



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Alex Bolonha Fiúza de Melo

Vice-Reitora

Marlene Rodrigues Medeiros de Freitas

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

João Farias Guerreiro

CENTRO DE LETRAS E ARTES

Diretora

Célia Maria Macêdo de Macêdo

Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras

Maria Eulália Sobral Toscano

Conselho Editorial

Abdelhak Razky

Angélica Furtado da Cunha

Audemaro Goulart

Benedito José Vianna da Costa Nunes

Carl Harisson

Christophe Golder

Dileta Silveira Martins

Ingedore Villaça Koch

José Carlos Cunha

José Guilherme Castro

José Niraldo de Farias

Luis Antonio Marcuschi

Maria Elias Soares

Maria Eulália Sobral Toscano

Maria Lúcia Almeida

Myriam Crestian Cunha

Patrick Dahlet

Paul Rivenc

Silvio Holanda

Vanderci de A. Aguilera

Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA

MOARA

n. 17, janeiro-junho 2002.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

SUMÁRIO

- 3 APRESENTAÇÃO
- 7 PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO DISCURSO:
As estratégias de polidez
Fátima Cristina Pessoa Rocha
- 27 O ESTABELECIMENTO DA COERÊNCIA NUMA INTERAÇÃO
ENTRE CRIANÇA E ADULTO
Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza
Rísia de Barros Coelho
- 49 ASPECTOS NÃO-VERBAIS DA DINÂMICA INTERACIONAL:
A entrevista de televisão
Maria Eulália Sobral Toscano
- 61 O PAPEL DOS ATOS CINÉSICOS EM UMA ENTREVISTA
TELEVISIVA
Antônio Messias Nogueira
Márcia Almeida
- 75 MARCADORES PRAGMÁTICOS DE RELEVÂNCIA EM
NARRATIVAS ORAIS DA AMAZÔNIA
Megan Duque-Estrada
- 85 FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA KURUAYA
Raimundo Nonato Vieira Costa
- 103 PRODUTIVIDADE DO TEPE ALVEOLAR [r] E DA FRICATIVA
VELAR [x] EM FINAL DE PALAVRA NA FALA DE ITAITUBA
Marilucia Oliveira
- 115 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA
Gino Ferreira da Silva

ISSN 0104-0944

APRESENTAÇÃO

© 2002, Pós-Graduação em Letras da UFPA
Revista MOARA - Estudos Literários

Editor

Gunter Karl Pressler

Editor Convidado

Maria Eulália Sobral Toscano

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa
Jorge Domingues Lopes

Solicita-se permuta.

Catálogo

Biblioteca Setorial do CLA, UFPA

MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da
UFPA. Belém: CLA/UFPA.

n. 1-16 1993-2001

n. 17 2002

Semestral 131p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Lingüística-Periódicos. I.
Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes.

CDD 805
CDU 8(05)

ISSN 0104-0944

Todos os direitos desta edição reservados ao
Curso de Mestrado em Letras da UFPA
Rua Augusto Corrêa, 1
CEP 66075-110 - Belém - Pará
Tel./Fax (91) 211-1499
mletras@ufpa.br

Este volume da Moara coloca em cena questões que estão na pauta do dia dos estudos lingüísticos. Ele reúne uma coletânea de artigos que contempla aspectos verbais e não-verbais da interação face a face, análise de segmentos fônicos e tópicos relativos ao ensino-aprendizagem de línguas.

Em *Princípios organizadores do discurso: as estratégias de polidez*, Fátima Cristina Pessoa Rocha analisa material coletado pelo Projeto Integrado IFNOPAP, sob o viés da Teoria da Polidez de Brown & Levinson (1987), para investigar as relações intersubjetivas que se estabelecem entre sujeitos discursivos com sistemas de conhecimentos distintos e relações de poder diferenciadas.

O trabalho *O estabelecimento da coerência numa interação entre criança e adulto*, de Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza e Rísia de Barros Coelho, discute o processo de construção do sentido, a partir de aspectos que explicitam a situação de interlocução, alvo de estudo, e justificam as manifestações dos participantes do encontro. Estratégias de compreensão são vistas como ações coordenadas que operam a coerência das trocas verbais.

No artigo *Aspectos não-verbais da dinâmica interacional: a entrevista de televisão*, Maria Eulália Sobral Toscano faz a leitura do não-verbal em sua estreita relação com o verbal e as cenas enunciativas que se constroem. A entrevista de televisão (*talk show*) é analisada em função da situação social de que ela é parte, e os elementos não-verbais, pontuados pela pesquisa, são observados como pistas que enquadram a produção e a recepção dos enunciados.

A linguagem não-verbal é também assunto de *O papel dos atos cinésicos em uma entrevista televisa*, de Antônio Messias Nogueira e Márcia Almeida. O trabalho destaca a importância

dos gestos durante o intercâmbio verbal — marcas que estruturam o discurso e contribuem para a realização dos objetivos comunicativos dos parceiros de conversa. Com base em taxinomias já existentes, os autores classificam os atos cinésicos encontrados no *corpus* da pesquisa, observando-lhes a função na situação enunciativa.

Em *Marcadores pragmáticos de relevância em narrativas orais da Amazônia*, Megan Duque-Estrada investiga o uso dos marcadores pragmáticos *né* e *sabe* em narrativas orais sobre o imaginário da Amazônia. Com base nos pressupostos teóricos da Análise da Conversação, da Pragmática e da Sociolingüística, a pesquisadora define a ocorrência e a função dos marcadores pragmáticos, objeto da pesquisa, tendo em vista o gênero textual em que tais marcadores se circunscrevem.

Fonologia segmental da língua Kuruaya, de Raimundo Nonato Vieira Costa, trata do sistema fonológico da língua Kuruaya. O trabalho apresenta uma análise do sistema consonantal e vocálico dessa língua e tece considerações acerca de sua estrutura silábica. Fenômenos como a nasalização, o acento e o tom são focalizados, e processos morfofonêmicos são descritos.

Sob a ótica da Sociolingüística Variacionista, *Produtividade do tepe alveolar [r] e da fricativa velar [x] em final de palavra na fala de Itaituba*, de Marilucia Oliveira, examina a ocorrência do tepe alveolar e da fricativa velar em Itaituba, município do Estado do Pará. A pesquisa verifica o ambiente fonético e a frequência dessas variantes e leva em conta, na análise desses fones, de variáveis, tais como, sexo, idade, escolaridade e renda.

Finalmente, o artigo *A problemática da educação indígena*, de Gino Ferreira da Silva, faz uma reflexão sobre questões concernentes ao ensino-aprendizagem das línguas indígenas, a partir da situação vivenciada pelo povo Parakanã (PA). Articula as diferentes problemáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de populações indígenas — a da elaboração didática, da intervenção, da apropriação e da avaliação — e destaca a necessidade de se tomarem medidas, no âmbito da educação indígena, que considerem as particularidades e os aspectos socioculturais da comunidade alvo de pesquisa.

Com mais este número, a revista Moara ratifica seu propósito de ser luz para a produção do conhecimento, constituindo-se espaço para sua divulgação. Os trabalhos, nela veiculados, acrescentam aos estudos lingüísticos e são decerto de interesse de todos aqueles que têm a língua como centro de suas atenções, em particular, daqueles que fazem dela objeto de investigação e trabalho.

Maria Eulália Sobral Toscano
Coordenadora do Curso de Mestrado em Letras
da Universidade Federal do Pará

PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO DISCURSO: As estratégias de polidez

Fátima Cristina Pessoa Rocha
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Na busca de instrumentos de análise para as marcas que compõem a organização dos discursos sobre a cultura amazônica, o presente trabalho é o resultado de uma etapa de pesquisa em que considerei a possibilidade de utilização da Teoria da Polidez, proposta por Brown e Levinson (1987), para a descrição e interpretação dos dados reunidos do corpus do Projeto Integrado IFNOPAP. O roteiro apresenta considerações gerais sobre a teoria, bem como ilustrações de estratégias de polidez identificadas na entrevista selecionada para análise. Desse modo, pretendo considerar em que medida os postulados sobre a Teoria da Polidez poderão contribuir para o alcance do objetivo maior da pesquisa que ora desenvolvo: identificar, descrever e analisar, na interação entre pesquisadores e informantes do projeto IFNOPAP, as marcas do discurso que sinalizam o modo como se negociam as relações interpessoais em uma relação hierárquica entre sujeitos que atuam em domínios de conhecimento distintos.

PALAVRAS-CHAVE: Interação; relações interpessoais; Teoria da Polidez.

ABSTRACT

In the search for instruments of analysis of marks that compose Amazonian culture, the present work is the result of one stage of the research in which I considered the possibility of making use of the Theory of Politeness, proposed by Brown and Levinson (1987), to describe and interpret data collected from the Integrated IFNOPAP Project. The guide presents general considerations about the theory, as well as illustrations of strategies of politeness identified in the selected interview to analyse. In so doing, I intend to consider to what extent the postulates about the Theory of Politeness may contribute to the scope of the major objective of the research that I am developing: to identify, describe and analyse — in the interaction between researchers and informants of the IFNOPAP Project — the marks of discourse that signalize the manner how interpersonal relationships are negotiated in an hierarchical relation between fellows that act in distinct domains of knowledge.

KEY WORDS: Interaction; interpersonal relationship; Theory of Politeness.

1 INTRODUÇÃO

As entrevistas que compõem o corpus do Projeto Integrado IFNOPAP constituem um material de análise rico que dispõe informações acerca do sujeito da Amazônia por meio do discurso sobre a sua cultura. Esse corpus, atualmente composto de aproximadamente cinco mil narrativas recolhidas em diferentes regiões do Estado do Pará, é o registro do imaginário na vida do amazônida paraense.

Tomando esse corpus como objeto de estudo, o objetivo principal do projeto de tese que atualmente desenvolvemos no curso de doutorado interinstitucional UFMG/UFPA é identificar, descrever e analisar na interação entre pesquisadores e informantes do projeto as marcas do discurso que sinalizam os movimentos interacionais realizados na condução de um encontro social, as entrevistas para coleta das narrativas, que sinalizam o modo como também se negociam as relações interpessoais em uma relação hierárquica entre sujeitos que atuam em domínios de conhecimento distintos. Os dois sujeitos que se confrontam neste processo são o pesquisador da UFPA e o informante. O primeiro tem como objetivo elicitar o informante a narrar algum episódio sobre o imaginário da região. Nesse confronto de saberes se estabelece também uma relação específica entre dois sujeitos sociais que se reflete nesse discurso e é essa relação social que, em uma perspectiva interacional sobre a linguagem, será resgatada.

Para Bakhtin (1997), “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório” (p.125). Destacar as marcas discursivas que caracterizam essa interação entre pesquisadores e informantes na coleta das narrativas é delinear os limites dessa ilha que se forma a partir da perspectiva do horizonte social de cada pólo da interação. Nesta atividade de confronto e solidariedade cada um se

constitui (e por extensão constitui o outro) como sujeito do discurso por meio das escolhas de suas formas de expressão. Temos, então, os limites do verbal e do social que se complementam, na verdade se confundem.

Na busca de instrumentos de análise para as marcas que compõem a organização desse domínio discursivo, o presente trabalho é o resultado de uma etapa de pesquisa em que considere a possibilidade de utilização da Teoria da Polidez, proposta por Brown e Levinson (1987), para a descrição e interpretação dos dados reunidos das entrevistas que compõem o corpus do Projeto Integrado IFNOPAP. Brown e Levinson apresentam as estratégias de polidez como um dos princípios organizadores da interação social, um mecanismo de organização sociolinguístico que inscreve marcas no discurso sobre como os interlocutores definem-se no intercurso da interação. Nesse sentido, postulam que a escolha de determinadas estruturas linguísticas para veicular os discursos se deve a questões relativas ao próprio processo enunciativo.

2 A TEORIA DA POLIDEZ

Para além da descrição de estruturas linguísticas em uso que refletem o nível de polidez empregado em situações comunicativas, a proposta de Brown e Levinson (1987) busca também as razões para o uso das estratégias de polidez ao postular quais as variáveis da situação comunicativa que definem a escolha das estratégias, evidenciando a relação linguagem e sociedade em uma perspectiva interacional que se define no confronto entre sujeitos com valores diferentes; algumas vezes valores complementares, outras vezes valores contraditórios.

As marcas desse processo são evidências de estratégias discursivas empregadas para atingir os diferentes objetivos comunicativos, estratégias que, por sua vez, são evidências das relações sociais entre os participantes, visto que é através

da linguagem que se refletem e se constituem tais relações em uma constante tensão entre o já institucionalizado e o que está por se institucionalizar, a possibilidade sempre presente da mudança. O discurso, nesta perspectiva, é visto como um espaço social de permanente tensão onde o que está em jogo é a constituição dos sentidos que implica também a constituição dos sujeitos, a constituição da história, a constituição do universo social. Essa perspectiva é ratificada pelo texto de Pires (1997, p.40):

Ao mesmo tempo em que o discurso é parte integrante desse mundo, ele também traduz o mundo aos olhos dos interlocutores, esse mundo que é fonte, mas igualmente receptáculo das situações comunicativas; um mundo dinâmico, provocador de ações, mas sempre aberto às mudanças e às interferências dos indivíduos que o compõem e que o definem como ele é ou como pretendem que ele seja.

O modelo proposto pelos autores (Brown; Levinson, 1987) postula que os participantes de uma situação interativa são dotados de duas características:

- a) a face;
- b) a intencionalidade.

O postulado da face é uma noção interativa que consiste em um conjunto de vontades satisfeito pela ação dos interlocutores e constitui-se de duas dimensões: a face positiva e a face negativa. A face positiva refere-se aos desejos de apreciação e aprovação das nossas atitudes. A face negativa relaciona-se ao desejo de não termos nossa liberdade tolhida pelos outros, refere-se a um território íntimo que pretendemos preservar.

Segundo Brown e Levinson (1987) alguns atos de fala são intrinsecamente ameaçadores à face (FTAs)¹ e para se realizarem precisam estar acompanhados de estratégias de polidez que possam minimizar esse poder ofensivo.

¹ "face-threatening acts".

Para determinar a força ofensiva de um FTA e conseqüentemente o nível de polidez que se inscreverá na enunciação dos atos de fala, é preciso avaliar três fatores:

- a) a dimensão social assimétrica que define a força que um interlocutor exerce sobre o outro — fator P;
- b) a dimensão social simétrica que define a distância social entre os interlocutores — fator D;
- c) o nível de imposição envolvido em realizar um FTA, *ranking* de imposições de um ato de fala definido cultural e situacionalmente — fator R.

A escolha de determinada estratégia com o objetivo de minimizar os efeitos de um FTA se define por fatores sociais que caracterizam a relação entre os interlocutores e pelo poder ofensivo do conteúdo da mensagem. O emprego dessas estratégias, portanto, é sinal de sensibilidade quanto às formas de distribuição de poder entre os integrantes de um grupo social. Em última instância, sistematizar comportamentos lingüísticos é também sistematizar comportamentos sociais que regulam a interação entre os grupos. Portanto, sistematizar as estratégias discursivas responsáveis pela organização interacional é trabalhar no domínio de interseção entre convenções socioculturais e princípios de uso da linguagem².

As estratégias de polidez realizam-se de duas maneiras:

- a) estratégias realizadas *on record*: *bald on record*³; *positive*

² "We believe that patterns of message construction, or 'ways of putting things', or simply language usage, are part of the very stuff that social relationships are made of (or, as some would prefer, crucial parts of the expressions of social relations). Discovering the principles of language usage may be largely coincident with discovering the principles out of which social relationships, in their interactional aspect, are constructed." (Brown; Levinson, 1987, p. 55)

³ São formas diretas de realizar um FTA sem retificações, casos em que privilegia-se a eficiência comunicativa, privilegia-se a economia de tempo ou ainda em casos nos quais entre os interlocutores há uma relação acentuadamente hierárquica que as preocupações em relação à face do outro não são consideradas.

- politeness*⁴, *negative politeness*⁵;
b) estratégias realizadas *off record*⁶.

As estratégias realizadas *on record* são aquelas em que o falante deixa claro em sua enunciação a intenção de realizar um FTA, seja acompanhado de retificações ou não. As estratégias realizadas *off record* são aquelas em que o falante utiliza atos de fala indiretos e que precisam ser devidamente inferidos pelo interlocutor para alcançar o efeito de sentido pretendido pelo falante.

Para a escolha da estratégia que melhor atenda aos propósitos comunicativos do falante cruzam-se informações acerca das variáveis P, D e R assim como a avaliação sobre a tensão entre os diversos objetivos a serem alcançados durante o processo interativo:

- a) o objetivo último da interação;
b) o objetivo de ser eficiente;
c) o objetivo de minimizar os efeitos do FTA.

Além das variáveis das circunstâncias sociais em que se desenvolve a interação para a seleção de cada estratégia, se cruzam também as vantagens que cada estratégia pode oferecer ao enunciador, os *pay-offs*. As estratégias *on record* podem oferecer créditos por honestidade/sinceridade; podem indicar que o falante confia em seu interlocutor; podem evitar

⁴ As estratégias de *positive politeness* são empregadas de forma a valorizar atitudes do interlocutor com vistas a minimizar um ato de fala impositivo que se anuncia. Segundo Brown e Levinson (1987) são estratégias *approach-base*, ou seja, procuram demonstrar que se está considerando os valores e desejos do interlocutor.

⁵ As estratégias de *negative politeness* são empregadas de forma a evitar que imposições sejam feitas em relação ao interlocutor. Segundo Brown e Levinson (1987) são estratégias *avoidance-based*, ou seja, estratégias que respeitam a liberdade de ação do ouvinte.

⁶ Neste trabalho, as diferentes estratégias de polidez não serão elencadas. Apresentamos algumas delas na seção destinada à análise de uma entrevista que faz parte do corpus do Projeto Integrado IFNOPAP.

que o falante seja visto como manipulador; podem evitar a possibilidade de um mal-entendido etc. As estratégias *off record* podem oferecer créditos pela atitude cautelosa do enunciador, podem evitar a responsabilidade do falante por um ato ameaçador à face do outro, podem permitir ao interlocutor a oportunidade de ser tão cuidadoso quanto o falante em resposta à deferência deste etc.

O postulado da intencionalidade prevê que ao produzir um texto os interlocutores estão envolvidos em um processo estratégico de escolha dos meios adequados para alcançarem determinados fins. Logo, para alcançarem o real valor dos sentidos do discurso, devem estar envolvidos em um conjunto de propósitos comuns e seus esforços devem estar direcionados para manter esse conjunto. É a noção do Princípio Cooperativo desenvolvido por Grice (1982).

A base do processo inferencial é a aceitação do Princípio de Cooperação, que prevê que os interlocutores compartilham uma série de premissas que sustentam a troca interativa: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (Grice, 1982, p. 86)

Para sustentar o Princípio de Cooperação, Grice postulou as categorias de qualidade, quantidade, relação e modo às quais se relacionam máximas e submáximas mais específicas que conduzem os interlocutores na construção dos sentidos. São essas categorias que permitem que, no intercâmbio da conversação, os interlocutores possam inferir, a partir do sentido convencional das palavras que compõem os enunciados, significados que efetivamente não estejam explícitos: as implicaturas conversacionais. Todo o conceito de coerência utilizado pela Linguística Textual pauta-se segundo o Princípio Cooperativo de Grice.

Já se disse que, segundo o Princípio Cooperativo de Grice, o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular os sentidos do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc. Assim, mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade” (Koch; Travaglia, 1990, p. 80).

Essa concepção de coerência corresponde ao que Marcuschi (1999) chama de “noção inferencial”:

[...] esta perspectiva toma a coerência como um conjunto de relações construídas mediante processos cognitivos, lógicos e pragmáticos expressos em atividades inferenciais a partir de condições postas tanto pelo código como pelo co(n)texto e pelas intenções dos falantes [...]. A coerência se daria, em essência, com base na concatenação de inferências produzidas a partir de um conjunto de postulados de sentido hipoteticamente construídos e assumidos, sendo básica (e problemática) a noção de conhecimentos partilhados.

Deste ponto de vista há uma interpretação prevista pelo produtor do texto que está sinalizada e o ouvinte/leitor, ao entrar em contato com o texto, como que aceita um contrato, uma série de acordos, postulados pelo falante/escritor. A responsabilidade em estabelecer um fio condutor para a leitura é do produtor, aquele que escolhe as marcas que guiarão seu interlocutor através do texto. No processo de co-construção de sentidos cabe ao ouvinte/leitor a tarefa de identificar os sentidos postulados pelo produtor do texto. O trabalho de interpretação parte do texto, tomado como um produto previamente construído pelo produtor e reconstruído pelo

ouvinte/leitor para alcançar os sentidos que o primeiro pretendeu produzir⁷.

No entanto, em uma perspectiva interacional da atividade lingüística, a tarefa de co-construção dos sentidos que cabe àquele que recebe o texto vai além da simples identificação dos sentidos postulados pelo produtor do texto. No processo de co-construção, os interlocutores estão inscritos em uma atividade de negociação dos objetos discursivos sinalizada na construção do texto e que determina a seqüência do discurso. Em uma perspectiva interacional para a explicitação do processo de interpretação textual, não se questiona o postulado inferencial da linguagem descortinado pela Pragmática, mas acrescentam aos postulados cognitivos os postulados interacionais na construção da coerência para uma descrição mais global para o fenômeno da atividade discursiva. Nesta nova perspectiva, os sentidos não estão já postos pelo produtor e sinalizados através das marcas lingüísticas, os sentidos são construídos colaborativamente, tomando-se as pistas que os textos oferecem como constituintes de um processo que é possível somente através da interação entre os interlocutores, pois confronta a experiência de cada um em relação à linguagem, logo em relação ao mundo. Nesse confronto entre usuários da linguagem se manifesta sempre a tensão entre a possibilidade de concordância entre os sentidos ou a possibilidade do diferente, do inusitado, do polêmico.

Marcuschi (1999) delinea uma nova noção de coerência que recobre essa dinâmica, a que ele denomina “noção interacional”:

[...] é a perspectiva que não concebe a coerência como uma propriedade do texto nem como um processo inferencial

⁷ “Our framework presupposes the other great contribution by Grice, namely his account of the nature of communication as a special kind of intention designed to be recognized by the recipient (1971). That account itself presupposes that what agents do is related systematically to their intents, and thus that intentions of actors are reconstructable by observers or recipients of actions.” (Brown; Levinson, 1987, p. 7)

apenas, mas como uma construção resultante do trabalho colaborativo do ouvinte/leitor no ato de co-produção do texto. A operação de produção de coerência não é um ato puramente individual mas coletivo [...] O sentido passa a ser uma construção social realizada na comunicação.

Dentre as teorias que buscam descrever o processo de interpretação como uma atividade de linguagem que alia ao componente cognitivo o componente interacional, citarei a proposta de Speber e Wilson (1989) sobre o Princípio da Relevância. As considerações que Speber e Wilson fazem é que nem sempre na interação há garantia de que os interlocutores realmente estejam engajados em um movimento cooperativo, os diálogos diários e os conflitos neles gerados, a luta pela tomada do turno em situações conversacionais podem comprovar o contrário.

Enquanto para Grice (1982) o contexto de uma interação é dado e compartilhado pelos interlocutores e o falante/escritor deve respeitar a máxima da relevância em relação a esse contexto, para Speber e Wilson (1989) o contexto é gerado, co-construído pela interação entre os interlocutores e a relevância é o princípio pressuposto, acionado imediatamente por um estímulo ostensivo, que permitirá o confronto entre os diferentes contextos.

Ele (o Princípio da Relevância) passa a ser considerado como uma característica de processamento cognitivo inerente à espécie humana que permite a contextualização mais adequada possível no decorrer de processos comunicativos” (SPEBER; WILSON, apud ALVES, 1996, p.189).

Não se trata mais de inferir a intenção comunicativa do produtor do texto, trata-se agora de inferir a informação relevante dentro dos limites de um efeito contextual⁸ gerado.

⁸ Alves (1996) assim traduz o conceito de relevância postulado por Speber e Wilson (1989): “[...] é o resultado de um comportamento ostensivo por parte do emissor e de um comportamento inferencial por parte do receptor que, apoiados por uma manifestação mútua e situados em um certo ambiente cognitivo, geram um efeito contextual capaz de

Isso implica uma abertura para diferentes interpretações consistentes dentro desses limites. Portanto, a depender desse efeito contextual as estratégias de polidez podem ser ora direcionadas à face positiva, ora à face negativa do interlocutor, bem como de alguma forma trazer embutidas em seu funcionamento uma ameaça em relação à face do outro.

