

MOARA
MOARA

REVISTA MOARA

Todos os direitos reservados para a Pós-Graduação em Letras da UFPA.

Editores

Gessiane Picanço Lobato
Thomas Massao Fairchild

Normalização

Rejane Pimentel Coelho Santos

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Anderson José da Costa Coelho

Fotografia

Anderson José da Costa Coelho

Patrocínio

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará

Catálogo

Biblioteca Setorial do Instituto de Letras e Comunicação, UFPA

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

Instituto de Letras e Comunicação/UFPA.

n. 1-30 1993-2008

n. 31 2009

Semestral 261 p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Linguística-Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação.

CDD 805

CDU 8(05)

Todos os direitos desta edição reservados para o
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DA UFPA

Campus Universitário do Guamá

Rua Augusto Corrêa, 1

CEP 66075-900 - Belém - Pará

Tel./Fax (91) 3201-7499

www3.ufpa.br/mletras

mletras@ufpa.br

2009

Impresso no Brasil
PEDE-SE PERMUTA
WE ASK EXCHANGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

MOARA
MOARA

Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, UFPA

Editado por

Gessiane Picanço Lobato

Thomas Massao Fairchild

ISSN 0104-0944



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação

Emmanuel Zagury Tourinho

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Diretor

Otacílio Amaral Filho

Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação em Letras

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

Comissão Editorial

Fátima Cristina da Costa Pessoa, Germana Maria Araújo Sales, Rejane Coelho, Marília Ferreira, Marli Tereza Furtado (Pres.), Valéria Augusti.

Conselho Editorial

Abdelhak Razky (UFPA) Arnaldo Franco Júnior (UNESP São José do Rio Preto) Audemaro Taranto Goulart (PUC-MG) Carmen Rodrigues (UFPA) Célia Maria Macedo de Macedo (UFPA) Christiane Cunha de Oliveira (Museu Antropológico da UFG) Christophe Golder (UFPA) Denise Bertoli Braga (UNICAMP) Eunice Santos (UFPA) Fátima Cristina Pessoa (UFPA) Fernanda Coutinho (UFCE) Francisco Quaresma de Figueiredo (UFG) Germana Maria de Araujo Sales (UFPA) Gessiane Picanço Lobato (UFPA) Heloísa Collins (PUC-SP) Ingedore Vilaça Koch (UNICAMP) Joel Cardoso (UFPA) José Carlos Cunha (UFPA) José Guilherme Fernandes (UFPA) José Nivaldo de Farias (UFAL) Liduína Fernandes (UECE) Lília Chaves (UFPA) Luis Heleno Montoril del Castillo (UFPA) Mailce Fortkamp (UFSC) Márcia Cabral da Silva (UERJ) Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN) Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN) Maria Elias Soares (UFC) Maria Eulália Sobral Toscano (UFPA) Maria Helena Abrahão (UNESP S. José do R. Preto) Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões (UFPA) Marília Ferreira (UFPA) Marli Tereza Furtado (UFPA) Mileni Ribeiro Martins (UFPR) Mônica Veloso Borges (UFG) Miriam Hisae Yaegashi Zappone (Univ. Estadual de Maringá) Myriam Crestian Cunha (UFPA) Nelson Barros da Costa (UFC) Patrick Dahlet (Univ. Antilhas) Paul Rivenc (Univ. Toulouse Iê Mirail) Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA) Reinildes Dias (UFMG) Rosinda Castro de Guerra Ramos (PUC-SP) Sandoval Nonato Gomes Santos (USP) Sidney Facundes (UFPA) Sílvio Holanda (UFPA) Simone Cristina Mendonça (UFPA) Socorro Pacifico Barbosa (UFPB) Terezinha Maria Sprenger (PUC SP) Thomas Massao Fairchild (UFPA) Valéria Augusti (UFPA) Vanderci de Andrade Aguilera (Univ. Estadual de Londrina) Vera Menezes (UFMG) Walkyria Magno e Silva (UFPA) Wander Emediato (UFMG)

MOARA

Sumário

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

n. 32, julho-dezembro 2009

- 7 **Apresentação**
- 13 **Línguas e identidades: epistemologia da diversidade**
Patrick DAHLET (Embaixada da França em Brasília; Universidade das Antilhas e da Guiana – Isef/Crillash)
- 45 **Identidade cultural e linguística nas falas dos italianos imigrantes**
Olga Alejandra MORDENTE (USP)
- 59 **Sobre a variação dos pronomes sujeitos nós e a gente em uma comunidade rural afro-brasileira**
Sandra Carneiro de OLIVEIRA (UEB/UESC*)
- 87 **A comissão pró-índio do acre e as línguas indígenas acreanas**
Marcos de Almeida MATOS (Comissão pró-índio do Acre)
- 109 **Educação indígena e questões lingüísticas: quando a ortografia torna-se um problema – a experiência Waimiri Atroari**
Ana Carla BRUNO (INPA)
- 121 **A dêixis espacial em Ka'apór e Tembé**
Raimunda Benedita Cristina CALDAS (UFPA)
Tabita Fernandes da SILVA (UFPA)
Márcia Goretti Pereira de CARVALHO (UFPA)
- 143 **Aspectos do sistema de marcação de caso na língua parkatêjê**
Marília de Nazaré de Oliveira FERREIRA (UFPA)
- 159 **Construções causativas em Gavião de Rondônia**
Denny MOORE (MPEG – MCT)

- 171 **Causativização na Língua Mekens**
Ana Vilacy GALUCIO (MCT/Museu Paraense Emílio Goeldi)
- 189 **Estratégias de leitura hipertextual on-line em uma aula de espanhol como língua estrangeira**
Greice da Silva CASTELA (UEOP*)
- 217 **A leitura literária como acontecimento interdiscursivo entre jovens: práticas teórico-metodológicas em sala de aula**
Raimundo Nonato de Oliveira FALABELO (UFPA)
- 233 **A produção textual de professores de matemática: um estudo partir da prova dissertativa do concurso c-105 da SEDUC/PA**
Ronaldo Barros RIPARDO (UFPA)
Tadeu Oliver GONÇALVES (UFPA)

APRESENTAÇÃO

Este volume especial da MOARA reúne treze trabalhos selecionados da 2ª edição do Congresso Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários da Amazônia (CIELLA), organizado pelo Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Pará, entre os dias 7 e 9 de abril de 2009.

O II CIELLA contou com a participação de cerca de mil pessoas, incluindo professores, profissionais e alunos de graduação e pós-graduação. Também contou com a presença de pesquisadores locais e outros provenientes de diversas instituições brasileiras e estrangeiras, que apresentaram conferências e ministraram minicursos durante o evento.

Os artigos reunidos aqui representam um pouco da diversidade das pesquisas apresentadas na área de Estudos Lingüísticos; levantam discussões acerca da relação entre língua e identidade, particularmente em contextos de línguas em contato; debatem aspectos da variação lingüística do português brasileiro; discutem questões relacionadas às línguas indígenas, do tratamento político à descrição de aspectos específicos de línguas indígenas faladas no Brasil; por fim, trazem questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professores. Estes trabalhos resultam da apresentação de comunicações de pesquisadores inscritos no evento e de palestras proferidas por pesquisadores convidados. Um outro volume especial da MOARA é dedicado aos trabalhos ligados à área de Estudos Literários (AUGUSTI, em prep.).

Os artigos deste volume

O artigo que abre este volume, *Línguas e identidades: epistemologia da diversidade*, é um ensaio reflexivo de Patrick Dahlet, adido de cooperação educativa da embaixada da França em Brasília e professor

da Universidade das Antilhas e da Guiana. Dahlet empreende uma discussão a respeito do plurilingüismo pautada no que chama de “função identitária” das línguas, em detrimento de uma abordagem pela via de sua função comunicativa. Por esse prisma, o autor desconstrói o pressuposto de uma valoração universalmente positiva do plurilingüismo, demonstrando, através de fragmentos de relatos, que os sujeitos plurilíngues constroem representações contraditórias a respeito de sua condição e por vezes acabam “padecendo de seus idiomas”, na expressão do autor. Ao fim, Dahlet defende a concepção de uma perspectiva “mixilíngue” para a educação lingüística, a fim de superar os efeitos por vezes catastróficos das dissensões e clivagens abrigadas sob o termo “plurilinguismo”.

Em diálogo com as considerações de Dahlet, Olga Alejandra Mordente assina o artigo *Identidade cultural e lingüística nas falas dos italianos imigrantes*. A professora da Universidade de São Paulo analisa entrevistas com imigrantes italianos que chegaram ao Brasil após a II Guerra Mundial, hoje residentes em São Paulo, considerados bilíngües. Em seu trabalho a autora considera aspectos lingüísticos da fala desses imigrantes, como empréstimos e influências da sintaxe do português brasileiro sobre o italiano, bem como aspectos relacionados à identidade e à preservação da cultura. Uma de suas conclusões é de que a convicção da permanência no Brasil é um fator que distancia o imigrante de sua cultura nativa – uma perspectiva que, ao pressupor certa unidade das identidades culturais, contrasta com aquela exposta no artigo anterior e certamente pode levar o leitor a reflexões frutuosas.

Dois artigos apresentam temáticas voltadas para a sociolinguística. O primeiro deles, de autoria de Sandra Carneiro de Oliveira, analisa a variação no uso dos pronomes sujeitos “nós” e “a gente” na comunidade quilombola Caimbongo, Bahia, em consequência de fatores sociais como, por exemplo, saídas da comunidade, viagens e exposição à mídia, escolaridade, faixa etária e gênero. A análise demonstra que, embora o uso de “nós” esteja reduzido na fala dos mais jovens, sua permanência continua assegurada em alguns contextos. Ainda dentro dessa linha, Eliane Soares apresenta

os resultados de uma pesquisa sobre as variantes das consoantes palatais lateral e nasal em seis cidades do Estado do Pará: Altamira, Belém, Bragança, Marabá, Soure e Santarém. A abordagem dos dados segue a metodologia da Sociolinguística Quantitativa, levando em conta tanto as variáveis sociais quanto as variáveis lingüísticas, e com uma análise estatística feita com a utilização do pacote de programas VARBRUL (98).

Os artigos seguintes lidam com trabalhos desenvolvidos junto a diferentes comunidades indígenas, começando pelo texto de Marcos de Almeida Matos que expõe parte dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). As ações da CPI/AC voltam-se para processos educacionais e para questões de política lingüística. Além do espaço dedicado à aquisição das escritas em línguas indígenas, e aos estudos descritivos dessas línguas, os cursos de formação passaram a incluir a construção de uma pesquisa sociolinguística das línguas indígenas acreanas.

Já o artigo de Ana Carla Bruno apresenta um relato da situação lingüística-cultural e do projeto de Educação da Etnia Waimiri Atroari do Amazonas. A discussão gira em torno da necessidade de se lidar com “clarificação ideológica” em projetos de Educação Indígena e como o status dado à escola e à elaboração de ortografias estão relacionados a esta problemática.

No âmbito de análises lingüísticas propriamente ditas, o presente volume reúne uma coletânea de artigos que tratam de diferentes aspectos das gramáticas de várias línguas indígenas.

Raimunda Caldas, Tabita Silva e Márcia Goretti Carvalho investigam e comparam algumas noções dêiticas espaciais nas línguas Ka'apór e Tembê, ambas pertencentes à família Tupi-Guarani. As autoras observam que essas línguas possuem várias formas de expressar noções dêiticas espaciais, valendo-se do uso de demonstrativos, de auxiliares posicionais, de posposições e de partículas dêiticas, as quais contribuem com noções de espaço em relação às informações locativas, bem como de demarcações posicionais do referente.

Marília Ferreira examina aspectos do sistema de marcação de caso em Parkatêjê, observando que a língua apresenta combinações de um sistema com S-cindido, que opera como Nominativo-Acusativo e como Absolutivo-Ergativo, condicionadas por fatores como tempo, aspecto e modo.

Denny Moore investiga duas construções causativas sintáticas em Gavião de Rondônia, família Mondé, tronco Tupi. No primeiro tipo de construção causativa, uma partícula derivacional segue imediatamente um radical de verbo ou um verbo, resultando em um radical de verbo transitivo sintático ou um verbo sintático. No segundo tipo, uma outra partícula causativa ocorre depois de um radical de adjetivo ou uma nominalização abstrata, resultando em um verbo sintático ou um radical de verbo transitivo sintático. Em todas as construções causativas, a pessoa causada a fazer a ação é opcionalmente indicada como objeto do marcador de oblíquos.

Ana Vilacy Galúcio também apresenta uma análise de causativização enquanto estratégia para mudança de valência verbal. A língua em questão é Mekens, família linguística Tupari, tronco Tupi, que exibe três tipos de causativização: lexical, morfológica e sintática. Os causativos morfológicos servem para aumentar a valência, além de e adicionarem um novo argumento ao verbo. A distinção entre esses dois causativos se dá no campo semântico. Já o causativo sintático gera uma construção perifrástica; apesar de também acrescentar um novo argumento à estrutura do evento, esse mecanismo não implica em mudança de valência do verbo principal.

Os três últimos artigos do volume tematizam mais especificamente questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professores. No artigo *Estratégias de leitura hipertextual on-line em uma aula de espanhol como língua estrangeira*, Greice Silva Castela, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), analisa as estratégias de leitura acionadas por alunos de Espanhol como língua estrangeira durante uma aula em que são instados a responder um questionário com o auxílio da *internet*. Castela toma como dados o registro das ações dos alunos em áudio e notas de campo, utilizando-os para descrever as estratégias de leitura

utilizadas pelos alunos, dentre as quais se incluem diferentes formas de utilizar buscadores da *internet*, deduzir as respostas ao questionário com base em conhecimentos prévios ou interagir com colegas etc.

Em torno de um tema semelhante, Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo apresenta reflexões sobre uma experiência com o ensino de leitura em uma turma de EJA no texto *A leitura literária como acontecimento interdiscursivo entre jovens: práticas teórico-metodológicas em sala de aula*. Falabelo baseia-se em suas notas de campo para tecer reflexões que se detêm sobre a aula encarada como *acontecimento*, demonstrando que o envolvimento dos alunos com a leitura, para de programas de estudos previamente planejados, acaba se efetivando por meio de pequenos episódios do cotidiano, desde que haja por parte do professor um olhar e uma escuta atentos para responder às suas demandas no momento em que elas se manifestam.

Enfim, no artigo *A produção textual de professores de matemática: um estudo partir da prova dissertativa do concurso C-105 da SEDUC/PA*, Ronaldo Barros Ripardo e Tadeu Oliver Gonçalves questionam a premissa de que o ensino de escrita na Educação Básica caberia apenas aos professores de português. Assumindo a importância do domínio de habilidades de escrita por professores de outras áreas que não apenas a dos estudos da linguagem, os autores propõem-se a discutir o desempenho de professores de Matemática em atividades de produção escrita. Em um primeiro momento, Ripardo e Gonçalves discutem as notas de professores de Matemática em um concurso da Secretaria Estadual de Educação do Pará, comparando-as com as notas de professores de outras áreas. Em um segundo momento, procurando identificar as causas do mau desempenho constatado na análise anterior, lançam mão de duas entrevistas em que indagam professores de Matemática a respeito de suas experiências com o ensino de língua durante sua formação na Educação Básica e no Ensino Superior.

Agradecimentos

A realização do II CIELLA só foi possível graças a financiamentos de agências de fomento: Conselho Nacional de

Apresentação

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Processo No. 454380/2008-9) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Auxílio No. 23038.039495/2008-09). Também contamos com auxílio financeiro da Reitoria da UFPA, do Instituto de Letras e Comunicação, do Curso de Mestrado em Letras e dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), além do apoio logístico da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP/UFPA).

Agradecemos também aos autores que colaboraram conosco para manter a qualidade desta edição da MOARA, aos pareceristas que revisaram os artigos submetidos e aos editores da MOARA.

LÍNGUAS E IDENTIDADES: EPISTEMOLOGIA DA DIVERSIDADE

Patrick DAHLET

(Embaixada da França em Brasília;
Universidade das Antilhas e da Guiana – Isef/Crillash)

RESUMO: O sujeito plurilíngüe é, ao mesmo tempo, estranhamente feliz e infeliz. Feliz, pois experimenta uma fantástica abertura para novas significações e identificações que permitem, justamente, a coexistência e o cruzamento, em sua competência de linguagem, de uma maior profusão de variedades linguísticas e de signos potenciais. Infeliz, pois o plurilinguismo tem por pano de fundo, na maioria das vezes, a despossessão de uma primeira língua e conflitos entre identidades desejadas e identidades prescritas: o plurilinguismo também é sempre o que permanece após o desarraigamento e se conjuga com a perda de um regime de linguagem herdado. Embora possam se autoconceber longe dessas perturbações, ao representar a si mesmas como fonte essencial de felicidade e harmonia, as identidades plurilíngües se definem assim, constitutivamente, pela série de tensões ininterruptas provocadas, na subjetividade, pela imbricação de línguas de parentesco e línguas impostas, percebidas como simbólica e comunicativamente incompatíveis. É no âmbito desta visão intranquila do plurilinguismo que se inscreve a reflexão aqui proposta. A reflexão aqui proposta se inscreve. Baseada na análise de depoimentos de comunidades de falantes plurilíngües do Caribe e das Américas, ela elabora os princípios de uma representação das identidades plurilíngües que, embora reconheça o sentimento de empatia e plenitude que pode amalgamá-las, deixa um espaço determinante para as quebras e (des)agregações de toda a sorte, a que são submetidos os sujeitos na experiência singular de seus plurilinguismos. Esses princípios apresentam-se como referências para uma epistemologia e uma ética da pluralidade que depõe os enquadres por demais monolíngües e idealistas que, geralmente, ainda orientam as visões das composições identitárias plurilíngües e sua construção nas pessoas e nas sociedades. Se as identidades plurilíngües têm alguma relevância, esta se

encontra, afinal, no jogo, sempre reiniciado, de imposições, estremecimentos e aberturas, ao qual sua análise permite assimilar os processos individuais de identificação plurilíngue. E é somente na medida em que forem levadas em conta as experiências de negação e conflitos que articulam esses processos, que as novas identidades plurilíngues poderão tornar-se eixo de sociedades que educam realmente (isto é, que educam sem ignorar as tensões e as regulações destruidoras) para a dependência recíproca das línguas e das culturas na construção de uma universalidade partilhada.

PALAVRAS-CHAVE: Plurilinguismos; Violências; Identificações; Rupturas; Mixilinguismos; Sociedades de reconhecimentos.

ABSTRACT: Le sujet plurilingue est à la fois étrangement heureux et malheureux. Heureux parce qu'il fait l'expérience de formidables ouvertures à de nouvelles significations et identifications, que permettent justement la coexistence et le croisement dans sa compétence de langage, d'une plus grande profusion de variétés linguistiques et de signes potentiels. Malheureux parce que le plurilinguisme se déploie le plus souvent sur fond de dessaisissement d'une langue première et de conflits entre des identités souhaitées et des identités assignées: le plurilinguisme c'est toujours aussi ce qui reste après l'arrachement, et se décline avec la dépossession d'un régime de langage hérité. Même si elles peuvent s'auto-concevoir à l'abri de ces perturbations, en se représentant comme un foyer essentiel de bonheur et d'harmonie, les identités plurilingues se définissent ainsi constitutivement par la série de tensions ininterrompues que creuse dans la subjectivité l'imbrication de langues d'affinités et de langues obligées, perçues comme symboliquement et communicativement incompatibles. C'est dans l'espace de cette vision intranquille du plurilinguisme que s'inscrit la réflexion proposée ici. Fondée sur l'analyse de témoignages de communautés de locuteurs plurilingues de la Caraïbe et des Amériques, elle dégage les principes d'une représentation des identités plurilingues qui, tout en reconnaissant le sentiment d'empathie et de plénitude qui peut les souder, fait une place déterminante aux brisures et aux (dés)agrégations de tous ordres, dont les sujets font l'épreuve dans l'expérience singulière de leurs plurilinguismes. Ses principes sont posés en références pour une

épistémologie et une éthique de la pluralité qui fasse éclater les cadres trop souvent monolingues et idéalistes qui orientent encore les visions des compositions identitaires plurilingues et de leur mise en place à l'échelle des personnes et des sociétés. Si les identités plurilingues ont une pertinence ultime, elle se trouve dans ce jeu de contraintes, d'ébranlement et d'ouvertures, toujours à relancer, auquel leur analyse permet de ramener les processus individuels d'identification plurilingue. Et c'est à la condition de prendre en compte les expériences de négation et de conflits qui articulent ces processus, que les nouvelles identités plurilingues pourront devenir le pivot de sociétés qui éduquent réellement, c'est-à-dire sans ignorer les tensions et les régulations destructrices, à la dépendance réciproque des langues et des cultures dans la construction d'une universalité partagée.

MOTS CLÉS: Plurilinguismes; Violences; Identifications; Coupures; Mixilinguismes; Sociétés de reconnaissances.

1 INTRODUÇÃO: QUESTIONAR O FI(LTR)O SUBJETIVO DAS LINGUAS

Hoje, as línguas ocupam cada vez mais gente no mundo e cada vez mais o mundo. E quando digo "ocupam", não quero apenas dizer que cativam a atenção e sim também enfatizar que elas influenciam com seu poder e se apoderam do corpo social e individual de forma cada vez mais manifesta.

Evidentemente, este fenômeno, que podemos neste estágio concordar em chamar de plurilingüismo das pessoas e sociedades, não tem nada de novo. O plurilingüismo chegou até os homens ao mesmo tempo que a faculdade de se articular em linguagem. Não, a novidade não é a realidade do fenômeno plurilíngüe, tampouco sua extensão e sim a consciência tomada a seu respeito e o interesse de (re)conhecimento que suas manifestações suscitam, tanto político quanto social e educativo.

Mas o que é que sabemos de verdade sobre estas manifestações quando ordenam a vida das pessoas e comunidades, e de que forma

podemos atuar na educação para que os contatos de línguas no âmbito dos sujeitos encontrem seu espaço, um espaço valorizador e valorizado, que lhes atribua um papel de referência heurística na socialização da linguagem das populações escolares?

Aqui, gostaria de apontar algumas pistas de reflexão para contribuir da melhor forma para compreender o que está em jogo na constituição plurilíngüe das pessoas e quais são as possibilidades de correlação entre a dinâmica deste jogo e os registros políticos e educativos. Fá-lo-ei privilegiando não a função comunicativa, que costuma guiar o ensino das línguas, e sim a função identitária, que molda os sujeitos nas línguas com as quais estão em contato. De entrada, podemos dizer que isto é também uma forma de afirmar que nenhuma regulação lingüística (quer remeta ao sistema da própria língua ou de suas normas sócio-históricas) escapa à filtragem e reconstrução do imaginário e intimidade dos locutores. Ao evidenciar o filtro subjetivo, suas fantasias bem irreais e seus incômodos bem reais, serei levado a evocar os princípios de uma reformulação epistemológica que associa, à constatação da diversidade lingüística e cultural, a exigência de uma política e educação da pluralidade que produzem desequilíbrios desta diversidade; e sabemos que tais desequilíbrios podem ser terrivelmente mortais.

De forma concreta, minha reflexão passará por duas grandes etapas. Primeiro, partindo da análise de algumas práticas plurilíngües e suas representações relatadas pelos sujeitos, desejo ressaltar as grandes modalidades e funções da construção lingüística das identidades, quando estão no cruzamento de várias línguas e culturas, enfatizando a incorporação de seus cruzamentos na narração dos sujeitos, isto é, a retroação da subjetividade sobre as práticas. Em seguida, a idéia consiste em integrar as observações anteriores na demarcação de alguns conceitos relevantes para traçar, para o político e o educador, uma epistemologia da diversidade que rompa com os contextos excessivamente monolíngües e idealistas que ainda orientam as visões do plurilingüismo e sua implantação na escala das pessoas e sociedades.

2 A AMARGA PÁTRIA PLURILÍNGÜE

Conforme anunciei, nesta primeira etapa, a intenção consiste em qualificar globalmente os usos plurilíngües dos sujeitos e seus discursos sobre estes usos. Os dados são provenientes de produções escritas e entrevistas obtidas junto a locutores bi/plurilíngües do Caribe (principalmente Antilhas francesas e Haiti) e América Latina (em particular Brasil, México e Guiana francesa). O grupo de entrevistas conduzidas revela condutas plurilíngües variadas e variáveis, com formas de aparição de existência sobre as quais não pretendo me ater aqui. Mas ao longo dos depoimentos, evidenciaram-se pelo menos quatro grandes propriedades, comuns aos modos de figuração das identidades plurilíngües. São quatro pontos nodais que designam o sujeito para ele e para os outros através estes usos, que caracterizarei daqui em diante sucessivamente.

A primeira propriedade que apontarei define, no sentido literal do termo, o próprio nóculo potencial ou efetivo de qualquer prática plurilíngüe; sem suas realizações, esta prática praticamente não aconteceria. Trata-se da *alternância de línguas* nos discursos bi(pluri)língües, ou seja, a passagem regular de uma língua-discurso para outra que, desde o início, faz desta prática uma coleção de contatos ininterruptos, à imagem destas amostras de mensagens internet de jovens bilíngües franco-brasileiros: “donc je me suis assise sur la muraille et j’ai regardé le por do sol, c’est magnifique vraiment” (Lol, 16 anos); “elle ne rit pas vraiment et c’est un peu embêtant parce que ela nunca se solta sabe! mais bon !” (Lol, 16 anos); “notre première réunion est lundi e eu to muito empolgada” (Gala, 19 anos); “La semana dernière j’ai fêté mon anniversaire !!! lotei um bar inteiro!! il y avait Puc, lycée, muita gente, foi demais !” (Gala, 19 anos); “On est allés à la escola do salgueiro /.../ a gente assistiu à apuração dos pontos là, e a salgueiro ganhou !!! on est resté 2 heures en train de danser !!! foi muito bom” (Gala, 19 anos). Assim, a mistura, a alternância e as línguas híbridas constituem o pano de fundo e a atividade discursiva central das identificações plurilíngües, como observa Julien Constance, policial francês, de forma tanto prática

quanto reflexiva: “a gente se diz bom dia em crioulo [so’w fê bagay konsa] e depois a gente vai se dizer então tá tudo certo há invariavelmente uma mistura de ambas”.

Os parâmetros, formas e funções de tais alternâncias foram amplamente estudados (LÜDI, 1987; PY, 1992; LÜDI E PY ET AL, 1995; LÜDI, 1999; CASTELLOTTI E MOORE, 1997; CASTELLOTTI, 2001; LÜDI E PY, 2002; PORQUIER E PY, 2004; CASTELLOTTI E MOORE, 2005; VASSEUR, 2005; MOORE, 2006). Vale apenas lembrar, no rol dos parâmetros, o peso do contexto (social ou educativo, o grau de compartilhamento do saber plurilíngüe e a orientação das mudanças de línguas conforme o interlocutor e/ou o locutor). Dentre as formas de alternância encontramos as marcas transcódicas (decalques, empréstimos, interferências, alternâncias de códigos, formas e seqüências híbridas). E temos na lista de funções, claro, a compensação de algum conhecimento ausente em uma dada língua, como também todas as figuras dialógicas de acomodação e ajuste recíprocas do sentido (tradução, duplicação, reformulação, solicitação de colaborações, reparação ou ratificação da compreensão), imprescindíveis nas situações de troca que não sejam mais definidas por sua homogeneidade lingüística.

Isto dito, nenhum destes recursos de estruturação plurilíngüe da comunicação do investimento identitário que sua mobilização envolve e significa. Gostaria de me deter nesta função identitária e simbólica, mais do que comunicativa, da dinâmica de aproximação e distanciamento das línguas que gera o sujeito plurilíngüe, já que, da transação para o concerto, a labilidade e os efeitos de (in)consistência dos movimentos de alternância fazem necessariamente com que a prática plurilíngüe seja uma experiência particular – e sempre especialmente íntima – da construção e negociação de si face aos (e com os) outros.

De fato, nestas alternâncias de geometria variável, o que está sempre em questão é a simbólica (im)previsível de um *entrelaçamento identitário* e/ou a elaboração de uma comunidade de (re)conhecimentos, sempre ameaçada (ou pelo menos que sempre se sente ameaçada) pela inquietude, pela implosão ou pela dissolução de uma coerência

totalmente provisória, o que leva então o sujeito a se resgatar, para tentar se reencontrar, em um novo ciclo de alternâncias, correspondendo a novas demandas de reconhecimento e negociações identitárias.

Neste sentido, pode-se dizer que à ausência de um idioma unificado corresponde uma capacidade de se mover, entre realizações comunicativas e línguas modificadas, para se firmar no espírito do tempo e local: “há situações ++ em que você será mal visto se desejar se expressar apenas em francês + há locais e lugares + em que se você só falar francês vão te achar pomposo e pedante” (Julien Constance, policial da Martinica); “tudo depende do contexto /.../ com certas pessoas haverá uma atmosfera que fará que bom realmente é melhor falar em francês e daí /.../ apenas cinco minutos depois, estarei em um contexto em que /.../ mas não aí eu vou falar crioulo por que eu sinto que bom mas há um elo de ofício que vai se criar na verdade bom, pois bem se /.../ para fazer determinados procedimentos para obter certos lances /.../ pode ser uma vantagem de *o fato* que você fale crioulo entendeu” (Sonia, bilíngüe crioulo/francês). A gente se dá bem conta, além de que a prática lingüística do momento pode visar não apenas comunicar, mas também identificar (cf. o enfoque final sobre *o fato* de se relacionar para o mundo em crioulo, mais do que o próprio teor comunicativo da relação), que seu uso pode se dar tanto por um símbolo quanto um bem, em cumprimento à crença proverbial: *ter é ser*.

Desta forma, isto nos remete às ambigüidades e ambivalências concretizadas pela (des)concertação plurilíngüe das identidades: uma luta corpo-a-corpo, em maior ou menor grau de conciliação e suavidade – “Un moment donné on parlait de Bush et lui il dit [Buiz] et j’ai pouffé de rire et j’ai du mettre ma main devant ma bouche pour ne pas cuspir” (Lol, bilíngüe francês - brasileira), bem ou mal, entre vergonha e orgulho de suas línguas de discurso – “meu pai é surdo mudo /.../ eu era pequena eu estava, bem, em uma loja de Pointe-à-Pitre /.../ então eu falei com meu pai através de SINAIS e ele me deixou bem claro que eu não teria NADICA de nada /.../ então eu pedi /.../ para minha mãe EM inglês será que então eu podia ter esse

brinquedo /.../ na verdade ela me disse NÃO também e daí, bem, o fato de ter utilizado a LINGuagem de surdos-mudos e o inglês para mim isto aTEnuou minha vergonha isto Ñ acabou com ela viu isto isto ñ cabou comigo mas isto bem/isto ATenuou a vergonha” (Julita Jean, trilingüe inglês / crioulo / francês) – e entre apreensões do isolamento e da integração: “Mas é aqui é assim até brasileiro com brasileiro brasileiro que mora aqui há muito tempo é preconceituoso /../ eu faço faxina lá na EDF /.../ chegou uma brasileira e disse bonjour ai bom dia falei para ela bom dia ela disse para mim assim mesmo TUDO EM em francês hein não /.../ uma BRA-SI-LEIRA e falando crioulo comigo” (Margarida, imigrante brasileira, Saint-Georges do Oiapoque).

Todavia, vale notar que a instauração de uma discursividade de alternâncias de línguas não é incompatível com o sentimento íntimo de uma incrível hibridação subjetiva dos sistemas presentes e de seus valores. É o caso de John, franco-brasileiro que vive na Matinica, quando ele se volta para a prática da linguagem:

“Quando eu penso às vezes eu digo palavras em português como palavras em francês, ou seja realmente é que há, não sei se podemos compreendê-lo, mas é assim ou seja francamente não há diferença, virou uma língua o francês e o português”. Eis aí um exemplo notável em que o sentimento da unidade construída é tão forte que a mistura se torna uma única língua no espírito do locutor; novamente, rastro talvez desta busca pela língua única que assombra a aventura humana (ECO, 1994), aqui observável contra qualquer expectativa no centro da mais aparente desordem.

Restaria a seguir o rastro do discurso de línguas mutáveis nas posteriores recuperações comunicativas e identitárias dos sujeitos, por exemplo quando uma língua de identificação contra uma outra se alegoriza a tal ponto que perde seu nome (como o uso desonrante, na citação acima, do *francês* retomado como se fosse *crioulo*); seguir o rastro do discurso sobre si, as línguas e a relação entre os três, cristalizados pelas alternâncias, na dialética das pressões que incorporam.

Neste perspectiva, ao longo das trocas individuais e coletivas, falar e se falar consiste em (re)compor um quadro de identificação entre-línguas, sem que se deva ou possa escapar às regras que lá descobrimos estarem construídas. A mistura é sempre nossa mistura e a deles também. É na alternância e no emaranhado de seus significantes que re-exercemos nossas atribuições comunicativas e identitárias: “em Montpellier onde me confundiam com frequência com árabe”, conta Erikan, nacional das Antilhas, “um dia um jovem me abordou falando árabe como não compreendo esta língua eu eu não dava muita atenção a este jovem que me que me chateou que me criticou de renegar minha raça e então tive que falar com ele em crioulo para mostrar a ele que eu não era árabe e sim das Antilhas”.

Tanto relato quanto narração da relação de identificação que ela visa, a agregação plurilingüe abre e protagoniza assim sempre uma via de identificação entre várias possibilidades, um enunciado ou uma língua bem mais do que uma ou outra, um enunciado e uma língua com uma ou outra. Mas presentimos nos argumentos de Erika, onde a alternância assume a forma de dever (“*tive* que falar crioulo”), que a mediação, pontes e passagens que advêm da mistura configuram um espaço de tensões e conflitos de identificações.

Chegamos assim à segunda propriedade do desafio plurilingüe das identidades. Não correspondendo mesmo a composições eufóricas e pacificadas, a trama plurilingüe das identidades é, na maior parte de tempo, feita de conflitos e contradições de maior ou menor violência e desestabilização. Claro, há plurilingües felizes. São aqueles que, ao combinar competências comunicativas e identificações positivas com os repertórios lingüísticos e culturais de duas ou mais comunidades, convertem suas vivências plurilingües em um potencial harmonioso de auto-estima e auto-realização no âmbito das sociedades às quais pertencem. São sempre bem-sucedidos, tanto no campo da fábula, da ciência quanto do discurso ordinário.

Por parte dos criadores, não faltam consagrações do plurilingüismo como arte de melhor se contar e melhor coincidir com a consciência que é possível ter de si e do mundo. Sabemos que Julia Kristeva (2000, p.67), por exemplo, cujo idioma nativo era o

búlgaro, falou de seu vínculo total com o francês: “Nas fronteiras das minhas percepções, um imperceptível tremor procura pela língua francesa [...]: de corpo e alma, vivo em francês”. E também Natalio Hernández (2000, p.8), que foi presidente da associação dos escritores indígenas no México, declarou: “La relación de armonía interior entre el español y el nahuatl, me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día”¹.

O locutor da linguagem cotidiana também dá numerosos depoimentos deste sentimento de coincidência fundamental, como John, por exemplo, jovem franco-brasileiro, que afirma que “para mim, na minha cabeça, o francês e o português se tornaram uma só língua”. Já a franco-chilena Ana Maria considera que “eu penso que minha língua continuará sendo o espanhol, mas é com prazer que adoto o francês como segunda língua”. E há também o franco-crioulo Julien Constance, policial da Martinica que diz do crioulo e do francês que “são duas línguas no âmbito das quais eu evoluo à vontade, bem à vontade”.

Porém, a despeito de qualquer formulação acerca de um plurilingüismo bem sucedido intimamente, é preciso admitir que os locutores que conseguem administrar com serenidade seus deslocamentos lingüístico-culturais não são mesmo majoritários. Para que esta conciliação plurilingüe possa ser alcançada, é preciso haver uma conjuntura sócio-lingüística favorável e/ou um fortíssimo desejo de integração. Ora, um contexto deste tipo é pouco freqüente. O que encontramos e sabemos pertencer a um mesmo movimento é tanto o plurilingüismo quanto a distribuição hierarquizada das línguas, funcional e subjetiva; ou seja, a disponibilização de algumas delas para usos dominantes e completos, enquanto outras se destinam a usos parciais e restritos.

¹ Tradução: A relação de harmonia interior entre o espanhol e o nahuatl me levou a descobrir que a diversidade cultural e lingüística é hoje a maior riqueza à disposição da humanidade.

Há línguas marginalizadas por toda parte e, conseqüentemente, locutores discriminados, por serem oriundos destas línguas e não raro dominarem apenas parcialmente a língua oficial considerada obrigatória para ter acesso à escolaridade e fazer valer sua cidadania (e quando esta dificuldade não existe, a coletividade dominante pode fingir que pensa que existe). Em San Martín Alto, vilarejo quéchua a 3300 m. de altitude na cadeia andina equatoriana, o envolvimento dos agricultores com a produção de subsistência de quinoa orgânica é um sucesso no país e no mercado internacional, graças às oportunidades do comércio justo. Porém, nas assembléias tradicionais de debate e tomada de decisão realizadas na comunidade, animadas por um presidente do vilarejo eleito anualmente e onde a afirmação da cultura indígena – eis que também digo “indígena” – é uma realidade premente, quando é questão de roupas tradicionais, lã escura e colorida, casas de terra seca calorífugas mas que desaparecem, preservação dos solos, presença da televisão, também se fala *sobre* a língua quéchua, muito mais do que *em* quéchua.

Estas desigualdades sócio/cognitivo/funcionais dos componentes plurilíngues produzem então identidades que se caracterizam, no melhor dos casos, pela insegurança ou referências flutuantes, como o ilustra com muita precisão esta reflexão de José Ramírez, mestre maia: “yo no sé como hablar bien mi lengua, de mi lengua, como bien evaluar las performances de mis alumnos, y aparte en español tampoco”².

Mas além da preocupação daqueles que não se sentem em casa em nenhuma de suas línguas, a hierarquização das línguas que resulta da experiência plurilingüe pode constituir uma mistura que no melhor dos casos é confusa e pode até desestruturar e destruir, sendo feita de tensões contraditórias, segregações e combates.

Uma análise de dois fragmentos de auto-representações de plurilíngües basta para demonstrar, se preciso fosse, a profundidade

² Tradução: “não sei como falar bem minha língua, sobre minha língua, como avaliar direito o desempenho dos meus alunos; e tampouco sei em espanhol, aliás.

e as torções desta dissonância. São os depoimentos do supracitado Julien Constance e M. Labonté, ameríndio Palikur e líder comunitário de Saint-Georges do Oiapoque na Guiana francesa.

