó”. Acreditamos que pesquisas outras poderão denotar o que condiciona o travamento das médias nas palavras “mulhé”, “colhé” e “maré” para que haja somente abertura.

Acreditamos que em casos como “colhé” e “maré” a variante alta não ocorra porque seu surgimento, no português falado em Cameté, implicaria os vocábulos com outro significado, não se constituindo mais em casos de variação. Teríamos, assim, “colhi” não como variante de “colhé”, mas com o sentido de “eu colhi”, em que a palavra deixaria de ser substantivo para se constituir verbo, bem como “mari” não como variante de “maré”, mas com o significado de fruta. No primeiro caso – a palavra colhé - dar-se-ia um processo de assimilação no plano fonético-fonológico onde a média anterior /e/, final de sílaba, elevaria para a vogal alta /i/ provocando com isso, certa aproximação com relação à média posterior/o/. Quanto ao segundo caso, na palavra “maré”, ocorre um processo de dissimilação onde a vogal média /e/ elevaria para /i/ provocando assim o distanciamento entre os fonemas /a/ e /i/, assim, não mais se caracterizar como variação, mas como dois fonemas distintos, modificando com isso não só o plano fonético-fonológico, mas também o morfológico e semântico.

Por outro lado, com relação à possibilidade de palavras como “colhé” e “maré” realizaram-se com a variante média /e/ fechada, duas razões podem explicar a primeira palavra e uma razão a segunda.

Quanto à primeira, acreditamos que o falante evitaria a não abertura da média /e/, ou seja, sua realização fechada, porque isso implicaria uma nova palavra, com outro significado, portanto, deixando de ser substantivo para se constituir no verbo “colhê” de “É preciso “colhê” a fruta”, não existindo, pois, mais variação. Haveria, então, uma neutralização em que o plano semântico afetaria o plano fonético-fonológico.

A outra razão seria de cunho mais fonético. Em nossos dados, as 04 ocorrências da palavra em exame deram-se com uma vogal média posterior aberta em sílaba pretônica, ou seja, realizações do tipo [kó.'lhé] e não [kô.'lhé], tampouco [ku.'lhé], de modo que aí estaria ocorrendo um caso de assimilação progressiva, em que o traço [-ATR] da vogal /o/

nesse vocábulo condicionaria também a vogal média /e/ a manter por essa influência o traço [-ATR], isto é, aberto.

Quanto à segunda palavra, a razão seria essencialmente fonética. Nessa palavra, a vogal que antecede a média /e/ em sílaba tônica é a baixa central /a/, que apresenta o traço [-ATR], de modo que aí também estaria ocorrendo uma assimilação progressiva, em que a média /e/ da sílaba tônica manter-se-ia aberta por influência do traço [-ATR] da vogal baixa central, ou seja, um traço de abertura.

Quanto à palavra “mulhé”, é possível que a não elevação da média /e/ para uma variante /i/ decorra também de tal ocorrência implicar o surgimento de outra palavra na língua, portanto com outro significado, de modo que o falante evitaria a alternância aí, a fim de impedir que o interlocutor não compreendesse a palavra “mulhé” com o significado nela presente. Nesse caso, teríamos uma forma teórica como “muli” em oposição a “mulhé”, em que *[mu'.li] estaria a significar “monstruoso” por analogia com “muliado” (AURÉLIO, s/d), foneticamente [mu'liado], de modo que o falante, com a necessidade do significado de “mulhé” em suas interações, *fugiria* de realizações dessa palavra com uma vogal alta resultante da elevação da média /e/.

Por outro lado, a ausência de abertura da média /e/ na palavra “mulhé”, agora em sua realização variante fechada, pode ser explicada pela presença da vogal alta posterior em sílaba pretônica. Essa vogal apresenta o traço [+ATR], ou seja, mais fechado, de modo que o falante manteria a média anterior /e/ em sua realização aberta, com o traço [-ATR], portanto, a fim de manter uma maior assimetria em relação à vogal alta posterior da sílaba pretônica, evitando também realizar-se como variante média fechada porque essa assimetria tenderia a ser menor em relação à vogal alta posterior da sílaba anterior.

No caso da palavra “vovó”, acreditamos que a abertura decorra para manter oposição distintiva com a palavra “vovô”. Nesse caso, a abertura decorreria de interferência do plano fonológico da língua operando no plano morfológico, significativo, a fim de manter a distinção do feminino “vovó” em relação ao masculino “vovô”.

3.2. NOTAS EXPLICATIVAS PARA A PRESENÇA DE ABERTURA, EM POSIÇÃO TÔNICA, EM NOMES FEMININOS NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ

Nesta seção apresentamos os resultados relativos à variável dependente e suas variantes, bem como os condicionantes estritamente linguísticos eleitos no *stepup* como importantes para explicar a variante presença de timbre aberto das vogais médias em exame.

Nossas análises incidem a seis fatores linguísticos eleitos pelo *stepup* considerados importantes pelo VARBRUL para ***explicar o que favorece o fenômeno de abertura nas vogais médias em posição tônica nos nomes femininos***, e nove fatores linguísticos e não linguísticos que integraram também as variáveis independentes, eleitos pelo *stepdown*, ou seja, fatores que não foram considerados importantes pelo VARBRUL para explicar o fenômeno de presença de abertura.

Assim, quantos aos fatores eleitos no *stepdown*, a saber: número da palavra, anterioridade/posterioridade da vogal objeto, presença da vogal objeto na palavra, quantidade de sílaba da palavra, posição da palavra no sintagma, sexo, faixa etária, escolaridade, procedência, apesar de não ser considerado importante pelo VARBRUL para explicar o fenômeno em estudo, faremos uma breve análise acerca dos resultados apresentados.

Registre-se que o arquivo de especificação que consubstanciou a codificação dos dados e as análises foi constituído de 16 grupos de fatores aí se incluindo a variável dependente. Excluindo-a, tivemos 15 grupos de fatores relativos às variáveis independentes, sendo 4 extralinguísticas, nenhuma considerada no *stepup*, e 11 linguísticas, 06 eleitas no *stepup*, objetos estas de análise neste trabalho como já exposto, e 05 eleitas no *stepdown*.

3.3 A variável dependente e suas variantes

De acordo com a tabela abaixo, no português falado em Cametá a maior probabilidade de ocorrência é a realização aberta das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos. Pode-se dizer, nesse sentido,

que nesse município esse fenômeno linguístico se atualiza como marca de identidade desses sujeitos. Não se quer dizer com isso que seja uma realidade somente dos cametaenses.

O que se afirma é que nessa materialidade linguística e social esse fenômeno tende a marcar com maior probabilidade os falantes desse português, de modo que no presente momento a articulação de palavras femininas, com /e/ e /o/ em posição tônica, realiza-se como marca de identidade em suas variantes abertas.

Pode ser que haja outros sujeitos em outras regiões do país em que a produção de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em nomes femininos, posição tônica, também seja realizada com maior probabilidade. Nesse caso, os sujeitos de lá e de cá estarão unidos não somente por serem, se for o caso, ligados à classe trabalhadora, no que diz respeito a questões de ordem econômica, mas também por terem marcas linguísticas com maior probabilidade de realizações similares.

Em termos quantitativos, o programa *VARBRUL* apontou a variante presença de abertura com um peso relativo maior que a variante ausência de abertura. Para a primeira variante o peso relativo fora de 0,53, enquanto que para a segunda variante fora de 0,48. Em termos percentuais, a presença de abertura, timbre aberto das médias, fora de 53%, ou seja, de 667 dados, 352 ocorrências foram de abertura das médias em exame e 47%, ou seja, 315 dados de 667 ocorrências corresponderam à ausência de abertura, timbre não aberto, ou seja, casos de timbre fechado e casos de realizações de variantes altas dessas médias.

Isso significa que no português falado em Cametá há uma maior probabilidade de os falantes produzirem [‘gré.lha] e [‘pó.sa] para “grelha” e “poça”, respectivamente, com médias abertas, que [‘grê.lha] e [‘pô.sa], com médias com timbre não-aberto, com maior frequência de fechadas quanto a esse último que frequência de elevação de /o/ para /u/, haja vista que dos 315 dados de palavras com timbre não-aberto apenas 04 ocorrências referiram-se a uma vogal alta posterior resultante de elevação, considerando-se que não houve casos de elevação da média /e/.

Tabela 01: A variável dependente e suas variantes

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Timbre Aberto ([grêlha, cachorra])	352/667	53%	0,53
Timbre Não-Aberto [nuiti, noiti, grêlha, cachorra])	315/667	47%	0,48

Percentualmente, dos 667 dados, 352 ocorrências, 53% desse total, como já vimos, corresponderam a palavras com realizações abertas das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos do português falado em Cametá, enquanto que 311 dados desse total, ou seja, 46% corresponderam a realizações fechadas das médias em exame e 1% daquele total, ou seja, 4 dados, revelaram-se como casos de elevação da média /o/ em posição tônica nos nomes femininos, resultando na vogal alta posterior, conforme tabela abaixo.

Tabela 02: Percentual de timbre aberto/fechado/variante [u] resultante da elevação da média /o/

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL
Timbre Aberto (grêlha, cachorra)	352/667	53%
Timbre Fechado (grêlha, cachorra)	311/667	46%
Elevação da média /o/, resultando na variante alta posterior [u] ([nuitSi/kuiza])	04/667	1%

A observação da tabela acima confirma o disposto por Rodrigues (2005) no que diz respeito à elevação da média /o/ em posição tônica no português falado em Cametá. Com efeito, a elevação de /o/ nessa posição é objeto de estigma social, tanto é que das 348 ocorrências da média /o/ em posição tônica nos nomes femininos nesse português, ou seja, 52% de um total de 667 dados, somente em 04 dados, ou seja, 1% de 348 ocorrências, foi observado o fenômeno do alteamento /o/ > [u] estudado por Rodrigues (2005), demonstrando que em Cametá, nos nomes femininos, o falante evita também produções de um /o/ em sua

variante posterior alta [u], como [ˈbu.ka] e [ˈmu.sa], por exemplo, em decorrência de preconceito linguístico, como exposto por Rodrigues (2005). No demais, 319 dados corresponderam a palavras com a média anterior /e/, ou seja, 48% de um total de 667 dados.

No que diz respeito à relação abertura das médias em posição pretônica com a realização das médias em posição tônica, estabelecendo-se uma comparação com o trabalho de Rodrigues & Araújo (2008), que estudaram as médias /e/ e /o/ em posição pretônica no português falado em Cametá, detendo-se em casos de harmonização vocálica, observamos uma assimetria na realização aberta das médias /e/ e /o/.

Rodrigues & Araújo (2008) observaram no português falado em Cametá, poucas ocorrências dessas médias com o timbre aberto em posição pretônica (7% de abertura para a média /o/ pretônica posterior, ou seja, 117 dados de um total de 1.690; 9% de abertura para a média /e/ pretônica anterior, ou seja, 248 dados de um total de 2.849), concluindo que tal fato se dava, diferentemente do município de Bragança, estado do Pará, devido em Cametá não haver historicamente presença de imigrantes nordestinos, como naquele município, os quais tendem a realizar as médias pretônicas com maior probabilidade com timbre aberto (FREITAS, 2003, apud RODRIGUES & ARAUJO, 2008). Com efeito, dizem os pesquisadores, na posição pretônica as médias /e/ e /o/ predominavam com o timbre fechado, aproximando o português falado em Cametá dos falares do sul do país, divergindo do disposto por Nascente (Freitas, 2003, apud Rodrigues & Araújo, 2008), para quem os falares do Norte teriam com marca a abertura das médias em posição pretônica.

Contudo, em posição tônica o português falado em Cametá, cuidando-se de nomes femininos, tem predominância probabilística de realização de médias com timbre aberto em desproveito do timbre fechado. É preciso, entretanto, compreender que o trabalho de Rodrigues & Araújo (2008) tratou das médias /e/ e /o/ em posição pretônica sem controlar o tipo de palavra, quanto ao gênero, de modo que a comparação aqui realizada funciona mais como um indicativo de que deva ser realizada uma investigação do timbre das médias /e/

e /o/ em posição pretônica observando-se casos em nomes femininos para que tenhamos uma comparação mais aproximada em termos conclusivos.

Mas o fato é que em Cameté há uma maior probabilidade de médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos, com realização de timbre aberto, de modo que se torna necessário observar que grupos de fatores contribuem para explicar tal fenômeno. Nossos dados demonstraram que essa abertura é condicionada por fatores estritamente linguísticos.

3.3.1 As variáveis independentes eleitas pelo *stepup* para explicar a maior probabilidade de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos

Seis variáveis independentes foram eleitas pelo *stepup* para explicar a presença de timbre aberto das médias em exame, a saber: tipo de sílaba, altura da vogal da sílaba precedente, altura da vogal da sílaba seguinte, natureza oral/nasal da vogal objeto, natureza do onset da sílaba com vogal objeto, natureza do segmento seguinte à vogal objeto.

Esse seis grupos de fatores denotam que a presença de timbre aberto das médias em exame é resultado de fatores estritamente linguísticos.

Abaixo damos conta de explicar esses seis fatores como condicionadores do fenômeno em exame.

3.3.1.1. Tipo de Sílaba

De acordo com a tabela abaixo, a presença de timbre aberto nos nomes femininos do português falado em Cameté, posição tônica, é favorecida por sílabas pesadas com coda suprasegmental de tonicidade e por sílabas pesadas com coda consonantal, haja vista o peso relativo de 0,54 e 0,94, respectivamente. Sílabas pesadas com coda vocálica tendem a inibir a abertura em exame, haja vista o baixo peso relativo de 0,02.

Tabela 03: Tipo de sílaba

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Sílaba Pesada com coda suprasegmental de tonicidade ([gré.lha/pó.ça])	291/525	55%	0,54
Sílaba pesada com coda vocálica ([ˈnoi.tSi]/[ˈbow.sa])	2/69	3%	0,02
Sílaba Pesada com coda consonantal ([tés.ta/pós.ra])	59/73	81%	0,94

Considerando o maior peso relativo para a presença de coda silábica consonantal, **0,94**, favorecendo o timbre aberto das médias em exame na posição tônica, nome feminino acreditou-se que, do ponto de vista fonético, o traço [+ obstrução] do elemento consonantal favoreça o fenômeno aqui estudado, haja vista que esse traço não existe nas vogais, produzidas essas, do ponto de vista fonético, com a saída, sem obstrução, do ar pela boca, tanto é que a coda silábica vocálica desfavorecera o timbre aberto em exame.

Por outro lado, acreditamos que o acento tônico como elemento de coda silábica favorece a presença de timbre aberto nessas vogais, em posição tônica nos nomes femininos, em decorrência da maior intensidade de energia sonora emitida sobre a sílaba para que a mesma se torne tônica em relação às demais sílabas da palavra, favorecendo certo alongamento da vogal núcleo propício para a manutenção do timbre aberto da mesma.

3.3.1.2. Altura da vogal da sílaba precedente

Observando a tabela abaixo, constatamos estatisticamente que a presença de timbre aberto nos nomes femininos em posição tônica no português falado em Cametá é favorecida exclusivamente pela ausência de vogal em sílaba precedendo as médias em exame, haja vista o peso relativo de 0,71 para esse fator, enquanto que os demais

fatores tendem a desfavorecer o fenômeno em análise, considerando-se os baixos pesos relativos: 0,21 para vogal média precedendo as médias em exame, 0,17 para a vogal baixa em sílaba precedente e 0,32 para vogal alta em sílaba precedente.

Tabela 04: Altura da vogal da sílaba precedente

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Vogal média ([ko.lhé/se.nhó.ra])	28/103	27%	0,21
Ausência de vogal precedente (início de palavra) ([pó.sa/gré.lha])	235/374	63%	0,71
Vogal baixa (cal.çó.la/ca.dé.la])	16/58	18%	0,17
Vogal alta ([cu.lhé/si.nhó.ra])	73/132	55%	0,32

Com efeito, o timbre aberto das médias em exame não sofre influência, em termos de maior probabilidade de manifestação no português falado em Cametá, de qualquer altura de vogal precedendo a vogal média da sílaba tônica, ou seja, trata-se de um fenômeno em que a altura da vogal da sílaba precedente, qualquer que seja, não contribui para o timbre aberto das médias /e/ e /o/. Isto quer dizer que é ausência de vogal em sílaba precedente é o que favorece o fenômeno em exame.

3.3.1.3. Altura da vogal da sílaba seguinte

Quanto à altura da vogal da sílaba seguinte, é o fator vogal alta, aí amalgamado o fator ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra), que favorece com maior probabilidade a presença de timbre aberto nas

médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos no português falado em Cametá, haja vista o peso relativo de 0,73, enquanto que vogal baixa na sílaba seguinte tende a desfavorecer em termos probabilísticos o fenômeno em exame. Ver tabela 05.

Tabela 05: Altura da vogal da sílaba seguinte

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Vogal baixa ([ca.dé.la/ca.chór.ra])	277/501	55%	0,42
Vogal alta ([do.més.ti.ka]/ [mó.tu]) – aqui está amalgamado o fator ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra), tipo [mu.'lhé] e [vo.'vó]	75/166	45%	0,73

Em termos de altura da vogal sílaba seguinte, é o traço [+alto] da vogal nessa posição que tende a favorecer o timbre em exame. Com efeito, esse traço condiciona uma assimetria em termos de maior distância articulatória entre as médias e as altas da sílaba seguinte contribuindo para que aquelas sejam realizadas com timbre aberto. Trata-se de uma situação em que o falante imprime com a abertura uma maior distância em relação ao traço alto da vogal da sílaba seguinte, evitando, assim, uma maior aproximação que tenderia a, talvez, favorecer um timbre fechado dessas médias.

Por outro lado, em relação à vogal baixa da sílaba seguinte essa distância tenderia a diminuir, haja vista que médias abertas e vogais baixas possuem o traço [-ATR], tornando-se uma relação mais simétrica. Em outras palavras, é a assimetria de traços que tende a favorecer, nesse grupo de fatores, o timbre aberto em exame, com o traço [-ATR] das médias abertas em assimetria com o traço [+ATR] das vogais altas da sílaba seguinte.

3.3.1.4. Natureza oral/nasal da vogal objeto

Com relação ao grupo de fatores *natureza oral/nasal da vogal objeto*, a presença de timbre aberto das vogais médias em posição tônica, nomes femininos, é favorecida, em termos probabilísticos, quando as mesmas se encontram em sílaba oral, haja vista o peso relativo de 0,67. Com efeito, haja vista o peso relativo 0,00 para a presença das médias em sílaba nasal, essa posição desfavorece o timbre em exame.

Tabela 06: Natureza oral/nasal da vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Sílaba oral ([sé.di/có.ta])	75/166	45%	0,67
Sílaba Nasal ([do.en.sa/pom.ba])	2/72	3%	0,00

Com efeito, a natureza oral da sílaba em que se encontram as médias em exame tende a favorecer o timbre aberto daquelas em decorrência de uma não obstrução à saída de ar dos pulmões típica de produções articulatórias orais, enquanto que a natureza obstruinte dos sons nasais, haja vista o abaixamento da úvula para que o ar saia pelas narinas tenda a desfavorecer o timbre em análise.

3.3.1.5. Natureza do *onset* da sílaba com a vogal objeto

De acordo com a tabela abaixo, os *onsets* da sílaba com a vogal objeto que com maiores probabilidades favorecem a presença de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos, são *onsets* vazios, com peso relativo de 0,94, *onsets* palatais, com peso relativo de 0,87, *onsets* dorsais, com peso relativo de 0,86, e *onsets* coronais exceto palatais, com peso relativo de 0,51. Os *onsets* fricativos, com peso relativo de 0,24, labiais, com peso relativo de 0,34, e os *onsets* ramificados, com peso relativo de 0,37, desfavorecem, em termos probabilísticos, o fenômeno em análise.

Tabela 07: Natureza do onset da sílaba com a vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Coronal exceto palatal (A [‘nê.ga/’nó.ka])	58/148	39%	0,51
Fricativo ([vé.la/ca.rró.ça/sé.la])	95/196	48%	0,24
Dorsal (A [ké.bra/kó.bra])	54/75	72%	0,86
Labial ([bô.ca/pér.na])	67/131	51%	0,34
Ramificado ([bré.cha/bró.cha])	17/36	47%	0,37
Palatal (A [jé.ca/jó.ca])	26/35	74%	0,87
Onset Vazio (A [ó.va/é.va])	35/46	76%	0,94

Com efeito, acreditamos que onsets coronais, dorsais e palatais condicionam o timbre aberto das vogais em decorrência do traço [+alto] que os mesmos possuem. Assim, o contato da língua em relação ao palato estaria condicionando a abertura em exame.

Quanto aos onsets vazios, acreditamos que a maior probabilidade de os mesmos estarem favorecendo deva-se à possibilidade de ausência de emissão de energia sonora, contribuindo para um contraste entre esse silêncio de um lado do espectro e de outro uma maior intensidade sonora com a abertura das médias em exame.

3.3.1.6. Natureza do segmento seguinte à vogal objeto

Nesse grupo, 04 fatores favorecem, em termos probabilísticos, a presença de timbre aberto das vogais médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos do português falado em Cametá. Segmentos dorsais após a vogal objeto, com peso relativo de 0,86, segmentos

coronais também após a vogal objeto, com peso relativo de 0,63, e segmentos fricativos também após a vogal objeto, com peso relativo de 0,59, tendem a favorecer o timbre aberto em exame.

Por outro lado, segmentos vocálicos, com peso relativo de 0,12, segmentos labiais, com peso relativo de 0,39, e segmentos palatais, com peso relativo de 0,22, após a vogal objeto são desfavorecedores para a presença de timbre aberto das vogais em estudo.

Registremos que nesse grupo retiramos das rodadas que fornecem percentuais com pesos relativos o fator *vazio* logo após a vogal objeto, conforme já exposto.

Tabela 08: Natureza do segmento seguinte à vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Dorsal (A [nó.ka/nê.ga])	46/51	90%	0,86
Vogal ([coi.sa])	19/102	19%	0,12
Coronal (A [né.ta/nó.ta])	185/277	67%	0,63
Fricativo ([pé.ça])	56/120	47%	0,59
Labial ([a.bó.bo.ra])	26/37	70%	0,39
Palatal (A[né.lha/ó.lha.da]) ([re.di/pon.ti])	20/80	25%	0,22
Vazio ([ko.'lhé])	Retirado	Retirado	Retirado

Acreditamos que os segmentos dorsais e coronais favoreçam a abertura em exame em decorrência do traço [+ alto] da produção das mesmas. Quanto aos segmentos fricativos, cremos que natureza obstrutiva não contínua dos mesmos é que esteja a favorecer o timbre aberto em exame.

3.3.2 As variáveis independentes eleitas pelo *stepdown*, mas que não foram considerados importantes pelo VARBRUL para explicar o fenômeno presença de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos.

Nove variáveis independentes foram eleitas pelo *stepdown*, a saber: número da palavra (singular e plural), posição da palavra no sintagma (nominal e verbal), anterioridade e posterioridade, quantidade de sílaba na palavra, presença da vogal objeto na palavra (radical e sufixo), sexo, faixa etária, escolaridade, procedência.

Abaixo damos conta de explicar a atuação desses nove fatores como possíveis condicionadores do fenômeno em exame.

3.3.2.1 Presença da vogal objeto na palavra

Nesse grupo de fatores percebe-se que a presença de abertura é favorecida quando a vogal objeto encontra-se no radical da palavra, sendo que para este fato o programa mostrou um peso relativo de 0,51 para as 345 ocorrências de um total de 641.

Tabela 09: Presença da vogal objeto na palavra

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
No radical da palavra ([fór.ma]) ([né.ta])	345/641	54%	0,51
No sufixo ([for.mó.za][su.ti.lê.za])	7/26	27%	0,29

Com relação à posição da vogal objeto no sufixo da palavra, o programa mostrou um peso relativo consideravelmente menor de 0,29 para esta posição, em que foram relatadas apenas 7 de um total de 26 ocorrências.

3.3.2.2 Singular e plural

Com relação ao grupo de fator “*singular e plural*”, vemos que o fator singular é o que mais possibilita a presença de abertura nas vogais

em posição tônica nos nomes femininos, haja vista um peso relativo de 0,52, o que representa 310 ocorrências de um total de 592.

Tabela 10: singular e plural

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Singular ([pós.ta] [gré.lha])	310/592	52%	0,52
Plural ([pós.tas/gré.lhas])	352/667	53%	0,38

O fato plural inibe a presença da abertura, considerando-se o peso relativo de 0,38, representando assim 352 de um total de 667 ocorrências.

3.3.2.3. Anterioridade/Posterioridade da vogal objeto

Neste grupo de fatores, amalgamamos o fator “*vogal posterior*” com o fator “*vogal alta posterior resultante de elevação*”, em decorrência de *KNOCKOUT* nesse grupo de fatores. Não se observaram casos de vogal anterior resultante de elevação, como previsto no arquivo de especificação.