Por exemplo, o emprego de determinadas formas de tratamento pode ser interpretado de forma dissonante entre os interlocutores: na tentativa de demonstrar respeito pelo interlocutor com a intenção de preservá-lo a face negativa, o falante pode estar, na verdade, ameaçando a face positiva de seu interlocutor ao usar de formalidade, contrariando as expectativas deste de ser reconhecido como parte integrante do grupo social; ou, ao contrário, ao tentar diminuir a distância social entre os interlocutores a atitude do falante pode ser interpretada como uma ameaça à face negativa do interlocutor, como uma excessiva familiaridade que não é bem aceita pelo outro. Exemplos como esses demonstram que o funcionamento das estratégias de polidez não pode em hipótese alguma estar dissociado do contexto interativo em que elas ocorrem. O valor de cada estratégia é definido nessa arena interativa que envolve interlocutores agindo na co-construção do discurso e onde atuam conjuntamente processos cognitivos e interacionais.

3 ANÁLISES PRELIMINARES

Mesmo não se tratando de conversações cotidianas informais, o corpus escolhido para análise se caracteriza pela interação entre dois ou mais sujeitos que coordenam ações para a co-construção dos discursos. Constitui-se de entrevistas feitas por pesquisadores da UFPA com o objetivo de eliciar

explicar o funcionamento de processos de comunicação” (p. 187). Ao explicitar os termos que compõem esse conceito, define efeito contextual como “o resultado da troca entre informações novas e velhas com o menor desgaste processual possível” (p. 188).

diferentes informantes, de diferentes faixas etárias, a narrar episódios relativos ao imaginário da região.

Essas entrevistas não possuem um único roteiro a ser seguido, apresentam extensão variada e organizam-se sobre os mais diferentes tópicos discursivos, o que constitui a sua riqueza enquanto corpus de análise para as diferentes áreas da lingüística e da literatura, além das demais áreas do conhecimento que se ocupam da linguagem em suas diferentes dimensões.

Na tentativa de descrever algumas das estratégias de polidez que caracterizam este discurso, e por conseguinte caracterizam também a relação interpessoal entre os interlocutores, vale a pena ressaltar as seguintes marcas⁹:

■ A forma de tratamento utilizada pelos interlocutores.

A forma de tratamento é assimétrica: ao dirigir-se ao informante, o pesquisador usa uma forma de tratamento mais formal — senhor. O informante dirige-se ao pesquisador utilizando a forma menos formal — você.

A princípio formulo a hipótese de que essa assimetria se deve à diferença de idade que há entre os interlocutores o que caracteriza entre eles uma distância social — fator D — que anula a relação de poder — fator P — que poderia favorecer o pesquisador, o responsável pela condução do discurso.

■ As estratégias empregadas para valorizar o conteúdo da narrativa.

Uma das estratégias de *positive politeness* descritas por Brown e Levinson (1987) diz respeito às formas encontradas pelo falante para valorizar a sua própria contribuição conversacional¹⁰. Para tanto algumas estratégias são empregadas, entre elas:

⁹ Para este ensaio de análise a entrevista selecionada foi Co1CZter110993
¹⁰ "Another way for S to communicate to H that he shares some of his wants is to intensify the interest of his own (S's) contributions to the conversation, by 'making a good story'." (Brown; Levinson, 1987, p.106)

a) o uso do discurso direto:

If. /.../ o padre amansô aí foi:: disse S como é que tu queres trabalhá e tal...tu tens máquina ↑ ele disse tenho nos foi presenteado uma máquina ele viu a máquina achô interessante...aí foi disse tu tens filme ↑ ...aí foi e disse eu não tenho mas tem umas casa aí que aluga filme aí ele disse esses filmes que essas casa alugam são consoante com:: o ambiente da igreja ↑ ele disse tem pra tudo aí deu o nome dos filme ele disse é bom aí foi disse S tu tens BANco ↑ ...ele foi e disse não tem padre eu:: tô com vontade de comprá umas duas dúzia de tábuas e um (inc.) aí antes de passá:: a fita eu faço uma preleção digo pro pessoal a situação que nós estamos (inc.) pra angariá dinheiro pra fazê fundo pras despesas que nós tamos (inc.) aí o padre foi disse S eu tenho um bocado de banco lá...eu::renovei os banco da igreja tão tudo novo...e tem um bocado de banco lá...tão velho...mas ainda serve tu queres ↑ ele disse quero ↓ tem uma coisa tu manda buscá amanhã ↓ ele disse mando ↓.../.../

A escolha do discurso direto para a representação do discurso das personagens é tomada pelos autores como um modo de intensificar o interesse do ouvinte pela narrativa, uma vez que cria a ilusão de envolvimento maior nos acontecimentos que estão sendo narrados. A opção pela representação direta do discurso reportado tem ainda outras implicações sobre o processo de co-construção do sentido que podem ser desvendadas com uma análise da organização polifônica do discurso. Como não é objetivo deste artigo aprofundar questões dessa natureza, cabe aqui apenas lembrar que:

A transmissão do discurso de outrem, é, ao mesmo tempo, uma estratégia discursiva e uma estratégia textual. Assim, ao construir um texto narrativo, por exemplo, o enunciador, além de fornecer as indicações que visam a guiar a compreensão do ouvinte, pode também pretender (e as mais das vezes pretende) atuar sobre ele (o ouvinte),

no sentido de comovê-lo, persuadi-lo, dissuadi-lo ou diverti-lo. Ao reproduzir em discurso citado as palavras que atribui a outra pessoa, adaptando-as ao contexto narrativo, o enunciador promove a unidade do texto e engendra a dinâmica textual, mas também pode colorir o discurso de outrem com as suas próprias entoações, a fim de alcançar objetivos específicos. Por seu caráter acentuadamente dramático, o discurso direto, em suas diferentes modalidades, apresenta-se ao produtor do texto narrativo como um instrumento eficaz para a consecução desse duplo intento” (Sá, 1997, p.73-74).

b) estratégias para manter o engajamento do ouvinte durante o relato:

If. /.../aí o:: o padre de lá sôbe...aí veio aqui zangado...o seu S... apelô para ingnorância...ele discutiu com o padre MAS eu... compreendi eh:: o negoço ti tirei a:: razão nossa entreguei pro para o padre eu disse *é seu S...realmente nós pe/ nós nós pecamo... nós erramo... mão mão à pal palmatória quem é o vigário da igreja é o padre F...tão::* o direito todo era dele ele devia sabê ele era quem devia orientá co como era pra fazê aí o S compreeu a minha jogada...aí (inc.) pediu desculpa aí o padre amansô — a **humildade sempre é contra a soberba né**↑

P. [é

São muitas as estratégias que tem por objetivo um maior engajamento do ouvinte durante a apresentação da narrativa. No exemplo acima, há a ocorrência de um segmento digressivo acompanhado de um marcador discursivo orientado para o ouvinte com vistas a buscar sua adesão. Urbano (1997) faz referência a marcadores discursivos considerados como marcadores de “busca de aprovação discursiva”¹¹ (BAD) do tipo né?, sabe? etc. Tais marcadores sinalizam a busca por dois tipos de aprovação: a busca de aprovação para o argumento que antecede o marcador e a busca de aprovação que ratifique o papel conversacional de

falante daquele interlocutor que detém o turno. De acordo com Estrada (apud Simões, 1999) o marcador “né” é o mais recorrente dentre os marcadores tags encontrados nas narrativas do projeto. As funções desses marcadores variam entre destacar elementos da narrativa que terão valor significativo para a compreensão da história a atenuar o valor impositivo de certos enunciados e desse modo proteger a face dos interlocutores. Estrada também faz referência a marcadores cuja função é buscar a aprovação discursiva, marcadores freqüentemente encontrados em segmentos avaliativos das narrativas e ligados a enunciados que veiculam argumentos pessoais ou opiniões gerais.

O que interessa aqui assinalar é o caráter interativo de tais marcadores. Por meio desses elementos volta-se a atenção para a organização situacional da atividade de narrar e o contador faz marcar sua relação com seu auditório, acentuando o caráter dialógico da atividade interacional em que o discurso narrativo se insere.

c) o exagero em certas passagens narrativas com vistas a dramatizar seu conteúdo:

If. a igreja quando eu cheguei aqui a igreja nós:: participávamos da missa era uma **CAPELINHA...** ficava no meio do leito da rua mais ô meno ali empareado com aquelas casa daquele preto que fazia (inc.) o S né↑ /.../

As alterações prosódicas no contínuo da fala durante a apresentação da narrativa também são consideradas por Brown e Levinson (1987) estratégias de *positive politeness*, pois marcam a valorização da história e a conseqüente atenção do ouvinte durante o relato.

¹¹ “Recherche d’approbation discursive” (Settekorn, 1977, apud Urbano, 1997, p.56)

■ As estratégias para tentar minimizar a distância social que há entre os interlocutores.

P. seu nome completo↑

If. raimundo trajano de souza...souza com z

P. **hum:: o senhô é meu parente ((risos))**...sua idade↑ /.../

Na interação entre pesquisadores e informantes do Projeto Integrado IFNOPAP não importa apenas solicitar ou fornecer a informação desejada, visando à finalidade sócio-objetiva¹² do encontro, importa também considerar a co-construção de relações interpessoais que favoreçam a condução do encontro, visando a uma finalidade sócio-subjetiva¹³. Intervenções como, "*hum:: o senhô é meu parente ((risos))*", não estão centradas unicamente em um conteúdo de natureza informativa, antes se voltam para a gestão das imagens que permanentemente estão sendo construídas durante a interação entre os sujeitos, buscando valorizar a face positiva de cada interlocutor.

■ Estratégias para a introdução de novos tópicos.

A princípio, cabe ao pesquisador a condução da entrevista e portanto os tópicos são introduzidos de forma direta, diria *bold on record*:

If. daqui que partiu o nome pra todos os lu:: os lugares muito embora
pra lá não tem nada de firme não tem nada de fir-meza
mas:: devido

P. [((risos))
esse pedacinho aqui aí:: eu:: é o BAIRRO aí ficô o bairro

¹² As finalidades sócio-objetivas são aquelas por meio das quais as condutas dos sujeitos estão voltadas principalmente (e não exclusivamente) para a modificação do estado de coisas que compõem o mundo físico. (Filliettaz, 2000, p.77)

¹³ As finalidades sócio-subjetivas são aquelas por meio das quais as condutas dos sujeitos estão voltadas principalmente (e não exclusivamente) para a co-construção das imagens e para o gerenciamento das relações interpessoais. (Filliettaz, 2000, p.77)

de terra firme...

é isso↓

[

P. **aque aquela igreja ali é antiga é também↑**

If. a igreja quando eu cheguei aqui a igreja nós::

participávamos da missa era uma CAPELINHA...

ficava no meio do leito da rua mais ou menos ali /.../

Com o desenvolvimento do percurso narrativo, o informante passa a contribuir para a dinâmica de mudança de tópicos discursivos, ora insistindo em manter o tópico em curso, ora propondo ele mesmo a mudança de tópico. Para tanto utiliza algumas estratégias para minimizar o FTA.

P. /.../ então foram vocês que construíram...essa igreja (inc.) o senhô/

conhece muitas histórias assim:: tipo de fantas::ma↑

If. não:: não tem essa história de fantasma sim / eu tenho::
hem::

P. [daqui↑
alguma:: alguma coisinha poca mas eu não dô lá muita
conversa

[P2 me conta [P. sim

eu:: não sô muito assombrado mas nós vamos às outras
histórias...

P. [s i m
((risos))

/.../

No exemplo acima, para sugerir a manutenção do tópico discursivo em curso, o informante utiliza a 1ª pessoa do plural, de maneira a reforçar que ele e o pesquisador estão engajados em uma atividade cooperativa. A intenção do informante é ratificada pelo pesquisador ao consentir a manutenção do tópico sem maiores questionamentos.

If. /.../é então eu gostaria muito - ainda hoje eu estive falando com a

Professora - PORQUE não se faz uma força PORQUE não se faz não se vai com os juízes...porque não não se cria o:: o negócio de voto distrital...porque é uma coisa de muita necessidade CADA BAIRRO se mantesse ELEGESSE seus candidatos de acordo com o voto (inc.) não era o camarada vi buscá os votos aqui e depois esquecê de de de quem os os eleger (inc.) **QUANTO ao que você falô de de fantasma...eu sô um cara meio desassombrado.../.../**

Quando o informante acha conveniente a mudança de tópico, ele a propõe ressaltando que este tópico é ainda de interesse do pesquisador, como no exemplo acima.

■ Estratégias que visam a demonstrar que há cooperação entre os interlocutores.

If. sim aquele que chamavam (safado)...era um político antigo que

teve aqui já morreu

P. prefeito/ que ele era ↑ era

If. [não ele era um político

P. [hum::

If. vereadô:: essas coisas

P. alguma coisa assim

If. [é mas nunca foi:: não era daqui mesmo...é outra coisa um /.../

A indefinição que está presente na fala do informante é

aceita pelo pesquisador, demonstrando que eles compartilham certos conhecimentos e que, mais uma vez, na construção do discurso estão envolvidos em um movimento colaborativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a tentativa de aplicação do modelo tenha sido tímida, o processo de reflexão sobre os postulados da Teoria de Polidez preenche espaços na fundamentação teórica necessária para ratificar ou retificar minhas hipóteses acerca do meu objeto de estudo e busca aliar pontos de vista diferentes sobre a atividade discursiva que esclareçam seu funcionamento de forma mais global.

Debruçar-se sobre os modos de organização da atividade discursiva não é uma tarefa simples, muito menos irrelevante. É, na verdade, uma tarefa pertinente para o conhecimento de nossa prática sócio-discursiva e conseqüentemente um desdobramento para o melhor entendimento das relações interpessoais constituídas e sustentadas pelos discursos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio. D. Speber ; D. Wilson, E.-A. Gutt e F. Alves: a teoria de relevância aplicada aos estudos da tradução. In: VIEIRA, Else Ribeiro Pires (Org.). *Teorizando e contextualizando a tradução*: Curso de Pós-graduação em estudos lingüísticos de Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge :University Press, 1987.

DUQUE-ESTRADA, Megan Parry de Castro. Narrativas orais e uso de marcadores tags. In: SIMÕES, Maria do Socorro (Org.). *A cultura amazônica em suas multivozes*. Belém: UFPA, 1999.

FILLIETTAZ, Laurent. *Actions, activités et discours*. Tese (doutorado) — Université de Genève, Faculte des Lettres, 2000.

GRICE, Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Campinas, SP: UNICAMP, 1982. V.4

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990. V.4.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Coerência e cognição contingenciada. In: BARROS, Kazue Saito Monteiro (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: EDUFRRN, 1999.

PIRES, Maria Sueli de Oliveira. *Estratégias discursivas na adolescência*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

SÁ, Maria da Piedade Moreira de. O discurso reportado no contexto narrativo. In: KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro de (Orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRRN, 1997.

SPERBER, D.; WILSON, D. *La pertinence*. Paris: Minuit, 1989.

URBANO, Hudinilson. Revisitando os marcadores discursivos: os fáticos retroalimentadores. In: KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro de (Orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRRN, 1997.

O ESTABELECIMENTO DA COERÊNCIA NUMA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇA E ADULTO

Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza¹
Universidade Federal do Pará

Rísia de Barros Coelho²
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este artigo visa analisar o processo de construção do sentido numa interação entre um adulto e uma criança. Enquadres interacionais, estruturas de participação, níveis de linguagem são aspectos que, por contribuir para essa construção, serão aqui abordados, considerando-se, evidentemente, as especificidades da interação em foco. Serão desenvolvidas algumas questões teóricas referentes à coerência, ao tópico discursivo, à digressão e às estratégias e processos de compreensão, tendo em vista o corpus em que se baseou esta análise.

PALAVRAS-CHAVE: Coerência; construção de sentido; co-produção discursiva.

ABSTRACT

This article aims to analyze the process of construction of the sense in an interaction between an adult and a child. Frames of interaction, participation structures, language levels are aspects that, contributing to that construction, will be studied here, being considered, evidently, the specificities of the interaction in focus. Some theoretical issues will be developed regarding the coherence, the discursive topic, the digression and the understanding strategies and processes, taking into account the corpus on which this analysis was based.

KEY WORDS: Coherence; sense construction; discursive co-production.

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação; Mestranda em Lingüística/UFPA.

² Professora do Núcleo Pedagógico Integrado/UFPA; Mestranda em Lingüística/UFPA.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da afirmação de Fávero (2000, p.33) de que a coerência pode ser definida “como um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, lingüística e interacional”, analisamos neste trabalho a construção da coerência numa interação entre um menino e um professor seu, com quem costuma ter conversas amigáveis.

Após a necessária abordagem sobre a constituição do *corpus*, estudaremos o processo de construção do sentido considerando não só a interação entre os participantes, mas também a estruturação tópica e a relação dessa estrutura com o contexto em que a coerência se estabelece, uma vez que o objetivo deste artigo é analisar o processo de construção de sentido nessa interação.

2 DO CORPUS

A conversa que constitui o *corpus* desta análise teve a duração de cerca de trinta minutos. Contudo, como ocorreram problemas técnicos, a gravação em vídeo se estendeu por somente catorze minutos e dez segundos.

É interessante registrar que tanto o adulto quanto a criança foram convidados a participar momentos antes da gravação, tendo-se tido o cuidado de solicitar antecipadamente à mãe a autorização para a participação da criança no presente trabalho.

Como os participantes já haviam se encontrado antes do momento da gravação, não foram registrados os cumprimentos iniciais. Também a despedida não foi gravada, o que consideramos não ter trazido prejuízo para a análise, uma vez que, segundo Marcuschi (1991), esses momentos não formam tópicos.

O adulto (A), 47 anos, é professor, tem mais de vinte e cinco anos de experiência profissional, e trabalhou com a

criança durante os dois últimos anos, razão principal do convite destinado a ambos.

A criança (C), um menino de 9 anos, sempre demonstrou bom relacionamento com o professor, o qual conhece seus avós maternos há cerca de dez anos.

Tendo em vista oferecer aos interlocutores um assunto que possibilitasse uma interação por uma extensão maior de tempo, o tópico da conversa — Escola — foi sugerido pela documentadora pouco antes de iniciada a gravação.

Destacamos, ainda, que o local da gravação foi uma sala de aula de maternal e que um grande ventilador ligado durante a filmagem prejudicou a transcrição, pois impediu que muitas palavras e expressões fossem compreendidas.

Essa conversa, portanto, constitui o *corpus* do presente trabalho.

3 DA INTERAÇÃO CRIANÇA E ADULTO

Considerando a interação como “um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido” (Brait, 1993, p.194), achamos necessário destacar algumas circunstâncias que envolveram a situação em que se desenvolveu o diálogo, além de outros aspectos contextuais mais amplos que certamente interferiram no desenvolvimento da conversa. A partir disso, então, poderemos analisar mais detalhadamente a “construção de sentido” nessa interação.

Dentre os aspectos que concorrem para o estabelecimento da coerência, o *conhecimento prévio*, aqui, foi decisivo para que o diálogo parecesse espontâneo. Dizemos “parecesse” porque os participantes *foram convidados a conversar* diante da câmera, fato que não nos permite considerar essa interação espontânea. Os interactantes, contudo, desenvolveram uma conversação natural, real, não ensaiada ou acordada, e, como afirma Dionísio (2001), *localmente planejada*, pois caracterizou-se como atividade co-

produtiva, em que tanto a criança quanto o adulto se empenharam na construção do sentido.

Nesse evento de interação verbal, o empenho de cada um no desenvolvimento da interação também evidencia o que Brait (1993, p.193) chama de “estruturas de poder”, uma vez que vários traços marcam a dominância do adulto durante o diálogo. Assim, vejamos:

a) apesar da diferença de idade entre os participantes, a situação de interlocução construída por eles é predominantemente informal desde o início da interação, como se pode ver abaixo, quando a criança inicia a conversa já tratando o professor por “tu” — tratamento socialmente inesperado não só pela diferença de idade mas também pela relação professor-aluno existente entre os dois.

(1)

- 1 C tu sabe que série eu tô tio?
A uhn::: NÃO deixa eu ver: a tua idade primeiro

Ao colocar os dois participantes de igual para igual, essa forma de tratamento marca a informalidade, a intimidade aceita pelo professor, que a mantém até o final da interação. A criança, no entanto, certamente por força daquilo a que podemos chamar de ‘tratamento socialmente esperado’, varia o tratamento para “senhor” em lugar de “tu” em duas ocasiões diferentes, fato que nos leva a compreender que, por mais que em nenhum momento tenha havido alguma correção do adulto quanto ao tratamento introduzido, a própria criança está condicionada socialmente a utilizar essa expressão associada a ‘tio’, como se pode ver:

(2)

- C tio eu vou me matricular em corrida de cem metros eu
A onde já?
235 C lá na escola na educação física corrida de cem metros
A tem uma... um um curso só pra correr cem metros? e tu achas que tu corres rápido? porque cem metros tem que correr rápido

- C ah né cem metros é daqui... daqui onde o senhor tá lá::: pro portão só isso que é cem metros

(3)

- 280 C a gente a gente foi jogar bola aí eu era o atacante e ele era o zagueiro aí ele disse lá pra professora professora por favor me tira da da zaga que esse menino e-ele eu era o atacante ele era o zagueiro de outro time né aí se eu fosse o atacante e desse uma rasteira ai ai ai sempre tem uma pessoa assim fazia assim aí fique em pé vamos fazer que o senhor era ele aí a gente fazia aí eu ia dá o olé
285 no senhor aí eu fazia assim ((imita um drible)) nele PÁ ele a::i a::i a::i () eu fazia isso e ele caía ((se joga no chão)) com tudo

b) o nível de linguagem utilizado também marca essa estrutura de poder, já que mais de uma vez o professor comenta o que a criança falou com perguntas em tom irônico, de sarcasmo. A criança, no entanto, não interpreta as perguntas como zombaria — tanto que não se inibe nem retruca ao que ouve — e, como se vê nos recortes a seguir, continua naturalmente a conversa.

(4)

- A jogar peteca...
C bolinha de gude
65 A só coisa de menino né? bolinha de gude peteca bola é... seleção brasileira né? e as meninas conversam o quê? tu sabes?
C ((responde negativamente com a cabeça)) é porque a mamãe disse que se eu tirar nota boa nessa primeira avaliação ela compra o que eu quiser eu vou dizer

(5)

- C ele é um toco de gente ele ele é é desse tamanho assim ((levanta e compara a altura do colega com a sua)) um toco de gente um anão
105 [

A **quer dizer que ele tem a tua altura e é um toco de gente ele né?** rapaz

C [quinze anos

Ainda outra vez esse tom irônico se faz presente, quando o professor — especialista em arte-educação — ao se surpreender diante da informação do menino de que não tem aula de artes, faz um jogo de palavras que a criança não entende (ou resolve ignorar).

(6)

A e a aula de artes?

C não tem

230 A não tem artes?

C ((responde negativamente com a cabeça))

A mas tu gostas de **fazer artes** né?

C tio eu vou me matricular em corrida de cem metros eu

Ora, a expressão 'fazer artes' normalmente aplicada a atitudes infantis, não tem relação direta com a pergunta inicialmente formulada à criança. Esta, então, inicia imediatamente um novo tópico e não retorna mais ao assunto.

Porém, é importante ressaltar que o fato de a criança não compreender o tom irônico da expressão não impede que, em outras situações, os interactantes tentem nivelar ou compartilhar o saber que detêm e, num processo de construção colaborativa do sentido, um ou outro se disponham a explicar o que o interlocutor não compreendeu, como ocorre com a criança em (7) e com o adulto em (8):

(7)

A então isso quer dizer que tu: cinco anos tu já sabias ler e escrever

20 C **não não era assim aí não tem assim essas série que assim que as duas ao ao mesmo... assim não tem as série assim que tem a a segunda e a terceira ensino**

mesmo tempo as duas série foi assim

A [certo

(8)

A é ki-suco é? não

C [ahn?

A **é ki-suco? não é aquele de pó é é é**

C não é aquele... num tem aquele assim de garrafa que é fortão?

195 A ah sim

Ressaltamos que, em (8), ao perceber que a criança não entendeu o que significa "ki-suco" (linha 192), o adulto repete a pergunta e imediatamente se autocorrige (linha 193), explicando o mesmo termo em outras palavras, de modo que a criança possa, enfim, compreender, o que realmente acontece (linha 194).