O discurso singular de Julien sintetiza de forma cativante a forma como a dificuldade de um registro bilíngüe pode se expressar. Da fato, Julien Constance, que acabamos de ouvir nos garantir sua felicidade bilíngüe, franco-crioula, nega no mesmo discurso que o francês o simbolize: “o francês não é minha língua, o francês não é minha língua, o francês vem da Europa, eu não sou europeu, em momento algum eu sou europeu, no pensamento talvez, mas não nos fatos”. Enquanto isto, para a questão de saber em qual língua é mais fácil para ele se expressar, dá a resposta seguinte, tão brutalmente oscilante: “é nas duas, as, as duas, ah, é incontornável e, e, eu diria o francês porque nós falamos tanto francês durante milênios que, ah, às vezes eu, eu, eu falo crioulo em francês, eu afranceso o crioulo, o que quer dizer que o, o francês é a língua na qual me expresso melhor, pronto, por vezes agrido meu crioulo em benefício do francês” (*os elementos de oralidade foram conservados, bem como nas demais citações*). Ao longo das perturbações paradoxais desta resposta, onde a língua aceita, quer seja crioulo ou francês, é também de forma irredutível a língua destituída, de uma história apagada pela outra, podemos ver a que ponto o processo de identificação plurilíngüe pode se revelar como oclusão ou sutura de conexões impossíveis ou assujeitadoras, associadas ao desestabilizante sentimento de duplicação de si mesmo, ou até de esquizofrenia subjetiva, por ser fundada na carência, aqui a carência do crioulo, embora esta carência não alimente sempre o desejo.

M. Labonté dá outro depoimento sobre os vazios e não-ditos acerca das origens e da estigmatização social retomados, com maior ou menor gravidade, em uma trajetória plurilíngüe, quando esta estoura na urgência e precariedade de uma migração, quer interna ou externa. De fato, dentre as quatro línguas que fala (palikur, crioulo, francês e português), sem contar as versões compostas originadas nestas, M. Labonté diz que é “o francês que ele acha mais bonita”, embora considere que ele “não consegue falar francês”. Apesar de dominar

muito bem quatro línguas, dentre elas o francês, M. Labonté não se considera um sujeito falante deste tal francês, que afinal ele fala, como se neste quesito sua história tornasse sua identificação insatisfatória, esgotante e impossível, algo revelado na ruidosa ambigüidade de sua forma de se reivindicar plurilíngüe: “apesar a gente, a gente é índio, mas a gente fala várias línguas sem ter escola”. Aí vemos que o desejo por uma língua – “eu, eu digo sempre eu sonhei para o francês” acrescenta aliás M. Labonté – e a qualidade notória de ser pelo menos quadrilíngüe, algo que foi aliás conquistado sem auxílio de nenhuma instituição educativa e do qual se poderia esperar transições positivas, continuam remetendo a uma imagem de si marcada pela dúvida e desapropriada do domínio que o sujeito se deu sobre sua própria história.

Entre o racional e a fantasia, entre a graça e o espanto, sabemos que estas carências originam saberes paradoxais, tais como aquele que surge quando Yolène anuncia que “mesmo se minha filha não fala crioulo, ela SABE que esta língua existe”, que por sua vez podem trazer oclusões irredutíveis, quando se trata de aceitar que aquilo que se tornou vazio não poderá mais se preencher; é algo que podemos pressentir na tão desconcertante confissão de Regina, filha de família brasileira que nasceu há 14 anos na Guiana, mencionado em destaque do dossiê: “Minha língua, é o brasileiro, só que eu não (o) conheço”. Na outra ponta da desconstrução, um eco estranho pode ser ouvido; é a famosa lamentação de Derrida (1996, p.18): “A única língua que eu falo não é a minha, tampouco alguma língua estrangeira”. Percebemos que a consistência identitária de uma língua, para um indivíduo, pode ser de tal força que justifique a permanência de um vínculo consubstancial em face de um saber desgastado ou da própria ausência de qualquer saber.

Assim, os rastros identitários que as práticas plurilíngües deixam são, na maioria das vezes, os rastros da matéria viva dos sem-palavras e daqueles que padecem de seus idiomas. Semi-atordoados, semi-lúcidos, sofrendo sem deixar transparecer e desta forma aparentemente indolentes, rindo até do que os incomoda, os locutores plurilíngües transitam muitas vezes por uma névoa de forças

esmagadoras que ao mesmo tempo negam; a pressão plurilíngüe se torna então a origem de um trauma. Daí este universo de discurso entre gato e rato que confirma as entrevistas que pude realizar com eles: cenário identitário impreciso, quadro subjetivo instável, conhecimentos plurilíngües divididos entre aquilo que a opinião diz deles e alastrados até o torpor daquilo que mesmo assim sabem de todas as línguas que incorporam.

Este saber multilíngüe que os locutores plurilíngües trazem consigo, inclusive os que mais foram afetados pelo espalhamento de sua cultura lingüística, delimita a terceira propriedade da agregação identitária plurilíngüe, que delimito a seguir. É a reflexividade, não raro aguda, sobre a linguagem, sobre si e sobre os outros, que distingue o discurso dos locutores plurilíngües. É como se seu esfacelamento, indo até a destruição, entre agregados lingüísticos de qualquer natureza, de contornos indefinidos e em constante mutação, induzisse um cuidado assíduo para o universo dos discursos e uma consciência particular do processo lingüístico da identidade. A análise das biografias da linguagem que pude realizar indica que todos os sujeitos atribuem a seu discurso uma função reflexiva determinante. Haveria muito que comentar sobre a expansão, o significado e as flutuações desta função reflexiva. Aqui, darei simplesmente conta disto evocando três características.

A primeira estabelece tanto sua causalidade multifatorial quando seu âmbito imperativo. Neste quesito, pode-se afirmar que não são as normas sistêmicas internas a cada língua e cultura isolada que constituem o objeto e motor desta reflexividade; é sim, de forma incontestável e permanente a relação entre línguas, ou melhor, a relação cognitivo-linguagem que os sujeitos mantêm com as realizações, desejadas ou impostas, inclusivas ou exclusivas, de seu capital plurilíngüe em suas próprias práticas. Aqui, a regulação do uso das línguas não é apenas um objeto fundamental do pensamento; é também o objeto de um pensamento que questiona o fenômeno sob um duplo ponto de vista. Trata-se das causalidades do vaivém do uso das línguas co-presentes no comportamento de linguagem dos sujeitos, conforme indicam os dois comentários a seguir, feitos por bilíngües

crioulos/franceses: “Eu pensava em francês – eu brincava em francês – eu / eu / eu queria me explicar algo eu me explicava esse algo em francês – eu excluía o crioulo compl / quase completamente” (Marjorie, haitiana, 18 anos); “Os pais ah falavam com a gente em francês né os pais falavam conosco um pouco francês crioulo mas a gente tinha que responder em francês” (Yolène Charles Edmond, Martinica). Além da inclusão nesta reflexividade das figuras de tensão induzidas pela desigualdade das trajetórias sociais das duas línguas envolvidas, podemos notar que este pensamento dos usos nutre o questionamento de um outro vínculo problemático: nada mais, nada menos do que o vínculo da relação entre as palavras e o pensamento, ponto de maior preocupação da tradição filosófica ocidental, que sabemos estar obnubilado pelo hiato possível entre as palavras e coisas e o déficit de percepção ou realidade que pode acarretar: “não sei EU PENSO + acho mesmo que é com crioulo que eu penso melhor ++ mas aí bom ah ++ AÍ ESTÁ O PROBLEMA ++ é verdade que não é toda hora que eu penso em crioulo +++ é PENA aliás” (Yolène, Martinica). Não estando submetidos à formatação do pensamento em uma única língua, os locutores plurilíngües acabam necessariamente interrompendo a naturalidade do vínculo entre uma língua e o pensamento, com os excessos até os quais esta fantasia pôde e pode levar, apresentando línguas mais legitimadas do que outras para o pensamento. Pode-se até lançar a hipótese, se assumimos a recorrência de fórmulas do tipo “eu penso minha língua”, no caso aqui “eu penso em crioulo” (cf. acima Yolène), que a prática plurilíngüe, ao explorar as dificuldades de pensar em uma o outra língua, contrastando com a visão expressivista clássica que reduz o discurso a um instrumento de transmissão de um pensamento previamente formado, incentiva seus sujeitos a considerar o discurso como pivô de formação de qualquer pensamento. De qualquer forma, notaremos que o local do pensamento desejado (aqui o crioulo) não é, em nossos exemplos, o local no qual ele se realiza e que a válida (aqui o francês). Notou-se também que a identificação deste local não tem nada de claro ou inusitado, emergindo como o resultado de um processo subjetivo de uma extrema labilidade, que corresponde a

um “eu penso em crioulo sem pensar em crioulo”, tem o não saber como pano de fundo (acima, Yolène: “eu não sei”), desconhece as fronteiras de línguas e é vivenciado por cada sujeito nas mais profundas intimidades de línguas.

Isto me leva ao segundo traço distintivo desta reflexividade, que remete à busca e construção pelos sujeitos daquilo que possibilita a troca plurilíngüe, diante das turbulências e vertigens de suas práticas. De fato, todos os locutores ouvidos buscam a forma de ir além daquilo que sentem como um esfacelamento (quer se trate de fragmentação ou alienação) para estabelecer áreas de compatibilidade tanto entre suas línguas quanto com os outros, áreas que sejam também áreas de segurança para eles. Os caminhos trilhados são diversos. Porém, podemos dizer que dependem globalmente de três tipos de atividades reflexivas.

Por um lado, sobre as atividades de aproximação das línguas no âmbito dos sujeitos que as incorporam, cujo jogo complexo e cujo delineamento de possibilidades de apropriação que perfilam já foram amplamente estudadas (cf. os trabalhos de LÜDI E PY, em particular), conforme ilustrado pela seguinte convicção de John (franco-brasileiro, 20 anos): “eu penso que pessoalmente o francês e o português se parecem muito”, o que demonstra uma vez mais que não há definições de línguas que não sejam filtradas por seus sujeitos. Um segundo caminho remete à validação de um conjunto de acomodações contratuais, face às quais deveriam se regular os intercâmbios plurilíngües, sob pena de se dissolver na incompreensão ou no solilóquio. Provavelmente, a eficácia de tais ajustes está em questão nestes depoimentos de uma adolescente franco-brasileira em imersão de inglês em Malta: “Ylenia quando ela me vê ela me diz nem bom dia /.../ Então a próxima vez eu vou dizer a ela hey ou alguma coisa assim” ou então “Charlotte falava muito, mas só em maltês. E quando finalmente ela parou, eu perguntei para ela em inglês e Ylenia respondeu e disse: she’s shy, hhihihi. Mais c’était même pas vrai, je suis sûre pq a menina era muito extrovertida, animada e engraçada” (Lol, 16 anos). O terceiro caminho, ele tem por base uma concepção da racionalidade lingüística que, contrapondo-se à idéia

corrente de que uma língua adquirida, antes de tudo a língua materna, o é para sempre, implanta um modelo mais aberto, ativo e transicional da competência lingüística, que a torna indissociável de um trabalho de reapropriação constante do sujeito e, de quebra, do sujeito por si próprio. Novamente, é o que John ilustra tão bem, este jovem franco-brasileiro, quando afirma, ao regressar da Martinica para o Brasil, sua “vontade de querer reaprender ah o português corretamente para que a gente + a cada vez ter que ajudar” e que, para tanto ele recorre, em um primeiro momento – vale mencioná-lo pois se trata mesmo de uma articulação reflexiva original do contato das línguas – a correlações de facilitação inéditas, tais como aquela que o leva a redescobrir a palavra meia que ele tinha esquecido para dizer “nove e meia” (horas) pedindo a seu primo brasileiro, com todo um gestual, qual era mesmo o termo que queria dizer meia (de calçar) em português!

Isto dito, qualquer que seja o alcance comunicativo desta atividade reflexiva dos locutores plurilíngües, e já que eles existem como intérpretes de vários mundos ao mesmo tempo, é mesmo a função identitária ou de identificação da cruzada das línguas em sua vivência que aparece neles como um objeto de busca e reflexão recorrente. É a quarta e última propriedade, talvez a mais pregnante, da reflexividade dos sujeitos plurilíngües que eu queria destacar. A afirmação desta dimensão identitária (perfis que ela apaga, impõe, autoriza ou inventa, desejos e temores que ela expressa, pontos de resistência ou transgressões que ela inspira) nos remete novamente ao discurso de todos os sujeitos plurilíngües. Esta afirmação da correlação de uma língua e de uma identidade pode ser explícita: “sou crioulo” (Julien Constance, policial da Martinica); “eu sei simplesmente que o ++ ah ++ / meu crioulo faz parte da minha identidade isto me define enquanto pessoa e me permite de me :: de me posicionar também” (Erika, Martinica).

Vale notar de passagem três elementos-chave desta coincidência declarada de uma língua e de uma identidade, nem que seja por que eles alimentarão um dos axiomas que serão propostos mais adiante. Primeiro, é que a identidade de si se reivindica a partir

de uma apropriação pessoal – logo aberta, a suas flutuações (cf. “meu crioulo”) — desta entidade abstrata e fechada que chamamos de língua, que conseqüentemente aparece mesmo, no que tange a necessidade de identificação, como um produto que depende da atividade dos sujeitos que nela se inscrevem e não como uma realidade por si só. Em seguida, é que esta apropriação do crioulo tem natureza mutável, passando de uma definição concebida em termos pessoais, por meio do uso do possessivo meu, para uma indexação na ordem da intimidade pela mediação de isto. O uso de isto é notável, já que ao confundir o crioulo com uma referência identitária e uma sensibilização íntima, ele afirma que os motivos desta incorporação não podem ou não devem ser explicitados, poupando-a de certa forma de qualquer legislação ou prescrição oficiais. O terceiro elemento a ressaltar é que esta fusão do crioulo com a identidade é tão falada quanto fantasiada, já que a identidade erguida aparece como uma única (cf. minha identidade), ao passo que o mesmo sujeito se encontra em seguida incorporado a perfis identitários diversos que rompem este limite uniforme: “tive que falar com ele crioulo para mostrar a ele que eu não era árabe e sim das Antilhas” (Erika, Martinica).

Além da explicação da fusão de uma língua e de uma identidade, seu envolvimento constitui uma constante entre os locutores plurilíngües. Dentre tantos outros, é o caso nestes dois pontos de vista a seguir “há situações com os ricos ++ este pessoal não fala crioulo + este pessoal condena sua língua materna ++ e se você vem falar crioulo ah você não é mais ouvido você é até rejeitado no limite + porque de você era esperado outra coisa” (Julien Constance, policial da Martinica); “normalmente, os haitianos deveriam pensar em crioulo / eu penso em FRANCÊS” (Marjorie, 20 anos, haitiana). Estes dois depoimentos são exemplares, na boa medida, da reflexividade sobre si e sobre os outros que o uso de uma ou outra língua acarreta em situação plurilíngüe. Expressar-se em crioulo ou francês consiste em enunciar, a cada vez, uma forma de distância ou proximidade de si, do outro e do mundo, desencadeando uma reflexão sobre esta experiência cheia de atropelos e ambigüidades da dependência da imagem de si perante condutas lingüísticas cuja

norma e valor são regulados no exterior de si. Daí a preocupação que aflige Marjorie quando ela se descobre, si, inteiramente envolvida com um pensamento dado como indevido (“normalmente, os haitianos deveriam pensar em crioulo”), embora ela não nos diga se este é indesejado. Some-se a questão central induzida por esta perturbação: como pensar e dizer uma relação para a outra língua, quando dominamos várias, sem vê-la imediatamente como a fonte onipotente ou onifrágil desta relação.

Neste balançar, podemos avistar conflito e reflexividade após a alternância, que são o quarto nóculo subjetivo do envolvimento plurilíngüe das identidades, sobre o qual quero chamar a atenção do leitor. Ele depende daquilo que eu chamaria de fantasia da unidade: uma fantasia reguladora por meio da qual, como para esquecer a contingência e as desordens aleatórias de suas identidades esparramadas entre várias línguas, os sujeitos (re)fabricam de forma tanto prática quanto simbólica uma língua unificada e, conseqüentemente, uma identidade unificada. No horizonte de construções lingüísticas e identitárias flutuantes, garantindo a possibilidade estratégica de poder escaparem delas se afirma o núcleo duro, inabalável e feliz de uma língua de sonho, suporte de uma comunicação e identidade indivisível.

Assim, diante da língua deles franceses se afirma a língua de nós crioulos, com emoção e tenacidade tão amplas quanto é restrito seu campo de competências. Marco da perda do idioma identitário e sentimento de se perder com ele, a falta volta na forma de desejo em um cenário que, de certa forma, exacerba a existência de uma língua lendária: “Nada disso! o verdadeiro bretão, é aqui que vocês encontram, é na Finisterra” (Yves, 55 ans, bretão do Morbihan).

Se afundamos assim no labirinto das filiações e ascendências, assoma-se o imaginário do verdadeiro local da língua suprema que nunca podemos (re)encontrar mas que está sempre no horizonte, língua das origens capaz de traduzir tudo por ter sido poupada das avarias do tempo; ela junta instantaneamente e neste mesmo movimento as palavras às coisas: para este aluno anglófono, *écrabouiller* é fazer um cozido de caranguejos (em francês, *crabe* = caranguejos e

bouillie = caldo) e para aquele professor brasileiro que o explica a seus alunos, a *éclipse* é trançada de cliques. (cf. *sur l'articulation du réel à l'imaginaire*, Dahlet, a publicar).

Digamos logo que entre, de um lado, o imaginário como relação de (des)conhecimento indefinidamente intim(iz)ado por A Língua na qual ecoa a *lalangue* lacaniana, a “soma dos equívocos” (1973, p.47), e de outro, a ideologia na forma apresentada por Althusser (1976, pp. 67-126), como relação de (des)conhecimento indefinidamente historicizado em minha língua e nas línguas, a fronteira é drasticamente porosa e tênue: “*Francês é uma língua diferente interessante. Apesar de eu não saber nada*”³.

Para qualquer locutor, especialmente aquele que está em déficit de uma língua, há fatalmente um local em que a língua tem mais êxito, mais êxito do que a dele. Querer alcançar a consciência de si através da consciência de uma língua perfeitamente realizada é, na verdade, a busca de qualquer sujeito dividido para sempre pelo(s) efeito(s) de linguagem(ns) que formulou Lacan (1966, p. 292), desta vez no plural. É também a consciência de qualquer cultura européia pós-Babel, ou até inteiramente do gênero humano, nessa perpétua “busca pela língua perfeita” que descreve Umberto Eco (1994).

A compensação, vale notar, pode se exercer também de forma retroativa. Quanto mais nos afastamos da energia matricial da língua primitiva — “Las plantas, los animales, los productos del campo, las estrellas, el cosmos, todo, absolutamente todo, tenía un nombre y una relación con nuestra vida social comunitaria. /.../ toda la vida social de la comunidad transcurría en la lengua nahuatl, mi lengua materna”, atesta Natalio Hernández (2005)⁴, menos ela se hiperboliza, desvinculando língua e sujeito de si próprios e de sua origem mística, esgotados após vagar por entre as línguas dos outros.

³ Rubem, aluno de Francês Língua Estrangeira, Oiapoque, estado do Amapá.

⁴ Tradução: As plantas, os animais, os produtos dos campos, as estrelas, o cosmos, tudo, absolutamente tudo, tinha um nome e uma relação com nossa vida social e comunitária. /.../ toda a vida social da comunidade acontecia em língua nahuatl, minha língua materna.

Destituída de sua pegada de origem, a língua decai da sua lenda. Basta o leito de um rio para esta decadência. Em Saint-Georges, na margem guianense do Oiapoque, que a separa do seu país, Margarida, imigrante brasileira, vivencia seu português de origem contaminado pela suspeita: “aqui as pessoas falam mete mete mete eles é só assim que eles usam essa palavra mais pra pornografia /.../ mete a gente quase não usa /.../ no Brasil /.../. Por isso que eu falo as vezes o português aqui fica até ridículo”

Que reverenciem o estado primeiro ou desprezem o estado segundo de sua língua, são numerosos locutores plurilíngües que convertem, intencional ou não, sua prática translocada em alucinação para, bem ou mal, se pensar ajudado por fronteiras mais firmes. É provável que sejam trabalhados em permanência por esta tensão entre a aderência inutilizável das primeiras palavras e a adesão usante ao longo das novas palavras, que deve reparar a renúncia do modelo lingüístico e identitário antigo e preparar um modelo futuro, na arriscada modalidade da aposta, porque seus contornos ainda estão indefinidos e que os sujeitos e sociedades sabem principalmente o que este modelo não pode mais ser.

O plurilingüismo é mesmo, na escala dos sujeitos, um processo estranho e dissonante que, quando abordado no dossiê muitas vezes monocórdio da comunicação, traz para sua problemática toda importância de seu dialogismo. É a amarga pátria plurilíngüe.

3 AUTORIZAR A PLURALIDADE

O que nos foi revelado a partir do discurso de plurilíngües, acerca de suas práticas e realizações identitárias? Ora, fundamentalmente, que contrastando com uma dada visão eufórica, ou até angélica e muito difundida do plurilingüismo representado como espaço de harmonia, entendimento e enriquecimentos pessoais e mútuos, a vivência plurilíngüe encarna, para a maioria de seus sujeitos, um espaço de enfrentamos e fissões. Dentre as representações que costumam ser difundidas sobre as virtudes do plurilingüismo e

para as quais todos nós tendemos a aderir por força das coisas e de nossas convicções, sou tentado a dizer que elas funcionam de forma ilusória: descrevem um plurilingüismo crível, portador de felizes mudanças (intercompreensão, tolerância, paz), silenciando os conflitos de intensidade variável (desde a perturbação até a destruição, passando por cada grau de violação) cujas práticas plurilíngües pesam na identidade dos sujeitos.

É preciso levar em conta a vivência destas tensões, pois ela depende em boa parte do reconhecimento das identificações plurilíngües como pivô da nossa história e é dela que podemos esperar integrações plurais no futuro. Conceber as identidades plurilíngües na escala das pessoas como pontos de tensões, potencialmente conflituais, aumenta as chances de aproximar a adesão plurilíngüe, ao invés de afastá-la. Alcançar seus graus de violência na realidade de suas práticas consiste talvez em se dar os meios de começar a pensar de que forma o gozo pode vencer a violência da relação. Mas à sua maneira, com esta posição e o estudo das biografias plurilíngües que a argumentam, impera uma releitura crítica de qualquer concepção insidiosamente unitária e discriminante da lógica combinatória das identificações plurilíngües e de seu reconhecimento educativo e político. Na essência, esta perspectiva leva a repensar em profundidade a estruturação e o sentido de duas noções articuladoras – identidade e diversidade – se queremos tornar plausível o advento de plurilingüismos de reconhecimentos recíprocos. Por trás da sofisticação das alternâncias plurilíngües interacionais e da complexidade dispersante das identificações que envolvem, as fronteiras das línguas e sujeitos são mesmo questionadas, levando a rever em profundidade nossas concepções sobre identidade e diversidade.

Hoje, no que tange a noção de identidade e considerando os processos de produção das identidades plurilíngües que observamos, eu tenderia a compreendê-la mediante três axiomas.

O primeiro axioma afirma que a identidade, antes de qualquer papel social e cultural que possa significar, é primeiramente o produto de uma relação subjetiva com a língua. As línguas articulam o

apossamento identitário do sujeito. Contrapondo-se à idéia de que a linguagem e as línguas que a atravessam seriam apenas uma tradução para os outros de uma identidade de si pré-composta, para além das palavras que a dizem, por todas as figuras sociais e culturais de um sujeito em uma dada sociedade; contrastando, portanto, com esta visão que podemos chamar de expressivista da linguagem, difundida hoje ainda, argumentamos que o fato identitário é primeiramente um fato lingüístico e que a identidade se forma na materialidade de um discurso. Fundamentalmente, a trama de si (a de si para eu e a de si para os outros) é a trama de uma identidade de língua-discurso, produzida por e contra os agregados de línguas de todo tipo de contornos voláteis que formam os sujeitos. É a prática discursiva plurilíngüe configura um campo de reconstrução analítico próprio à identidade do sujeito moderno.

A afirmação que acabamos de fazer sobre a volatilidade das fronteiras das línguas vivenciadas pelos sujeitos leva à formulação de um segundo axioma. Distanciando-nos das concepções essencialistas e sua – como sou tentado a dizer – secularização, por intermédio de coerências políticas e culturais unireferenciais (o modelo francês da integração republicana e o poder da língua da república neste modelo), deve-se admitir que a identidade não funciona de forma idêntica, nem no tempo e nem no espaço. A identidade é desprovida de permanência, substância e unicidade. Não há sequer substrato ou núcleo que garanta a manutenção e o trabalho ininterrupto de uma raiz autêntica de si, além das mudanças. Com definiu Max Weber, a “*identité nada mais é, do ponto de vista sociológico, que um estado das coisas simplesmente relativo e mutável*” (1913; 1992, p. 331). Porém, se consideramos o processo semiótico plurilíngüe da identidade, somos obrigados a superar a imagem de um *estado das coisas*, inclusive transitório, porque mencionar um estado deste tipo não nega a idéia de um núcleo essencial e sedimentado do eu. A incorporação da identidade nos deslizamentos indefinidos dos sinais de uma língua para a outra acentua decisivamente sua fragmentação, por definição semiótica, conectando-a com as criações inéditas dos sinais e línguas em um espaço plurilingüístico de significação identitária

híbrido. Assim, os agregados aleatórios de línguas-discursos caracterizam a identidade plurilíngüe como identidades em disseminação, sempre em formação ou se desfazendo.

Assim, o princípio fundador das identidades passa a ser a identificação. E este é o terceiro axioma que proponho. Cada depoimento que citamos anteriormente atesta, cada um melhor do que o outro, que a identidade no singular não apenas desaparece na descontinuidade de identidades pluralizadas, como também que as identidades do sujeito plurilíngüe são definidas através de um esforço, constante e agônico, de resgate através de suas línguas e reapropriação de si mesmo através da conexão com a associação de suas palavras. Este trabalho dissolve a noção de identidade em favor da noção de identificação; ou melhor, de reidentificações, incessantes, evanescentes e provisórias, profundamente nutridas pela necessidade de poder se remeter a si e aos outros, apesar dos desregramentos dos limites do sentido, do mundo e da subjetividade, acentuado pelo sentimento de descentralização de um sujeito que existe nas conexões de várias línguas. Não restam dúvidas de que o si aparece aqui como um processo e não como uma estrutura, por ter sido elaborado literalmente nas formas e temporalidade das congruências/divergências discursivas plurilíngües, na forma de efeito recontextualizado – e não causa – destes deslizamentos de línguas. Revezada, fragmentada e eternamente deslocada por estas alternâncias, a subjetividade não é mais nenhum mistério ontológico, não podendo ser assimilada ao polimento de uma representação totalizante. Se algum mistério há, ele se deve à estranha impressão de liberdade e criatividade que os sujeitos plurilíngües podem apresentar, até em meio às perturbações e esmagamentos impositivos de suas recomposições identitárias de uma língua para a outra. Poderíamos considerar todas estas reidentificações como momentos, obviamente imprevisíveis, de acordos semânticos entre si, os outros e o mundo. Eu ficaria tentado a dizer que não é nada disso, restringindo a possibilidade de tais harmônicos, tendo em vista as considerações das biografias plurilíngües que acabamos de examinar, por discordar de duas formas.

A primeira corresponde aos conflitos que regulam estas identificações. Não podemos desprezar o fato que seus diferentes termos, em sua maioria, se encontram em uma relação de desigualdades (ideológicas, cognitivas, funcionais e subjetivas) que inibem a discórdia. Vale notar que isto contesta firmemente um dos mais antigos pressupostos da lingüística, a saber, que a linguagem e a língua que a traduz sejam um tesouro universalmente compartilhado e abrigado do vagar de suas condições de (re)produção lingüística: sabemos que Saussure (1983, p.30) define a língua como “um tesouro acumulado graças à prática da palavra nos sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade” e que Chomsky (1971, 42) considera que “a teoria de uma língua /.../ descreve de forma correta a competência intrínseca do sujeito indígena ideal [...] que [...] não é afetado por condições não-relevantes no plano gramatical” (Id, *Ibid.*, p.12). Neste sentido, acredito poder seguir até a caracterização das identificações plurilíngües como algo que é, para muitos –os mais numerosos – uma forma de desapego e ruptura do si, por meio de uma prática lingüística enunciada em substituição de uma primeira língua desprovida de ofício público, ou até envolvendo a renúncia prática da própria idéia da língua. Então choramos o afastamento da língua próxima, detida em uma função íntima ou comunitária restrita, quando ela não possui estatuto oficial no país, ou quando ficou no país deixado pelos imigrados. E, muito embora identidades de várias línguas sejam riquezas potenciais, seus locutores têm um sentimento de desqualificação: ou não encontram uso para suas línguas e coerência para suas identidades, ou eles arranjam empregos desqualificados que não correspondem àquilo que poderiam esperar de seus ganhos lingüísticos. Segue-se uma desesperança que pode acarretar atos de violência lingüística contra si e contra os outros.

A segunda discordância remete àquilo que um sujeito pode enunciar sob efeito de sua associação primária, no sentido freudiano do termo, com nódulos de línguas que o enunciam sem que saiba, além de seu alcance, no limite de suas bifurcações. Não é preciso ser bilíngüe para se ver tomado contra sua vontade por um movimento de identificações bilíngües. Entre muitas provas possíveis, podemos

lembrar esta turista francesa, uma amiga minha, em nada lusófona que, estirada na famosa “segunda praia” da ilha de Morro de São Paulo, me confessa no final do dia que não gosta muito deste lugar, apesar de sua reputação, porque “somos toda hora abordados” (“nous sommes tout le temps assaillis”). Tratar-se-ia aqui de um julgamento banal apenas, não fosse a praia em questão justamente caracterizada pelo fluxo de um vaivém considerável de jovens vendedores de *açai* que não param de prolongar o anúncio de seu produto, ritmando-o à maneira de um jornalista esportivo que canta, tão longamente quanto, o *gol* que acabamos de assistir. Eis alguém que transformou involuntariamente o saboroso *açai* em indicador objetivo de uma abordagem (em francês, “assaillir”, significa “abordar”), a tal ponto que assumiu a figura identitária daquilo que não é (“on est *açai*” = “somos abordados”). O problema vai bem além da simples intencionalidade de nossos atos de linguagem e envolve o próprio princípio do funcionamento do significado e da forma como *a gente* é significado.

É preciso repensar a noção de diversidade sob a ótica destes processos de identificações que emergem em discordância e que são transitórios no entrecruzamento subjetivo das línguas que as formam. Garantir uma diversidade que assuma um sentido na história da linguagem de cada um pressupõe distinguir a diversidade, como estado, da pluralidade como projeto (DAHLET, 2004). É este o sentido do princípio desta distinção conceitual que proponho para concluir.

Só podemos falar de pluralidade quando pelo menos duas unidades, coletivas e diversas coexistem. Assim entendida, a pluralidade é definida como uma exigência de composição da diversidade. Portanto, sua elaboração só pode corresponder a um projeto político que a distinga da diversidade como característica construtiva da vida.

A diversidade é, de fato, uma *diversidade radical*, estando literalmente na raiz do mundo. Mas de que diversidade estamos falando? De tanto aproximar a diversidade lingüístico-cultural e a diversidade biológica, corremos também o risco de tomar a primeira

ao modo da segunda: como um bem mercantil a ser explorado. Naturalizadas, as diferenças culturais se tornam então, no melhor dos casos, comércios do imaginário e das indústrias da cultura, que as indiferenciam, elas e suas comunidades de origem; e no pior dos casos, tornam-se deficiências simbólicas que apagam progressivamente estas comunidades com suas estruturas de expressão.

No final de contas, a distinção da diversidade e da pluralidade se faz necessária para desnaturalizar a diversidade lingüístico-cultural. Enquanto a diversidade é um dado da natureza e das espécies, que por si só pode funcionar na destruidora modalidade da lei da selva, a pluralidade é uma escolha feita pela humanidade e as sociedades. A este respeito, registramos que a diversidade qualifica a condição constitutiva da vida, biológica e humana, ao passo que a pluralidade designa a incorporação da diversidade lingüístico-cultural (e sua primazia sobre a biodiversidade), no âmbito de uma política de projeção e supervisão de interações equilibradas e recíprocas entre as identidades lingüístico-culturais que dão ao mundo seu sentido de mundo humano.

No âmbito do dispositivo político da pluralidade, a noção de *pluralidade (co)operante* designará assim, mais especificamente, as ações que se focalizem nos corretivos imprescindíveis a aplicar na unidirecionalidade dos fluxos de intercâmbio e na desigualdade dos espaços e meios de identificação resultantes para as pessoas e comunidades.

Hoje, na medida em que uma política de pluralidade deve imperativamente estar voltada para uma *pluralidade operante*, vemos que a pluralidade inclui o pluralismo, não se resumindo à coexistência das diferenças (que podem, aliás, ser indiferentes umas às outras), embora suponha simultaneamente multiplicar os pólos de identificação de cada comunidade e priorizar o fortalecimento das capacidades de intercâmbio com o exterior, línguas e culturas marcadas por déficits de reciprocidades.

Na base de todas as práticas de comunicação e identificação plurilingües, a reavaliação das noções de identidade e diversidade almeja o surgimento da demanda por reconhecimentos que, antes

delas, inviabiliza tais práticas. Lá onde o objetivo comunicativo/acional busca a possibilidade de comércio concretos entre coletividades e locutores, aproximados pelo conhecimento recíproco de suas línguas, a *lógica reconhecimento* mobiliza a relação dos locutores para as línguas que (d)enunciam e que, ao iluminar os resgates de suas identidades, pode contribuir para significar o que se deve influenciar e refletir nas apropriações comunicativas, de forma a encarnar e acrescentar *identidades abertas*, na hora em que autismos imperiais e/ou fundamentalistas de todo tipo tentam barrar o horizonte.

. CONCLUSÃO – DO PLURILINGÜISMO ATÉ OS MIXILINGÜISMOS EDUCATIVOS

Divididos entre vidas e comunidades polimorfos, instituídas ou inéditas e que podem se combinar ou contrapor, as pessoas e sociedades devem sempre jogar entre o envolvimento e a retirada em cada uma destas esferas de pertencimento. Sem dúvida, este é o preço que se deve pagar, tanto para ter um ego reconciliado, quanto para viver juntos. Mas é também uma garantia, a única disponível talvez, contra a visão orgânica e mutiladora de uma hiperidentidade, global ou local, única.

A observação das preocupações e tensões dos locutores plurilingües mostrou que o plurilingüismo não se autoregula, ou seja, a hegemonia de um mercado das línguas controladas por uma ou mais línguas gigantes não regula e sim destrói o capital lingüístico e cultural das pessoas e comunidades. Quando a única consideração do benefício que o uso de uma língua e a concorrência exacerbada podem trazer são deixadas a esmo, elas criam não apenas injustiças e desigualdades, mas até catástrofes. É preciso impor limites para ao plurilingüismo do mercado, restrições que impeçam o sacrifício das línguas que supostamente não trazem nada. Este é o objetivo do conceito de *pluralidade operante*: tentar valorizar as línguas e culturas de forma cooperativa e evitar as derivas mortais de sua concorrência, isto é, de uma diversidade mais poderosa que outras. Isto pressupõe

políticas que guardem certa distância perante qualquer projeto de sociedade e língua gigante para defender a reciprocidade dos fluxos de conhecimentos e comunicação, sistemas educativos que enfatizem o valor daquilo que circula e se mistura apesar das fronteiras e do prazer de transgredi-las.

Nada acessória e não podendo ser reduzida a um mero acidente, bem pelo contrário, a mistura individual e coletiva constante das línguas e identidades viabiliza o pleno funcionamento da linguagem comum como significante sem fronteiras: nunca fora do campo do imaginário e sempre inserido em um movimento intersubjetivo que muda o discurso das línguas e (des)faz as identidades que se encarnam e miram nele. Hoje, a definição do processo fluido e quebrado das identificações plurilingües na educação pode estar baseado em conceitos e estratégias de regulação. No plano conceitual, além do postulado epistemológico de identificações sem identidade ou referências primordiais, gostaria de enfatizar a substituição da noção de *língua* pela de *repertório plurilingüe*, algo que redefine a competência lingüística de cada um para o conjunto heterogêneo das formas de línguas em contatos variáveis que o identificam em dado momento, qualquer seja seu nível de aquisição ou funções, valorizando de quebra a criatividade da alternância das variedades lingüísticas na comunicação e identificação.

Além do mais, só podemos tentar sair do impasse atuando em torno de uma perspectiva de educação civil calcada no valor de um plurilingüismo que não seja declinada no singular e sim na igual dignidade de todas as formas de plurilingüismo. Mas se queremos que esta saída não seja apenas uma fuga para frente que, ao sensibilizar a instauração de competências plurilingües, marginaliza sem sequer se dar necessariamente conta, os movimentos identitários dos plurilingüismos, em favor de uma lógica de resultados comunicativos, é preciso ir além da noção de *educação em plurilingüismos* rumo àquilo que chamo de uma *educação em multilingüismos* (DAHLET, 2008b, pp. 228-233). É em torno de uma perspectiva *mixilíngüe*, que valoriza aquilo que novamente está em jogo, se tece e se soluciona na mistura, que podemos esperar de fato, em minha opinião, a criação de uma ponte

entre medidas de urgência em favor de composições identitárias associadas a línguas minoradas e projetos alternativos que abram o caminho para *identidades abertas*, ou seja, identidades que reconstruam sem destruir, unindo o que já existe e a novidade ao reconhecimento de formações híbridas.

E a nós, pesquisadores e educadores, cabe acionar esta dialética, registrando tanto a realidade esgotante do plurilingüismo – quando é aderência – quanto seu projeto gratificante – quando é adesão – no campo das práticas não apenas de uma escola e sim de uma sociedade globalmente educativa, se é que queremos ter uma chance de nos tornar todos plurilíngües e assegurar que o plurilingüismo não se pareça com um parêntesis encantado já quase fechado – definitivamente – em um mundo que já se foi.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1976): *Positions*. Paris, Editions sociales.
- ARCHIBALD, J. & CHISS, J.-L. (dirs) (2007): *La langue et l'intégration des immigrants*. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique. L'Harmattan, Paris.
- BEACCO, J.-Cl. (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier, Paris.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (2005): *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- CASTELOTTI, V., MOORE, D. (dir.) (1997): "Alternances de langues et apprentissages", *Etudes de linguistique appliquée*, 108, Paris, Didier Erudition.
- CASTELOTTI, V. (dir.) (2001): *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, coll. "Dyalang".
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2005): "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation", in BEACCO, CHISS, CICUREL, VERONIQUE (dir.), 107 - 132.

- CERQUIGLINI, B., CORBEIL, J.-C., KLINKENBERG, J.-M., PEETERS, B. (2000): *Le Français dans tous ses états*, Paris, Champs Flammarion.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.
- DAHLET, P. (2004): "L'identité à l'épreuve du multiple". *Synergies Italie*, 1, GERFLINT / Librairie de la francophonie, Saint-Etienne – Aoste, pp. 59 - 68.
- DAHLET, P., (2008a): "Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers", in P. MARTINEZ, D. MOORE, V. SPAETH (coord.) *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*, Paris, Riveneuve, 23 – 45.
- DAHLET, P., (2008b): "Se(trans)former en langues : discours, subjectivités, plurilinguismes", *Dossier de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université des Antilles et de la Guyane, Schoelcher / Martinique.
- DAHLET (a publicar): "Imaginario del lenguaje y aprendizaje de lenguas", Conferência inaugural, in Actas del 6º Coloquio de Lenguas Extranjeras "Enfoques, perspectivas y retos en la enseñanza y el aprendizaje", Université Autonome Métropolitaine (Mexico), 19 - 20.10.07.
- DERRIDA, J. (1996): *Le monolinguisme de l'autre*. Galilée, Paris.
- ECO, U. (1994): *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Seuil, Seuil.
- GALLIGANI, S., SPAETH, V. & YAICHE, F. (éds) (2005): "Contacts des langues et des espaces frontières et plurilinguisme". *Synergies France*, 4, Gerflint, Saint-Etienne.
- GLISSANT, E. (1999): *Poétique de la relation*. Gallimard, Paris.
- HERNANDEZ, N. (2005): "Lengua materna, identidad y diversidad". *Ciencias Humanas Pensamiento y Cultura* "Diversidad cultural. El valor de la diferencia", LOM / CONALCUTA, Mexico, pp. 197 – 205.
- HERNANDEZ, N. (2007): "Diálogo entre mis lenguas: del conflicto a la creatividad", Comunicação apresentado na Mesa Redonda "Diálogos entre mis lenguas", Libreria Rosario Castellanos – Centro Cultural Bella Epoca, Mexico, 23 mars.