Tabela 11: Anterioridade/Posterioridade da vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Vogal anterior ([gré.lha])	170/319	53%	0,48
Vogal posterior amalgamada com Vogal alta posterior resultante de elevação ([pó.ça])	182/348	52%	0,52

Com efeito, a presença de abertura é marcada pelo traço [+posterior] da vogal objeto, ou seja, vogais posteriores tendem mais para a abertura que vogais com o traço [+anterior], considerando-se o peso

relativo de 0,52 para o fator “vogal posterior” em amalgamação como “vogal posterior alta resultante de elevação” e o peso relativo de 0,48 para o fator “vogal anterior”.

3.3.2.4. Quantidade de sílabas da palavra

De acordo com a tabela abaixo, o fator *duas sílabas* é o que mais possibilita a presença de abertura das vogais médias em posição tônica, pois o mesmo apresentou um peso relativo de 0,62, o maior peso relativo com relação aos demais.

Tabela 12: Quantidade de sílabas da palavra

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Três sílabas (mé.di.ca)	96/242	40%	0,37
Duas sílabas ([pós.ta])	236/377	63%	0,62
Quatro ou mais de quatro sílabas ([ma.ra.vi.lhó.sa])	20/48	42%	0,29

O fator *três sílabas* apresentou um peso relativo de 0,37 e o fator *quatro sílabas ou mais* apresentou um baixo peso relativo de 0,29, o que nos possibilita dizer que esses dois últimos fatores não implicam maior probabilidade para a realização da variante presença de abertura.

3.3.2.5. Posição da palavra no sintagma

No grupo de fator “*posição da palavra no sintagma*”, analisamos os sintagmas verbal e nominal. Quanto ao sintagma nominal, o programa acusou 277 ocorrências das vogais médias abertas, de um total de 510, o que resultou num percentual de 54% e um peso relativo de 0,51, o que mostra que esse fator é mais relevante à presença de abertura.

Tabela 12: posição da palavra no sintagma

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Sintagma nominal (a [grE.lha] caiu)	277/510	54%	0,51
Sintagma verbal (a vovó é [ve.lha])	75/157	48%	0,48

Com relação ao fator sintagma verbal, o qual apresentou um resultado de 75 ocorrências de médias abertas de um total de 157 ocorrências nessa posição, um percentual de 48% e um peso relativo de 0,48, implica dizer que o mesmo não é determinante para o fenômeno presença de abertura.

3.3.2.6. Sexo

Como já salientamos, o fenômeno presença de abertura é respectivamente de ordem linguística, principalmente quando consideramos, em termos sociais quanto ao fator sexo, o peso relativo mediano de 0,50 tanto para o sexo feminino como para o masculino.

Tabela 13: Sexo

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Feminino	175/324	54%	0,50
Masculino	177/343	52%	0,50

Com isso, pode-se dizer que tanto as pessoas do sexo feminino quanto do sexo masculino, no município de Cameté, condicionam as vogais médias com maior intensidade, provocando assim o timbre aberto nas mesmas.

3.3.2.7. Faixa Etária

Quanto à questão da faixa etária, a abertura das médias em nomes femininos realiza-se com maior probabilidade entre falantes da segunda faixa etária, com um peso relativo de 0,57.

Tabela 14: faixa etária

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
15 a 25	110/204	54%	0,45
26 a 45	154/291	53%	0,57
46 em diante	88/172	51%	0,43

Falantes da primeira faixa etária, com um peso relativo de 0,57, e da terceira faixa etária, com um peso relativo de 0,43, tendem a inibir a presença de abertura aqui analisada. A princípio, observa-se que se trata de fenômeno com mudança em tempo aparente, haja vista estagnar-se na segunda faixa etária e ocorrer com menor probabilidade entre os da primeira e segunda faixas etárias.

3.3.2.8. Escolaridade

Em termos de escolaridade, a presença de abertura nas médias em nomes femininos é condicionada pelo nível médio, haja vista o maior peso relativo nesse grupo de fatores, ou seja, 0,58.

Tabela 15: Escolaridade

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Ensino fundamental	128/ 257	50%	0,47
Ensino médio	141/239	59%	0,58
Analfabeto	83/171	49%	0,43

Por outro lado, falantes com ensino fundamental, como um peso relativo de 0,47, e analfabetos, com peso relativo de 0,43, tendem a realizar o fenômeno com menor probabilidade, inibindo-o.

3.3.2.9. Procedência

Quanto à procedência, são falantes da zona rural que realizam com maior probabilidade a presença de abertura em exame, haja vista o maior peso relativo de 0,54.

Tabela 16: Procedência

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Zona rural	197/366	54%	0,54
Zona urbana	155/301	51%	0,46

Falantes da zona urbana, com peso relativo de 0,46, inibem a presença de abertura. Parece-nos que essa presença é marca maior de identidade dos sujeitos da zona rural em oposição aos sujeitos urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos dados analisados na presente pesquisa, vimos que a abertura das vogais médias em posição tônica nos nomes femininos é um fator decorrente do português falado em Cametá/PA, ou seja, marca identitária dos falantes dessa região, onde consiste uma maior probabilidade de ocorrer esse fenômeno.

De acordo com o programa estatístico *VARBRUL*, esse fenômeno possuiu característica puramente linguística, ou seja, os fatores que levam os falantes a produzir o timbre [-ATR] das vogais médias /e/ e /o/ em sílaba tônica são estritamente fonético-fonológicos, considerando-se que os fatores extralinguísticos como

faixa etária, escolaridade, sexo e procedência não foram eleitos pelo *stepup*, o programa que mostra os fatores que condicionam a variação de maior peso relativo, no caso, as vogais médias de timbre aberto.

Do ponto de vista linguístico, o programa registrou 06 grupos de fatores que favorecem a abertura de timbre das vogais médias /e/ e /o/, dentre os quais temos: (i) tipos de sílabas; (ii) altura da vogal da sílaba precedente; (iii) altura da vogal da sílaba seguinte; (iv) natureza oral nasal da vogal objeto; (v) natureza do *onset* da sílaba com a vogal objeto; (vi) natureza do segmento seguinte à vogal objeto.

Também do ponto de vista linguístico, o fenômeno foi desfavorecido, no *stepdown*, pelos seguintes grupos de fatores: (i) número da palavra, correspondente ao singular e plural; (ii) anterioridade/posterioridade da vogal da vogal objeto; (iii) presença da vogal objeto na palavra, correspondente ao radical da palavra e ao sufixo; (iv) quantidade de sílabas da palavra; (v) posição da palavra no sintagma.

Os fatores sociais, 04, não foram também considerados para explicar o fenômeno em exame pelo programa estatístico VARBRUL.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marivana dos Prazeres. As vogais Médias Pré-tônicas /e/ e /o/ no Português Falado no Município de Cametá/NE do Pará – uma abordagem variacionista. Belém: PIBIC/UFPA, 2006-2007. (Relatório Técnico-Científico – final)

ALVES, Marlúcia Maria. As vogais médias em posição tônica nos nomes do português brasileiro. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras: UFMG, Belo Horizonte, 1999.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, Leda & BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CÂMARA Jr., J. M. Estrutura da Língua Portuguesa. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CUNHA, Viviane. Um traço do vocalismo português: a metafonía. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

FURTADO, Maria Jocélia Oliveira. O abaixamento [e]<[i] e/ou [E]<[i] nos clíticos no Português Falado no Município de Cametá/NE do Pará – uma abordagem variacionista. Belém: PIBIC/UFPA, 2007-2008. (PIBIC/UFPA - Relatório Técnico-Científico – final)

LABOV, William. Modelos sociolinguísticos. Traducción José Miguel Marinas. Madrid: Cátedra, 1983.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola- Mercado de letras; Campinas: SP, 1996

REIS, Giussany Socorro Campos dos. A nasalização vocálica pretônica seguida de consoante nasal na sílaba seguinte: variação no português falado no município de Cametá – Pará. PIBIC/INTERIOR, 2008-2009 (Relatório Final).

REIS, Giussany Socorro Campos dos. A variação sem motivação aparente das médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá – Pará. PIBIC/INTERIOR, 2009-2010 (Relatório Final).

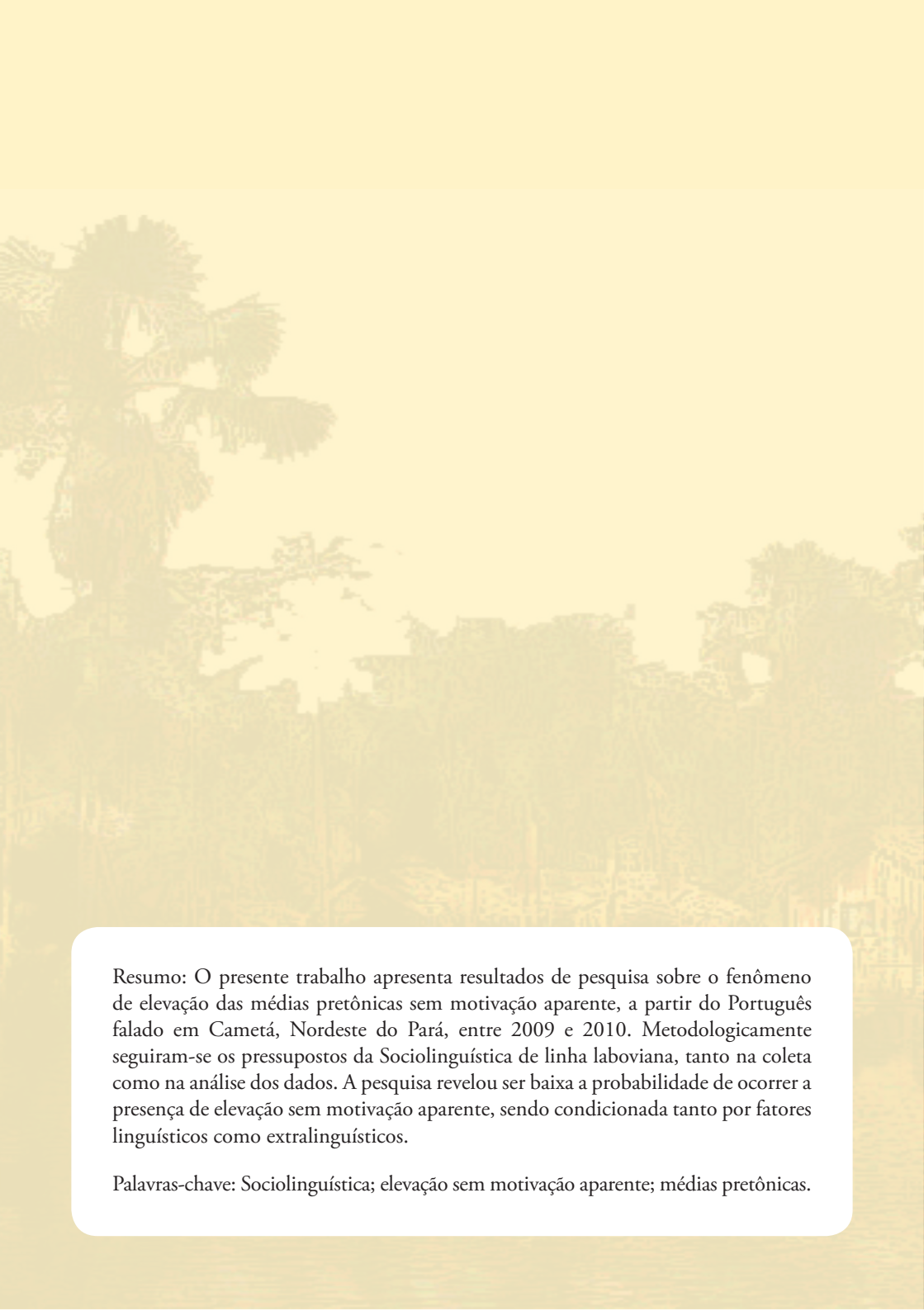
RODRIGUES, Doriedson S. Da zona urbana à rural/ entre a tônica e a pré-tônica: o alteamento /o/ > [u] no município de Cametá/NE paraense - uma abordagem variacionista. Belém: CML/UFPA, 2005.

RODRIGUES, Doriedson S. & ARAÚJO, Marivana dos P. As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/Pará – a harmonização vocálica numa abordagem variacionista. Rio Grande do Sul: PUCRS, Cadernos de Pesquisa em Linguística 2008.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

TARALLO, F. A. A Pesquisa sociolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática- 13ª ed.- Cortez: São Paulo, 2009.



Resumo: O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre o fenômeno de elevação das médias pretônicas sem motivação aparente, a partir do Português falado em Cametá, Nordeste do Pará, entre 2009 e 2010. Metodologicamente seguiram-se os pressupostos da Sociolinguística de linha laboviana, tanto na coleta como na análise dos dados. A pesquisa revelou ser baixa a probabilidade de ocorrer a presença de elevação sem motivação aparente, sendo condicionada tanto por fatores linguísticos como extralinguísticos.

Palavras-chave: Sociolinguística; elevação sem motivação aparente; médias pretônicas.

Elevação sem motivação aparente e as vogais médias pretônicas /E/ e /O/ no português falado no município de Cameté – Pará – Brasil¹

Doriedson Rodrigues²

Giussany Socorro Campos dos Reis³

Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Investigou-se, entre 2009 e 2010, o fenômeno da elevação das médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cameté, Nordeste do Estado do Pará-Brasil, a partir do que se convencionou chamar de “elevação sem motivação aparente”, quando palavras como “**bul**acha” para “**bol**acha” e “**pi**queno” para “**pe**queno”, por exemplo, têm as médias em exame realizadas como variantes altas, sem que haja uma vogal alta, quer anterior [i] como posterior [u], até a posição tônica funcionando como “gatilho” condicionando tal elevação. Do ponto de vista teórico-metodológico, seguiu-se o modelo de análise variacionista, referido como teoria da variação (LABOV, 1983).

¹ O presente trabalho insere-se no Projeto Nacional Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português do Brasil, coordenado pelo Dr. Shwan Lee (UFMG), estando no Pará sob a coordenação da Dra. Regina Cruz (UFPA), bem como no Projeto de Pesquisa “A identidade dialetal do amazônida paraense da microrregião Cameté”, sob coordenação do Prof. MSc. Doriedson Rodrigues (UFPA/CAMETÁ).

² Mestre em Linguística (UFPA/CML). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Instituto de Ciências da Educação. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cameté – Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPT/UFPA. E-mail: doriedson@ufpa.br.

³ Licenciada Plena em Letras – Universidade Federal do Pará, Campus de Cameté. Quando da realização da presente pesquisa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPA – PIBIC/Interior. E-mail: gygiureis@hotmail.com.

Observou-se que no português falado em Cametá é baixa a probabilidade da variante *presença de elevação sem motivação aparente* tanto em relação à manifestação da média pretônica anterior /e/ como em relação à manifestação da posterior /o/, haja vista o peso relativo de **0,23** para a primeira e **0,29** para a segunda. É sobre essa baixa probabilidade de *presença de elevação* que recaem as análises no presente trabalho, embora os altos pesos relativos referentes à variante *ausência de elevação sem motivação aparente*: **0,78** para /e/ e **0,72** para /o/.

1. SOBRE O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO PESQUISADO

Rodrigues (2005) destaca que o Município de Cametá está situado na margem esquerda do Rio Tocantins, a 174 km, aproximadamente, em linha reta, via fluvial, da capital do Estado do Pará: Belém - cerca de 10h de barco; e a 156 km pelo eixo rodoviário - próximo de 4h 30 min; por meio de pequenas aeronaves, 146 km - em torno de 50 min. Limita-se ao Norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao Sul com Mocajuba, a Leste com Igarapé-Miri e Mocajuba e a Oeste com Oeiras do Pará.

Do ponto de vista geográfico, apresenta-se dividido em duas regiões distintas: o setor das ilhas, consubstanciando-se em aproximadamente 46,5% da área municipal; e o de terra firme, com aproximadamente 36,4%. A população das ilhas, denominada de ribeirinhos, possui sua base econômica alicerçada na extração e comercialização de frutos regionais, bem como na pesca artesanal. Segundo os dados do IBGE (2000), o município possui oito distritos, nos quais a população se divide entre a zona rural e a urbana. Atualmente, segundo o IBGE (2008), Cametá possui uma população de mais de 100.000 habitantes, predominando a população rural sobre a urbana.

2. A RESPEITO DAS MÉDIAS EM POSIÇÃO PRETÔNICA E A QUESTÃO DA ELEVAÇÃO SEM MOTIVAÇÃO APARENTE: O CONTEXTO DE PESQUISAS

No contexto do Português falado no município de Cametá, já se observara que a variação das vogais médias pretônicas /e/ e /o/

apresenta a variante *ausência de elevação* com maior probabilidade, haja vista o peso relativo de **0,60**, face o peso relativo de **0,41** para a *presença de elevação* (ARAÚJO, 2006). Segundo essa pesquisa, a não aplicação da regra de elevação fora favorecida, quanto à média anterior /e/, por 10 grupos de fatores; quanto à média posterior /o/, por 08 grupos de fatores. Com relação à média anterior /e/, o programa VARBRUL selecionara 03 grupos de fatores sociais, dentre os 04 propostos no arquivo de especificação: faixa etária, escolaridade e procedência; quanto à média posterior /o/, foram selecionados apenas 02: faixa etária e escolaridade.

Dos 10 grupos de fatores linguísticos presentes no arquivo de especificação, houve a seleção de 07 grupos para /e/ – nasalidade, contexto fonológico precedente, contexto fonológico seguinte, tonicidade, localização morfológica, natureza da tonicidade da sílaba seguinte e vogal da sílaba seguinte – e 06 para /o/ – nasalidade, contexto fonológico precedente, contexto fonológico seguinte, tonicidade, natureza da distância entre a pré-tônica e o gatilho, vogal da sílaba seguinte.

Em 2007, ainda tratando do Português falado em Cametá-PA, Rodrigues & Araújo ampliaram a discussão sobre as vogais médias pretônicas, desta feita estudando a variante *presença de elevação*, a partir da categoria harmonização vocálica, entendida como um processo fonológico fruto de uma assimilação, mudando-se a qualidade de uma ou mais vogais do vocábulo para manter-se na mesma altura de outra vogal presente no mesmo vocábulo. Em português, trata-se esse fenômeno de uma regra de assimilação regressiva que atinge as vogais pretônicas, as quais harmonizam com a altura da vogal seguinte.

Embora o baixo peso relativo de **0,41** para a variante *presença de elevação*, o estudo constatou que essa variante era favorecida por 10 grupos de fatores, quanto à média anterior /e/, e por 08 grupos para a média posterior /o/. Com relação à média anterior /e/, o programa VARBRUL selecionou 03 grupos de fatores sociais, dentre os 04 propostos no arquivo de especificação: faixa etária, escolaridade e procedência; quanto à média posterior /o/, foram selecionados apenas 02: faixa etária e escolaridade.

Dos 10 grupos de fatores linguísticos, excluindo-se, na investigação comentada, o grupo natureza das vogais médias e suas variações, houve a seleção de 07 grupos para /e/ – nasalidade, contexto fonológico precedente, contexto fonológico seguinte, tonicidade, localização morfológica, natureza da tonicidade da sílaba seguinte e vogal da sílaba seguinte – e 06 para /o/ – nasalidade, contexto fonológico precedente, contexto fonológico seguinte, tonicidade, natureza da distância entre a pretônica e o gatilho, vogal da sílaba seguinte.

Esse último estudo, contudo, não atentou para os casos em que se dá a elevação das médias pretônicas independente da presença de uma vogal alta na sílaba seguinte, até a tônica, ou seja, os casos de elevação sem motivação aparente, como “buneca” para “boneca” e “emprestar” para “emprestar”.

2.1. PARA UM MAIOR APROFUNDAMENTO NO CENÁRIO BRASILEIRO SOBRE AS MÉDIAS PRETÔNICAS

Sobre as médias pretônicas decorrentes de harmonização vocálica, partimos de uma reflexão inicial sobre o sistema vocálico em posição tônica, aí havendo 07 segmentos: /a/, /e/, /E/, /i/, /o/, /O/, /u/, sendo descritas, a partir da articulação da língua, conforme Mattoso Câmara Jr. (1999), como altas (/i/, /u/), médias de 1º (/E/, /O/)⁴ e de 2º graus (/e/, /o/) e baixa (/a/).

Além dessa classificação, Câmara Jr. destaca-as como anteriores (/e/, /E/, /i/), central (/a/) e posteriores (/u/, /o/, /O/). Mas o quadro, em posição pretônica, reduz-se a 05, conforme Câmara Jr. (1999), em decorrência do fenômeno da neutralização, desaparecendo as médias abertas em proveito das fechadas.

No tocante às vogais médias /e/ e /o/, em posição pretônica, podem realizar-se como fechadas, abertas ou como altas, dependendo da área geográfica que se está estudando, considerando também a intervenção de fatores sociais, como sexo, faixa etária e escolaridade, por exemplo.

⁴ No presente trabalho, o símbolo /O/ corresponderá à vogal média posterior aberta; o símbolo /E/ à vogal média anterior aberta; o símbolo /e/ à vogal média anterior fechada; o símbolo /o/ à média posterior fechada.

Estudando-as em Cameté, observando os casos de harmonização vocálica, Araújo (2007) em seu relatório final de pesquisa observou que:

[...] no português falado no município de Cameté há uma maior ocorrência de vogais médias fechadas em desproveito das médias abertas e das variantes altas. Assim, considerando-se **2.849** dados para a média anterior /e/, **1.775** ocorrências são da média anterior fechada – **62%** –, **248** da média anterior aberta – **9%** – e **826** da variante alta anterior – **29%**; quanto à média posterior /o/, considerando-se **1.690** dados, **891** são referentes à variante posterior fechada – **53%** –, **117** dizem respeito à média posterior aberta – **7%** – e **682** consubstanciam a variante alta posterior – **40%** – [...] (ARAÚJO, 2007, s/p)

Assim, quanto à variação das vogais médias pretônicas, há de se destacar que as mesmas podem se realizar como vogais altas [i] e [u], o que se tem chamado de alteamento e/ou elevação, como d[e]mais ≈ d[i]mais e c[o]légio ≈ c[u]légio. Segundo Klunck (2007) o fenômeno do alteamento das vogais médias não é recente, pois desde o latim as vogais médias tendem a altear. É o que ela expõe, a partir de Fernão de Oliveira (1975[1536]).

Das vogais, entre **u** e **o** pequeno há tanta vizinhança, que quase nos confundimos, dizemos uns sorrir e outros surrir e dormir ou durmir e bolir ou bulir e outras muitas partes semelhantes. E outro tanto em **i** e **e** pequeno, como em memória ou memórea, glória ou glórea. (KLUNCK, 1997, p. 25).

O fenômeno, pois, é bem antigo no português. No tocante à possibilidade de explicação para o alteamento das médias pretônicas, tem-se se postulado a harmonização vocálica, no sentido de as médias assimilarem a altura da vogal alta presente na sílaba tônica, tal qual m[e]nino ≈ m[i]nino e c[o]mum ≈ c[u]mum.

Em sua pesquisa, Klunck (2007) demonstrou, considerando a elevação sem motivação aparente, que o fenômeno tem pouca ocorrência no dialeto do Rio Grande do Sul, pois de 2.229 dados para /e/ apenas 96 altearam a vogal, correspondendo a 4% do total. Para a vogal /o/, de 1.979 dados, 235 aplicaram o alçamento da vogal, ou seja, apenas

12% do total. Para a autora, a elevação de /o/ como maior frequência ocorreu devido ser mais sensível que a vogal /e/, uma vez que /o/ está mais próxima de [u], do que /e/ em relação a [i].

Bisol (1981), com seu estudo a partir do alteamento vocálico, feito em quatro dialetos do Rio Grande do Sul, concluiu que a elevação pode ocorrer tanto em decorrência de fatores internos quanto externos. Assim, a autora demonstra em seu estudo que o alçamento vocálico encontra-se presente no dialeto Rio Grandense, mas não em papel de predominância. Em sua análise, Bisol diferencia-se significativamente de outros estudos, por ter levado em conta todas as vogais médias em pauta pretônica, inclusive aquelas em que não havia vogal alta em sílaba subsequente.

Viegas (1987) investigou o fenômeno em duas regiões de Belo Horizonte, incluindo também a regra de harmonização vocálica, havendo alta ocorrência de elevação. Entretanto, observou que a elevação da vogal média anterior (/o/) diferencia-se daqueles encontrados para a vogal média posterior (/e/) em certos grupos de moradores diferenciados sócio-economicamente da região metropolitana de Belo Horizonte.