4 DOS ENQUADRES INTERACIONAIS

Queremos ainda destacar nesta interação os diferentes enquadres em que o adulto se coloca, consciente que está de seu papel de colaborador no *corpus*. Com essa preocupação, ele se posiciona:

a. como *parceiro de conversa*, aceitando o que a criança expõe, admitindo-se um igual a ela:

(9)

C porque o moleque já tava me enchendo o saco aí eu botei na a perna pra ele Cair

A a::h

270 C Égua esse mole/ aquele moleque enchia o saco mermo A e quando ele ia passando e tu deste uma rasteira nele aí ele caiu

C [PUM

- A se machucou muito?
 C não ()
- 275 A e ele foi na diretoria dizer que tu passaste a perna nele?
 C foi () ele enche o saco ele parou
 A de encher teu saco
 C ele parou
 A **é isso aí**

b. como *documentador*, ora preocupando-se em dar continuidade à conversa (10), ora garantindo a qualidade da filmagem (11):

(10)

- 250 A uhuuu (que bom) **mais alguma coisa pra falar?**
 C não
 A **e aí tu:: vocês cantam o hino nacional lá?**

(11)

- 123 A TUA NAMORADA? **ah senta aqui cara ((fala e ajeita a cadeira que está de frente para a câmera)) porque aí tu ficas de costa pra lá... tua namorada?**

c. e como *educador*, tentando orientá-la a uma postura amigável na convivência diária:

(12)

- 290 C chega assim ele passava longe e ele aí e-eu dizia assim marca ele marca ele passava pra lá ele eu passava pelo meio dele
 []
 A ((riso))
 C ele vinha rápido passava rapidinho zum e quando eu ia por uma lado ele passava pelo outro
- 295 A **e vocês não são inimigos não né?**
 C ((indica com a cabeça que não))
 A **ah tá tu não tem inimigo na escola não né? todos são amigos legal**
 [] []
 C ((confirma com a cabeça)) Não

A passagem de um para outro desses diferentes papéis é determinante para o que expomos a seguir.

5 DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO

Como vimos acima, o adulto desempenha várias funções no diálogo, vários papéis que, nas palavras de Brait (1993, p.195), “visam a atuação sobre o outro” na construção conjunta do texto.

A preocupação do adulto com a manutenção da conversa ‘dentro do assunto’, foi o primeiro aspecto observado pela documentadora logo que a gravação se concluiu. Apesar de utilizar-se de turnos menos extensos, o adulto se sente responsável pela condução da conversa, por ‘fazer a criança falar’, por não deixar que o silêncio interrompa o curso do diálogo, por manter o supertópico Escola, proposto pela documentadora e imediatamente aceito pelos dois participantes. Isso é tão visível que, dos quinze tópicos constituintes, somente o primeiro e o quarto foram introduzidos pela criança. Os treze restantes são propostos pelo adulto por meio de perguntas (integrantes dos *pares adjacentes*) que, para Fávero (2000, p.50), servem para estabelecer o tópico discursivo, razão pela qual a mesma autora considera esse tipo de par dialógico um dos elementos básicos responsáveis pela construção do texto conversacional, portanto, promotor da coerência.

Nos dados de que tratamos, a continuidade dos tópicos nem sempre é garantida, o que se percebe pelas respostas dadas pela criança. O adulto propõe o assunto, mas o ‘poder’ sobre o desenvolvimento não está nele, encontra-se em seu interlocutor, nas respostas que demonstram ou não interesse pelo assunto proposto. Vejamos, por exemplo, a introdução do tópico 3 pelo adulto e a reação da criança:

(13)

- A legal olha me diz uma coisa e lá na tua escola éh éh eles conversam... **os meninos**

- 35 **conversam sobre o quê? lá na...**
 C Matemática
 A não não matemática é na hora da aula eu falo assim fora da aula agora o que que os meninos conversam assim na rodinha de menino no banheiro na hora do lanche?
- 40 C jogar bola
 A só isso?
 C só tio tio tem um menino lá na prova de de deixa eu ver... () não sabia nada ele tem bem uns treze anos e tá na quarta ainda ele assim... ((fala enquanto gesticula com as mãos)) botou o caderno aberto ele bem aqui assim ((indica a posição sobre as coxas)) só colando
- 45

Vemos que a criança não só ‘corta o assunto’ (linha 42) como introduz rapidamente um outro que lhe é mais interessante, sem, contudo, fugir ao tema maior abordado, o supertópico.

Quando dezessete linhas adiante o adulto tenta novamente reintroduzir o tópico 3, encerrado na linha 42, não consegue mais do que sete linhas sobre o assunto. Tendo a criança demonstrado total desinteresse e reiniciado imediatamente o tópico 2, que parecia esgotado, ao adulto não resta senão a opção de deixar a conversa ‘por conta da criança’:

- (14)
- A Vem cá e... e... e vocês não conversam outra coisa no colégio não?
- 60 C ConVERsa
 [
 A ()
 C jogar peteca
- A jogar peteca...
 C bolinha de gude
- 65 A só coisa de menino né? bolinha de gude peteca bola é... seleção brasileira né? e

as meninas conversam o quê? tu sabes?

- C ((responde negativamente com a cabeça)) é porque a mamãe disse que se eu tirar nota boa nessa primeira avaliação ela compra o que eu quiser eu vou dizer pra ela comprar assim uma coleção de camisa do Vasco

Nesse ponto, a participação da criança é também dominante e, mesmo que não se sinta o responsável pela condução da conversa, demonstra-se co-responsável, ativo participante que aceitou produzir um texto conjunto, dando inclusive a direção do sentido que deseja explorar.

Assim, como em qualquer texto conversacional, não há uma simples troca de informações, de idéias ou de sentimentos; não é o caso de um ser falante e o outro ouvinte, numa simples troca de papéis, mas, como lembra Brait (1993), de construir juntos o texto, desempenhando “papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro.”

6 DA CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA

Nos estudos que envolvem a linguagem verbal, a investigação sobre a coerência parece ser uma das tarefas mais difíceis e desafiantes. A coerência é uma das propriedades intrínsecas ao texto que transcende em muito a materialidade lingüística, por isso a dificuldade em delimitá-la com exatidão. Costuma-se dizer que quando algo faz sentido é coerente. E este realmente parece ser um ponto de consonância dentre as diversas concepções sobre o texto surgidas ao longo do desenvolvimento da Lingüística Textual: aquilo que faz sentido é coerente e, portanto, é texto.

Todavia, o sentido não é simplesmente abstraído de um texto. Uma intrincada rede de fatores de ordem diversa é posta em jogo: “a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas

desenvolve (15) tópicos e cinco (5) subtópicos. Essa delimitação local só foi possível porque o tópico “é marcado, potencialmente, por início, desenvolvimento e fecho” (Fávero, 2000:39), sendo os marcadores pragmáticos (MPs) os elementos lingüísticos responsáveis por essa delimitação.

Para Fávero (2000), os MPs são elementos básicos, importantes para o estabelecimento da coerência, pois desempenham importantíssimas funções interacionais e sintáticas ao estruturarem o texto de modo coeso, garantindo o desenvolvimento linear do discurso, bem como operando na organização hierárquica deste.

Com relação a essa organização, queremos destacar alguns MPs que, no *corpus* em análise, exercem a função de delimitadores tópicos e, como tal, contribuem para a construção do sentido.

Para introduzir tópicos, encontramos:

– como marcador oracional, a pergunta que no recorte inicia a interação:

(1)

1 C **tu sabe que série eu tô tio?**

– como marcador discursivo, o “olha”, reforçado por “me diz uma coisa”:

(13)

A legal **olha** me diz uma coisa e lá na tua escola éh éh
eles conversam... os meninos
35 conversam sobre o quê? lá na...

– e ainda o vocativo “tio”:

(2)

233 C **tio** eu vou me matricular em corrida de cem metros eu

Já como finalizadores de uma unidade comunicativa, temos:

– expressões sinalizadoras de convergência (“legal”, “tudo bem”), indicando concordância com o que foi expresso anteriormente:

(13)

A num queres num queres nem... tu queres estudar
pra pra pensando naquele troféu

C hum-hum

A **legal** olha me diz uma coisa e lá na tua escola éh éh
eles conversam... os meninos

35 conversam sobre o quê? lá na...

(16)

A a:h certo quem tem que saber de namorada é pai e
mãe
mesmo né?

170 C ((responde positivamente com a cabeça))

A **a:hn legal...** e a professora? ela sabe alguma coisa
ou não?

C ((responde negativamente com a cabeça))

A não sabe nem fala nada

C [
nem vai saber nem vai saber

175 A [
nem vai saber

A e ninguém fala nada?

C [
não

A **tudo bem** e a que horas tu vais de manhã e que
horas tu voltas do colégio?

– e expressões não-lexicalizadas (“uhrum”, “hum hum”), também neste caso sinalizadoras de convergência:

(10)

C eu demoro assim deixa eu ver consigo correr rápido

em QUINze minutos depois eu corro nessa velocidade ((corre em volta da cadeira)) nessa velocidade quinze minutos

250 A **uhrum** (que bom) mais alguma coisa pra falar?

(15)

C aí depois eu vou estudar num colégio bem ali () eu não sei o nome é complicado dizer o nome

333 A **hum hum** sei

Como vimos, quer introduzindo, quer finalizando tópicos, os vários MPs destacados acima, além de delimitar início e fim de tópico, exercem importante papel no desenvolvimento do ST, uma vez que sua utilização indica aos interlocutores empenhados na interação como está se desenvolvendo a conversa, marcando, inclusive, o grau de interesse dos interactantes com relação à continuidade ou não do tema desenvolvido em um ou outro tópico.

6.2 DA DIGRESSÃO

Nem sempre a abertura de um tópico se dá após o fechamento de outro. Quando isso acontece, ocorre uma descontinuidade, ou seja, uma perturbação na seqüencialidade da conversa. Se o tópico interrompido não retorna, fica caracterizado o corte, como no trecho (13), acima. Se há o retorno, temos a digressão.

(17)

A Certo tu tens alguma aMIga? assim da tua sala uma amiga legal uma amiga Bacana?

C Uma

120 A Uma qual é o nome dela?

C Kelly a minha namorada

[

A e por que...

A TUA NAMORADA? **ah senta aqui cara ((fala e ajeita a cadeira que está de Frente para a**

câmera)) porque aí tu ficas de costa pra lá...

tua namorada?

125 C ((responde positivamente com a cabeça))

O turno da linha 117 inicia o subtópico 'Namorada'. Logo depois da pergunta que abre esse Sb, observamos a digressão (em negrito). O adulto orienta a criança a posicionar-se melhor em relação à câmera. Como já demonstramos em (11), nesse momento o adulto está atuando em outro enquadre: não é apenas o interlocutor da criança, mas também o responsável pelo bom andamento da conversa que servirá de objeto de estudo. Quando a criança volta a se posicionar corretamente, o adulto retorna à pergunta que abre o Sb 'Namorada'. É justamente esse retorno que confirma a existência da digressão, configurada na estrutura ABA, sendo B o tópico digressivo, como podemos observar:

A: "TUA NAMORADA?" ? O Sb 'Namorada' foi iniciado;

B: "ah senta aqui cara ((fala e ajeita a cadeira que está de frente para a câmera)) porque aí tu ficas de costa pra lá..." ? Sem nenhuma relação com A, foi inserido o tópico digressivo;

A: "tua namorada?" ? Retorno ao Sb 'Namorada'.

A seqüência pode parecer incoerente se considerarmos apenas a linearidade do discurso. Entretanto, o contexto situacional (necessidade de a criança estar em boa posição para ser filmada) exigiu a inserção dessa porção de conversa. Essa digressão, de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* Fávero, 1993, p.51-52), é baseada na interação.

6.3 DAS ESTRATÉGIAS E PROCESSOS DE COMPREENSÃO

A compreensão no texto falado é resultado de ações coordenadas. Os sujeitos sociais são dotados de uma competência que lhes permite executar estratégias e processos

colaborativos que operam em função da coerência. Dionísio (2001), baseada em Marcuschi (1998), enumera cinco importantes estratégias desempenhadas pelos participantes na interação face a face (todas encontradas no *corpus* deste trabalho), a saber:

a) *a negociação*

Em (7) e (8) temos exemplos de negociação, a qual se evidencia no esforço dos participantes em esclarecer as dúvidas que seus atos ilocutórios provocaram. A negociação é imprescindível para obtenção da coerência, pois representa a colaboração mútua no processo de compreensão.

b) *a construção de um foco comum*

O supertópico, os tópicos e os subtópicos representam focos comuns de interesse e referentes partilhados. Graças a isso, a conversação pode tomar forma. No entanto, observamos em nosso *corpus* que às vezes havia dificuldade em se estabelecer um foco comum e a tentativa de início de tópico era frustrada, como verificamos em (13).

c) *a demonstração de (des)interesse e (não-)partilhamento*

No recorte (4) temos um exemplo de demonstração de desinteresse. O tópico refere-se a assuntos que as crianças conversam no colégio. Na linha 66, o adulto pergunta à criança sobre o que as meninas conversam. Esta, por não saber ou não estar interessada no assunto, ou mesmo por não querer dizer, responde com um aceno negativo de cabeça. Logo em seguida (linha 67), introduz uma porção de conversa totalmente desconexa com o que vinha sendo desenvolvido.

Algo assim seria considerado incoerente em um texto escrito; mas estamos tratando de interação localmente planejada em que há quase simultaneidade entre planejamento e verbalização discursivos. Desse modo, o referido fragmento faz sentido. Para sua ocorrência,

consideramos duas hipóteses: 1) Em virtude de ter sido mencionado o nome da seleção brasileira (linha 65), a criança teria ativado em sua mente a lembrança de seu time preferido; 2) a criança reativa o tópico 2 (Prêmio por estudo), encerrado na linha 33 (recorte 13) porque parece sentir a necessidade de transmitir uma informação, por algum motivo omitida, quando da primeira incidência desse tópico. Essas hipóteses, contudo, não passam de especulações, pois o verdadeiro motivo dessa aparente incoerência nunca saberemos ao certo, afinal não podemos afirmar quais referentes foram responsáveis por isso.

Dependendo da anuência e do interesse dos interlocutores, os tópicos podem ter extensão variada. Nessa interação, o tópico 5 (Amiga) foi o que se desenvolveu com mais entusiasmo; talvez por isso apresente tantos subtópicos (quatro) com relação aos outros (um em Prêmio por Estudo e nenhum nos tutos).

d) *existência e diversidade de expectativas*

No recorte (13), o adulto faz uma pergunta à criança (linha 34) sobre o que “os meninos conversam...”. A criança responde: “matemática”. Essa resposta parece não corresponder à expectativa do adulto (“não não matemática é na hora da aula...”), porque esperava por uma resposta que não envolvesse as matérias escolares, ou por pressupor que os meninos preferissem falar sobre brincadeiras.

e) *marcas de atenção*

Revelam a boa ou má sintonia que pode ocorrer em uma interação. São representadas por marcadores pragmáticos, traços prosódicos (entonação, altura de som, alongamentos de vogais etc.), gestos, expressões faciais, risos. Essas marcas informam sobre a compreensão do que está sendo transmitido e sobre o grau de envolvimento dos interlocutores, como vemos nos exemplos em 6.1.

7 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste artigo demonstrar como se estabelece a coerência numa interação entre uma criança de nove anos e um adulto de quarenta e sete anos, com maturidade e conhecimento de mundo bem díspares. Apesar da diferença de idade e da relação de poder entre os interactantes, a conversação se deu num contexto de informalidade. O adulto não se revestiu da autoridade que a profissão lhe concede e nem a criança demonstrou timidez durante a conversa. Quanto à forma de tratamento utilizado pelo menino em relação ao professor, prevalece a utilização do pronome 'tu'. Apenas em duas ocasiões diferentes, por força de um tratamento socialmente esperado, a criança faz uso da expressão 'senhor'.

O adulto é, nitidamente, o responsável pela manutenção do supertópico 'Escola'. Tal fato é evidenciado quando levamos em conta o número de tópicos introduzidos por ele: treze dos quinze que compõem o *corpus* deste trabalho. Todavia, é a criança que determina a continuidade ou não de um determinado tópico, cuja extensão pode variar de acordo com o seu interesse. Dessa forma, ela demonstra com clareza o papel que também desempenha na interação, contrariando a hipótese de que, por ser criança ou por não ser a responsável pela introdução da maioria dos tópicos, exerça uma função menos importante na conversa.

Outro aspecto bem peculiar a esta interação diz respeito aos diferentes enquadres nos quais o adulto atua: no papel de parceiro de conversa, aceita a criança como um igual; no papel de documentador, preocupa-se com a manutenção do supertópico 'Escola', zelando, inclusive, pela qualidade da filmagem; e, como não poderia deixar de ser, no papel de educador, orienta a criança a uma atitude de boa convivência na escola.

É ainda importante destacar que do início ao final da

conversa, adulto e criança assumem uma postura colaborativa, desenvolvendo o assunto de modo a se manterem no foco comum, o supertópico 'Escola'. Dessa forma, a coerência é assegurada conjuntamente pelos dois participantes. À exceção de um único momento de digressão (v. 6.2.), não se observou qualquer tentativa de desvio ao tópico, nem mesmo por parte da criança de quem se poderia esperar que, pela sua pouca experiência de vida, acabasse procurando desenvolver outro assunto de seu próprio interesse, de seu mundo mais particular, o que seguramente não aconteceu neste texto.

O sentido do texto é, portanto, construído a partir de cada participação dos interactantes, dos acertos e desacertos com relação ao nível de linguagem, das reações de aceitação ou rejeição ao tópico, da troca de experiências individuais, de tudo o que, nesta interação, contribui para que a conversa se estenda até que a rarefação do assunto seja sentida, como acontece nos minutos finais de gravação, e que a documentadora interrompa finalmente a gravação.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, D. (org.) *A análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH, 1993.p.193-195.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda ; BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2001.p.
- FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 2000..
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, M. L. C. V. O ; AQUINO; Zilda G. O. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000. p.7.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Coesão e coerência na conversação (organização tópica)*., 1998. datilografado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

ASPECTOS NÃO-VERBAIS DA DINÂMICA INTERACIONAL

A entrevista de televisão

Maria Eulália Sobral Toscano
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho investiga alguns dos elementos não-verbais que promovem o gerenciamento da palavra e sinalizam alinhamentos e enquadres interativos. Neste jogo com a linguagem, os locutores negociam tanto papéis interacionais quanto cenas enunciativas, formam e rompem coalizões e estabelecem relações intersubjetivas que lhes definem as identidades circunstanciais. É um estudo de base empírico-indutiva que privilegia a análise qualitativa de realizações ocorridas em situações de uso da língua, a partir dos pressupostos teóricos da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional.

PALAVRAS-CHAVE: Elementos não-verbais; espaço conversacional; estrutura de participação.

ABSTRACT

This paper investigates some of the nonverbal elements that promote the management of conversational floor and signal footings and interactive frames. In this game with language, the locutors negotiate interactional roles as well as enunciative scenes, they form and break coalitions and establish intersubjective relationships that define their circumstantial identities. It is a study that privileges the qualitative analysis of occurrences in situations of language use under the assumptions of Conversational Analysis and Interactional Sociolinguistics.

KEY WORDS: Nonverbal elements; conversational floor; participation framework.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A estrutura de participação de entrevistas televisivas é bastante complexa, de uma feita que fazem parte da cena enunciativa entidades (equipe de produção, platéia “ao vivo”, telespectadores, por exemplo) cuja manifestação pode ou não ser requerida durante a realização do programa. Há igualmente a emergência de vários enquadres interativos, decorrentes da maneira como os participantes se comportam e negociam as relações intersubjetivas ao longo do encontro. Esses enquadres, sinalizados por pistas (verbais e/ou não verbais), indicam a direção do sentido das mensagens e os alinhamentos que os participantes assumem para si mesmos e para os outros, expressos na forma como conduzem a produção ou a recepção dos enunciados (Goffman, 1979, p. 5).

Quando o número de membros oficiais à situação social excede a dois, há geralmente a formação de grupos, instáveis e emergentes, que variam quanto à estrutura de participação. Acontece freqüentemente de ocorrer a alternância de esquemas participativos (díades, tríades), instituídos por meio de estratégias discursivas de delegação ou ocupação (gerenciamento) do espaço conversacional. Nessas ocasiões, o status de participação dos sujeitos da situação é normalmente sinalizado pela relevância dos objetos de discurso, que lhes incitam a manifestação, seja por dizerem-lhes respeito, seja por serem-lhes de interesse, ou os mantêm em silêncio, porém, em estado permanente de conversa (Goffman, 1979, p. 7).

2 OBJETIVO E CORPUS DA PESQUISA

Interessa a esta pesquisa observar a dinâmica interacional de uma entrevista de televisão, mais particularmente um *talk show* (Programa do Jô), com o objetivo de investigar as laminações que se operam na estrutura de participação e o papel que desempenham certos elementos não-verbais no processo de gestão da palavra e de negociação/constituição dos papéis interacionais.

A entrevista selecionada para análise foi realizada em 16 de abril de 2001. Os entrevistados são Luciano Huck, apresentador de televisão, e Rogério Seni, goleiro do São Paulo à época. O tom da entrevista (sério, jocoso, polêmico, etc.) é orquestrado pelo entrevistador, que, no mais das vezes, simula uma conversa informal, a exemplo de um bate-papo entre amigos, cuja função é informar entretendo.

A transcrição desse material obedeceu às normas estabelecidas pelo Projeto NURC/SP, em Castilho e Preti (1987). As configurações proxêmicas, cinésicas e de postura, objeto de estudo, foram registradas em itálico, entre parênteses duplos, antes do enunciado que elas enquadram.

A análise leva em conta a natureza da situação enunciativa, os objetivos do encontro/dos participantes, e os conhecimentos partilhados pelos interactantes, principalmente, o pressuposto de que se trata de um programa de entretenimento.

3 A ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

As entrevistas de televisão caracterizam-se, no geral, por serem encontros assimétricos, com relações diferenciadas de poder. A pessoa entrevistada é, a princípio, o centro das atenções e permanece, ou, pelo menos, deveria permanecer mais tempo com a palavra. Entretanto, é o entrevistador quem lhe concede ou cerceia esse direito à voz assim como é ele quem decide sobre os tópicos, o tom da entrevista e sua forma de condução. Essas posições institucionalizadas, embora preexistam à interação, podem, contudo, sofrer modificações no decurso do encontro, uma vez que papéis interacionais e relações interpessoais constituem objeto de freqüentes negociações por parte dos participantes da situação social.

A estrutura de participação desses programas é bastante complexa, pois, a par de entrevistador e entrevistado(s), há também a audiência (o telespectador e, em alguns programas, uma platéia “ao vivo”, como é o caso do Programa do Jô)

para a qual a conversa está sendo representada e dirigida, o que exige dos participantes, especialmente do entrevistador, que se projetem ora para o telespectador ora para a platéia “ao vivo”, movimentos em que a musicalidade da linguagem nos ilude, fazendo-nos pensar que a entidade receptora é a mesma (Goffman, 1979, p. 12-13).

Essa platéia “ao vivo”, ainda que oficial ao encontro, não tem direito à voz; suas manifestações (aplausos, risos) são incitadas e monitoradas pelo apresentador do programa, que lhes determina inclusive a duração. Em alguns momentos, entretanto, pode ser requerida a participação de elementos da platéia — breves trocas verbais ou desempenho de tarefas que lhes suspendem temporariamente o alinhamento anterior, porquanto, de espectadores, esses indivíduos passam a protagonistas das novas cenas enunciativas que se constróem.

As laminações não param por aí, de uma feita que a fala pode também ser endereçada à equipe de produção e a assistentes de palco. Nas ocasiões em que há a exibição de *tapes* durante a entrevista, como foi o caso da entrevista objeto deste estudo, os desdobramentos na estrutura de participação tornam-se mais sutis e refinados, principalmente, se o apresentador do programa estiver no *tape*, dirigindo-se a todos os que lhe assistem, inclusive a ele mesmo. Durante a exibição do vídeo, o entrevistador pode falar com a produção a respeito de questões de ordem técnica, comentar para a audiência (platéia “ao vivo” e telespectadores) o vídeo em exibição, e ainda entrevistar, durante a projeção, os participantes do encontro que assistem com ele ao vídeo. Essas são algumas das inúmeras transformações a que estão sujeitas as estruturas de participação nas entrevistas televisivas.

4 A CONDUÇÃO DA INTERAÇÃO: AS AÇÕES NÃO-VERBAIS

A distribuição da vez nesses encontros é operacionalizada por meio de elementos verbais e não-verbais que, em conjunto,

sinalizam o endereçamento da fala e contribuem para a constituição de diversos papéis interacionais. Destacam-se, a seguir, alguns dos elementos não-verbais que concorrem quer para a gestão da palavra quer para a instituição dos alinhamentos e enquadres interativos operados durante a situação enunciativa.

a) A configuração espacial

Os programas de entrevista dispõem, normalmente, o entrevistado próximo do entrevistador. Quando há mais de um entrevistado, o entrevistado do momento é sinalizado pela atenção que lhe dispensam os participantes do encontro (olhar, inclinação do dorso em direção ao entrevistado, toque, etc.).

No caso do Programa do Jô, cada entrevista normalmente ocupa um bloco do programa, que é delimitado pelos comerciais. Uma única entrevista pode, no entanto, ocupar mais de um bloco. No início do programa, o apresentador informa sobre o que cada entrevistado falará e chama, cada um a seu tempo, para assumir a vez no palco. Na entrevista analisada, Jô Soares convida o primeiro entrevistado, Luciano Huck, para sentar-se ao lado dele, e, em seguida, convida o outro entrevistado, Rogério Seni, que se coloca ao lado de Luciano, distante do apresentador, portanto. Os dois entrevistados parecem constituir assim uma dupla, anunciados dessa forma pelo próprio entrevistador, conforme pode ser verificado no fragmento (1).