- KRISTEVA, J. (2000): "Ecrire en Français", in CERQUIGLINI, CORBEIL, KLINKENBERG, PEETERS (dir.), 63 – 73.
- LACAN, J. (1966): *Écrit*, Paris, Seuil.
- LACAN, J. (1973): "L'Étourdit", *Scilicet*, 4, 5 – 52.
- LUDI, G., (dir.) (1987): *Devenir bilingue – parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer.
- LUDI, G.; Py, B. et alii (1995): *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- LÜDI, G. (1999): "Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde", *Cahiers du français contemporain*, 5, 25 – 51.
- LUDI, G. & Py, B. (2002): *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MARTINEZ, P., MOORE, D., SPAETH, V. (coord.) (2008): *Plurilinguismes et enseignement: Identités en construction*, Paris, Riveneuve.
- MOORE, D. (2006): *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- MORIN, E. (2001): *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Seuil, Paris.
- PORQUIER, R. & PY, B. (2004): *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Paris, Didier, Coll. Crédif-Essais.
- PORTILLA, M. L. (Introducción, selección y notas) (2005). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
- PY, B., (1992): "Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde", *Lidil*, 6, 9-25.
- SAUSSURE, F. de (1916): *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1913.
- VASSEUR, M.-T. (2005): *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Paris, CREDIF - Didier.
- WEBER, M. (1913): "Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive", in *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket, 1992.

IDENTIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA NAS FALAS DOS ITALIANOS IMIGRANTES

Olga Alejandra MORDENTE
(Universidade de São Paulo)

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a questão da identidade nas entrevistas realizadas com os italianos chegados no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial. Os indivíduos atualmente moram na cidade de São Paulo e participam ou não das atividades da sua comunidade de origem, são considerados bilíngües. Nas falas dos italianos imigrantes podemos perceber elementos que formam suas identidades culturais. Por outro lado, através dos depoimentos podemos observar que uma pessoa como imigrante se distancia da cultura de origem ou da sua língua materna quando tem a convicção de que a sua permanência no Brasil será definitiva. A identidade constitui-se como um termo polissêmico e está relacionado tanto ao indivíduo num âmbito pessoal, como às relações entre o indivíduo e a coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; identidade; emigrantes italianos; cultura; entrevistas dos italianos; depoimentos.

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze the questions of identity in the interviews with Italians that arrived in Brazil after the Second World War. These interviewed Italians live in the city of São Paulo, where some are active participants within their original communities and are considered bilingual. In the speech of Italian immigrants we can find elements that form their cultural identities. In the other hand, through their testimony we can see how a person moves away from his original culture or from his mother tongue when he is certain that his stay in Brazil will be permanent. The identity is a polysemic term and is related both to the individual in a personal level, and to relations between the individual and the collective.

KEY WORDS: Language - identity; Italian immigrants; culture; interviews of Italians; statements.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo é considerada uma das mais italianas do mundo, fora da Itália; acolheu imigrantes em várias épocas, vindos das mais diversas regiões da Península. Esses indivíduos apresentavam diversos níveis culturais e econômicos. Os motivos principais que levaram os italianos e suas famílias a emigrar foram a falta de oportunidade de trabalho em seu país e a esperança de melhorar as condições de vida. Mas nunca imaginaram que a realidade que encontrariam ao chegar ao Brasil seria pouco animadora.

Do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX deu-se a primeira grande chegada de imigrantes italianos no Brasil, sendo este o terceiro país a recebê-los, atrás dos Estados Unidos e Argentina. A partir de 1878 até os dias atuais 1,5 milhão de imigrantes italianos chegou ao Brasil. Os italianos se instalaram nas diversas cidades brasileiras: por exemplo, na Bahia, em Pernambuco, no Mato Grosso, no Pará e até mesmo na Amazônia, na época de maior exploração da borracha. Também têm presença relevante nos estados do Sul e Sudeste. Mas foi o Estado de São Paulo que recebeu cerca de 70% dos italianos. Esses imigrantes chegaram a representar aproximadamente um quarto da população paulista entre o final dos anos 90 do século XIX e 1910.

É interessante a leitura de um guia italiano de 1953 (Aa, Vy, 1953, p. 343) escrito para quem decidia emigrar e escolhesse o Brasil como destino. Nele estava escrito que a Itália, a terra de origem, não devia ser esquecida, nem sequer a língua e dizia ainda “O italiano precisará” aprender a língua portuguesa para comunicar-se no trabalho e nas demais ocasiões em que se encontrará diante de um brasileiro, mas deverá preservar a prática da língua italiana em contatos com a família, patriotas, instituições italianas presentes no Brasil, além de educar os filhos para amar ambas as nações.

Na cidade de São Paulo, a diversidade dos falares dos imigrantes resultou numa maneira de falar bastante peculiar, que difere substancialmente do falar caipira, que predominava na região antes da chegada dos italianos e é ainda generalizado no interior do estado. O novo falar se forjou da mescla do calabrês, do napolitano, do vêneto, do português e ainda com o caipira. Atualmente, a influência italiana no português falado em São Paulo não é tão grande quanto no passado, embora o sotaque paulistano continue marcado pelo dialeto ítalo-brasileiro que predominava na cidade no início do século XX. É de notar que a influência italiana no falar paulistano se generalizou bastante, ao ponto de englobar os habitantes da cidade que nem ao menos possuem ascendência italiana. Fenômeno semelhante ocorreu no interior do Rio Grande do Sul, mas englobando quase que exclusivamente a população de origem italiana. O dialeto talian (com raiz no vêneto), é bastante difundido nas zonas vinícolas do estado. Nas zonas rurais marcadas pelo bilingüismo, mesmo entre a população monolíngüe em português, o sotaque italiano é bastante característico.

A narrativa das crônicas *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Alcântara Machado¹, publicado em 1927, reconstitui a linguagem típica dos bairros italianos de São Paulo e o universo – ora dramático, ora cômico – dos imigrantes que participaram da grandeza da metrópole. Criou macarronicamente a linguagem do imigrante italiano. O uso da linguagem macarrônica, forma de expressão da colônia italiana, preservaria a anarquia e rebeldia do emigrante que não se acanhava em adotar posturas políticas e linguísticas próprias. O que parece interessar a Alcântara, em seus textos, é a língua estrangeira vista como transformação social. O que mais chama atenção na obra são os italianismos, como *ciao*, *andiamo*, *subito etc.*

Por exemplo, no conto *Notas Biográficas do Novo Deputado*, temos uma típica situação de perda de identidade. Gennarinho tem seu nome mudado a fim de atingir a condição necessária para tornar-se herdeiro

¹ O texto utilizado é o da primeira edição (1927), reproduzido na edição fac-similar da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (1983).

da grande fortuna de um fazendeiro do café. A nota de ironia desse conto fica por conta do preconceito com a origem italiana do menino. Entretanto a citação do livro de Alcântara deve-se ao fato de que a perda da identidade dos imigrantes italianos frente a situações as vezes até cômicas são mostradas nas crônicas e muitos anos depois, tal perda se manifesta nos imigrantes da Segunda Guerra por motivos familiares, como o casamento com brasileiros ou estrangeiros.

A Itália mudou completamente o seu papel na rede das migrações internacionais, passando de país de emigração a país de imigração. Essa mudança teve seu início nas últimas décadas do século XX. A Península recebeu e continua recebendo milhares de imigrantes originários principalmente do Leste Europeu, África e América Latina, entre eles, muitos descendentes dos italianos que emigraram. Por outro lado, hoje não se fala mais em emigração italiana, mas sim em fuga de cérebro. Esse termo vem sendo usado na sociedade italiana como referência aos italianos altamente qualificados que deixam o país para trabalhar em universidades estrangeiras, as quais são capazes de oferecer maiores condições de trabalho aos pesquisadores.

Atualmente, muitos brasileiros provenientes da imigração italiana falam o português com traços de italiano. Esses traços estão presentes desde a fonologia, passando pelo léxico, pela semântica e pela morfologia, até a sintaxe, apresentando-se ainda em fragmentos de discursos, em provérbios e expressões. Deste modo, as especificidades lingüísticas dos imigrantes italianos interferiram nas transformações da língua portuguesa no Brasil. A partir dos anos 1980, em um contexto sócio-histórico propício, com o aparecimento dos discursos sobre a globalização econômica, especificidades “culturais” e “regionais” passaram a adquirir lugar na mídia, de modo que se assiste atualmente a um revigoramento da memória, da língua e da história dos brasileiros provenientes da imigração. Nessa onda de discursos, algumas prefeituras municipais de regiões colonizadas por imigrantes italianos, em diversos Estados brasileiros, passam a inserir no *currículo* das escolas primárias o ensino da língua italiana como língua estrangeira. A influência da mídia fez também crescer, em 1999, em 25% o índice de procura de cursos de italiano na cidade

de São Paulo, aonde os descendentes de italianos chegam a cinco milhões.

Em 1995, o Ministério das Relações Exteriores, fez uma estimativa de que 450 mil italianos e 22 milhões e 750 mil descendentes residem no Brasil. (LAZZARI, 2000, p. 182).

2 CORPUS DA PESQUISA

Para o corpus desta pesquisa delimitou-se a analisar as entrevistas realizadas por Tsai (2006)² a um grupo de italianos que chegaram após a Segunda Guerra mundial e que não possuem curso superior. Apesar da amostragem se constituir de indivíduos de diferentes históricos de imigração, a socialização no novo ambiente pode ser considerada um fator importante para a manutenção da linguagem e da identidade cultural.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Existe um interesse crescente sobre estudos da língua italiana falada na Itália. Também têm sido realizados estudos sobre o italiano falado na Austrália, Suíça e no México. Em 1993, na Universidade de São Paulo, professores do Departamento de Letras Modernas – Língua Italiana formaram um grupo de estudos com o objetivo de investigar o italiano falado por indivíduos italianos de escolaridade superior na cidade de São Paulo. Há ainda outros trabalhos concluídos e outros em andamento sobre o discurso dos italianos chegados ao Brasil na segunda onda migratória. A Área de Italiano da USP possui um arquivo de entrevistas a imigrantes, as quais foram transcritas e podem sempre

² Dissertação de Mestrado cujo objetivo foi analisar as características do léxico de um grupo de italianos que emigraram para o Brasil após o término da Segunda Guerra Mundial, no período entre 1945 até a década de 70. constituindo-se na chamada segunda grande imigração italiana no Brasil.

ser aproveitadas para diversos estudos e análise. A coleta de dados visa ampliar a amostragem já existente.

4 IDENTIDADE CULTURAL E LINGÜÍSTICA

Tratemos do conceito de identidade, entendido em seu aspecto cultural, portanto coletivo. Segundo Lévi-Strauss (1977) ela é uma entidade abstrata, sem existência real, portanto, cor de pele, formato dos olhos, etc. não é suficiente para compor a identidade de negros ou orientais, por exemplo. Devemos lembrar que são inúmeros os fatores que podem intervir em sua composição, como os históricos, culturais, sociológicos, psicológicos, dentre outros. Stuart Hall (2003) propõe elementos definidores da identidade nacional. Um deles é a *narrativa da nação*, a forma como a nação é narrada nas histórias e nas literaturas nacionais, nos meios de comunicação de massa, no folclore. Todos esses discursos narrativos fornecem imagens, representações, signos, que dão sentido à nação e cada indivíduo dessa comunidade se identifica e se reconhece nesse discurso. Outro elemento é a ênfase nas *origens, continuidade, tradição e intemporalidade*. A identidade nacional faz parte da essência dos homens,

Os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história. Está lá desde o nascimento, unificado e contínuo, 'imutável' ao longo de todas as mudanças, eterno. (HALL, 2003, p. 53).

A invenção da tradição constitui outro elemento apontado pelo autor e diz respeito a um conjunto de práticas que tem por objetivo a formação de certos valores ou normas de comportamentos conseguidos por força da repetição.

A língua materna é um dos principais fatores na definição de uma identidade (nacional, regional, étnica). E, dentro da língua, sem dúvida que o léxico é importante nessa definição.

Assim é um fator importante de se analisar nas entrevistas realizadas com os italianos chegados após a Segunda Guerra Mundial

a questão da identidade. Isso quer dizer se eles mantêm vínculo com o país de origem- telefonemas, e-mails- se tiveram oportunidade de casar-se com pessoas da sua origem, se retornaram à terra natal. O que eles vêem de positivo e negativo no Brasil; ou qual é a diferença mais marcante que eles podem notar no comportamento das pessoas daqui e da Itália. E como diz LAZZARI (2000, 113-115)

È próprio l'appartenenza culturale di ogni persona ad una comunità che determina, positivamente o negativamente, la relazione che l'individuo può avere con sé, il mondo o la società. Si pensa cioè ad una nozione di identità culturale [...]

E diz ainda:

e come confermano i più recenti studi di sociolinguistica, la relazione cultura-linguaggio riveste un'importanza fondamentale nella costruzione di un equilibrato processo di sviluppo della persona. Il linguaggio é il più potente mediatore di orientamenti di pensieri culturalmente condivisi.

A identidade constitui-se como um termo polissêmico: está relacionada tanto ao indivíduo num âmbito pessoal, como às relações entre o indivíduo e a coletividade. Ao longo de sua história pessoal, cada indivíduo constrói uma série de identidades que o fazem pertencer a grupos étnicos, profissionais, familiares, religiosos, afetivos, etc., também sobressaem as identidades de pertencimento territorial; todo indivíduo tem a sua "naturalidade".

Senza la propria cultura, senza la propria identità un individuo in quanto persona, un popolo in quanto comunità, sono ridotti allo stato vegetativo e atarassico. (LAZZARI, p. 10).

De fato, o primeiro fenômeno que ocorre para quem emigra de um país para outro é de ter de selecionar o que irá manter e o que irá abandonar da sua cultura de origem. Assim, ele continuou a preparar seu salame, o seu queijo e a fazer sua polenta e o seu pão.

Claro, quem tinha uma cultura agrícola. Os costumes que restaram são os que acabaram por lhe conferir uma identidade cultural diversa da dos demais brasileiros.

Isso ocorreu no nível mais imediato das atividades produtivas, mas se repetiu em outros planos de organização da vida coletiva. Dos hábitos alimentares à língua, a qual muitos conservaram, outros a foram esquecendo. Além disso, no Brasil as variedades do italiano misturaram-se ao português, de modo que em regiões de densa imigração a população fala o português com traços de italiano – presentes na fonologia, no léxico, na morfossintaxe, usam uma interlíngua com provérbios e expressões em italiano e em português.

Mas a palavra de origem italiana mais difundida no Brasil, e particularmente em São Paulo, é *ciao*, transformado quase sempre num arrastado *tchian*.

O livro *A Cocanha* (POZENATO, 1996) revela o processo de adaptação dos imigrantes italianos a um novo contexto, no caso o Brasil, bem como a reconstrução de sua identidade nesse entre-lugar. A obra mostra como, em território brasileiro, o imigrante italiano reelabora sua identidade, delimita imaginariamente seu território, estabelece sua ordem social e familiar e define seus modelos de conduta. Em suma, como ele vai perdendo e ganhando novos aspectos identitários.

Através das entrevistas feitas aos italianos emigrantes foi possível perceber que são três os principais vínculos que ligam os imigrantes ao país de origem; os laços familiares e de amizade, os costumes e tradições e as questões políticas. A vontade de voltar ao país e acesso às notícias da terra natal acontece, principalmente, por causa da ligação, com amigos e parentes, que independente da distância permanece existindo e quando deixam de existir, esse vínculo se rompe.

Outro vínculo importante está nas tradições e na cultura. Mesmo fora de seu país os imigrantes as mantêm como a culinária, danças e o cultivo do idioma, uma vez que em casa os imigrantes permanecem falando a língua materna sempre e quando os casais

sejam italianos, mas em casos onde houve casamento com brasileiros, nota-se um grande distanciamento de tudo o que está relacionado à Itália, por isso, a língua materna se vai perdendo porque se fala o brasileiro ao invés do italiano.

Vejamos a seguir dois depoimentos a respeito da conservação da cultura italiana em família.

(1) abbiamo sempre lavorato [...] cercato di mantenere le tradizioni... puré um pó difficile[...] né? Perché non abbiamo molte amicizie[...]un círculo grande de persone[...]con i parenti ci telefoniamo... mandiamo gli auguri per Natale[...]per Pasqua[...] ci telefoniamo[...] adesso ogni volta di meno....

(2) ele era filho de alemão[...] agora eu estou indo na Igreja da Paz[...] depois que ele morreu[...] porque durante o casamento[...] como ele não tinha nada de descendência italiana[...] quando a gente saía[...] não era nunca em ambiente italiano[...] era muito raro[...] então agora eu podendo[...] eu vou[...] estou querendo retomar[...] encontrar com italianos [...] né?

No trecho (1) o colaborador começa afirmando que mantém os hábitos italianos, mas, logo em seguida, entra em contradição.

Em (2), a colaboradora culpa o marido pelo seu distanciamento da cultura italiana. O casamento com um brasileiro, descendente de alemão e que não demonstrava interesse em conhecer a cultura de origem da esposa, levou-a ao afastamento das atividades da comunidade italiana.

No que se refere à culinária a maioria declara que mantém as tradições na alimentação, mas em alguns casos não fica bem claro se realmente se trata de culinária italiana propriamente dita, ou daquela típica macarronada brasileira de domingo.

(3) la parte di alimentazione[...] sempre abbiamo cercato di mantenere i costumi piú italiano che brasiliano[...]

(4) una volta faccio una polenta con *frango* [...] un'altra volta faccio un minestrone[...] e allora quando mi dá volontà di mangiare il

macarrone lo faccio durante *la semana* [...] nonc i sono dei giorni fissi.

Nas falas dos italianos imigrantes, podemos perceber elementos que formam suas identidades culturais. A questão do sotaque retrata um pouco como estes sujeitos se sentem frente ao país onde moram, onde são vistos como diferentes das outras pessoas. Quando se fala em integração, não se busca igualdade, mas respeito às diferenças. Eles querem que seja aceita a maneira particular – de cada imigrante - de ver o mundo. A questão linguística da identidade cultural se dá se os imigrantes italianos têm um jornal ou Boletim para ler, pois eles procuram uma identificação com a língua. No Boletim eles se vêem representados, são ouvidos e falam também.

No que se refere ao aspecto linguístico da língua italiana constataram-se mudanças. Houve empréstimos do português no repertório italiano ou alternam-se palavras em português. Por exemplo, - *Sí, abbiamo gravato un CD* - em vez de -*Sí, abbiamo inciso*-. Dentre as alterações linguísticas destacam-se também as mudanças de significado em italiano devido à proximidade da língua portuguesa. Por exemplo o vocábulo “aniversário” quando o informante deveria dizer “compleanno”. A palavra “*aniversario*” está correto em italiano, sendo que o informante referia-se à data na qual o mesmo nasce e não em uma data comemorativa. Como aniversário de casamento que seria correto em italiano. Há uma clara interferência do português devido à proximidade entre as duas línguas, sendo que “aniversário” em português significa a data na qual a pessoa nasceu e também datas comemorativas como aniversário de casamento.

Quanto aos erros cometidos utilizando-se empréstimos do português, evidenciam-se: *leccionare, alugare, si formerà*. O informante utiliza a desinência do verbo infinitivo em italiano “-are” na raiz do verbo em português “lecionar”, “alugar” e “forma-se”. O correto em italiano seria, respectivamente, *insegnare, affittare e laurearsi*. Dentre os erros evidenciados, há erros de gramática. Detectou-se “in São Paulo”, “in Campinas”, sendo que a forma correta deveria ser “a São

Paulo”, “a Campinas”. O erro deve-se ao uso que se faz em português da preposição “em” na frente do nome de cidade. Há ainda ocorrência de palavra mista, na qual há o uso da primeira sílaba em português com pronúncia em português e a segunda parte com pronúncia correta em italiano. (ex. “juglio” em vez de “luglio”). Na formação do vocabulário brasileiro, empregam-se cerca de 300 vocábulos de origem italiana.

Constata-se de um modo geral, a perda ou empobrecimento de língua italiana num contexto diverso do país de origem, devido principalmente ao distanciamento, e também à ausência de participação das atividades das várias associações existentes na cidade de São Paulo.

A publicação de jornais em italiano é de suma importância para os italianos que moram, por exemplo, na cidade de São Paulo, porque o leitor fica sabendo o que está acontecendo na paróquia, nas festas, nas reuniões que se dão nas diversas associações e outras notícias de interesse específico do grupo. O jornal voltado para o imigrante fornece elementos ao seu leitor que propiciam um contato direto com suas raízes e origens por meio do seu conteúdo. Dessa maneira, há uma variedade de assuntos e informações ligados à preservação e manutenção de sua identidade cultural. (hábitos, costumes, tradições, língua, etc.)

As questões políticas também se mostram como um fator importante para a vida dos italianos no Brasil, muitos participam das votações para as eleições políticas (só os cidadãos italianos inscritos no AIRE) que são realizadas e organizadas pelo Consulado Italiano como também muitos se candidatam a senadores de deputados quando são renovados os membros do Parlamento na Itália.

Hoje em dia os brasileiros descendentes de italianos estão completamente integrados dentro da sociedade brasileira. Milhões de brasileiros possuem sobrenomes italianos. Aqueles italianos que usam o italiano em casa e tem acesso à televisão italiana e às leituras de diversas fontes demonstram manter maior domínio sobre a língua.

A conservação da italianidade se dá se o italiano se encontra em contato com a cultura e tradições italianas.

Portanto as entrevistas dos testemunhos ilustram o que foi dito até agora. Por outro lado, através dos depoimentos podemos observar que uma pessoa como imigrante se distancia da cultura de origem e da sua língua materna quando tem a convicção de que a sua permanência no Brasil será definitiva. Vários são os fatores que influenciam a perda ou diminuição da fluência em sua língua de origem, tais como: aprendizagem da língua do país em que vive no caso, o português-brasileiro; constituição familiar e imigração definitiva. (BERRUTO, 1987). Por outro lado, LAZZARI (2000, p.150) diz:

Nel contempo, però, in altri immigranti italiani si registrano comportamenti che affermano una memoria forte delle origini, ricordando con intensità viva gli antenati arrivando a recuperare, anche alla terza generazione, pratiche e tradizioni culturali, che le generazioni precedenti avevano tranquillamente abbandonato. Ed è così che si assiste ad una progressione geometrica di interesse per l'Italia, per la sua lingua, per le sue manifestazioni più specifiche quali la cucina, le tradizioni, lo sport, visitando il paese dei propri avi o addirittura trasferendosi definitivamente o per periodi professionali ricorrenti o relativamente lunghi.

É ainda, conforme o trabalho de Anna de Fina e Franca Bizzoni (2002), as mudanças que L1 sofre sob a pressão de L2 são geralmente estudadas como fenômenos de atrito. As autoras falam de um provável enfraquecimento de L1 dada à alta frequência de uso e funcionalidade da segunda língua. Tal enfraquecimento pode levar a uma série de conseqüências sobre a L1, desde a adoção sempre mais freqüente de empréstimos lexicais, morfológicos e sintáticos da L2, passando por simplificação sintática ou semântica até num caso extremo, a perda total de L1.

5 CONCLUSÃO

Nas histórias de vida os imigrantes sempre direcionam seus olhares para o passado, e as memórias mais comuns relatadas por eles são referentes à chegada ao Brasil, ao primeiro contato com Imigrações, aparece como um reencontro com a cidadania e com a identidade de origem para os imigrantes.

Como foi possível verificar através dos depoimentos, a condição do imigrante é complexa. Alguns mantêm viva a chama de suas origens. Percebem que são diferentes, percebem que existem outros na mesma condição e passam a dar valor aos elementos que constituem suas culturas.

A proposta deste estudo é de mostrar como a língua italiana e a cultura é meio de conservação da italianidade e da sua identidade. Por italianidade entende-se o sentimento do imigrante italiano, daquele que se encontra em contato com a cultura e tradições italianas, sendo parte integrante desse universo. Comprovou-se também que fatores como casamento com pessoa de outra nacionalidade, e ou a convicção de permanecer definitivamente no Brasil, influenciam os testemunhos no distanciamento da comunidade italiana e a perda de sua identidade com o país de origem. Em conseqüência houve deterioração da fluência em italiano desses imigrantes pelo fato de alternar o italiano com a língua do país que hospeda, uma situação que está ligada à diglossia da emigração, quer dizer o uso das duas línguas regulado pelos costumes sociais.

Na Itália a maior parte das pessoas que falam um dialeto, tem a capacidade de passar de uma língua à outra, o italiano. Tal capacidade é chamada de bilingüismo, termo que se pode definir como presença de duas línguas diferentes no repertório lingüístico ou até mesmo plurilingüismo, quando apresenta um repertório de mais línguas.

No Brasil, a situação lingüística dos imigrantes ou seus descendentes é bem diferente, pois não são bilíngües, eles tem uma língua materna em desuso na maioria das vezes e possuem uma segunda língua, o português-brasileiro alternando a utilização do léxico

de uma e de outra. Um outro fator que contribui também para esse processo é a idade, há natural esquecimento; com exceção daqueles imigrantes os quais tem contato direto com os italianos, os familiares e a Itália e possuem um italiano padrão. Apesar de a amostragem estar constituída por indivíduos de diferentes históricos de imigração, a socialização no novo ambiente pode ser considerada um forte determinante para a manutenção da identidade cultural.

REFERÊNCIAS

- AA.Vv. *Guida per chi emigra in Brasile*. Roma: Italiani nel mondo, 1953.
- ALVIM, Z; FORCIONI, M. *Brava Gente! Os italianos de São Paulo: 1870-1920*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: LA Nuova Italia Scientifica, 1987.
- CENNI, F. *Os italianos no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2003.
- FINA, A. DE; BIZZONI, F. *Italiano e italiani fuori d'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni, 2002.
- FRANZINA, E. *A grande emigração*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. *L'identité*. Paris: PUF, 1927 p.22, 1977.
- MACHADO, A. A. *Brás, Bexiga e Barra Funda: Notícias de São Paulo*. 1. ed. São Paulo, IOPA-SP, p.72. 1927. Acesso: 22 mar. 2004
- MACHADO, M; MULLER K. M. *Identidade cultural imigrante*. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br_unirev_Machado.Muller.PDF>.
- POZENATO, J. C. *A Cocanha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico: Um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.
- TSAI, C, M. Uma análise lexical das interferências da língua portuguesa na língua italiana falada por italianos da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2006.

SOBRE A VARIAÇÃO DOS PRONOMES SUJEITOS NÓS E A GENTE EM UMA COMUNIDADE RURAL AFRO-BRASILEIRA

Sandra Carneiro de OLIVEIRA¹

(Universidade do Estado da Bahia² /Universidade Estadual de Santa Cruz)

RESUMO: Este artigo analisa a variação dos pronomes sujeitos *nós* e *a gente* no português falado em uma comunidade rural afro-brasileira e objetiva compreender os fatores lingüísticos e sociais que influenciam na escolha das formas. Toma-se como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que envolvem aspectos sociais, como gênero, idade, escolaridade, contato com mídia e saídas da comunidade, e lingüísticos como paralelismo, indeterminação do sujeito, mudança de referente, etc. O *corpus* é constituído por 6 diálogos de informantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino, divididos em três faixas etárias. Como resultado do trabalho, constatou-se altos índices da forma *a gente*, motivados por fatores sociais como saídas da comunidade, viagens e exposição à mídia e outros como escolaridade, faixa etária e gênero. Considerando a análise lingüística, conclui-se que, embora o *nós* pareça prestes a desaparecer da fala dos mais jovens, sua permanência continua assegurada, pelo menos, em alguns contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Nós; A gente; Variação; Sócio-história; Português rural;

¹ Professora de Língua Portuguesa e Lingüística do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

² Este artigo resume os resultados da minha Dissertação de Mestrado intitulada *Nós e a gente em Caimbongo*: aspectos sócio-históricos e sociolinguísticos de uma comunidade afro-brasileira, desenvolvida durante o curso de Mestrado em Estudo de Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, realizado no período de 2006 a 2008, com financiamento da CAPES.

de uma e de outra. Um outro fator que contribui também para esse processo é a idade, há natural esquecimento; com exceção daqueles imigrantes os quais tem contato direto com os italianos, os familiares e a Itália e possuem um italiano padrão. Apesar de a amostragem estar constituída por indivíduos de diferentes históricos de imigração, a socialização no novo ambiente pode ser considerada um forte determinante para a manutenção da identidade cultural.

REFERÊNCIAS

- AA.Vv. *Guida per chi emigra in Brasile*. Roma: Italiani nel mondo, 1953.
- ALVIM, Z; FORCIONI, M. *Brava Gente! Os italianos de São Paulo: 1870-1920*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BERRUTO, G. *Sociolinguística dell'italiano contemporaneo*. Roma: LA Nuova Italia Scientifica, 1987.
- CENNI, F. *Os italianos no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2003.
- FINA, A. DE; BIZZONI, F. *Italiano e italiani fuori d'Italia*. Perugia: Guerra Edizioni, 2002.
- FRANZINA, E. *A grande emigração*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. *L'identité*. Paris: PUF, 1927 p.22, 1977.
- MACHADO, A. A. *Brás, Bexiga e Barra Funda: Notícias de São Paulo*. 1. ed. São Paulo, IOPA-SP, p.72. 1927. Acesso: 22 mar. 2004
- MACHADO, M; MULLER K. M. *Identidade cultural imigrante*. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br_unirev_Machado.Muller.PDF>.
- POZENATO, J. C. *A Cocanha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico: Um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.
- TSAI, C, M. Uma análise lexical das interferências da língua portuguesa na língua italiana falada por italianos da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2006.

SOBRE A VARIAÇÃO DOS PRONOMES SUJEITOS *NÓS* E A *GENTE* EM UMA COMUNIDADE RURAL AFRO-BRASILEIRA

Sandra Carneiro de OLIVEIRA¹

(Universidade do Estado da Bahia² /Universidade Estadual de Santa Cruz)

RESUMO: Este artigo analisa a variação dos pronomes sujeitos *nós* e *a gente* no português falado em uma comunidade rural afro-brasileira e objetiva compreender os fatores lingüísticos e sociais que influenciam na escolha das formas. Toma-se como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que envolvem aspectos sociais, como gênero, idade, escolaridade, contato com mídia e saídas da comunidade, e lingüísticos como paralelismo, indeterminação do sujeito, mudança de referente, etc. O *corpus* é constituído por 6 diálogos de informantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino, divididos em três faixas etárias. Como resultado do trabalho, constatou-se altos índices da forma *a gente*, motivados por fatores sociais como saídas da comunidade, viagens e exposição à mídia e outros como escolaridade, faixa etária e gênero. Considerando a análise lingüística, conclui-se que, embora o *nós* pareça prestes a desaparecer da fala dos mais jovens, sua permanência continua assegurada, pelo menos, em alguns contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Nós; A gente; Variação; Sócio-história; Português rural;

¹ Professora de Língua Portuguesa e Lingüística do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

² Este artigo resume os resultados da minha Dissertação de Mestrado intitulada *Nós e a gente em Caimbongo: aspectos sócio-históricos e sociolinguísticos de uma comunidade afro-brasileira, desenvolvida durante o curso de Mestrado em Estudo de Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, realizado no período de 2006 a 2008, com financiamento da CAPES.*

ABSTRACT: This paper analyzes the variation of the subject pronouns *nós* and *a gente* in the Portuguese spoken in an afro-Brazilian rural community. It aims at understanding how social and linguistic factors affect speaker's choice upon the variants forms. The theoretical and methodological framework is based on the *Sociolinguistic Variationist* approach, which involves: social factors, such as gender, age, literacy level, contact with media, mobility etc; and linguistic factors, such as parallelism, subject indetermination, maintenance and change of the referential etc. *The corpus contains dialogs of 6 male and 6 female speakers, divided into three age categories.* As a result, it is possible to conclude that the high level of *a gente* variant is driven social factors such as literacy, speaker's age and gender. Regarding the linguistic factor, although the subject pronoun *nós* has almost disappeared among younger speakers, it continues to be used, at least, in some contexts.

KEYWORDS: Nós; A gente; Variation; Socio-history; Rural Portuguese;

1 INTRODUÇÃO

Tanto no português popular quanto no português considerado culto, tem-se atestado, na fala, continuado aumento no uso da forma *a gente* no lugar de *nós* (OMENA, 1998a; OMENA, 1998b; MENON, LAMBACH e LANDARIN, 2003; LOPES, 2003, 2007; SANTANA, 2006; VIANNA, 2006 e outros). A principal importância de se estudar a variação de *nós* e *a gente* na fala em uma comunidade quilombola afastada das cidades, como é o caso de Caimbongo, está em tentar responder algumas questões sobre o tema: (i) Em que fase se encontra a variação em Caimbongo? (ii) Quais fatores têm contribuído para a implementação da forma inovadora nesta comunidade? (iii) Por Caimbongo ser uma comunidade afastada dos centros urbanos e ter se mantido relativamente isolada por muito tempo, os falantes teriam preservado a forma *nós*?

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, descrever e analisar as variáveis sociais e lingüísticas que influenciam a utilização dos

pronomes *nós/a gente* no português falado em Caimbongo, uma comunidade rural afro-brasileira. Os objetivos específicos são os seguintes:

1. Verificar as tendências gerais das variantes *nós/a gente* na comunidade, levando-se em conta os seguintes fatores sociais: gênero/sexo, faixa etária, escolaridade, saídas da comunidade e exposição à mídia.
2. Identificar e caracterizar os fatores lingüísticos que influenciam as escolhas de *nós/ a gente* na comunidade: explicitação do sujeito³, paralelismo ou forma antecedente, mudança de referente, inclusão do *eu* e (in)determinação do sujeito.
3. Comparar o resultado dos falantes mais expostos à mídia (TV) com os usos de *nós* e *a gente* na mídia.
4. Verificar se há indícios de substituição de *nós* por *a gente*, como verificaram alguns dos estudos citados.
5. Comparar, sempre que possível, os resultados obtidos nesta pesquisa com aqueles apresentados no referencial teórico.

Para alcançar os objetivos, esta pesquisa utiliza a metodologia Variacionista.

2 METODOLOGIA

Seguindo o modelo teórico-metodológico da Sociolingüística Variacionista (LABOV, 1983, 2001; SANKOFF, 1988; LEMOS MONTEIRO, 2002; TARALLO, 2004), foi constituído um *corpus* com

³ O grupo de fatores *Explicitação do sujeito* será utilizado com o objetivo de verificar se na fala da comunidade prevalece a tendência ao sujeito preenchido, uma vez que a forma *a gente* tende a ser explicitada, por causa da ausência de marcas gramaticais de plural no verbo que a acompanha.

12 informantes de ambos os sexos e gravações do tipo DID (Diálogo entre Informante e Documentador).

A seleção dos informantes ocorreu a partir de conversa com os moradores e indicação dos mesmos, com base nas características adequadas ao estudo: pessoas naturais da fazenda Caimbongo, Cachoeira, Bahia, que não se ausentaram do lugar por mais de 1/3 de suas vidas. Os informantes foram agrupados em três faixas etárias: faixa 1 (20-35 anos), faixa 2 (40-55 anos) e faixa 3 (mais de 55 anos).

Considera-se que o fenômeno lingüístico em estudo é controlado por variáveis independentes. Logo, para a sistematização e descrição da variação de *nós* e *a gente* foram controlados cinco grupos de fatores lingüísticos e cinco grupos de fatores sociais (citados nos objetivos específicos 1 e 2 acima).

3 RESULTADOS

Foram submetidas ao VARBRUL (PINTZUK, 1988) 778 dados da variável dependente, sendo 665 (85%) de *a gente* e 113 (15%) de *nós* e foram realizadas quatro análises com os programas VARBRUL:

- 1ª Com todos os dados;
- 2ª Sem explicitação do sujeito;
- 3ª Com a associação entre gênero e influência da mídia;
- 4ª Para verificar a atuação da escolarização somente na faixa 2.

Como os dados de sujeito explícito considerados nesta análise são, salvo alguns casos de *nós*, aqueles dispostos em uma seqüência, o grupo *explicitação do sujeito* foi considerado somente na primeira análise, com o objetivo de apenas identificar a tendência, sendo retirado nas análises seguintes para não interferir nos dados. Ressalte-se que apenas o grupo não foi considerado para efeito de verificação da variação, de modo que os dados com sujeito implícito continuaram na análise.

Na segunda análise, o programa selecionou os mesmos grupos de fatores na mesma ordem da primeira análise, sem explicitação do sujeito, último selecionado na primeira. Os resultados apresentados neste trabalho são da segunda análise. Para não repetir tabelas e por conta da pequena diferença nos pesos relativos, na terceira e na quarta análises, são mostrados somente os resultados referentes à *junção gênero e mídia* e à *escolarização*.

Assim, foram selecionados os sete grupos abaixo (*Input* 1.00 – Significância .012 – valor de aplicação: *a gente*):

- 1º Paralelismo;
- 2º Escolaridade;
- 3º Exposição à mídia;
- 4º Faixa etária;
- 5º (In)determinação;
- 6º Gênero/sexo;
- 7º Saídas da comunidade.

A seguir, o detalhamento dos fatores lingüísticos e sociais que influenciam nas escolhas de *nós* e *a gente* na função de sujeito no português falado em Caimbongo.

3.1 FATORES LINGÜÍSTICOS

O *paralelismo* – repetição da mesma forma na seqüência discursiva – mostrou-se significativo, sendo o primeiro selecionado nas duas primeiras análises, o quinto na 3ª e o terceiro na 4ª análise.

No exemplo que segue, a informante usa *a gente* na primeira referência e repete esse mesmo pronome numa série, tanto explícito quanto elíptico.