Bortoni (1992), ao investigar as médias pretônicas no dialeto de Brasília, apontou que na maioria das palavras de sua pesquisa houve a ocorrência do alteamento. Além da harmonização vocálica apontada como possibilidade de explicação para o alteamento observado, outro fator que pôde ser percebido como condicionante para o fenômeno foi a presença de [e] em sílaba pretônica travada por fricativa. É importante ressaltar que esse condicionante não ocorreu em 100% dos casos.

Segundo os estudos de Battisti (1993), em sílaba inicial de vocábulo constatou-se que a vogal inicial /e/ seguida de /N/ e /S/ levanta quase de forma categórica, enquanto as demais, afora o contexto da harmonização vocálica, permanecem inalteráveis.

Casagrande (2003), estudando o dialeto gaúcho, observou diminuição do uso de harmonização vocálica. Nessa esteira de trabalhos sobre as médias pretônicas, Castro (1990), em Juiz de Fora (MG), constatou, partindo de uma análise da norma culta desse lugar, que existe

um ambiente de cunho lexical que favorece o comportamento dessas vogais, quanto à mudança sonora. Oliveira (1991) também discutiu a mudança sonora das médias pretônicas em seu trabalho, mostrando o papel da difusão lexical nesse sentido.

Schwindt (1995; 2002) foi um dos pesquisadores que estudou, no dileto gaúcho, a harmonização vocálica, mas sua pesquisa possui um diferencial em relação às outras já feitas na cidade, pois ele levou em consideração o contexto das pretônicas seguidas de vogais altas.

Na fala nordestina uma importante estudiosa do alçamento é Silva (1989). Segundo a pesquisadora, as vogais fechadas ocorrem apenas antes de vogais orais da mesma altura, já as médias abertas ocorrem nos demais contextos.

No que diz respeito ao dialeto fluminense, região Sudeste do país, Callou et. al. (1991) vêem o processo da harmonização como um processo estável. No contexto carioca, a regra se adequa da mesma maneira. Outro fator importante, segundo Callou e Leite (1999), são os fatores supra-segmentais, que estão fora da língua, ou seja, a variação vai depender do ritmo e da velocidade com que o falante está se expressando.

Diante a essa enorme variação, Callou e Leite (1999) acreditam que seria relevante haver mais trabalhos voltados para as vogais médias pretônicas. Com pesquisas voltadas para diferentes regiões seria possível a criação de uma espécie de Atlas, onde seriam descritos fenômenos linguísticos como acontecem em cada região, já que são poucos os trabalhos voltados para este fim. Ressalte-se que as pesquisas que aconteceram, voltadas para a área, já dão uma noção quanto aos contrastes regionais, isto é, tem-se uma variação muito grande. Segundo Nascentes (1953), a pretônica constitui uma marca fundamental na divisão dos dialetos geográficos brasileiros, por esta razão sua variação é tão exaustivamente pesquisada.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com a perspectiva de se proceder à análise das vogais médias pretônicas /e/ e /o/, considerando casos de elevação sem motivação aparente no português falado no município de Cametá, utilizamos o

corpus de Rodrigues (2005), constituído de 72 informantes, dentre os quais apenas 36 serviram aos objetivos do presente.

Esse corpus fora constituído com relatos de vida – narrativas pessoais, versando sobre casos sobrenaturais, lendas, etc.. O objetivo de tal procedimento foi contribuir para que o informante se encontrasse tão envolvido com o relato, dando menos atenção ao como dizer, de modo a extrair-lhe o vernáculo. Seguiu-se o disposto por Tarallo (1986), no sentido de a palavra “língua” ser evitada durante as entrevistas, contribuindo para que o informante menos atenção desse a sua própria maneira de falar, envolvido que se encontra com o conteúdo do que diz .

Os informantes foram estratificados socialmente por sexo (masculino/ feminino), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 45 anos e 46 anos em diante), escolaridade (analfabeto, ensino fundamental, ensino médio) e procedência (zona urbana e zona rural).

As análises caminharam na perspectiva variacionista de linha laboviana (Labov, 1983), procedendo-se ao levantamento das variantes e seus condicionamentos, utilizando-se o pacote de programas estatístico *VARBRUL* (BRESCANCINI, 2002; MOLLICA, 2003) para o tratamento dos dados.

Quadro 01: Plano de Amostra

Faixa etária	Sexo	Escolaridade	Procedência
15 a 25	<i>Masculino</i>	Analfabeto	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizado Ensino Fundamental	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizado Ensino Médio	Zona urbana (01) Zona rural (01)
	<i>Feminino</i>	Analfabeta	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizada Ensino Fundamental	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizada Ensino Médio	Zona urbana (01) Zona rural (01)

26 a 45	<i>Masculino</i>	Analfabeto	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizado Ensino Fundamental	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizado Ensino Médio	Zona urbana (01) Zona rural (01)
	<i>Feminino</i>	Analfabeta	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizada Ensino Fundamental	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizada Ensino Médio	Zona urbana (01) Zona rural (01)
46..	<i>Masculino</i>	Analfabeto	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizado Ensino Fundamental	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizado Ensino Médio	Zona urbana (01) Zona rural (01)
	<i>Feminino</i>	Analfabeta	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizada Ensino Fundamental	Zona urbana (01) Zona rural (01)
		Alfabetizada Ensino Médio	Zona urbana (01) Zona rural (01)

3.1. O ARQUIVO DE ESPECIFICAÇÃO

Abaixo, apresentamos o arquivo de especificação que possibilitou o tratamento e análise dos dados.

3.1.1. Variantes da variável dependente

A variável dependente compreendeu o fenômeno da elevação das médias pretônicas sem motivação aparente, abarcando duas variantes: (i) presença de elevação e (ii) ausência de elevação.

Quadro 02: Variantes da variável dependente

p presença de ELEVAÇÃO (KULEGIO)/ (ISCOLA)
a ausência de ELEVAÇÃO (KOLEGIO)/ (ESCOLA)

3.1.2. As variáveis independentes

As variáveis independentes foram constituídas por 12 grupos de fatores, sendo 08 linguísticos e 04 extralinguísticos.

Quadro 03: As variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas

Posição da variante em relação à sílaba tônica

A pretônica adjacente à tônica (PEcado/KOLégio, por ex.)
B pretônica não adjacente à tônica 1 (PEgada/COmeçou, por ex)
C pretônica não adjacente à tônica 2 (departamento/comerciante, por ex.)
D pretônica não adjacente à tônica n (Responsabilidade/correspondente, por ex.)

Tipo de sílaba

E Sílaba Leve (BEleza/moçada)
F Sílaba Pesada (MENSagem/BONDade)

Altura da vogal da sílaba precedente

G – Vogal alta (Microfone/picotado)
H - Vogal média (Reflexão/cotovelo)
I - Vogal baixa (Atolado/apressado)
J - Ausência de vogal precedente (início de palavra) (Elegante/olfato)

Altura da vogal da sílaba seguinte

K - Vogal média (peQUEno; comércio)
L - Vogal baixa (meTAdE; tomate)

Posição da pretônica em questão

M - Posição inicial (Elegante; Olfato)
N - Posição não-inicial (Reprovado; Rogado)

Contexto fonológico precedente

O - Labial (BEleza; MEXicano)
P - Coronal (TEnente; NEgócio)
Q - Dorsal (QUEbrado; anKOrar)
R - Palatal (Gelado; Jogado)
S - Ausência de consoante (Olfato; Elefante)
- Lábio-dental (Verdejante; Vontade)

Contexto fonológico seguinte

1 - Labial (ceBOLA; seMAna)
2 - Coronal (coLAdo; ponTEIro)
3 - Dorsal (ceGUEIra; conGAda)
4 - Palatal (teLHAdo; soNHAdo)
* - Lábio-dental (deVEde; soVERte)
+ - Ausência de consoante (re#ais; co#ado)

Nasalidade

5 - Oral (TElefone; OLFato)
6 - Nasal (MENSagem; CONGADA)

Procedência

< - Zona Urbana
> - Zona Rural

Sexo

- Masculino
\ - Feminino

Faixa Etária

7 - 15 A 25
8 - 26 A 45
9 - 46 EM DIANTE

Escolaridade

¹ - Analfabeto
² - Ensino Fundamental
² - Ensino Médio

A partir desse arquivo de especificação, procedemos à tabulação dos dados, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: (aAEJLNO25<|7¹ - 52 - mi déru [*PO'hada]), onde (a) indica a variante ausência de elevação (uma das variantes da variável dependente); (A), pretônica adjacente á tônica, no que diz respeito à posição da pretônica em relação à sílaba tônica; (E), sílaba leve, no que diz respeito ao tipo de sílaba em que se encontra a média pretônica; (J), ausência de vogal precedente, no que se refere à altura da vogal da sílaba precedente; (L), vogal baixa, no que se refere à altura da vogal da sílaba seguinte; (N) posição não-inicial, no que diz respeito à posição da pretônica no interior do vocábulo; (O), labial, no que se refere ao contexto fonológico precedente; (2), coronal, no que diz respeito ao contexto fonológico seguinte; (6), oral, no que diz respeito à nasalidade ou não da sílaba em que se encontra a pretônica medial; (<), zona urbana, no que se refere á procedência do informante; (|), masculino, no que tange ao sexo do informante; (7), 15 a 25 anos, no que diz respeito à faixa etária do informante do informante; (1), analfabeto, no que se refere à escolaridade do informante.

4. SOBRE A ELEVAÇÃO SEM MOTIVAÇÃO APARENTE NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ – NORDESTE DO ESTADO DO PARÁ: AS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS /E/ E /O/

Para as análises concernentes à elevação sem motivação aparente da média pretônica /e/ foram arrolados 5.581 dados, estratificados socialmente em sexo, faixa etária, escolaridade e procedência; para a média pretônica /o/, 5.740 ocorrências, considerando-se a mesma estratificação social.

Linguisticamente, 08 grupos de fatores constituíram as variáveis independentes. A variável dependente considerou a variação

das médias pretônicas /e/ e /o/, atentando-se para os casos de *elevação sem motivação aparente*, constituída por duas variantes: (i) *presença de elevação sem motivação aparente*; (ii) *ausência de elevação sem motivação aparente*. **As análises buscam explicar os condicionantes linguísticos e extralinguísticos para a manifestação da variante “presença de elevação sem motivação aparente”.** Foram realizadas rodadas em separado para as médias em exame, arroladas em conjunto nas análises somente quando houve similaridade de eleição no *stepup* ou no *stepdown*.

Codificados os dados no pacote de programas estatístico *Varbrul*, a partir do **arquivo de especificação, procedeu-se a correção dos mesmos no *checktok***, o que possibilitou a obtenção de um arquivo de ocorrências, gerado no *readtok*, necessário para o fornecimento de percentuais no *make3000* (produzindo-se, antes do exercício do *make3000*, um arquivo de condições, onde são expostos que fatores do arquivo de especificação deverão ser considerados para a obtenção dos percentuais). Entretanto, para a rodada do *varb2000*, responsável pelo fornecimento de pesos relativos, cruciais para as análises na perspectiva metodológica aqui adota, foram realizadas amalgamações.

No que se refere à média pretônica /o/, a primeira rodada no *make3000* apresentou *KNOCKOUT* no grupo de fatores “Posição da variante em relação à sílaba tônica”, haja vista a não existência de variação no fator “pretônica não-adjacente à tônica n”, o que nos levou a amalgamá-lo no fator “pretônica não-adjacente à tônica 2”, considerando-se que os dois fatores apresentam a característica de indicarem uma maior distância da pretônica em relação à sílaba tônica, face aos outros dois fatores desse grupo que indicam uma distância menor – “pretônica adjacente à tônica” e “pretônica não-adjacente à tônica 1”.

Quanto à média pretônica /e/, as amalgamações não ocorreram em decorrência de *KNOCKOUTs*, mas em virtude de a primeira rodada no *make3000* ter indicado 2.277 células, o que impossibilitou a rodada do *varb2000*, gerado com até 2.000 células.

Diante de tal impasse, no interior do grupo de fatores “Posição da variante em relação à sílaba tônica” amalgamamos o fator “pretônica

não-adjacente à tônica n” ao fator “pretônica não-adjacente à tônica 2”, considerando-se as razões já expostas no parágrafo anterior. No grupo de fatores “Altura da vogal da sílaba precedente”, amalgamamos o fator “Ausência de vogal precedente” ao fator “Vogal baixa”. Já no grupo de fatores “Contexto fonológico precedente”, o fator “Lábio-dental” foi amalgamado ao fator “Labial”, haja vista guardarem entre si o traço da labialidade. Por fim, no grupo de fatores “Contexto fonológico seguinte” amalgamamos o fator “Lábio-dental” ao fator “Labial”, atentando-se também para o disposto para a amalgamação procedida no grupo “Contexto fonológico precedente”. Feitos tais procedimentos, obtivemos 1.960 células.

Solucionados esses problemas operacionais, o programa estatístico *Varbrul* considerou no *stepup* 10 grupos de fatores como importantes para explicar a elevação sem motivação aparente da média pretônica /e/ e 09 de grupos de fatores para explicar a elevação sem motivação aparente da média pretônica /o/. No que se refere a *stepdown*, o programa não considerou como importantes condicionantes para explicar a elevação sem motivação aparente da média pretônica /o/ 03 fatores e para a elevação sem motivação aparente da média pretônica /e/ 02 fatores, conforme quadros abaixo:

Quadro 04: O *stepup* das médias pretônicas /e/ e /o/ – elevação sem motivação aparente

Média pretônica /e/	Média pretônica /o/
Posição da variante em relação à sílaba tônica	
Tipo de sílaba	
Nasalidade	
Altura da vogal da sílaba precedente	
Contexto fonológico seguinte	
Contexto fonológico precedente	
Faixa etária	
Altura da vogal da sílaba seguinte	Escolaridade
Posição da pretônica em questão	Procedência
Sexo	-

Quadro 05: O *stepdown* das médias pretônicas /e/ e /o/ – elevação sem motivação aparente

Média pretônica /e/	Média pretônica /o/
Procedência	Posição da pretônica em questão
Escolaridade	Altura da vogal da sílaba seguinte
-	Sexo

A observação dos quadros acima permitiu a descrição de que os grupos de fatores (i) Posição da variante em relação à sílaba tônica, (ii) Tipo de sílaba, (iii) Nasalidade, (iv) Altura da vogal da sílaba precedente, (v) Contexto fonológico seguinte, (vi) Contexto fonológico precedente e (vii) Faixa etária foram eleitos no *stepup* como importantes para explicar a atuação da variante da variável independente em exame tanto em relação ao /e/ como em relação ao /o/. Por outro lado, (i) Altura da vogal da sílaba seguinte, (ii) Posição da pretônica em questão e (iii) Sexo foram grupos de fatores atuantes somente para o condicionamento da média pretônica /e/, enquanto que os grupos de fatores (i) Escolaridade e (ii) Procedência atuaram somente em relação à média /o/.

No que diz respeito aos grupos de fatores não considerados importantes no *stepdown*, foram eleitos para a média pretônica /e/ os grupos (i) Escolaridade e (ii) Procedência, enquanto que para a média pretônica /o/ foram destacados os grupos (i) Posição da pretônica em questão, (ii) Altura da vogal da sílaba seguinte e (iii) Sexo.

4.1. A ATUAÇÃO DA VARIÁVEL INDEPENDENTE E SUAS VARIANTES

Em termos de peso relativo, no português falado em Cameté é baixa a probabilidade da variante presença de elevação sem motivação aparente tanto em relação à manifestação da média pretônica anterior /e/ como em relação à manifestação da posterior /o/, haja vista o peso relativo de **0,23** para a primeira e **0,29** para a segunda. Embora não objeto de análise no presente relatório, não se pode perder de vista que em Cameté, em termos de média pretônica, a ausência de elevação sem motivação

aparente é a marca de maior probabilidade no falar dos cametaenses, considerando os pesos relativos de **0,78** para /e/ e **0,72** para /o/.

Tabela 01: A variável dependente e suas variantes

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Presença de Elevação (ESCOLA)/ (KULEGIO)	1239/5581	22%	0,23	1664/5740	29%	0,29
Ausência de Elevação (ESCOLA)/ (KOLEGIO)	4342/5581	78%	0,78	4076/5740	71%	0,72
TOTAL DE DADOS	5581			5740		

Os resultados da presente pesquisa assemelham-se aos obtidos por Rodrigues & Araújo (2007) quando do estudo das médias em exame, também no contexto cametaense, considerando-se, entretanto, o fenômeno da harmonização vocálica, quando a elevação das médias ocorre em virtude da presença de vogal alta na sílaba tônica seguinte. Com efeito, observaram também baixa probabilidade de presença de elevação: peso relativo de **0,29** para /e/ e **0,41** para /o/. Para esses autores, as razões explicativas, mesmo diante de baixa probabilidade da presença de elevação das médias, encontravam-se na escola, haja vista que o grupo de fatores “Escolaridade” fora eleito pelo *stepup* como favorecedor tanto para a elevação de /e/ como para a de /o/, no sentido de o espaço educativo favorecer articulações orais mais próximas da modalidade escrita formal da língua, considerada, não raras as vezes, como arquétipo do *bem falar*, de modo a desenvolver ações didático-pedagógicas voltadas para a inibição articulatória de médias em suas variantes altas.

No presente trabalho, essa probabilidade explicativa, em termos sociais, ainda se aplica tanto à média /e/ como /o/, no sentido de a escola não conseguir articular ações didático-pedagógicas voltadas para a aquisição da escrita a partir da oralidade, preferindo processos de ensino

em que o padrão escrito é tomado como o lugar do certo e a oralidade como o lugar do erro, cf. Rodrigues & Araujo (2008). Em termos da média /o/, corrobora também para sua pequena probabilidade de elevação a *fuga* que se realiza no município no sentido de não se produzir a variante alta da pretônica /o/ para não se assemelhar com a variante alta dessa vogal em posição tônica, fortemente estigmatizada socialmente em Cameté, cf. Rodrigues (2005). Assim, a escola procuraria condições para não favorecer no município a produção da variante /o/, dadas as razões propugnadas por Rodrigues (2005).

Todavia, mesmo face essa baixa probabilidade de aplicação da regra de elevação sem motivação aparente, vejamos a atuação dos grupos de fatores constituintes das variáveis independentes eleitos no *stepup* como importantes para explicar a variante da variável dependente em análise.

4.2. A ATUAÇÃO DE VARIÁVEIS INDEPENDENTES A PARTIR DO *STEPUP*

Sete variáveis independentes favoreceram tanto a elevação da média pretônica /e/ como da média pretônica /o/, sendo seis linguísticas ((i) Posição da variante em relação à sílaba tônica; (ii) Tipo de sílaba; (iii) Nasalidade; (iv) Altura da vogal da sílaba precedente; (v) Contexto fonológico seguinte; (vi) Contexto fonológico precedente) e uma extralinguística ((i) Faixa Etária). Duas variáveis linguísticas ((i) Altura da vogal da sílaba seguinte; (ii) Posição da pretônica em questão) e uma social ((i) Sexo) favoreceram somente a elevação em exame da média /e/. Duas variáveis sociais ((i) Escolaridade; (ii) Procedência) favoreceram somente a elevação em exame da média /o/.

4.2.1. Posição da variante em relação à sílaba tônica – resultados para /e/ e /o/

Considerando-se os pesos relativos de **0,59** para /e/ e de **0,51** para /o/, a intercalação de apenas uma sílaba átona entre a tônica e a pretônica, correspondente ao fator “Pretônica não-adjacente á tônica

1”, tende a favorecer a aplicação da regra de elevação sem motivação aparente, que já não se constitui aparente, porque determinada por esse fator. Por outro lado, o fator “Pretônica não-adjacente à tônica 2” (aqui amalgamado o fator “Pretônica não-adjacente n”), quando há mais de duas sílabas átonas intercaladas entre a tônica e a pretônica, tende a favorecer a presença da elevação em exame somente da média /e/, considerando-se o peso relativo de **0,62**. Já o fator “Pretônica adjacente à tônica” favorece, com um peso relativo de **0,50**, somente a elevação em exame da média /o/.

O fator “Pretônica adjacente à tônica” tendeu a não favorecer a aplicação da regra de elevação em exame para a média /e/ e o fator “Pretônica não-adjacente à tônica 2 (aqui amalgamado o fator “Pretônica não-adjacente n”)” para a média /o/, haja vista os pesos relativos abaixo de **0,50**.

Tabela 02: Posição da variante em relação à sílaba tônica

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Pretônica adjacente à tônica (PE cado/ KO légio)	835/4551	18%	0,48	1228/4358	28%	0,50
Pretônica não-adjacente à tônica 1 (PE rigoso/ CO meçou)	381/951	40%	0,59	428/1310	33%	0,51
Pretônica não-adjacente à tônica 2 (TE levisão/ CO tovelada) (Amalgamado o fator Pretônica não-adjacente n (RES ponsabilidade/ CO laboradora))	23/79	29%	0,62	8/72	11%	0,27

Com efeito, parece-nos que a proximidade do acento tônico tende a favorecer a elevação em exame da média pretônica /o/, enquanto que o distanciamento em relação à sílaba tônica tende a ser favorável para a manifestação da elevação em exame da média pretônica /e/.

4.2.2. Tipo de sílaba – resultados para /e/ e /o/

Com efeito, sílabas leves favorecem a elevação em exame quando a média é a posterior /o/, com um peso relativo de **0,58**, enquanto que pesadas favorecem a média anterior /e/, com um peso relativo de **0,76**.

Tabela 03: Tipo de sílaba

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Sílaba Leve (Beleza/COlega)	209/3431	6%	0,32	1142/3864	30%	0,58
Sílaba Pesada (MENsagem/BONdade)	1030/2150	48%	0,76	522/1876	28%	0,34

No interior da sílaba, o travamento silábico tende a elevar a média /e/, quando não há uma vogal alta até a tônica – casos de elevação sem motivação aparente –, enquanto que rima com apenas um elemento, o núcleo, favorece o mesmo fenômeno junto à média /o/.

4.2.3. Altura da vogal da sílaba precedente – resultados para /e/ e /o/

Precedendo a média posterior /o/, a vogal baixa, com um peso relativo de **0,62**, tende a favorecer a elevação em exame, bem como a ausência de vogal nesse mesmo contexto, haja vista o peso relativo de **0,52**. Quanto à média anterior /e/, sua elevação decorre da presença de vogal baixa em contexto precedente, conforme o peso relativo de **0,57**, entendido que aí se encontra, quanto à análise da média /e/, amalgamado o fator “Ausência de vogal”.

Tabela 04: Altura da vogal da sílaba precedente

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Vogal média (Reflexão/Colocado)	3/603	0%	0,09	46/410	11%	0,15

Vogal baixa ⁵ (Apressado/Atolado)	1236/4978	25%	0,57	146/486	30%	0,62
Ausência de vogal precedente (início de palavra) (#Elegante/ #Olhado)	-	-	-	1472/4844	30%	0,52

Considerando em essência a atuação de vogal baixa precedendo tanto a média pretônica /e/ como a /o/, podemos inferir que a elevação em exame tende a escolher esse contexto buscando-se uma maior distância assimétrica no trato bucal quanto à emissão de vogais. Assim, adotando-se a descrição triangular do sistema vocálico estabelecido por Câmara Jr. (1999) a partir de Trubztskyoy, haveria, no contexto desta investigação, vogais altas em contexto pretônico, resultantes de elevação de /e/ ou /o/, em um pólo (na base invertida) e vogal baixa, precedendo qualquer uma das médias em exame, no outro (no vértice invertido), caracterizando essa maior distância entre esses segmentos vocálicos.

4.2.4. Altura da vogal da sílaba seguinte – resultados somente para /e/

Com efeito, a elevação em exame da média pretônica /e/ é favorecida pela presença de vogal média em contexto seguinte, haja vista o peso relativo de **0,53**, enquanto que a vogal baixa tende a inibir a atuação dessa elevação, considerando o peso relativo de **0,45**.

Tabela 05: Altura da vogal da sílaba seguinte

	/e/		
	Ocorrência	%	PR
Vogal média (peQUEno)	753/3178	24%	0,53
Vogal baixa (meTAdE)	486/2403	20%	0,45

Atentando-se para a atuação da vogal média que se encontra em contexto seguinte, a média anterior /e/ evita sua simetria, em termos de

⁵Amalgamado, quanto à média /e/, ao fator “Ausência de vogal precedente”, conforme explicações nas Considerações Iniciais.

altura, com essa vogal, buscando afastar-se de seu traço *médio* ao elevar-se para sua variante alta anterior. A distância que daí resulta, em termos de articulação, é menor que a que se estabeleceria se fosse eleita a vogal baixa central como elemento condicionante dessa elevação, considerando-se que esta se encontraria no vértice de um triângulo de base invertida e a variante alta anterior dessa média ocuparia o outro extremo desse triângulo, ou seja, a base também invertida, conforme modelo proposto por Trubztskoy (apud CAMARA JR., 1999).