(1)

Jô: vem pra cá também Rogério... **vamos fazer uma coisa dupla...** a gente vendo juntos é que:: são são bem diferentes só...

Porém, o andamento do programa mostra que, à exceção de algumas raras ocasiões, os dois entrevistados não formam de fato uma dupla, conforme definida por Marcoccia (1995, p.81), como duo de artistas, casal (marido e mulher), irmãos, em que os membros do par são tomados como uma

única entidade e não, separadamente. Mesmo que anuncie a dupla, o entrevistador considera cada convidado na sua individualidade e assim organiza a interação: duas partes do programa são reservadas às entrevistas, a distância que cada entrevistado mantém do entrevistador sinaliza quem é o entrevistado do momento, e os tópicos são selecionados em função da história de vida de cada convidado. Enfim, embora haja dois entrevistados na cena enunciativa, fica claro que eles não formam uma dupla, tanto, que, quando Jô Soares chama a vinheta que encerra a primeira parte do programa, ele muda os entrevistados de lugar.

(2)

Jô: olha só... eu vou tá eu vou chamar a vinheta **depois vocês trocam de lugar**... vamos botar o Rogério o Luciano fica do lado de lá tá? pra gente seguir esse papo... vinheta solta

Essa reorganização da disposição dos sujeitos na cena enunciativa indica quem será doravante o foco das questões (o entrevistado sentado ao lado do apresentador), o que não impede, no entanto, as manifestações do outro — normalmente observações, em tom de brincadeira, sobre o tópico em andamento.

Nas raras ocasiões em que os participantes se aliam e funcionam como uma dupla, eles se manifestam em coro, de forma individual e em seqüência, numa enunciação co-construída,

(3)

((Jô se dirige a Luciano que está sentado a seu lado))

Jô: olha só... você já entrou ele já deu autógrafos no teu lugar você já entrou no campo no lugar do Rogério?

Lu: já

Jô: quando?

Lu: **era... São Paulo e Santos no Morumbi**

Ro: **é um jogo**

Lu: **num domingo de manhã**

Ro: **num jogo do campeonato paulista acho que... de 98**

ou por intermédio de um porta-voz do grupo, função que pode ser aceita ou rechaçada pelo outro.

(4)

((Jô dirigindo-se aos dois entrevistados))

Jô: a dupla é imperdível

Lu: ((*Rogério coloca a mão na perna de Luciano, repousa o braço.*

em cima do ombro de Luciano e abraça-o)) **obrigado**

A aceitação do papel de porta-voz, desempenhado por um dos membros do grupo, pode ser marcada verbalmente, por meio de expressões de concordância, e/ou não-verbalmente por meio, por exemplo, do silêncio (“quem cala, consente”), ou do toque (demonstrações de solidariedade, de acordo). No caso do fragmento (4), os gestos de Rogério demonstram sua aquiescência em relação à manifestação do parceiro e evidenciam os vínculos que os unem.

Enfim, no caso específico desta entrevista, o espaço (proximidade ou distância) entre os participantes constitui uma das formas de se indicar o entrevistado privilegiado e está intimamente relacionado com a ocorrência de outros elementos, como, por exemplo, o toque, que se configura na proximidade total.

b) *O toque*

Como a proximidade favorece o toque, o entrevistador pode, ao se dirigir àquele que lhe está próximo, tocá-lo. O toque depende, no entanto, da natureza da entrevista e da atmosfera que o entrevistador quer lhe dar, posto que esse gesto sugere intimidade e envolvimento. Essa ação não-verbal pode reforçar a palavra nos momentos, por exemplo, de endereçamento verbal, em que o locutor nomeia e toca aquele a quem se dirige, ou pode substituir a palavra nas ocasiões, por exemplo, em que se quer evitar o assalto ao turno.

Na entrevista analisada, é recorrente o uso do toque

tanto para evitar intromissões indevidas no turno daquele que tem a vez quanto para promover assaltos ao turno do falante corrente, o que demonstra que não há uma relação biunívoca entre estratégia discursiva e função interativa. Em assim sendo, entrevistado e entrevistador se valem do toque para continuar com a palavra (quando, ao sentir que o outro vai lhe tomar o turno, o locutor corrente repousa a mão sobre o braço do interlocutor, aperta-o ao mesmo tempo em que aumenta o volume da voz) e para tomar a vez na interação (lembremo-nos do tão freqüente enunciado de Jô Soares “não querendo te interromper, mas já te interrompendo”, acompanhado da colocação da mão do entrevistador sobre o entrevistado, uma infração conversacional explicitada verbalmente pelo enunciado metacomunicacional¹ e, não-verbalmente pelo toque).

c) A postura

O interlocutor pretendido pode ser indicado pelo nome, especialmente quando ele se encontra distante do entrevistador. Nesse caso, o entrevistador normalmente projeta seu corpo em direção a quem se endereça e lhe dirige o olhar, numa orientação que ratifica o ato verbal. O direcionamento do olhar e a alteração na postura podem ocorrer concomitantemente ou não ao endereçamento verbal. Em (5), há simultaneidade entre as ações verbais e não-verbais.

(5)

Jô: ((*Jô projeta o dorso para frente, para que possa ver Rogério, inclina a cabeça na direção do entrevistado, e fita-lhe o olhar enquanto fala*)) eu quero saber o seguinte... **Rogério** você já deu autógrafos como se fosse o Luciano?

A orientação do corpo do entrevistador em direção ao entrevistado, encurtando a distância entre eles, acompanhada

¹Os enunciados metacomunicacionais regulam a interação, a forma da troca e as relações entre os locutores (Gaulmyn, 1987).

da diminuição no volume da voz, e, às vezes, da mão erguida à altura da boca, em posição vertical e dedos unidos (“que ninguém nos ouça”, “só entre nós”), simula trocas confidenciais e relações interpessoais íntimas. A encenação dessas trocas de segredos faz parecer como “ouvintes por acaso” todos os até então participantes oficiais do encontro, e produz um efeito de sentido de relações estreitas e cúmplices, numa simulação da exclusão dos demais, para os quais, na realidade, a representação está sendo feita.

A postura que o corpo assume está intimamente relacionada às atividades de fala e à situação social que abriga essas atividades, concorrendo para a criação de uma atmosfera de intimidade, distanciamento, concordância, beligerância entre os participantes². Alterações na postura podem sinalizar mudança de enquadre e de alinhamento, a exemplo do que ocorre no fragmento (6).

(6)

((os entrevistados conversam entre si, entreolhando-se e sinalizando

a diferença de altura entre eles com gestos da mão))

Ro: e você pegar três ou quatro centímetros

Lu: a diferença é só vinte trinta centímetros

((Rogério fica em pé, e Luciano sobe no sofá))

Jô: ((*Jô dirige-se à câmera, recosta-se na cadeira e modula a voz*))

num dá pra notar... ((a platéia ri)) ((*Jô retesa o corpo e*

aproxima-se de Luciano, repousa sua mão sobre o braço deste

e dirige-lhe o olhar)) **você jogou com/ você jogou com o Schumacker...**

((*Jô orienta seu corpo em direção ao entrevistado que está sentado*

mais distante (Rogério), dirigindo-lhe o olhar))

Rogério estava nesse jogo não?

² Cf. Steinberg, 1988.

Ro: não

Lu: foi o beneficente da:: da:: aqui da:: criança
esperança... jogou Schumacker com Zico com
Ronaldinho

Nesse trecho, o apresentador do programa funciona, em um primeiro momento, como observador da conversa (não se manifesta, apenas observa a conversa que se desenrola a seu lado); em seguida, como humorista, tendo como coadjuvantes os entrevistados; e, finalmente, como entrevistador. O papel de humorista, enquadre da piada, é sinalizado pelo direcionamento do olhar para a audiência, pela inflexão da voz, por uma enunciação acompanhada de trejeitos e expressões faciais engraçados, e pela inclinação do corpo para trás. A inclinação do corpo para frente em direção ao(s) interlocutor(es) indica o retorno ao enquadre da entrevista. Nesse caso, a mudança de postura, o direcionamento do olhar e os gestos delimitam as atividades de fala e marcam as identidades circunstanciais dos participantes da interação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou tecer algumas considerações acerca da complexidade que envolve a estrutura de participação em entrevistas televisivas. Destacou algumas das laminações a que essas estruturas estão sujeitas, relacionando-as às transformações que se operam nos alinhamentos dos participantes em consequência de mudanças nos enquadres interativos. Pontuou que essas mudanças são sinalizadas por elementos verbais e não-verbais, que, em conjunto, indicam o que está acontecendo na interação e orientam os participantes no fluxo dinâmico da situação social. Analisou um *talk show* em função da natureza, do objetivo e grau de formalidade/informalidade do encontro, dos propósitos dos interactantes, das relações intersubjetivas e dos conhecimentos partilhados pelos participantes da interação.

As especificidades da situação enunciativa explicam as representações aqui observadas – uma parceria (que não significa concordância ou discordância de pontos de vista) se instaura entre entrevistador e entrevistados para o entretenimento da audiência -, e apontam para a necessidade de se investigar a interação verbal em função da situação social da qual ela é parte e de se levar em conta, nessa investigação, a emergência de ações verbais e não-verbais que orientam a produção e recepção dos enunciados.

REFERÊNCIAS

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Diálogo entre dois informantes*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987. v.2
- GAULMYN, Marie-Madeleine. Actes de reformulation et processus de reformulation. In: BANGE, Pierre (Ed.). *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire: une consultation*. Berne: Peter Lang, 1987. p.83-98.
- GOFFMAN, Erving. Footing. *Semiótica*, v.25, n.1/2, p.1-29, 1979.
- MARCOCCIA, Michel. (1995). Les interviews de couple: Réflexions sur le rôle de porte-parole. In: KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine; PLANTIN, Christian (Orgs.). *Le trilogue*. Lyon: Université Lyon 2, 1995. p.80-107.
- STEINBERG, Martha. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

O PAPEL DOS ATOS CINÉSICOS EM UMA ENTREVISTA TELEVISIVA

Antônio Messias Nogueira
Universidade Federal do Pará

Márcia Almeida
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Partindo de uma abordagem textual-interativa, este estudo procura mostrar não só o papel funcional dos **atos cinésicos** em uma entrevista televisiva, mas também seu efeito como elemento de grande importância para a efetivação do processo comunicativo. Tendo em vista a idéia de que os gestos (juntamente com a linguagem e a paralinguagem) fazem parte de uma estrutura tríplice que, segundo Poyatos, (apud Steinberg, 1988, p. 16), possibilita o processamento comunicacional, o presente estudo procura mostrar também que os gestos englobados pela cinésica mantêm uma relação coerente com a fala, bem como são representativos desta, dependendo das condições em que se dá a interação e do grau de envolvimento social entre os interactantes.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem não-verbal; cinésica, interação.

ABSTRACT

Under a interactive and textual approach, this study tries to demonstrate the functional role of the kinesics acts, as well its effect as a very important factor for the communicative process. Considering gesture (in association to language and paralinguage) as a triple structure that, according to Poyatos, (apud Steinberg, 1988, p. 16), make possible the communicational process, this study tries to demonstrate also the gestures, that kinesics encompasses, keep a coherent relationship with the speech, as well they represent it, according to the conditions of the interaction and the social relationship among the speakers.

KEY WORDS: Non-verbal language; kinesics; interaction.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi apresentado em forma de seminário no curso de mestrado em Lingüística da UFPA como requisito parcial para obtenção de crédito da disciplina *Língua falada: texto e interação*. Na ocasião, além de apresentarmos o papel dos atos cinésicos em uma entrevista televisiva, mostramos a ocorrência de outros elementos não-verbais: *paralinguagem*, *proxêmica*, *tacética* e uma breve consideração sobre o *silêncio*. No entanto, para este trabalho, decidimos fazer uma abordagem apenas dos atos cinésicos, visto que durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, a qual tem por objetivo mostrar como se realiza o jogo interacional em uma entrevista televisiva de caráter formal, observamos que a gestualidade adquiriu certa relevância, como o componente não-verbal mais acentuado e aquele que deu maior contribuição para a estruturação do discurso.

O fato decisivo para a escolha dos atos cinésicos como tema desta pesquisa diz respeito ao pequeno número de investigações da linguagem não-verbal dentro dos estudos lingüísticos, ou à forma como se tem recentemente abordado a sua natureza: um mero elemento coadjuvante associado à expressão verbal na atividade comunicacional. Esse tratamento dado aos elementos cinésicos nos pareceu inadequado ou injusto, pois durante a análise dos dados, percebemos que esses elementos, do ponto de vista da interação face a face, estão estreitamente relacionados ao elemento verbal, uma vez que contribuem eficientemente, ao lado de outros recursos, para a organização da coerência conversacional, conforme observa Marcuschi (1991, p. 76): “A coerência [...] serve-se de uma série enorme de recursos, tais como unidades lexicais, estereótipos, marcadores, **dispositivos não-verbais** recursos supra-segmentais e muitos outros”. (grifo nosso).

2 O CORPUS

O *corpus* da nossa pesquisa constitui-se de uma entrevista de televisão concedida pelo Professor Édson Franco (EF), reitor da Universidade da Amazônia, uma universidade particular de Belém, ao jornalista Mauro Bonna (BO), que apresenta o programa Argumento, programa local veiculado pela Rede Brasil Amazônia de Comunicação. Por se tratar de uma pesquisa a respeito de atos cinésicos, a entrevista foi gravada em vídeo e transcrita grafematicamente. A análise foi baseada nos primeiros 15 minutos de entrevista. Não houve necessidade de ocultarmos o nome dos informantes pelo fato de a entrevista transcrita ter sido veiculada num meio de comunicação de massa.

3 A PROPÓSITO DA CINÉSICA

O termo cinésica, *kinesics* no inglês, significa movimento e tem na palavra *kines*, do grego, sua origem. Steinberg (1988, p. 11) afirma que o ato cinésico, obrigatoriamente, ocorre com um ato verbal. E este não é o único elemento responsável pela constituição da interação face a face, porquanto quando nos comunicamos o corpo todo, ao se movimentar e assumir posturas, está executando gestos comunicativos, os quais, segundo Dionísio (2001, p. 77), são marcas que têm por função informar ao falante sobre a compreensão do tópico que está em discussão e sobre o grau de envolvimento dos interlocutores na interação.

Os gestos, de maneira geral, devem ser compreendidos como todos aqueles movimentos executados pelas várias partes do corpo humano como, por exemplo, os movimentos que fazemos com a cabeça, olhos, pernas, lábios, pés, expressões faciais etc. Porém, no jogo interacional, ganham sempre maior destaque os gestos praticados com as mãos, que seriam os gestos propriamente ditos segundo Steinberg (1988, p.11). Por conseguinte, são eles os que freqüentemente

em pesquisas recebem maior atenção de lingüistas e de outros estudiosos a quem interessa conhecer mais de perto o processo comunicacional humano.

Para Steinberg (1988, p. 12), em todo processo interacional podemos observar dois tipos de gestos: são *não-codificados* aqueles que **simplesmente acompanham** o ato verbal, como por exemplo dizer "Adeus!" e acenar com a mão; são *codificados* (também conhecidos como *deliberados*) aqueles que **substituem ou reforçam** o ato verbal, como por exemplo quando acenamos com mão para dizer adeus sem falarmos nada, ou seja, o próprio gesto comunica, ou quando, ao proibirmos alguém de fazer algo, colocamos o dedo em riste para enfatizar a proibição. Ainda em relação aos gestos deliberados, eles são apreendidos juntamente com o idioma e não funcionam de maneira igual em qualquer sociedade, pois variam de cultura para cultura. É o que, fundamentado em uma pesquisa feita nos guetos de Nova Iorque acerca do comportamento gestual de italianos e judeus, observou Efrón (*apud* Steinberg, 1988, p. 10): "*gestos são culturalmente determinados não apenas quanto ao seu maior ou menor emprego, mas também quanto ao espaço utilizado em sua execução.*"

Mary Ritchie Key (*apud* STEINBERG, 1988, p.7) afirma que os atos cinésicos podem, dependendo do papel que desempenham na interação, ser de vários tipos: *lexicais, descritivos, reforçadores, embelezadores e acidentais*. Essa tipologia, segundo a mesma autora, é também a dos atos paralingüísticos, sons que, durante o processo comunicacional, são produzidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua.

Tipos de gestos:

a) *Lexicais*: são elementos não-verbais que podem substituir a linguagem verbal, não precisando acompanhá-la por serem providos de significação

própria. Variam de cultura para cultura. Exemplo: em um bar, quando queremos pedir uma cerveja, levantamos o braço e com o dedo indicador fazemos sinal ao garçom, sem necessidade de usarmos o ato verbal. Esse mesmo gesto não serviria para pedir uma cerveja na França ou no Japão, por exemplo.

- b) *Descritivos*: são gestos feitos com o propósito de representarmos de forma *pictórica* ou *simbólica* algo ou alguém, ou parte de algo ou alguém. São *descritivos pictóricos*, por exemplo, aqueles que fazemos quando, ao dizermos que uma mulher tem um corpo perfeito, tentamos fazer uma descrição fiel de seu corpo usando as duas mãos para fazer um movimento que lembra o formato de um violão. São *descritivos simbólicos*, por exemplo, o gesto que fazemos com os dois dedos levados à boca para indicar cigarro.
- c) *Reforçadores*: são gestos que têm por objetivo enfatizar ou acentuar o ato verbal. Pode-se dizer que esses gestos são feitos, em sua maioria, com as mãos e que são os mais recorrentes durante o processo comunicativo, uma vez que há sempre a necessidade de o falante enfatizar por meio de gestos aquilo que diz. Esse tipo de gesto, diferentemente dos descritivos, é indissociável do ato verbal. Exemplo: ao negarmos alguma coisa, balançamos a cabeça para um lado e para o outro repetidas vezes.
- d) *Embelezadores*: são aqueles gestos diretamente associados ao ato verbal e que têm por objetivo ilustrar, realçar o que se está dizendo. Por exemplo, quando falamos e executamos movimentos graciosos com as mãos ou com a cabeça.
- e) *Acidentais*: são gestos que não mantêm uma relação direta com o ato verbal ou até mesmo com um elemento não-verbal, visto que eles podem eventualmente coocorrer com qualquer um desses atos ou com os dois

simultaneamente. Exemplo: estalar os dedos (ato não-verbal acidental) enquanto se diz “Não” (ato verbal) balançando a cabeça (ato não-verbal reforçador) para um lado e para o outro reforçando a negativa.

Cada comportamento gestual, como analisa Steinberg (1988, p. 18), traz em si um significado, ou seja, os gestos possuem um valor semântico que é determinado no contexto em que são usados. A autora apresenta uma classificação do ponto de vista semântico, com treze tipos de gestos, que serão apresentados abaixo. Apenas 3 desses tipos de gesto ocorreram no *corpus* deste trabalho e, além deles, ocorreu também o tipo *enumerador*, que não aparece nessa classificação, mas suas ocorrências serão analisadas mais adiante.

- a) *Enfáticos*: gestos que auxiliam o ato verbal com o intuito de reforçá-lo. Exemplo: perguntar “Está tudo bem?” e reforçar esse ato com o dedo polegar para cima.
- b) *Contraditórios*: são gestos não coerentes com o ato verbal, desmentem aquilo que se diz e possuem geralmente um valor sarcástico. Exemplo: dizer “Ela é tão magrinha!” e descrever alguma coisa semelhante a uma bola com as mãos.
- c) *Dêiticos*: gestos feitos geralmente com os dedos ou com as mãos para indicar alguém ou alguma coisa que está próxima ou distante dos interlocutores, como aqueles gestos que fazemos para indicar um lugar.
- d) *Mímicos*: são gestos pantomímicos, pois imitam uma ação, alguém ou um animal, por exemplo.
- e) *Executores*: gestos empregados no momento em que a língua deixa de ser uma atividade e passa a ser um acessório; são gestos empregados na execução de uma tarefa, ofício etc. Exemplo: um médico diz “O bisturi” e leva a mão aberta em direção ao enfermeiro que o auxilia durante uma cirurgia.
- f) *Apelativos*: empregados para chamar a atenção de

alguém ou apenas para chamar uma pessoa para que ela se aproxime.

- g) *Afetivos*: são gestos que por vezes substituem o ato verbal, nas situações em que ele parece não ser útil ou impróprio para transmitir certas emoções ou sentimentos intensos. Exemplo: durante o velório, abraçar solidariamente alguém que está ali sofrendo com a perda de um ente querido.
- h) *Exibidores*: são usados para exibir, mostrar alguma coisa que está próxima dos interlocutores. Exemplo: dizer “Olha só minhas unhas como estão bem feitas!” e estender as mãos para frente mostrando as unhas.
- i) *Descritivos*: empregados para quando queremos delinear o contorno de algo ou alguém. Exemplo: tentar desenhar uma letra no ar para alguém que esteja distante ou que esteja impossibilitado de ouvir por qualquer motivo.
- j) *Ritualísticos*: gestos usados em saudações, cerimônias religiosas, civis, militares etc. Exemplo: durante o hasteamento da bandeira, o militar faz sinal de sentido.
- l) *Desafiadores*: usados para desafiar ou inibir alguém. Exemplo: durante uma discussão, alguém põe o dedo indicador em riste na frente do rosto da pessoa com a qual discute.
- m) *Pudicos*: gestos que demonstram constrangimento ou vergonha dos interlocutores. Exemplo: alguém que ao sorrir leva a mão à boca.
- n) *Aprovadores/desaprovadores*: empregados para, respectivamente, demonstrar aquiescência ou não aquiescência de um fato. Exemplo: balançar uma vez a cabeça para baixo dando autorização para alguém começar a fazer alguma coisa, ou balançar a cabeça para um lado e para outro manifestando desaprovção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os gestos encontrados no *corpus* dessa entrevista foram classificados como *enfáticos*, *dêiticos*, *enumeradores*¹ e *descritivos*.

Gestos enfáticos

Foram encontradas 14 ocorrências de gestos enfáticos. Esse tipo de gesto foi o mais recorrente em nosso *corpus* visto que ele, na maioria das interações face a face, aparece com grande frequência acompanhando a palavra ou expressão cujo significado se deseja reforçar. Vale observar que todos os tipos de gestos encontrados no *corpus* utilizado possuem uma função enfática. É o que se pode observar nos seguintes trechos:

(1)

EF: um dado ... que é muito importante para a sociedade paraense... o dado é o seguinte... veja eh: se formaram em nível médio no ano dois mil quer dizer concluíram **((gesto de acabar com as mãos))**² o nível médio dois milhões e duzentos mil brasileiros...

(2)

EF: ah: ... tem uma importância muito grande mas o que eu imagino é no ato de autorização o MEC reconheça **((aponta firme e repetidamente com o dedo indicador para baixo))**

(3)

BO: (...) o número de vagas de estacionamento no novo campus da UNAMA,

¹ Cf. Fávero *et al.*, 2002, p. 54.

² Mãos erguidas à altura do plexo solar; palmas voltadas para fora; dedos levemente separados, abano das mãos, alternadamente, em movimento que lembra uma tesoura. (Rector; Trinta, 1985).

qual é?

[

EF: mil vagas mil vagas **((confirma duas vezes movimentando a cabeça para cima e para baixo))**

Percebe-se que nos momentos em que o falante fala de algo importante, algo em que o ouvinte deve prestar bastante atenção, ele reforça fazendo gestos mais salientes (os falantes estão sempre fazendo gestos, mas só registramos os mais relevantes). A função desses gestos pode ser comparada à função do negrito nos textos escritos.

Gestos descritivos

Os gestos descritivos são usados para “delinear o contorno de algo ou alguém, ou parte de alguém” (Steinberg, 1988 p. 18). No *corpus* do nosso trabalho houve apenas três ocorrências desse tipo de gesto:

(4)

BO: professor mas esse reconhecimento do mec ainda funciona como um selo de **((tenta descrever um selo fechando a mão em forma de concha))** qualidade no mercado ainda existe que ele é reconhecido pelo governo federal reconhecido pelo MEC?

(5)

EF: provavelmente provavelmente isso nós já fizemos uma pesquisa sobre o campus Senador que é que mudou em torno **((movimento circular com o dedo))** do campus senador...

(6)

BO: mas até o momento não houve financiamento?

EF: ainda não adianta não mas tá chegando

água no pescoço **((leva a mão à frente do pescoço))**³

No exemplo 6, com o gesto, que acompanha a expressão “água no pescoço”, EF sugere que há necessidade urgente de incrementar os recursos para o término da construção do novo campus.

Os gestos descritivos não deixam de ter uma função reforçadora, pois dão ao ouvinte um reforço visual do que foi expresso na fala.