- (1) *DOC 03*: Como é que faz um bolo de carimã?
INF 08: O bolo de carimã *a gente* fá o quê? *A gente* bota a mandhoca n'água, *Ø* *dicasca* ela e *Ø* *bota* ela pá amulecê. Adepois de ela mole, aí

a gente lava aqui. *A gente* lava... den dum saco e:: depois a gente bate cum coco, manteiga e cravo, canela e \emptyset fá o bolo. *Aí* \emptyset bota no forno pra assá. *Aí* assa e depois tá bom de cumê. (INF 08, MULHER, 45 ANOS)

Tabela 1

Atuação do paralelismo sobre o uso de *a gente*

Fatores	Frequência	Peso relativo
Forma antecedente <i>a gente</i>	225/233 = 97%	.64
Forma antecedente zero com desinência verbal de 3ª p. singular (<i>a gente</i> elíptico)	108/115 = 94%	.61
Primeira referência numa seqüência	159/186 = 85%	.48
Forma isolada	166/199 = 83%	.41
Forma antecedente <i>nós</i>	5/36 = 14%	.13
Forma antecedente zero com desinência verbal de 1ª p. plural (<i>nós</i> elíptico)	2/9 = 22%	.06
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

Como se pode observar na tabela acima, o comportamento das variantes no paralelismo discursivo é o mesmo constatado por pesquisas anteriores (LOPES, 1993; MACHADO, 1995; OLIVEIRA, 2006 e outros), tanto na língua culta quanto na popular. Quando o falante inicia uma seqüência com *a gente*, tende a repetir o mesmo pronome numa série (.64 explícito e .61 elíptico). O mesmo ocorre com *nós*, que apresenta baixos percentuais da forma inovadora (.13 explícito e .06 elíptico, o que significa .87 e .94, respectivamente, de opção pelo *nós*). Quando se trata da primeira referência numa seqüência, o falante tanto pode usar *nós* quanto *a gente* (peso .48). Já a forma isolada no discurso, apresenta ligeira tendência à escolha de *nós* (.41 *a gente* = .59 *nós*).

O grupo (*in*)*determinação* foi selecionado como quinto nas duas primeiras análises e quarto na 3ª e 4ª análises. A seguir, são mostrados exemplos de cada tipo de indeterminação, com base na divisão proposta por Cunha (2004, p. 128):

- **Indeterminação parcial com referência explícita no contexto** – Neste tipo de indeterminação, há uma relação de caráter anafórico entre o pronome e o referente, mas, como este não é literalmente inserido no contexto, é recuperado por meio de inferência. O pronome se relaciona com um determinado item lexical no texto, o qual permite sua interpretação.

(2) Aqui num... um... sentir uma dô de cabeça aqui, ave Maria! *O povo* fica tudo... maluco! *Nóis* tudo aqui. (INF 08, MULHER, 45 ANOS)
- **Indeterminação parcial com referência implícita no contexto** – O pronome se relaciona com elementos contextuais imersos no discurso. Depreende-se o referente a partir do contexto, sem que haja um item lexical que guie a interpretação. O item lexical não está dito no texto, mas pode ser depreendido do contexto, através do recurso da inferência.

(3) Menina, os home veio aqui muitas vez. Veio medi(t), veio fazer a estrada. Depois, botô os poste. Depois aprontô. *A gente* sabia que o governo ia botá energia. (INF 04, MULHER, 76 ANOS)
- **Indeterminação completa** – Quando é impossível depreender o sujeito da ação.

(4) *A gente* dirmanchô, \emptyset derrubô. (INF 01, HOMEM, 83 ANOS)
- **Forma com referência determinada** – Quando não há indeterminação, mas, ao contrário, o(s) referentes da forma *nós* ou *a gente* está(ão) explicitados no discurso, geralmente através da citação do nome dos envolvidos.

(5) Ota vez *eu* fui mais ele, mais meu irmão. Evai *nóis* adiante, caçano.. (INF 05, HOMEM, 51 ANOS)

Tabela 2

Atuação da (in)determinação sobre o uso de *a gente*

Fatores	Freqüência	Peso relativo
Indeterminação parcial com referência implícita no contexto	392/432 = 91%	.63
Indeterminação parcial com referência explícita no contexto	166/190 = 87%	.47
Indeterminação completa	29/35 = 83%	.60
Forma com referência determinada	78/121 = 64%	.14
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

Na tabela acima é possível observar os pesos relativos favoráveis à escolha de *a gente* nos tipos mais indeterminados: indeterminação parcial com referência implícita (.63) e indeterminação completa (.60). O resultado se explica pela característica indeterminadora de *a gente*.

Nos contextos com referência determinada, a preferência do falante é pelo *nós* (.86) e na indeterminação com referência explícita no contexto, o peso relativo para *a gente* se aproxima do ponto neutro (.47), com uma pequena indicação de maior tendência à escolha de *nós* (.53).

Cunha (2004), constatou o que a indeterminação com referência explícita no contexto favorece a escolha de *nós* (.79) e quando o pronome expressa uma indeterminação parcial, há uma leve tendência ao uso de *a gente* (.59).

O grupo *explicitação do sujeito*, considerado somente na primeira análise, foi o oitavo grupo selecionado.

Tabela 3

Usos de *a gente* quanto à explicitação do sujeito

Fatores	Freqüência	Peso relativo
Sujeito explícito	465/543 = 86%	.59
Sujeito implícito	200/235 = 85%	.30
Total	655/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .039

Dos 778 dados, 543 são de sujeito explícito (70%) e 235 de sujeito implícito ou nulo (30%), o que confirma a tendência ao sujeito explícito ou preenchido na fala em Caibongó. Levando em conta que esse foi o último grupo selecionado na primeira análise, pode-se considerar esse grupo como de relativa importância para explicar a escolha de *a gente*. O peso relativo mostra, com relação ao sujeito explícito, um pequeno favorecimento ao uso de *a gente* (.59), enquanto o sujeito implícito favorece *nós* (.30 *a gente* = .70 *nós*). Este resultado pode ser entendido da seguinte maneira: quando o verbo está flexionado (*fazemos/fazemo, fizemos/fizemo*), a elipse de *nós* não causa dúvida quanto ao sujeito, por isso, o uso implícito indica favorecimento ao pronome *nós*. O pronome *a gente*, ao contrário, precisa vir explícito já que a flexão verbal é a mesma de outras pessoas do discurso, principalmente no português rural (*Eu/tu/ele/a gente/ eles vai*).

É importante observar que o percentual de sujeito nulo encontrado em Caibongó (30%) é equivalente ao encontrado em outras comunidades negras baianas pesquisadas por Lucchesi (2004): *Helvécia, Cinzento e Barra e Bananal* (29%), o que nos leva a supor que o processo de aquisição lingüística nestas localidades, no passado, foi semelhante.

Diversos estudos tem mostrado que o português do Brasil vem perdendo a característica de língua de sujeito nulo, requerendo, cada vez mais, a presença do pronome junto ao verbo. A mudança caracteriza a perda de capacidade de a morfologia verbal marcar semanticamente o sujeito do verbo, fazendo com que seja necessário

explicitar o sujeito com a presença do pronome. (MENON, LAMBACH e LANDARIN, 2003).

Este fenômeno também tem sido explicado nos trabalhos de Lucchesi (2004) e Mattos e Silva (2007). Esta autora explica que com a expansão de *você* e de *a gente* como pronomes pessoais e com a redução do uso do *tu* e do *vós*, a 3ª pessoa verbal tende a ser reduzida. Assim, no Brasil convivem, paralelamente, um paradigma verbal de quatro posições (eu *falo* | ele, você, a gente *fala* | nós *falamos* | eles, vocês *falam*), um de três posições (eu *falo* | ele, você, a gente *fala* | eles *falam*) e outro de duas (eu *falo* | ele, você, a gente, eles, vocês *fala*), dos menos escolarizados e dos não-escolarizados, sobretudo de áreas rurais, que não aplicam a regra de concordância verbo-nominal.

Com relação a nossa análise, além de este grupo ser o último selecionado, os dados implícitos de *nós* e *a gente* são considerados na seqüência. Por isso, embora o *nós* implícito em alguns contextos seja entendido pela flexão do verbo (exemplo 6), na maior parte dos dados, estão em elipse, concordando com verbo sem marca de flexão (exemplo 7). Considerando este fato e o estudo ser feito com uma variedade do português rural, o grupo foi retirado das análises seguintes.

(6) Ø *Andamo* muito aí na parage desse recôncavo. (INF 01, HOMEM, 83 ANOS)

(7) Nós num mata hoje, maír Ø *mata* amanhã. (INF 05, HOMEM, 51 ANOS)

Menon, Lambach e Landarin (2003) constataram que na linguagem dos quadrinhos, as ocorrências com o pronome *nós* junto ao verbo, 86% eram de não-preenchimento e 14% de preenchimento. Como analisaram dados de 1950 a 1999 e da oralidade (em linguagem urbana), certamente existiam muito mais marcas de flexão verbal na concordância com *nós*, o que dispensa pronome explícito. É algo que não se pode comparar com a variedade do português rural falado em Caibongó. No nosso resultado, o peso relativo de .70 para *nós*

(embora deva-se dar um desconto por conta da análise em seqüência, sem flexão) quando o pronome é implícito, deve-se a essa característica da forma tradicional: flexão verbal dispensa pronome explícito.

Os grupos de fatores lingüísticos *Inclusão do eu* e *Mudança de referente* não foram selecionados pelo programa em nenhuma das análises. Com relação ao grau de *inclusão do eu*, é possível formular algumas hipóteses, de acordo com os resultados individuais.

- *A gente* dá indícios de ter substituído *nós* na fala da comunidade, quando usado no lugar de *eu* (100%).
- Quando *a gente* se refere a duas ou três pessoas, a freqüência é alta (73%) e se aproxima dos usos para grupos intermediários (84%) e grandes (89%). Esse resultado parece indicar perda do traço indeterminador de *a gente* no português rural de Caibongó, característica já observada por Omena (1998a). Na pesquisa citada e em Lopes (1993), o pronome *nós* era mais usado do que o *a gente*, para fazer referência a um grupo pequeno.

Quanto à *Mudança de referência*, os percentuais são bem próximos, evidenciando certa neutralidade (Referência igual 85% e Referência diferente 87%). Contrário ao esperado, na amostra analisada, a mudança de referente não implica tendência à explicitação do pronome. A continuação do estudo certamente apontará as razões deste fato.

3.2 FATORES SOCIAIS

Todos os grupos de fatores sociais testados foram considerados pertinentes para o entendimento da variação em estudo. A escolaridade foi o segundo grupo selecionado nas duas primeiras análises e o primeiro na 4ª. A terceira análise, que observa a escolaridade somente na faixa 2, será comentada em seguida.

Tabela 4

Atuação da escolaridade sobre o uso de *a gente*

	Frequência	Peso relativo
Escolarizados	453/464 = 98%	.63
Não escolarizados	212/314 = 68%	.31
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

Os escolarizados usam mais *a gente* e os não escolarizados usam *nós*. O resultado de todos os escolarizados (.63), comparado a todos os não escolarizados da amostra, mostra que a variável escolarização interfere mais no uso de *a gente* pelos primeiros, correspondendo ao dobro do favorecimento no uso pelos não escolarizados (.31). Este resultado parece indicar que o grupo não escolarizado, em Caimbongo, é detentor de formas mais antigas, tomando como exemplo o *nós*. Já o grupo escolarizado, nesse aspecto, aparenta ser mais inovador com relação à linguagem.

Por outro lado, uma vez que a forma *a gente* não é estigmatizada, seu uso não é repellido pela escola e, se até o final da 4ª série não tiverem estudado a norma padrão da conjugação verbal, que exercita o pronome *nós*, terão ouvido *a gente* em situações diversas do contexto escolar. O grupo alfabetizado pode ter lido *a gente* no livro didático e ouvido na fala do professor e de pessoas de fora da comunidade, através do rádio e, mais recentemente, da TV. É interessante observar que os escolarizados da comunidade são os mais jovens: metade da faixa 2 e todos da faixa 1.

O *corpus* constituído para o estudo é formado por 12 informantes, sendo que 6 são escolarizados e 6 não escolarizados. A faixa 2 é a única com escolarizados e não escolarizados (04 informantes), o que justifica a análise deste grupo. Assim, para o estudo do efeito da escolarização, foram analisados apenas os 330 dados da faixa 2, detalhados na tabela seguinte (Input .91 – Significância .005).

Tabela 5

Atuação da escolarização sobre o uso de *a gente* – faixa 2

	Frequência	Peso relativo
Escolarizados	218/227 = 96%	.72
Não escolarizados	41/113 = 36%	.14
Total	249/330 = 75%	

Input .91 – Significância .005

O resultado da variação de *nós* e *a gente* na segunda faixa etária é o mesmo de todos os informantes da amostra: escolarizados usam mais *a gente* (.72), enquanto não escolarizados usam mais *nós* (.14 *a gente* = .76 *nós*), o que reforça a hipótese de a escola local não atuar no sentido de estimular o uso de *nós* ou, senão, de ser eficaz nesse papel.

Omena (1998b) atesta, com dados de informantes do Rio de Janeiro com pouca escolarização, que alunos do 2º grau, ainda em contato com a escola utilizavam muito mais a forma *a gente*, enquanto os do primário e ginásio⁴ utilizavam mais *nós*. Apesar de a amostra concentrar todos os informantes adultos no primário, de se iniciar o estudo sistemático da conjugação verbal com *nós* na 1ª pessoa do plural no primário e embora no ginásio continue esse estudo, o fato de *a gente* ser percebida “quase como *gíria*” pelos adolescentes seria uma possível explicação. Já no português considerado culto (LOPES, 1993), os falantes universitários da faixa intermediária (de 36 a 55 anos) estavam utilizando mais *nós* e retardando a mudança, segundo a autora, possivelmente por conta de pressões sofridas no mercado de trabalho.

Outro grupo que contribui para explicar as escolhas de *nós* e *a gente* na comunidade é o grau de exposição à mídia. Este grupo foi o terceiro selecionado nas duas primeiras análises, o primeiro (associado ao gênero), na 3ª, e o segundo na 4ª análise.

⁴ Usando a terminologia atual, *primário* equivale a 1ª a 4ª série do ensino fundamental, *ginásio* corresponde ao período que vai da 6ª a 8ª série do ensino fundamental e 2º grau significa *Ensino Médio*.

Tabela 6

Atuação da exposição à mídia sobre o uso de *a gente*

	Frequência	Peso relativo
Mais expostos	318/319 = 100%	.87
Menos expostos	347/459 = 76%	.21
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

O grau de exposição à mídia revela maior uso de *a gente* pelos mais expostos, o que sugere que a mídia (TV) está contribuindo para o aumento do uso da forma inovadora. Embora a frequência de *a gente* seja alta nos dois grupos, os pesos relativos mostram que a interferência da variável é quatro vezes maior no grupo mais exposto (.87), com frequência de 100%. O grupo com menor exposição à mídia usa mais *nós* (.21 *a gente* = .79 *nós*).

Corroboram para essa observação o fato de a forma inovadora ter uso superior à forma *nós* em novelas atuais (CARNEIRO, 2007, 2008) e o Rio de Janeiro, cidade onde está localizada a TV Globo, já ser uma das capitais com mais *a gente* do que *nós* na fala culta desde a década de 1990 (LOPES, 1993).

Conforme Omena (1998b), os falantes que mais vêem TV e/ou lêem jornais usam mais *nós* (exposição alta .57; média .51 e baixa .44). Os dados são de falantes com pouca escolaridade do Rio de Janeiro e o estudo foi publicado pela primeira vez em 1986. Observe-se ainda que o peso relativo indica apenas um pequeno favorecimento à forma *nós* no grupo com exposição alta (.57) e a neutralização com relação ao grupo com exposição média (.51). Hoje, após duas décadas, analisando uma variedade do português rural de uma comunidade afro-brasileira com índice mínimo de escolarização, não surpreende que essa comunidade tenha adquirido a forma *a gente* pela influência de fatores como a mídia (TV).

Como afirma Lucchesi (2006), a interferência dos meios de comunicação tem sido percebida em comunidades rurais isoladas: os mais jovens, devido ao fato de frequentarem mais a escola, assistirem mais televisão e se movimentarem mais, apresentam linguagem mais próxima do padrão culto (ou semi-culto) do que os mais velhos.

Realizou-se uma análise para verificar a interação entre *gênero* e *exposição à mídia*, com o objetivo de responder a seguinte questão: Através da observação da variação de *nós* e *a gente*, pode-se dizer que, em Caibongó, homens e mulheres são influenciados pela linguagem da televisão da mesma forma? Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 7

Atuação do gênero e da exposição à mídia sobre o uso de *a gente*

	Frequência	Peso relativo
Homens menos expostos à mídia	121/219 = 55%	.14
Homens mais expostos à mídia	81/82 = 99%	.62
Mulheres menos expostas à mídia	226/240 = 94%	.81
Mulheres mais expostas à mídia	237/237 = 100%	-
Total	428/541 = 79%	

Input .97 – Significância .008

Como se observa na tabela acima, a influência da mídia é mais intensa nas mulheres. As mais expostas só usam *a gente* (237 casos = 100%) e mesmo as mulheres menos expostas utilizam mais a forma inovadora (.81) do que os homens mais expostos (.62). Já os homens menos expostos, usam mais *nós* (.14 *a gente* = .86 *nós*).

Este resultado corrobora as afirmações de Oliveira e Silva e Paiva (1998). As autoras já observaram que o efeito da mídia (televisão) é mais intenso sobre as mulheres do que sobre os homens.

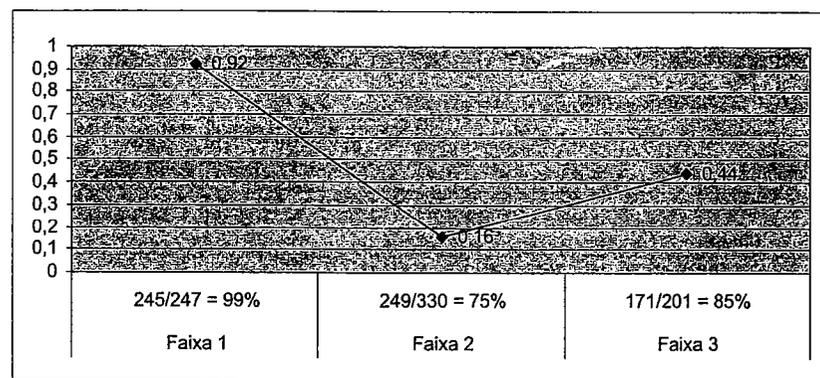
O grupo *faixa etária* foi selecionado em quarto lugar nas duas primeiras análises, e terceiro, na 3ª análise.

Tabela 8

Atuação da faixa etária sobre o uso de *a gente*

	Frequência	Peso relativo
Faixa 1	245/247 = 99%	.92
Faixa 2	249/330 = 75%	.16
Faixa 3	171/201 = 85%	.44
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

Gráfico 1 - Atuação da faixa etária sobre o uso de *a gente*

A frequência, de modo geral (Tabela 8 e Gráfico 1), mostra o predomínio da forma inovadora: 85% da amostra analisada, 99% na faixa 1, 75% na faixa 2 e 85% na faixa 3, o que significa apenas 1%, 25% e 15% de *nós*, respectivamente.

Na faixa 1, a observação da frequência (99%) e do peso relativo (.92), o aumento abrupto de *a gente* parece sugerir mudança, no entanto, as faixas 2 e 3 apontam pesos relativos favoráveis à preservação da forma tradicional. Por se tratar de uma comunidade rural afastada de grandes cidades, esse resultado pode caracterizar o aspecto

conservador do falar local, preservado pelo grupo intermediário e mais velho. É possível que o grande aumento de *a gente* na faixa mais jovem seja devido a um conjunto de causas sociais.

Nesta comunidade não se percebe, no tocante a *nós* e *a gente*, nenhum juízo de valor com relação à existência de uma forma “mais adequada”, como ocorre no português culto. A “consciência” imposta ou adquirida na escola de que o *nós* é a forma padrão e *a gente* mais ligada ao coloquial não existe na comunidade. Desta forma, o fato de a faixa 2 usar mais *nós* do que a faixa 3 não reflete pressões sofridas no mercado de trabalho, pois todos fazem praticamente as mesmas atividades. Assim, não se trata de gradação etária, ou seja, comportamento lingüístico que se repete a cada geração. É muito provável que os grupos representem simplesmente a variedade lingüística de seu tempo. A forma tradicional teve seu tempo de predomínio, atestado pelas faixas mais velhas, mas a forma *a gente* foi assimilada pela faixa 1.

Acontecimentos como a chegada de um grupo de trabalhadores “sem-terra” há cerca de 9 anos, a construção da escola na Fazenda Caimbongo Velho, a construção da estrada que liga Caimbongo a Santiago do Iguape e a instalação da eletricidade em 2007, além do acesso à TV, são fatos que marcam uma época na história de Caimbongo. As transformações melhoraram o acesso (saída e entrada), deixando as pessoas mais próximas de outros grupos. Agora, os moradores têm acesso às notícias e à cultura de todo o mundo através da televisão e as crianças da comunidade estudam com as crianças filhas dos “sem-terra”, grupo formado por pessoas de regiões diversas da Bahia. Portanto, a possibilidade de os falantes da faixa 1 repetirem o comportamento atual da faixa 2 (passar a usar mais *nós* com o passar do tempo) é remota. Parece que a manutenção de *nós* está ficando condicionada a contextos específicos. Caimbongo tem passado por muitas mudanças nessa última década que, certamente, influenciarão o modo de viver e pensar de todos, principalmente dos mais jovens.

Os dados da faixa etária, tão importantes por serem indicativos de variação e de mudança lingüística, não permitem uma conclusão segura. É possível que um número maior de informantes (o que significa mais dados) e a possibilidade de ampliação da análise em outras funções sintáticas possam responder a questão. O número de informantes do *corpus* é significativo com relação à população, que é formada por menos de 60 habitantes. Assim, a amostra corresponde a 22% da população, mas, para a análise, são apenas dois informantes do sexo masculino e dois do sexo feminino por cada faixa. Pode ser que, no momento da análise, pesem as características individuais, pois quando nos referimos aos homens ou às mulheres da faixa 1, por exemplo, estamos nos referindo a duplas.

Omena (1998b) afirma que, quanto mais jovem o falante, maior é o uso de *a gente* e quanto mais velho o falante, maior emprego de *nós* (OLIVEIRA, 2006). A autora observa que falantes nascidos a partir de 1960 usam bem mais a forma *a gente* e afirma que parece ser um fenômeno em mudança, principalmente considerando os fatores lingüísticos.

Machado (1995), com dados do português falado por pescadores do Rio de Janeiro, também constatou maior uso de *a gente* pelos jovens e de *nós* pelos mais velhos.

Na fala culta (LOPES, 1993), os falantes adultos com formação universitária completa utilizam tanto *nós* quanto *a gente*, os jovens usam mais *a gente* e os mais velhos usam mais *nós*. O estudo conclui que, na fala culta, trata-se de um processo de variação estável.

O grupo *gênero/sexo* foi selecionado em sexto lugar nas duas primeiras análises, em primeiro (associado à mídia), na 3ª, e em segundo na 4ª análise.

Tabela 09

Atuação do gênero/sexo sobre o uso de *a gente*

	Frequência	Peso relativo
Mulheres	463/477 = 97%	.75
Homens	202/301 = 67%	.15
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

O resultado mostra que as mulheres da comunidade estão utilizando mais *a gente* (.75) do que os homens (.15). Trata-se de uma postura feminina comum, quando se trata de fatos lingüísticos não estigmatizados. Os homens, geralmente mais conservadores, continuam preferindo o *nós* (.15 *a gente* = .85 *nós*).

Na comunidade, as mulheres saem e estudam tanto quanto os homens. Uns saem com frequência, outros saem esporadicamente e outros ainda tiveram experiência de morar algum tempo fora. Aqueles que não estudaram – alguns de meia-idade e os mais velhos na sua maioria – não o fizeram devido às condições de vida de seu tempo e à alta de escola. É preciso considerar que a escolarização no Brasil foi tardia, principalmente nas áreas rurais. Essas observações são para justificar que as mulheres do lugar não estão aquém dos homens em estudo, saídas e outros contatos. Todos, homens e mulheres, vivem de trabalhos da roça, de pesca e mariscagem, tiram piaçava, lavram a terra, vão aos povoados fazer comprar, à procura de serviços de saúde ou simplesmente a passeio. Em número menor, existem atividades tipicamente femininas, como lavar roupas, cozinhar e cuidar dos filhos enquanto outras são tipicamente masculinas, como caçar e tirar madeira, por exemplo.

Omena (1998b) constatou que as mulheres tendem a usar mais *nós* na faixa etária em que homens e mulheres trabalham (26-49 anos); as mulheres mais jovens utilizam mais *a gente* e as mais velhas, mais *nós*.

O grupo *saídas da comunidade* foi selecionado em sétimo lugar nas duas primeiras análises e em terceiro na 3ª análise.

Tabela 10

Atuação das saídas da comunidade sobre o uso de *a gente*

	Frequência	Peso relativo
Sim	517/543 = 95%	.62
Não	148/235 = 63%	.24
Total	665/778 = 85%	

Input 1.00 – Significância .012

Este grupo mostrou-se significativo para o entendimento da variação, revelando a interferência das saídas da comunidade na linguagem. O grupo que *sai/saiu* usa mais *a gente* (.62), enquanto o grupo que *sai/saiu* menos usa mais *nós* (.76). Assim, percebe-se que a movimentação dos falantes estimula mudanças lingüísticas.

Enfim, esses são os fatores que se mostraram favoráveis ao entendimento de aspectos que regem a variação de *nós* e *a gente* na função de sujeito em Caimbongo e, com base em estudos sobre a temática, permitiram a comparação entre o comportamento das variáveis em outras amostras do português brasileiro: tanto culto como popular, tanto rural quanto urbano.

A observação do *corpus* de Caimbongo, feita neste trabalho, além do exposto, parece indicar ainda que a explicitação do pronome leva em consideração uma questão funcional, o que fica como sugestão para trabalhos futuros. A hipótese para uma futura variável funcionalista se deve à observação de que o falante tende a explicitar o pronome (*nós* ou *a gente*):

1. na introdução de idéias ou pensamentos;
2. para enfatizar determinada informação por motivos como interesse, fato incomum, acontecimento que julgue importante, que lhe cause alguma exaltação, etc. e
3. em frases conclusivas, como uma maneira de reafirmar o já dito.

A precariedade de tempo, com prazos de conclusão, impediu que se enveredasse por esse caminho.

Observando-se os pronomes em outras funções sintáticas, não analisadas neste trabalho pelo número reduzido de dados, percebe-se que o uso de *a gente* é superior na função de adjunto adnominal. Foram encontradas 11 ocorrências de *da gente* e apenas 02 de *nosso* (*a*).

(8) É um primo *da gente* de Salvadô. (INF 03, MULHER, 76 ANOS)

(9) *A gente* tira pa levá *nosso* farinha. (INF 01, HOMEM, 83 ANOS)

Este resultado já foi constatado por Araújo (2005), que mostra como o uso do possessivo *da gente* foi implementado de maneira mais intensa nas variedades rurais afro-brasileiras, diferente do que ocorre em comunidades urbanas, em que a forma canônica *nosso* e flexões prevalece. Para a autora, o fato se deve à existência anterior da forma *de nós*, que pode ter favorecido uma maior assimilação de *a gente* na função de adjunto. De acordo com a pesquisa, a forma *de nós* é a forma crioulezante, mais antiga e pouco freqüente, presente na fala de informantes mais velhos para designar posse, enquanto as formas *nosso* e *da gente* teriam sido adquiridas por meio da assimilação de padrões externos às comunidades rurais afro-brasileiras.

Seguindo a observação dos dados que não representam o sujeito em Caimbongo, só foi encontrada variação nos pronomes possessivos (*nosso* (*a*) (*s*)/*da gente*), sendo que, nas demais posições, não há variação de *nós* e *a gente*. Na amostra, com dados de entrevistas, só se usa *a gente*.

No lugar do pronome pessoal oblíquo tônico *conosco* são usadas as expressões *com a gente* e *mais a gente*:

(10) Tinha um cumpade meu.[...] Ele já era home fetcho e aí ele ia brincá *mais a gente* de roda. (INF 03, MULHER, 76 ANOS)

(11) Aí eles ficaro cum né di... tomô esse... dispeito assim *com a gente*. (INF 08, MULHER, 45 ANOS)

Ao invés do pronome pessoal oblíquo átono *nos* (*nos ensinava*), é usado *a gente* (*ensinava a gente*):

- (12) Ela ensinava *a gente* a fazê cofa, fazê esteira. (INF 06, MULHER, 48 ANOS)

Na amostra foram encontrados 15 dados, sendo 03 pronomes oblíquos tônicos e 12 átonos.

Na função de objeto indireto, foram 04 ocorrências. Exemplo:

- (13) Aí mamãe comprava *pra gente*. (INF 03, MULHER, 76 ANOS)

E como adjunto adverbial, 02 ocorrências. Exemplo:

- (14) E aí pra Santiago é mais perto *pra gente* do que pra... pu Acupe. (INF 01, HOMEM, 83 ANOS)

No total, foram 32 dados com as funções referidas, insuficiente para qualquer análise. Para analisar os usos de *a gente* em outras funções seria necessário um número maior de dados e, para isso, talvez fosse mais produtivo a aplicação de questionário ou outro recurso mais produtivo. Assim, os resultados apresentados são tomados como exemplos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados confirmam a maioria das hipóteses e atestam que a variação de *nós* e *a gente* é condicionada por fatores lingüísticos e sociais.

A forma *a gente*, como geralmente concorda com o verbo na forma de singular, adequou-se perfeitamente ao português rural, que tem como uma das principais características a ausência de marcas de flexões. Talvez essa característica da forma inovadora tenha contribuído para o uso cada vez maior desta variante. Assim, a ausência

de marcas de concordância, no verbo, é substituída pelo sujeito explícito *a gente*.

Ao contrário do que se supôs inicialmente, a comunidade não manteve a forma tradicional, como a mais utilizada. Se observarmos as freqüências, a forma *a gente* é muito mais utilizada do que *nós* em todos os contextos analisados. A surpresa do resultado, não nesse momento final, mas nas primeiras observações do *corpus* que seria analisado, remeteu-me às seguintes palavras de Borba (2003, p. 79): “Uma língua conservadora não expressa necessariamente uma cultura apegada ao passado”. Refiro-me ao seu contrário, que também é verdadeiro, pois língua e cultura não evoluem no mesmo compasso. Embora a população de Caimbongo tenha preservado aspectos culturais do passado, a língua tem se modificado com outra velocidade.

Em Caimbongo, uma comunidade rural afastada de grandes cidades, mantida relativamente isolada no passado, o uso de *a gente* na função de sujeito apresenta altos índices na faixa mais jovem. Este elevado aumento no uso da forma inovadora pelos jovens, conforme análise dos dados, tem sido motivado principalmente por fatores sociais: saídas da comunidade, viagens e exposição à mídia. Estes fatores, por sua vez, são conseqüências das transformações sociais que vêm ocorrendo nos últimos anos, como a chegada dos “sem-terra”, a construção da escola, a estrada, a eletricidade e o acesso à TV. Não se pode desconsiderar que esses fatos têm modificado Caimbongo, encurtando as distâncias e intensificando o contato e o conhecimento do mundo dos atuais moradores. Se fatores externos à comunidade favoreceram a implementação de *a gente* – forma utilizada principalmente na linguagem informal – a intensificação do contato com fatores externos poderá, inclusive, fazer com que os falantes jovens, com o tempo, adquiram o *nós*. Os dados, no entanto, não apresentam esta possibilidade.

A manutenção de *nós* está sendo assegurada pelos falantes de meia-idade e pelos mais velhos, que tanto usam *nós* quanto *a gente*, contribuindo para a manutenção da variação. Continuam usando mais

nós os não escolarizados, os que saem pouco da comunidade, os menos expostos à linguagem da mídia e os homens.

Dos dez grupos de fatores testados, sete mostraram-se significativos para o entendimento da variação em Caimbongo:

- O falante tanto pode usar *nós* quanto *a gente* numa primeira referência, mas, uma vez que o falante selecione uma das formas, a possibilidade de repetição desse mesmo pronome na seqüência é alta. Já a forma isolada no discurso apresenta ligeira tendência à escolha de *nós*;
- Os usos mais indeterminados – indeterminação parcial com referência implícita e indeterminação completa – são favoráveis à escolha de *a gente*, enquanto os contextos com referência determinada e com indeterminação parcial com referência explícita no contexto são favoráveis ao uso de *nós*;
- No português falado em Caimbongo, confirma-se a tendência ao sujeito preenchido (70% dos dados). O sujeito explícito mostra um pequeno favorecimento ao uso de *a gente* e o sujeito implícito favorece o uso de *nós*. Este comportamento possivelmente deve-se às características de cada um dos pronomes: ao contrário da concordância com *a gente*, a flexão do verbo que acompanha a forma tradicional (quando ocorre) dispensa o sujeito explícito;
- Em Caimbongo, escolarizados usam mais *a gente* e não escolarizados usam mais *nós*, evidenciando que a escola local não influencia na preservação da forma tradicional;
- Os falantes mais expostos à mídia (televisão) usam mais *a gente* e os menos expostos usam mais *nós*, mais uma evidência de que *a gente* é estimulada por fatores externos à comunidade. A influência da mídia é mais intensa sobre as mulheres, a ponto de as mais expostas só usarem *a gente* e até mesmo as menos expostas utilizarem mais a forma inovadora, até mais do que os homens mais expostos. Os homens menos expostos usam mais *nós*;
- Conforme a idade, nos dados da faixa 1, *a gente* está prestes a substituir *nós*. Na faixa 2 e na faixa 3 é maior o uso de *nós*, mas são os informantes da faixa intermediária que mais usam *nós*, ao invés de serem os mais velhos, como esperado, se considerarmos somente a idade;
- São as mulheres que estão saindo na frente na escolha da forma inovadora. Os homens continuam dando preferência à forma *nós*;

As saídas da comunidade são determinantes para a escolha das formas variantes: os que saíram usam mais *a gente*, enquanto os mais fixados ao lugar usam mais *nós*.

Além disso, considerando as análises lingüísticas, parece que a permanência de *nós* é assegurada, pelo menos, em alguns contextos. Significa dizer que ainda existe um lugar para o *nós*, embora cada vez mais reduzido. Por exemplo, quando o pronome tem a referência mais determinada e quando há indeterminação parcial com um elo de referência explícita no contexto. Portanto, não parece ser possível prever o apagamento de *nós*. A possibilidade de permanência da forma tradicional em contextos específicos, como se percebe em outras comunidades, pode não ser descartada, até mesmo porque a interação dos habitantes de Caimbongo com o meio externo vem se intensificando.

Em se tratando dos usos de *nós* e *a gente* em outras amostras da fala e da escrita, como já foi discutido neste trabalho, a forma *nós* continua sendo muito utilizada na linguagem formal e na escrita. O estudo em novelas (CARNEIRO, 2007, 2008) mostra que, na linguagem formal e semi-formal, usa-se mais *nós*.

Ainda assim, se é verdade que uma mudança lingüística está a caminho, ainda não se pode assegurar. Os estudiosos do tema que encontraram indícios de uma possível substituição de *nós* por *a gente* (LOPES, 1993; VIANA, 2006; MENON, LAMBACH e LANDARIN, 2003) mostram que se trata de uma mudança de baixo para cima, mais adiantada na fala popular.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvana de Farias. *Nosso, da gente e de nós: um estudo sociolingüístico da expressão de posse no português rural afro-brasileiro*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 13 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.
- CARNEIRO, Sandra. *Nós e a gente em novelas*. In: Fórum Internacional da Diversidade Lingüística, 1., *Anais*. Porto Alegre, 2008. Comunicação apresentada no I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística, 2007.
- _____. *Nós e a gente em Caimbongo*: aspectos sócio-históricos e sociolingüísticos de uma comunidade afro-brasileira. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, BA, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp087951.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2008.
- CUNHA, Cláudia de Souza. Indeterminação pronominal do sujeito. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade Lingüística e Ensino*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 125-131.
- LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Social Factors. Massachusetts; Oxford: Blackwell, 2001. v. 2.
- _____. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOPES, Célia Regina dos Santos. *De gente para a gente*: o século XIX como fase de transição. Disponível em: <<http://www.letras.ufjf.br/posverna/docentes/70994-2.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2007.
- _____. A indeterminação no português arcaico e a pronominalização de nominais: mudança encaixada? In: Encontro Internacional de Estudos Medievais da ABREM, 5., 2003, Salvador. *Anais*. Salvador, 2003.
- _____. *Nós e a gente n1o português falado culto do Brasil*. (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.
- LUCCHESI, Dante. *Entrevista concedida ao Jornal Folha Dirigida*. Edição de 15 a 21 out 2004. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/entrevista.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2006.
- _____. Contato entre línguas e variação paramétrica: o sujeito nulo no português afro-brasileiro. *Língua(gem)*. v. 1, n. 2, 2004.

- MACHADO, Márcia dos Santos. *Sujeitos pronominais nós e a gente*: variação em dialetos populares do norte fluminense. (mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Fatores sócio-históricos condicionantes na formação do português brasileiro*: em questão o propalado conservadorismo da língua portuguesa no Brasil. Disponível em: <<http://www.prohpor.ufba.br/propalado.html>>. Acesso em: 22 mar. 2007.
- MENON, O. P. S.; LAMBACH, Jane Bernadete; LANDARIN, Noely R. X. Nazareno. Alternância nós / a gente nos quadrinhos: análise em tempo real. In: RONCARATI, Cláudia N.
- OLIVEIRA, Karine Rios de. *Nós, a gente e o clítico se como estratégias de indeterminação do sujeito no português*. (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- SILVA, Giselle Machline Oliveira e; PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de. Visão de Conjunto das variáveis sociais. In: _____. SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). *Padrões sociolingüísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, p. 335-377.
- OMENA, Nelize Pires de. A referência variável da 1ª pessoa do discurso no plural. In: _____. SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). *Padrões sociolingüísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998a. p. 183-215.
- _____. As influências sociais na variação entre *nós* e *a gente* na função de sujeito. In: _____. SCHERRE, Maria Marta Pereira (Org.). *Padrões sociolingüísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998b. p. 309-323.
- PINTZUK, Susan. *VARBRUL Programs*. University of Michigan, 1988.
- SANKOFF, David. Variable rules. In: AMMON, Ulrich; DTTMAR, Norbert; MATTEIR, Klaus J. (eds.). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. New York: Walter

de Gruyter. 1988, p. 984-998. Trad. Maria Marta Pereira Scherre. Brasília, 1992. Revista em 1993, incorporando sugestões detalhadas de Ivone Isidoro Pinto (UFRJ), Maria Thereza Gomes Fiorett (UFRJ) e Maria Clara Álvares Correa Dias (Unb).

SANTANA, Neila Maria Oliveira. *A indeterminação do sujeito no português rural de Bananal e Barra dos Negros – BA*. Disponível em <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/318.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2004.
 VIANNA, Juliana Barbosa de Segadas. *A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*. (mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

A COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE E AS LÍNGUAS INDÍGENAS ACREANAS

Marcos de Almeida MATOS
 (Comissão Pró-Índio do Acre)

RESUMO: Este texto expõe parte dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) com as línguas indígenas acreanas. A CPI/AC vem desde a sua fundação trabalhando em parceria com os povos indígenas, criando processos educacionais voltados para o fomento de uma autoria indígena, compreendida como a emergência das ações de coletividades e indivíduos indígenas, através da otimização e da difusão da palavra oral e escrita, do desenho e das imagens silenciadas na história das relações com a sociedade nacional e com o Estado. Durante esse trabalho, a equipe da CPI/AC tem conceituado as questões de política linguística envolvidas em sua *práxis*, objetivando empreender ações que favoreçam as línguas indígenas. A partir de 2006, além do espaço dedicado à aquisição das escritas em línguas indígenas, e aos estudos descritivos dessas línguas, os Cursos de Formação passaram a incluir a construção de uma pesquisa sociolinguística, para incentivar a reflexão sobre o futuro das línguas indígenas acreanas.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística; Sociolinguística; Línguas indígenas no Acre.