4.2.5. Posição da pretônica em questão – resultados somente para /e/

É na posição de início de palavra – Posição inicial –, com um peso relativo de **0,78**, que há maior probabilidade de ocorrer a elevação exame da média /e/, enquanto que a posição não-inicial tende ao desfavorecimento, haja vista o peso relativo de **0,42**.

Tabela 06: Posição da pretônica em questão

	/e/		
	Ocorrência	%	PR
Posição inicial (Elegante)	961/1208	80%	0,78
Posição não-inicial (REprovado)	278/4373	6%	0,42

Com base nos dados, podemos inferir que a elevação em estudo não tende a ser influenciada com maior probabilidade pela presença de *onset* na sílaba em que a média /e/ se encontre, considerando-se que a posição “não-inicial”, quando a média encontra-se antecedida de *onset*, desfavoreceu a elevação, sem motivação aparente, dessa vogal.

4.2.6. Contexto fonológico precedente – resultados para /e/ e /o/

Com relação à média pretônica anterior /e/, somente o fator “Ausência de consoante”, em contexto fonológico precedente, favorece a elevação em exame, considerando-se o peso relativo de **0,97**. Os demais fatores tendem a desfavorecer sua elevação, haja vista pesos relativos abaixo de **0,50**.

Por outro lado, no que diz respeito à média pretônica anterior /o/, três fatores tendem a favorecer com maior probabilidade a presença de elevação em estudo: o fator labial, o dorsal e o lábio-dental, cada um com peso relativo de **0,57**. Com peso relativo abaixo de **0,50** os demais fatores tendem ao desfavorecimento.

Tabela 07: Contexto fonológico precedente

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Labial (/b/BEleza; /m/MErecer) ⁶	45/1808	2%	0,16	398/1406	28%	0,57
Coronal (/t/TEnente; /n/NEgocio)	219/2125	10%	0,47	256/1038	25%	0,32
Dorsal (/k/ QUEbrado; an/k/COrar)	11/171	6%	0,34	776/2260	34%	0,57
Palatal (/ʃ/GElado/ /ʒ/JOgado)	3/309	1%	0,07	76/418	18%	0,41
Ausência de consoante (#Olfato/#Elefante)	961/1168	82%	0,97	42/248	17%	0,27
Lábio-dental (deVEde/VOtado)	-	-	-	116/370	31%	0,57

A forte influência do fator “Ausência de consoante” confirma o que se disse quando da análise do grupo de fatores “**Posição da pretônica em questão**”, eleito pelo programa somente para a média pretônica anterior /e/. Com efeito, o contexto fonológico precedente com ausência de consoante é aquele cujo *onset* é um

⁶ No que se refere somente à análise da média /e/, o fator Lábio-dental foram amalgamado ao fator Labial, conforme já descrito nas Considerações Iniciais.

⁷ O presente símbolo representará, neste trabalho, a fricativa alveopalatal sonora.

vazio no início de palavra. Assim, como já afirmamos em 2.5, “[...] a elevação em estudo não tende a ser influenciada com maior probabilidade pela presença de *onset* na sílaba em que a média /e/ se encontre, considerando-se que a posição “não-inicial”, quando a média encontra-se antecedida de *onset*, desfavoreceu a elevação, sem motivação aparente, dessa vogal”.

Quanto às labiais e às lábio-dentais estarem favorecendo a elevação da média pretônica posterior /o/, parece-nos que o estreitamento bucal destas, quando da produção sonora, seja o fator condicionante, haja vista que, do ponto de vista articulatorio, a vogal alta posterior apresenta maior estreitamento bucal que as médias posteriores. Assim, já se estreitando o trato bucal na emissão das labiais e das lábio-dentais em contexto fonológico precedente, o falante tenderia também a elevar a média posterior /o/, estabelecendo uma simetria de estreitamento dos lábios, a partir da produção da variante alta da média em exame.

Já as dorsais em contexto fonológico precedente podem estar favorecendo a elevação da média pretônica /o/ em decorrência dos traços [+alto] e [+posterior] que as mesmas possuem. Assim, o falante tenderia elevar a pretônica em exame a fim de, como a variante alta posterior, aproximar-se dos traços [+alto] e [+posterior] destas, estabelecendo uma simetria de traços.

4.2.7. Contexto fonológico seguinte – resultados para /e/ e /o/

De acordo com a tabela abaixo, os grupos de fatores labiais, peso relativo de **0,64**, palatais, peso relativo de **0,61**, lábio-dentais, peso relativo de **0,53**, e ausência de consoante, peso relativo de **0,95**, tendem a favorecer com maior probabilidade a elevação em exame no que se refere à média pretônica posterior /o/. O contexto coronal e o dorsal desfavoreceram a elevação em estudo, haja vista pesos relativos abaixo de **0,50**.

No que diz respeito à elevação em exame da média pretônica anterior /e/, o contexto fonológico seguinte labial (aqui amalgamado o

fator lábio-dental), peso relativo de **0,63**, dorsal, peso relativo de **0,69**, palatal, peso relativo de **0,79**, e ausência de consoante, peso relativo de **0,62**, tenderam a favorecê-la, enquanto que o fator coronal, peso relativo de **0,32**, condiciona a probabilidade da não aplicação da regra de elevação aqui estudada.

Tabela 08: Contexto fonológico seguinte

	<i>/e/</i>			<i>/o/</i>		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Labial ⁸ (CE/b/ola; BO/b/ada)	452/1387	33%	0,63	522/1276	41%	0,64
Coronal (CO/l/ado; BE/n/oca)	444/2767	16%	0,32	606/2924	21%	0,40
Dorsal (CE/g/ado; BO/k/ada)	242/979	25%	0,69	166/624	27%	0,48
Palatal (TE/λ ⁹ /ado; SO/N ¹⁰ /ado)	92/369	25%	0,79	126/328	38%	0,61
Lábio-dental (DE/v/ede; MO/f/ado)	-	-	-	146/476	31%	0,53
Ausência de consoante (RE#ais; CO#ado)	9/79	11%	0,62	98/112	88%	0,95

Quanto à atuação das labiais, quer para a elevação de */e/* como de */o/*, parece-nos, tal quando da análise do grupo de fatores contexto fonológico precedente, que o estreitamento bucal destas, quando da produção sonora, seja o fator condicionante, haja vista que, do ponto de vista articulatório, a vogal alta, quer anterior como posterior, apresenta maior estreitamento bucal que as médias, tanto anteriores como posteriores. Assim, já se estreitando o trato bucal na emissão das labiais em contexto fonológico seguinte, o falante tenderia também a elevar as médias */e/* e */o/*, estabelecendo uma simetria de estreitamento dos lábios,

⁸ Somente para a análise da média pretônica */e/* encontra-se amalgamado o fator lábio-dental ao fator labial, conforme explicações realizadas nas Considerações finais.

⁹ O presente símbolo representa neste trabalho a consoante lateral palatal.

¹⁰ Neste trabalho o presente símbolo representa a consoante nasal palatal.

a partir da produção da variante alta das médias em exame. No demais, observa-se que a atuação das labiais em contexto fonológico seguinte é muito mais abrangente que no contexto fonológico precedente, uma vez que aí a atuação das mesmas ocorreu somente sobre a média posterior.

Creemos também que o favorecimento das lábio-dentais para a elevação em exame da média /o/ deva-se ao estreitamento do trato bucal necessário para a articulação dessas consoantes, de modo a condicionar o surgimento da variante alta posterior da média /o/, cujo estreitamento é também recorrente em sua articulação como o das lábio-dentais.

No que se refere à atuação das palatais para a elevação das médias /e/ e /o/ e das dorsais para a elevação de /e/, a questão parece incidir sobre o traço [+alto] destas, no sentido de procederem a uma influência retrospectiva para que tais vogais elevem-se, a fim de manterem relação assimétrica com o traço [+alto] dessas consoantes.

Por fim, quanto à atuação do contexto seguinte em que se verifica “ausência de consoante”, uma pesquisa de cunho mais qualitativa, examinando-se palavra por palavra em que se manifestara esse fator, poderá nos dizer se a maior probabilidade desses contextos influenciarem a elevação em exame tanto de /e/ como de /o/ não se deva ao fenômeno do debordamento, descrito por Câmara Jr. (1999), quando a vogal /e/ ou /o/ em hiato com a vogal baixa /a/ tendem a realizar-se com suas variantes altas, mantendo uma relação assimétrica com essa última, ficando a baixa central no vértice invertido do triângulo proposto por Trubztskoy de um lado e no outro extremo, na base também invertida desse triângulo, as variantes altas, como [ku’adu] para “coado” e [si’adu] para “ceado”.

4.2.8. Nasalidade – resultados para /e/ e /o/

Quanto à elevação em exame da média anterior /e/, são os contextos orais em que as mesmas se encontram que com maior probabilidade tendem a favorecê-la, considerando-se o peso relativo de **0,52**. Contextos nasais tendem a desfavorecer a elevação em estudo, haja vista o peso relativo de **0,43**.

Por outro lado, quanto à média posterior /o/, são os contextos nasais, peso relativo de **0,58**, que tendem ao favorecimento da elevação em observação. Os contextos orais tendem a desfavorecer a elevação em estudo, dado o peso relativo de **0,48**.

Tabela 09: Nasalidade

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
Oral (TElefone/ COlega)	704/4520	16%	0,52	1260/4572	28%	0,48
Nasal (MENsagem/ MONtada)	535/1061	50%	0,43	404/1168	35%	0,58

A explicação para o favorecimento dos contextos orais para a elevação, em exame, da média /e/ pode se dar em decorrência de as articulações orais ocorrerem com emissão de ar pela cavidade bucal (excluindo-se as narinas), região anterior, tendo a variante alta dessa vogal uma maior aproximação dos lábios nessa região como que intensificando essa emissão, enquanto que os contextos nasais estariam favorecendo a elevação, em exame, da média /o/ em decorrência de tais contextos resultarem do abaixamento do véu palatino, na região posterior e alta do trato bucal, a fim de o ar também exteriorizar-se pelas narinas, estando a variante alta posterior da média /o/ muito mais próxima do abaixamento desse véu em termos de traços, quais sejam o [+posterior/+alto].

4.2.9. Procedência – resultados somente para /o/

Com relação ao grupo de fatores “Procedência”, eleito somente para a análise da média posterior /o/, em contexto pretônico, observa-se que falantes da zona rural favorecem com maior probabilidade a elevação em exame dessa média, considerando-se o peso relativo de **0,61**. Falantes da zona urbana são mais propícios a evitar o alteamento em estudo, haja vista o peso relativo de **0,40**.

Tabela 10: Procedência

	<i>/o/</i>		
	Ocorrência	%	PR
Zona urbana	616/2932	21%	0,40
Zona Rural	1048/2808	37%	0,61

A elevação da média /o/ em posição pretônica para sua variante alta posterior encontra-se em Cameté eivada de preconceito linguístico, embora nessa posição já não se constitua objeto de estigma em grande parte do Brasil (CALLOU & LEITE, 1999). Note-se, nesse sentido, que falantes da zona urbana inibem a elevação em exame da média /o/, enquanto que falantes da zona rural tendem a favorecer a elevação, possivelmente por manterem entre si rede de relações¹¹ em que os sujeitos se vêem com mesmos traços culturais e linguísticos, não os percebendo como erros, mas normas de uso partilhadas pelos seus membros (RODRIGUES & ARAUJO, 2007).

Na zona urbana, contudo, efeitos de urbanização e escolarização voltados para uma pretensa homogeneização linguístico-cultural tendem a favorecer certa repulsa por variantes linguísticas que divirjam dos modelos escolares ou, no caso de Cameté, que se assemelhem aos do interior de suas ilhas, vilas e distritos, uma vez que a polaridade política entre o urbano e o rural tem levado esse último a desenvolver o discurso, a fim de fragilizar politicamente os sujeitos da zona rural, de que o falante rural, com traços diferentes dos preceituados pela

¹¹ Bortoni-Ricardo (2005, p. 85), analisando “A contribuição da análise de redes ao ensino da língua materna”, destaca a possibilidade de se observar o uso de variantes linguísticas a partir do conceito de rede (*networks*). Assim, determinados usos linguísticos estariam mais ligados a determinados grupos e não a outros porque os primeiros, muito mais que os últimos, manteriam relações sociais muito mais próximas, mantendo vínculos de identidade cultural, de coerção social. Segundo a autora, “Quando as redes apresentam uma ‘tessitura densa’, isto é, quando há um alto grau de densidade, seus membros atingem grande consenso normativo e exercem consistente pressão informal uns sobre os outros visando à conformação às normas consensuais. Por outro lado, quando a rede apresenta ‘tessitura frouxa’, há maior probabilidade de ocorrer uma variação nas normas”.

escola, *não fala direito* e, por conseguinte, não tem condições, nessa linha persuasiva, de assumir cargos políticos, de também se tornar quadro dirigente. Veja que o discurso veiculado correlaciona variação dialetal e competência política, como se a competência para o exercício do poder estivesse atrelada ao seguir as normas eleitas pela tradição escolar em detrimento da língua falada no cotidiano dos sujeitos da Amazônia. Trata-se de estratégia para impedir que os trabalhadores se vejam enquanto classe também por meio de traços linguísticos que os identifiquem e os unam em torno de práticas voltadas para a emancipação humana. Essa estratégia vem se constituindo, assim, em intenso desrespeito aos valores materialmente criados por esses sujeitos, conforme Rodrigues e Rodrigues (2009) e Rodrigues, Reis e Rodrigues (2009), consubstanciando-se em exclusão social, política e econômica, tão ao gosto do modo de produção capitalista.

Em Cametá, como Rodrigues (2005) já salientara, é possível que o estigma que há sobre a elevação em posição tônica da média /o/, produzindo-se articulações do tipo [‘buka] para “boca”, afete também a elevação dessa média em posição pretônica, onde, como já exposto, seria de se esperar um não estigma linguístico, por já se constituir marca linguística de brasileiros, independentemente de posição social. Assim, evitando qualquer semelhança com o alteamento que se dá na tônica, marca maior dos sujeitos da Amazônia cametaense, em especial da zona rural (RODRIGUES, 2005), o falante urbano tenderia a inibir a maior probabilidade de elevação da média /o/ em posição pretônica. No dizer de Rodrigues (2005, p. 130-131):

Considerável resultado para o presente trabalho foi o grupo de fatores natureza da intensidade. Com um peso relativo de **0,76** e percentual de 70% para as pré-tônicas, em oposição a um peso relativo de **0,43** e percentual de 35% para as tônicas (ver tabela 18 e gráfico 11), evidencia-se que a variante presença de alteamento ocorre com maior probabilidade nas pré-tônicas, possivelmente em decorrência de, nessa posição, cf. Callou & Leite (1999), já não se constituir em objeto de estigmatização, manifestando-se tanto na fala de pobres como ricos, escolarizados ou não-escolarizados. Na tônica, entretanto, onde o alteamento /o/ >

[u] é marca maior do dialeto amazônico paraense (CASSIQUE, 2003), o peso relativo revela o quanto há uma fuga com relação ao seu uso como marca linguístico-cultural do falante do português falado no município de Cametá.

Esse evitar semelhança com a variante alta da média /o/ em posição tônica também já havia sido verificado por Araujo (2007, s/p), ao analisar a média pretônica em contexto de elevação decorrente de harmonização vocálica. Com efeito, a autora também ressaltava que “[...] o falante cametaense, seja das ilhas, estradas, vilas, cidade, evita elevação da média /o/, a fim de não caracterizar qualquer semelhança com o alteamento /o/ > [u] que ocorre na tônica, o qual é fortemente estigmatizado em Cametá, segundo pesquisa de Rodrigues (2005) [...]”.

4.2.10. Sexo – resultados somente para /e/

Com relação ao grupo de fatores sexo, a elevação em exame da média pretônica /e/ é favorecida com maior probabilidade por falantes do sexo feminino, haja vista o peso relativo de **0,53**. Falantes do sexo masculino tendem a desfavorecer a elevação em estudo, considerando-se o peso relativo de **0,47**.

Tabela 10: Sexo

	/e/		
	Ocorrência	%	PR
Masculino	604/2837	21%	0,47
Feminino	635/2744	23%	0,53

Se considerarmos que há uma orientação escolar para que se fale como se escreve, de onde resultam processos didático-pedagógicos em que o professor dita, por exemplo, a palavra [‘boto] pronunciando uma vogal posterior média em posição átona final de palavra, quando a articulação que aí se realiza (em língua falada corrente no Brasil), em virtude de neutralização, é uma vogal alta posterior, cf. Câmara Jr. (1999), a fim de *ajudar* o discente a escrever “boto” e não [‘botu], por efeito da oralidade, seria de se esperar que as mulheres não favorecessem a elevação da média

pretônica /e/, haja vista que, culturalmente, foram educadas a seguir com maior vigor os padrões culturais estabelecidos (RODRIGUES, 2007), dentre os quais o falar a partir de orientações normativas, muito embasadas pelos cânones do padrão escrito formal da língua.

Contudo, essa maior probabilidade de elevação da média pretônica /e/ por falantes do sexo feminino poderia estar sinalizando mudança no perfil feminino cametaense, no sentido de romperem com cânones preestabelecidos, os quais, no caso, corresponderiam à realização não elevada da média pretônica /e/, muito próxima do viés da norma escrita. Ou seja, as mulheres estariam ocupando mais espaços político-sociais do cotidiano cametaense, considerando-se que na oralidade a elevação das médias pretônicas já não é mais objeto de estigma, conforme Callou e Leite (1999).

Entretanto, a comparação com os dados referentes ao universo masculino parece não corroborar com tal proposição. Note-se que os homens inibem a regra de elevação possivelmente por estarem ainda, muito mais que as mulheres cametaenses, dominando as relações político-sociais no município (quer no interior de instituições como no interior de movimentos sociais), onde o uso de variantes mais aceitas socialmente, a partir da perspectiva da escrita (como a não elevação da média pretônica /e/), é fator de poder, no sentido de não serem estigmatizadas socialmente e, por conseguinte, estigmatizarem seu usuário. Assim, as mulheres, ainda com maior probabilidade ligadas ao espaço domiciliar, estariam realizando a elevação da média pretônica /e/ por viverem em redes de relações com cunho mais intimista, onde a exigência de padrões normativos a partir da escrita não é fator preponderante¹².

¹² No município de Cametá, a presença de mulheres nos movimentos políticos, enquanto quadro dirigente, ainda é pequena. Para se ter uma ideia, apenas duas mulheres até hoje (2010) conseguiram ocupar uma cadeira na Câmara Municipal. No interior dos movimentos sociais, como Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá e Colônia de Pescadores, também até hoje (2010) não houve mulheres no cargo de presidente. Essa questão revela uma formação cultural estabelecida para as mulheres, no sentido de ficarem mais ligadas ao espaço do lar, enquanto que os homens buscam os proventos para a família no interior de relações sociais fora do ambiente domiciliar.

4.2.11. Faixa Etária – resultados para /e/ e /o/

No que diz respeito ao grupo de fatores faixa etária, observa-se que a elevação em exame, tanto para a média /e/ como para a média /o/, é favorecida por falantes da segunda faixa etária (26 a 25 anos), haja vista o peso relativo de **0,58** para /e/ e de **0,55** para /o/. A primeira faixa etária (15 a 25 anos) desfavorece a aplicação da regra de elevação tanto para /e/ como para /o/, enquanto que terceira faixa etária (acima de 46 anos) a desfavorece somente em relação à média /e/, já que com relação à média /o/ contribui favoravelmente para sua elevação, haja vista o peso relativo de **0,60**.

Tabela 11: Faixa etária

	/e/			/o/		
	Ocorrência	%	PR	Ocorrência	%	PR
15 A 25 anos	506/2451	21%	0,45	376/2018	19%	0,37
26 A 45 anos	450/1849	24%	0,58	602/2034	30%	0,55
Acima de 46	283/1281	22%	0,48	686/1688	41%	0,60

Com relação à elevação da média /o/, note-se que o fenômeno ocorre com maior probabilidade entre falantes que em tese já estão mais fora da influência cotidiana do ambiente escolar (adultos de 26 a 46 anos em diante), enquanto que falantes mais novos, em tese mais ligados ao ambiente do cotidiano escolar, tendem a não aplicar com maior probabilidade a regra de elevação para /o/, possivelmente em decorrência de evitarem qualquer aproximação de semelhança com variantes estigmatizadas socialmente, como o alteamento da vogal /o/ que se dá em sílaba tônica, cf. Rodrigues (2005), preferindo, por conseguinte, seguir pronúncia mais próxima da escrita, como [ko'madri] para 'comadre' em lugar de [ku'madri] para 'comadre'. Em termos comparativos, Rodrigues & Araujo (2008) também constaram, estudando a elevação dessa média em termos de harmonização vocálica, o favorecimento da segunda e terceira faixa etária para a aplicação da regra de elevação e inibição dessa regra por falantes da primeira faixa etária.

Em termos de mudança, a análise da elevação em exame da média pretônica /o/ indica que se trata de processo que tende a não se efetivar como norma preponderante no cenário cametaense, haja vista que falantes da primeira faixa não acompanham a maior probabilidade de uso, como os falantes da segunda e terceira faixa etária.

A não aplicação da regra de elevação da média /e/ por falantes da primeira faixa etária, muito mais próximos ao universo do cotidiano escolar, tende a indicar também a tese, não raras vezes generalizada, de que se deve falar como se escreve, evitando-se pronúncias que não estejam balizadas pelo viés da escrita. Quanto aos da terceira faixa etária, a explicação para o não favorecimento pode se dar por estarem mais envolvidos em redes de relações sociais, muito ligadas a trabalho, em que o uso da variante alta dessa média não seja observada como de maior valor social, preferindo-se a variante não alta, muito mais relacionada ao universo da escrita. A segunda faixa etária, contudo, quebra essa lógica, ao realizar com maior probabilidade a elevação em exame. É possível que o ainda não envolvimento direto em redes de relações sociais, mediadas pelo trabalho mais de cunho contratual em instituições, esteja favorecendo essa elevação. Ou seja, é possível que esses sujeitos vivam relações sociais no interior de ações de trabalho e até sócio-culturais em que a variante alta da média pretônica /e/ seja a norma consensual, não estigmatizada, pelos seus membros.

Diferente de Rodrigues & Araujo (2008), estudando a elevação dessa média em termos de harmonização vocálica, somente a segunda faixa etária favoreceu a regra de elevação, ao passo que o trabalho daqueles demonstrou que a elevação da média /e/ estava circunscrita tanto ao universo de falantes da segunda como da terceira faixa etária, o que implicava um processo em que a regra de elevação tendia a não se manter com maior preponderância, haja vista que os mais novos não a realizavam com maior probabilidade. Com efeito, é possível que essa constatação se mantenha no caso da elevação da média /e/ quando não há vogal alta até a sílaba tônica (elevação sem motivação aparente), à medida que os falantes da segunda faixa etária, ao adentrarem a terceira faixa etária, vivenciem redes

de relações sociais, mediadas pelo trabalho e por questões também sócio-culturais, em que o uso da variante alta da média em exame não seja norma consensual, não estigmatizada, pelos seus membros, mantendo-se também a baixa probabilidade de realização da variante alta dessa média por falantes da primeira faixa etária.

4.2.12. Escolaridade – resultados somente para /o/

Com efeito, somente falantes cametaenses não escolarizados (analfabetos) tendem a favorecer com maior probabilidade a elevação em exame da média pretônica /o/, haja vista o peso relativo de **0,68**. Falantes com as demais escolaridades tendem a desfavorecer a elevação em estudo, considerando-se pesos relativos abaixo de **0,50**.

Tabela 12: Escolaridade

	/o/		
	Ocorrência	%	PR
Analfabeto	792/1780	44%	0,68
Ensino fundamental	346/1842	19%	0,37
Ensino médio	526/2118	25%	0,46

Os dados da tabela acima tendem a corroborar com a argumentação de que a elevação da média /o/ em posição pretônica é afetada por similar elevação em posição tônica que, no contexto cametaense, é estigmatizada socialmente (RODRIGUES, 2005). No dizer de Rodrigues & Araujo (2008, p. 122-123):

Em Cameté, é bem provável que essa fuga ao alteamento de /o/ na pretônica, à medida que se frequenta o universo escolar, deva-se à influência do alteamento que se dá na tônica, cf. Rodrigues (2005), cuja pesquisa apontou um peso relativo de apenas **0,43** para esse fenômeno na tônica, evidenciando o quanto é estigmatizado o falante que se identifica com tal marca linguística.

Assim, segue a escola a orientar os discentes a “[...] falar como se escreve (na pretenciosa crença de que a escrita é superior à fala; de que a fala é o lugar do erro e a escrita do certo)” (RODRIGUES & ARAUJO, 2008, p. 123).