Gestos dêiticos

Foram encontradas 7 ocorrências de gestos dêiticos. Sobre esses gestos, Steinberg (1988, p. 18) diz que são gestos que apontam para algo ou alguém, com um dedo, com a cabeça, com os lábios ou até mesmo com o braço todo. Em nosso trabalho, esses gestos foram usados na maioria dos casos pelo falante para apontar para si mesmo ou para seu interlocutor, com o propósito de indicar que cada um deles, naquela ocasião, estaria representando uma instituição: BO (RBA) e EF (UNAMA). É o que se percebe nos exemplos 7, 8 e 9 abaixo:

(7)

BO: ah aí logo aproveitando também para agradecer porque isso agrega ((descreve com as mãos)) uma qualidade fundamental...uma universidade **((aponta com o dedo para EF))** reconhecendo o programa **((aponta com a mão para si mesmo))** pra nós isso é bom

³ Esse movimento se assemelha ao que Rector e Trinta (1985) descrevem assim “Mão (direita ou esquerda) erguida, em posição horizontal e dinâmica, movimentando-se de um lado para outro e tocando a parte anterior do pescoço; demais dedos unidos”. Esses autores traduzem esse gesto como “tô por aqui” (estar zangado com alguém); “estar (com algo) atravessado na garganta”; “estar entalado”.

(8)

BO: (...) eu vejo agora pelos festejos pelo mestrado **((apontar com o dedo para EF))** de economia da unama ter sido reconhecido

(9)

EF: (...) então qual é a vontade do MEC? como eu tô participando **((EF aponta com a mão para si))** muito diretamente e e em/em que pese eu ser crítico do MEC eu reconheço que: ele tá fazendo o que pode...

(10)

BO: quem quiser fazer mestrado tem que ir lá **((aponta com o dedo para trás))** pra Porto Alegre

No exemplo 9, o gesto empregado por EF, além de estar indicando que ele está ali representando a instituição UNAMA, parece demonstrar também que EF põe em evidência a importância da instituição, já que com a sua participação nas negociações do MEC, a UNAMA estaria participando diretamente daquilo que se processa dentro do maior órgão federal de educação.

Em relação ao exemplo 10, o gesto empregado por BO procura representar a distância remota entre duas cidades: Belém e Porto Alegre. Nesse caso, o gesto usado continua como nos exemplos 7, 8 e 9 com valor indexical⁴, mas não representa mais uma instituição, antes enfatiza uma distância pois, afinal, já houve o curso em Belém, agora não há mais é,

⁴ Segundo Rodrigues (1995, p. 83), o gesto tem valor indexical porque corresponde a uma das maneiras como os dêiticos são usados. Para ilustrar essa afirmação, o autor usa o seguinte exemplo: “Se disser: ‘Aquele árvore é uma macieira’, a determinação do valor dítico de *aquele*, a maneira de fazer compreender a que árvore o locutor se refere, é observar o gesto com que deverá acompanhar a enunciação desta frase.”

portanto, preciso enfatizar a dificuldade imposta aos alunos que desejam fazer aquele curso.

Gestos enumeradores

Sobre esse tipo de gesto, Steinberg (1988, p.54) afirma que se trata de um elemento complementar do ato verbal. No *corpus* analisado, encontramos 5 ocorrências de gestos enumeradores, entre os quais:

(11)

EF: (...) ora significa que não se tem dinheiro ou a distribuição das faculdades **((usa os dedos para enumerar))** não está bem feita você veja o seguinte a Universidade Federal do Pará... mas agora a concentração das particulares praticamente está sendo em Belém.

(12)

EF: (...) então hoje nós estamos com/ a seguinte situação que a população que assiste o argumento vai se impressionar...seiscentas **((inicia uma enumeração com os dedos))** e noventa vagas no Alcindo Cacela (...) e que permite pelos menos que mais outros quatrocentos quinhentos carros **((volta a enumerar))** estacione por ali

No exemplo 11, o gesto enumerador acompanha um ato verbal alternativo e é usado para enfatizá-lo. A necessidade dessa ênfase gestual se dá pelo fato de tratar-se de uma enumeração de dados importantes para a conclusão a que o falante vai chegar (a necessidade da ampliação do número de vagas das universidades particulares). Com esse gesto, a intenção do falante parece ser a de reforçar sua argumentação.

Em relação ao exemplo 12, a enumeração, que está acompanhando um ato verbal aditivo, relaciona-se a fatos que revelam o progresso da universidade que o falante representa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendermos melhor a importância dos atos cinésicos, que juntamente com o ato verbal e demais atos não-verbais (paralinguagem, proxêmica, tacética e silêncio) constituem o processo comunicacional, é necessário, como foi observado na nossa pesquisa, que analisemos o elemento não-verbal não apenas como um elemento auxiliar do ato verbal, mas também, como um componente relevante da estruturação do discurso e que mantém uma relação de interdependência com o ato verbal, complementando-o, reforçando-o argumentativamente ou até mesmo substituindo-o de maneira bastante eficiente. Sendo assim, os atos cinésicos adquirem o papel de uma importante carta do jogo discursivo-interacional, e sem ela esse jogo seria deficiente e, principalmente, o processo comunicacional perderia muito em termos de expressividade.

Na entrevista analisada, pudemos observar que o uso dos elementos cinésicos contribuíram para a dinâmica da interação, uma vez que o jogo interacional é configurado como um processo circular em que fazemos uso de elementos verbais e não-verbais a fim de que, ao final, os objetivos comunicacionais dos participantes sejam alcançados eficazmente. Do ponto de vista dos falantes, esses elementos serviram para dar maior expressividade ao tópico em discussão. Sobretudo por parte do entrevistado, que queria mostrar a importância da instituição que representava, os gestos deram força, e até imprimiram maior credibilidade a suas palavras, por serem elementos visuais, mais palpáveis que a comunicação puramente auditiva.

Em vista disso, consideramos que o ato cinésico foi um importante componente que contribuiu eficazmente para o sucesso da interação na entrevista, pois, ao falarem com o corpo, entrevistador e entrevistado acrescentaram vida à comunicação.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- DIONÍSIO, Ângela P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2001.v.2.
- FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, M. Lúcia C. V. de O; AQUINO, Zilda G. O. O jogo interacional e a gestualidade nas entrevistas de televisão. In: BARROS, Kazue S. M. de (org.). *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*. Natal: PPGEL/Imprensa Universitária, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- RECTOR, M. ; TRINTA, A. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Pretópolis: Vozes, 1985.
- RODRIGUES, Adriano D. *As dimensões da pragmática na comunicação*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.p.83.
- STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

MARCADORES PRAGMÁTICOS DE RELEVÂNCIA EM NARRATIVAS ORAIS DA AMAZÔNIA

Megan Duque-Estrada
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho investiga o uso dos marcadores pragmáticos **né** e **sabe** em narrativas orais acerca do imaginário da Amazônia, tendo como objetivo a identificação da função de relevância em histórias de encantamento e assombração. É uma pesquisa de cunho empírico-indutivo, com o suporte teórico básico da Análise da Conversação, complementado por conceitos oriundos da Pragmática, do Princípio da Pertinência e das Estruturas de Expectativa, além de estudos sobre a narrativa oral, na linha da Sociolingüística.

PALAVRAS-CHAVE: Marcadores pragmáticos; relevância; narrativas orais.

ABSTRACT

This paper investigates the use of the pragmatic markers **né** and **sabe** in oral narratives about the Amazonian imagery with the aim of identifying their relevance function in ghost stories. It is an empirical and inductive research which uses theoretical concepts from Conversational Analysis, as well as some contributions from Pragmatics, Sociolinguistics (oral narratives), the Relevance Principle, and the Expectation Structures.

KEY WORDS: Pragmatic markers; relevance; oral narratives.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga o uso de marcadores pragmáticos em narrativas orais acerca do imaginário da Amazônia. Seleccionamos dois representantes desse conjunto — *né sabe* –, para serem analisados, tendo como objetivo a identificação da função de relevância em histórias de encantamento e assombração.

É uma pesquisa de cunho empírico-indutivo, com o suporte teórico básico da Análise da Conversação, complementado por conceitos oriundos da Pragmática, do Princípio da Polidez, do Princípio da Pertinência e das Estruturas de Expectativa, além de estudos sobre a narrativa oral, na linha da Sociolinguística.

A partir da discussão teórica e do levantamento estatístico dos dados, constatamos a existência de funções comuns aos marcadores *tags* (MTs), assim como funções específicas de cada um dos elementos analisados, que variam de acordo com fatores como a natureza da interação, a fonte enunciativa, as intenções comunicativas dos interactantes, o tipo e o conteúdo dos enunciados que os marcadores abrangem, a modalidade de texto e as seções da narrativa, o contexto e a situação de comunicação. Observamos, também, a possibilidade de intercâmbio em determinadas situações.

A escolha e o uso dos MTs, nas narrativas orais objeto desta investigação, são afetados pelo gênero de texto em que se inserem e motivados, principalmente, pela relevância e pela necessidade de preservação das faces. Neste trabalho, abordaremos apenas os usos de marcadores pragmáticos motivados pela relevância de determinados elementos das histórias.

2 O PRINCÍPIO DA PERTINENCIA

O *Princípio da Pertinência*, segundo o conhecido trabalho de Sperber e Wilson (1986) baseado numa visão geral

da cognição, é essencial para explicar a comunicação humana. Os autores argumentam que os processos cognitivos são orientados no sentido de obtermos o maior efeito possível, por meio do menor esforço de processamento, e é necessário, para isso, que concentremos nossa atenção no que nos pareça ser a informação disponível mais pertinente.

A presença de certos MTs numa narrativa pode indicar a relevância de algumas expressões ou de alguns trechos da história, além de outras intenções comunicativas dos interactantes. Sendo assim, achamos interessante lançar mão da teoria desenvolvida por Sperber e Wilson para confirmar tal hipótese. Concordamos com esses autores quando dizem que o processamento da informação demanda esforço e que para que este seja despendido é necessário haver expectativa de recompensa: não haveria sentido em chamar a atenção de alguém para um determinado ponto, caso ele não fosse relevante e merecesse receber tal destaque, ou seja, se não fosse digno da nossa atenção e importante para o nosso interlocutor.

3 AS ESTRUTURAS DE EXPECTATIVA

Neste estudo, consideramos também que a relevância tem relação direta com a quebra de expectativa e, nesse aspecto, recorreremos ao trabalho desenvolvido por Tannen (1979), a partir de um projeto sobre narrativas desenvolvido por Chafe (1977). O trabalho que Tannen apresenta é voltado para a produção da linguagem e como esta é afetada pela expectativa. É a noção de *evidência de expectativa* dessa autora que procuramos identificar nas narrativas orais.

As *estruturas de expectativa* desempenham interessante papel na comunicação humana em relação à produção e à compreensão de narrativas e estão ligadas a muitas ocorrências de MTs nas produções orais que analisamos. Notamos que, em narrativas conversacionais, o *né* tem a função de chamar a atenção do ouvinte para algum dado

pertinente para a compreensão da história ou crucial para a sua continuação. Esse tipo de conteúdo-chave ligado à situação de sinalização de transferência de informação é apresentado de modos variados: pode ser uma digressão asseguradora de compreensão (DAC), uma apresentação ou descrição de personagem, ou uma seção de avaliação. Encontramos esses três tipos de conteúdo também nas narrativas orais sobre o imaginário paraense, numa análise bem mais detalhada e ilustrativa, além de outros que comentaremos mais adiante, como alguns enunciados de evento e de estado importantes para o estabelecimento do clímax da história.

Nas narrativas que analisamos, o narrador recorre à digressão para suspender o assunto em curso e fornecer o apoio necessário ao assunto anterior, para que o ouvinte, por meio de dados adicionais, o compreenda melhor¹. Em muitos relatos, os MTs **né** e **sabe** aparecem ligados a esse tipo de digressão. Observem-se os exemplos:

[01]

O lobisomem

*Pequena, então eu tinha aquilo, aquelas, aquelas plantas que eu ia vender pro pessoal [lá na beira]. Não sei se tu **sabes, uirapuru, né, planta**. Eu tinha cento e cinquenta pés. E, menina, estava um varal enorme!*

Em [01], o narrador interrompe o assunto em curso para assegurar-se de que o ouvinte tem consciência de que ele está falando de uma espécie de planta chamada uirapuru, e não do pássaro do mesmo nome, que é muito mais conhecido. Nesse caso, temos uma digressão asseguradora de compreensão com função metalingüística. Essa digressão, que traz em seu bojo o MT **né**, localizado no meio do enunciado, é precedida por um enunciado de estado com o verbo *ter*, utilizado também pelo narrador na retomada do

¹ As DACs são digressões baseadas no ouvinte e o seu conteúdo possui relação com o conteúdo anterior.

assunto, numa expansão. A repetição é uma estratégia muito comum na reintrodução do tópico, após uma digressão, tanto nas histórias que analisamos quanto em outros gêneros conversacionais, como bate-papos e entrevistas, entre outros.

Notamos que houve uma digressão pela mudança discursivo-temporal — passou-se do pretérito imperfeito narrativo (*tinha*) para o presente da digressão (*sei/sabes*), e deste novamente para o pretérito imperfeito (*tinha*). Houve também uma mudança da relevância tópica (as plantas que o personagem possuía) para uma relevância marginal (o significado do termo *uirapuru*). O marcador **né** põe em destaque, pontualmente, o termo que precisa ter o seu significado esclarecido (*uirapuru*). Geralmente, é este o padrão que caracteriza o uso de um MT no meio do enunciado: a existência de algum item que, pela sua pertinência, merece relevo.

[02]

Os filhos do boto

*Outro acompanhou um senhor, que vinha de uma comunidade, de canoa. Acompanhou ele. Sentou na popa da canoa dele, e ele, depois que ele encostou em terra, **que ele foi buscar armamento, né**. Quando ele se aproximou, ele caiu na água, desapareceu.*

Em [02], a DAC é um pouco diferente, trata-se de uma explicação introduzida por *que* e marcada por **né**, no fim do enunciado, estratégia também bastante comum. O narrador sente necessidade de incluir no relato a razão pela qual o homem *encostou em terra*, ou seja, puxou a canoa para a praia — para ir buscar armamento. Essa digressão tem, como fronteiras, dois enunciados de estado que indicam pontos no tempo. O pronome *ele* refere-se ora ao homem, ora ao boto. Em *sentou na popa da canoa dele* e em *ele caiu na água, desapareceu*, os enunciados de ação têm como sujeito o boto; em *e ele, depois que ele encostou em terra, que ele foi buscar armamento, né. Quando ele se aproximou*, o sujeito é o

homem. Houve apenas um deslizamento explicativo da relevância tópica para a que descreve a atividade de um dos personagens, uma justificativa, que poderia até ser tratada como uma *quase-digressão*, segundo Dascal e Katriel (1979).

[03]

O ogre

Ele pegou... Aí, abriu a barriga, tratou, parece que estava tratando dum peixe, de uma coisa assim, sabe. Tratou, botou dentro de uma vasilha, botou sal... Todinho. Foi fazer churrasco do filho.

Em [03], também temos uma digressão, composta por um único enunciado, num tempo discursivo diferente, limitada pela repetição de um verbo no pretérito perfeito narrativo (*tratou*), marcada pelo MT **sabe**, no fim do enunciado. Nesse segmento, o narrador interrompe a seqüência de ações que o protagonista havia iniciado, para explicar mais especificamente de que maneira o monstro tratou do filho, fazendo uma comparação com os cuidados que geralmente são tomados por um cozinheiro no preparo de um peixe, antes de assá-lo. Essa comparação tem o propósito de intensificar, de ressaltar a bestialidade da ação cometida pelo personagem. O narrador marca com o MT **sabe** o enunciado que indica o seu posicionamento em relação ao assunto relatado, a sua indignação em relação a aquele fato.

As digressões são produções lingüísticas geralmente curtas e temporárias e não se caracterizam como mudanças definitivas de tópico, elas não têm a pretensão de estender os novos conteúdos; quando, eventualmente, isso acontece, não são mais tratadas como digressões, passam a ser vistas como trocas de tópico. Alguns enunciados relevantes, que não podem ser classificados como digressões, mas contêm determinados itens que o narrador decide colocar em evidência, recebem MTs logo após essas produções, tal é a sua pertinência. A seguir apresentamos exemplos desse tipo de ocorrência.

[04]

O ogre

Ele entrou, levou aquilo de cavar — enxada — e mais outro negócio lá que trabalha com terra, e cavou. Tirou a criança... aí, corta as pernas, os braços, tudinho, e estava comendo. Nesse momento, ele se transformou num bicho, sabe, num bicho. Transformou-se num bicho que comia as crianças.

Em [04], a palavra *bicho* é realçada tanto pelo acréscimo do marcador **sabe** quanto pela sua repetição. Esse elemento é o item mais importante no enunciado em que se fala da transformação de um humano em besta, ou seja, o *clímax* da história. Encontramos vários MTs marcando essa seção da narrativa, tendo sua presença justificada pela importância do enunciado para a história que está sendo relatada.

[05]

Um boto diferente

E quando foi de manhã, a família da moça procurou pela moça e não encontrava. Foi achar a moça nua, né, lá na beira do rio, e... aí, a moça dizia que quando ela acordou, que era um rapaz... um rapaz, né, que parece que gostava dela, né. Que tinha abusado dela.

Em [05], duas palavras importantes do texto estão marcadas com MTs, a primeira é *nua* e a segunda é *rapaz*. O terceiro **né** marca uma avaliação. A palavra *nua* recebe destaque pelo fato de indicar uma quebra de expectativa e inserir a idéia de que algo estava errado, um prenúncio de tragédia. O marcador ocorre no meio do enunciado, pela pertinência do termo marcado para a história. *Rapaz* é duplamente destacado: é marcado pelo **né** e é repetido. Sua importância deve-se ao fato de aludir ao personagem que cometeu o delito. O último MT desse trecho marca um comentário, uma avaliação, considerada por alguns uma digressão introduzida por *que*. A propósito, a maioria das seções de avaliação é composta de digressões, visto que são

produções parentéticas e não pertencem à linha composta pelos eventos da narração. O uso desses MTs também está relacionado ao clímax da história, ao fato de o boto ter possuído a moça, como acontece num sem número de relatos sobre o imaginário amazônico.

[06]

Um boto diferente

E o boto, ele sempre aparecia, é... pra homens também.

Uma vez ele apareceu pra um rapaz, o nome dele era João...

até... e... Ele apareceu e quis tirar o calção, né, do João.

Só que o João conseguiu fugir, né.

O exemplo [06] apresenta dois enunciados marcados por **né**. Traz uma variação da lenda sobre o boto, na qual a quase vítima não é uma donzela, mas um rapaz, que consegue escapar do assédio da entidade. No primeiro enunciado com **né** pertencente ao clímax da história, o marcador está localizado no fim de um enunciado de evento, o mais relevante do trecho, aquele que indica a tentativa de agressão ao rapaz pelo boto. O segundo MT ocorre no fim de um outro enunciado de evento e marca a quebra de expectativa introduzida e sinalizada pelo MP *só que*.

Um outro fator que, de acordo com os dados, motiva a presença de MTs no meio de um enunciado é a relevância que têm para a história certos itens da seção da narrativa identificada por Labov (1972) como *orientação*. A seguir, analisamos o uso de **né** e de **sabe** como uma estratégia para apontar esses elementos no texto. Devemos observar, entretanto, que essa função pragmática dos MTs não se restringe à localização em meio de enunciado, ela ocorre também em fim de enunciado.

Chama-nos a atenção nas histórias a quantidade de MTs relacionados a itens que o narrador considera importantes para o desenvolvimento da trama. Muitas vezes, tais itens são salientados através de mais de uma estratégia linguística, tal a sua relevância para o texto

narrativo, como já comentamos. Assim, um MT pode vir acompanhado de uma repetição. Em termos de indicações supra-segmentais co-ocorrentes, pode haver também um aumento do tom ou da força com que certos elementos são pronunciados. Entre os elementos que recebem destaque especial e são freqüentemente marcados por MTs estão os protagonistas, o tempo e o lugar das histórias. O narrador destaca esses itens geralmente quando eles são apresentados pela primeira vez ao documentador, ou à sua audiência, ou então quando precisam ser lembrados, ressaltados ou alterados, na seção de orientação.

A descrição dos personagens é tão motivadora para o uso de MTs quanto a sua apresentação. Já vimos que, quando os personagens das histórias são introduzidos, é comum o enunciado vir marcado por um MT, observamos também que isto ocorre igualmente na qualificação, na indicação do estado físico ou emocional dos personagens. Geralmente elas são informações muito relevantes para a história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, observamos que esses dois marcadores — **né** e **sabe** — prestam-se pragmaticamente para indicar de que forma se coloca no discurso o narrador, que aponta elementos que julga pertinentes de acordo com a sua visão de mundo e também de acordo com o que pensa ser necessário para que o seu ouvinte compreenda melhor a história.

REFERÊNCIAS

CHAFE, W. The recall and verbalization of past experience. In: COLE, R. W. (Ed.). *Current issues in linguistic theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1977, p. 215-246.

DASCAL, M.; KATRIEL, T. Digression: a study in conversational coherence. In: PETOFI, J. S. (Ed.). *Text vs. sentence*. v. 29, p. 76-95, 1979.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: FREEDLE, Ray O. (Ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1979, p. 137-181. V.2.

FONOLOGIA SEGMENTAL DA LÍNGUA KURUAYA

Raimundo Nonato Vieira Costa
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Apresenta a fonologia da língua Kuruaya. Partindo da fonêmica clássica, analisa o sistema consonântico e o sistema vocálico com observações sobre a estrutura da sílaba e aspectos como nasalização, acento e tom.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Indígenas Brasileiras; Família Munduruku; Língua Kuruaya.

ABSTRACT

This paper is a treatment of the phonology of the Kuruaya language. Using classical phonemic analysis, the paper presents the consonantal and vowel systems, along with some observations on syllable structure and aspects such as stress, nasalization and tone.

KEY WORDS: Brazilian Indigenous Languages; Munduruku Family; Kuruaya Language.

1 INTRODUÇÃO

Os Kuruaya inscrevem-se dentre aqueles grupos sobre os quais se tem poucas informações, sejam elas de cunho antropológico, etnográfico ou — muito menos — lingüístico. De acordo com Nimuendajú, os dados existentes na literatura a respeito dos Kuruaya citam este povo pela primeira vez entre 1682 e 1685, época em que Gonçalves Paes de Araújo, que viveu junto com estes índios, chegou ao Xingu com alguns portugueses, alguns índios “mansos” e alguns Kuruaya, indo em direção às terras dos Juruna e Tucunyape, que habitavam as margens das ilhas do Xingu. O outro contato de que o

referido autor dá notícia é o do padre jesuíta Roque Hundertpfund, que em meados de 1750 esteve realizando viagens pelos rios Xingu e Iriri, sendo que foi com os Kuruaya residentes neste último que o referido religioso entrou em contato. A localização destes índios seria entre o rio Xingu e o rio Tapajós, bem antes do século XIX, na margem direita do rio Curuá, da lat. 6°30' S a 8°50' S.

Atualmente algumas famílias Kuruaya habitam uma pequena parte do rio Curuá, conhecida como Área Indígena Curuá, que se situa na região que era, no passado, o *habitat* tradicional dos Kuruaya. Na cidade de Altamira, vivem cerca de 200 (duzentos) indivíduos Kuruaya, entretanto somente três remanescentes desse povo — os três informantes desta pesquisa — comprovadamente ainda falam a língua.¹ Esses falantes estão todos com idade superior a 60 (sessenta) anos.

Os primeiros trabalhos publicados sobre a língua dos Kuruaya remontam a oito décadas atrás. Estão neste caso os estudos de Nimuendajú.² Em 1930, publicou Nimuendajú um estudo específico sobre os índios Kuruaya.³ Nesse estudo, constituído de vocabulário e frases recolhidas, o autor afirma que o Kuruaya é também conhecido como “Munduruku do Xingu”. Em 1937, Nimuendajú apresentou um outro trabalho⁴ no qual demonstrava as afinidades entre o ‘Munduruku do Xingú’ e o Tupi. Há também os trabalhos de

¹ Foi localizada também uma índia xipaya, conhecida como Maria Xipaya, que fala o Kuruaya devido ambos os povos terem habitado na mesma área durante muito tempo. Por outro lado, há notícia de que haveria mais um remanescente Kuruaya que ainda fala a língua, todavia não mora em Altamira e não foi possível contactar essa pessoa a fim de averiguar qual seu grau de conhecimento da língua.

² Embora não haja dados disponíveis com as consoantes /b/, /d/ e /d̥/ em contexto nasal, é de se supor que elas não bloqueiam a nasalização.