ABSTRACT: This article shows part of the works developed by Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) on Acre Indigenous languages. The CPI/AC, since its foundation, has been working with indigenous groups, creating educational processes which focus on fostering an indigenous authorship, viewed as the emergency of the actions of members of these groups, both as collectivities and individuals, through the optimization and diffusion of their written and oral word, and of the drawings and images silenced throughout the history of their relations with the national society and the State. During this work, the CPI/AC team has made efforts to conceptualize the linguistic politics issues involved in its *praxis*, aiming to undertake actions

that favor the indigenous languages. From 2006 onwards, besides the space dedicated to the literacy process and to the study of the indigenous languages, the Formation Courses started to include the construction of a sociolinguistic research to stimulate the reflection on the future of Acre indigenous languages.

KEY-WORDS: Linguistic politics; Sociolinguistics; Indigenous languages in Acre.

1 INTRODUÇÃO

Por diversos motivos, a questão da diversidade linguística brasileira tem hoje uma visibilidade muito grande. Em parte, esse destaque se explica pelo aumento significativo do conhecimento científico sobre as línguas indígenas, que, em notícias em revistas especializadas ou de divulgação, mostrou o quão alarmante é o processo de perda linguística que vem ocorrendo no Brasil e em vários lugares do mundo. Entretanto, creio que foi a estruturação crescente de organizações indígenas e indigenistas, antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, que mais contribuiu para trazer a diferença linguística para o primeiro plano dos debates sobre a diversidade da realidade social brasileira. Com efeito, essas organizações muitas vezes importam para sua prática política ideias que ligam a linguagem às visões de mundo dos diversos povos, deixando a língua em um lugar de destaque nos chamados projetos de “revitalização cultural”. Há uma visão muito comum, compartilhada pelo movimento indígena e indigenista, que sugere que língua e cultura estão intimamente ligadas – seja pensando a língua como principal esquematismo da cognição, seja pela identificação de uma língua à formação de um povo, ao modo do movimento histórico e ideológico de inspiração herderiana que, a partir do final do século XVII na Europa, quis basear a autonomia política dos povos no compartilhamento de uma mesma tradição linguística. Isso torna a interação entre línguas um campo de atenção de diversos atores, campo

de conflito, onde se misturam política científica e ciência política, linguistas e missionários, governo e organizações não-governamentais.

Apenas há algumas décadas o Estado brasileiro se propôs a rever a política linguística monolíngue herdada de Portugal, implementada à força das armas, dos aldeamentos e do trabalho escravo em nosso território. Já na lei n. 6001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio (promulgada em 1973), o Estado reconhece aos povos indígenas o direito à alfabetização em suas línguas maternas, paralelamente à alfabetização em língua portuguesa, ainda que o sentido geral de toda educação indígena seja pensado ali como a progressiva “integração na comunhão nacional”. Sob esse ponto de vista, sem dúvida alguma, a inserção de referências explícitas aos direitos linguísticos das minorias étnicas brasileiras na Constituição Federal de 1988, representa um grande avanço. Também a portaria interministerial n. 559, de 1991, que dispõe sobre a uma educação escolar bilíngue, e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (que responsabiliza o Estado por desenvolver programas de formação para a oferta de “educação bilíngue e intercultural” para os povos indígenas), são sinais da modernização do Estado, no que tange à aceitação da pluralidade humana de sua formação.

Os efeitos desse movimento de reconhecimento do Brasil como um país multilíngue começam a se fazer sentir, por exemplo, através da publicação de uma copiosa literatura didática em línguas indígenas, financiada pelo Ministério da Educação. Outro efeito visível diz respeito ao reconhecimento formal de direitos linguísticos, como no caso da famosa lei promulgada no município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste do estado do Amazonas (um dos lugares de maior diversidade linguística das Américas), que torna três línguas indígenas co-oficiais, ao lado da língua portuguesa (o nheengatu – língua geral difundida pelas missões religiosas no alto rio Negro, o baniwa e o tukano)¹.

¹ Segundo os consultores envolvidos no trabalho de elaboração e promulgação dessa lei, a idéia era conferir às línguas indígenas mais prestígio e espaço em usos

No entanto, em que pese a visibilidade da questão e o apoio que ela angaria para projetos de pesquisa e de revitalização das línguas indígenas, creio que qualquer pessoa que tenha estado algum tempo em uma terra indígena pôde perceber a tendência de expansão geográfica e funcional da língua portuguesa, sob o prejuízo das línguas autóctones brasileiras. No Acre, desde a consolidação da economia extrativista, até as fases mais recentes de incentivo à agrofloresta e à inserção na economia de mercado, vê-se a expansão da língua portuguesa como língua de interação econômica e interétnica: a língua portuguesa é o campo da luta por direitos, é a língua de instrução dos cursos de formação de agentes de saúde, de agentes agroflorestais e de professores indígenas, é a língua da política partidária e do mercado de projetos. Não há mais uma repressão linguística explícita promovida pelo Estado, ou por seus beneficiários, mas as forças motrizes do monolinguismo em português continuam bem ativas no Brasil. Se a passagem do século XIX ao século XX pode ser pensada como a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, vemos que a política monolíngue brasileira não deu tréguas – apenas mudou de estratégia: ela não mais se exerce através de repressões e aldeamentos, e sim através da insinuação onipresente de uma língua maior.

Mas, assim como o processo de depopulação de vários povos indígenas brasileiros acabou por ser contido, de maneira que hoje vários deles apresentam uma taxa de natalidade bem superior à média nacional, espera-se que o processo de deslocamento linguístico radical pelo qual passam algumas dessas populações possa ser revertido. Para este objetivo concorrem as ações dos projetos de educação diferenciada espalhados pelo Brasil, que buscam, a partir da construção de escolas verdadeiramente bilíngues, contribuir com a resistência das línguas minoritárias.

sociais urbanos, favorecendo sua difusão e seu fortalecimento. Além disso, trata-se de um passo rumo à concretização do pluralismo jurídico esperado de um país “multicultural”, no qual a diversidade linguística deixa de parecer um entrave à modernização do estado – cf. Berno de Almeida, 2007: 13.

2 A COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE E AS LÍNGUAS INDÍGENAS

Existem hoje no Acre 34 terras indígenas reconhecidas pelo governo federal (14,6% da superfície do Estado), nas quais habitam cerca de 13.384 indivíduos, pertencentes a 14 diferentes povos indígenas, que falam cerca de 11 línguas, representantes de 3 famílias linguísticas (Pano, Arawak e Arawá).² A Comissão Pró-Índio do Acre trabalha com os habitantes de 13 dessas terras, pertencentes a 7 etnias (Kaxinawa, Jaminawa, Yawanawa, Katukina, Shawandawa, Manchineri e Ashaninka). Foi fundada em 1979, com o objetivo de apoiar os povos indígenas acreanos na luta pela demarcação de suas terras, e para subsidiar os processos de conquista de sua autodeterminação – objetivo posteriormente formulado como a constituição de uma “autoria indígena”, definida como a “promoção e emergência das ações dos membros de sociedades indígenas como coletividades e indivíduos, no cenário local e nacional”, para “otimizar e difundir o uso da palavra oral e escrita, do desenho, das imagens, inibidas e silenciadas na história das relações com a sociedade nacional e com o Estado ao longo de cinco séculos” (MONTE et al, 2008, p. 20). Através do apoio ao reconhecimento e à demarcação de terras, e posteriormente à constituição de uma territorialidade efetivamente indígena, a equipe da CPI/AC pôde contribuir para a conquista de

² Podemos dizer que as línguas que compõem a família Arawak no Acre são: Manchineri, Apurinã e Ashaninka; as da família Pano são: Jaminawa, Kaxinawa, Katukina, Shawandawa, Yawanawa, Shanenawa, Poyanawa; e da família Arawá: Madija.

³ Uso aqui o termo “culturalista” em sentido próximo àquele discutido por Sahlins que, citando T. Turner, argumenta que o movimento de re-apropriação e de criação de uma cultura indígena pelos Kayapó da aldeia Gorotire em um projeto de resistência e organização política é efetivo e legítimo – apesar da interpretação de teorias “contra-hegemônicas e pós-modernas”, que deslegitimam tais manifestações

uma autonomia econômica e culturalista³ para os povos indígenas acreanos.

De certo modo, território, cultura e língua são conceitos intimamente ligados na história colonial do ocidente. Em um artigo publicado em 2000, Nietta Monte lembra que “o princípio de territorialidade” é a “condição de sobrevivência de uma língua subordinada em situação de assimetria generalizada” (MONTE, 200, p. 185):

Só a unidade territorial reforça as redes sociais de uma minoria etnolinguística sendo então possível contrariar o impacto deslocador de um grupo e língua dominante. Ou seja, é a fundação de uma política para a sobrevivência dos povos indígenas em seus territórios o fator de maior relevância para a sobrevivência dos povos e línguas indígenas da América (MONTE, 2000, p. 185).

A existência de territórios reconhecidos é uma das condições da permanência da diversidade linguística e cultural brasileira, diversidade que deve ser pensada como parte de uma riqueza maior. Com efeito, algumas pesquisas indicam que a diversidade linguística e cultural está em pressuposição recíproca com a existência da biodiversidade natural – como sugere um relatório da Unesco, ao dizer que, dentre as 900 regiões ecológicas mapeadas pela WWF como constituintes de nosso planeta, 238 são de suma importância para a ordem ecológica mundial; sendo que, dentre essas 238, 200 são regiões de rica diversidade etnolinguística (UNESCO, 2007, p. 7).

Levando em conta esse princípio de inter-relação, a equipe da Comissão Pró-Índio do Acre sempre buscou tornar a questão das línguas indígenas um eixo transversal a todas as suas ações. Como foco explícito de investimento institucional, a questão foi trabalhada pelos programas de formação de professores e de agentes

indígenas como se fossem reflexos da aspiração totalizante do colonialismo e de sua antropologia (cf. SAHLINS, 1997, p. 123).

agroflorestais indígenas, tendo reflexos indiretos nas outras ações da CPI/AC – isso por razões congênicas à idéia de língua, que, como se pode argumentar, é uma noção técnica e escolar (se a língua indígena é um meio de ação e de pensamento que perpassa toda a vida da comunidade, o mesmo não se pode dizer dos instrumentos que nós temos para apoiar o seu fortalecimento, e para trabalhar sobre ela uma política linguística – estes dependem de certo modo de relação com a língua, bem como da posse de instrumentos de análise determinados). Foi principalmente através das atividades relacionadas à formação de professores (incluindo aí a assessoria às escolas, a produção de material didático e paradidático, e etc.) que a CPI/AC pôde atuar como organização indigenista a favor da reprodução e da fortificação das línguas indígenas. A questão foi sempre tratada, pois, como um caso de “planificação linguística educativa” (MONTE, 2000, p. 189).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Fundado em 1983⁴, com o objetivo de atender certas demandas dos membros daquelas comunidades indígenas acreanas assessoradas pela CPI/AC desde 1979, o projeto “Uma Experiência de Autoria” promoveu um longo processo de formação juntamente aos “monitores” e, posteriormente, aos professores indígenas, que lecionavam e lecionam para os seus parentes segundo uma proposta curricular específica, definida de modo participativo. Inicialmente, o projeto objetivava a alfabetização em língua portuguesa e o domínio das operações básicas da aritmética – ambas as capacidades pensadas como estratégicas para a conquista da autonomia econômica, através

⁴ Mesmo antes de 1983, a CPI/AC já estava envolvida com os trabalhos de fomento de uma educação diferenciada em algumas terras indígenas acreanas, e as primeiras viagens de assessoria educacional a algumas comunidades indígenas foram realizadas ainda em 1978 (um ano antes da fundação oficial da ONG), por Maria Conceição Maia e Keilah Diniz, ao rio Jordão, e de Djacira Maria de Oliveira, ao rio Humaitá (MONTE, 2008, p. 37).

da gestão das cooperativas e associações indígenas (cf. MONTE, 1995). Nesse processo formativo, em diversos momentos, eram abordadas as várias dimensões do trabalho didático com línguas, enfatizando sempre a aquisição da capacidade de leitura e escrita.

Por diversos fatores, dentre os quais a própria natureza das demandas dos indígenas que então freqüentavam os cursos da CPI/AC, ao menos até 1985, os investimentos do Projeto de Educação se concentravam na aprendizagem e no ensino do português, escrito e falado, sendo esta língua não apenas a língua veicular da instrução, mas também a sua língua meta (MONTE, 2008, p. 77). A produção editorial da CPI/AC refletiu essa tendência: de 1983 até 1988, a maioria das publicações dirigidas às escolas indígenas foram em língua portuguesa.

Em uma pesquisa conduzida por Nietta Monte de 1989 até 1991, cujos resultados parciais foram descritos em diversos artigos, essa tendência foi notada. Essa tensão foi objeto de alguns artigos da então coordenadora do projeto “Uma Experiência de Autoria”, por exemplo, neste texto escrito em 1992:

O projeto de educação indígena coordenado por nós desde 1983 é reflexo mesmo dessas duas tendências. Se, por um lado, expressa e reforça a valorização assimétrica da língua portuguesa — estando centrada nesta língua a meta e, em muitos casos, o veículo da escolaridade de adultos e crianças —, por outro, a escola é também parte da reconstrução atual por que passam as sociedades indígenas, quando tomam conhecimento de seus direitos a uma chamada “cidadania diferenciada”, portanto, à manutenção de uma identidade diferencial e étnica, autoidentificadora do grupo e dos indivíduos indígenas (MONTE, 1992, p. 11).

Sob o ponto de vista que aqui nos interessa, a autora diz que, se por um lado a assessoria que a CPI/AC prestava às escolas indígenas reforçava o uso da língua portuguesa, por outro incentivava uma

⁵ Uso o termo “diglossia” tal como foi definido pela sociolinguística catalã, ocitana e crioula (cf. MAHER, 2006a; CALVET, 2007, p. 33).

produção culturalista, e, por conseguinte, reforçava nesses professores uma vontade de deter a diglossia⁵ vivida ou em iminência nas comunidades indígenas. Isso acontecia pela ligação propalada entre língua e cultura, isto é, pelo recrutamento da língua para servir como “sinal diacrítico de identidade” (para falar como os antropólogos barthesianos). Essa ligação se fez tanto mais eficiente nos contextos onde a língua indígena só poderia ocupar um lugar de segunda língua – entre os Poyanawa, por exemplo, onde a meta da assessoria era “reforçar a língua indígena no seu lugar de signo identitário e elevá-la a segunda língua, o que seria ativado por situações de uso oral e escrito” (MONTE, 2008, p. 79). Assim, de certo modo, pode-se dizer que é a língua como bandeira da identidade étnica que motivará os professores a seguirem os caminhos das políticas linguísticas discutidas durante os cursos de formação da Comissão Pró-Índio do Acre (como mostra MAHER, 1996, especialmente no cap. iv).

Apesar do alerta para os casos de diglossia iminente, nem sempre a perspectiva da língua como uma das bandeiras da etnicidade implicou no fortalecimento ou na maiorização estratégica de uma língua indígena: Ingrid Weber, por exemplo, nos mostra como, numa época de agitada “revitalização cultural” entre algumas comunidades kaxinawa do rio Humaitá, a língua indígena continuava a contar cada

⁶ Outra referência paradigmática a esta tensão é o seguinte trecho, do livro de Ingrid Weber: “se levamos em consideração que esse movimento (de “revitalização cultural”) era desencadeado no Humaitá a partir de uma demanda e expectativa externas pelo reconhecimento das identidades através do ‘traço’ diacrítico e pluralizador da cultura e da língua, entende-se que a minha ignorância linguística representava uma espécie de contra-mensagem à margem da mensagem, digamos, oficial que eu trazia. Se nem aqueles que são os legítimos embaixadores da ‘escola diferenciada’ entendem a língua indígena, como não reconhecer uma supervalorização do português em detrimento do kaxinawa? (...) De certa forma, concedemos a possibilidade da (auto)representação da diferença, ao mesmo tempo em que neutralizamos a sua atuação e sua efetividade em ‘nosso’ mundo. Nesse sentido, a preservação controlada e subordinada das culturas acaba por servir, a despeito de seu discurso, apenas como referendo às pretensões majoritárias da cultura e da língua dominante” (WEBER, 2006, p. 166,167).

vez com menos falantes – mesmo que algumas artes da palavra fossem fortalecidas nesse processo (WEBER, 2006, p. 165, 186)⁶. Em viagem de assessoria à Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá, Ingrid notou um processo semelhante: ali, a língua tomada como emblema da identidade indígena sugeriu à assessora que o que ganhava mais valor era aquilo que podia ser “apresentado” – as músicas, os nomes de coisas e de pessoas – no lugar das interações verbais claudicantes de quem está aprendendo a falar uma segunda língua (WEBER, 2005). Isso significa que implementar ações que ajudam as comunidades indígenas a fortalecer suas línguas ancestrais, contra sua relação minoritária frente à língua portuguesa, é algo mais sutil e complicado do que parece à primeira vista.

Consciente disso, a equipe da CPI/AC sentiu a necessidade de priorizar de uma maneira mais sistemática uma proposta pedagógica na qual as línguas maternas dos povos indígenas fossem valorizadas e instrumentalizadas para fazer frente às pressões da língua maior. Visando precisar mais as estratégias possíveis para apoiar as comunidades linguísticas acreanas no fortalecimento de suas línguas maternas, a Comissão Pró-Índio do Acre quis aprofundar a pesquisa linguística e sociolinguística com os professores com os quais trabalhava, agora em cursos de formação continuada⁷. Dessa maneira, tópicos tratados por uma única disciplina durante a Formação Inicial dos professores foram separados, para conferir-lhes mais peso na determinação do currículo.

Daí que algumas linhas de trabalho concentradas merecem constituir diferencialmente a Formação Continuada em relação à Formação Inicial, marcando um compromisso da equipe de formadores e dos professores do projeto frente à política linguística que se quer estabelecer, entendida como continuidade e renovação da trajetória experimentada até aqui. (MONTE, 2005, p. 11).

Dado o escopo limitado de atuação que a instituição escolar possui entre os povos indígenas, a ideia era formar os professores para uma atuação também fora da escola, principalmente sobre os temas da gestão ambiental e sobre a situação sociolinguística das aldeias. A substituição do conceito de “alfabetização” por um conceito social de “letramento” é parte desse esforço de tornar mais explícita uma política linguística de favorecimento das línguas indígenas através da atuação dos professores formados (MONTE, 2008, p. 204).

A proposta de formação continuada para os professores oferecia seis núcleos temáticos para o aprofundamento dos estudos: política linguística, política de produção de saberes pedagógicos para e sobre a escola, política socioambiental, gestão escolar, política de acesso a novas tecnologias de registro, pesquisa e educação. Foi no interior dos dois primeiros núcleos que os estudos linguísticos conduzidos pela CPI/AC continuaram a fazer sentido. A ideia era incentivar a constituição de escolas onde a língua indígena fosse a língua de instrução e de produção de conhecimento, transformando a escola em emissora de prestígio e de usos sociais para as línguas indígenas e suas escritas. Para isso concorriam duas áreas de formação percorridas pelos estudantes: a linguística descritiva e a pesquisa sociolinguística. Na primeira área, oferecia-se aos professores-estudantes o aprofundamento na “meta-reflexão gramatical e semântica”, que deveria resultar na produção de dicionários, gramáticas e outros materiais pedagógicos. Na segunda área, objetivava-se conduzir com os professores uma “sociolinguística educativa”, partindo da realização de uma pesquisa-diagnóstico que mostrasse o estado atual das línguas indígenas nas escolas e em diversos domínios sociais. A perspectiva dos trabalhos em ambas as áreas de formação continuou sendo a produção conjunta de conhecimento sobre as línguas faladas pelos professores, sempre buscando reverter a assimetria ainda muito presente em algumas pesquisas acadêmicas sobre as línguas indígenas. Além de contar com esses dois espaços, a questão linguística, principalmente em sua dimensão política, deveria estar presente nos diversos outros campos

⁷ A formação de professores indígenas para o ensino fundamental foi assumida pelo governo do estado do Acre em 2000.

de estudos oferecidos pela formação continuada, em especial nas pesquisas indígenas, e no incentivo ao uso de novas tecnologias.

2.1.1 Sociolinguística educativa

A partir de 2006, os professores indígenas em formação, orientados pela professora da UNICAMP Terezinha Maher, iniciaram uma pesquisa de cunho sociolinguístico. Essa pesquisa, ainda em andamento, pretende compor uma radiografia da vitalidade das línguas indígenas no âmbito oral e escrito em relação ao português, abrangendo a reflexão sobre o estado dessas línguas nas escolas e em circuitos sociais mais amplos. Segundo Maher, o propósito da pesquisa é produzir conhecimentos que “sirvam de subsídio para que os professores indígenas possam, então, proceder ao estabelecimento de políticas linguísticas locais que promovam o fortalecimento de suas línguas tradicionais” (MAHER, 2006a, p. 4).

Nesse contexto, foi elaborado um conjunto de fichas e de questionários que serviram de guia para que os professores registrassem o estado de coisas pertinente ao encontro de suas línguas com a língua portuguesa. A elaboração de tal roteiro seguiu o caminho prescrito pelo seminário *Concebendo a Formação Continuada no Projeto de Aatoria* (cf. MONTE, 2005, p. 12), bem como por sucessivas reflexões expostas em reuniões da equipe do projeto, que sugeriram a sua constituição e o seu aperfeiçoamento como processo conjunto de aprendizado e pesquisa. O questionário foi pensado como recurso pedagógico, portando instruções simples e claras, que permitissem aos professores indígenas registrar a situação de suas línguas ao mesmo tempo em que aprendiam princípios básicos desse tipo de pesquisa. As fichas da pesquisa acabaram tomando a forma de uma pequena apostila, composta de diferentes propostas de atividades, para ser realizadas pelos professores participantes com base nas observações feitas em cada aldeia. A pesquisa representa um esforço para registrar como se dá a relação das línguas indígenas dos professores participantes com a língua portuguesa, em suas respectivas aldeias. Ela parte de um registro local, realizado em cada

comunidade, pressupondo que qualquer ação para reverter a assimetria entre as línguas faladas por essas populações deve começar por estabelecer a consciência da complexidade da situação em nível local. Dessa forma, mais do que uma coleta de informações para subsidiar ações a serem empreendidas no futuro, a pesquisa em seu processo foi pensada como ação de fortalecimento da consciência linguística de seus participantes, e como mecanismo de sensibilização dos professores e de suas comunidades para quão complicada é relação entre as línguas indígenas e a língua majoritária.

Reservaram-se espaços para a discussão da pesquisa durante os cursos de formação, quando os professores e a orientadora discutiram os resultados preliminares da pesquisa que foram trazidos das aldeias. Assim, no curso de 2007, por exemplo, Maher notou que

Os professores Yawanawa, particularmente, passaram, após essa atividade, a ter dificuldade em continuar com o discurso apologético com que vinham descrevendo seus processos de revitalização linguística e passaram a falar, de forma mais realística, sobre o forte processo de deslocamento linguístico no Gregório (MAHER, 2007, p. 3).

2.1.2 Estudos em linguística descritiva

Durante os cursos de formação continuada, além das discussões e dos estudos sobre a sociolinguística, eram oferecidas aos professores indígenas aulas de introdução à linguística descritiva, onde se abordavam os conceitos operadores desta ciência, aplicados às estruturas das línguas faladas pelo grupo de professores (línguas do tronco Aruak – Manchineri e Ashaninka – e Pano – Kaxinawa, Yawanawa, Shawandawa, Katukina e Jaminawa). Inicialmente, estas aulas foram ministradas pelo professor Aldir de Santos Paula, especialista em línguas Pano. A partir do XIII Curso (2007), o grupo de professores foi dividido em duas turmas, e as línguas indígenas passaram a ser estudadas separadamente, segundo a família etnolinguística a que pertencem. Para isso, foram convidadas as pesquisadoras Ana Suely e Edineide dos Santos, que passaram a

participar como professoras do curso (a última conduziu uma pesquisa de doutoramento sobre a língua Manchineri).

Segundo a proposta pedagógica dos cursos de formação, o principal objetivo desses estudos era subsidiar a produção de cartilhas de alfabetização e outros materiais didáticos, através da instrução dos professores nos campos da ciência linguística. Tratou-se a linguística como instrumento de trabalho com as línguas indígenas, isto é, como subsídio à disciplina de língua indígena, presente em quase todo currículo das escolas nas aldeias; e não como um estudo que representasse um fim em si mesmo. Os conteúdos trabalhados durante os cursos eram discutidos com os estudantes, que escolhiam temas como alfabeto, consoante, vogal, sílaba, substantivo, classificações, verbo, pronome, frase, pontuação e produção textual (DE PAULA, 2002, p. 2). A escolha desses temas reflete a influência de um tratamento padrão sobre a língua portuguesa, levado aos professores indígenas pelos livros didáticos distribuídos pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Durante o tratamento desses temas, discussões sobre a grafia da língua indígena ocuparam uma parte significativa do tempo de aula, que versava assim sobre a representação grafêmica, a segmentação das palavras e a sua ortografia. Problematizou-se nas discussões em sala o alcance e os usos da escrita nas comunidades, e, segundo a opinião dos professores, a escrita em língua indígena ainda fica restrita ao ambiente escolar, sendo os professores os responsáveis por ela (DE PAULA, 2002, p. 4). A produção textual em língua indígena também foi incentivada durante o curso, sendo trabalhada principalmente tendo-se em conta os aspectos formais da produção escrita, motivo de insegurança por parte dos escritores indígenas (parágrafo, uso de maiúsculas, separação silábica, etc.).

Trabalhou-se intensamente com textos pequenos, de até dois parágrafos, que foram analisados e glosados conjuntamente, através da tradução para a metalinguagem conceitual da linguística e para a língua portuguesa “padrão”. O objetivo desse tratamento dos textos produzidos seria produzir um pequeno material para o trabalho com a língua indígena nas escolas, trabalho voltado aos alunos em fase de

consolidação de suas habilidades de leitura, interpretação de texto e de escrita em língua indígena.

A idéia desses cursos era, pois, lastrear “o esforço intelectual dos professores na compreensão de suas próprias línguas ou ainda elaborar um possível roteiro de conteúdos necessários para a escolarização por série ou ciclo nos projetos político-pedagógicos de suas comunidades ou povos” (DE PAULA, 2007). Ainda que tenha dado ênfase à classificação linguística de lexemas e morfemas, os consultores da CPI/AC sempre buscaram não saturar as aulas com a terminologia mobilizada pela linguística, seguindo assim uma orientação geral do programa de formação continuada, privilegiando o uso das línguas sobre o seu estudo⁸. Ainda assim, o trabalho com línguas deveria ir além da aquisição da escrita e dos debates sobre as dificuldades sentidas pelos autores indígenas, para passar para questões mais difíceis, inclusive questões de ordem sociolinguística (DE PAULA, 2007, p. 7).

2.2 A FORMAÇÃO DOS AGENTES AGROFLORESTAIS INDÍGENAS

A Comissão Pró-Índio do Acre também desenvolve, desde 1996, um programa de formação de agentes agroflorestais indígenas. A Proposta Político-Pedagógica e Curricular para a formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI) foi concebida na perspectiva de integralizar a educação profissional à educação básica, segundo os princípios da educação bilíngüe e intercultural preconizados pela CPI/AC (MONTE, 2008). Seu objetivo é colocar à disposição dos formandos o estudo nas áreas consideradas

⁸ Assim, o professor Aldir escreve: “consideramos, entretanto, que este tratamento deve ser parcimonioso para que os fins didáticos sejam alcançados, de forma que os professores não vivenciem apenas um desfile de termos linguísticos que lhes soem alienígenas, mas de alguma forma consigam perceber a utilidade destes conceitos em seu cotidiano de falante e professor” – 2007: 4.

fundamentais da educação básica, e naquelas consideradas estratégicas para a sua ação: dessa forma, ao lado dos estudos em biologia, agronomia e ecologia, consta também a grande área Línguas, Literaturas e Informática. Nesse contexto, a proposta prevê a aquisição de competências de leitura e escrita em língua portuguesa e nas línguas indígenas faladas pelos agentes agroflorestais. Trata-se da planificação de um ensino bilíngüe, que prevê a alfabetização e o fomento à escrita em primeira língua, e a introdução da segunda língua, inicialmente em sua forma oral e posteriormente em sua forma escrita. Em ambos os casos, isso foi perseguido com a realização de pesquisas por parte dos estudantes nas línguas indígenas, visando a produção de “materiais didáticos experimentais”. A proposta curricular concebe o processo de aquisição da escrita na segunda língua como baseando-se necessariamente naquilo que já se adquiriu de lecto-escritura da primeira língua. Expressa também uma preocupação em formular uma adequada estratégia para a gestão dos conhecimentos, para que se equilibrem no currículo conhecimentos expressos em língua materna e em segunda língua, de modo a garantir às línguas indígenas e portuguesa ampla funcionalidade no universo do AAFI em formação. Assim, conhecimentos antes ignorados devem ser traduzidos para as línguas maternas (sejam conhecimentos vindos de nossos sistemas cognitivos capitalistas, sejam os saberes estabelecidos nas florestas).

Na prática, os cursos de formação têm trabalhado o domínio estratégico e instrumental da língua portuguesa e de seus recursos estilísticos e textuais, sendo a língua indígena tratada através do incentivo à escrita e ao registro de atividades nos diários de trabalho dos agentes agroflorestais, na publicação dos cadernos de pesquisa e nas publicações bilíngües dos planos de gestão de algumas terras indígenas. A proposta curricular escolhe não trabalhar a língua indígena como objeto de estudo – como ocorria na proposta curricular da formação continuada de professores – assim, dentre os fundamentos do trabalho da grande área Línguas, Literaturas e Informática, lê-se: “ênfase no manejo e uso de estruturas gramaticais e não em suas classificações” (MONTE, 2008, p. 47).

O objetivo dos cursos de formação dos agentes agroflorestais indígenas é a formação para uma prática profissional que incentive a autonomia econômica e cultural das comunidades, autonomia pensada também sob a égide do conceito de autoria. Nesse contexto, a proposta curricular coloca como uma das metas da educação básica, modalizada ao trabalho dos AAFIs, o fortalecimento e a capacitação para o uso das línguas indígenas como meio de comunicação e de trabalho em diversas linguagens e suportes (cartilha, pôster, CDs, áudio-visual, etc.). A língua indígena também deve ser o meio de aprofundamento e de realização das pesquisas dos AAFIs em formação, pesquisas que objetivam registrar e dar expressão à compreensão indígena no meio ambiente.

Outro aspecto importante do trabalho com os AAFIs, ligado à formação destes como protagonistas de uma política indígena, e que introduz no percurso dessa formação aspectos mais próximos ao trabalho com as línguas tal como foi realizado no interior da formação de professores indígenas, é assim resumido no texto da Proposta Curricular:

Os agentes são preparados para serem oradores, escritores e leitores competentes nas línguas usadas para sua expressão e comunicação com outros, sejam eles índios ou não-índios, atendendo, da melhor maneira, as exigências da sua atuação profissional e social. É incentivado o resgate, a manutenção e a dinamização das línguas indígenas, com o desenvolvimento de habilidades linguísticas orais e escritas, a cumprir funções sociais diversas. Faz-se também de forma introdutória a análise da estrutura e do funcionamento das línguas, desenvolvendo algumas das capacidades de reflexão dos alunos sobre as duas línguas em estudo. Incentiva-se, igualmente, a padronização da língua escrita, para cumprir função comunicativa nas diversas comunidades de falantes, além de se estimular a criação de funções sociais para estas línguas, a nível oral e, sobretudo, escrito, tratando-se de sociedades de tradição quase que exclusivamente oral. (MONTE, 2008, p. 52).

3 CONCLUSÃO

Quarenta e dois professores indígenas frequentaram os cursos de formação promovidos pela CPI/AC, e mais de setenta professores participaram das diversas oficinas realizadas nas terras indígenas. Dentre esses, trinta professores concluíram o magistério, sendo diplomados em nível médio e fundamental. Alguns desses professores se desvincularam de suas atividades relacionadas à escola, para assumir papéis ligados a uma liderança política mais ampla em suas comunidades: estão hoje na frente das lutas pelos direitos de uma população que continua a oferecer modos alternativos de convivência na floresta, contrários à ocupação precária e predatória que os chamados “projetos de desenvolvimento” insistem em tentar fazer-lhes aceitar. Outros desses professores formados acabaram por se assumir como “intelectuais indígenas”, pesquisadores e escritores de suas línguas e culturas, responsáveis pela introdução de produtos, estéticas e formas de pensar e de dizer diferenciadas no circuito mais geral de circulação de idéias e de bens culturais. Em ambos os casos, vemos que os processos educativos conduzidos por eles em parceria com a Comissão Pró-Índio do Acre foi extremamente exitoso. Especialmente no fortalecimento da consciência de que o Brasil, e o Acre em particular, são formados por territórios multilíngües, de fato e de direito, apesar do propagado monolinguismo em português. Também os trinta agentes agroflorestais indígenas em formação estão se mostrando lideranças conscientes da importância de se propor modos alternativos de ocupação do território amazônico, baseados nas formas indígenas de manejo agroflorestal, expressas nas várias línguas faladas na floresta, e estampadas em belos materiais de autoria indígena.

É a importância local e nacional destes autores indígenas, cada vez mais evidente, que nos confirma a pertinência de processos educativos nos quais as línguas indígenas sejam incentivadas e fortalecidas, juntamente com os conhecimentos e as estéticas que nelas se expressam. Apesar do sucesso obtido nesses trabalhos, vemos hoje no Brasil um cenário muito pouco favorável para as iniciativas

conduzidas pelos movimentos sociais organizados, iniciativas que portam uma lógica voltada para as situações específicas em que se encontram cada uma das comunidades indígenas. Sinal disso é o discurso oficial dos gestores públicos ligados aos programas de formação de professores indígenas, que insistem em colocar no passado as ações e conquistas promovidas pelas organizações não-governamentais, bem como o questionamento da representatividade dessas organizações, por elas trabalharem em parceria com um grupo bem menor de protagonistas indígenas do que o Estado (mesmo que, como sabemos, os modelos assumidos como política pelos governos estaduais e federal sejam baseados naqueles que inicialmente foram construídos em ações de pequena escala, conduzidas pelas ONGs). O gradual desaparecimento de canais institucionais para o diálogo entre o Estado e os setores organizados da sociedade civil dificulta a realização dessas atividades, que, com graus variados de sucesso, têm tido como resultado o fortalecimento das línguas indígenas, através da publicação de uma ampla gama de materiais de autoria indígena, e do refinamento da consciência geral sobre os processos de deslocamento linguístico que ameaçam essas línguas ainda hoje.

REFERÊNCIAS

- BERNO DE ALMEIDA, A. (org). *Terra das Línguas*. Manaus: Col. Tradição & Ordenamento Jurídico, 2007.
- CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. Tradução: I. DUARTE; J. TENFEN; M. BAGNO. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- DE PAULA, A. S. Relatório de atividades do 7º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2007.
- _____. Relatório de atividades do 6º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2006.

_____. Relatório de atividades do 5º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2005.

_____. Relatório de atividades do 2º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2002.

MAHER, T. M. Relatório de atividades do 7º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2007a.

_____. Relatório técnico do projeto de pesquisa Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena: política Linguística e Formação de Professores-Pesquisadores. Campinas: FAEPEX, 2007b.

_____. Projeto Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena: Política Linguística e Formação de Professores-Pesquisadores. Rio Branco: CPI/AC, 2006a.

_____. Relatório de atividades do 6º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2006b.

_____. *Ser Professor Sendo Índio*: questões de língua e identidade. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, IEL, 1996.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. s.d.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2006, p. 131-153.

MONTE, N. L.; GAVAZZI, R.; OLINDA, V. (orgs). Proposta Político Pedagógica e Curricular de Formação Técnica Integrada à Educação Básica de Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2008.

MONTE, N. L. *Cronistas em Viagem e Educação Indígena*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

_____. Relatório do Seminário Concebendo a Formação Continuada no Projeto de Autoria. Rio Branco: CPI/AC, 2005.

_____. Sobre a Formação Continuada e outros caminhos do Projeto de Autoria. Rio Branco: CPI/AC, 2002.

_____. Práticas e direitos: as línguas indígenas no Brasil. In: QUEIXALÓS, F.; RENOULT-LESCURE, O (orgs). *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: IRD/ISA/MPEG, 2000, p. 183-192.

_____. Educação Indígena no Acre: uma experiência de autoria. Rio Branco: CPI/AC, 1995.

SAHLINS, M. O 'Pessimismo Sentimental' e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em vias de extinção. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI: *Impulso*, Piracicaba, v.12, n. 27, p. 233-256, 2000.

SENA, V. O.; TEIXEIRA, G. As Três Frentes da Educação Indígena. In: RICARDO, B.; RICARDO, F (orgs). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: ISA, p. 588-589, 2006.

UNESCO. *Language vitality and endangerment*. 2007.

WEBER, I. *Um Copo de Cultura*: os huni kuin do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac, 2006.

_____. Relatório de assessoria à Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá. Rio Branco: CPI/AC, 2005.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUESTÕES LINGÜÍSTICAS: QUANDO A ORTOGRAFIA TORNA-SE UM PROBLEMA A EXPERIÊNCIA WAIMIRI ATROARI

Ana Carla BRUNO¹

(Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia)

RESUMO: Neste ensaio, eu apresento um breve resumo da situação lingüística-cultural e do projeto de Educação da Etnia Waimiri Atroari. Discuto o problema que comunidades, linguistas e pessoas envolvidas com projetos de Educação Indígena enfrentam quando não trabalham a questão da “clarificação ideológica” dos mesmos. E utilizando minha própria experiência entre os Waimiri Atroari, eu também abordo como o status dado a escola e a elaboração de ortografias estão relacionados a esta problemática.

PALAVRAS-CHAVES: Problemas Lingüísticos; Educação Indígena; Escola Waimiri Atroari; Ortografia.

ABSTRACT: In this essay, I provide a brief overview about the Linguistic and Cultural Situation and the Educational Project of Waimiri Atroari people. I discuss the problems that communities, linguists, and people who are involved in Indigenous Education must deal when not given attention to the question of “Ideological Clarification”. Using my own experience in the Waimiri Atroari area, I also discuss how the status given to the schools and the elaboration of orthographies are related to this issue.

KEYWORDS: Linguistic Problems; Indigenous Education; Waimiri Atroari Schools; Orthography

¹Doutora em Antropologia e Lingüística, Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais do INPA. E-mail: abruno@inpa.gov.br

1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUESTÕES LINGUÍSTICAS

Ao pensar-se sobre que papel a língua de um grupo tem na promoção e manutenção dos seus estilos de vida, pressupõe-se que o bem estar e a sobrevivência física da espécie humana dependem não somente das condições biológicas, mas da existência de uma rede intelectual de vida, de um espaço que contemple a diversidade lingüística (KRAUSS, 1996). Neste sentido, a existência desta rede intelectual pode estar ameaçada quando a *língua materna* de um grupo de falantes não é necessariamente a *língua oficial* de um país.