4.3. A ATUAÇÃO DE VARIÁVEIS INDEPENDENTES A PARTIR DO *STEPDOWN*

No *stepdown*, duas variáveis sociais favoreceram a elevação em exame da média /e/ ((i) Procedência; (ii) Escolaridade), enquanto que duas variáveis linguísticas ((i) posição da pretônica em questão; (ii) altura da vogal da sílaba seguinte) e variável social ((i) sexo) favoreceram a elevação em exame da média /o/.

4.3.1. Procedência – resultados somente para /e/

Com relação à elevação em exame da média /e/, mesmo sendo o grupo de fatores desconsiderado pelo programa estatístico *Varbrul*, não se pode perder de vista a relação dos resultados abaixo com os verificados quando da análise da elevação em estudo da média /o/ no interior dos fatores eleitos no *stepup*. Com efeito, aqui também são os falantes da zona rural que com maior probabilidade tendem a favorecer a elevação em exame, haja vista o peso relativo de **0,53**, conforme a tabela abaixo.

Tabela 13: Procedência

	/e/		
	Ocorrência	%	PR
Zona urbana	608/2875	21%	0,48
Zona Rural	631/2706	23%	0,53

Em termos explicativos, adotamos também o conceito de rede de relações sociais (como procedemos para se analisar a elevação da média /o/ relacionada à zona rural) para compreender o porquê dessa maior probabilidade de a zona rural favorecer a elevação da média /e/. Assim, falantes da zona urbana inibem a elevação em exame da média /e/.

enquanto que falantes da zona rural tendem a favorecê-la, possivelmente por manterem entre si rede de relações¹³ em que os sujeitos se vêem com mesmos traços culturais e linguísticos, não os percebendo como erros, mas normas de uso partilhadas pelos seus membros (RODRIGUES & ARAUJO, 2007).

4.3.2. Escolaridade – resultados somente para /e/

De acordo com a tabela abaixo, falantes sem escolaridade (analfabetos), com peso relativo de **0,51**, e com ensino fundamental, peso relativo de **0,52**, têm maior probabilidade de favorecerem a variante presença de elevação sem motivação aparente, no que se refere à média pretônica /e/, enquanto que falantes com ensino médio tendem a desfavorecê-la, haja vista o peso relativo de **0,47**.

Tabela 14: Escolaridade

	/e/		
	Ocorrência	%	PR
Analfabeto	323/1359	24%	0,51
Ensino fundamental	458/2071	22%	0,52
Ensino médio	458/2151	21%	0,47

Note-se que a escolarização, seguindo uma orientação de não se trabalhar a escrita a partir da oralidade, evitando-se, assim, desenvolver

¹³ Reiteramos o já disposto em nota de rodapé a partir de Bortoni-Ricardo (2005, p. 85), analisando “A contribuição da análise de redes ao ensino da língua materna”, que destaca a possibilidade de se observar o uso de variantes linguísticas a partir do conceito de rede (*networks*). Assim, determinados usos linguísticos estariam mais ligados a determinados grupos e não a outros porque os primeiros, muito mais que os últimos, manteriam relações sociais muito mais próximas, mantendo vínculos de identidade cultural, de coerção social. Segundo a autora, “Quando as redes apresentam uma ‘tessitura densa’, isto é, quando há um alto grau de densidade, seus membros atingem grande consenso normativo e exercem consistente pressão informal uns sobre os outros visando à conformação às normas consensuais. Por outro lado, quando a rede apresenta ‘tessitura frouxa’, há maior probabilidade de ocorrer uma variação nas normas”.

o complexo da incompetência linguística, conforme Castilho (apud RODRIGUES, 2005), porque deixaria de mostrar a escrita como a única e legítima representante da língua portuguesa, modelo do bem falar e escrever, continua atuando no sentido de combater marcas de oralidade.

Assim, analfabetos elevam a média /e/ com maior probabilidade, bem como falantes em início de escolarização, os com ensino fundamental, decaindo consideravelmente a presente elevação quando se atinge a última etapa da educação básica, o ensino médio. Observe-se que a atuação do ensino fundamental como favorecedor da elevação da média em exame encontra-se com peso relativo em posição mediana, **0,52**, o que, dentro de um *continuum*, está mais voltado para a não aplicação da regra de elevação em estudo, demonstrando-se que a escola, paulatinamente, vai trabalhando para se desenvolver a tese de que se deve falar como se escreve.

4.3.3. Posição da pretônica em questão – resultados somente para /o/

Conforme a tabela abaixo, a elevação em exame da média /o/ é favorecida pelo contexto de “posição não-inicial”, peso relativo de **0,50**, ou seja, quando essa média encontra-se antecedida de *onset*, enquanto que a posição inicial, sem *onset*, portanto, tende a desfavorecer com maior probabilidade a elevação em estudo, haja vista o peso relativo de **0,39**.

Tabela 15: Posição da pretônica em questão

	/o/		
	Ocorrência	%	PR
Posição inicial (Olhado)	40/240	17%	0,39
Posição não-inicial (COLado)	1624/5500	30%	0,50

Diferente da média pretônica /e/, para qual a posição favorável para a elevação em exame ocorrer é a inicial, ou seja, contexto sem presença de *onset*, a média pretônica /o/, em termos de elevação sem motivação aparente, considera a posição de *onset* em sua configuração, haja vista ser a posição não-inicial o contexto favorecedor.

4.3.4. Altura da vogal da sílaba seguinte – resultados somente para /o/

No que se refere à altura da vogal da sílaba seguinte no sentido de contribuir para a elevação em exame da média pretônica /o/, são as vogais médias que favorecem com maior probabilidade esse processo, haja vista o peso relativo de **0,51**, enquanto que a baixa central contribui para seu desfavorecimento, considerando-se o peso relativo de **0,40**.

Tabela 16: Altura da vogal da sílaba seguinte

	/o/		
	Ocorrência	%	PR
Vogal média (COmeço)	1044/3340	31%	0,51
Vogal baixa (CORtada)	620/2400	26%	0,49

Parece-nos que a média pretônica /o/, ao elevar-se, busca manter uma relação assimétrica com a vogal da sílaba seguinte, preferindo, contudo, uma menor distância nessa relação, haja vista que o distanciamento se dá com as médias, as quais se encontram mais próximas da articulação alta posterior decorrente da elevação dessa média pretônica. Fosse eleita a vogal baixa central, a distância seria maior.

Os resultados desse grupo de fatores assemelham-se aos verificados quando da análise da média anterior /e/. Com efeito, foram também as vogais médias em contexto seguinte que favoreceram a elevação em exame da média /e/.

4.3.5. Sexo – resultados somente para /o/

No que se refere à elevação em exame da média pretônica /o/, são falantes do sexo masculino que com maior probabilidade contribuem para seu favorecimento, haja vista o peso relativo de **0,51**, ao passo que sujeitos do sexo feminino tendem a desfavorecer a elevação em exame, considerando-se o peso relativo de **0,49**.

Tabela 17: Sexo

	<i>/o/</i>		
	Ocorrência	%	PR
Masculino	850/2712	31%	0,51
Feminino	814/3028	27%	0,49

Diferente da elevação em exame da média */e/*, para a qual contribuiu favoravelmente falantes femininos, em termos da elevação em estudo da média pretônica */o/* a contribuição é negativa. Parece-nos que o estigma observado por Rodrigues (2005) em relação à elevação dessa média em posição tônica e transferido para a posição pretônica atua consideravelmente para que as mulheres cametaenses evitem com maior probabilidade articulações com a variante alta da média pretônica */o/*, ao passo que os homens, em suas relações formais, dela consigam fazer uso, embora o peso relativo mediano de **0,51** demonstre que tal *fuga* é tão forte que esse peso aproxima-se, no interior de um *continuum*, a uma tendência de não aplicação da regra de elevação em exame.

4.4. CRUZAMENTO ENTRE PROCEDÊNCIA E ESCOLARIDADE – SOMENTE PARA */o/*

Os dados da tabela abaixo, considerando-se a variante presença de elevação sem motivação aparente, ratificam o disposto sobre tal elevação ser condicionada por falantes rurais, em maior probabilidade, sem escolaridade.

Em termos percentuais, falantes urbanos, à medida que avançam na escolarização, tendem a baixar muito mais a frequência de uso da variante alta da média pretônica */o/*, haja vista que o analfabeto apresenta 35% de ocorrências de um total de 856 dados, o falante com ensino fundamental manifesta apenas 15% de um total de 1108 dados e o falante com ensino médio 16% de um total de 968 dados.

Com efeito, a pressão social para o não uso da elevação em exame, por receio de assemelhar-se à elevação dessa vogal em posição tônica (estigmatizada socialmente, segundo Rodrigues, 2005), é muito

mais preponderante entre falantes da zona urbana, dadas as razões já expostas quando da análise da atuação do fator procedência sobre a elevação em exame da média /o/.

Na zona rural, a escola também atua no sentido de inibir a elevação em exame, mas o faz com menos intensidade, estabelecida a comparação com a escolarização urbana, uma vez que falantes analfabetos realizam a elevação em 53% de um total de 924 dados, decaindo para 25% de um total de 734 dados entre falantes com ensino fundamental e 32% de um total de 1150 dados entre falantes com ensino médio.

Tabela 18: Cruzamento entre escolaridade e procedência – somente para /o/

Escolaridade	URBANO		RURAL	
	Aplicação	Percentual	Aplicação	Percentual
Analfabeto	298/856	35%	494/924	53%
Ensino Fundamental	162/1108	15%	184/734	25%
Ensino Médio	156/968	16%	370/1150	32%

Note-se que o modelo de escola estabelecido nos dois pólos geográficos do município não deixa de desconsiderar a variação dialetal cametaense em termos de elevação da média /o/. Entretanto, a escolarização presente na zona rural consegue ainda conviver com maior frequência, embora também haja diminuição de ocorrências no sentido da não aplicação da regra em exame, com o sujeito do “cutuvelo” em lugar de “cotovelo”, possivelmente em decorrência de a rede de relações desse ambiente escolar ser mais consensual quanto ao uso dessa variante. Na zona urbana, contudo, a escolarização manifesta uma rede de relações em que o consenso quanto à elevação da média /o/ é muito mais negativo que na zona rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variante presença de elevação sem motivação aparente no contexto cametaense é fenômeno de menor probabilidade, haja vista o

peso relativo de **0,23** para a média anterior pretônica /e/ e de **0,29** para a média posterior pretônica /o/. Embora não objeto de análise no presente relatório, não se pode perder de vista que em Cametá, em termos de média pretônica, a ausência de elevação sem motivação aparente é a marca de maior probabilidade no falar dos cametaenses, considerando os pesos relativos de **0,78** para /e/ e **0,72** para /o/.

Essa baixa probabilidade de elevação sem motivação aparente no contexto cametaense pode ser explicada, em termos sociais, a partir do modelo de escolarização nele presente. Com efeito, a escola ainda não consegue articular ações didático-pedagógicas voltadas para a aquisição da escrita a partir da oralidade, preferindo processos de ensino em que o padrão escrito é tomado como o lugar do certo e a oralidade como o lugar do erro.

No caso específico da média /o/, corrobora também para sua pequena probabilidade de elevação a *fuga* que se realiza no município no sentido de não se produzir a variante alta da pretônica /o/ para não se assemelhar com a variante alta dessa vogal em posição tônica, fortemente estigmatizada socialmente em Cametá, cf. Rodrigues (2005). Assim, a escola procuraria condições para não favorecer no município a produção da variante /o/, dadas as razões propugnadas por Rodrigues (2005).

Entretanto, essa presença de elevação sem motivação aparente, ou seja, quando a elevação da média /e/ ou /o/ ocorre não por influência de vogal alta até a sílaba tônica, já não é tão aparente assim.

No *stepup*, sete variáveis independentes favoreceram tanto a elevação da média pretônica /e/ como da média pretônica /o/, sendo seis linguísticas ((i) Posição da variante em relação à sílaba tônica; (ii) Tipo de sílaba; (iii) Nasalidade; (iv) Altura da vogal da sílaba precedente; (v) Contexto fonológico seguinte; (vi) Contexto fonológico precedente) e uma extralinguística ((i) Faixa Etária). Duas variáveis linguísticas ((i) Altura da vogal da sílaba seguinte; (ii) Posição da pretônica em questão) e uma social ((i) Sexo) favoreceram somente a elevação em exame da média /e/. Duas variáveis sociais ((i) Escolaridade; (ii) Procedência) favoreceram somente a elevação em exame da média /o/.

No **stepdown**, duas variáveis sociais favoreceram a elevação em exame da média /e/ ((i) Procedência; (ii) Escolaridade), enquanto que duas variáveis linguísticas ((i) posição da pretônica em questão; (ii) altura da vogal da sílaba seguinte) e variável social ((i) sexo) favoreceram a elevação em exame da média /o/.

De um modo geral, o que se observa é que essa pequena probabilidade de elevação sem motivação aparente é favorecida pelos grupos de fatores descritos no parágrafo anterior, salientando-se o que segue, quanto a fatores eleitos no *stepup*:

1. A proximidade do acento tônico tende a favorecer a elevação em exame da média pretônica /o/, enquanto que o distanciamento em relação à sílaba tônica tende a ser favorável para a manifestação da elevação em exame da média pretônica /e/.
2. O travamento silábico tende a elevar a média /e/, quando não há uma vogal alta até a tônica – casos de elevação sem motivação aparente –, enquanto que rima com apenas um elemento, o núcleo, favorece o mesmo fenômeno junto à média /o/.
3. Considerando em essência a atuação de vogal baixa precedendo tanto a média pretônica /e/ como a /o/, podemos inferir que a elevação em exame tende a escolher esse contexto buscando-se uma maior distância assimétrica no trato bucal quanto à emissão de vogais.
4. Atentando-se para a atuação da vogal média que se encontra em contexto seguinte, a média anterior /e/ evita sua simetria, em termos de altura, com essa vogal, buscando afastar-se de seu traço *médio* ao elevar-se para sua variante alta anterior.
5. A elevação em estudo não tende a ser influenciada com maior probabilidade pela presença de *onset* na sílaba em que a média /e/ se encontra, considerando-se que a posição “não-inicial”, quando a média encontra-se antecedida de *onset*, desfavoreceu a elevação, sem motivação aparente, dessa vogal.

6. O fator “Ausência de consoante”, em contexto fonológico precedente, favorece a elevação em exame, considerando-se o peso relativo de **0,97**. Os demais fatores tendem a desfavorecer sua elevação, haja vista pesos relativos abaixo de **0,50**. Por outro lado, no que diz respeito à média pretônica anterior /o/, três fatores tendem a favorecer com maior probabilidade a presença de elevação em estudo: o fator labial, o dorsal e o lábio-dental, cada um com peso relativo de **0,57**. Com peso relativo abaixo de **0,50** os demais fatores tendem ao desfavorecimento.

7. No contexto fonológico seguinte, os grupos de fatores labiais, peso relativo de **0,64**, palatais, peso relativo de **0,61**, lábio-dentais, peso relativo de **0,53**, e ausência de consoante, peso relativo de **0,95**, tendem a favorecer com maior probabilidade a elevação em exame no que se refere à média pretônica posterior /o/. O contexto coronal e o dorsal desfavoreceram a elevação em estudo, haja vista pesos relativos abaixo de **0,50**. No que diz respeito à elevação em exame da média pretônica anterior /e/, o contexto fonológico seguinte labial (aqui amalgamado o fator lábio-dental), peso relativo de **0,63**, dorsal, peso relativo de **0,69**, palatal, peso relativo de **0,79**, e ausência de consoante, peso relativo de **0,62**, tenderam a favorecê-la, enquanto que o fator coronal, peso relativo de **0,32**, condiciona a probabilidade da não aplicação da regra de elevação aqui estudada.

8. Quanto à elevação em exame da média anterior /e/, são os contextos orais em que as mesmas se encontram que com maior probabilidade tendem a favorecê-la, considerando-se o peso relativo de **0,52**. Contextos nasais tendem a desfavorecer a elevação em estudo, haja vista o peso relativo de **0,43**. Por outro lado, quanto à média posterior /o/, são os contextos nasais, peso relativo de **0,58**, que tendem ao favorecimento da elevação em observação. Os contextos orais tendem a desfavorecer a elevação em estudo, dado o peso relativo de **0,48**.

9. Com relação ao grupo de fatores “Procedência”, eleito somente para a análise da média posterior /o/, em contexto pretônico, observa-se que falantes da zona rural favorecem com maior probabilidade a elevação em exame dessa média, considerando-se o peso relativo de **0,61**. Falantes da zona urbana são mais propícios a evitar o alteamento em estudo, haja vista o peso relativo de **0,40**.

10. Com relação ao grupo de fatores sexo, a elevação em exame da média pretônica /e/ é favorecida com maior probabilidade por falantes do sexo feminino, haja vista o peso relativo de **0,53**. Falantes do sexo masculino tendem a desfavorecer a elevação em estudo, considerando-se o peso relativo de **0,47**.

11. No que diz respeito ao grupo de fatores faixa etária, observa-se que a elevação em exame, tanto para a média /e/ como para a média /o/, é favorecida por falantes da segunda faixa etária (26 a 25 anos), haja vista o peso relativo de **0,58** para /e/ e de **0,55** para /o/. A primeira faixa etária (15 a 25 anos) desfavorece a aplicação da regra de elevação tanto para /e/ como para /o/, enquanto que terceira faixa etária (acima de 46 anos) a desfavorece somente em relação à média /e/, já que com relação à média /o/ contribui favoravelmente para sua elevação, haja vista o peso relativo de **0,60**.

12. Com efeito, somente falantes cametaenses não escolarizados (analfabetos) tendem a favorecer com maior probabilidade a elevação em exame da média pretônica /o/, haja vista o peso relativo de **0,68**. Falantes com as demais escolaridades tendem a desfavorecer a elevação em estudo, considerando-se pesos relativos abaixo de **0,50**.

Quanto a fatores eleitos no *stepdown*, o que se observa é o exposto a seguir:

1. Com relação à elevação em exame da média /e/, mesmo sendo o grupo de fatores desconsiderado pelo programa estatístico *Varbrul*, não se pode perder de vista a relação dos resultados abaixo com os verificados quando da análise

da elevação em estudo da média /o/ no interior dos fatores eleitos no *stepup*. Com efeito, aqui também são os falantes da zona rural que com maior probabilidade tendem a favorecer a elevação em exame, haja vista o peso relativo de **0,53**.

2. Falantes sem escolaridade (analfabetos), com peso relativo de **0,51**, e com ensino fundamental, peso relativo de **0,52**, têm maior probabilidade de favorecerem a variante presença de elevação sem motivação aparente, no que se refere à média pretônica /e/, enquanto que falantes com ensino médio tendem a desfavorecê-la, haja vista o peso relativo de **0,47**.

3. A elevação em exame da média /o/ é favorecida pelo contexto de “posição não-inicial”, peso relativo de **0,50**, ou seja, quando essa média encontra-se antecedida de *onset*, enquanto que a posição inicial, sem *onset*, portanto, tende a desfavorecer com maior probabilidade a elevação em estudo, haja vista o peso relativo de **0,39**.

4. No que se refere à altura da vogal da sílaba seguinte no sentido de contribuir para a elevação em exame da média pretônica /o/, são as vogais médias que favorecem com maior probabilidade esse processo, haja vista o peso relativo de **0,51**, enquanto que a baixa central contribui para seu desfavorecimento, considerando-se o peso relativo de **0,40**.

5. No que se refere à elevação em exame da média pretônica /o/, são falantes do sexo masculino que com maior probabilidade contribuem para seu favorecimento, haja vista o peso relativo de **0,51**, ao passo que sujeitos do sexo feminino tendem a desfavorecer a elevação em exame, considerando-se o peso relativo de **0,49**.

De um modo geral, constata-se que a elevação das médias /e/ e /o/, no contexto cametaense, quer se trate de elevação decorrente de harmonização vocálica (RODRIGUES & ARAUJO, 2008) ou de elevação em que não há vogal alta até a sílaba tônica – casos de elevação sem motivação aparente, é de pequena probabilidade a manifestação.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Marivana dos Prazeres. As vogais Médias Pré-tônicas /e/ e /o/ no Português Falado no Município de Cametá/NE do Pará – uma abordagem variacionista. Belém: PIBIC/UFPA, 2007. (Relatório Técnico-científico – final)
- BATTISTI, E. Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de vocábulo na fala gaúcha. 1993. Dissertação (Mestrado em Letras)-Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1993.
- BISOL, L. Harmonia vocálica: uma regra variável. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BISOL, L. BRESCANCINI, C. R. (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- BORTONI et al. Um estudo preliminar do /e/ pretônico. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, UNICAMP, n.20, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegueму na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRESCANCINI, C.R. (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 161-182, 2002.
- CALLOU, D. LEITE, Y.; COUTINHO, L. *Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro*. Organon, Porto Alegre, n.18, p.71-89, 1991.
- CALLOU, D.; LEITE, Y., COUTINHO, L. & CUNHA, C. Um problema na fonologia do português: variação das vogais pretônicas. In: PEREIRA, C.da C.; PEREIRA, P. R. D. (Orgs.). *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.59-70, 1995.
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. A elevação das vogais pretônicas no Português do Brasil: processo(s) de variação estável. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.37, n.1, p.9-24, 2002.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.
- CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 30.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CARDOSO, S. As vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica. In: AGUILERA, V. A. (Org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londrina: UEL, 1999.
- CASAGRANDE, Graziela Pigatto Bohn. Harmonização vocálica: análise variacionista em tempo real Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- CASSIQUE, Orlando (2002). Minina bunita... olhos esverdeados (um estudo variacionista da nasalização vocálica pretônica no Português falado na Cidade de Breves/PA). UFPA Dissertação de Mestrado, inédita.

CASTRO, E. C. As pretônicas na variedade mineira de Juiz de Fora. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística e Filologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

CRISTÓFARO, SILVA, T. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 2 ed. , São Paulo: Contexto, 2001.

KAILER, Dircel Aparecida. Alçamento do [e] pretônico na região oeste-sudoeste do Paraná: uma abordagem geo-variacionista. In: *Estudos Linguísticos XXX*. Marília-SP, 2001.

LABOV, W. *The social stratification of English in the New York City*. Airlington: Center of Applied Linguistics, 1966.

_____. Contraction, Deletion, and Inherent Variability of the English Copula. In: LABOV, W. *Language in the inner city: the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 65-129, 1972a.

_____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

_____. The social origins of sound change. In: LABOV, W. *Locating Language in Time and Space*, New York, Academic Press, 1980.

_____. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language, Variation and Change*, n.2, 1991.

LEMOES, Fernando Antônio P. *O alçamento das vogais médias pretônicas e postônicas mediais*. Belo Horizonte: CEFET/MG, s/d. (Artigo).

MOLLICA, M.C. *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. The neogrammarian controversy revisited, In: *International Journal of the sociology of language*, Berlin, v. 89, 1991.

RODRIGUES, Doriedson S. Da zona urbana à rural/ entre a tônica e a pré-tônica: o alçamento /o/ > [u] no município de Cametá/NE paraense - uma abordagem variacionista. Belém: CML/UFPA, 2005 (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUES, Doriedson. *O gênero/sexo e o alçamento /o/ > [u] em posição tônica no município de Cametá/NE do Pará*: um recorte ampliado. Abaetetuba: Margens, 2007.

_____. Escola & Classe: o urbano e o rural no município de Cametá – traços linguageiros de subjetividade do homem e da mulher ribeirinhos. Belém: *I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará*, 2008.

RODRIGUES, Doriedson; RODRIGUES, Maria Isabel Batista. EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: da constituição do homem amazônica a políticas públicas educacionais. *Anais do Congresso de Professores de Língua Portuguesa do Pará* (ASLIPA), 2008 (No prelo).

RODRIGUES, Doriedson S. & ARAÚJO, Marivana dos P. *As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/Pará – a harmonização vocálica numa abordagem variacionista*. Rio Grande do Sul: PUCRS, Cadernos de Pesquisa em Linguística 2008.

RODRIGUES, Doriedson S. & ARAÚJO, Marivana dos P. *A gente precisa/pricisal/précisa; A gente copial/cupial/cópia: a variação das vogais médias pré-tônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/Nordeste do Pará - uma abordagem variacionista*. (2007, no prelo)

RODRIGUES, Doriedson & FURTADO, M. J. Oliveira. *O abaixamento [e]<[i] e/ou [E] <[i] nos clíticos do português falado no município de Cametá/ NE do Pará: uma caracterização variacionista*. Cametá: 2008 (Digitado).

RODRIGUES, Doriedson; REIS, Giussany Socorro Campos dos. *Variação da nasalização vocálica pretônica seguida de consoante nasal na sílaba seguinte no português falado no município de Cametá – Pará: abordagem preliminar*. Belo Horizonte. Anais do SIS-VOGAIS, 2008 (No prelo).