³ NIMUENDAJÚ, Curt. *Zur Sprache der Šipaia-Indianer*. In *Anthropos* XVIII-XIX, Viena 1923-24, p. 836-857 (*apud* BALDUS, Herbert. 1954, p. 488)

⁴ Nimuendajú (1930, p. 317-345)

Snethlage (1913 e 1921). No primeiro estudo, a autora apresenta um vocabulário composto por uma lista de palavras em Xipaya e Kuruaya; o outro estudo apresenta algumas notas sobre ambos os povos, principalmente com relação à cultura material. Dentre as informações contemporâneas sobre os Kuruaya, há as que constam no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Almeida e Silva (1995), na Universidade Federal do Pará. Esse estudo apresenta dados etnográficos sobre os Kuruaya residentes em Altamira e uma lista de palavras, transcritas foneticamente. Além desse estudo, há as informações existentes em nossa dissertação de Mestrado (Costa, 1998), e mais recentemente, em Patrício (2000).

A necessidade de averiguação da fonologia da língua Kuruaya foi salientada por Rodrigues (1980, p. 196) em cujo trabalho os dados do Kuruaya, coletados por Nimuendajú, foram utilizados a fim de estabelecer comparação entre as famílias Tupi-Guarani e Munduruku. Nesse trabalho, o autor ressalta a necessidade de investigação da língua Kuruaya, pois afirma: “*não há análise fonêmica disponível para o Kuruaya*”.

Abordaremos neste trabalho, portanto, a fonologia da língua Kuruaya com análise de consoantes e vogais, além de observações a respeito da estrutura da sílaba e de aspectos como nasalização, acento e tom. Esta pesquisa foi objeto de estudo de nossa dissertação de Mestrado, defendida em 1998, na Universidade Federal do Pará. Entretanto, a análise aqui apresentada difere um pouco daquela da dissertação, principalmente no que se refere aos fonemas fricativos.

2 QUADRO DOS SONS

2.1 CONSOANTES

Sendo todos provenientes de corrente de ar pulmonar egressiva, os sons consonânticos que a língua Kuruaya apresenta podem ser classificados a partir do ponto de articulação em bilabiais, interdentais, alveolares, palatais,

velares e glotais. Quanto ao modo de articulação, essa língua apresenta fonemas oclusivos, fricativos, africados, nasais, vibrantes e aproximantes, distribuídos no seguinte quadro.

QUADRO 1

		Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivos	su so	/p/ /b/	/t/ /d/		/k/	/ʔ/
Africados	u			/c/ /dʲ/		
Fricativos	u		/s/	/x/		/h/
Lateral fricativa	u so		ɬ			
Nasais	su so	/m/	/n/		/ŋ ^g /	
Vibrantes	su so		/r/			
Aproxim.	su so	/w/		/j/		

As oclusivas /p, t, d, k/ apresentam dois alofones: um explosivo em aclave de sílaba [p, t, d, k] e um não-explodido em declive de sílaba [p', t', d', k']. O fonema /k/ apresenta ainda o alofone [g'] em declive de sílaba imediatamente precedendo consoante sonora. As oclusivas /b, ʔ/ apresentam apenas um fone explodido [b, ʔ] em aclave de sílaba. As africadas /c, dʲ/ apresentam apenas um fone [c, dʲ] em aclave de sílaba. Os fonemas fricativos /s, x, h/ apresentam apenas um fone [s, x, h], respectivamente, em aclave de sílaba. O fonema /ɬ/ apresenta apenas um fone [ɬ]. As nasais /m, n/ apresentam cada uma dois alofones: [m, n] em aclave de sílaba e [m', n'] em declive de sílaba. A nasal /n/ apresenta ainda o alofone [nʲ] diante de [i]. Já a nasal /n^g/ apresenta apenas um fone [n^g] em declive de sílaba. A vibrante simples /r/ apresenta apenas o fone [r] em aclave de sílaba. Quanto às aproximantes, são elas /w/ e /j/. O fonema /w/ apresenta três alofones: [B, ^u, ^u]. Em aclave de sílaba, ocorrem [B, ^u] estando em variação livre entre si, e [^u] em presença de vogal nasal. Em declive de sílaba, ocorre somente o alofone [^u]:

/p/ ⇒ [p]

- (01) a. [poⁱ] /poj/ 'jabuti'
b. [apaci] /apaci/ 'jacaré'

/p/ ⇒ [p']

- (02) a. [akip'] /akip/ 'piolho'
b. [ʔip'toro] /ʔiptoro/ 'picapau'

/t/ ⇒ [t]

- (03) a. [tanë] /tane/ 'rato'
b. [titi] /titi/ 'água'

/t/ ⇒ [t']

- (04) a. [otodot'] /otodot/ 'ele trouxe'
b. [usët'] /oxet/ 'ele dormiu'

/k/ ⇒ [k]

- (05) a. [kabiɬo] /kabiɬo/ 'vento'
b. [okâm] /okam/ 'meu seio'

- /k/ ⇒ [k']
 (06) a. [id'ik'] /id'ik/ 'luz'
 b. [ok'top'] /oktop/ 'meu marido'
- /k/ ⇒ [g']
 (07) a. [ʷadag'da] /wadakda/ 'minha cabeça está doendo'
 b. [ʷyɡ'monʷ] /jykmonʷ/ 'cheio'
- /ʔ/ ⇒ [ʔ]
 (08) a. [udeʔo] /odejo/ 'ele bebeu'
 b. [ʷaʔa'pâʷâ] /ʷaʔajpâwâ/ 'banana branca'
 c. [Bitâʔa] /witaʔa/ 'pedra'
- /b/ ⇒ [b]
 (09) a. [barot'] /barot/ 'coruja'
 b. [oʷobi] /oʷobi/ 'meu avô'
- /d/ ⇒ [d]
 (10) a. [darakod'i] /darakod'i/ 'galinha'
 b. [ʷadag'da] /wadakda/ 'minha cabeça está doendo'
- /d/ ⇒ [d']
 (11) a. [kad'ʔa] /kad'ʔa/ 'colar' (subst.)
 b. [debod'bon] /debodbon/ 'está pingando'
- /c/ ⇒ [c]
 (12) a. [câ'câ] /câjcâj/ 'panela'
 b. [kasico] /kasico/ 'gavião-real'
 c. [icyp'] /icyp/ 'está amargo'
- /dʲ/ ⇒ [dʲ]
 (13) a. [kadʲi] /kadʲi/ 'sol'
 b. [idʲycë] /idʲyce/ 'aqui'
 c. [unëkâdʲo] /onekâdʲo/ 'ele escutou'
- /s/ ⇒ [s]
 (14) a. [siporo] /siporo/ 'gato'
 b. [pasiâ] /pasiâ/ 'curica'
 c. [ôsi] /ôsi/ 'passarinho'
- /x/ ⇒ [x]
 (15) a. [xarit'] /xarit/ 'gaivota'
 b. [karaxo] /karaxo/ 'colher' (subst.)
 c. [uxët'] /oxet/ 'ele dormiu'

- /h/ ⇒ [h]
 (16) a. [ihi] /ihi/ 'macaco-da-noite'
 b. [te'hiat'] /tejhiat/ 'dinheiro'
 c. [udeyhy] /odeyhy/ 'ele subiu'
- /ʃ/ ⇒ [ʃ]
 (17) a. [ʃoa] /ʃoa/ 'aranha'
 b. [Biʃaʃa] /wiʃaʃa/ 'areia'
 c. [ʃa'ʃo] /ʃajʃo/ 'tatu'
 d. [oʃomi] /oʃomi/ 'meu nariz'
 e. [ʃaxa] /ʃaxa/ 'fogo'
- /m/ ⇒ [m]
 (18) a. [mara] /mara/ 'milho'
 b. [kômi] /komi/ 'macaco cuxiú'
- /m/ ⇒ [m']
 (19) a. [okâm] /okam/ 'meu seio'
 b. [deyhym'] /deyhym/ 'ele está subindo'
- /n/ ⇒ [n]
 (20) a. [onom'] /onom/ 'ele deu'
 b. [kânânâm] /kananam/ 'tracajá'
- /n/ ⇒ [n']
 (21) a. [kin'] /kin/ 'beiju'
 b. [on'] /on/ 'eu'
- /nʲ/ ⇒ [nʲ]
 (22) a. [inʲi] /ini/ 'rede'
 b. [kanʲiâmâ] /kaniâmâ/ 'meio-dia'
- /nʷ/ ⇒ [nʷ]
 (23) a. [ʃiaʷkynʷ] /ʃiajkynʷ/ 'fome'
 b. [ʃarinʷʔa] /ʃarinʷʔa/ 'resina'
 c. [ʃonʷ] /ʃonʷ/ 'pulga'
- /r/ ⇒ [r]
 (24) a. [macarëʔa] /macareʔa/ 'mingau de banana'
 b. [abarari] /abarari/ 'arraia'
 c. [ororo] /ororo/ 'guariba'
- /w/ ⇒ [B]~[ʷ]
 (25) a. [ʃariBa]~[ʃariʷa] /ʃariwa/ 'mucura'

- b. [taBë]~[ta^uë] /tawe/ 'macaco-prego'
 c. [Ba[?]ë]~[^ua[?]ë] /wa[?]e/ 'cuia'
- /w/ ⇒ [w]
 (26) a. [ma^u] /maw/ 'rã, gia'
 b. [^uaraki] /waraki/ 'melancia'
- /w/ ⇒ [ʷ]
 (27) a. [ʷêʷâ] /weʷâ/ 'castanha'
 b. [ône^uâtok'] /onewâtok/ 'ele pulou'
- /j/ ⇒ [j]
 (28) a. [jaari] /jaari/ 'curimatã'
 b. [pyⁱ] /pyj/ 'cobra'
- /j/ ⇒ [j]
 (29) a. [ôʷâj] /oʷâj/ 'meu dente'
 b. [câjcâj] /câjcâj/ 'panela'

2.2 VOGAIS

Dentre os fonemas vocálicos, o Kuruaya apresenta a série oral /a, e, i, y, o/ e a série nasal /â, ê, î, ô/ ambas distribuídas de acordo com o seguinte quadro:

QUADRO 2

	Anteriores	Centrais	Posteriores
Altos	/i/ /ĩ/	/y/	
Médios	/e/ /ê/		/o/ /ô/
Baixos		/a/ /â/	

Dos fonemas vocálicos orais, apenas os médios apresentam alofones: [e, ë] para a anterior /e/ e [o, ô, u] para a posterior /o/. Nas realizações fonéticas da média anterior, os alofones [e, ë] ocorrem em variação livre em sílaba átona; em sílaba tônica, somente [ë] ocorre. Dentre as realizações fonéticas da média posterior, [o] ocorre em flutuação com [u]; o alofone [ô] ocorre em sílaba tônica e em pretônica se na tônica ocorrer [ö]. Dos outros fonemas vocálicos orais, cada um apresenta-se com apenas um fone [a, i]. Quanto aos fonemas vocálicos nasais, cada um apresenta-se com apenas um fone.

- /i/ ⇒ [i]
 (30) a. [inⁱ] /ini/ 'rede'
 b. [ikië] /ikie/ 'couro; pele'
 c. [apaci] /apaci/ 'jacaré'
- /e/ ⇒ [e]~[ë]
 (31) a. [të^{hi}*at']~[te^{hi}*at'] /tejhiat/ 'dinheiro'
 b. [ie*ba]~[ië*ba] /ieba/ 'asa'
- /e/ ⇒ [ë]
 (32) a. [iky*rë] /ikyre/ 'é feio'
 b. [ta*Bë] /tawe/ 'macaco-prego'
- /y/ ⇒ [y]
 (33) a. [ikyat'] /ikyat/ 'sal'
 b. [oby] /oby/ 'minha mão'
 c. [deyhym'] /deyhym/ 'ele está subindo'
- /a/ ⇒ [a]
 (34) a. [apaci] /apaci/ 'jacaré'
 b. [itabikorë] /itabikore/ 'bêbado'
 c. [o[?]a] /o[?]a/ 'minha cabeça'
- /o/ ⇒ [u]~[o]
 (35) a. [ororo]~[ururu] /ororo/ 'guariba'
 b. [ʷadëk'to]~[ʷadëk'tu] /ʷadëkto/ 'porco-do-mato'
 c. [tukan']~[tokan'] /tokan/ 'tucano'
 d. [uba]~[oba] /oba/ 'meu braço'
 e. [cuara]~[coara] /coara/ 'cachorro'
 f. [uko]~[oko] /oko/ 'minhas costas'

/o/ ⇒ [ö]			
(36)	a.	[ië*pö]	/iepo/ 'está quente'
	b.	[kö*rö]	/koro/ 'coroca'
	c.	[?ipi*tö]	/?ipito/ 'pau oco'
/i/ ⇒ [î]			
(37)	a.	[îkuâ]	/îkoâ/ 'gavião'
	b.	[kamîkamî]	/kamîkamî/ 'maracujá'
	c.	[ôsi]	/ôsi/ 'passarinho'
/ê/ ⇒ [ê]			
(38)	a.	[êhê]	/ehê/ 'osga'
	b.	[?ê?â]	/wê?â/ 'ele morreu'
	c.	[icôrê]	/icorê/ 'torto'
/â/ ⇒ [â]			
(39)	a.	[â]	/âj/ 'mãe'
	b.	[^u âopi]	/wâopi/ 'minha orelha'
	c.	[akâ]	/akâj/ 'pimenta'
/ô/ ⇒ [ô]			
(40)	a.	[okô]	/okô/ 'minha língua'
	b.	[^u itô]	/witô/ 'mutum'
	c.	[ecô?ip]	/ecô?ip/ 'mão de pilão'

Há que se dizer ainda que a vogal pode ser nasalizada facultativamente pela consoante nasal que a sucede. Este aspecto, contudo, será demonstrado na próxima seção, que versa sobre o processo de espraiamento da nasalização.

3 A NASALIZAÇÃO

Observa-se que, no Kuruaya, a nasalização espalha-se da direita para a esquerda, afetando somente vogais, conforme se demonstra a seguir:

(41)	a.	[kânânâm']	/kananam/	'pitiú'
	b.	[ênâ]	/enâ/	'engole!'
	c.	[itîm']	/itim/	'é bonito'
	d.	[ôn']	/on/	'eu'
	e.	[^u êfâ]	/wefâ/	'castanha'
	f.	[^a kâô]	/wajkaô/	'jacamim'
	g.	[pasiâ]	/pasiâ/	'curica'

3.1 O BLOQUEIO DA NASALIZAÇÃO

Embora exista esse processo de irradiação da nasalização, há dois tipos de contexto que impedem a sua passagem: um de caráter fonológico e outro de caráter morfológico, os quais serão evidenciados a seguir.

I) Bloqueio fonológico

Conforme se demonstra em (42) e (43) abaixo, as consoantes surdas, à exceção de /h/ impedem a passagem da nasalização, enquanto as consoantes sonoras não fazem esse tipo de bloqueio:⁵

i. Exemplos de dados em que ocorre o bloqueio da nasalização

(42)	a.	[apôrim]	/aporim/	'açai'
	b.	[^u itô]	/witô/	'mutum'
	c.	[akâ]	/akâj/	'pimenta'
	d.	[têboafi?ôm]	/teboafi?om/	'três'
	e.	[êcô]	/ecô/	'pilão'
	f.	[pasiâ]	/pasiâ/	'curica'
	g.	[ixô]	/ixô/	'cadela'

ii. Exemplos de dados em que não ocorre o bloqueio da nasalização

(43)	a.	[^u êfâ]	/wefâ/	'castanha'
	b.	[ââm']	/ajam/	'tipiti'
	c.	[i ^u êrêm]	/iwerem/	'está inchado'
	d.	[^u êfên ^s]	/wefen ^s /	'maracá'
	e.	[cokôrôn ^s]	/cokororon ^s /	'cigarra'
	f.	[icôrê]	/icorê/	'é torto'
	g.	[êhê]	/êhê/	'osga'

⁵ NIMUENDAJÚ, Curt. Die Verwandtschaft des Mundurukuischen mit dem Tupiischen. Lose Blätter vom Cururú. Santo Antonio, Provinzzetschrift der Franziskaner in Nordbrasilien, 15. Jahrgang, n.2, Bahia 1937. (Apud BALDUS, Herbert. 1954, p. 454)

II) Bloqueio morfológico

Neste tipo de bloqueio, foi verificado que a nasalização não afeta morfemas cuja realização contenha apenas vogal oral. Veja-se que nos dados apresentados em (44) ocorre o espalhamento da nasalização enquanto em (45) ela não atinge os morfemas {we-} (1ª p. sing.) e {i-} (3ª p. sing.). Ou seja, o bloqueio é uma propriedade morfofonêmica desses afixos, uma vez que em (46) percebe-se que o alomorfe {o-}, para a 1ª p. sing., e o morfema {e-}, da 2ª p. sing., não bloqueiam a nasalização:

- (44) a. [ʷiɛâ] /wiɛâ/ 'pente'
 b. [iɛâ] /iɛâ/ 'unha'
 c. [ʷêɛênʷ] /weɛênʷ/ 'maracá'
- (45) a. [ʷeʷiɛâ] /wewiɛâ/ 'meu pente'
 b. [ʷeɛiɛâ] /weiɛâ/ 'minha unha'
 c. [iiɛâ] /iiɛâ/ 'unha dele'
 d. [ʷêʷêɛênʷ] /wewewiɛênʷ/ 'meu maracá'
- (46) a. [ôɛâi] /oɛâi/ 'meu dente'
 b. [êɛâi] /eɛâi/ 'minha unha'

Finalmente, há que se dizer que a nasalização não ultrapassa a fronteira vocabular. Como pode ser observado nas construções genitivas em (47), mesmo o primeiro vocábulo terminando em vogal, ou tendo sequências de vogais, a nasalização é bloqueada:

- (47) a. [paiaɛâi] /pajiaɛâi/ 'o dente da Paiá'
 b. [adurêɛâi] /adureɛâi/ 'o dente do velho'

4 A SÍLABA

O Kuruaya apresenta os padrões silábicos V, CV, VC, CVC. O afixo da sílaba pode ser ocupado por qualquer consoante, exceto /nʷ/ enquanto o declive da sílaba pode ser ocupado apenas por consoantes nasais, aproximantes e oclusivas, exceto /ʔ/. Vejam-se a seguir exemplos dos padrões silábicos:

V	/a.o/	'mulher'
CV	/wi.tô/	'mutum'
VC	/on/	'eu'
CVC	/ʔip/	'pau'

Quanto ao acento, este não é contrastivo. A sílaba tônica é invariavelmente a última do vocábulo, por essa razão, não há necessidade de marcá-la na transcrição fonológica:

- (48) a. [para*wa] /parawa/ 'arara'
 b. [parawa*tô] /parawatô/ 'arara azul'
 c. [daraku*dî] /darakodî/ 'galinha'
 d. [tubi*a] /tobia/ 'ovo'

Na formação de radicais, quando palavras acentuadas encontram-se, mantém-se apenas o acento do último vocábulo. O mesmo acontece quando o último morfema é um sufixo:

- (49) a. [daraku*dî] 'galinha' + [tubi*a] 'ovo' >
 [darakudîɛubi*a] /darakodîɛobia/ 'ovo de galinha'
 b. [po*tip] 'peixe' + [ta*o] 'espinha' > [potip'ta*o] /
 potiptao/ 'espinha de peixe'
 c. [ki*d'ap] 'casa' + [*pê] 'dentro' > [kid'a*pê] /kid'ape/
 'dentro da casa'

5 PROCESSOS MORFOFONÊMICOS

5.1 SÂNDI

Na formação genitiva — que em Kuruaya normalmente ocorre por justaposição — quando o primeiro vocábulo termina em vogal e o segundo vocábulo inicia por /t/, esta consoante /t/ muda para /ɛ/:

- (50) a. /darakodî/ 'galinha' + /tobia/ 'ovo' > /
 darakodîɛobia/ 'ovo de galinha'
 b. /pojbia/ 'tracajá' + /tobia/ 'ovo' > /pojbiaɛobia/
 'ovo de tracajá'
 c. /oby/ 'minha mão' + /tao/ 'osso' > /obyɛao/
 'meu dedo'

- d. /o-/ 'ips.' + /tao/ 'osso' > /o£ao/ 'minha perna'
 e. /kora/ 'faca' + /tao/ 'osso' > /kora£ao/ 'agulha'

Comparem-se os dados acima com as seguintes construções em que o primeiro vocábulo não termina em vogal:

- (51) a. /potip/ 'peixe' + /tobia/ 'ovo' > potiptobia
 'ova de peixe'
 b. /potip/ 'peixe' + /tao/ 'osso' > potiptao
 'espinha de peixe'

5.2 ASSILABAÇÃO

Os morfemas {o-}, 1ª p.s., e {i-}, 3ª p.s., apresentam os alomorfes {w-} e {j-}, respectivamente, quando estão diante de vogal:

- (52) a. /o-/ + /âopi/ 'orelha' > /wâopi/ 'minha orelha'
 b. /o-/ + /anoby/ 'pescoço' > /wanoby/ 'meu pescoço'
 (53) a. /i-/ + /otop/ 'marido' > /jotop/ 'marido dela'
 b. /i-/ + /akie/ 'casco' > /jakie/ 'casco dele'

Diante de consoante, tais morfemas mantêm-se, conforme os exemplos abaixo:

- (54) a. /o-/ + /ba/ 'braço' > /oba/ 'meu braço'
 b. /o-/ + /ko/ 'costas' > /oko/ 'minhas costas'
 (55) a. /i-/ + /ba/ 'braço' > /iba/ 'braço dele (a)'
 b. /i-/ + /ko/ 'costas' > /iko/ 'costas dele(a)'

6 O TOM

Pode-se dizer que o Kuruaya é uma língua tonal, fato que se demonstra pelos seguintes aspectos:

- i. Há uma configuração tonal recorrente evidenciada pela presença de dois tons: alto e baixo (aqui representados respectivamente por ¹ e ²). Todos os

padrões silábicos podem ocorrer com qualquer um dos tons, tanto em sílaba tônica quanto em átona.

Exemplos:

- (56) a. /co²a¹ra²/ 'cachorro'
 b. /a¹pa²ci²/ 'jacaré'
 c. /o¹?a²/ 'minha cabeça'
 d. /o¹do¹£it²/ 'meu tio'
 e. /a¹wa¹re²/ 'ariranha'
 f. /ô²sî²/ 'passarinho'
 g. /o¹?it²/ 'meu filho'
 h. /o¹£o²bi²/ 'meu avô'
 i. /o¹£i²pit²/ 'minha avó'
 j. /o¹ne²bit²/ 'meu neto'
 k. /ta²ne²/ 'rato'
 l. /wa²dî¹/ 'lua'
 m. /ka¹dî¹/ 'sol'
 n. /ka¹bi²£o²/ 'vento'
 o. /o²ro¹ma¹co²/ 'pombo'
 p. /ba¹rot¹/ 'coruja'
 q. /o¹ £op¹/ 'minha flecha'
 r. /o¹ £op²/ 'meu pai'

ii. Além disso, dois pares mínimos tonais foram encontrados:

- (57) a. /i\vdî\ / 'veado'
 b. /i\ dî² / 'mãe dele'
 (57) a. /o\ £op\ / 'minha flecha'
 b. /o\ £op² / 'meu pai'

Embora até o momento haja somente esses pares que comprovam a distinção do significado a partir do tom, este não deve ser desconsiderado, conforme afirma Pike (1948:07): "It is a mistake to ignore the tonemes of a language just because few words depend entirely on them to distinguish meanings."

7 CONCLUSÃO

Segundo foi visto, o sistema fonológico da língua Kuruyaya tem 09 (nove) vogais — cinco orais e quatro nasais — e 18 (dezoito) consoantes. Quanto às sílabas, estas estão distribuídas no padrão (C) V (C), em cujo aclave ocorrem todas as consoantes, menos a nasal velar, enquanto no declive ocorrem apenas as aproximantes, as nasais e as oclusivas, exceto a oclusiva glotal. Dentre seus aspectos supra-segmentais cumpre salientar o papel do tom, pois todos os indícios levam a crer tratar-se de uma língua tonal, cujo sistema tonológico é composto, pelo que os dados nos puderam demonstrar, por dois tons: alto e baixo.

Há que se salientar, por outro lado, que em nossa análise anterior, postulávamos um fonema fricativo interdental sonoro em alofonia com a lateral. Uma nova coleta de dados e análises recentes demonstraram tratar-se, na verdade, de um fonema lateral fricativo.

Finalmente, cabe dizer que neste trabalho nosso propósito foi tão-somente o de trazer, ao conhecimento da comunidade científica, dados sobre essa língua, que é o outro membro da família Munduruku, antes que se percam definitivamente as informações sobre ela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucila Belmira Autran de, SILVA, Laura Maria de Oliveira. *Os Índios Kuruyaya*. Altamira (Pa): Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 1995.

BALDUS, Herbert. *Bibliografia crítica da etnologia brasileira*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954. V.1

COSTA, Raimundo Nonato Vieira. *Fonologia da língua Kuruyaya*. Belém: dissertação (Mestrado em Letras), UFPA/Centro de Letras e Artes, 1998.