Enquanto em muitos países existe uma discussão e esforços específicos para oferecer acesso aos indígenas às Universidades e Instituições de pesquisa, no Brasil os indígenas não conseguem nem concluir o ensino fundamental e médio. Embora o governo brasileiro reconheça os projetos educacionais das comunidades, o mesmo não compreende e não acomoda (respeita) as diferenças lingüísticas, os diferentes estilos de vida destes grupos. Como resultado a escola termina modificando a organização sócio-cultural dos mesmos. De acordo com Januário, INTERCULTURALIDADE

é o diálogo entre e com as culturas... assim um educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades, sem que uma se sobreponha em relação à outra. (2002, p.18)

No entanto, é possível observar que as atitudes, os desejos e as expectativas dos grupos que vivenciam experiências interculturais no nosso país não são claramente esclarecidas nos projetos educacionais. As próprias comunidades necessitam refletir sobre o conteúdo dessa educação intercultural e suas diferentes formas, sobre a maneira que ela é ensinada e transmitida. “Quais aspectos da minha cultura quero preservar?” De que forma vamos interagir com a aquisição de novas formas de conhecimento oriundas de um contexto cultural diferente? Será que realmente queremos aprender através da

escola aspectos da nossa língua e cultura?

As respostas para estas perguntas parecem simples, mas na realidade elas escondem medos, ansiedades e muitas vezes conflitos políticos. Muitas vezes em projetos de Educação bilingües e interculturais, esta questão não é discutida. Esta falta de atenção e esclarecimento aos medos e ansiedades faz com que muitos programas de Educação interculturais não funcionem na sua plenitude, ou simplesmente tornem-se um problema para comunidade. E quando busca-se compreender porque não funcionaram, procura-se e tenta-se explicar as falhas através de aspectos técnicos do projeto, como por exemplo, os materiais educativos não eram apropriados, o currículo não refletia a realidade dos alunos, os professores realmente não estavam envolvidos. No entanto, Dauenhauer e Dauenhauer (1998) explicam que nós não percebemos que as causas para o não funcionamento do programa está realmente vinculado à falta de um “esclarecimento ideológico”. E a principal pergunta e reflexão a ser feita é: Quais são realmente as expectativas da comunidade com este programa de educação? Paralelo a esta pergunta, muitas vezes outros questionamentos são elaborados: 1) “Por que eu preciso ser alfabetizado na minha língua se ela não tem valor?”; 2) “Nossa língua não nos ajudará ser respeitado pelos não-indígenas, nem garantirá bons empregos”; 3) “Nossa língua não serve para nada, queremos aprender Português...”; 4) “Estas história mitológicas e canções são coisas dos velhos; 5) “Eu não quero que meus filhos aprendam a língua indígena, mas Português”. Ressalta-se ainda que esta falta de *clarificação ideológica* não é vivenciada apenas pelas comunidades envolvidas, mas também pelos não-indígenas que trabalham com estas comunidades em seus projetos.

A concepção de escola que nós temos não acomoda os estilos, tempo e padrões de vida das comunidades: o tempo de fazer roçado, o tempo das preparações das festas e cerimônias (por exemplo, os Waimiri Atroari passam semanas se preparando para suas festas), o tempo das caçadas e pescarias, o tempo para aprender fazer artesanato...De fato o que observamos é que para que as escolas

indígenas sejam reconhecidas pelas Secretarias de Educação é necessário que elas cumpram uma determinada carga horária, e na prática muitas vezes as atividades desenvolvidas não são consideradas como aulas. Como resultado, instala-se um certo sentimento de culpa entre participar das atividades tradicionais e organizar ou preparar as atividades da escola.

2 A EXPERIÊNCIA DOS WAIMIRI ATROARI

Os Waimiri-Atroari, grupo pertencente à família linguística Karib estão dispersos numa região dos afluentes da margem esquerda do Baixo rio Negro e do rio Amazonas, entre os Estados do Amazonas e Roraima compreendendo as bacias dos rios Camanaú/Curiaú, Alalaú/Jauaperi, e uma parte da BR-174 (Manaus-Boa Vista). Com uma população de aproximadamente 1.113 Kinja (auto-denominação do grupo), distribuídas em 19 aldeias, os Waimiri-Atroari vivem do produto de suas roças coletivas, da coleta de frutos silvestres, da caça e da pesca.

A língua, que leva o mesmo nome do grupo, é falada por crianças, adultos e velhos. Linguisticamente, quando comparado com outros grupos da Amazônia, a língua Waimiri-Atroari mostra-se numa excelente condição de preservação. Ao longo do território temos diferenças dialetais, notadamente mais expressivas entre as aldeias do Norte e do Sul da reserva, respectivamente situadas nos vales do rio Alalaú e Camanaú. Em diversas ocasiões (conversas e discussões sobre a língua), os Waimiri-Atroari explicitam e brincam com tais diferenças imitando o “modo de falar” dos seus parentes. Minha experiência entre os Waimiri Atroari pode ser dividida em dois períodos: (a) o período que fui professora dos kinja entre 1991-1993 e (b) o período que dei assessoria linguística para eles entre 1995 – 2000.

Entre 1988 e 1993, os Waimiri Atroari envolveram-se num processo de escola formal, através do Subprograma de Educação do Programa Waimiri Atroari (convênio Funai/Eletronorte), tinham

professores não indígenas dando aulas para eles. A partir de 1994, devido a alta rotatividade destes professores, já que os mesmos não agüentavam ficar mais de 2 anos ensinando nas aldeias, os Waimiri Atroari decidiram que eles mesmos seriam os professores das suas escolas.

Um fato interessante é que antes de tornarem-se professores, os Waimiri Atroari associavam atividades como ler, preparar aulas e estudar a atividades que não eram de fato “trabalho”, dizendo: “-*Kaminja tamxal*”, ou seja “os não-indígenas” são preguiçosos.” Trabalho de verdade era caçar, pescar e fazer roçado. Deparando-se com o problema de dividir seu tempo entre “trabalho verdadeiro” versus “trabalho não verdadeiro”, os professores sofriam grande pressão da comunidade e uma cobrança interna. Por um lado, a comunidade (as antigas lideranças) dizia que os professores se transformaram em *tamxa* ‘preguiçosos’, como os não-indígenas, na medida em que ficavam estudando, lendo e preparando aulas, e que eles não estavam aprendendo a ser verdadeiros *kinja* ‘auto denominação dos Waimiri Atroari’, bons caçadores, pescadores, confeccionadores de artesanato, por isso “não acreditavam no trabalho deles [...]”.

Por outro lado, os professores Waimiri Atroari se defendiam dizendo que “não era fácil dividir o tempo para aprender como se faz artesanato, caçar, aprender os cantos, preparar aulas e participar dos cursos de formação”. Como resultado, um dos problemas observados no Programa de Educação Waimiri Atroari foi que muitos professores indígenas ficavam desapontados e desencorajados quando seus parentes não reconheciam os seus trabalhos, indo apenas para as aulas dos não-indígenas que continuavam assessorando o projeto de educação.

2.1 A ORTOGRAFIA WAIMIRI ATROARI

Sistemas ortográficos não devem ser elaborados simplesmente como uma redução da fala para escrita, mas como um processo de

escolha de símbolos que carregam significados históricos, culturais e políticos. Em minha experiência na área Waimiri Atroari, foi observado que quando os kinja vivenciaram as primeiras experiências nos processos de alfabetização, as ortografias utilizadas por eles tiveram diferentes significados históricos e políticos.

Até recentemente, os Waimiri Atroari não tinham contato com a escrita. Em 1985, uma aldeia da área de estrada (aldeia Iawara) teve contato com um casal de missionário do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) que através de estudos linguísticos estabeleceram uma proposta fonológica e desenvolveram um alfabeto. Eles ensinaram cerca de 25 homens a ler e escrever. Algum tempo depois, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) proibiu a entrada do casal na área indígena, mas os indígenas gostaram da experiência e quiseram dar continuidade aos estudos (VALE, 2002).

Em 1986, outro casal de missionários do MEVA (Evangelical Mission of the Amazonian) tentaram continuar o trabalho de alfabetização naquela aldeia. Eles também fizeram uma descrição preliminar da fonologia e estabeleceram outra ortografia que divergia da ortografia do CIMI (ver tabela 1 abaixo). Posteriormente, este casal também foi expulso pela FUNAI. Em 1987, o pesquisador do Museu Nacional, Márcio Silva, para realizar sua pesquisa sobre parentesco iniciou na região dos rios Camanaú/Curiaú, um processo educacional na língua materna, utilizando a mesma ortografia do casal do CIMI, só que agora numa aldeia diferente (aldeia Cacau).

Na tentativa de minimizar os impactos ambientais e sócio-culturais provocados pela construção da usina Hidroelétrica de Balbina, a FUNAI e ELETRONORTE conjuntamente com a comunidade implantaram um projeto (iniciado em julho de 1987) visando desenvolver ações de assistência e apoio a esta comunidade através de programas de 'Saúde'; 'Produção e Meio ambiente'; 'Educação'; 'Documentação e Memória' e 'Vigilância dos Limites.

² Meu primeiro contato com os Waimiri Atroari aconteceu em 1991. Naquele tranquei a universidade e fui trabalhar como professora na área indígena Waimiri Atroari mais especificamente na Aldeia Alalau onde fui professora por dois anos.

Assim, em 1988, os Waimiri Atroari decidiram que qualquer experiência educacional deveria ser realizada em todas as aldeias. De 1988 a 1993, a FUNAI contratava professores não-indígenas² para ensinar os Waimiri Atroari a escrever e ler em sua língua, como também português e matemática. Durante este tempo, o Programa Waimiri Atroari também contratou uma lingüista da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas ela era bastante ocupada e prestava assessoria lingüística para vários outros grupos indígenas. Então trabalhávamos da seguinte forma: duas vezes ao ano nos reuníamos para falarmos sobre as dúvidas lingüísticas. O problema é que em todas estas discussões os Waimiri Atroari não estavam presentes devido ao contexto sócio, histórico e cultural histórico-sócio/cultural que os mesmos se encontravam. Os professores kaminja (não-indígenas) discutiam nas aldeias com os kinja e levavam as dúvidas e problemas para as reuniões. Ao retornar às aldeias, os professores kaminja falavam sobre as reformulações ortográficas estabelecidas para os kinja. No decorrer do processo educacional, um clima de insegurança foi se instaurando em relação à escrita da língua tanto entre os kinja (mesmo os já alfabetizados) como também entre os professores kaminja. Indubitavelmente, a rotatividade de professores kaminja e a falta de uma assessoria lingüística mais permanente contribuíam também para instauração deste clima.

Em 1994 os Waimiri Atroari decidiram investir na formação de professores indígenas, visto que os professores não-indígenas não aprendiam sua língua e não permaneciam muito tempo nas aldeias. Apesar de ter vivido entre os Waimiri Atroari entre 1991 a 1993, minha "carreira como linguista" iniciou em 1994 e certamente eu só fui aceita por eles porque convivi anteriormente com os mesmos. Naquele momento eles estavam cansados de pesquisas lingüísticas e antropológicas. Em 1995, nós (a comunidade, a coordenadora do Subprojeto de Educação e eu) decidimos que necessitávamos fazer algumas modificações na ortografia para tentar "unificá-la". Naquele período, indígenas de diferentes aldeias usavam diferentes ortografias. Algumas vezes grupos de indígenas de uma mesma aldeia utilizavam

diferentes ortografias baseados nas experiências a que foram expostos anteriormente.

Os professores Waimiri Atroari queriam produzir materiais educacionais na língua para ajudá-los, mas estavam preocupados que estes materiais não levassem em consideração as diferenças dialetais ou não fossem bem utilizados, tendo em vista as diferentes maneiras que a língua estava sendo escrita. Então nós decidimos repensar a ortografia conjuntamente com os professores. Nós fomos em diversas aldeias e perguntamos à comunidade várias questões: a) o que é que eles pensavam sobre a ortografia utilizada na escola; b) o que deveria mudar ou permanecer do jeito que estava; c) das diferentes ortografias utilizadas no passado, que aspectos deveríamos continuar usando. Mesmo não concordando linguisticamente com alguns símbolos utilizados anteriormente, eu não queria fazer mudanças profundas na ortografia, visto que muitos Kinja já estavam acostumados com alguns símbolos e escreviam bem.

Organizamos então um grande encontro na área indígena onde 35 Waimiri Atroari foram selecionados pela comunidade para discutir aspectos da ortografia e estabelecer as mudanças necessárias como, por exemplo, marcar as vogais longas que não estavam sendo mais marcadas porque os professores não-indígenas não conseguiam escutá-las, mas os kinja percebiam que “algo estava faltando” quando escreviam certas palavras. Os não-indígenas não escutavam as diferenças entre kymy [kömö] ‘bacaba’ e kymyy [kömöö] ‘mão’. Na

tabela 1 abaixo, apresentamos algumas diferenças entre as ortografias utilizadas pelos Waimiri Atroari.

Casal do CIMI (1985)	Casal da MEVA (1986)	João das Letras e Ruth Monserrat – UFRJ (1988 -1994)	Corrente ortografia
/ɲ/- [ɲ]	/ɲ/ - [ɲ]	/ɲ/ [ɲ]	/ɲ/ - [ɲ]
Para representar o glide [y]		Para representar o glide [j]	
/i/ - [i]	/i/ - [y]	/i/ - [y]	/i/ - [y]
Eles não registravam vogais longas.	Não registravam vogais longas.	Eles começaram marcando vogais longas, mas posteriormente decidiram não marcá-las, visto que os professores não-indígenas não as escutavam.	Vogais longas são marcadas.
		Um outro problema era relacionado com o padrão silábico. Palavras que tipicamente tinham o padrão CV eram escritas com o padrão CVC. Por exemplo, [ma.ri.ba] e [te.ti.ki] tornava-se [mar.ba] e [tet.ki].	Na ortografia corrente, nós fizemos alguns ajustamentos que levava em consideração a percepção dos kinja: respeito as diferenças dialetais; Os Padrões silábicos são: V, CV, CVC, CCVC (considerando a fala pausada).
			Nós não trocamos nenhum símbolo da ortografia anterior.

Quadro 1 - Diferenças entre as ortografias anteriores e a utilizada atualmente nas escolas

Fonemas	Símbolos Ortográficos
/p/	p
/t/	t
/tʃ/	tx
/k/	k
/b/	b
/d/	d
/dʒ/	dj
/m/	m
/n/	n
/ɲ/	nj
/s/	s
/ʃ/	x
/h/	h
/r/	r
/w/	w
/i/	i (também para representar o glide)
/e/	e
/i/	y
/a/	a
/u/	u
/o/	o
Vogais longas são marcadas como VV	aa, yy, ee, oo

Tabela 2 - Ortografia Corrente (BRUNO 2003)

Interessantemente, a reação do Coordenador da FUNAI/ELETRONORTE pegou-me de surpresa. Ele manifestou certa indignação porque realizamos o encontro para fazer os “ajustes” na ortografia sem a sua presença. Devido sua reserva em relação a projetos de pesquisas, ele questionou-me se eu tinha alguma associação com missionários americanos, visto que continuei usando o símbolo ‘y’ para representar o fonema /i/. Ele também não quis que o livro de alfabetização, que a comunidade e eu tínhamos elaborado, fosse publicado pela Norwegian Rainforest Foundation (agência que financiava minhas pesquisas de campo naquele momento), que já tinha o recurso e previa a edição colorida de todos os desenhos elaborados pelos professores, tomando assim a decisão que outra instituição deveria publicá-lo. O Programa Waimiri Atroari conseguiu através da editora da Universidade Federal do Amazonas a publicação do livro de alfabetização em preto e branco, no entanto esperamos um ano para que o material ficasse pronto. Quando finalmente o livro chegou nas aldeias, ele não foi utilizado como esperávamos devido todo estes conflitos e problemas associados ao mesmo.

Embora eu tenha tido muitos problemas, acredito que qualquer ortografia deve representar os sons da língua em questão, não somente sendo fonologicamente bem elaborada, mas também levando em consideração as crenças e perspectivas dos falantes. Uma idéia do que acontece na língua e como os sons podem ser representados devem ser fornecidos pelos linguistas à comunidade interessada, explicando as consequências das escolhas, mas só os falantes devem decidir. A idéia que os indígenas não são capazes de compreender o que é, e como funciona a lingüística, deve ser desencorajada. Eu lembro que ao ensinar fonologia para os kinja, os mesmos realmente gostavam e refletiam sobre os sons de sua língua. A questão é porque antes (quando os não-indígenas eram professores) eles não participavam dos encontros educacionais se eles eram os falantes da língua discutida nas reuniões.

Finalmente, necessitamos refletir mais profundamente sobre as idéias de Schieffelin e Doucet (1992, p.441), quando elas

argumentam que “qualquer política linguística que use puramente ‘fatos lingüísticos’ correrá o risco de percorrer o caminho errado visto que a língua não é só um instrumento de comunicação, ela carrega valores simbólicos que condiciona esferas sociais, políticas, e econômicas.”

REFERÊNCIAS

- BRUNO, Ana Carla. *Proposta ortográfica para língua Waimiri Atroari*. Manaus: PWA.1995.
- _____. *Waimiri Atroari Grammar: Some Phonological, Morphological, and Syntactic Aspects*. Tucson, 2003. (Mestrado) - University of Arizona, 2003.
- DAUENHAUER, Nora Marks; Richard DAUENHAUER. Technical, emotional, and Ideological issues in reversing language shift: examples from Southeast Alaska. In: *Endangered Languages: current Issues and future prospects*, ed. Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley. Pp. 57-98. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- VALE, Maria Carmen Rezende do. *Waimiri Atroari em festa, é maryba na floresta*. 2002. (Mestrado) - Universidade do Amazonas, ICHI, 2002.
- JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: um Novo Paradigma na Educação. *Cadernos de Educação Escolar Indígena* .n.1, v.1. Barra de Bugres: UNEMAT. 2002.
- KRAUSS, M. Linguistic and Biology: Threatened Linguistic and Biology Diversity Compare. In: *CLS32 Papers from the Parasession on Theory and Data in Linguistics*. Chicago: Chicago Linguistic Society. Pp. 69-75. 1996.
- SCHIEFFELIN, Bambi; DOUCET, Rachele Charlier.”The ‘real’ Haitian Creole: Meta-linguistics and orthographic choice”In: *Pragmatics*, v.2, n.3, p.427-444. 1992.

A DÊIXIS ESPACIAL EM KA’APÓR E TEMBÉ

Raimunda Benedita Cristina CALDAS
 Tabita Fernandes da SILVA
 Marcia Goretti Pereira de CARVALHO
 (Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar a manifestação de algumas noções dêiticas espaciais nas línguas Ka’apór e Tembé, ambas pertencentes, respectivamente, aos ramos VIII e IV da família Tupí-Guaraní, (RODRIGUES, 1986), observando como o sistema dêitico dessas línguas é organizado em sua estruturação morfológica e sintática, bem como estabelecendo comparações entre os dois sistemas. Observam-se as implicações semânticas relacionadas às manifestações dêiticas por meio das considerações obtidas pelas expressões que servem para indicar as informações locativas nessas línguas. As línguas em estudo possuem uma variedade de representações para expressar noções dêiticas espaciais, valendo-se do uso de demonstrativos, dos auxiliares posicionais, bem como das posposições e das partículas dêiticas, as quais contribuem nas estruturas frasais com noções de espaço em relação às informações locativas, assim como de demarcações posicionais do referente. Esta descrição fundamenta-se em princípios cognitivistas, bem como em estudos já existentes sobre as línguas indígenas da família Tupí-Guaraní.

PALAVRAS-CHAVE: Dêixis Espacial; Ka’apór; Tembé.

ABSTRACT: The goal of this study is to investigate the manifestation of some spatial deitic notions in Ka’apór and Tembé, which belong to branches VIII and IV, respectively, of the Tupí-Guaraní family (RODRIGUES, 1986). The focus is on how the deitic system of these languages is organized, especially with respect to their morphological and syntactic structures, and how the two systems relate to each other semantic implications of these deitic manifestations are examined, by examining the expressions which indicate the locative information in these languages. The two languages

studied have a variety of representations to express the spatial deictic notions, using the demonstrative pronouns, the positional auxiliaries, as well the positions and the deictic particles, which contribute to phrasal structures via the notion of space in relation to the locative information, and the referent's positional demarcations. This description is based on cognitive principles, and also in the studies about the indigenous languages of the family Tupí-Guaraní.

KEYWORDS: Spatial dêixis; Ka'apór; Tembê.

1 INTRODUÇÃO

O Ka'apór, língua do ramo VIII da família Tupí-Guaraní (RODRIGUES, 1986), apresenta uma variedade de representações para expressar noções dêiticas espaciais: por meio de demonstrativos, pelos auxiliares posicionais, bem como pelas partículas dêiticas, as quais contribuem nas estruturas frasais com noções de espaço em relação ao referente. O Tembê¹, língua do ramo IV (RODRIGUES, 1985), também apresenta um conjunto bem específico de dêiticos – os demonstrativos – e dêiticos de outra natureza que podem funcionar como sufixos para a expressão do caso locativo (CARVALHO, 2001). Na língua Tembê, há também alguns prefixos que ocorrem com verbos de postura, marcando a noção dêitica de 'posição' do agente do verbo no momento da ação. Além dos demonstrativos, do caso locativo e dos verbos posicionais, a língua apresenta partículas dêiticas que expressam a noção de espaço em relação ao falante e/ou ouvinte, como *sé* (aqui) (CARVALHO, 2001). Essas duas comunidades indígenas, os Ka'apór da aldeia Xié Pihún Rená e os Tembê da aldeia Tekoháw, mantêm entre si uma estreita relação de contato, através de casamentos entre membros dessas aldeias e por meio das trocas mercantis. Como resultado tem-se, então, uma geração de descendentes de Ka'apór e Tembê que convivem em casa com as duas línguas, a do pai e a da mãe. Embora pertençam a sub-ramos diferentes, há similaridades entre as duas línguas, as quais podem ser

explicadas pela situação de contato em que vivem as duas etnias. Estudos revelam que o Ka'apór é mais conservador no uso da língua materna do que o Tembê, tanto que este último apresenta uma influência maior do Português que pode ser comprovada pelas mudanças estruturais que a língua vem sofrendo (CARVALHO, 2001).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A noção de dêixis na linguística tradicional concentra sua atenção em estabelecer somente a distância relativa. A Linguística Cognitiva trata a noção de dêixis incluindo a conceitualização subjetiva do falante do seu território imaginário que é controlado pelo próprio falante e adota a noção de parâmetros para analisar como se dá a codificação espacial nas línguas (IMAI, 2003). Os parâmetros são categorizados em quatro categorias: âncora, demarcação espacial, configuração de referência/região e função. Neste trabalho iremos olhar com especial cuidado para o parâmetro âncora como base de análise teórica dos dados aqui expostos. Parte-se então de uma breve conceitualização sobre ponto de referência e dêixis. Segundo Imai (2003), um ponto de referência seria o ponto para o qual os referentes estão relacionados e a dêixis fixaria um ponto de referência e descreveria um referente ou uma região com respeito a esse ponto de referência. Por exemplo, no Inglês, temos o demonstrativo *this* que fixa o ponto de locação do falante e denota proximidade, que é determinado pela distância relativa do falante. A base da dêixis é, porém, não restrita a um ponto. Isto pode ser uma linha base. Algumas línguas têm formas dêiticas designando [rio acima] ou [rio abaixo]. Neste caso, um rio é uma base linear. Além disso, estritamente falando, o ponto preciso de localização do falante é mais difícil para determinar. Seria, por um acaso, o chão (*ground*) em que o falante se apóia? Ou seria o epicentro corporal do falante? Assim, o termo referência 'ponto' não é suficiente para a descrição da dêixis. Nós usamos 'âncora' como a base para a qual os referentes estão relacionados na dêixis. No Inglês, os pronomes

this e *that* são ancorados no falante porque designam algo ou alguém [próximo] e [distante] do mesmo e são (ou supõe-se serem) determinados pela distância relativa do falante (i.e., neste caso, seria o falante como um todo, sem determinar um ponto específico do seu corpo), já em Japonês *kore*, 'este/esse', e *are*, 'aquele', são também ancorados no falante, enquanto *sore*, 'aquilo que está próximo do receptor', é ancorado no receptor. "Âncora", segundo Imai, não deve ser confundido com "centro dêitico", "origo" (BÜHLER, 1934 apud IMAI, 2003), ou "ponto-zero" (FILLMORE, 1982, JARVELLA e KLEIN, 1982 apud IMAI, 2003). Imai, em sua Tese sobre Dêixis Espacial, usa o termo 'centro dêitico' para se referir à âncora de dêixis original ou "primária". O centro dêitico geralmente se refere à localização do falante. O vocábulo japonês *sore* é ancorado no receptor, mas é também sensível à localização do falante, ou seja, o centro dêitico. *Sore* significa 'perto do receptor', mas ao mesmo tempo isto conota que o referente não está perto do centro dêitico que é a localização do falante.

Imai observa também que, em se tratando de âncora primária em enunciados com referência à noção de espaço, é inquestionável que a entidade onipresente nos enunciados é o próprio falante. Nenhuma outra entidade é mais acessível do que o falante. Naturalmente, o falante é a primeira escolha para uma âncora (ponto de referência quando se trata de dêixis espacial) à qual as outras entidades estão relacionadas. Todas as línguas ancoram o falante para a dêixis espacial e, para muitas delas, é a única âncora. Neste caso a âncora coincide com o centro dêitico que geralmente se refere à localização do falante. Pode ser mudada em usos especiais tais como uma citação direta ou um discurso imaginário, no qual o centro dêitico pode estar em qualquer lugar onde o falante estava antes ou em qualquer lugar imaginário. Se o centro dêitico muda para algum lugar outro do que a situação mais freqüente do agora/eu/aqui, então a âncora que coincide com o centro dêitico também muda.

Isto mostra que aproximadamente metade das línguas com um sistema de três termos (próximo do falante, próximo do falante

e/ou do ouvinte, longe de ambos) tem um ouvinte (ou receptor/destinatário) como âncora secundário. Segundo Imai (2003), quanto mais analisarmos o dêitico de línguas, maior será o número de línguas que tem como âncora primário o receptor. Por exemplo, Anderson e Keenan (1985, apud IMAI, 2003) categorizaram o Espanhol nas línguas sem âncora receptor (ou orientado à distância, na terminologia desses autores), mas os dados elicitados mostram que o Espanhol pode ser categorizado como âncora receptor. Línguas populares que são estudadas na literatura com mais detalhe do que línguas menos populares tendem a serem analisadas como sendo de âncora receptor, por exemplo, Basco, Finlandês, Havaiano, Japonês, Coreano e Maori, dentre outras, já línguas menos populares tendem a serem descritas como sendo de âncora falante com contraste de distância de três graus. É, porém, possível que alguns pesquisadores tenham falhado ao detectar corretamente âncora receptor nestas línguas menos estudadas, por falta de detalhes e mais dados da língua em estudo para que se analise de forma acurada a questão do âncora primário.

Imai explica que âncora receptor é um âncora secundário porque todas as línguas usam o falante, mas não necessariamente o receptor. Há razões cognitivas, baseadas na saliência das conversações diárias para pensar em âncora falante como primário e âncora receptor como secundário. De acordo com Svorou (1993, p.11 apud IMAI, 2003) as entidades salientes (que em muitas conversas é o falante) são mais prováveis de serem tomadas como ponto de referência com respeito a outras entidades menos salientes que são localizadas em uma típica conversa. Em uma típica conversa, há falante e receptor. Em diferentes ocasiões de conversação, o receptor não é o mesmo tipo; mas, como as pessoas estão freqüentemente expostas a situações canônicas de fala, o receptor como um tipo torna-se saliente secundariamente ao falante. A segunda razão vem dos estudos de aquisição da linguagem, conforme relatam Shirai e Cynthia (2000, apud IMAI, 2003) em relação a crianças japonesas que adquirem primeiro as formas mais próximas, seguidas das formas mais distantes e, finalmente, as formas ancoradas no receptor. Isto indica que as

crianças adquirem as formas próximas e distantes baseadas na âncora falante mais facilmente e mais cedo do que as formas ancoradas no receptor, além de sustentar o ponto de vista de que âncora falante é o parâmetro primário e âncora receptor é o secundário.

Antes de finalizar essa breve consideração sobre o parâmetro âncora, um outro fato interessante pode ser observado no Catalão, em estudos realizados por Hualde (1992, p. 120 apud IMAI, 2003) que notou a presença dos demonstrativos *[A]quest/-s/-a/-es*, para referentes próximos do falante e ouvinte, e *aquell/-s/-a/-es*, para referentes distantes. Se comparado com os pronomes demonstrativos do Inglês, a proximidade do [proximal] demonstrativo *aquest* corresponde ao *this* (referente perto do falante) e ao *that* (referente perto do ouvinte). A primeira categoria de demonstrativos em Catalão parece ser resultado da convergência de duas categorias, [próximo ao falante] e [próximo ao receptor], em um sistema de três termos (próximo ao falante, próximo do ouvinte, distante de ambos), que os ancestrais destas línguas costumavam ter. Observa-se assim que ao longo da história de uma língua mudanças acontecem no quadro de categorias referentes à dêixis espacial, ocorrendo, com uma certa frequência, convergências de categorias em uma só.

3 OS DEMONSTRATIVOS ESPACIAIS

Os demonstrativos espaciais em Ka'apór e em Tembê indicam a localização do referente em relação à proximidade do falante ao ouvinte, bem como o falante em relação ao referente. Ainda em Tembê, encontram-se, entre os demonstrativos, as noções de dupla possibilidade de que algo ou alguém pode ou não estar visível, e a noção que indica também a posição (sentado ou em movimento) quando se trata de pessoa, animal ou objeto. Na fala de indivíduos Tembê mais jovens tem sido observada a eliminação da posição com o demonstrativo *YK* 'próximo do falante, estar sentado'. Assim,

destacam-se, conforme observamos no quadro a seguir, os seguintes demonstrativos nessas duas línguas.

<i>ko</i>	aqui (próximo ao falante); isto
<i>pe</i>	lá (distante)
<i>kome'e'</i>	este
<i>peme'e'</i>	aquele
<i>Koropí'</i>	por aqui
<i>xe</i>	aqui

Quadro 1 - Os demonstrativos espaciais em Ka'apór

'əŋ	próximo do falante, sentado.
<i>kó</i>	próximo do falante e/ou do ouvinte, visível.
<i>kwéj</i>	longe do falante e do ouvinte, visível ou não.
<i>aikwéj</i>	longe do falante e do ouvinte, não visível, em movimento.
<i>wán</i>	próximo do falante e/ou do ouvinte, visível ou não, mais de um.
<i>a'é</i>	próximo do falante e/ou do ouvinte, visível ou não.
<i>amó</i>	próximo do falante e/ou do ouvinte, visível.

Quadro 2 - Os demonstrativos espaciais em Tembê.

¹ Observa-se que Magalhães (2008) acrescenta que em Guajá *koropí* é uma palavra que resulta, provavelmente, da combinação do demonstrativo *kó* 'aqui' com a posposição *r-ípi* 'por', que se gramaticalizou não só com o significado de 'por aqui' mas também com o significado de 'para cá'.

Exemplos de demonstrativos espaciais em Ka'apór:

01.	<i>ko</i>	<i>ibé'</i>	<i>pírer-ke</i>
	isso	1SG	pele-RETR
	'isso já foi minha pele'		

02.	<i>pe</i>	<i>ya</i>	<i>θ-wapyk</i>	<i>u-í'</i>
	lá	3PL	3-sentar	3-estar sentado
	'elas estão sentadas lá'			

03.	<i>Awa</i>	<i>yuru</i>	<i>ko ro pi</i>	<i>θ-reko</i>
	Quem	boca	por aqui	3-ter consigo
	'quem tem boca por aqui?'			

04.	<i>h-eta</i>	<i>kyba</i>	<i>xe</i>	<i>apo</i>
	R ² -muitos	rede	aqui	Agora
	'tem rede aqui?'			

05.	<i>ko m e 'e m</i>	<i>irimā</i>	<i>rikwer</i>	<i>yane</i>	<i>ja-mujā</i>	<i>Ta</i>
	Isto	limão	líquido	1PL	1PL-fazer	IMIN
	'isto aqui vai ser suco'					

06.	<i>pe m e 'e m</i>	<i>ibé'</i>	<i>ma'e</i>	<i>peir-há</i>
	Aquela	1SG	coisa	vassoura de folhas de açaí-NOM
	'aquela é minha vassoura'			

Exemplos de demonstrativos espaciais em Tembê:

07.	'áη	<i>ka'apór-ə</i>	<i>ə-'áη</i>	<i>sé</i>	<i>θ-iní</i>	<i>sueli-pyri</i>
	este	Ka'apór-ARG	3-sentar	aqui	3CORR-estar sentado	Suelly-com
	<i>Kapítaw</i>	<i>itarená</i>	<i>θ-pé-hár-ə</i>			
	Capitão	Itarená	R ¹ -LOC-NOM-ARG			
	'este Ka'apór que está sentado aqui (na casa de) Suelly é chefe em Itarená'					

08.	<i>Kó</i>	<i>tatu</i>	<i>r-wáx-ə</i>	<i>θ-pé-kwér-uhú-má'è-ə</i>
	Esse	tatu	R ¹ -rabo-ARG	R ¹ -casca-RETR-INTS-REL-ARG
	'esse é casco grande de rabo de tatu'			

09.	<i>Kwéj</i>	<i>Kwz'ə-θ</i>	<i>u-tyrír</i>	<i>θ-ikó</i>
	Aquela	mulher-ARG	3-varrer	3CORR-estar em mov.
	'aquela mulher está varrendo'			

10.	<i>Aikwéj</i>	<i>héa'ú-ə</i>	<i>w-ikó</i>	<i>zané-we</i>	<i>d'è-ə</i>
	Aquela	mulher.velha-ARG	3-estar em mov.	12-DAT	esse-ARG
	<i>No</i>	<i>héa'ú-puká-ə</i>	<i>Ruriváw</i>		<i>r-emirikó-ə</i>
	REP	mulher.velha-ter.comprimento-ARG	<i>Ruriváw</i>	R ¹ -esposa-ARG	
	'aquela mulher que está velha para nós (agora), ela, mulher velha comprida, mulher de Lourival.'				

Observam-se nos exemplos (09) e (10) que os demonstrativos *kwéj* e *aikwéj* apresentam como centro dêítico o falante (âncora primário), sendo o ouvinte/receptor considerado âncora secundário. Ambos estão distantes do referente (a mulher), mas no exemplo (09) o referente está presente na situação discursiva (visível), enquanto no exemplo (10), comentava-se de uma mulher ausente do contexto do discurso (não visível), mas presente no território imaginário do falante, tratando-se de uma citação feita pelo mesmo.

11.	'áη	<i>ə-re-kó</i>
	Este	3-CCom-estar em mov.
	'este ele trouxe consigo'	

Neste exemplo 'áη se referia a uma criança que estava em pé. (CARVALHO, 2001)

4 OS LOCATIVOS

Os locativos simples são usados para exprimir noções de distância e localização do referente, como podemos observar no quadro abaixo, ilustrado por exemplos de frases da língua:

<i>pajte</i>	Longe
<i>ywate</i>	no alto
<i>ywyr pe</i>	embaixo de
<i>'ar pe</i>	em cima de
<i>pyter</i>	no meio de
<i>soroka</i>	fora
<i>pe</i>	dentro

Quadro 3 - Os locativos em Ka'apór

12.	<i>Pajte</i>	<i>me'e"</i>
	Longe	REL
	'aquele lá'	

13.	<i>Pajte</i>	<i>ko</i>	<i>me'e"</i>	<i>sawa'e</i>	<i>i-memek</i>
	Longe	esse	REL	homem	R ² -mole
	'aquele homem é muito mole'				

No exemplo (13) o advérbio *pajte* pode combinar-se ao demonstrativo *ko* indicando a localização do parâmetro âncora do ponto de referência do falante para cuja localização o centro dêitico está relacionado.

14.	<i>ma'e</i>	<i>araparirã</i>	<i>ko</i>	<i>ywate</i>	<i>hi"</i>
	Coisa	lâmpada	esse	no alto	ASST
	'a luz está no teto'				

15.	<i>Pixã</i>	<i>jekewyrba</i>	<i>ywyr</i>	<i>θ-pe</i>	<i>i-hi"</i>
	Gato	armação da casa	debaixo	R ¹ -de	R ¹ -ASST
	'o gato está debaixo do travessão'				

16.	<i>ibé'</i>	<i>'oké</i>	<i>ywyr</i>	<i>θ-pe</i>	<i>a-i"</i>
	1SG	R ² -casa	embaixo	R ² -de	1SG-estar sentado
	'eu estou debaixo da casa'				

17.	<i>Pubã</i>	<i>myrape</i>	<i>'ar</i>	<i>θ-pe</i>	<i>i-aj</i>
	Remédio	tábua	em cima	R ¹ -de	R ² -pendurado
	'o remédio está em cima da prateleira'				

18.	<i>ibé'</i>	<i>myrape</i>	<i>'ar</i>	<i>θ-pe</i>	<i>a-i"</i>
	1SG	tábua	em cima	R ² -em	1SG-estar sentado
	'eu estou em cima da tábua'				

19.	<i>jane</i>	<i>kamixa</i>	<i>mez</i>	<i>'ar</i>	<i>θ-pe</i>	<i>hi"</i>
	1PL	camisa	mesa	em cima	R ² -em	ASST
	'a camisa está em cima da mesa'					

20.	<i>Pixã</i>	<i>jekewyrba</i>	<i>pyter</i>	<i>θ-pe</i>	<i>i-hi"</i>
	Gato	armação da casa	meio	R ¹ -em	R ¹ -ASST
	'o gato está em meio ao travessão'				

21.	<i>ibé'</i>	<i>ma'e</i>	<i>soroka</i>	<i>θ-pe</i>	<i>a-i"</i>
	1SG	coisa	fora	R ¹ -em	1SG-estar sentado
	'eu estou fora da casa'				

22.	<i>Pira</i>	<i>'y</i>	<i>θ-pe</i>	<i>hi"</i>
	Pira	água	R¹-dentro	ASST
	'o peixe está dentro da água'			

Devido ao caráter mais particular da pesquisa feita entre 1999 e 2001 com o Tembê, tendo como foco principal as mudanças estruturais provenientes de mudanças internas da língua e/ou advindas da interferência do Português regional na língua-alvo, não permitiu uma análise mais acurada e específica do uso de locativos, de posposições e de partículas espaciais como marcadores da dêixis espacial. No momento podem ser citados exemplos do caso locativo com verbos de movimento ou verbos estáticos. Pesquisa mais detalhada a esse respeito está sendo realizada.