RODRIGUES, Doriedson; ARAUJO, Marivana dos Prazeres. A variação das vogais médias pré-tônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/ Nordeste do Pará: um estudo, numa abordagem variacionista, sobre a não aplicação da regra de elevação. Belém: *Anais do Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 2007. (No prelo)

RODRIGUES, Doriedson; REIS, Giussany Socorro Campos dos; RODRIGUES, Maria Isabel Batista. Escola-educação: ações e reações em seu interior. Belém: *Anais do Congresso de Professores de Língua Portuguesa*, 2009 (No prelo).

SCHWINDT, L. C. S. Harmonia vocálica em dialetos do Sul do País: uma análise variacionista. 1995. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, L., SILVA, M.B. *As pretônicas no falar baiano*. 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

SCHERRE, Maria Marta P. *Introdução ao pacote VARBRUL para microcomputadores*. [s.l.:s.n.], 1992.

TARALLO, F.A. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

VIEGAS, M. C. Alçamento das vogais pretônicas: uma abordagem sociolinguística. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

_____. O alçamento das vogais médias pretônicas e os itens lexicais. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

Resumo: Analisa o papel que o livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental tem assumido no contexto que vai dos anos 80 até os dias atuais dentro das práticas escolares realizadas em nosso país. De tal maneira verificamos que o ensino-aprendizagem no Brasil ainda enfrenta grandes dificuldades tanto materiais quanto técnicas tornando muitas vezes o livro didático a única ferramenta a ser utilizada (ou sub-utilizada) em sala de aula pelo professor. Por esse motivo, surgiu a preocupação de analisar este instrumento de ensino e como o mesmo vem sendo aplicado em sala de aula. Tal atenção se faz necessária uma vez que este recurso apresenta-se não muito raramente como substituto do docente, fator que pode comprometer a aprendizagem do aluno. Diante desta situação temos como propósito fazer uma explanação acerca da importância do livro didático para o ensino de português. Para isso, será traçada primeiramente sua trajetória histórica, seguida de conceitos a respeito do que é o livro didático, suas características norteadoras, conteúdos e estrutura. A base teórica e metodológica deste trabalho consiste na avaliação dos conteúdos de dois livros didáticos levando em consideração uma produção atual e outra produzida na década de 80. Espera-se com essa proposta que ao utilizar um livro didático em sala de aula os professores levem em consideração a localidade do aluno e acrescentem outros recursos condizentes com suas realidades.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de português; livro didático; prática docente.

Análise do livro didático de português para o ensino fundamental

Maria Cleunice da Silva
Natália Pantoja Moraes

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá

1. INTRODUÇÃO

Ao discutirmos o papel que o livro didático de Português vem desempenhando nas práticas escolares nos últimos anos é necessário que levemos em consideração as grandes dificuldades que os profissionais de educação enfrentam na escolha do mesmo. Posto que este na maioria das vezes, falando de nossa região amazônica, não atende à realidade abarcada. Nesse sentido, discussões acerca da adoção de um “livro novo” apontam para a urgência de uma seleção marcada pela diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e principalmente regional.

Mobilizados pela crença de que, no contexto atual, o livro didático ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, exercendo, na escola, uma função relevante, seja como delimitador da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala, como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino e aprendizado, seja como suporte único disponível para professores e alunos, objetivamos neste artigo investigar a importância desse instrumento para o ensino de português no ensino fundamental.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO (LD)

Faz-se necessário, primeiramente apresentarmos um breve contexto de como surgiu o livro didático. O ensino de língua portuguesa foi durante um longo período efetivado por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais e por meio de antologias seletas, gramáticas

e manuais nas séries mais avançadas, essa obra segundo Batista & Rojo (2005, p.15), produzida com o intuito de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais”, também se transformou em muitos contextos, num objeto indispensável para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, pois ao longo da história acredita-se ser possível uma compreensão crítica a esse respeito e, conseqüentemente, acerca do que hoje compõe esse material.

No Brasil, a primeira definição de livro didático deu-se pelo Decreto Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938- Art. 2:

“Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes nos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em sala de aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático”. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22)

Ainda por meio desse decreto, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estipulava a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras, pode-se dizer que esta comissão possuía muito mais uma função de controle político-ideológico do que propriamente didática, posto que dentre suas tarefas estavam as de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos concedendo ou não sua autorização para uso nas escolas.

Dessa forma, após vários questionamentos quanto à legitimidade dessa comissão, foi só em 1945 que o estado consolidou a legislação acerca das condições de produção, importação e utilização do livro didático. Cabe ressaltar ainda, que, para piorar um pouco mais a situação, nessa época, o livro didático transformou-se em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, uma crescente especulação comercial em cima dele. Durante a década de 60 estabeleceu-se a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), através de um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência

Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. A princípio, uma proposta adequada à política educacional brasileira, mas muitos críticos de educação denunciaram que, por trás do acordo, havia um controle americano das escolas brasileiras e dos livros didáticos, especialmente no que dizia respeito aos conteúdos. Após muitos protestos, principalmente de movimentos estudantis, e de denúncias de irregularidades, a COLTED foi extinta em 1971, quando a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL) o qual passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). A esse programa cabia “definir diretrizes para formulação do programa editorial e de planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA, 1984, p.57). Já em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução do PLIDEF. Por intermédio do decreto Lei nº 77.107, de 4/2/1976 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com a contribuição dos estados, no entanto os recursos foram ineficientes para atender a demanda de alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a maioria das escolas municipais.

Em 1983, houve a substituição do FENAME pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF, ainda assim houveram demasiadas críticas essa centralização da política assistencialista do governo e dentre as denúncias estavam as de irregularidades na distribuição dos livros nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Diante disso, com o intuito de garantir uma política de regulamentação do livro didático mais competente e eficaz, o governo, novamente por meio de decreto-Lei¹, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estabeleceu-

¹ Decreto-Lei nº 91.542, de agosto de 1985.

se, então, como meta do programa, o atendimento a todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas de todo o país, com prioridade para Matemática e Comunicação e Expressão. Em 1996, a FAE foi extinta e suas atribuições no que diz respeito ao PNLD ficaram a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos oriundos, principalmente, do salário-educação. Nesse período, deu-se a produção e a distribuição dos livros didáticos de forma contínua e massiva, todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas

O PNLD tem como foco o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil, e assegurando-lhes a gratuidade dos livros didáticos. De acordo com programa cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do primeiro ano é destinada uma cartilha de alfabetização.

O processo de avaliação pelo qual passam os livros inscritos no PNLD, como o conhecemos hoje passou por uma série de aperfeiçoamentos, iniciados em 1996. Desse modo, a síntese de avaliação pedagógica pela qual passam os livros e as coleções distribuídas pelo MEC é apresentada no Guia do Livro Didático, distribuído às escolas e também disponível na internet.

A “escolha” dos livros é feita pelos professores das escolas da rede pública, do país inteiro, por meio do Guia do Livro Didático, onde escolhem (cabe ressaltar que os livros já são pré-escolhidos) os livros a serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só será substituído no por outro título no próximo PNLD. São escolhidas duas opções de livros por disciplina se a primeira não conseguir ser negociada, a segunda passa a valer. Os professores precisam entrar num consenso sobre a escolha do livro, pois este valerá para toda a escola.

2.1. EM FOCO: O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP)

Ao abordarmos do livro didático de português (LDP), faz-se necessário resgatarmos algumas de suas características apreendidas ao

longo da história, uma vez que existem diferentes modos de entender a linguagem e cada uma constitui uma teoria que embasa as propostas dos livros didáticos. Além disso, de acordo com Silva (1998 p. 44), que afirma ser “exatamente pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do nosso magistério, perdendo seu caráter de *meio* para se transformar num *fim em si mesmo* nos ambientes formais de ensino”. Foi a partir dos anos 40 que os manuais ou gramáticas, tal como conhecemos hoje passaram a existir, nesse sentido, posteriormente na década de 60 de acordo com Fregonesi (1997), havia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas nem exercícios, e uma gramática, com exercícios, elaborada especialmente para os alunos. Esse mesmo autor afirma que os conteúdos programáticos que deveriam ser observados para a produção dos livros didáticos eram inicialmente estabelecidos pela Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, a qual estabelecia o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Em 1951, com a reforma do ensino, a programação oficial passou a ser elaborada por professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e, conforme a Portaria Ministerial de 02/10/51, deveria ser adotada em todo o território nacional. Aos professores do Colégio cabia não só indicar textos de leitura e exercícios de linguagem oral e redação, mas também sugerir a metodologia a ser utilizada (FREGONESI, 1997). Nessa época, ensinar a língua significava, basicamente, ensinar teoria gramatical.

Somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, de 10/12/61, que os programas para ensino de língua portuguesa tomaram novos rumos: as instruções, que apresentavam recomendações para o desenvolvimento de atividades relativas à expressão escrita e a gramática expositiva, passaram para as mãos do governo. No entanto, as mudanças mais profundas só vieram a ocorrer a partir de 1971 com a promulgação da Lei nº 5.692, que alterou até mesmo o nome da disciplina de *Língua Portuguesa* para *Comunicação e expressão*, no tange aos conteúdos o governo federal estabeleceu que cada unidade federativa poderia elaborar suas propostas de ensino. Nesse sentido, a maioria das concepções que regia as propostas de educação era a teoria behaviorista,

que pregava a por meio de insistentes repetições, dessa forma as práticas priorizavam o ensino de estruturas isoladas, posto que acreditava-se que dessa forma estaria se desenvolvendo tanto a expressão oral quanto a escrita dos alunos, nesse contexto os livros didáticos tinham o objetivo de fazer os alunos apenas reproduzirem modelos e ao professor cabia apenas controlar a “aprendizagem”. Silva (1998 p. 45) enfatiza que essa foi a forma encontrada “de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores”.

Os avanços obtidos a partir da década de 80, em pesquisas na área da linguística foram decisivos, para uma revisão nos objetivos do ensino da língua portuguesa. Com o surgimento de novos paradigmas de análise da linguagem, que levam em consideração sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, passou-se então, a se rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, totalmente descontextualizada e fragmentada. Essas mudanças podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNLP, 1998) Marcushi (2005) realça aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa vejamos alguns:

- adoção do texto como unidade básica de ensino;
- produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
- noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita;
- atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;
- clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Partindo, dos pressupostos apresentados, fica bastante claro que a seleção desta ou daquela obra permeia não só questões voltadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, mas também questões políticas, na verdade o livro é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, como qualquer outro produto que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. Esse fator, no entanto, de acordo com Freitag (1993), nem sempre é observado pelos professores, ou seja, o conteúdo ideológico é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica, é como se o professor servisse apenas, como já foi citado anteriormente, para repassar os conteúdos do livro, nesse sentido vale ressaltar que muitas das vezes está é a única ferramenta que o professor tem como referência assumindo até mesmo o papel propriamente de currículo e também de definidor de estratégias de ensino. As razões para que isso ocorra segundo Geraldi (1993 p. 94) são as mais diversas dentre elas algumas:

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí; facilitou a tarefa diminuiu a responsabilidade pela definição de conteúdos de ensino, preparou tudo - até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino).

3. ESTRUTURA QUE COMPÕE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDP)

A estrutura que nós analisamos foi baseada no livro “Português uma proposta para o letramento” da autora Magda Soares, editado pela editora Moderna, que faz parte de uma coleção de quatro volumes, para alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e no livro da autora Marilda Prates intitulado “Reflexão e ação” da editora Do Brasil S/A, destinado a alunos da 5ª série do ensino fundamental.

O livro de Marilda Prates foi produzido na década de 80 enquanto que, o de Magda Soares é um livro atual, portanto há uma grande diferença entre eles no que diz respeito à formatação, estrutura e conteúdos. No livro de Marilda Prates podemos perceber que apesar da preocupação em despertar no aluno um melhor aprendizado, ainda há muitas carências de conteúdos, ou seja, encontramos apenas: prática de leitura de texto, vocabulário denotativo e conotativo, estrutura do texto, interpretação crítica, conhecimentos linguísticos e exercícios de redação, dessa forma, a autora não trabalha intensamente a língua como prática social de interação. Suas propostas de ensino englobam momentos de leitura e reflexão, mas na maioria das vezes ainda são voltadas para aquela gramática tradicional onde só existe a preocupação em levar o aluno a falar e ler corretamente buscando o auto-aperfeiçoamento através do domínio das estruturas gramaticais que possuem um destaque bem maior em sua obra.

O livro da Magda por sua vez é composto de ilustrações coloridas, recortes de revistas e jornais, charges, textos jornalísticos, fotografias e gráficos e etc. A formatação é apelativa, de modo a atrair o estudante aos tópicos de cada unidade (textos, atividades sugeridas).

A autora usa uma linguagem de intervenção, contribuindo assim para uma nova abordagem com o público leitor. Ela também se preocupa com a gramática, mas, há um maior destaque na forma de como a língua é trabalhada, ou seja, ela trabalha a língua como instrumento de interlocução, como prática social de interação, com propostas que contextualizam as atividades de ensino em situações de uso, com finalidades específicas, interlocutores reais e textos de circulação no meio social. A obra assume o letramento como finalidade principal do ensino da língua: o aluno deve não apenas saber ler e escrever, mas ser proficiente no uso social da língua, falando ou escrevendo. Com essa finalidade, a coletânea foi composta para promover a qualidade leitura, com grande quantidade de textos de gêneros variados: poemas, anúncios, crônicas, fábulas, contos, entrevistas, provérbios, cartas, bilhetes, verbetes, legislação, editoriais, listas, avisos, músicas, cartazes, buscando representar o mundo social e cultural do aluno com temas da atualidade. Ela também se preocupa em abordar assuntos da atualidade a fim de que

isso leve os alunos a uma melhor reflexão dos temas abordados conforme a faixa etária e a série a que destina o volume, por exemplo, nesse volume destinado a sexta série ela começa propondo:

- Uma preparação para a leitura, sobre o tema adolescência
- Uma leitura silenciosa, onde os alunos irão explorar o máximo do texto, cada um a sua maneira.

Para depois haver:

- Uma interpretação oral a partir do que os alunos compreenderem em relação ao texto, a autora propõe que haja para que os alunos socializem e discutam suas ideias referentes ao texto.
- Em seguida, há a análise dos vocabulários, percebendo que a língua é viva, produtiva, identificando processo de criação de palavras, e percebendo a função, o sentido e a importância de determinada palavra no texto.

Logo em seguida a autora trata da questão da língua oral e língua escrita com a intenção de levar os alunos a tomar consciência dos aspectos prosódicos da fala como: entonação, ritmo, melodia da frase e sua tradução da escrita na construção do sentido. Ela conclui sua unidade com tópicos que trata da reflexão sobre a língua, pois o objetivo é levar o aluno a refletir sobre o efeito, na construção do sentido, da variação, no uso de determinadas palavras.

Portanto, a partir dessa análise do livro da autora Magda Soares direcionada ao Ensino Fundamental, constata-se que é inovadora sua proposta por trazer uma nova abordagem para a sala de aula em que mais do que apenas está em contato com regras gramaticais e meros passos para a produção textual, os alunos percebem melhor as funções da língua e sua interação. Então conclui-se que comparando dois livros um da atualidade e outro da década de 80 percebe-se que há uma grande evolução no sentido de melhorias nos livros atuais.

4. CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD, PARA A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP)

Os critérios avaliativos para a escolha dos livros didáticos de português se baseiam não somente nos objetivos oficiais de língua portuguesa para o ensino fundamental, nas recomendações que figuram nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental*, como também na *Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos* para o PNLD/2008, elaborados por equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/ UFMG), subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País.

Partindo de princípios bastante gerais, diretamente relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, decorrem todos os demais critérios, referentes aos quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área que são; leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Por meio, da aplicação desses princípios e critérios aplicados na avaliação dos livros inscritos no PNLD, temos dois resultados de um lado a exclusão das obras que não atendem aos parâmetros definidos pelos critérios eliminatórios, e num outro extremo a provação dos demais livros condizentes com os critérios classificatórios propostos pelo programa. Segundo o PNLD/2008, ”o conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado (às vezes único) de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social”.

No que tange ao conteúdo de leitura que o livro deve abranger; as atividades de exploração do texto devem ter como objetivo básico o desenvolvimento da proficiência em leitura dos alunos. Para que estes possam encarar a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/ autor/ texto, situando a prática de leitura em seu contexto social,

colaborando para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, desenvolvendo, portanto, as estratégias e capacidades que se façam necessárias para o bom entendimento do texto, explorando ainda as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados, solicitando ainda do aluno apreciações de valor, no campo ético, moral, estético e afetivo, de maneira a contribuir para a formação de um leitor crítico e propiciar ainda, por meio de uma seleção criteriosa e respeito ao pacto ficcional, uma abordagem adequada de textos de valor artístico e, portanto, a formação do leitor literário.

No que se refere às propostas de produção de textos escritos os livros devem visar, sobretudo a proficiência ao desenvolvimento da escrita, de modo que os alunos devam considerar o uso social da escrita, levando em conta pra tanto o processo e as condições de produção do texto, evitando assim o exercício descontextualizado da escrita e explorando a produção a produção dos mais variados gêneros e tipos de textos.

Quanto ao aspecto que abarca a reflexão sobre a língua e a linguagem os livros devem “ou pelo menos deveriam” levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem, relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a análise de fatos referentes a língua e a linguagem. De modo que seus conteúdos e atividades possam dar subsídio às demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de textos explorados.

Aos aspectos relativos à linguagem oral, sabe-se que ao chegar à escola o aluno encontra-se em pleno domínio dessa linguagem, no que se refere aos seus aspectos decorrentes da demanda social a qual faz parte. Nesse sentido, hoje já se tem a noção que será por meio dessa experiência que a aluno poderá estender o domínio da fala e da escrita para as novas situações e contextos que o mesmo vir a percorrer. Portanto, no que diz respeito a esse domínio o livro didático de português devesa promover: o favorecimento do uso da linguagem oral na interação em sala de aula, propiciar o desenvolvimento das capacidades nos usos da linguagem oral tanto em situações formais quanto não-formais e, sobretudo valorizar efetivamente o trabalho com a variação e a heterogeneidade linguísticas.

Outro ponto levado em consideração nos critérios de avaliação do livro didático é o relativo ao manual do professor, posto que este é um instrumento didático indispensável ao docente. Sua função é esclarecer e fundamentar, junto ao docente, os princípios e crenças que presidem tanto a proposta pedagógica da coleção quanto a organização do material, além de sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos e atividades propostos. Não deve, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas.

Quanto aos aspectos gráfico-editoriais, um livro dedicado ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa precisa ser legível e bem ilustrado. Nesse sentido, são importantes: um sumário e uma organização interna que permitam a localização precisa das informações; uma impressão isenta de erros graves, legível e nítida, com tamanho adequado de letra e espaço entre linhas, entre letras e palavras; e uma gramatura de papel que não prejudique a legibilidade. Quanto às ilustrações, devem estar bem distribuídas nas páginas e colaborar para a consecução dos objetivos das atividades a que se relacionam, além de evitar os estereótipos, os preconceitos, a propaganda e a doutrinação ideológica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

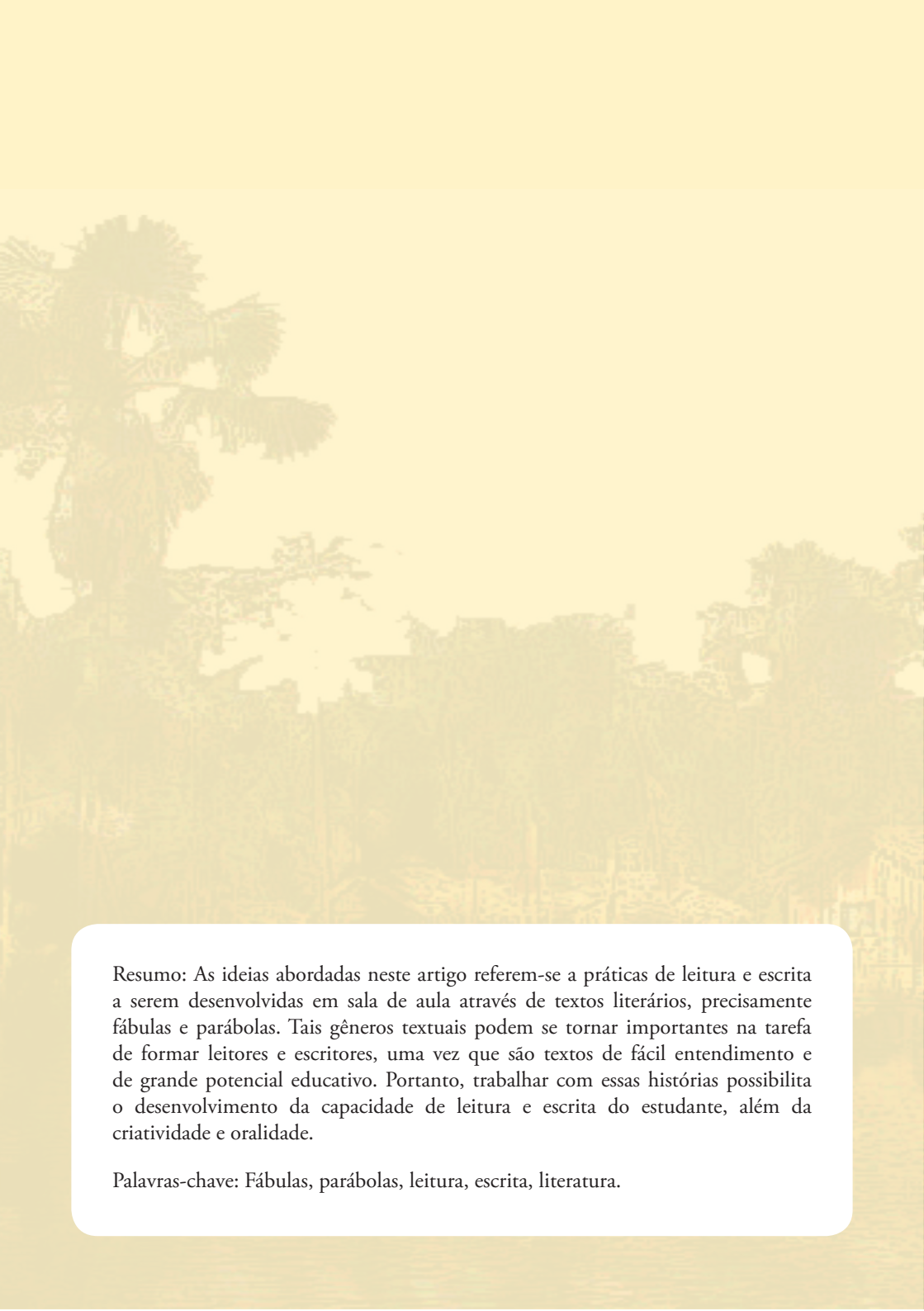
A partir da análise dos dados apresentados nesse trabalho, em primeiro lugar, foi possível observar que os manuais das coleções adotadas para a análise se diferenciam demasiadamente quanto à formatação, estrutura e conteúdos abordados, posto que são de épocas diferentes. Nesse sentido, percebemos a importância da mudança de posição do governo com relação ao livro didático de língua portuguesa, ou seja, a mudança no processo de constituição dos conteúdos, onde saímos daquele primeiro contexto que tínhamos os conteúdos a cargo de apenas uma instituição responsável pela demanda do país inteiro, e passamos para um processo mais acessível, visto que antes não tínhamos a participação no projeto de professores de outras regiões do país, agora pelo menos temos esta participação, mesmo que ainda muito insuficiente, posto que os livros didáticos ainda “em nossa opinião” ainda retratam sobremaneira uma realidade fora dos padrões amazônicos no qual estamos inseridos.

Em segundo lugar, foi possível verificar alguns fatores que se impõe como obstáculos ao uso do manual didático no espaço escolar. No que se refere a esses fatores, identificamos: que o processo de escolha do livro didático ainda é muito alheio à realidade do aluno, temos ainda a carga de trabalho do professor que é muito extensa impossibilitando este de um planejamento mais abrangente e também as demasiadas exigências impostas para a implementação das propostas contidas no “livro novo”, observamos ainda em relação ao trabalho com a escrita que as propostas enfocam a adequação dos textos às condições de produção e de circulação. Em relação às adaptações realizadas pelos professores, elas acontecem de forma tímida, sem um planejamento prévio, o que impede sua aplicação. Nesse sentido, reafirmamos que é preciso eleger metas, elencar objetivos e organizar as atividades a serem postas em prática.