CROFTS, Marjorie. *Gramática munduruku*. Tradução de Mary L. Daniel. Brasília: SIL, 1973 (Série Lingüística, 2).

NIMUENDAJÚ, Curt. *Zur Sprache der Kuruyaya-Indianer*. Journal de la Societé des Américanistes, 1930. v. 22

PATRÍCIO, Marlinda Melo. *Índios de verdade: o caso dos Xipaia e Curuaia em Altamira-Pará*. Belém: Dissertação (Mestrado em Antropologia), UFPA/Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.

PIKE, Kenneth. *Tone languages: A technique for Determining the Number and Type of Pitch Contrasts in a Language, with Studies in Tonemic Substitution and fusion*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1948. p. 07

RODRIGUES, Aryon D. *Tupi-Guarani e Munduruku: evidências lexicais e fonológicas de parentesco genético*. Araraquara: Estudos Lingüísticos III, 1980. p.194-209

SNETHLAGE, Emilie. *A travessia entre o Xingú e o Tapajoz*. Boletim do Museu Goeldi, Pará, 1913. v. 7

SNETHLAGE, Emilie. *Die Indianerstämme am mittleren Xingú. Im besonderen die Chipaya und Curuaya*. Zeitschrift für Ethnologie LII/LIII. Berlin: 1921. p. 395-427.

PRODUTIVIDADE DO TEPE ALVEOLAR [r] E DA FRICATIVA VELAR [x] EM FINAL DE PALAVRA NA FALA DE ITAITUBA

Marilucia Oliveira
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de cunho sociolinguístico em que se estudou o comportamento do (r) final de palavra na fala de Itaituba, cidade localizada no médio amazonas paraense. Foram analisados para tal análise 2.727 dados. Dentre as variantes encontradas para a variável (r) estavam o zero fonético [ø], a fricativa glotal [h], o tepe alveolar [r] e a fricativa velar [x]. Aqui, pretende-se estudar especificamente as duas últimas variantes, que chamamos de minoritárias no corpus, apresentando freqüências a elas correspondentes, comparando os resultados referentes à fricativa velar aos de Vieira (1983), mostrando que os resultados obtidos sugerem tendência ao apagamento. Foram considerados para esta análise específica ao todo 112 ocorrências

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Quantitativa; reestruturação silábica; simplificação silábica.

RÉSUMÉ

Cet article est partie intégrante de une recherche dans laquelle on a étudié le comportement du (r) en fin du vocable na parole de Itaituba, ville située au sud-ouest du Pará. On a utilisé 2.727 données pour l'analyse. Le zéro, la fricative glottale, la fricative vélaire et le tep alvéolaire ont été les variantes trouvées. On va étudié spécifiquement les deux dernières variantes. On prétend présenter les fréquences correspondantes à ceux variantes et comparer les résultats de la fricative vélaire aux de Vieira (1983). Les résultats indiquent tendance au effacement. On utilisé pour l'analyse des deux variantes 112 données.

MOTS-CLÉS: Sociolinguistique Quantitative ; restructuration syllabique ; simplification syllabique.

1 INTRODUÇÃO

Votre (1978), ao estudar a manutenção do (r) final de vocábulo na fala carioca, afirma que a queda desta variável é bastante produtiva diante de vogal. Ao considerar o grupo de fatores constituído de consoante, vogal e pausa encontrou peso relativo igual a 0.38 para as vogais em relação à manutenção, configurando-se, assim, o fator que mais favoreceu o apagamento. Segundo o autor, diante de vogal é mais provável que ocorra a simplificação silábica, por meio da queda da variante do que sua reestruturação. Já Callou (1979), ao estudar grupo de fatores constituído pelos mesmos fatores do grupo acima citado, encontrou mais apagamento diante de pausa. Conforme os dados da autora, diferentemente do que se verificou em Votre (1978), não são as vogais que mais favorecessem neste grupo de fatores o apagamento. A autora completa que diante de vogal é possível encontrar a vibrante simples, que passa da posição posvocálica à posição prevocálica, a vibrante múltipla anterior e a fricativa posterior quando há manutenção da variável. Entretanto, estas últimas só se realizam em situação tensa. Oliveira (1999), ao analisar a fala de Salvador, afirma que diante de vogal o (r) implosivo cai categoricamente.

A fricativa velar foi encontrada de forma muito produtiva na fala carioca, conforme dados de Callou (1979), bem como na fala de Itaituba na década de 80, de acordo com Vieira (1983).

2 METODOLOGIA

O tepe alveolar e a fricativa velar apresentavam um número reduzido de ocorrências no corpus. Assim, optamos por não quantificá-las no programa de regra variável junto com o zero fonético e a fricativa glotal; o tepe alveolar e a fricativa velar favoreciam muitos nocautes¹ devido à sua baixa

¹ Aplicação ou não aplicação categórica de uma regra. *Comportamento não variável de um fator em relação às variantes em estudo.*

produtividade. Entretanto, percebeu-se que os dados não deveriam ser abandonados, pois a partir do estudo feito sobre eles, poder-se-ia inferir a respeito da possível tendência do apagamento da variável (r). Optou-se por proceder a uma análise de outra natureza.

Feita a pesquisa de campo, os dados foram transcritos grafemática e foneticamente, e colocados no arquivo de dados. Pelos motivos já citados optamos por não submeter os dados referentes à velar e ao tepe alveolar ao programa de regra variável. Separamos, então, os dados a eles correspondentes e utilizamos outro programa do pacote computacional VARBRUL, o CROSSTAB, que nos possibilitou fazer cruzamento entre o tepe alveolar e as variáveis sociais idade e escolaridade. O TSORT, outro programa do pacote acima citado, fornecem-nos dados referentes à frequência dessas variantes. Identificamos no corpus, por meio do TSORT, 96 (noventa e seis) realizações do tepe alveolar, todas ocorridas diante de palavra que iniciava com vogal, na qual a variante em estudo passava de posição posvocálica à posição prevocálica, provocando a reestruturação da sílaba, passando, esta, de fechada à aberta. Cabe, ainda dizer, que 74 (setenta e quatro) dessas realizações ocorreram com a preposição *por* como em [pu'risu] (por isso)². Os dados restantes ocorreram diante de palavras dissílabas, geralmente verbos.

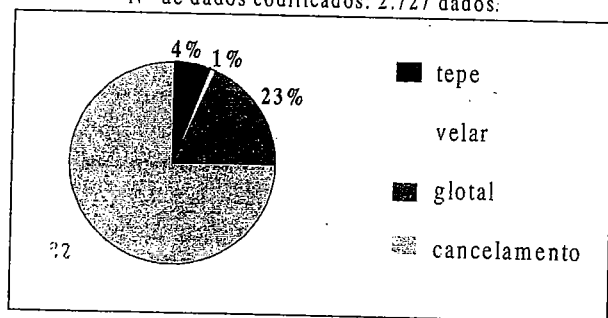
A realização da fricativa velar [x] corresponde a 16 dados do corpus. Aconteceu principalmente na fala de indivíduos da terceira faixa etária, na sua maioria analfabetos.

O gráfico abaixo, ajuda a visualizar, e a perceber melhor a discrepância que tínhamos em relação ao número de realização das variantes do (r) final de vocábulo em nosso corpus:

² A produtividade do tepe alveolar na preposição *por* nos fez abandonar a intenção de analisar a atuação da vogal seguinte sobre a ressilabação; restava-nos um número reduzido de dados quando excetuávamos a preposição. Além disso, pareceu-nos que a vogal não exercia força sobre o fenômeno, conforme supúnhamos. Não importa a vogal que vem depois da variável, quando se tem a preposição referida a ocorrência do tepe é categórica.

GRÁFICO 1

Percentuais correspondentes às variantes do *corpus*, conforme resultados fornecidos arquivo de células. N° de dados codificados: 2.727 dados.



As variáveis sociais consideradas para a análise foram sexo, idade, escolaridade e renda, conforme se visualiza no quadro abaixo. Para o estudo específico do tepe alveolar,

QUADRO 1

Estratificação social

1ª Faixa etária	Homens		Mulheres	
	Escolaridade	Renda	Escolaridade	Renda
15 - 25 anos	2 (dois) analfabetos	M B	2 (duas) analfabetas	M B
	2 (dois) 1º grau	M B	2 (duas) 1º grau	M B
	2 (dois) 2º grau	M B	2 (duas) 2º grau	M B
2ª Faixa etária	Homens		Mulheres	
	Escolaridade	Renda	Escolaridade	Renda
26 - 45 anos	2 (dois) analfabetos	M B	2 (duas) analfabetas	M B
	2 (dois) 1º grau	M B	2 (duas) 1º grau	M B
	2 (dois) 2º grau	M B	2 (duas) 2º grau	M B
3ª Faixa etária	Homens		Mulheres	
	Escolaridade	Renda	Escolaridade	Renda
A partir de 46 anos	2 (dois) analfabetos	M B	2 (duas) analfabetas	M B
	2 (dois) 1º grau	M B	2 (duas) 1º grau	M B
	2 (dois) 2º grau	M B	2 (duas) 2º grau	M B

³ Os códigos que aparecem ao lado dos exemplos citados ou em nota de rodapé correspondem à estratificação social dos informantes. Assim, uma codificação como 1AF+ corresponde a informante da 1ª faixa etária, analfabeta, do sexo feminino, de renda alta.

utilizou-se apenas as variáveis escolaridade e idade, a fim de se verificar se os mais escolarizados e os mais velhos rerssilabariam mais.

2.1 O TEPE ALVEOLAR [r]

Essa realização foi exclusiva do ambiente fonético caracterizado pela presença de vogal que iniciava o vocábulo seguinte. Esse contexto favorecia a rerssilabação, e assim, a reestruturação silábica. A sílaba travada pela variável (r) passava à sílaba aberta, principalmente quando se tinha a preposição *por* como em [pure'zẽplu] (por exemplo), [pu'risu] (por isso)⁴.

O pequeno número de ocorrências do tepe alveolar (96 dados), deve-se ao fato de que, embora haja a possibilidade de rerssilabação, os falantes apagam mais do que rerssilabam. Sendo assim, pode-se dizer que em nosso corpus, é mais comum acontecer a simplificação silábica, por meio da supressão do elemento posvocálico, aqui o (r), como em [fikaa'ki] (ficar aqui), do que sua reestruturação, em que a sílaba fechada passa à sílaba aberta, ou seja, do padrão silábico CVC para o CV, como se verifica, em 96 (noventa e seis) casos dentre nossos dados, como em [saberaveh'dadʒɪ] (saber a verdade)⁵.

Esperávamos que os nossos resultados corroborassem os de Callou (1979), pois supúnhamos que não seria diante das vogais o maior índice de apagamento da variável, em função da possibilidade de rerssilabação. Entretanto, eles se comportaram como os de Votre (1978), estudo no qual a vogal é o contexto seguinte que mais favorece o apagamento. Aquela, estudou o corpus do projeto NURC; este, a fala dos alfabetizando do MOBRAL. Isso nos levou a suspeitar que a rerssilabação estaria ligada ao fator escolaridade.

Imaginávamos que os falantes mais escolarizados rerssilabariam; enquanto que a falta ou pouco contato com a

⁴ 2AM+

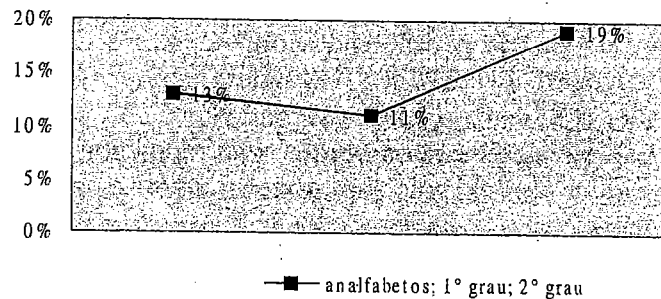
⁵ Idem.

escola levaria os de menos instrução a apagarem mais devido ao menor contato com a escrita.

Procedemos, assim, a uma rodada no CROSSTAB, programa de tabulação e cruzamento de dados, que envolveu os grupos de fatores contexto seguinte e escolaridade, a fim de verificar se os mais escolarizados ressilabariam mais do que os menos instruídos.

Além da pequena ocorrência da ressilabação no corpus, já que diante de vogal houve mais apagamento, os resultados nos mostram que não há muito distanciamento de frequência entre os três níveis de escolaridade. Essa diferença é mais tímida ainda entre os analfabetos e falantes de 1º grau, conforme se verifica no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2



Dentre os 204 casos em que a vogal era contexto seguinte, 26 dados, o correspondente a apenas 13% deles, corresponde à realização do tepe alveolar entre os falantes analfabetos. Dos 243 casos encontrados entre os falantes do 1º grau, obteve-se também 26 realizações para o tepe alveolar, o correspondente a 11% dos dados. Entre os falantes de 2º grau, das 236 ocorrências da variável (r) diante de vogal, obteve-se 44 casos, ou 19% da variante alveolar.

Os falantes de 2º grau ressilabam mais do que os de 1º grau, e estes menos do que os analfabetos; o percentual referente a esses dois últimos é praticamente idêntico. Eles demonstram comportar-se de forma muito parecida. A pequena diferença de frequência está entre eles e os falantes de 2º grau.

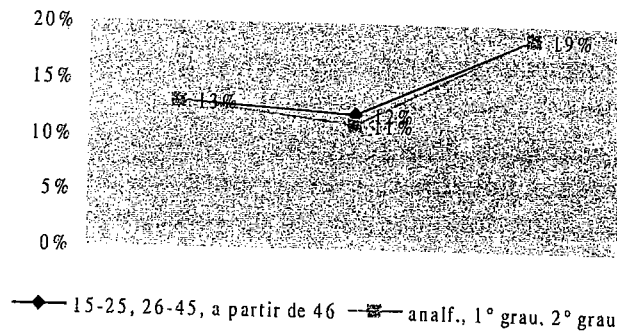
Parece haver uma pequena relação entre o grau de escolaridade e a realização da variante (r), embora ela se configure muito timidamente. Os mais escolarizados optam mais pela ressilabação do que os menos escolarizados. Talvez isso seja resultado do contato com a escrita. Os que mais a conhecem, a manipulam, têm mais consciência da existência da variável (r) do que aqueles que com ela têm menos contato. Todavia, é preciso dizer, que a diferença é bastante tímida, o que nos leva a intuir que o apagamento já toma o lugar da ressilabação mesmo entre os mais escolarizados. Cabe complementar, outrossim, que o número de dados em que se realizou esse fenômeno é bastante reduzido. É provável que um número maior de dados manifestasse de forma mais nítida se a escolaridade exerce influência sobre a ressilabação. Uma comparação utilizando o 3º grau deixaria mais claro se o apagamento vai crescendo em direção à norma culta, sobrepujando, inclusive a ressilabação neste nível de escolaridade.

A fim de verificar também se a idade exerceria influência sobre a ressilabação, ou seja, se diante de vogais os mais idosos ressilabariam menos, procedemos a uma outra tabulação, agora, cruzando os grupos de fatores contexto seguinte e idade.

O gráfico abaixo demonstra concomitantemente as frequências referentes à atuação da escolaridade (analfabetos, 1º grau e 2º grau) e idade (15-25, 26-45 e a partir de 46) sobre a ressilabação.

GRÁFICO 3

Atuação da escolaridade e idade sobre a ressilabação



A diferença de frequência verificada para a idade, no que concerne à ressilabação, não se mostra muito distante do que se verificou para a escolaridade, pois não vai além de 19%. Aqui, os mais idosos, como prevíamos, ressilabaram mais do que os mais jovens. Entretanto, não foi a faixa etária mais jovem que menos o fez, mas a intermediária (25-45 anos). Isso nos remete à discussão já traçada em Oliveira (2002) que diz ser a escolha escolhida pelo apagamento marca de faixa etária.

Embora tenhamos resultados aparentemente diferentes para as três faixas etárias, cabe ressaltar, que eles apontam mais para a semelhança do que para a diferença, dada a aproximação entre as frequências fornecidas pelo CROSSTAB, principalmente entre as duas primeiras faixas etárias, conforme também se verificou, quando do cruzamento vogal x escolaridade. Esses números parecem indicar também que a ressilabação é pouco produtiva entre os falantes, independentemente da idade. Mas, acrescentamos que só um número mais significativo de dados poderia ratificar esses resultados que consideramos ensaio para posterior investigação dado ao número reduzido de dados que foram utilizados.

2.2 A FRICATIVA VELAR [x]

Conforme se disse anteriormente, a realização da fricativa velar [x] corresponde a 1% dos dados, o correspondente a 16 ocorrências.

Essa variante parece estar ligada a uma faixa etária específica, pois dos 16 dados encontrados no corpus, 14 correspondem aos falantes da 3ª faixa etária, conforme se constata nos exemplos abaixo:

Exemplos (3AM+ 3AM-):

[dʒiʃpeʃ-ʃkax]	<i>despescar</i>
[vajkej-tmax]	<i>vai queimar</i>
[sejkoʃ-tax]	<i>sei cortar</i>

Um outro dado que vale ressaltar, diz respeito ao contexto seguinte diante do qual essa variante se realiza. Do total de dados, 13 ocorreram diante de pausa.

Essas informações não causam estranheza por dois motivos. Primeiro, é comum que variantes não inovadoras ocorram entre pessoas mais velhas. Segundo, a pausa, conforme Oliveira (2002), que estudou apagamento x manutenção na fala de Itaituba, foi o contexto que mais favoreceu a realização da fricativa glotal. Sendo, assim, comum que ela também favoreça a presença da variante velar; a pausa inibe o apagamento.

Essa variante foi encontrada na fala de dois informantes do sexo masculino, analfabetos; observou-se 6 (seis) ocorrências na fala do informante de renda média e 1 (uma) na fala do informante de renda baixa. Talvez a falta de contato com a escola, favoreça o uso de variantes mais conservadoras, antigas, aprendidas dos pais.

A variante ocorreu também na fala de 4 (quatro) mulheres do 2º grau que apresentavam renda baixa, e de 2 (dois) homens e de uma mulher de 1º grau, da 3ª faixa etária; sendo um homem de renda baixa e os outros dois falantes de

renda média; e, ainda, na fala de 2 (duas) mulheres de 1º grau, uma da 1ª faixa etária de renda média, e a outra de renda baixa da 2ª faixa etária.

Vieira (1983) informa que em pesquisa realizada no Médio Amazonas, área que inclui o município de Itaituba, encontrou duas realizações para o *r* forte: uma caracterizada pelo flap alveolar, e a outra pela realização fricativa velar, próxima da aspiração.

Em posição posvocálica não-final, que ela chama de preconsoante, diz a autora que a maior ocorrência na cidade de Itaituba é a da variante [x]. Já em posição final de palavra, a ausência da variável (r) é categórica, salvo os casos em que [l] passa a [x], como em [bãã~nal]~[bãã~nax]

Antes de fazer uma breve comparação entre os resultados da autora e os nossos resultados, cabe fazer alguns comentários. Os informantes que a autora utilizou na pesquisa parecem não ter estudado além do 1º grau, pois ela considera para a pesquisa os analfabetos, os estudantes do MOBRAF e aqueles que cursaram a partir da 3ª série. Na época da pesquisa de Vieira (1983) era muito raro o 2º grau nas áreas pesquisadas, principalmente na zona rural, onde ainda hoje não funciona regularmente esse nível de ensino. Cabe dizer ainda, que dos 27 informantes entrevistados pela autora, apenas 5 tinham instrução igual ou superior à 3ª série. Além disso, a autora não dá resultados específicos referentes a cada nível de escolaridade estabelecida, considera zona rural e urbana quando de sua pesquisa, e não leva em consideração a faixa etária que compreende jovens e adolescentes.

Uma ligeira inferência sobre aqueles resultados e estes, diria que a ocorrência da fricativa velar, na cidade de Itaituba, estendeu-se à posição final de vocábulo, entre adultos e idosos, pois Vieira (1983) informa que em final de palavra o apagamento é categórico. É possível que a grande migração de pessoas de todo o país, bem como a chegada mais efetiva da escola tenha levado a cidade ao uso de outras variantes

em final de palavra, que eram antes pouco utilizadas pelos falantes devido à baixa escolaridade que apresentavam, ao pouco contato com a escrita, manifesta na pesquisa de Vieira (1983).

Um outro aspecto que deve ter inflacionado a frequência do apagamento naquela pesquisa, deve-se, provavelmente, à realização dos falantes da zona rural, que geralmente apresentam pouca ou nenhuma escolaridade, comportamento lingüístico influenciado pela fala indígena circunvizinha, além do isolamento geográfico em relação aos centros urbanos, conforme diz a autora. Talvez se os critérios entre esta e aquela pesquisa fossem mais próximos nossos resultados ficassem mais aproximados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados referentes às duas variantes minoritárias do corpus, o *tepe alveolar* e a *fricativa velar*, sugerem que o apagamento vem tomando o lugar destas variantes mesmo entre os mais escolarizados. O (r) final de vocábulo vem sendo representado na fala de Itaituba por variantes fricativas e posteriores, salvo alguns casos em que o vocábulo seguinte é iniciado por vogal, onde se tem a reestruturação silábica, em que o (r) passa de posição posvocálica à prevocálica e sua realização se caracteriza pela presença do tepe alveolar. Entretanto, mesmo quando a palavra seguinte inicia com vogal, os falantes têm optado mais pelo apagamento da variável. Tanto é verdade que, do total dos dados analisados, apenas 96 deles correspondem ao tepe alveolar, e conseqüentemente à ressilabação. Quanto à fricativa velar, pode-se inferir, a partir de sua baixa produtividade, 16 dados de um total de 2.727, e restrição quase total à fala dos analfabetos e falantes da 3ª faixa etária, que sua realização tende a desaparecer em favor da fricativa glotal e do zero fonético que se mostraram bastante produtivos na fala itaitubense, conforme Oliveira (2002).

A análise feita sobre o comportamento do (r) final de palavra mostrou que o tepe alveolar e a fricativa velar são variantes pouco produtivas na fala de Itaituba. Dos 2.727 estudados apenas 5% correspondem à sua ocorrência. O fato de ter ocorrido significativa baixa de ocorrência da fricativa velar em favor da fricativa glotal aponta para o enfraquecimento da variável (r) em final de palavra na fala dos itaitubenses, pois geralmente essa variável precede o apagamento.

REFERÊNCIAS

- CALLOU. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. 1979.199f. Tese (doutorado em Lingüística)- Universidade Federal do Rio de Janeiro,1979.
- OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador*. Salvador. 1999. 81f. Dissertação (mestrado em Lingüística)- Universidade Federal da Bahia, Salvador,1999.
- OLIVEIRA, Marilucia Barros de. *Apagamento e Manutenção do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba*. Belém. 2002. 131f. Tese (mestrado em lingüística)- Universidade federal do Pará, Belém, 2002.
- VIEIRA, Maria de Nazaré. *Aspectos do falar paraense*. Belém : Universidade Federal do Pará.,1983.
- VOTRE, Sebastião. *Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. 1978. 222f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,1978.

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Gino Ferreira da Silva
Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente trabalho refletirá sobre as diferentes problemáticas — a da elaboração didática, da intervenção, da apropriação e da avaliação — envolvidas no ensino/aprendizagem para as populações indígenas. A reflexão toma como base a situação de ensino concreta vivenciada pelo povo Parakanã, no estado do Pará, mostrando como essas diferentes problemáticas se articulam e que dificuldades, ainda não respondidas institucionalmente, elas levantam. Ressaltam-se, mais particularmente, desafios que implicam decisões no plano da política educacional indígena, uma integração dos aspectos socioculturais à reflexão sobre essas questões e propostas de formação adequadas às referidas situações de ensino/aprendizagem

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de línguas; educação indígena; segunda língua.

ABSTRACT

This study reflects upon various problems involved in the teaching and learning of indigenous peoples: writing and producing teaching materials; interacting with the students so that they learn; using and evaluating the materials. This study is based on a teaching program carried out among the Parakanã people of the state of Para. It discusses the difficulties and problems that were encountered which to date have not been adequately addressed by Brazilian institutions of learning. In particular, various challenges stand out that need to be addressed at the national level of planning for indigenous education. Also careful reflection upon socio-cultural considerations is of utmost importance in forming a truly adequate indigenous educational program.