Em relação ao caso locativo em Tembê, Rodrigues (2000, p. 67) explica que no Tupinambá, os casos locativos têm por função indicar a 'locação tanto no espaço quanto no tempo'. O locativo pontual 'indica um lugar ou um momento delimitado', enquanto o locativo difuso 'indica um lugar ou um tempo não delimitado'. O locativo situacional 'indica situação em referência a uma parte de um todo'. Em Tembê, em estudos preliminares de mudança estrutural na fala dos mais jovens em relação aos mais velhos, foi analisado apenas o locativo pontual em relação ao espaço delimitado, com verbos que expressam movimento ou de um ponto de vista estático. Nessa língua, o locativo é marcado pelo sufixo */-pe/* que tem um alomorfe */-me/* condicionado fonologicamente por temas terminados em consoante nasal. Ambos os morfemas ocorrem em temas terminados por vogal, que no Tembê são todas orais. Quando aparece o alomorfe */-me/* após vogal, considera-se que, em estágio anterior da história da língua, essa vogal estava associada à nasalidade e, mesmo depois da perda desse traço, essas vogais continuam a ocorrer com os alomorfes que seguem segmentos nasais. Os falantes mais jovens usam com muita frequência o morfe */-pe/* em flutuação ou variação livre com o */-me/* (CARVALHO, 2001).

Exemplos do caso locativo em Tembê:

23.	<i>a'ɛ-ə</i>	<i>u-'ár</i>	<i>kɔ́j</i>	<i>tuʒúk-pe</i>
	esse-ARG	3-cair	PERF	lama-LOC
	'ela caiu na lama'			

24.	<i>pirá-θ</i>	<i>wə</i>	<i>w-ikó</i>	<i>wə</i>	<i>'y-pe</i>
	peixe-ARG	PL	3-estar em mov.	PL	água-LOC
	'os peixes vivem na água'				

25.	<i>h-etá</i>	<i>t-atá-θ</i>	<i>sé</i>	<i>t-əpɔ́j-me</i>
	R ² -ter.muitos	R ⁴ -fogo-ARG	aqui	R ⁴ -casa-LOC
	'tem fogo nesta casa'			

26.	<i>a-há</i>	<i>santarej-me</i>
	1-ir	Santarém-LOC
	'eu vou para Santarém'	

27.	<i>bé</i>	<i>r-əpɔ́j-pe</i>	~	<i>bé</i>	<i>r-əpɔ́j-me</i>
	1	R ¹ -casa-LOC		1	R ¹ -casa-LOC
	'em minha casa' (falante jovem)				

5 POSPOSIÇÕES

As posposições seguem-se aos determinantes e flexionam-se segundo estejam contíguas ou não a estes dentro do sintagma posposicional do qual são núcleos. Isso pode ser observado nos exemplos abaixo, de acordo com o quadro das posposições em Ka'apór.

² Esse demonstrativo é uma forma supletiva para os pronomes-sujeito de terceira pessoa em Tembê.

-upi	por
-ake	perto
-ebe	a respeito de
-koty	em direção a
-ingi	afastando-se de

Quadro 4 - Posposições em Ka'apór

28.	Jane	upa	ja-kanim	ja-ho	ka'a	r-upi
	1PL	todos	1PL-esconder	1PL-ir	mato	R ^{1,2} -por
	'e aí nós tivemos que fugir no mato'					

29.	Pixã	jekewyrha	kwar	r-upi	i-bi'
	Gato	armação da casa	buraco	R ¹ -por	R ¹ -ASST
	'o gato está pelo (por dentro) do buraco assentado'				

30.	ibe'	ne	r-ake	a-i'
	1 SG	2SG	R ¹ -perto	1SG-estar sentado
	'eu estou perto de você'			

31.	ibe'	'-ok	r-e-be	i-koty	a-i'
	1SG	R ³ -casa	R ¹ -a respeito de	R ² -na direção de	1SG-estar sentado
	'eu estou do lado da casa'				

32.	Pixã	jekewyrha	θ-ko ty	θ-napyk	u-i'
	Gato	armação da casa	R ¹ -na direção de	3-sentar	3-estar sentado
	'o gato está sentado na frente do travessão'				

33.	ibe'	'-ok	θ-pe	θ-ko ty	a'am
	1SG	R ³ -casa	R ² -da	R ¹ -na direção de	1SG-estar em pé
	'eu estou ao redor da casa'				

34.	ta'yn	ibe'	kespe	θ-ko ty
	Criança	1SG	costas	R ¹ -em direção a
	'a menina está escondida atrás de mim'			

35.	ibe'	ta'yn-na'yr	θ-ky	ke	a-ji'ok	a-ho	i-ngi	y
	1SG	criança- ATN	R ¹ -piolho	AFT	1SG-tirar	1SG-ir	R ¹ -AFST	PERF.1
	'eu tirei o piolho (da cabeça) da criançinha e fui embora'							

No exemplo (31) convém destacar que a informação a respeito do centro dêitico localiza-se no falante, indicando o território para onde a referência converge. Nesse caso a língua dispõe de três informações sobre essa noção de controle/contacto do território, representadas pelas informações dêiticas de: *rehé* (a respeito do falante), *koty* (em direção à casa) e *ai'* (posição do referente, que neste exemplo é o próprio falante).

As posposições podem receber o prefixo reflexivo/recíproco *ju-* e são nominalizadas pelo sufixo *-har*.

36.	ma'enyra	ywa	r-upi-har
	Pássaro	céu	R ¹ -por-NOM
	'o pássaro está no céu'		

37.	Pixã	awa	ywa	i-ko ty-har	i-bi'
	Gato	gente	braço	R ² -na direção de-NOM	R ¹ -ASNT
	'o gato está à esquerda (assentado)'				

38.	ibe'	awa	ywa	katu	i-ko ty-har
	1SG	gente	braço	bom	R ² -na direção de-NOM
	'-ok	ywy	pe	a-i'	
	R ³ -casa	chão	lá	1SG-estar sentado	
	'eu estou do lado direito da casa'				

³ Os prefixos relacionais foram tratados por CABRAL (1996) no estudo de Línguas Tupi-Guaraní, em especial com o Asuriní do Tocantins.

ĩ	de
ʔāj	vertical
hĩ	assentado

Quadro 6

Outras partículas espaciais em Ka'apór

39.	<i>Kupixa</i>	<i>i"</i>	<i>ihé"</i>	<i>a-jur</i>
	Roça	de	1SG	1SG- <i>vir</i>
	'eu vim da roça'			

40.	<i>Tapixa</i>	<i>ko</i>	<i>yuy</i>	<i>py</i>	<i>θ-'āj</i>
	Vassoura	aqui	chão	pé	R ¹ -VERT
	'a vassoura está no chão'				

41.	<i>ma'e</i>	<i>pajte</i>	<i>i-'āj</i>
	Que	ali	R ² -VERT
	'o que é aquilo lá longe?'		

42.	<i>ma'e</i>	<i>b-ukwe'j</i>	<i>kupe</i>	<i>koty</i>	<i>i-'āj</i>
	Que	R ² -porta	costas	ao lado de	R ² -VERT
	'o que é aquilo atrás da porta?'				

43.	<i>ihé"</i>	<i>puxi</i>	<i>rena</i>	<i>pe</i>	<i>θ-hĩ</i>
	1SG	fezes	lugar	de	R ¹ -ASST
	'meu banheiro'				

44.	<i>Pixã</i>	<i>jekewyrha</i>	<i>r-ebe</i>	<i>i-hĩ</i>
	Gato	armação da casa	R ¹ -a respeito de	R ² -ASST
	'o gato está em cima do travessão'			

45.	<i>Pixã</i>	<i>jekewyrha</i>	<i>r-ebe</i>	<i>i-koty</i>	<i>i-hĩ</i>
	Gato	armação da casa	R ¹ -a respeito de	R ² -na direção de	R ¹ -ASST
	'o gato está do lado do travessão'				

46.	<i>Pixã</i>	<i>jekewyrha</i>	<i>kupe</i>	<i>i-koty</i>	<i>i-hĩ</i>
	Gato	armação da casa	costas	R ¹ -na direção de	R ¹ -ASST
	'o gato está atrás do travessão'				

47.	<i>Bel'āj</i>	<i>pajte</i>	<i>paranã</i>	<i>ĩ</i>	<i>hĩ</i>
	Belém	longe	rio	de	ASST
	'Belém é longe do Gurupí'				

As partículas dêiticas espaciais distribuem-se ao longo das sentenças, geralmente, ocupando a posição final da frase. Essas partículas co-ocorrem também com expressões verbais que indicam noções de movimento e de posição, como os verbos auxiliares: *-ixxo* (estar em movimento); *-'am* (estar em pé); *-* (estar sentado) e *-u* (estar deitado). Em Tembê, encontramos, no lugar das partículas dêiticas do Ka'apór, verbos posicionais com prefixos correferenciais, cujo sujeito é correferente (corr) com o sujeito do verbo principal, como são os verbos: *te-iní* (1corr-estar sentado), *te-úm* (1corr-estar em pé), *te-ekó* (1corr-estar em movimento). Os prefixos correlacionais desta série não são mais usados por falantes mais jovens.

48.	<i>ma'e</i>	<i>pajte</i>	<i>haxĩ</i>	<i>u-'am</i>
	que	ali	apontado	3-estar em pé
	'o que é aquele pontinho ali?'			

49.	<i>ih?</i>	<i>paperiru</i>	<i>ke</i>	<i>a-kyna</i>	<i>θ-m u-'ā</i>
	1SG	pasta	AFT	1SG-fechar	3-CAUS-estar em pé
	'eu prendi a pasta'				

50.	<i>banu</i>	<i>pe</i>	<i>θ-jixiko</i>	<i>u-i"</i>	<i>ma'e</i>	<i>b-ukwen</i>	<i>r-upi</i>
	pano	em	3-pendurar	3-estar sentado	coisa	R ² -buraco	R ¹ -por
	'o pano está pendurado na janela'						

51.	a'e	θ-ninō	θ-'u
	3	3-deitar	3-estar deitado
	'ele está deitado'		

52.	a'e	θ-je'e'	θ-'ixo
	3	3-deitar	3-estar em mov.
	'ele está falando (em movimento)'		

Exemplos de verbos posicionais em Tembê:

53.	ʒané-ə	ʒa-ma'é='ú	ʒa-ní
	12-ARG	12-caça=comer	12CORR-estar sentado
	'nós estamos comendo sentados'		

54.	ʒané-ə	ʒa-ma'é='ú	ʒa-'úm
	12-ARG	12-caça=comer	12CORR-estar em pé
	'nós estamos comendo em pé'		

55.	ʒané-ə	ʒa-ma'é='ú	ʒa-e kó
	12-ARG	12-caça=comer	12CORR-estar em mov.
	'nós estamos comendo (em movimento)'		

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo mais exaustivo sobre a dêixis espacial nas línguas Tembê e Ka'apór se faz necessário, até porque se trata de um assunto muito pouco explorado pelos lingüistas brasileiros a questão de como a língua estrutura o espaço dentro de uma visão cognitivista, tanto em relação ao estudo de línguas indígenas brasileiras quanto ao estudo do Português Brasileiro. As autoras desse artigo participam de um

grupo de pesquisa sobre essa questão da dêixis espacial em línguas Tupí-Guaraní e resultados futuros trarão luz a muitas dúvidas que pairam sobre as construções relacionadas a como essas línguas estruturam em termos lingüísticos a questão do espaço no universo dos referentes. Tem-se em primeiro plano o uso de demonstrativos em Ka'apór e Tembê, que marcam a posição de um referente em relação ao falante e/ou ouvinte, mas tendo como âncora primário o falante (IMAI, 2003), sendo que essa conclusão pode mudar para um receptor como âncora primário, segundo Imai, com um maior número de elocuições analisadas nessas duas línguas. O Ka'apór, pelo que já foi observado, apresenta um maior número de partículas e afixos que expressam em vários graus a noção de espaço, mas também apresenta alguns pontos obscuros que precisam de mais estudos para que se tenha uma explicação mais coerente sobre esse assunto. O Tembê também pode apresentar mais elementos na sua estrutura que indiquem a noção de espaço, isso será demonstrado com o avanço da pesquisa nessa área, mas assim como o Ka'apór, apresenta partículas espaciais como o sé 'aqui' e, diferentemente do Ka'apór apenas no seu aspecto morfológico, apresenta prefixos correferenciais com verbos posicionais para expressar a posição do falante em relação à ação (sentado, em pé ou em movimento, da mesma forma que o faz o Ka'apór e outras línguas Tupí-Guaraní.). O Tembê apresenta ainda o caso locativo para indicar um lugar preciso e determinado, já o Ka'apór utiliza locativos e as posposições, dentre outros recursos que a língua oferece, para exprimir noções de distância e localização do referente.

REFERÊNCIAS

CABRAL, A.S.A.C. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo'é com as línguas Tupí-Guaraní. *Moara, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras* 4, p. 47-76. Belém: UFPA, 1996.

CALDAS, R.B.C. *Aspecto, modo de ação e modalidade em Ka'apór*. 2001. (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Pará. 2001

CARVALHO, M.G.P. *Sinais de morte ou de vitalidade: Mudanças estruturais na língua Tembê*. (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

IMAI, S. *Spatial deixis*. Tese (Doutorado) - Faculty of the Graduate School of the University of New York at Buffalo, Department of Linguistics, 2003.

MAGALHÃES, M. M. S. *Sobre a morfologia e a sintaxe da língua Guajá*. (Doutorado) - Universidade de Brasília, 2008.

RODRIGUES, A.D. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53, 1985.

_____. *Línguas Brasileiras*. Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Sobre a natureza do caso argumentativo. In: QUEIXALÓS, F. (org). *Des noms et des verbs en Tupí-Guaraní, état de la question*. Cayenne : IRD, 2000. p. 63-74.

SILVA, T. F. *Classes verbais e algumas questões pragmáticas em Ka'apór*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Belém, 2001.

SVOROU, S. *The Grammar of Space*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1993.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: The MIT Press, 2000. v. 1.

Anexo

LISTA DE ABREVIATURAS

AFST	afastando-se de
AFT	Afetado
ARG	argumentativo
ASST	Assentado
ATN	Atenuativo
CAUS	Causativo
CCom	causativo comitativo
CORR	correferencial
DAT	Dativo
IMIN	Iminente
INTS	intensificador
LOC	Locativo
NOM	nominalizador
PERF	Perfectivo
PL	Plural
REL	relativizador
REP	Repetitivo
RETR	retrospectivo
R ¹	relacional de contigüidade
R ²	relacional de não-contigüidade
R ³	relacional genérico e humano - Ka'apór
R ⁴	relacional genérico e humano - Tembê
SG	Singular
VERT	Vertical
12	nós (eu e tu) inclusivo
3	3ª pessoa

ASPECTOS DO SISTEMA DE MARCAÇÃO DE CASO NA LÍNGUA PARKATÊJÊ

Marília FERREIRA
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este artigo apresenta aspectos do sistema de marcação de caso em Parkatêjê. Esta língua apresenta combinações de um sistema com S-cindido, que opera como Nominativo-Acusativo e como Absolutivo-Ergativo, condicionadas por fatores como tempo, aspecto e modo. Um sistema de marcação de caso é a forma pela qual uma língua agrupa os três papéis sintático-semânticos de sujeito do verbo intransitivo (S), de sujeito do verbo transitivo (A) e de objeto direto (O). Desta forma, há, pelo menos, duas maneiras possíveis de agrupar os três papéis sintático-semânticos – S, A e O – nas línguas humanas, isto é, uma língua pode operar numa base Nominativo-Acusativa, em que se tem S tratado da mesma forma que A, e ambos diferindo de O; ou numa base Absolutivo-Ergativa, em que A será tratado diferentemente de S e O.

PALAVRAS-CHAVE: Parkatêjê; Caso; Ergatividade; S-cindido.

ABSTRACT: This paper presents aspects of case marking system of Parkatêjê language. This language combines split-S and Nominative-Accusative and Absolutive-Ergative occurrences in its case marking system, which are conditioned by factors as tense, aspect and mode. A case marking system is the way a language aligns the three syntactic-semantic roles as subject of intransitive verb (S), subject of transitive verb and direct object (O). Thereby, there are at least two alignment forms to the syntactic-semantic roles in human languages. The Nominative-Accusative in which S is aligned with A and O is marked differently. And Absolutive-Ergative in which S and O are treated in the same way, while A is marked differently.

KEY-WORDS: Parkatêjê; Case; Ergativity; Split-S.

1 INTRODUÇÃO

Relações gramaticais são relações que se estabelecem entre os argumentos e um predicado e o sistema de marcação de caso constitui-se de mecanismos ou operações de que a língua dispõe para codificar essas relações sintático-semânticas dos argumentos em seus predicados.

Tradicionalmente tem-se identificado três papéis sintático-semânticos básicos: sujeito de verbo intransitivo (S), sujeito de verbo transitivo (A) e objeto direto (O), conforme Dixon (1994), com a finalidade de se definir as relações gramaticais.

O S é definido como o único argumento nominal de uma sentença de um único argumento; A é definido como o argumento mais propenso à agentividade, em uma sentença transitiva e O como o argumento prototipicamente paciente numa sentença de dois argumentos, ou seja, de verbo transitivo.

Este artigo apresenta, em uma primeira seção, os tipos de sentenças e participantes obrigatórios encontrados na língua Parkatêjê. A seguir, descreve cada tipo de constituinte e, por fim, na última seção, apresenta as cisões que condicionam os dois diferentes tipos de agrupamento de S, A e O na língua.

2 DESCRIÇÃO DA LÍNGUA PARKATÊJÊ

2.1 TIPOS SENTENCIAIS E PARTICIPANTES OBRIGATÓRIOS

Ferreira (2005) descreve a língua Parkatêjê como tendo quatro tipos sentenciais verbais básicos, a saber, Intransitivo, Transitivo, Intransitivo Estendido e Transitivo Estendido. Neste artigo, entretanto, assume-se apenas os tipos Intransitivo e Transitivo.

2.2. CISÃO DO S

Distinguem-se duas classes de verbos intransitivos: os verbos ativos e os verbos não-ativos, conforme sua possibilidade de ocorrência com os pronomes livres (verbos ativos) ou com os prefixos pessoais (verbos não-ativos). Os prefixos pessoais ocorrem como sujeito de verbos não-ativos, verbos S_o ; como objeto (O) de verbos transitivos bem como possuidor em locuções possessivas enquanto os pronomes livres marcam o sujeito (S) dos verbos intransitivos ativos.

Os verbos não-ativos sub-dividem-se em verbos do tipo S_o e S_{io} . O único argumento destes últimos é o fato de seu único argumento ser marcado pelo caso dativo, expresso na língua pela posposição *mã*.

No quadro abaixo, apresenta-se o paradigma de cada tipo de verbo intransitivo da língua: os ativos e os não-ativos. O primeiro tipo exemplificado com o verbo *mõ* 'ir', S_a e o segundo tipo exemplificado com *mpej* 'ser.bom', S_o , e *prãm* 'ter.fome', S_a . Observe-se as distintas formas pronominais que ocorre com cada tipo verbal.

	Verbo Ativo	Verbo Não-Ativo	
	S _a	S _o	S _{io}
1ª p.sing.	wa mũ mõ	i-mpej	i-mã prãm
2ª p.sing.	ka mũ mõ	a-mpej	a-mã prãm
3ª p. sing.	Ø mũ mõ	Ø-mpej	Ø-prãm
1ª p.pl.excl.	ku mũ mõ	ku-mpej	ku-prãm
1ª p.pl.incl.	wa mẽ mũ mõ	wa mẽ-mpej	wa m -prãm
2ª p.pl.	ka mẽ mũ mõ	ka mẽ-mpej	ka m -prãm
3ª p.pl.	Ø mẽ mũ mõ	Ø mẽ-mpej	Ø m prãm

Quadro 1 - Exemplo de paradigma de verbos ativos e de verbo não-ativo.

Os dados a seguir ilustram as diferentes ocorrências das formas pronominais. Em (1), segue um exemplo de sintagma nominal

de posse inalienável, em que o prefixo pronominal *i-* ocorre como o possuidor. Em (2) o referido prefixo ocorre como o S do verbo S_o mpej ‘ser.bom’. Em (3) e (4) o mesmo prefixo ocorre como argumento O preso aos verbos pâr ‘farejar’ e pupin ‘ver’. Finalmente em (5) e (6) os exemplos mostram verbos S_a , t½ ‘ir’ e mō xwa ‘ir banhar’, cujo sujeito é codificado pelo pronome livre wa ‘eu’.

- Ex.: (1) i-kra ‘meu filho’
1-filho
- (2) i-mpej ‘eu sou bom’
1-ser.bom
- (3) kukryt te i- pâr
anta ERG 1- farejar-PAS
‘a anta me farejou’
- (4) Piare te i- pupun inũare
Piare ERG 1- ver-PAS NEG
‘Piare não me viu.’
- (5) wa mũ kanela j- õ krĩ wÿr tẽ
eu DIR Canela REL- coisa aldeia DIR ir
‘eu vou para a aldeia dos Canela’
- (6) jê i- mã aikre ja mã wa mũ mō xwa
VOC 1- DAT casa vigiar DS eu DIR ir banhar
‘...o Sol estava perguntando para a Lua: Jê, vigia a casa pra mim, eu vou tomar um banho...’

Semanticamente os verbos intransitivos ativos, S_a , são verbos cujo sentido está relacionado à moção. Verbos não-ativos do tipo S_o referem-se a qualidades e a estados, enquanto verbos S_{io} codificam noções de necessidades fisiológicas ou psicológicas. Vale ressaltar que a subdivisão dos verbos não-ativos em S_o e S_{io} , os quais são semanticamente semelhantes quanto à natureza semântica, é

codificada diferentemente pela língua Parkatêjê. Os sujeitos de verbos não-ativos S_o ocorrem da mesma forma que os objetos diretos de verbos transitivos, isto é, sem nenhuma marca morfológica. Já os sujeitos dos verbos não-ativos S_{io} ocorrem como os objetos indiretos, marcados morfológicamente pelo caso dativo, com a posposição mã. Desse modo, constitui-se um tipo de sujeito marcado não-canonicamente, ficando à parte, ao menos por hora, das relações no sistema de marcação de caso.

A distinção entre duas classes de verbos intransitivos – ativos e não-ativos – para linguistas como Klimov (1972, 1977, *apud* Seki, 1982; 1990) e Kibrik (1990) pode estar relacionada ao sistema Ativo-Estativo (também mencionado como Agente-Paciente ou ainda como Ativo/Não-Ativo), pensado como um sistema autônomo, ao lado do Nominativo-Acusativo e Ergativo-Absolutivo.

Para outros linguistas como Dixon (1994, p. 71), a distinção entre tais verbos está relacionada a uma cisão no sistema ergativo (*Split S* ou S cindido), sendo vista como um subtipo de ergatividade que resulta nos padrões S = A diferente de O (caso nominativo) para verbos ativos, e A com marcação diferente, (caso ergativo), de S que, por sua vez, ocorre do mesmo modo que O (caso Absolutivo), para o caso dos não-ativos.

No quadro abaixo, temos a ocorrência dos verbos intransitivos, S_a e S_o , em Parkatêjê.

Verbos Ativos	Verbos Não-Ativos
$S_a = A \neq O$	$S_o = O \neq A$
Nom/Acu	Abs/Erg

Quadro 2 - Verbos intransitivos em Parkatêjê

A ocorrência dos mesmos com pronomes livres ou com os prefixos pessoais independe de categorias como tempo, modo e aspecto. A cisão, como já dissemos acima, é explicada pela semântica do verbo:

	S _a	S _o	S _{io}	A	O
Pronomes Livres	ok	*	*	ok	*
Prefixos Pessoais	*	ok	ok+mã	<i>split</i>	Ok

Quadro 3 - Pronomes livres e prefixos pessoais com os tipos verbais

2.3 ERGATIVIDADE CINDIDA PELAS CATEGORIAS DE TEMPO, ASPECTO E MODO.

Para tratar do fenômeno de ergatividade cindida pelas categorias de tempo, aspecto e modo (TAM), apresenta-se uma caracterização geral dos verbos transitivos da língua.

Os predicados transitivos têm alguns verbos com duas formas flexionais temporais, conhecidas na literatura específica de línguas indígenas Jê como formas longas e formas curtas, ou formas estendidas e não-estendidas.

Ferreira (2005) afirma que, no que se refere ao seu padrão de prefixação, tais predicados apresentam uma cisão condicionada pelas categorias TAM, de acordo com Dixon (1994, p. 97). Nas orações transitivas, no tempo passado e aspecto perfectivo, o argumento (A) é marcado pelo formativo *te/tem*, singular e plural, respectivamente, enquanto o argumento de verbos intransitivos (S) e o objeto direto (O) são não-marcados. Neste trabalho, assumimos, além de tempo e aspecto, a categoria modo.

Em relação a essa marca de caso ergativo, Araújo (1989, p. 54) afirma que a marca *te*, ocorre após o sujeito,

seja ele nominal livre, pronominal claro ou manifesto por \emptyset . Esta marca ocorre com verbo transitivo direto e poderia ser vista como uma antiga posposição, usada para sinalizar o sujeito aposentado numa voz passiva onde hoje em dia a morfologia passiva do verbo não é mais presente. Neste caso, *te* seria uma espécie de sinal de caso ergativo, pois só ocorre com sujeito de verbo transitivo e não de verbos intransitivos.

Nesse caso, A pode ser um elemento pronominal ou um sintagma nominal pleno. Caso seja um elemento pronominal, A será sempre ocorrerá com a marca de caso ergativo. Da mesma forma, o argumento O, se for um elemento pronominal, será sempre codificado como um prefixo pessoal, o qual é marcado por zero (\emptyset).

Ex.: (7) i- te i- kra pân
1- ERG 1- filho carregar-PAS

‘eu carreguei meu filho.’

(8) ka amñẽ a-kator to mō \emptyset -tem a-pupun
2 para.cá 2-sair-PAS fazer ir 3-ERG-PL 2-ver-PAS

nõre
NEG

‘quando você chegou aqui, eles não viram você.’

(9) a- te Piare pupun mã \emptyset -te a-pupun
2- ERG Piare ver-PAS DS 3-ERG 2-ver-PAS

inũare
NEG

‘você viu Piare, mas ele não viu você.’

Nas orações transitivas de tempo não-passado, aspecto não-perfectivo e modo irrealis, o argumento A é codificado por um pronome livre, se for um elemento pronominal, e não recebe marcas; o argumento O pode ser tanto um elemento pronominal quanto um sintagma nominal pleno. Se for um elemento pronominal, ocorrerá sempre codificado por um prefixo pessoal marcado por Ø.

Contudo, o sistema de marcação de caso da língua apresentar-se-á tripartido para algumas pessoas, enquanto será binário para outras. Portanto, há mais uma cisão operando em Parkatêjê concomitantemente com a cisão por TAM. O condicionamento dessa cisão está relacionado à hierarquia nominal abrangendo os elementos pronominais na língua, ponto que apresentaremos na próxima seção 2.4.

O quadro abaixo sumariza as cisões pelas categorias de TAM:

TAM	S	A	O	Sistema
Não-passado Não-perfectivo Irrealis	pronome livre ou SN	pronome livre ou SN	prefixo pessoal preso ao verbo ou SN (i-;a-;Ø-)	S = A ≠ O
Passado Perfectivo Realis	pronome livre ou SN	prefixo pronominal ou SN marcados por te (i-te; a-te; Ø-te; SN-te)	prefixo pessoal preso ao verbo ou SN (i-;a-;Ø-)	S ≠ A ≠ O ou A ≠ S = O

Quadro 4 - Resumo da cisão em Parkatêjê

Comparando-se os exemplos em (7), (8) e (9) com os exemplos (10), (11) e (12), vê-se que o argumento A do primeiro grupo de sentenças, em que as categorias de TAM são tempo passado, aspecto perfectivo e modo realis, é codificado da seguinte forma: em (7) tem-se o prefixo pronominal *i-*, que aparece marcado por *te*. Em (8) a marca de caso ergativo *tem* aparece referindo-se à terceira pessoa do plural, que, nesse caso é Ø.

Em (9) tanto a segunda quanto a terceira pessoa aparecem marcadas por *te*, uma vez que tais elementos funcionam como sujeito das orações em que ocorrem.

Nas sentenças abaixo, de tempo não-passado, aspecto não-perfectivo e modo irrealis, vemos que em (10) e em (11) o argumento A é codificado pelo pronome livre *wa* da primeira pessoa, enquanto em (12), o pronome livre *ka* da segunda pessoa ocorre como o argumento A. Todos são pronomes livres e aparecem sem nenhuma marcação.

Ex: (10) wa i- kra pà
eu 1- filho carregar+PRES

‘eu carrego meu filho’

(11) wa ka ha a-papô -ti
eu FUT POT 2-queimar -AUG

‘...Eu vou te queimar!’

(12) 'mĩ Piare ka ka to pàrxô jitep nã
pega Piare 2 FUT CAUS castanha C-cortar SS
pan i- mã hõ
carregar-PAS 1s-DAT dar

‘...pega, Piare. Tu vais cortar e carregar castanha para me pagar...’

Portanto, as categorias de TAM condicionam a ocorrência dos pronomes livres ou dos prefixos pessoais que recorta a língua, condicionando o funcionamento da mesma numa base nominativa-acusativa ou numa base ergativa-absolutiva. Juntamente com essa cisão ocorre ainda uma terceira relacionada à pessoa, o que veremos a seguir.

2.4 CISÃO CONDICIONADA PELA CATEGORIA DE PESSOA DOS ELEMENTOS PRONOMINAIS

De acordo com a análise acima esboçada, temos visto que a língua Parkatêjê apresenta cisão nos verbos intransitivos, a qual é condicionada pela semântica dos mesmos. Outra cisão condicionada pelas categorias de TAM ocorre nos predicados transitivos, conforme vimos anteriormente. Há ainda uma terceira cisão condicionada pela categoria de pessoa em combinação com os outros dois tipos de cisões.

Primeiramente, vamos observar a ocorrência dos elementos pronominais na língua, sumarizados no quadro abaixo conforme sua ocorrência como argumentos S_a , S_o , A e O.

	Sa	A	O	So	OI
1p.sing.	wa	i-te	i-	i-	i-mã
2 p.sing.	ka	a-te	a-	a-	a-mã
3 p.sing.	∅	∅-te	∅	∅	∅-mã
1du (1 + 2)	ku	ku-tem	Ku-	Ku-	ku-mã
1pl.excl.	wa mẽ	i-tem	mẽ i-	mẽ i-	mẽ i-
1pl.incl	mpa	mpa-tem	mpa-	mpa-	mpa-mã
2pl	ka mẽ	ka mẽ-tem	mẽ a-	mẽ a-	mẽ a-
3pl.	mẽ ∅	∅-tem	mẽ ∅	mẽ ∅	mẽ ∅-mã

Quadro 5 - Elementos pronominais e sua ocorrência em Parkatêjê

Há uma tripartição que envolve as primeira e segunda pessoas, de forma que S é diferente de A, que é diferente de O. Já a terceira pessoa do singular apresenta somente a diferenciação de A dos outros argumentos em questão, a saber, $A \neq S = O$, isto é, A opera na base ergativa-absolutiva, enquanto S e O na base nominativo-acusativa. No singular, temos um sistema tripartido, apenas para as 1ª e a 2ª pessoas, somente no passado, conforme o diagrama ao lado:

Singular		
1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
S ≠ A ≠ O		A ≠ S = O

Nos exemplos de (13) a (18) vemos a primeira pessoa do singular ocorrendo nas funções acima descritas. Em (15) como argumento S de uma construção verbal serial *mõ xwa* 'ir banhar' em que o verbo *xwa* é do tipo S_a ; em (16) como A, temos o constituinte pronominal marcado por *te*; em (17) o prefixo pronominal não-marcado ocorre como O do verbo *kakw)n* 'bater' e em (18) novamente o prefixo pronominal não-marcado ocorre como único argumento do verbo *S_a jukapr)n* 'ser.bom'.

Ex.: (13) Jê i- mã aikre jamã wa mũ mẽ xwa
 VOC 1- DAT casa vigiar eu DIR ir banhar
 'Jê, vigia a casa pra mim. Eu vou tomar banho...'

(14) i- te krô pĩr
 1- ERG porco matar com flecha +PAS
 'eu matei porco com flecha'

(15) ka ka i- kakwĩn wa ka a-mã
 2s FUT 1- bater 1 FUT 2- POSP
 i-kakók nõre nã i- mã a- kakók
 inũare
 1-conversar NEG SS 1- POSP 2- conversar NEG

'se você me bater, eu nunca mais falo com você e não quero que você fale mais comigo'

(16) i- jukaprĩn -ti
 1- ser.bom -AUM
 'eu sou muito generosa'

De (17) a (23) temos a segunda pessoa do singular ocorrendo nas seguintes funções: em (17) como argumento S de um verbo ativo; em (18) como argumento A do verbo *p)r* 'matar'; em (19) o prefixo *a-* não-marcado ocorre como argumento O preso ao verbo

pupin 'ver' e em (20) o mesmo prefixo ocorre como argumento S de um verbo não-ativo.

- (17) ka mũ mō maraba wȳr mō
tu DIR ir Marabá DIR ir

'tu vais para Marabá.'

- (18) ja a- te nō pĩr inũare
Int 2- Erg um matar NEG

'tu não mataste nenhum?'

- (19) i- te a- pupũn inũare
1- ERG 2- ver-PAS NEG

'eu não te vi'

- (20) a-kàhàk
2-ser.mau

'tu és mau.'

A ocorrência da terceira pessoa, nos exemplos aqui apresentados, é zero. Assim os exemplos de (21) a (26) visam mostrar os ambientes a seguir descritos: em (21) a terceira pessoa como S de um verbo ativo; em (22) como argumento A de um verbo transitivo; em (23) um verbo não-ativo (em contraste com (24) em que o argumento está manifesto na sentença). E finalmente em (25) ocorre como argumento O do verbo transitivo *pupũn* 'ver'.

- (21) saw pawlu pĩ ry mō
São Paulo aldeia já vir

'ele já veio de São Paulo'

- (22) Ø- te mpej pyr nã te mpa mã
3- Erg bom pegar SS Erg 1PLINCL POSP

kahàkre hōr
feia dar

'ele pegou a boa e nos deu a feia.'

- (23) hikōtuti
3s-ser.reto

'ela é reta'

- (24) pry jikōtuti
estrada ser.reto

'a estrada é reta'

- (25) a- tem Ø-hōpun inũare
2- ERG-PL 3-ver NEG

'vocês não viram ele'

No quadro abaixo, resumimos as cisões que operam na língua:

SINGULAR					
		A	S _(a)	O	Sistema
Não-passado/não-perfectivo	1	wa	wa	i-	A = S ≠ O Nom/Acu
	2	ku	ku	a-	A = S ≠ O Nom/Acu
	3	Ø	Ø	Ø	A = S = O Tripartido
Passado/perfectivo	1	i-te	wa	i-	A ≠ S ≠ O Tripartido
	2	a-te	ku	a-	A ≠ S ≠ O Tripartido
	3	Ø-te Nome-te	Ø	Ø	A ≠ S = O Erg/Abs

Em (26) e (27), vê-se a forma plural exclusiva *i-tem* como argumento A do verbo *hōpun* / *pupin* 'ver', bem como as formas *mẽ* Ø 'eles' e *mẽ* a- 'vocês' como argumentos O dos mesmos verbos.

- (26) i- tem mẽ Ø- hõpun inũare
1- ERG+PL PL 3- NC-ver+PAS NEG

‘nós não vimos eles’

- (27) i- tem mẽ a- pupũn inũare
1- ERG+PL PL 2- C-ver+PAS NEG

‘nós não vimos vocês’

Os exemplos (28) e (29) apresentam a forma *ka mẽ* como argumento A do verbo *kakók* ‘conversar’ enquanto a forma *mẽ i-* é o argumento O (?) do mesmo verbo.

- (28) ka mẽ aipen mã mẽ i- kakók
2 PL REC POSP PL 1-
conversar

‘vocês vão conversar com a gente e a gente com vocês’

- (29) wa mẽ to i- te kaprãn
kãmxàr’
1EXCLPL fazer 1- ERG jabuti
comer

mã ka mZ, ‘eu comi kaprãn’
DS 2 PL eu comi jabuti

‘nós dizemos ‘eu comi jabuti’, vocês dizem ‘eu comi jabuti’

O exemplo (30) tem a forma Ø-*tem* como argumento A do verbo *pupũn* ‘ver’. No exemplo (31) a forma *mẽ Ø* aparece como argumento do mesmo verbo em sua forma alternativa *hõpun*.

- (30) ø- tem kėti pupũn nã mẽ kãm
3- ERG+PL tio C-ver+PAS SS PL POSP

kakók
conversar

‘eles viram o tio e conversaram com ele’

- (31) i-tem mẽ Ø hõpun inũare
1-ERG-PL PL 3 ver-PAS NEG

‘nós os não vimos’

3. PARA CONCLUIR...

Este trabalho apresentou o sistema de marcação de caso na língua Parkatêjê. Primeiramente discuti a cisão motivada pela semântica do verbo, ou seja, verbos ativos ocorrem com determinada classe de pronomes, enquanto verbos estativos ou descritivos com uma outra classe. Tal fenômeno é o conhecido *Split-S* na terminologia de Dixon (1994).

De acordo com essa análise, alguns verbos comportam-se como A e outros como O, no que se refere à ocorrência de seu sujeito, se pronominal. A segunda cisão é aquela condicionada pelas categorias de tempo, aspecto e modo, segundo a qual sentenças, cujo tempo/aspecto/modo é passado/perfectivo/realis tem seu sintagma nominal marcado, fazendo-o diferente dos outros constituintes, seguindo o esquema $A \neq S = O$. O sistema, então, opera numa base Absolutivo-Ergativa. Por outro lado, se o tempo/aspecto/modo das sentenças são não-passado, não-perfectivo e irrealis, a língua opera na base Nominativa-Acusativa.

A combinação desses dois tipos de cisões já faz da língua Parkatêjê um exemplo raro, visto que o outro único exemplo citado por Dixon (1994, p.104) em que ocorre a interrelação desses fatores é o da língua Mawayana, uma língua Arawak do norte do Brasil.

Além dessas duas cisões, há uma terceira que tem base na categoria de pessoa. Como não há marcas explícitas para a terceira

pessoa em Parkatêjê, no tempo passado, as 1ª e 2ª pessoas ocorrem em um sistema tripartido, ou seja, $S_o = O \neq A$, em conformidade com a hierarquia nominal de Silverstein (1976). No tempo não-passado, as 1ª e 2ª pessoas ocorrem no sistema Nominativo-Acusativo, enquanto que não há alteração alguma para a terceira pessoa. Observe-se que S_o será sempre idêntico a O, quando pronominal.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leopoldina. *Aspectos da língua gavião-jê*. 1989. 183 f. (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.
- DIXON, R.W. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- FERREIRA, Marília. *Morfossintaxe da Língua Parkatêjê*. Lincom Europa: München. Alemanha. 2005
- SEKI, Lucy. Kamaiurá (Tupí-Guarani) as an Active-Static Language, D. L. Payne. Ed. *Amazonian Linguistics: Studies in Lowland South American Languages*. Austin, Texas: University of Texas Press. 1990.
- SILVERSTEIN, Michael. Hierarchy of features and ergativity. R.M.W. Dixon (ed.) *Grammatical Categories in Australian Languages*. L. Series 22. p. 113-171. 1976.