Em suma, o que propomos nesse trabalho é o uso do livro didático, como material de incentivo para o aluno e suporte pedagógico para o professor e que os alunos passem a ter uma melhor compreensão dos conteúdos encontrados nos livros e que os professores promovam uma ampliação desses conteúdos de forma a abarcar as necessidades dos discentes que são a razão de ser dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.
- FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.127-145.
- FREITAG B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fonte, 1993.
- OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.
- PCN – Língua Portuguesa
- Guia do Livro Didático - PNLD/ 2008 – Língua Portuguesa.
- SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura*. Ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.



Resumo: As ideias abordadas neste artigo referem-se a práticas de leitura e escrita a serem desenvolvidas em sala de aula através de textos literários, precisamente fábulas e parábolas. Tais gêneros textuais podem se tornar importantes na tarefa de formar leitores e escritores, uma vez que são textos de fácil entendimento e de grande potencial educativo. Portanto, trabalhar com essas histórias possibilita o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita do estudante, além da criatividade e oralidade.

Palavras-chave: Fábulas, parábolas, leitura, escrita, literatura.

O ensino literário através de fábulas e parábolas

Aurilene Amaral Sousa
Jocelina de Jesus Maciel Gonçalves
Lindalva Fernandes Meireles
Maria Durcilene Freitas Corrêa
Maria Jorielma Oliveira Furtado
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as discussões sobre a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem têm se intensificado. Há comprovação de que a prática de leitura contribui para formação do indivíduo, tanto pessoal quanto profissional, uma vez que facilita o aprendizado, amplia e qualifica as informações acerca do mundo. É a exclusão de atividades de leitura em sala de aula pode ser uma das razões que levam ao fracasso escolar vigente. Vale ressaltar, que não estamos falando apenas da “leitura da palavra”, mas da “leitura de mundo”, ou seja, é um “processo de compreensão crítica que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (Freire, 2003, p.13) que se faz necessário desenvolver no indivíduo. Não basta apenas ler o código, aquilo que está escrito, é preciso ir além e buscar o que está nas entrelinhas. Desenvolver o hábito da leitura implicaria melhorar o desempenho do indivíduo nos estudos e conseqüentemente, facilitar sua inserção como cidadão consciente na sociedade.

Ao nosso ver, a escola que seria um dos espaços ideais para a formação de sujeitos leitores, mas, geralmente ela não demonstra esse interesse. Não há um compromisso por parte da maioria das instituições de ensino em desenvolver um trabalho consistente que vise tal objetivo. Isso justifica o fato de alunos, professores e outros membros da comunidade escolar não frequentarem ambientes como bibliotecas pelo simples prazer de ler, pois, leitura na escola, passa a ser apenas em função de alguma atividade para avaliação de determinada disciplina.

Entretanto, estudos científicos e experiências pedagógicas mostram que crianças, adolescentes e jovens são receptivos à atividade de leitura se assim o forem incentivados. E dentre suas expectativas de leitura, costumam determinar os textos literários entre os de suas preferências. Acontece que nas escolas, a literatura ainda não é vista sob uma perspectiva de ensino com vista a proporcionar reflexão e humanização dos educandos. O propósito pedagógico da escola quando recorre aos textos literários consiste geralmente a suprir uma prática pedagógica tradicional. Em suma, a atividade de leitura e estudo da literatura, na fase do ensino básico, principalmente nas escolas públicas, deixa de fazer parte das experiências de vida do educando, fato que vai interferir na sua formação cidadã.

De todo modo, considerando que a escola exerce uma importante função social seria relevante que ela contribuísse com a formação de sujeitos leitores. Para tanto, acreditamos que uma prática pedagógica com esse propósito tende a surtir resultados positivos, principalmente se realizado no ensino básico, com o público infante-juvenil quando ainda estão construindo valores. Convém, nesse sentido, que o ensino de língua materna e em outras áreas do conhecimento passe a investir em uma prática com vista na valorização da leitura e estudo da literatura, levando em consideração os horizontes de expectativas dos educandos e que busque romper com os interesses de leitura do estudante-leitor em uma perspectiva emancipadora. É com base nessas considerações que surgiu a ideia de uma prática de ensino direcionado a uma turma de 5ª Serie do Ensino Fundamental da Escola Municipal Júlia Passarinho em Cametá - Pará.

Assim, tendo em vista o método recepcional, consideramos o papel da leitura como de suma importância para o desenvolvimento humano e intelectual de uma pessoa. E as fábulas, enquanto gênero literário, podem desempenhar um importante papel nesse processo, o de despertar o interesse de alguém pela leitura, uma vez que são textos com raízes na sabedoria popular e por isso, talvez, a maioria das pessoas já tenham tido algum contato com esses gêneros textuais. Além disso, as fábulas são narrativas geralmente curtas com criaturas fantásticas que refletem em suas ações, virtudes ou defeitos dos seres humanos e

podem representar um interessante mecanismo para estimular a leitura e a criatividade do educando.

Através do gênero literário fábula fomenta-se o prazer de ler e buscamos romper às expectativas do estudante-leitor, apresentando-lhes um novo gênero literário, a “parábola”, “de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89). Assim, promove-lhe um ambiente de leitura condizente a sua realidade cultural e social, sem deixar de oferecer um meio de apoderamento a outros gêneros literários e saberes universais. Portanto, um ensino voltado à formação de sujeitos com capacidade de ter participação político-social, atuante enquanto cidadão.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Entende-se que em pleno século XXI, o professor ainda é considerado um mero depositante de conhecimento para o aluno, já que seus métodos tradicionais de ensino não consideram as opiniões discutidas pelos discentes. Tudo isso recai ao fato de que o educador ainda se mantém distante, considerando-se o dono da verdade, excluindo de certa forma, uma boa relação dialógica. Vale lembrar que essa relação coloca o aluno em conjunto com o professor e seus demais colegas, compartilhando a construção coletiva do conhecimento.

Caberia ao educador, nesta perspectiva, articular as diversas fontes de conhecimento, relacionar teoria e prática, ciência e cotidianidade, dando maior coerência, maior visão de conjunto ao estudo dos múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade que o aluno necessita ter domínio.

Dessa forma, preconizamos um educador que tenha consciência de que é um agente transformador da realidade, produtor de cultura, um mediador no processo de construção de conhecimento, na ação de incorporar o cotidiano dos educandos à vida escolar e assim, propiciar uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Então no contexto atual em que se encontra a educação é importante lembrar que o desafio dos educadores é trabalhar as diversidades culturais em que está inserido a sua sala de aula. Linguagem, representações e discursos são apresentados a todo instante, cabendo ao professor saber direcionar o conhecimento.

O ensino deve se tornar um processo de humanização dos alunos, historicamente situado, desenvolvendo habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que lhe são impostos. Nesse sentido, o professor sendo o agente principal para mediar o conhecimento é o responsável em buscar novas maneiras que viabilizem o ensino de qualidade para os seus alunos.

E as fábulas e as parábolas são textos que podem está auxiliando no processo metodológico, pois são textos de expressão literária, onde se pode trabalhar valores com os alunos através desses tipos de narrativas, notando ainda que a vivência com essas experiências podem aumentar a possibilidade de melhorar o relacionamento social.

Por isso a importância da literatura, em sala de aula não pode se restringir somente às aulas de português. Pois, seu caráter dinâmico possui aspectos artísticos, culturais, históricos, filosóficos, geográficos, entre outros pode permitir que o texto literário motive interesses pela leitura e possibilitam abordagens interdisciplinares. Para esse fim, é importante que os professores tenham alguns conhecimentos de literatura e de teoria literária para conduzir com segurança os seus trabalhos.

Por isso, parece importante aprofundar certas questões teóricas que possibilitem alicerces ao professor ao trabalhar textos literários em suas aulas. Nosso foco de interesses recai, neste momento, nas narrativas sobre fábulas e parábolas, tendo como objetivo auxiliar os professores no processo de formar seus alunos como leitores de diferentes gêneros textuais.

3. FÁBULAS E PARÁBOLAS NA SALA DE AULA

A sala de aula é um espaço de aprendizagem onde o aluno deve ser estimulado a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. E como mediador do conhecimento, ao professor é destinada essa tarefa, a fim de que possa incutir nos jovens o desejo de ler textos literários. Dessa forma, faz-se necessária a utilização de novas e diferentes estratégias a fim de que o estudante desenvolva o interesse pela leitura.

Nesse sentido, o trabalho com fábulas e parábolas pode ser desenvolvido a partir de leituras dramatizadas, por exemplo, com a finalidade de promover um momento de interação entre leitor e texto em que ele possa expor suas impressões sobre o que leu e proporcionar assim um debate sobre as ideias das histórias lidas. Com isso pode-se, posteriormente, expor aos alunos a importância da leitura e seu papel na formação de cada indivíduo e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade.

Além disso, é possível orientar os alunos para atividades em grupo e individuais como encenação dos textos para os colegas, retextualização, exposição através de painéis para a comunidade escolar dos textos produzidos em sala de aula, programas de rádio, etc. Tais tarefas podem despertar o interesse pela leitura, além de estimular a criatividade frente à produção de textos, bem como, o aprimoramento da oralidade. Por outro lado, instigar os estudantes a lerem textos literários com mais frequência, mas de maneira lúdica, atraente e interessante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer uma relação de interesse entre os alunos/jovens e a leitura de textos, principalmente literários, tem sido um difícil desafio atualmente para a educação. Muitos são os obstáculos, carência de livros, dada a precariedade das bibliotecas públicas, o alto custo de livros em detrimento das condições sociais da maioria da população brasileira, políticas públicas voltadas para essa prática, etc. Além das dificuldades que os estudantes encontram na hora de produzir bons textos.

Frente a essa realidade, faz-se urgente e necessária a utilização de diferentes estratégias em sala de aula no sentido de estimular os educandos para o desenvolvimento dessas habilidades. Uma vez que vivemos em uma sociedade que exige o domínio dessas aptidões em práticas sociais que vão desde a simples ação de tomar um ônibus à elaboração de uma teoria científica, por exemplo. Ou seja, para se ter vez e voz num mundo globalizado como o de hoje é necessário se adaptar às novas exigências da vida moderna.

Assim a escola, como uma das instituições responsáveis pela formação intelectual e pessoal do indivíduo, desempenha um papel de fundamental importância a árdua tarefa de educar. E é preciso acompanhar as mudanças ocorridas no mundo ao longo dos anos, com a utilização de novas metodologias, capacitação dos profissionais, novas teorias, estrutura adequada, etc.

Nesse sentido, o trabalho com fábulas e parábolas mostra-se uma boa alternativa na tentativa de formar leitores competentes e bons produtores de textos. Pois, são gêneros textuais com uma linguagem simples, educativa, com a abordagem de temas voltados para o cultivo de valores morais e relacionamento humano, além de transportar os leitores para um mundo pertencente à fantasia e/ou imaginário.

Deste modo, pode-se dizer que apesar das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é possível promover um ambiente agradável e atraente para o desenvolvimento dessa prática através da utilização de textos interessantes para os alunos. Talvez assim eles possam perceber que os atos de ler e escrever podem ser bons, emocionantes, divertidos, inspiradores, críticos, etc., a depender das intenções de cada leitor/escritor.

REFERÊNCIAS


BAGNO, Marcos. *Fábulas Fabulosas*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/vdt/vdtx3.htm>>Acesso em: 20 mar. 2008.

FRANCIA, Alfonso. *Educar com Fábulas*. 7. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003.

LER e reler o mundo. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre, ano 9, n. 33, fev./abr. 2005.

LEGRAND (org.). *Parábolas eternas*. Belo Horizonte: Soler, 2004.



Resumo: O presente trabalho expõe elementos delineadores de um projeto de pesquisa-intervenção voltado para a apropriação da leitura, escrita e oralidade mediada pelo gênero jornalístico “manchete de jornal”, no interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Noêmia Martins, Cametá-Pará. Trata-se de se expor uma sequência didática para o tratamento didático-pedagógico desse gênero, visando a facilitar o processo ensino-aprendizagem daqueles três objetos de ensino.

Palavras-chave: Pesquisa intervenção; gênero textual; pesquisa diagnóstica; educação.

Apropriação da leitura, escrita e oralidade: **A partir do gênero jornalístico** **manchete de jornal (jornal impresso)**

Roberto Costa de Sousa
Vadivaldo Gonçalves Pereira
Universidade Federal do Pará

1. IDENTIFICAÇÃO

Delimitação do tema: apropriação da leitura, escrita e oralidade: a partir do gênero jornalístico manchete de jornal. Público-alvo: alunos da 8ª série. Carga Horária: 4h30min. Local: E.M.E.F. Profa. Noêmia Martins.

2. JUSTIFICATIVA

Em decorrência de observações feitas por nós, na turma de 8ª série do ensino fundamental da E.M.E.F. Noêmia Martins, onde percebemos certa dificuldade dos alunos no que tange a leitura, e escrita, pretendemos a partir do gênero manchete de jornal traçar metodologias visando preencher essas lacunas e para isso iremos trabalhar com o jornal impresso, como um meio de comunicação onde o leitor se depara com diversos assuntos, tanto regional como nacional e até mesmo fatos internacionais que estão em evidência no seu cotidiano, e consequentemente solucionar os problemas encontrados.

Vale a pena ressaltar, que a maioria das pesquisas linguísticas são feitas fora do ambiente escolar, o que Moita Lopes (2006) faz uma crítica, visto que a observação no campo é totalmente diferente da realidade restrita a sala de aula.

Em função disso, o autor acredita que tudo deve ser investigado e analisado em sala e a partir do resultado dessa análise (pesquisa) trabalhar em cima das dificuldades encontradas. Assim sendo, Moita Lopes (2006, p. 96), diz:

Muitas das questões mais interessantes sobre linguagem são levantadas por pesquisadores fora do campo da linguagem, é, como especialistas em linguagem, que encontramos no ambiente do trabalho, evidências que podem sustentar ou ampliar as discussões sobre as relações entre linguagem e identidade/ sociabilidade/ tecnologia de comunicação e informação/pluralidade cultural/ exclusão/mundo 'global', dentre tantas outras que povoam os estudos pós-modernos.

Isso evidencia a necessidade de se trabalhar o ensino de língua na sala de aula a partir de observações do que o aluno está em contato, e o que ele pratica.

Em relação a isso, entra em questão o papel do professor que direciona a turma para um determinado fim e, é preciso que ele esteja sempre determinado e motivado para exercer sua profissão. Nesse sentido, “a motivação é um importante fator, ou fator essencial para que se possa alcançar eficiência e eficácia que são elementos constitutivos da produtividade, segundo Pritchard (1990). É através dela que a organização conseguirá obter os resultados ou os objetivos traçados ou até mesmo superá-los. Segundo Hackman e Suttle (apud KANAANE, 1999) a criatividade, a vontade de inovar ou aceitar mudanças, a capacidade de adaptar-se as mudanças no ambiente de trabalho e o grau de motivação interna para o trabalho, são evidentemente fatores importantes para a produtividade.”

A partir do gênero manchete de jornal iremos traçar metodologias visando despertar interesse pela leitura e escrita em alunos de 8ª série do ensino fundamental. Dessa forma, o jornal impresso torna-se um meio de comunicação onde o leitor se depara com diversos assuntos e com uma veracidade confiável de fatos, além de poder conhecer o mundo sem sair de casa.

Assim, é através da leitura que o educando irá conhecer, receber e dá sugestões a respeito do que leu. Além disso, ele é o principal meio pelo qual vai se desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos e conseqüentemente formar sujeitos pensantes, ativos e críticos em relação à sociedade. E também o educando irá conhecer novas palavras, ampliar seu vocabulário e grafá-las de forma correta na hora da produção textual.

A partir da leitura os alunos irão por em prática através da produção textual, suas ideias, e opiniões a respeito do que leram. Dessa forma, o jornal impresso torna-se um dos principais meios e estímulos onde o educando irá adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades. Além disso, ele vai oferecer ao aluno temas mais próximos do seu dia-a-dia, e dados mais atualizados que os de livros didáticos e enciclopédias. É mais detalhado que noticiário de rádio e TV. Além do mais, ele oferece figuras que ilustram as páginas e despertam certa curiosidade no aluno levando o mesmo a praticar a leitura

Nesse sentido, entendemos que o educando somente irá desenvolver o gosto pela leitura e escrita, se ele tiver compreensão textual. Nessa perspectiva os gêneros textuais serão trabalhados no sentido de ampliar essas habilidades e competências, onde isso será alcançado a partir do momento em que se abordará a análise textual a partir do jornal impresso, onde o sentido linguístico e a construção do significado são trabalhados.

Dessa maneira pretendemos atingir nossos objetivos, pois a formação cultural, política, econômica, social, crítica e reflexiva: Parte de uma compreensão daquilo que está escrito nos textos e não somente na decodificação desses textos.

3. CONTEÚDOS PROVÁVEIS

Específicos: leitura/compreensão; produção textual (escrito); figura de linguagem; funções de linguagem; tema/assunto.

Interdisciplinares: língua portuguesa, história, geografia, artes, ciências.

Transversais: ética, cidadania, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, temas locais.

4. OBJETIVOS

Objetivo geral: Despertar nos alunos o gosto e o interesse pela leitura e escrita, uma vez que a partir do gênero manchete de jornal, têm-se uma grande fonte de informações que são indispensáveis a formação cultural política, crítica e reflexiva do indivíduo na sociedade.

Objetivos Específicos: Formar sujeitos ativos e participativos na sociedade; capacidade de interpretação e reflexão textual; desenvolver habilidade de escrita criativa e fundamentada.

5. METODOLOGIA

Este estudo é baseado em uma pesquisa na sala de aula, onde procuramos observar os processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e as possíveis deficiências dos alunos e propor métodos de ensino/aprendizagem para suprir tal deficiência. Seguindo essa perspectiva, segundo Moita Lopes (2006) pode-se encontrar dois tipos básicos de pesquisa.

A pesquisa diagnóstica, onde investiga-se os processos de ensino/aprendizagem realizados em sala de aula, isto é, observa-se as práticas de ensinar/aprender a língua que está sendo praticada em sala de aula.

Além disso, o autor também nos propõe a *pesquisa de intervenção*. Nessa, há a possibilidade de intervir e modificar a situação existente em sala de aula. Portanto, a pesquisa-ação é uma maneira de conhecer a realidade para depois sugerir metodologias que venham a modificar a situação existente. Com isso, tendo em vista despertar o gosto e o interesse pela leitura, escrita pretende-se através do jornal impresso trabalhar quatro etapas.

5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ETAPA I: CH = 90 min. Assunto: Apresentação/caracterização do gênero a turma. **Objetivo:** Incentivar os educando através do gênero manchete de jornal ao exercício da leitura. **Práticas Pedagógicas:** Apresente o jornal para a turma. Peça que observem a estrutura do material e como ele se constitui, tipo: em colunas de esporte, notícias, classificados, caderno polícia etc. Divida a turma em grupos e peça para fazerem essa análise. Após isso, oriente a turma a fazer uma leitura individual e silenciosa a respeito do tema proposto de forma que haja interação entre aluno/aluno e professor/aluno. Obs.: todos os grupos discutem seus assuntos entre si. **Resultados esperados:** Espera-se que

ao final dessas atividades os alunos possam reconhecer a estrutura do material em análise e também compreender e interpretar a manchete de forma crítica e reflexiva, consequentemente podendo interagir e debater o assunto com seus colegas e professor.

ETAPA II: CH: 90 min. **Assunto:** mostrar como se estrutura uma manchete de jornal. **Objetivo:** Espera-se que os alunos compreendam e possam entender os múltiplos sentidos presente em uma determinada frase de uma manchete de jornal, como: figuras de linguagem, funções, sentido real e figurado, fazer inferências etc. **Práticas Pedagógicas:** Faça um breve resumo dos elementos mencionados acima conceituando-os, e mostrando no texto a existência e o significado que eles remetem, fazendo a interpretação, levando os alunos a desenvolverem habilidades e competências de identificarem a grande diversidade de sentidos (semânticos/pragmáticos) que estão implícito no texto. **Resultados esperados:** A partir dessa etapa, espera-se que os alunos possam ter compreendido como se estrutura uma manchete de jornal e ter adquirido a competência e habilidade de identificar o que está por trás de uma determinada frase, a relação que ela pode adquirir com outros sujeitos etc.

ETAPA III: CH: 90min. **Assunto:** Pesquisa extra-classe em relação a manchete de jornais. **Objetivo:** Fazer com que os alunos leiam e busquem o máximo de informações para ampliarem seus conhecimentos e terem o contato com outras manchetes e consequentemente fazerem outras leituras. **Práticas pedagógicas:** Orientar os alunos a buscarem em outras fontes como bancas de revistas, bibliotecas e outros meios que possam fornecer o material que fale a respeito do assunto tratado, anotando e selecionando as principais manchetes relevantes para ser discutido em sala. Feito isso, fazer a socialização dos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa observando a evolução de cada um em relação ao que foi proposto verificando se eles entenderam como se organiza estruturalmente e formalmente uma manchete de jornal. **Resultados esperados:** Espera-se que ao final dessa etapa que os educandos possam ter desenvolvido a pesquisa e adquirido informações a respeito do que leram desenvolvendo dessa forma seu posicionamento crítico e reflexivo.

ETAPA IV: CH: 90 min. **Assunto:** produção textual. **Objetivo:** Por em prática através da produção textual os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa. **Práticas pedagógicas:** Tendo conhecimento de como se estrutura e se organiza uma manchete de jornal, cada aluno irá produzir seu próprio texto (manchete). Após a produção o professor de posse dos textos irá observar e analisar os possíveis desvios em relação a concordância, coesão, coerência e ortografia presentes em cada manchete. Detectando tal dificuldade fazer observações e sanar as possíveis deficiências que os alunos vierem a apresentar. **Resultados esperados:** Finalizando, espera-se que os alunos possam ter desenvolvido as habilidades de leitura/escrita de maneira que se torne aptos a escrever não somente sobre o gênero manchete mas também outros textos desenvolvendo habilidades e competências no sentido de concordância, coerência, coesão, ortografia em fim.

6. RECURSOS

Didáticos: lousa, giz e apagador, caderno, lápis, caneta e borracha, revistas.

7. A VALIAÇÃO

Na avaliação deve-se considerar **o processo**, por isso ela deve servir para retomar a prática pedagógica, reorientando-a, se necessário, e propondo novas ações para o planejamento. Será feita uma avaliação **diagnóstica**, onde o Aluno é tido como sujeito ativo e participativo e a aprendizagem acontece na forma de construção de conhecimento e **contínua**, onde se tem a superação da avaliação exclusivamente em momentos pontuais; como fonte constante de investigação da eficácia do ensinar e aprender; reorientação do processo ensino aprendizagem, para garantir a aprendizagem de todos. Outros autores, Bloom, Hastings e Madaus (1971), também relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais. Em função da finalidade da avaliação consideram uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controle sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente.

A Avaliação diagnóstica visa identificar e avaliar o conhecimento que o aluno traz, tanto antes de entrar na escola e depois com as novas experiências de aprendizagem.

Avaliação continuada, mais é do que a avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem, cujos objetivos transcendem em muito a tarefa de aprovar ou reprovar. A avaliação continuada previne a repetência, porque ressalta a necessidade de se corrigir as deficiências ao longo do ano letivo. Não faz sentido, assim, aplicar apenas uma prova, seja bimestral ou semestral, depois que todas as aulas já foram ministradas e, com base nesse resultado, decidir pela aprovação ou reprovação dos alunos. O ato de avaliar segundo Luckesi “envolve a coleta, análise síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação”. A avaliação continuada se utiliza de vários instrumentos, tais como: provas, testes, trabalhos individuais e de grupo, observações sistemáticas, trabalhos de casa etc.

REFERÊNCIAS DE EXECUÇÃO DO PROJETO

COUTINHO, Leonardo. Terra sem lei. *Véja*, Rio de Janeiro, v.4, n. 6, p. 32, set. 2009.

SOUSA JASTO, Astrogildo de. *Resenha Municipal*, Belém, jul./ago. 2009. Gutenberg, caderno 2, p. 5

Diário do Pará, Belém 20mar.09.

RESENHA, Baixo Tocantins-Pará-Brasil, n. 85, jul./ago. 2009.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: M. Letras, 2001.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo*: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983. V.1.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069, artigo 53 incisos I, II, p. 23, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume: I Brasília: MEC/SEF, 1997. p.81-90.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº: 9394/96, artigo 24, inciso V. I e II de 20 de Dezembro de 1996. D.O.U 23 de Dezembro de 1996. p.10

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. 5.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma postura de vida*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.177-191.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mito & desafio: Uma perspectiva construtivista*. 6.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Inter-ação pela Linguagem*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

MATTOS e Silva, Rosa Virginia. Diversidade linguística brasileira e ensino do português: Proposição Comentada. In: *O foco comunicação* (1ª Encontro da AULP). Universidade Federal da Bahia, 1989.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

PIRES DE OLIVEIRA, R. Semântico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1990.