KEY WORDS: Teaching/learning languages; indigenous education; second language.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o ensino/aprendizagem de uma língua é uma tarefa particularmente complexa, na medida em que isso significa pensar situações concretas de ensino/aprendizagem no tempo e no espaço. Nessas situações são inseridos sujeitos reais, com suas características próprias (lingüísticas, cognitivas, sócio-afetivas...), suas experiências anteriores em termos gerais como em termos escolares, suas convicções, representações, expectativas. Também significa pensar situações que propiciem o desenvolvimento de estratégias de ensino específicas (com atividades, atitudes e encaminhamentos) por parte do professor e estratégias de aprendizagem por parte dos aprendizes, em torno de programas e conteúdos selecionados em função de certos objetivos (negociados ou não) e em função do modo como se concebe a língua ou a linguagem e sua aprendizagem. Enfim, institucionalizar este ensino também significa pensar modos de certificação e de avaliação. Esta reflexão desenvolve-se, portanto, em torno de diferentes problemáticas (a da elaboração didática, a da intervenção, da apropriação e a da avaliação)¹. Mas a complexidade maior está no fato de que tratar do ensino/aprendizagem de uma língua consiste em tratar essas diferentes problemáticas de modo articulado. Quando a língua que se pretende ensinar/aprender é uma língua indígena, o grau de complexidade aumenta e os desafios para construir propostas didático-pedagógicas consistentes se avolumam.

Pretendemos, neste artigo, refletir sobre estes desafios a partir da análise de uma situação bem específica: o ensino/aprendizagem da língua parakanã. Após uma rápida apresentação desta situação, abordaremos as dificuldades que ela apresenta considerando as problemáticas envolvidas.²

¹ Em relação a estas problemáticas, ver Halté (1992) e Cunha (1998).

² Agradecimento pelas sugestões valiosas de Raquel Alcântara e Elizabeth Vasconcelos.

2 A ESCOLA PARAKANÃ

O povo Parakanã, que soma hoje mais de 800 pessoas, vive em sete aldeamentos em duas reservas indígenas distintas, ambas no estado do Pará: na Terra Indígena Parakanã, localizada entre os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, vivem os Parakanã contactados na década de 70 em cinco aldeamentos: Marudjewara, Paranatinga, Paranowa'ona, Inaxianga e Itaygoa. A outra reserva, denominada Área Indígena Apyterewa, está localizada à margem direita do rio Xingu, situada entre os municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu, nesta última reserva localizam-se os Parakanã contactados na década de 80, vivendo hoje em duas aldeias: Posto Indígena Apyterewa, com 160 pessoas (dados de junho 2002), e a Aldeia Xingu, habitada por 132 pessoas.

A língua Parakanã pertence à família Tupi-Guarani, que segundo Rodrigues (1984/1985), pertence ao subconjunto IV juntamente com as línguas Asurini do Tocantins, Guajajara, Tembé, Suruí, Tapirapé e Avá Canoeiro.

Entre os Parakanã do Xingu uma grande parte da população é monolíngüe, incluindo neste grupo os adultos mais velhos, as mulheres e crianças. Porém, tem sido percebido um certo grau de bilingüismo crescente, principalmente entre os homens mais jovens, em consequência das viagens que fazem para as cidades vizinhas para negociar madeira, contactar autoridades e agentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

Nosso trabalho³ sempre concentrou-se na Área Indígena Apyterewa. Inicialmente, trabalhamos no único aldeamento existente à época. Quando se iniciaram os trabalhos da escola em 1991, as aulas de alfabetização foram exclusivamente em Parakanã. No final do ano de 1993 e em

³ No meu trabalho na escola parakanã fui auxiliado por Auristéa Silva, Sônia Dias, Auta Lemes e Osmaura Araújo.

1994 não participamos dos trabalhos escolares e as aulas deram-se, exclusivamente, em Português. Em 1995, a comunidade se dividiu nas duas atuais localidades e ficou sem escola até 1996, quando retomamos as atividades escolares, desta vez com turmas de alfabetização em Parakanã e Português oral paralelamente. Em 1997 fomos contratados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Pará) para ensinarmos na escola indígena da Aldeia Xingu. No ano de 1999, em virtude da municipalização da educação indígena, tanto a escola do Pin. (Posto indígena) Apyterewa quanto a da Aldeia Xingu passaram a funcionar como anexos de uma escola municipal de Altamira.

Na aldeia Xingu seguimos o trabalho de alfabetização em Parakanã e de ensino do Português oral para as turmas de adultos. O Português escrito é ensinado para as turmas a partir da segunda série. Apesar de atuarmos na Aldeia Xingu, sempre oferecemos material, produzidos por nós, em língua Parakanã para ser usada no Pin. Apyterewa (poucos professores que atuaram nesta aldeia se interessaram em fazer uso deste material). Atualmente, em virtude do curso de mestrado, encontro-me desligado da rede oficial, mas o trabalho de alfabetização em língua Parakanã prossegue com o auxílio de duas professoras voluntárias. Os 74 alunos matriculados na aldeia encontram-se divididos em oito turmas: três de alfabetização, três de primeira série (uma das turmas, a de adultos do sexo masculino, estuda exclusivamente português), uma de segunda série e uma de terceira. Quatro professores atuam na escola que funciona nos turnos matutino e vespertino. É impossível o trabalho escolar no turno da noite por falta de energia elétrica.

3 A PROBLEMÁTICA DA APROPRIAÇÃO

No triângulo didático (Halté, 1992) que coloca em sistema os três pólos dos saberes e saber-fazer, do aprendiz e do professor, a problemática da apropriação nasce das

interações entre o pólo do aprendiz e o dos saberes. No caso da situação de ensino/aprendizagem aqui analisada, a dificuldade começa com a identificação dos objetos de aprendizagem. Trata-se da língua materna dos Parakanã ou do Português (ainda língua estrangeira para eles, mas que provavelmente se transformará em segunda língua).

A Constituição brasileira, no Capítulo III, Seção I, Artigo 210, § 2º e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Seção III, Artigo 32, § 3º prevêm a preservação da língua materna e cultura dos povos indígenas brasileiros.

Inicialmente, a expectativa do povo era que só a língua portuguesa podia ser objeto de estudo na escola. Como se sabe, a língua é um elemento chave nas relações de poder (Gnerre, 1985). De fato, os indígenas, naquele momento, desejavam a escola como uma forma de apropriação de um bem que era do não-indígena. Contudo, nossa preocupação à época da criação da escola foi de considerar o ambiente propício ao ensino exclusivo da língua materna por causa do monolíngüismo vigente. De certa forma, foi motivo de espanto para alguns Parakanã saber que sua língua poderia ser, também, ensinada na escola dos "torias" (não-indígena).

Passado esse primeiro impacto, alguns perceberam que "mopinim" ('escrever', literalmente 'causar pintura') era algo possível e que tinha tudo a ver com sua língua até então só falada. A escola foi criada e construída com a participação da comunidade, porém, freqüentar a escola tornou-se apenas um evento social, em um lugar para diversão e conversação sobre a língua, bem distante da consciência de que a mesma os capacitaria para apropriação da sua língua escrita num primeiro momento.

Como evento social novo, a escola foi vedada às mulheres e crianças, só os homens adultos⁴ puderam estudar. Esse critério foi determinado pela sociedade local. Os primeiros

⁴ São considerados adultos os homens casados, ou com potencial para tal. Um adolescente de 13 anos pode ser um adulto se for casado.

alunos tiveram êxito no aprendizado da escrita e os homens mais jovens tinham mais facilidade que os mais velhos. As crianças, que não podiam ser consideradas alunos, aprenderam rapidamente apenas 'assistindo' às aulas, empoleirados nas cercas ao redor da escola. Elas assimilaram que a leitura é um objeto de ensino paralelo à escrita, enquanto os mais velhos gastavam mais tempo tentando desenhar as letras do que associando-as aos sons da sua língua.

O alvo dos adultos, com o passar do tempo, era dominar a escrita do português como forma de apropriar-se dela, o que lhes possibilitaria atingir seus objetivos de realizar negócios com os não-indígenas e obter maiores lucros nas negociações⁵.

Para atendê-los, e preocupados com a preservação da língua e cultura parakanã, buscamos conscientizá-los de que o êxito na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, que a maioria não domina, depende do domínio do código de sua própria língua materna e da oralidade do português.

A preservação da língua e cultura tem sido uma preocupação da escola, mas há um conjunto de fatores que tentam implodir a escola indígena. Oficialmente ou não, há pessoas envolvidas com o povo que não reconhecem, ou desconhecem, os fundamentos da escola indígena e afirmam que os Parakanã "não precisam estudar a própria língua". Outro fator é a falta de professores preparados para trabalhar com a língua. Apenas os missionários, em uma das aldeias, falam a língua indígena. O resultado da alfabetização que tem sido feita pelos professores da SEMEC, em língua portuguesa, tem sido quase nulo; mas isso não é problema para a maioria do grupo, conquanto que a escola continue sendo um evento social como uma festa ou '-ma'e terewixaw' (assistir televisão). Além disso, o fato de ter uma escola

⁵ Os parakanã, desde 1995, têm sido assediados para a venda ilegal de madeira. Num primeiro momento, eles foram alvo de enganos absurdos por causa de sua falta de conhecimento do sistema de comércio do não-indígena.

funcionando na aldeia dá aos Parakanã status social superior aos ribeirinhos que vivem na região.

Esses fatores são mais fortes que a ausência de material de leitura para estimular a alfabetização e influenciam sobremaneira — para quê aprender a escrever uma língua que eu já falo? É melhor tentar aprender uma língua que eu não falo. Esta é a tendência da maioria, especialmente no Pin. Apyterewa e dos jovens da Aldeia Xingu, ao optar pela alfabetização em português. O problema é o perigo que representa uma alfabetização na língua 2 que é o português: isto significaria mais desvalorização da língua materna e estimularia, a médio prazo, o desaparecimento desta.

Em nossas intervenções temos mostrado que a escrita parakanã serve como registro dos valores culturais e fatos da vida do povo para a posteridade e que sua língua é tão boa que o português, não tendo palavras para nomear alguns animais e objetos, buscou exatamente no Tupi-Guarani nomes para tatu, arara, cará, piracema, igarapé, jacaré e outros. Ainda procuramos mostrar-lhes que o caminho mais apropriado de transição para o português é o domínio da modalidade escrita da língua materna.

Observa-se, através das dificuldades em designar um objeto de apropriação reconhecido por todos os atores, o quanto as questões sociais são determinantes.

4 A PROBLEMÁTICA DA ELABORAÇÃO

Essa problemática, que trata das relações entre o pólo dos saberes e o do professor, envolve questões como delimitação de objetivos, a escolha dos objetos de ensino, a elaboração de materiais didáticos e a seleção de outros recursos para o público visado. Em todos esses aspectos, dificuldades surgem em relação à escola parakanã.

Há materiais de apoio e instrução para os professores de escolas indígenas, dentre eles o Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas e o Parâmetro em Ação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002. Esses materiais norteiam o ensino e o conteúdo programático a ser desenvolvido nas escolas indígenas. Os professores são estimulados a ouvir a comunidade e, com a participação dessa, elaborar um currículo diferenciado e adequado à realidade do povo.

Infelizmente, na esfera da SEMEC (Prefeitura — Município) isso não acontece, pois os dirigentes dessa secretaria desejam uma escola nacional com todas as suas “exigências” funcionando na aldeia. O resultado é uma grande frustração. Professores gastam horas preciosas ensinando algarismos romanos, por exemplo, para indígenas que mal conhecem e geralmente não diferenciam números (os Parakanã contam somente até quatro) e letras. Para esses professores, trabalhar o texto é extremamente complicado, então trabalham com frases e palavras para gastarem o tempo e, quando muito, trabalham com textos totalmente longe da realidade, tais como ‘Vovó viu a uva’, ‘O palhaço Pipoca’ ou ‘Gelinho Geloso’. Mais exemplos dessa realidade, que não é exclusiva da escola parakanã, encontramos em Souza (1996) que reporta o trabalho de uma professora que orientou alguns indígenas do Acre:

[...] Mas vejam o que ela registra na *Cartilha do Índio Seringueiro*, que resulta de sua orientação aos indígenas do Acre: ‘mão de mãe é bonita’ (p.26); ‘O avião voa no céu como o gavião’. E, em um estranho processo de ingestão-catarse: ‘Eu bebi e babei’ (p. 6). O curso dessa professora era de formação de ‘monitores’. Sua orientação levou os alunos a construírem textos sem nenhum valor cultural às comunidades minoritárias do Acre. Em primeiro lugar por estar em uma língua não-indígena; depois, por apresentar aeroplanos semelhantes a aves e saliva escorrendo pela boca após a absorção de um líquido não-especificado.

Um outro exemplo de texto problemático que, por pouco, não foi publicado nos relatórios e cadernos da SEDUC, mas

que, felizmente, foi criticado a tempo pelo lingüista que trabalha com a língua; foi produzido durante um curso de treinamento de professores de escolas indígenas que foi oferecido pela Secretaria de Educação — SEDUC, em Altamira, em junho de 1998. Souza (1998) assim o descreve:

Produziram [uma equipe de professores de uma ONG famosa que trabalhou no Posto Indígena Iriri (Povo Arara)]...um texto (em língua portuguesa e em língua Arara) como o seguinte: O Waga matou a onça. Ela estava comendo abóbora, cará e mandioca. Em Arara: Ogoro woly Waga. Waratji, ypy, karawa agunangry. Quando a orientadora mostrou-me o texto para conferir sua exatidão, eu retruquei que havia dois erros básicos no texto. O primeiro de cunho pragmático: a não ser que a onça tenha virado vegetariana, ela não se alimentaria daqueles itens; o segundo de cunho gramatical, no idioma Arara. A estrutura do período tão somente refletia a da língua portuguesa.

A respeito dessa problemática, enquanto lingüistas e professores, temos procurado trabalhar com objetos de ensino e de aprendizagem mais significativos, isto é, com textos que atendam às necessidades da comunidade. A primeira experiência nesse sentido aconteceu em 1996 quando promovemos uma oficina de produção de texto na aldeia Apyterewa e, para aquele evento, convidamos contadores para narrar histórias e apresentar a organização da festa da Takwara⁶. Transcrevemos as histórias na lousa com a colaboração dos alunos. Desde então, trabalhamos com textos produzidos pelos próprios indígenas; alguns desses textos são eventos míticos, histórias e assuntos já conhecidos do povo e foram gravados por um omome'onara (‘contador’) reconhecido da comunidade.

⁶ Festa em que os Parakanã tocam flautas confeccionadas de tabocas e dançam durante uma semana. No último dia antes de iniciar a dança há abundante mingau e mel oferecidos à comunidade pelos participantes e todos dançam até o amanhecer.

Outro momento em que são produzidos os textos na língua parakanã é na sala de aula. Começamos com o debate de um assunto introduzido por um objeto, por uma experiência cotidiana dos alunos ou por uma figura. A partir deste debate, estimulamos a produção de textos coletivos ou trabalhamos a relação grafema-fonema, sempre buscando a forma mais aceita pela língua para fazer referência àquele elemento. Não raramente, esse exercício propicia novos registros daquele texto. Outra forma de trabalhar essa relação é a inserção de um texto produzido anteriormente, que é 'melhorado' por um ou outro grupo de alunos.

Para mostrar a importância e valorizar a língua materna, insistimos no trabalho com textos de autoria parakanã e na produção continuada deles. Isso tem surtido bons resultados, mas somente os professores da Aldeia Xingu têm adotado essa metodologia, pois dominam a língua ou têm formação lingüística e didática para trabalhar com a grafia de textos orais.

Trabalhar com textos de autoria indígena nem sempre é fácil, pois para alguns alunos o evento de 'escrever' na escola é o que conta, insistindo, às vezes, em interromper a produção coletiva e o debate para irem logo para a cópia, o que para eles é o momento em que realmente 'estão estudando'. Talvez um evento maior que envolva toda a comunidade como a redação de um livro que registre a história das famílias ou uma coletânea de mitos será motivador para o povo; principalmente, conforme a criativa idéia da professora Betânia Rodrigues da Silva, que sugeriu dar oportunidades aos anciãos para contarem histórias do povo na sala de aula. No momento, há três livros preparados que precisam ser editados e publicados; no entanto, a morosidade desse processo por parte dos órgãos responsáveis pela educação indígena desestimula escritores e leitores.

Recentemente, os Parakanã estavam preocupados com a cubagem de madeira, pois não sabiam como as contas eram

feitas por parte dos madeireiros. Foi solicitada a ajuda dos professores nesse sentido. Como havia uma certa urgência, conseguimos calculadoras e um grupo de alunos das duas comunidades participou de aulas de geometria (medição, somas, multiplicação, cálculo de área, cubagem de madeira etc.), porém, alguns líderes da comunidade não conseguiram aprender porque se interessavam apenas em saber como as contas eram feitas. Ficamos impressionados com a participação dos alunos; alguns vinham para a escola fazer cálculos pela manhã, à tarde e à noite, quando tínhamos óleo diesel para fazer funcionar o gerador da aldeia.. Este foi um bom momento para explorar um assunto que era do interesse da comunidade, ainda que esse envolvimento com madeira seja, politicamente, algo muito delicado.

Não faltam oportunidades para trabalhar eventos relacionados ao calendário de acontecimentos da comunidade: estações de chuva e seca, plantio de roças, festas e acontecimentos extras como viagem de médicos e dentistas em visita às aldeias, bem como a aplicação do ensino interdisciplinar da matemática, saúde, história, língua, estudos sociais, artes e outros. É preciso, no entanto, boa disposição dos professores em pesquisar, no dia-a-dia, assuntos e materiais para serem usados na escola, assim como é preciso o reconhecimento da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) pelo trabalho que estamos desenvolvendo.

5 A PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

Na análise de uma situação de ensino/aprendizagem, esta problemática diz respeito às relações entre o pólo do professor e o pólo do aluno. Trata, portanto, das relações pedagógicas e dos diferentes aspectos envolvidos na situação de ensino/aprendizagem (modalidade individual ou coletiva de realização das atividades, tipos de atividades propostas, modos de encaminhamento das atividades).

A intervenção é uma questão delicada na escola parakanã, pois a relação pedagógica não se estabelece segundo os padrões culturais brasileiros. Nenhum aluno quer se sentir inferiorizado em relação ao outro. Então, ele só participa quando todos falam juntos e aí é uma festa de deixar louco qualquer professor. É cultural não assumir que se sabe para não menosprezar o outro e ajudar o que realmente não sabe para fazê-lo se sentir melhor. Para cada intervenção tentamos incentivar e estimular, o que, para um professor da escola nacional, seria uma balbúrdia.

Além disso, faz parte da cultura várias pessoas falarem sobre um assunto ao mesmo tempo. Nesse caso, não adianta insistir em que apenas um aluno fale de cada vez. Isso certamente não acontecerá e todos soprarão para ele. É preciso aceitar essa atitude de “soprar” para o companheiro como participação “individual”, pois ela reflete o estilo cognitivo de aprendizagem do grupo: a colaboração. Dessa feita, é útil e necessária para que o processo de aprendizagem se complete, além de ser uma “dica” metodológica para o professor. Sendo assim, temos estimulado a participação coletiva e individual.

Como geralmente trabalhamos com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, precisamos propor um atendimento diferenciado, mas a disposição da classe nem sempre ajuda, uma vez que trabalhamos, por questões de espaço físico, com mais de uma série por turma. Por isso, colocamos próximos os alunos do mesmo nível, mas deixamos que o aluno participe livremente. A disposição das carteiras facilita os movimentos em sala de aula como o deslocamento até a lousa, a manipulação de objetos etc.

Enquanto professores que não detemos o conhecimento pleno da língua e cultura parakanã, solicitamos intervenções de nossos alunos na correção de nossa pronúncia e vocabulário, bem como na elaboração de textos para serem utilizados na própria escola, que os têm deixado mais à vontade para participarem do processo de ensino/aprendizagem.

As atividades desenvolvidas até agora têm, em sua maioria, sido negociadas com os alunos e experimentadas para resolver problemas iminentes no aprendizado. Temos dado oportunidade para que cada aluno faça individualmente suas atividades com a possibilidade de interação com os colegas e professor.

A proposta de elaboração de material didático tem sua raiz num projeto socializado de vida dos Parakanã, o que tem gerado programas que refletem a realidade indígena.

6 A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO

Este é um dos pontos críticos da escola indígena. Segundo Brasil (2001,p.71), “a avaliação da escola indígena, assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, [...] a postura avaliativa e de planejamento didático do professor deve ser constante”. No entanto, como a educação tradicional ainda fala mais alto, todo professor que se propõe a inovar há de entrar em conflito com o atual sistema. Cremos que a avaliação contínua é perfeita e quando bem aplicada leva o aluno a progredir e avançar para novos estágios, a acessar novas informações e participar mais efetivamente dos objetivos estabelecidos pela escola indígena.

De certa forma, isso quase não ocorre devido à cobrança exagerada de provas por parte da SEMEC, como se essa fosse a única maneira de se avaliar o aluno. São cobrados também conceitos e minuciosas fichas dos alunos (só falta pedirem o CPF). É lamentável ver professores da SEMEC trabalhando acriticamente com este tipo de avaliação e de programa discriminatório, seletivo e distante da educação indígena que as leis brasileiras rezam. Seria muito melhor pensar numa avaliação formativa que ajudasse a concretizar a aprendizagem do que investir esforços numa avaliação

seletiva, que discrimina, incentiva a evasão escolar e não contribui para o crescimento intelectual do aluno. Recentemente uma professora reprovou todos os alunos do Posto Indígena Apyterewa por julgá-los incapazes para etapas seguintes, uma vez que não atingiram uma determinada pontuação necessária para aprovação. Nenhum tipo de avaliação qualitativa das competências que estavam desenvolvendo foi realizado.

Assim como a avaliação, temos discutido em cada relatório a necessidade da escola indígena ser diferenciada. O respeito às particularidades indígenas ainda está muito longe de ser praticado! A exigência da frequência, por exemplo, não deve ser rigorosa. Afinal, quem vai caçar ou pescar a comida do dia? Quem vai plantar a roça da família? Além do mais, é preciso lembrar que muitos dos valores culturais são passados de pai para filho durante estes momentos e que essa educação informal não pode ser dispensada em prol de uma educação formal inadequada à realidade indígena.

7 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E SEU GRANDE DESAFIO

O exame dos diversos aspectos abordados mostra claramente que a educação indígena constitui um campo que precisa ser investigado com mais cuidado por especialistas do ensino/aprendizagem de línguas. Nas diversas problemáticas apresentadas aqui fica evidente que, tratando-se do ensino/aprendizagem em língua indígena ou em português para povos indígenas, construir condições e materiais que cumpram um papel efetivo de preservação e valorização das culturas indígenas e de preparo desses povos no sentido de enfrentarem, em posição de força, os inevitáveis contatos com comunidades falantes de português, é algo bem mais complexo do que simplesmente transferir para as aldeias indígenas os hábitos da escola nacional. As dificuldades descritas acima indicam a necessidade de medidas em diferentes planos.

O primeiro é o plano político: as responsabilidades parecem diluir-se quando se procura encontrar um fórum de planejamento e de implementação da política educacional indígena. As atividades que temos desenvolvido em sala de aula estão registradas em relatórios enviados à FUNAI e à Secretaria de Educação (SEMEC) do município de Altamira. Todavia, os dirigentes dessa Secretaria, ao impor que adotemos o preestabelecimento de atividades com o famigerado plano de aula, colocam-nos numa grande camisa de força, equiparam a escola indígena à nacional e, na ânsia de colocar as Diretrizes estabelecidas para a escola indígena previstas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), em seu item 9.2, desrespeitam a comunidade indígena “em suas particularidades” como diagnostica a própria lei em seu item 9.1:

...a estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e

conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

Portanto, toda e qualquer transposição de “modelos” da escola nacional para a indígena são tentativas que estão fadadas ao fracasso.

O segundo plano diz respeito à integração dos aspectos socioculturais na reflexão: vimos, ao tratar das questões relativas à apropriação, à elaboração e à intervenção, o quanto são prementes representações e concepções dos próprios aprendizes a respeito do objeto de aprendizagem (que língua é “digna” dessa objetivação, que finalidades tem o ensino/aprendizagem dessa língua), do processo da aprendizagem (o que é aprender, ir para a escola) e dos sujeitos dessa aprendizagem (quem deve aprender). As questões que surgem não podem encontrar respostas satisfatórias se forem ignoradas as peculiaridades locais e as especificidades desse tipo de situação de ensino.

O terceiro plano é o da formação de professores e monitores habilitados para lidar com essas novas situações de ensino/aprendizagem. Não adianta apenas haver políticas adequadas em termos de finalidades e objetivos do ensino das línguas indígenas, se não se priorizar a formação de pessoas que possam agir nessa realidade específica, construindo, no dia-a-dia da sala de aula, formas de intervenção adequadas, conteúdos significativos, atividades pertinentes, não só aos objetivos determinados como também às características do público.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. [s.l.: s.n.], 2001.
- CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara: Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém, n. 9, p.105-133, jan./jun.1998.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: M. Fontes, 1985.

HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1992.

RODRIGUES, Aryon D. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*, São Paulo, p.33-53,1984/85.

SOUZA, Isaac Costa de. *De todas as Tribos*. Viçosa: Ultimato, 1996.

SOUZA, Isaac Costa de. *ALEM em Notícias*, ano 16, p.1-2, out./dez. 1998.