ANEXOS



Várias pessoas chegaram de madrugada para garantir atendimento

tarde".

A coordenadora do Bolsa Família em Belém, Noemi Barbosa, afirma que até ontem mais de 12 mil pessoas tinham sido atendidas. Segundo ela, a expectativa é que durante o dia de hoje, mais três mil pessoas compareçam para fazer a atualização.

NOTIFICAÇÃO

"A gente estava esperando esse grande número de pessoas porque muitas crianças saíram do Fundamental para o Ensino Médio ou até mesmo crianças que saíram da creche e entraram no Fundamental, sem contar com as que completaram seis anos".

Noemi afirma que quem não fizer a atualização, não terá o benefício bloqueado, mas será notificado sobre a necessidade de comparecer ao posto de atendimento para atualizar os dados da criança. Atualmente, 74 mil famílias recebem o benefício, que varia de R\$ 20,00 a R\$ 182,00.

SERVIÇO

INFORMAÇÕES

A atualização das informações é feita no posto de atendimento localizado na passagem Maria das Graças, 566, comandada pela rodovia Augusto Montenegro. O atendimento será encerrado às 14h de hoje.

Governo cancela 11.210 benefícios

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome anunciou ontem que cancelou 451.021 benefícios do Bolsa Família entre outubro de 2008 e fevereiro de 2009. No Pará, foram cancelados 11.210 benefícios, de um total de 16.609 famílias monitoradas. Destes, 5.380 já foram desbloqueados, após regularizarem a situação.

De acordo com o ministério, os benefícios foram cancelados por falta de cadastramento das famílias atendidas ou porque elas estavam fora do perfil do programa. Ou seja, recebiam acima da renda exigida para se enquadrar como beneficiário do Bolsa Família - que é uma renda mensal per capita de até R\$ 120.

De acordo com o ministério, a

exclusão foi feita a partir da identificação, pela Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, de divergências entre a renda declarada no cadastro único para programas sociais com a informada na Relação Anual de Informações Sociais de 2006, do Ministério do Trabalho.

Esse cruzamento identificou inicialmente que 622.476 beneficiários estavam acima do perfil do programa e, por

isso, tiveram seus benefícios bloqueados em setembro de 2008. Para desbloquear o pagamento, tiveram de se recadastrar até 31 de dezembro de 2008. Após o cadastramento, 171.455 famílias comprovaram que se enquadravam no perfil do programa e os seus benefícios foram desbloqueados (com informações da Folha Online).

Azulinos lavam roupa suja no Baenão

DIÁLOGO
Jogadores do Remo marcam reunião para discutir problemas do time

Depois de um começo de tempo marcado por tropeços, o time do Remo volta a trabalhar hoje à tarde, de olho no jogo de quarta-feira, contra o Time Negra, no Baenão, sabendo que, além de usar bastante a cabeça nos treinamentos, será preciso fazer salvação. Está marcada uma reunião entre os atletas para que eles discutam os motivos, que vêm atrapalhando a caminhada da equipe na Estadual deste ano.

"Cada um tem a sua opinião e todos vão ter a oportunidade de colocar o seu ponto de vista na nossa reunião.

Vou falar o que eu acho que está acontecendo. A cada dia estou ficando mais difícil e sinto que correr enquanto dá tempo", apostou o meia Jaime. Outros, da seguinte maneira em 1 a 1 com o São Raimundo, a delegação azulina não desistiu de voltar a jogar em Belém. Os jogadores foram liberados logo em seguida e deverão se reapresentar hoje, às 8 horas, no Baenão.

"Vamos fazer apenas treinamentos físicos na terça-feira, já que não podemos aumentar ainda mais o desgaste da equipe", avisou o goleiro e capitão Adriano.

"Por enquanto, só dependemos da gente. Se vencermos os seis jogos restantes, teremos o direito de ir para o próximo turno na frente. Por outro lado, não podemos perder mais pontos para evitar que aquela situação do penúltimo turno se repita", concluiu o técnico Flávio



Preocupado com resultados, Flávio Campos fez mudanças na equipe

Flávio Campos assume os erros e ainda tem apoio da diretoria azulina

Campos voltou a dizer que a responsabilidade pelo fracasso recai sobre os jogadores.

"A responsabilidade tem que ser direcionada para quem

comanda e quem comanda mantém as suas diretrizes porque aposta que vamos chegar", afirmou o treinador, deixando claro que, diante do Time Negra, a bunda vai

sim time mais forte. A diretoria azulina reafirmou o apoio ao treinador.

ALTERAÇÕES

A novidade será no meio-campo. Os volantes Bruno Magalhães, que compraram suspensão na primeira rodada da competição, e o meia de volta à equipe. O treinador acredita que o retorno da dupla titular dará ao time mais mobilidade no setor, o que aumentará o volume de jogo dentro o azulino.

"No jogo com o São Raimundo, jogamos com dois volantes mais lentos na saída de bola, que são o Diego Mandel e o San. Eles jogaram bem, mas dentro de suas características. Já o Brito e o Matheus são jogadores mais volantes, com toque de bola mais objetivo e muito certeza que não pode fazer uma grande diferença no jogo com o Time Negra", avisou Flávio Campos.

Do time que enfrentará o São Raimundo, o atacante poderá contar com todos os jogadores. Já o atacante Belém, que sentiu a panturrilha e precisou ser substituído por Edinho, não presencia o Departamento Médico. Segundo o médico Jorge Silva, o jogador deve estar respondendo até a hora do jogo.



Prefeitura de Cametá Waldoli construirá 50 salas de aulas até outubro



Dia 16 de agosto inaugurou a EMEF "Edite de Carvalho Pontes" na localidade de Tamanduazinho e no domingo 23/08 inaugurou a Escola "Prof. Maria Joana dos Santos" na ilha de Coroa Nova, e já tem novas obras em acabamento para entregar à população cametaense em setembro.

(Pág.05)



TERRA SEM LEI



MEDELLÍN BRASILEIRA

Abastecida, no Pará, é uma das principais portas de entrada da cocaina no Brasil. No seu mercado, é possível encontrar armas, drogas e carne de animais silvestres, como a de jacaré que está em exposição

rothy
no Pa
terra.
religi
deles
rinçê
atuaç
deiros
no Pa
Liga
beu
Revol
do pe
zes ac
vezes
prieta
próp
deram
Os
gular
metro
gistra
na re
conde
esses
lo que
Mace
violê
dores
parat
com p
matá-
um pa
tuprad
didato
cadáver
recolh
sexual
endêm
pais m
as filh
ção. N
riqueir
de um
tituda
o bispo
sé Luis
A de
no cot
da a v
dela c
Muitos
lar de
meçad
outro
desse p
ros, de

FABRICIANO STELLER

Resumo: Apresenta-se em linha gerais a proposta da pesquisa “Discurso literário, identidade e Imaginário Amazônico”, um estudo que pretende *discutir* a razão histórica para a relevância que o rio tem para a região como meio de subsistência, de transporte, e, sobretudo, para a constituição do imaginário social da/sobre essa região, imprimindo-lhes muitas vezes o seu “tempo lento”, bem como a sua configuração labiríntica, deslizante e sinuosa. Desse modo, nos propomos a compreender porque emerge no imaginá(rio) amazônico a relação rio x homem na representação da identidade amazônica, uma relação tão arraigada *que quando falamos em identidade dos povos amazônicos, inevitavelmente, a imagem do ribeirão é tão logo lembrada como a mais típica representação da cultura da região, muito embora essa não seja a única imagem identitária marcada pela relação com o rio, como intento demonstrar nesse breve estudo. Assim, busco observar como e até que ponto a imagem do rio afeta as representações identitárias na literatura da Amazônia, sem, contudo, homogeneizá-la. Para tanto, me reporto ao poema de Max Martins, Rasuras, para exemplificar como o discurso literário pode representar essa relação significativa entre o rio e o sujeito amazônico.*

Palavras-chave: Identidade; Amazônia; imaginário.

Meu nome é um rio: Identidade e imaginário Amazônico

Ivone dos Santos Veloso
Universidade Federal do Pará

NOS RIOS DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar as linhas gerais de uma pesquisa que discute o discurso literário amazônico, oral ou escrito, como representações da identidade cultural da região. Para tanto, envereda-se pelo campo da poesia e das narrativas de autores amazônicos, entrelaçando-os com as discussões teóricas dos estudos literários e culturais, convergindo, dessa forma, para um diálogo entre diversos campos do saber, tais como a antropologia, a história, a geografia, dentre outros que nos permitem compreender melhor as construções identitárias presentes na Literatura da Amazônia.

A Pesquisa intitulada “Identidade e Imaginário Amazônico” objetiva demonstrar a complexidade da identidade Amazônica, ou melhor, Identidades Amazônicas, bem como observar e analisar as representações identitárias em escritores amazônicos: do século XX à contemporaneidade; as representações identitárias nas narrativas orais da Amazônia Paraense e analisar as relações histórico-sócio-culturais envolvidas na construção dessas representações identitárias (da Amazônia). *A priori*, os aspectos a serem investigadas referem-se à:

- relação rio-homem nas representações identitárias da Amazônia;
- representação da identidade feminina.

Assim, inicialmente, o estudo tem buscado primeiramente compreender até que ponto a imagem do rio afeta as representações identitárias na literatura da Amazônia, sem contudo, homogeneizá-la, considerando apenas a figura do ribeirão. Do mesmo modo,

posteriormente, almeja-se investigar as figuras das matriarcas, das loucas, das feiticeiras, dentre outras que emergem no imaginário da literatura da Amazônia, especialmente, dos escritores e narradores da Amazônia Paraense. A investigação tem se dado a partir de pesquisa bibliográfica e coleta de narrativas da Amazônia Paraense, contando com a participação voluntária do discente da Especialização em Literatura e Leitura (UFPA/CUTINS) Eder Pereira Dias.

DA PESQUISA SOBRE OS RIOS: IDENTIDADE(S)

A Amazônia foi e continua sendo narrada por diversos discursos que constituíram e constituem a sua representação como aquilo que Benedict Anderson (1989) chamou de *comunidade imaginada*. Uma condição que se funda na imagem de uma paisagem única e homogênea, pensada como um lugar limitado pelas suas fronteiras geográficas, e no perfil de uma *comunidade, cuja imagem do homem amazônico se assenta numa fraterna representação de um homem ingênuo, cordial, ligado às coisas da natureza e de hábitos e crenças esdrúxulas, sendo, portanto, mais uma peça desse cenário em que a natureza é sempre pitoresca*. (VELOSO, 2007, p.29)

Nessa perspectiva, vamos ao encontro da relação rio x homem no imaginário social da literatura da Amazônia, uma relação que se origina a partir da importância indelével que o rio tem para essa região como meio de subsistência, de transporte, de comunicação, imprimindo, muitas vezes, o seu tempo lento ou o seu traçado labiríntico às narrativas, bem como na representação da identidade amazônica, de modo que quando falamos em identidade dos povos amazônicos, inevitavelmente, a imagem do ribeirinho é tão logo lembrada como a mais típica representação da cultura da região (CRUZ, 2007, p.49).

Tendo em vista isso, já podemos vislumbrar que a imagem do rio afeta as representações identitárias na literatura da Amazônia. Conforme nos informa Cruz (2007, p.52-53), essa construção da identidade amazônica pautada na imagem do ribeirinho se fez em parte pelo olhar naturalista que invisibilizou, muitas vezes, o homem dessa região,

sobrepondo o espaço no quadro de representações da Amazônia, de modo que a identidade desse homem segue a natureza desse espaço, mantendo, inclusive, uma relação direta com a coisa nomeada: de rio, ribeirinho. Por outro lado, essa representação identitária também se deve a certo olhar que romantizou a figura do homem amazônico, constituindo a imagem do “caboclo ribeirinho” como aquilo que é o “o autêntico”, “o original” da região. Tais olhares, por sua vez, engendraram a visão colonialista sobre a identidade amazônica e corporificaram o estereótipo do caboclo que sobrevive até os dias de hoje: um sujeito cordial, melancólico, indolente, lento e atrasado, peculiaridades “herdadas”, por assim dizer, do rio.

Não quero com isso adotar uma postura determinista, dizendo que a consciência de pertencimento se deve a localização geográfica, pelo contrário, o que interessa aqui observar é como o espaço amazônico condiciona, afeta ou influencia nas representações sobre o homem dessa região. Nesse sentido, parto da ideia que a identidade amazônica pode ser entendida como uma identidade territorial ou socioterritorial. Para Rogério Haesbaert (1999, p.178), uma identidade territorial é aquela cuja alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto no concreto, é um dos aspectos basilares para a sua construção, de modo que a identidade social se torna uma identidade territorial quando o referente simbólico central para a estruturação dessa identidade parte ou transpassa o território.

Assim, a razão mais contundente que leva a essa representação identitária do homem da Amazônia se deve certamente não só a constituição geofísica do espaço amazônico, mas, principalmente, pela construção histórica desse espaço, bem como pela importância que a natureza, leia-se, nesse caso, que o rio assume para os povos dessa região, inclusive simbolicamente.

De modo sucinto, notemos algumas observações a respeito desses aspectos que interferem na construção da(s) identidade(s) na Amazônia.

- a) **A constituição geofísica:** é fato que a Amazônia possui a mais extensa bacia hidrográfica do Planeta e é a maior em volume de água. Além da Região Norte do Brasil, compreende terras da região Centro-Oeste e de outros seis países da América do

Sul: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Venezuela. O Amazonas, por sua vez, é o maior rio do mundo em extensão, cuja largura varia entre quatro e cinco quilômetros, podendo chegar até dez quilômetros em alguns trechos, e por isso mesmo, os primeiros viajantes que passaram por essa região chegaram a denominá-lo de rio-mar.

b) **A constituição histórica:** A colonização do espaço amazônico, bem como a sua urbanização até a década de 1960, se forjou, por assim dizer, seguindo o traçado do rio, visto que era importante e estratégico que as povoações e, mais, tarde, as cidades se estruturassem às margens dos rios, uma vez que isso facilitaria o fluxo entre os lugares e o escoamento de produtos. De acordo com Gonçalves (2001) o espaço amazônico até aquela década, se organizou num padrão que ele chamou rio – várzea-floresta, posto que toda dinâmica econômica se desenvolva num tempo lento a partir do extrativismo, nas várzeas e nos rios. Entretanto, após a década de 60, com a construção de grandes eixos rodoviários na Amazônia, pode-se dizer, que se organizou um novo padrão que Gonçalves (2001) denominou de estrada-terra-firme- subsolo, que reproduz as novas relações socioeconômicas do espaço regional e o surgimento de um tempo rápido, tempo da modernidade. Contudo, isso não significou o fim do padrão anterior, o que determinou que essas experiências espaço-temporais se apresentem ubiquamente no espaço da Amazônia, configurando um tempo móvel, no qual se justapõem em um mesmo plano o antes e o agora, o novo e o antigo, entrelaçando o moderno e o tradicional no cotidiano da região.

c) **A importância do rio:** dada essa presença geofísica do rio e essa relação historicamente construída com ele, o rio adquire um valor singular para aqueles que habitam nas margens dos barrancos, assim como para aqueles que transitam pela região, posto que não se pode negligenciar a sua interferência na rotina da Amazônia, uma vez que este é *via* de acesso às cidades, às escolas, etc. cujos os meios de transporte, na maioria das vezes dependem do movimento de enchente/vazante para chegarem

ao seu destino. O rio é também meio de subsistência, uma vez que, muitos sobrevivem da pesca artesanal; é a força geradora da energia elétrica que chega às casas, enfim, é uma referência concreta no dia-a-dia do povo amazônida, o que o torna também um referencial simbólico, já que, segundo Paes Loureiro “a encantaria é um rio prodigioso submerso num rio utilitário e pronto a emergir sobre o toque do devaneio caboclo ribeirinho” (2000, p.276-277), daí as histórias de botos, iaras, navios encantados, igrejas submersas, dentre outras que sobrevivem no imaginário regional.

Como vemos, o rio está em toda parte e tem uma efetiva participação na paisagem, na história e no imaginário desse território, o que justifica a relação com a identidade da região. Entretanto, não creio que a identidade amazônica, seja algo dado, a-histórico, homogêneo, uma identidade raiz única (GLISSANT,1996, p.71), constituindo-se numa essência tipicamente amazônica, nem tão pouco que a construção identitária que mantém sua relação com o rio se pautar apenas na imagem do homem ribeirinho como a visão tradicional e colonialista quis firmar. Afinal, crer numa identidade exclusiva, unilateral, coerente e constante é uma ilusão, principalmente, quando se pensa isso em um contexto colonizado por diversos povos (portugueses, franceses, holandeses, africanos, italianos, japoneses) que deixaram suas marcas impressas no espaço, na cultura e, por conseguinte, no homem. Assim, acredito que a própria imagem dos rios amazônicos pode estruturar outras representações que, por sua vez, podem nos dizer que a identidade amazônica é heterogênea, facetada, múltipla, uma identidade rizomática que vai ao encontro de outras raízes (GLISSANT,1996, 71-72).

Um exemplar que demonstra que a imagem dos rios amazônicos pode estruturar outras representações identitárias para além da figura do ribeirinho, o que por sua vez, pode nos dizer que a identidade amazônica é facetada, é o poema *Rasuras* de Max Martins, poeta paraense. Para melhor compreendermos a representação que se constitui no poema, o transcrevemos abaixo:

RASURAS

Um buraco sem fundo cheio de palavras

Hakuin

Meu nome é um rio

Meu nome é um rio que perdeu seu nome

Um rio

nem sim

nem não

Nenhum

Somenos correnteza

Água masturbada em vaus

peraus

em po

luído orgasmo entre varizes

Sêmen sem mim

Mesmice

Onde está meu nome Lá neste rio de lama sem memória e
rumo?

Neste amarfanhado leito de inchada falha?

Meu nome é um rio cotoco – um Ícone

De barro

barroco

Um rio que só se-diz

Seduz-se

Se afaga e afoga

em ego e água: Aquário

Meu nome é um rio tapado

(poço)

E aqui se quebrantou meu nome

sua viagem e osso

É esta a sua fissura? E o seu rosto é este

escuro

atrás da porta

espelho

exposto à febre

à fera de si mesmo?

Ensimesmado

meu nome é um rio que não tem cura

O título do poema, Rasuras, já nos parece ser indicativo desse corte com uma representação identitária colonialista e estereotipada, pautada na figura do ribeirão. A epígrafe que acompanha o poema também nos dá a dimensão “da perda de um ‘sentido de si’(HALL, p.9): Um buraco sem fundo cheio de palavras. Daí se vê a identidade como um buraco, isto é, um lugar vazio, uma ausência, paradoxalmente, cheia de palavras, e, portanto, profícua de múltiplas possibilidades de se expressar.

Note-se que essa perda de sentido já denota, a meu ver, o deslocamento do sujeito e se torna evidente desde os primeiros versos do poema, nos quais o sujeito lírico se identifica com a imagem do rio: Meu nome é um riote sugere a perda das origens, ou da identidade primordial, original: Meu nome é um rio que perdeu seu nome, ao passo que intenta uma definição indefinindo-se: /Um rio/nem sim/nem não/nenhum. Tal afirmativa/negativa, assim, pode ser lida como uma tentativa de desvincular a questão da identidade cultural amazônica de qualquer rótulo, desalojando-a, no dizer de Hall(p.75) “de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Essa situação leva o sujeito lírico a questionar a sua condição e a reivindicar uma identidade para si: Onde está meu nome Lá neste rio de lama sem memória e/rumo? Nesses versos, o rio sem memória tanto pode indicar a negação do passado e de rótulos, quanto a ausência de elementos estruturantes que lhe permitam constituir um sentido de si. Estar sem memória é não se reconhecer, um indicativo da crise de identidade desse sujeito que não (re)conhece sua própria história e por isso não se projeta no futuro. Nesse sentido, memória e identidade se entrelaçam e figuram num sujeito lírico que, como um desmemoriado, vai se tentando se recriar a partir de fragmentos, afinal: “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades(cada qual nos fazendo apelos, ou melhor fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.”

Este caráter de uma identidade em fragmentos, formada em estilhaços é também reafirmada no poema de Max Martins: *Neste amarfanhado leito de inchada falha?! Meu nome é um rio cotoco – um Ícone/ De barro/ barroco.* O rio cotoco aqui, parece se referir mais uma vez, a identidade constituída em pedaços, já que na linguagem popular cotoco é, dentre as diversas significações, aquilo que é curto, pequeno, mas

também de natureza incompleta, posto que sofrera alguma amputação ou eliminação. Cotoco é o ícone, palavra-imagem, que conforme Charles Peirce, é um signo que se caracteriza por uma associação de semelhança. Dessa maneira, o ícone de barro, barroco, remete ao primitivo, ao rústico, mas também, ao rebuscado, ao ornamental. Elementos que na verdade não são opositivos, nem excludentes, mas podem ser compreendidos como uma tentativa de conciliar mundos diferentes, identificando-se e movimentando-se, desse modo, entre eles de forma desconcertante, o que pode nos remeter à multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural e social que nos rodeia e com o quais podemos nos identificar, ainda que provisoriamente:

No rio cotoco, também ecoa, por mais uma vez a perda de sentido, a perda das origens: *cotoco*, *coto* e *oco*, *de barro*, *barroco*. Barro oco. O oco, a sensação de vazio, remete a sensação do sujeito que foi descentrado, que perdeu a estabilidade, afinal pensar numa identidade fixa e estável é impossível, principalmente, em um contexto como o amazônico, cuja colonização e ocupação por diversos povos, assim como, os processos de modernização do seu espaço, deixaram suas marcas impressas na cultura e, por conseguinte, no homem. Talvez por essa razão o poema termina com uma constatação: **Meu nome é um rio que não tem cura.**

UM RIO QUE NÃO TEM FIM: CONSIDERAÇÕES

A pesquisa ora apresentada está em fase inicial, há um longo percurso a seguir por entre os rios literários que se constituem nas narrativas orais e escritas. Rios que são num só tempo discursos, representações e símbolos culturais de uma Amazônia que não é mais imaginada como única, e cuja a identidade se mostra, muitas vezes, facetada, descentrada, “posicional e estratégica”, revelando ao que parece, não somente um modo de olhar o homem/a mulher da região, mas uma nova dinâmica histórico social da Amazônia na pós-colonialidade. É nas margens desses rios, que buscamos compreender o que é ser amazônida, como nos vemos, como nos vem, como nos apresentamos e nos representamos a partir do imaginário de autores como Inglês de Souza, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Max Martins ou mesmo dos narradores populares.

Dessa maneira, tais observações não se esgotam nas que fiz até aqui, há outras que poderiam ainda demonstrar a crise identitária representada pela voz do sujeito lírico do poema *Rasuras* e sua identificação com o rio, sendo este, portanto um referencial simbólico relevante para compreendermos as representações identitárias presentes no discurso literário da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Trad. Ana Ligia Lessa/Heloisa PezzaCintrao. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CRUZ, V.C. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. IN: TRINDADE JR.S.C., TAVARES, M.G.C. (Orgs) *Cidades Ribeirinhas na Amazônia mudanças e permanências*. Belém: EDUFPA, 2007.
- GLISSANT, É. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. de Eunice Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF,2005.
- GONÇALVES, C.W.P.A. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z. CORRÊA, R.L.(Org.) *Manifestações culturais no espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ:1999.
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOUREIRO, J.J.P. *Obras Reunidas*. São Paulo: Escrituras, 2000, 3v
- MARTINS, Max. *Rasuras* In: MARTINS, Max, *Poemas reunidos: 1992-2001*. Belém: EDUFPA, 2001, p.214-215.
- VELOSO, I.S. *Marajó: espaço, sujeito e escrita*. Dissertação de Mestrado. UFPA,2006.



A obra *Língua, literatura e outras linguagens: Sujeitos, objetos e ensino na Amazônia*, organizada por Doriedson S. Rodrigues e Jorge D. Lopes, foi registrada com uma *Licença Creative Commons*
– *Atribuição* – *Uso não comercial* –
Obras derivadas proibidas 3.0 Não Adaptada.

Anais  Jornada do Curso de Letras
do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

LÍNGUA, LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS

Sujeitos, Objetos e Ensino na Amazônia

*A Jornada do Curso de Letras do
Campus Universitário do Tocantins/Cametá,
evento anual promovido desde de 2008
pela Faculdade de Linguagem
deste Campus da UFPA,
tem contribuído para promover o intercâmbio entre
a universidade e a sociedade que permeia, no
tocante a questões relacionadas a língua, literatura
e outras linguagens.*



FACULDADE DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO
DO TOCANTINS/CAMETÁ

U F P A

ISBN 856328704-4



9 788563 287045

Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional www.campuscameta.ufpa.br

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail cameta@ufpa.br

Boa leitura!