CONSTRUÇÕES CAUSATIVAS EM GAVIÃO DE RONDÔNIA

Denny MOORE

(Museu Paraense Emílio Goeldi – MCT)

RESUMO: A língua Gavião de Rondônia tem duas construções causativas sintáticas. Na primeira, uma partícula derivacional, *matéé*, homófona com um radical de verbo transitivo *ma-téé* 'mandar' segue imediatamente ou um radical de verbo ou um verbo, e a construção que resulta é ou um radical de verbo transitivo sintático ou um verbo sintático. Na segunda construção causativa, uma outra partícula causativa, *tígí*, homófona com o radical de verbo transitivo *tígí* 'derrubar' ocorre imediatamente depois de ou um radical de adjetivo ou uma nominalização abstrata. A nominalização pode ser ou morfológica ou sintática. A construção que resulta é um verbo sintático ou um radical de verbo transitivo sintático. Em todas as construções causativas, a pessoa causada a fazer a ação é opcionalmente indicada como objeto do marcador de oblíquos, *kay*. A estrutura constituinte das construções é demonstrada. O prefixo transitivizador, *ma-*, de larga distribuição nas línguas Tupí, pode derivar radicais de verbos transitivos com sentido causativo.

PALAVRAS - CHAVE: Gavião de Rondônia; Tupí; Causativo; Sintaxe

ABSTRACT: The language Gavião of Rondônia has two syntactic causative constructions. In the first, a derivational particle, *mateBie*, homophonous with a transitive verb stem, *ma-teBiei* 'send' follows immediately a verb stem or a verb, and the construction which results is either a syntactic transitive verb stem or a syntactic verb. In the second type of causative construction, another causative particle, *tígí*, homophonous with the transitive verb stem *tígí* 'knock down', occurs immediately after either an adjective stem or an abstract nominalization. The nominalization can be either morphological or syntactic. The construction which results is a syntactic verb or a syntactic transitive verb stem. In all the causative constructions the causee is

optionally indicated as the object of the oblique marker, *keay*. The constituent structure of the constructions is demonstrated. The transitivizing prefix, *ma-*, of wide Tupian distribution, can derive transitive verb stems with causative meaning.

KEY WORDS: Gavião de Rondônia; Tupí; Causative; Syntax

1 INTRODUÇÃO

A língua dos Gavião de Rondônia, da família Mondé do tronco Tupí, é falada por aproximadamente 450 pessoas. A língua tem um sistema de palavras sintáticas como parte importante da sintaxe (MOORE, 1984, p.176). Essas construções sintáticas se distribuem como palavras simples (nomes, verbos, etc.) dentro do sintagma, mas são compostas de mais de uma palavra simples. Há dois tipos de construções causativas que fazem parte do sistema de palavras sintáticas da língua. Esses causativos sintáticos, de interesse para a tipologia de causativos na Amazônia, são analisados abaixo.

2 PALAVRAS E RADICAIS DE PALAVRAS; PALAVRAS SIMPLES E COMPLEXAS.

A língua Gavião tem uma distinção entre palavras e radicais de palavras, nos níveis morfológicos e sintáticos (MOORE, 1984, p.24). Um exemplo simples de nomes e radicais de nomes:

(1) be 'caminho'	ci-pe 'caminho dele'	papá pé 'caminho do Papa'
N	3s-N.rd	SN N.rd

A forma livre, *be*, é completamente livre e pode iniciar um sintagma nominal. A forma *-pe* é sempre precedida por um clítico pronominal e, então, não pode iniciar um SN. Essa forma seria normalmente considerada um radical nominal por linguistas. Consideramos a forma *pé* como da mesma categoria, apesar de ser fonologicamente livre, uma vez que é sintaticamente dependente, como o radical preso *-pe*. Essa distinção entre palavras (formas completamente livres) e radicais de palavras (formas dependentes) ocorre também na classe de verbos:

(2) gerè 'passar a noite'	to-kerè 'nós dormimos'		
V	1pe-V.rd.intr		
basána 'roubar'	tó-pásanà 'roubar de nós'	papá pásanà 'roubar de Papa'	
V	1pe-V.rd.tr	SN	V.rd.tr

No conjunto acima, as formas *gerè* e *basána* são verbos—formas livres que não formam construções com um clítico pronominal ou SN que imediatamente as precede. As três formas dependentes, *-kerè*, *-pásanà* e *pásanà* são consideradas radicais de verbos. Um radical de verbo intransitivo ocorre sempre com um clítico pronominal que indica o sujeito; um radical de verbo transitivo é sempre imediatamente precedido pelo seu objeto, que pode ser um clítico pronominal ou um SN.

As palavras sintáticas em Gavião se distribuem como palavras simples (nomes, verbos, etc.) dentro do sintagma, mas são compostas de mais de uma palavra simples. Para fins descritivos, não teóricos, vamos designar elas como palavras sintáticas ou construções barra-um, indicadas pelo símbolo da categoria (N, V, Adj, etc.) e o marcador primo. Um exemplo de um nome complexo formado por composição, de duas palavras fonológicas:

(3) zoy	káp	'granizão'
chuva	objeto+redondinho	
[N	N.rd] _N	

A distinção entre palavras e radicais de palavras existe também no nível de palavras sintáticas. Um exemplo de um radical de nome sintático, formado por composição:

- (4) ci-ko sep 'livro dele'
 3s-boca objeto+folha
 Prefixo-[N.rd] N.rd]_{Nrd}

Nessa construção, *-ko sep* se distribue como um radical de nome simples dentro do sintagma, sempre precedido por um clítico pronominal ou um SN. Nesse exemplo, o radical de nome sintático é possuído pelo clítico pronominal da terceira pessoa singular.

3 CAUSATIVOS FORMADOS DE VERBOS E RADICAIS DE VERBOS

A partícula *mateBie* 'causativo' parece ser uma forma gramaticalizada do radical de verbo *ma-teBie* 'transitivizador-ir (mandar)'. Todavia, segundo consultores indígenas, nessas construções não há necessariamente a idéia de mandar ou enviar alguém para fazer a ação. Exemplo com uma ocorrência dupla desses causativos:

- (5) "méne tóòt téét bó alóp máà [a-maakáap
 "isto ligado exatamente foco ele Aux+passado 3c-amendoim
 ígi matéè] [bãyà matéè] alé-ey kay-á" ki-ip
 tirar causar reunir-se causar ele-pl envolver-fim" evidência-lembrada

'Isto mesmo; ele mandou eles se reunir e tirar seu amendoim.'

Em (5) as pessoas ('eles') que estão sendo causadas a fazer a ação são objeto do radical de verbo transitivo *kay* 'envolver', que marca argumentos oblíquos na língua. Visto que a partícula *mateBie* é sempre precedida por um verbo simples ou um radical de verbo

simples, a primeira hipótese seria que a partícula e o radical em (5) formam uma constituinte como em (6).

- (6) a-maakáap [ígi matéè]

A outra possibilidade seria que a partícula *mateBie* faz uma construção com um sintagma verbal que a precede, como em (7).

- (7) [a-maakáap ígi]_{sv} matéè

Porém, nesse caso, seria possível, segundo as regras gerais de sintagmas verbais, ter partículas qualificadoras no final do SV, antes da partícula. Tais exemplos são sempre rejeitados, fato que implica que a partícula não faz uma construção com sintagmas verbais. Um exemplo rejeitado com a partícula *terè* 'mesmo' é apresentado em (8).

- (8) *[a-maakáap ígi terè]_{sv} matéè 'causar tirar mesmo o amendoim'

Então, a análise deve ser como indicada em (6), a questão sendo qual é a categoria da construção formada pela partícula e o verbo ou radical de verbo que a precede. No caso do causativo *ígi mateBie* 'causar tirar' a partícula faz uma construção com um radical de verbo transitivo, *ígi*, e a construção que resulta tem como objeto 'amendoim'. Então a sua distribuição é como um radical de verbo transitivo, e vamos designá-la como um radical de verbo transitivo sintático, V^{rd.tr}.

Na outra construção causativa em (5), *bãyà mateBie* 'causar reunir-se', o primeiro elemento, *bãyà* 'reunir-se', é um verbo sem flexão (MOORE, 2002), como *gerè* ou *basána* acima, que não aceita um argumento precedente. A construção causativa também não aceita argumentos precedentes e tem distribuição como os verbos sem flexão na língua; por isso será considerada um verbo sintático, V^r.

A pergunta lógica é se radicais de verbos intransitivos podem ser causativados com *mateBie*. Exemplos desse tipo não foram

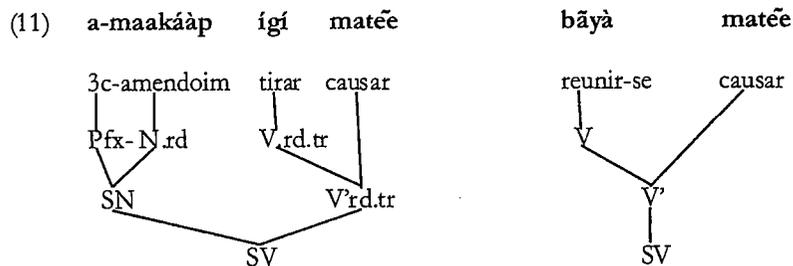
encontrados em textos, mas consultores nativos aceitam exemplos inventados.

- (9) **ō-gerè matēē** e-mága 'Você está me fazendo dormir.'
 1s-dormir causar 2s-Aux

Nestes casos os Gavião preferem transitivizar o radical intransitivo com o prefixo derivacional //ma-//:

- (10) **ó-ma-kéré** e-mága 'Você está me fazendo dormir.'
 1s-transitivizador-dormir 2s-Aux

Para formalizar a estrutura das construções causativas derivadas pela partícula *mateBìe*, vamos designar palavras sintáticas com o marcador primo, por exemplo, um verbo sintático será V', e um radical de verbo sintático será V'rd. Como explicado acima, um radical é obrigatoriamente precedido ou por um sintagma nominal ou por um clítico pronominal, enquanto uma palavra pode iniciar um sintagma, sem elemento que a precede (MOORE, 1984, p.24). A estrutura dos causativos no exemplo (5) acima é diagramada em (11) abaixo. A discussão acima da estrutura constituinte das construções causativas que ocorrem no exemplo, junto com as definições das categorias, fornece a base para o diagrama.



Tendo motivado a estrutura constituinte das construções causativas acima e tendo diagramado as mesmas, podemos oferecer regras de estrutura simples que geram os diagramas e as construções:

$$(12) V' \rightarrow V - ma-tēē$$

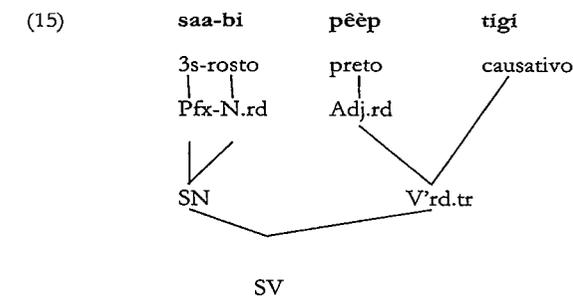
$$(13) V'rd.tr \rightarrow V.rd - ma-tēē$$

4 CAUSATIVOS FORMADOS DE RADICAIS DE ADJETIVOS

O comportamento da partícula *tígí* 'causativo' é semelhante ao comportamento da partícula *mateBìe*, descrita acima. É homófona com o radical de verbo transitivo *tígí* 'derrubar'. Enquanto *mateBìe* faz construções com verbos e radicais de verbos, *tígí* faz construções com radicais de adjetivos simples (não sintáticos). Nada pode ocorrer entre o radical de adjetivo e a partícula. Essas construções têm uma distribuição como radicais de verbos transitivos, sempre sendo imediatamente precedidas por um objeto (clítico pronominal ou SN), e são consideradas aqui como radicais de verbos transitivos sintáticos. Fragmento (14) é um exemplo de um texto sobre a fabricação de cerâmica:

- (14) **saa-bi pēèp tígí** 'fazer sua superfície ficar preta'
 3s-rosto preto causativo

A estrutura de (14) é diagramada em (15).



Essas construções são geradas por uma regra simples.

(16) V^{rd.tr} → Adj.rd – *tígí*

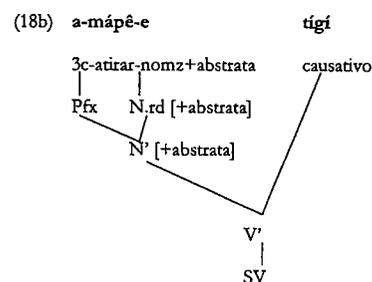
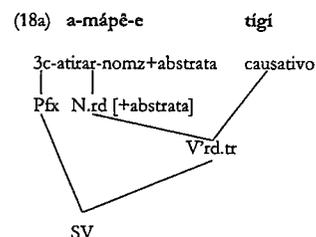
5 CAUSATIVOS FORMADOS COM NOMINALIZAÇÕES ABSTRATAS

A partícula *tígí* também forma construções causativas com nominalizações abstratas. As nominalizações podem ser morfológicas (uma palavra simples) ou sintáticas (mais de uma palavra). A estrutura desses causativos não é óbvia. Exemplo (17) contém uma construção causativa formada pela partícula causativa precedida por uma nominalização abstrata formada pelo sufixo nominalizador // -ve//.

(17) má	bó	éèt	a-mápê-e	tígí	a-sávát—te? - éna	kí-nap
that (=ele)	foco	Aux+	3c-atirar-	causativo	3c-pulando-ficar- assim	evid- indef
		sujetivo	nomz+abstrata			

‘Ele pulou, se deixando ser flechado.’ (texto de um assassinato)

A construção causativa em (17) tem uma distribuição verbal: a seqüência *a-mápê-e tígí* pode trocar de posição com o SV *a-sávát—teB-éna* e pode ser negada ou nominalizada como qualquer SV. Todavia, sua estrutura não é clara, uma vez que tem duas possibilidades, cada uma com argumentos em favor. As duas possibilidades são diagramadas abaixo:



Um argumento em favor da estrutura (18a) é que é paralela à estrutura (15) acima, além de ser paralela às estruturas em (11) acima. Por outro lado, um argumento em favor da estrutura (18b) é que é compatível com a estrutura de causativos formados com nominalizações sintáticas, que são nomes sintáticos e não radicais de nomes sintáticos. Estas nominalizações são formadas de um sintagma verbal seguido pelo nominalizador abstrato, *méne*.

(19) jê	a-ma-‘il	ôò-y	népo	ká	méne	tígí	kí-á
esse	3c-posse-chicha	come-dor	braço	em	nomz+ abstrata	causativo	intensificação- fim

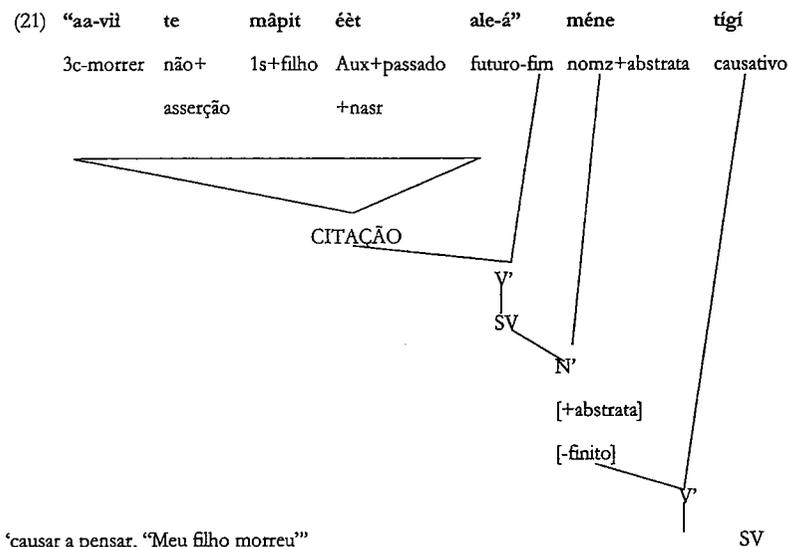
‘causando (elas) a estar nos braços dos comedores da chicha dele’
(fragmento de sentença: o dono da festa faz com que as suas filhas dançam segurando os braços dos convidados)

(20) “aa-vil	te	mápit	éèt	ale-á”	méne
3c-morrer	não+asserção	1s+filho	Aux+passado+ não+asserção	futuro-fim	nomz+abstrata
tígí	vãavãã	mága	ẽ-gay	ále-á	
causativo	pajé	Aux	2s-envolver	futuro-fim	

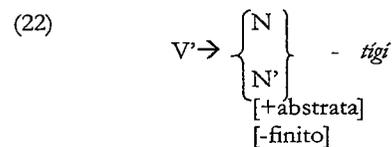
‘O pajé vai fazer você pensar, “Meu filho morreu”’. (Nessa sentença, a citação é marcada com áspers duplas. Citações em Gavião são verbos sintáticos e podem ser nominalizadas por *méne*, como nesse exemplo.)

Nos exemplos (19) e (20), a partícula *tígí* parece formar uma construção com todo o nome sintático (composto de um sintagma verbal e o nominalizador abstrato, *méne*). Esses dois exemplos também fornecem evidência da natureza verbal das construções formadas. Um argumento que a construção causativa em (19) é verbal é a presença da partícula intensificadora *kíí* logo depois: esta partícula somente ocorre depois de sintagmas verbais. Também, em (20) a construção causativa ocorre na frente do sujeito, onde um sintagma

verbal deslocado pode ocorrer. A estrutura constituinte de (20) está diagramada em (21) abaixo.



Nos parece mais adequado formular uma regra para as construções causativas que combina as nominalizações simples morfológicas (N) e as nominalizações sintáticas (N'), assumindo que (18b) acima é a estrutura correta. É necessário especificar que as nominalizações sejam abstratas (MOORE, 2006); após nominalizações concretas *tígi* é interpretado como o radical de verbo 'derrubar'. Também é necessário especificar que as nominalizações têm que ser [-finito], uma vez que as nominalizações derivadas quando *méne* nominaliza uma cláusula não podem formar construções causativas com *tígi*.



6 CAUSATIVOS / TRANSITIVIZADORES MORFOLÓGICOS

Além dos causativos sintáticos, vale a pena notar processos morfológicos que derivam sintagmas de verbos transitivos que podem ter sentido causativo. O prefixo //ma-// 'transitivizador' ocorre somente com radicais de verbos intransitivos e o radical de verbo transitivo que resulta disso geralmente tem a interpretação de causativo. Porém, alguns desses transitivos podem ter uma outra interpretação quando a interpretação de causativo é improvável, fato que indica que a derivação é basicamente transitivização e não causativização.

- (23) *õ-gerè* 'eu durmo' (intransitivo)
 1s-dormir
- ó-ma-kéré* 'me causar a dormir' (transitivo)
 1s-transitivizador-dormir
- o-má-keyè* 'sonhar em mim'-- mais provável
 do que 'me causar a sonhar'
 1s-transitivização-sonhar

Radicais de verbos transitivos com sentido causativo são derivados de radicais de adjetivos por dois sufixos, que também especificam ação plural ou singular. O sufixo *-ka* exhibe uma juntura aberta interna e é possivelmente uma gramaticalização do radical de verbo intransitivo *-kaà* 'ir'.

- (24) *kiit-ka* 'fazer ficar branco, ação singular'
 branco-transitivizador+ação+singular

O sufixo *-a* é menos produtivo. Indica ação plural.

- (25) *ciig-a* 'fazer ficar pequeno, ação plural'
 pequeno+plural-transitivizador+ação+plural

Para sumarizar, a língua Gavião utiliza processos de derivação sintática e de derivação morfológica para formar causativos. Apresentamos esses processos e a análise de cada um em termos de estrutura constituinte, com argumentação sintática.

REFERÊNCIAS

- MOORE, D. Cláusulas relativas em Gavião de Rondônia. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 1, n. 1, p.135-143, 2006.
- _____. Verbos sem flexão. In: CABRAL, A.S.A.C; RODRIGUES, A.D. (Orgs.). *Línguas Indígenas Brasileiras: fonologia, gramática e história*, Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, Tomo I. Belém: EduUFPA; 2002; p.139-150.
- _____. *Syntax of the language of the Gavião Indians of Rondônia*, Brasil. Tese (doutorado) - City University of New York, 1984.

CAUSATIVIZAÇÃO NA LINGUA MEKENS*

Ana Vilacy GALUCIO
(MCT/Museu Paraense Emílio Goeldi)

RESUMO: A língua Mekens compõe a família linguística Tupari, tronco Tupi, e é falada no estado de Rondônia (Brasil) por um pequeno grupo de menos de 30 pessoas. O objetivo deste trabalho é discutir causativização em Mekens, um dos processos de alteração de valência na língua. Mekens possui três maneiras de expressar causativização: causativos lexicais, causativos morfológicos e sintáticos. Os dois causativos morfológicos, causativo simples e sociativo, funcionam como morfemas de aumento de valência e adicionam um argumento à estrutura argumental do verbo. A distinção entre esses dois causativos morfológicos se dá no campo semântico. O causativo sintático é uma construção perifrástica, semanticamente similar ao causativo simples e também acrescenta um participante à estrutura do evento, embora não implique em mudança de valência do verbo principal. Discutiremos neste trabalho a tipologia da causativização na língua Mekens, especificando as propriedades sintáticas, semânticas e morfológicas dos três causativos identificados.

PALAVRAS-CHAVE: Causativização; Tipologia causativa; Tupi; Língua Mekens.

ABSTRACT: Mekens is a Tupian language, belonging to the Tupari linguistic family, and it is spoken at the Federal state of Rondônia (Brazil), by a small group of less than 30 people. The goal of this article is to discuss causation

* A pesquisa para este trabalho teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq (processo 570756/2008-1), Fundação Nacional do Índio - FUNAI (autorização 56/CGEP/08), Projeto ELDP/SOAS/MPEG (MDP0020) e Projeto "Traces of contact: Language contact studies and historical linguistics" (Universidade de Radboud) na fase de redação. Agradeço aos Sakurabiat pelo ensino de sua língua e apoio durante a pesquisa.

in Mekens, one of the valence alteration processes in this language. There are three distinct ways of expressing causation in Mekens: lexical causatives, morphological causatives, and syntactic causatives. The two morphological causatives, simple causative and sociative, both function as valence increasing morphemes, which add an argument to the argument structure of the verb. The distinction between these two morphological causatives occurs at the semantic level. The syntactic causative is a periphrastic construction, semantically similar to the morphological simple causative, and it also adds an extra participant to the discourse, though it does not entail valence increasing in the main verb. We will discuss the typology of causation in Mekens, specifying the syntactic, semantic and morphological properties of the three identified causatives.

KEYWORDS: Causation; Causative typology; Tupian; Mekens language

1 INTRODUÇÃO

O povo indígena Sakurabiat vive na Terra indígena Rio Mequens, em Rondônia, dentro da área geográfica do município de Alto Alegre dos Parecis. A população atual do grupo encontra-se bastante reduzida; em 2008 somavam menos de 70 pessoas. Desse total, somente 23 pessoas, todas adultas, ainda falam a língua tradicional do grupo, a língua Mekens, mais recentemente também conhecida como Sakurabiat, em alusão à autodenominação do povo. Esta língua é uma das cinco línguas vivas da família linguística Tupari, do tronco Tupi. As outras quatro línguas da família são as línguas Makurap, Ayuru, Tupari e Akunsu.

Causativização é o termo usado para se referir ao modo de expressar a noção de causar ou levar alguém a fazer algo ou de fazer alguma coisa tornar-se como desejado. O termo causativização também pode ser entendido como o processo de fazer sentenças causativas. A forma como esse processo se manifesta varia entre as línguas, mas todas possuem modos de expressar a causativização. O

objetivo deste trabalho é discutir como causativização é expressa em Mekens, especificando as propriedades sintáticas, morfológicas e semânticas das formas causativas na língua. Nas seções 2 e 3, apresentaremos dois modos de classificar as formas de causativização nas línguas do mundo: uma classificação tipológica clássica e uma classificação tipológico-funcional. Na seção 4, discutiremos as estratégias de expressar causativização em Mekens.

2 CAUSATIVIZAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA CLÁSSICA

Classicamente, um modo de classificar as construções causativas, baseado na tipologia formal identifica pelo menos três formas empregadas pelas línguas para expressar os processos de causativização (COMRIE, 1989):

- a) Causativização analítica ou perifrástica ou sintática: quando a língua emprega expressões idiomáticas ou verbos auxiliares para expressar a causativização. Em português, construções do tipo ‘eu fiz ele lavar a louça’ ou ‘eu deixei o livro cair’ são exemplos de construções causativas sintáticas.
- b) Causativização morfológica: quando a língua emprega processos morfológicos, como flexão ou afixação, para expressar a forma causativa dos verbos. Várias línguas indígenas brasileiras apresentam essa forma de construções causativas. Um exemplo é a língua Tupari (família Tupari), como apresentado em (1a-b). Esse tipo de causativização será discutido em profundidade na seção 4, para a língua Mekens.

(1a) 'kyr-et te-ʔet-na (extraído de ALVES, 2004, p. 228)
criança-DET¹ 3S-dormir-translativo
'a criança dormiu'

(1b) 'kyr-et ̱-ʔer-a on
criança-DET CAUS-dormir-vogal temática 1S
'Eu fiz a criança dormir'

- a) Causativização lexical: as línguas possuem, para alguns verbos, formas causativas lexicais, ou seja, verbos transitivos que são semanticamente causativos, mas não apresentam morfologia causativa. Shibatani (2002) nomeia esses verbos 'causativos lexicais atômicos'. Em português, ocorrem diversos pares como, por exemplo: cair (intransitivo) – derrubar (transitivo acusativo); comer (transitivo) – alimentar (transitivo acusativo); morrer (intransitivo incoativo) – matar (transitivo acusativo).

3 CAUSATIVIZAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICO-FUNCIONAL

Considerando que os tipos de construções causativas distinguidos formalmente pela tipologia clássica apresentam um alto grau de superposição, Shibatani e Pardeshi (2002) apresentam uma caracterização tipológico-funcional das construções causativas, definida em termos de uma distinção semântica que procura mostrar como os três tipos de causativos formalmente distintos estão

¹ As seguintes abreviações são utilizadas neste trabalho: 1PEXC=1ª pessoa plural exclusiva; 1PIN=1ª pessoa plural inclusiva; 1S=1ª pessoa singular; 3C=3ª pessoa correferencial; 3S=3ª pessoa singular; AUX=auxiliar; CAUS=cusativo; COM=comitativo; DAT =dativo; DET=determinante; FOC=foco; FUT=futuro; INTRVZR=intransitivizador; NEG=negação; OBL=oblíquo; PASS=passado; PRG.PASS = progressivo passado; REP=repetição; SOC=sociativo; TR=transitivizador; VT=vogal temática

distribuídos em uma escala de dimensão semântica envolvendo a distinção entre causativização direta e indireta.

De modo geral, a causativização direta envolve um causador (*causer*) agentivo e um *causee* paciente, que é manipulado fisicamente pelo causador. Essa manipulação direta implica geralmente em uma superposição espaciotemporal entre o evento causador e o evento causativo. Esses autores postulam que os causativos lexicais, do tipo 'alimentar', 'derrubar', estão geralmente associados à causativização direta. Por outro lado, a causativização indireta envolve dois participantes agentivos, ou seja, tem um causador agente e um *causee* também agente, que obedece geralmente a um comando oral. Isso implica em que não há geralmente superposição espaciotemporal entre o evento causador e o evento causativo. As construções causativas morfológicas e sintáticas estão geralmente associadas à causativização indireta.

Para Shibatani e Pardeshi (2002), as construções causativas formam um contínuo semântico que vai da causativização direta à indireta. Nesse contínuo, os autores postulam uma categoria intermediária entre a causativização direta e indireta, chamada de 'causativização sociativa', em que o causador realiza a mesma ação que o *causee* na execução do evento causativo, ou seja, o causador participa da ação junto com o *causee*. A causativização sociativa seria uma categoria intermediária porque se assemelha à causativização direta ao apresentar uma superposição espaciotemporal entre as ações do causador e do *causee*. Ao mesmo tempo em que o fato de envolver dois agentes a assemelha à causativização indireta.

Esse tipo de construção tem recebido diferentes nomes na literatura. Na tradição dos estudos da família Tupi-Guarani, por exemplo, foi identificada como causativização comitativa e seus marcadores como causativos comitativos (ADAMS, 1896; RODRIGUES, 1953; SEKI, 2000, entre outros). Dixon (2000) usa o termo 'causativo de envolvimento' para se referir a essa construção e Pardeshi (2000) sugere o termo 'associativo'.

Neste trabalho, adotaremos a proposta de Shibatani e Pardeshi (2002) e empregaremos o termo ‘causativização sociativa’ para esse tipo de construção e ‘sociativo’ para referir à forma que expressa essa construção, a qual é gramaticalizada em Mekens, conforme seção 4.3 abaixo. Na próxima seção, apresentaremos as formas empregadas em Mekens para expressar eventos causativos e como essas formas causativas se relacionam às classificações tipológicas apresentadas acima.

4 CAUSATIVIZAÇÃO EM MEKENS

As três formas de expressar causativização mencionadas na tipologia clássica (morfológica, perifrástica e lexical) estão presentes em Mekens, conforme descrito a seguir.

4.1 CAUSATIVIZAÇÃO MORFOLÓGICA

A causativização morfológica é expressa em Mekens através da afixação de morfemas causativos ao verbo. A língua Mekens apresenta a afixação como o processo mais produtivo de alteração de raízes e formação de palavras, utilizando principalmente sufixos. A causativização destaca-se como um dos poucos processos morfológicos expressos através de prefixos. Nesta língua os únicos prefixos são os indicadores de flexão pessoal e os morfemas de alteração de valência (causativo, sociativo e intransitivizador); todos os demais afixos são sufixos.

Existem dois tipos de morfemas causativos em Mekens : causativo e sociativo². Nesses dois casos de causativos morfológicos, a causativização é um processo de mudança de valência que aumenta de valência do verbo, ao adicionar um argumento à sua estrutura

² Em trabalhos anteriores, esses morfemas foram identificados como ‘causativo’ e ‘comitativo’, respectivamente.

argumental. Sendo que a distinção entre esses dois causativos morfológicos se dá no campo semântico.

4.1.1 Causativo (Simples) – {mō-}/{ō-}

O morfema causativo ocorre principalmente com verbos intransitivos. O uso dos dois alomorfes é condicionado pelo segmento inicial da raiz a que se liga: o alomorfe *ō-* ocorre antes de raiz iniciada por consoante (2), enquanto *mō-* ocorre antes de raiz iniciada por vogal (3). Se a raiz verbal iniciar com vogal não acentuada, a vogal do prefixo causativo funde-se com a vogal inicial do verbo (4).

(2) Aĩ pe ka se-yã poret s-ō-kwea kot³
rapé ingerir 3C-Aux.Sentado agora 3S-CAUS-subir-VT FUT
‘(ele) tomou rapé pra mandar ele subir (pro céu)’ (txt)

(3) i-mo-er-a-t
3S-CAUS-dormir-VT-PASS
‘Ele/a o fez dormir’

(4) areēp sete m-aor-a poret sete se-aor-a
Aĩ ele CAUS-sair-VT agora ele 3C-sair-VT
‘Aĩ ele fez sair e saíram agora’

Do ponto de vista da semântica, o emprego do morfema causativo aporta a informação que um participante do discurso age sobre o outro causando este a realizar o evento/ação descrito pelo verbo. Do ponto de vista estrutural, o morfema causativo adiciona um argumento à estrutura argumental do verbo, derivando um verbo transitivo, e provoca a mudança do papel temático do sujeito. O novo argumento passa a ser o agente do verbo causativo derivado e é realizado como o argumento ergativo (sujeito do verbo causativo-transitivo), enquanto o antigo agente passa a ser o afetado/paciente e

³ Por questões de conveniência, os exemplos da língua Mekens são apresentados utilizando a ortografia utilizada na língua, com a seguinte equivalência a ser notada: u = vogal central alta; ng = nasal velar.

- (5) sete se-er-a-t
Ele 3C-dormir-VT-PASS
'Ele dormiu'

- (6) aose kurut mo-er-a-t
homem criança CAUS-dormir-VT-PASS
'O homem fez o menino dormir'

A transitividade do verbo causativo pode ser verificada formalmente através da marcação dos argumentos do verbo. Em Mekens, os prefixos pessoais marcam o argumento absolutivo (objeto do verbo transitivo e sujeito do intransitivo), sendo que nos verbos transitivos o prefixo de 3ª. pessoa não-coreferencial (i-/s-) marca objetos de terceira pessoa, em oposição aos verbos intransitivos, em que terceira pessoa é marcada pelo prefixo correferencial (se-). Além disso, em construções transitivas, a ausência de marcação de sujeito indica um sujeito de terceira pessoa. Como se pode ver, nos exemplos (5-6) acima e (7-8) abaixo, o verbo causativo segue exatamente o padrão dos verbos transitivos na língua: o novo argumento adicionado pela causativização é expresso como o argumento ergativo, enquanto o antigo agente do verbo não-derivado é realizado como o objeto do verbo causativo.

- (7) se-kwe-a-t
3C-subir-VT-PASS
'Ele subiu'

- (8) s-õ-kwe-a-t
3S-CAUS-subir-VT-PASS
'Ele o fez subir'

O causativo morfológico em Mekens tanto pode expressar causativização direta quanto indireta, ou seja, em que ocorre manipulação física do causee ou não. O exemplo em (8) tanto pode implicar que o causador ajudou o causee a subir diretamente com manipulação física do mesmo ou através apenas de comando de voz. Já o exemplo (9) abaixo é claramente de causativização indireta.

- (9) ose i-mo-e-tabisarã-kwa
1PEXC 3S-CAUS-INTRVZR-chefe-TR
'Nós fizemos ele chefe' (Txt)

Embora, o morfema causativo ocorra majoritariamente com verbos intransitivos, existem alguns exemplos lexicalizados de seu uso com verbos transitivos. Nos exemplos identificados, trata-se de 'verbos de percepção'. Nestes casos, o uso do causativo também acrescenta um novo argumento ao verbo, que passa a ser bitransitivo (transitivo direto e indireto). Esse novo argumento assume o papel temático de causee-agente (o realizador do evento descrito). O causador do evento descrito pelo verbo é realizado como argumento ergativo (sujeito do verbo transitivo). O paciente e objeto do verbo transitivo mantêm-se na função sintática de objeto, enquanto o novo argumento dessa construção causativa, o causee-agente, é realizado como objeto indireto em um sintagma posposicional oblíquo. Os exemplos (10-12) ilustram esse uso do causativo com um verbo transitivo. Observa-se que a semântica expressa pelo verbo causativo não é "causar que eu veja", mas sim "causar que eu seja visto por alguém" ou "mostrar-me a alguém".

- (10) o-so-a-t
1S-ver-VT-PASS
'Ele me viu'

- (11) o-õ-so-a-t
1S-CAUS-ver-VT-PASS
'Ele me mostrou (para alguém)' (Txt)

- (12) s-õ-so-bõ e t ki-tob=õ
3S-CAUS-ver-NEG tu 1PIN-pai=DAT
'Não mostre isso para nosso pai' (txt)

Nessas construções causativas morfológicas, observa-se que a determinação dos papéis temáticos segue a hierarquia de caso – sujeito>objeto direto>objeto indireto>oblíquo – o causador assume o papel temático de sujeito e o causee assume o papel temático mais alto da hierarquia que ainda não esteja ocupado na oração. Quando o

verbo causativizado é intransitivo, o novo argumento adicionado à estrutura da cláusula, o causador, passa a ser o sujeito e o causee assume o papel de objeto da construção causativa. No caso dos causativos morfológicos com verbos transitivos, exemplos (11) e (12) acima, o causador é o sujeito, mas como o antigo objeto do verbo causativizado continua nesse papel temático, o causee assume o papel temático de objeto indireto, que nessa língua é expresso em um sintagma posposicional oblíquo.

4.1.2 Sociativo {ese-}⁴:

Mekens possui um morfema específico para formar construções causativas sociativas, o morfema sociativo {ese-}. Assim como no caso do causativo simples, o sociativo também é um morfema de mudança de valência e deriva verbos transitivos de intransitivos, através da adição de um argumento ao verbo. Ao contrário do morfema causativo, o sociativo apenas ocorre com verbos intransitivos.

Semanticamente, o sociativo difere do simples causativo pela ação atribuída ao agente causador, o qual não apenas causa o segundo participante a realizar a ação descrita pelo predicado, mas também realiza-a junto com o causee. O causador faz o causee realizar a ação ao fazer junto, por exemplo, alguém que traz algo para determinado local, está ao mesmo tempo causando esse objeto a vir para o local determinado e vindo junto.

- (13) o-takiko ese-iar-apō=ōt
1S-filha comida SOC-vir-NEG=eu
‘Eu não trouxe comida para minha filha’

- (14) s-ese-pubor-a-ra ōt
3S-SOC-chegar-VT-REP eu
‘Eu cheguei de novo trazendo isso’

⁴ Como já mencionado anteriormente, esse morfema foi denominado de ‘comitativo’ em trabalhos anteriores (GALUCIO, 2001).

Shibatani e Pardeshi (2002) apresentam esse tipo de causativização como um processo intermediário entre a causativização direta e indireta e identificam três tipos de construções sociativas de acordo com o grau de participação do causador na ação realizada pelo causee: (i) ação conjunta, quando o causador e o causee realizam juntos a mesma ação; (ii) assistência, quando o causador ajuda o causee, sem necessariamente realizar a mesma ação junto com ele; e (iii) supervisão, quando o causador supervisiona a ação realizada pelo causee. A causativização sociativa seria uma categoria intermediária entre a causativização direta e indireta, por alcançar o resultado desejado através de uma interação social, entre causador e causee.

As construções causativas formadas a partir do uso do morfema sociativo (*ese-*), em Mekens, limitam-se à causativização sociativa do tipo ‘ação conjunta’, em que os dois atores do processo (causador e causee) executam a mesma ação, simultaneamente, como ilustrado em (15).

- (15) pagop-taup ese-kwar-a-t i-er-a i-to-a
 novo-macho SOC-ir-VT-PASS 3S-dormir-VT 3S-AUX.deitado-PRG.PSS
 ‘Ela levou o rapaz embora quando ele estava dormindo’ (Txt) (Lit. ‘ela saiu com o rapaz quando ele estava dormindo’)

A causativização sociativa é apresentada na literatura (SHIBATANI; PARDESHI, 2002) como uma extensão da causativização simples, na qual o causador leva o causee a executar a ação. Porém, essa forma de expressar causativização sociativa, através do uso de um morfema específico para esse fim não tem sido muito discutida na literatura tipológica, dando a impressão de ser um fenômeno raro, embora esteja de fato presente em línguas de diversas regiões do mundo e seja um fenômeno bastante comum em línguas da América do Sul, como demonstrado no levantamento realizado por Rose e Guillaume (2007). Nas línguas Tupi-Guarani, a ocorrência de um tipo de específico de causativo sociativo, referido pelo termo de ‘comitativo’, tem sido documentada desde os primeiros estudos (ADAMS 1896, LEITE 1977, RODRIGUES 1953; SEKI 2000, entre

outros) e essa é uma propriedade tipológica presente nas línguas do tronco Tupi, de modo geral (ALVES 2004; FRANCESCHINI 1999; GABAS 1999; GOMES 2006; entre outros).

O morfema sociativo é distinto do morfema comitativo⁵, também presente em Mekens, embora as traduções em Português, às vezes coincidam. Enquanto o morfema sociativo é um afixo derivacional de mudança de valência verbal, o morfema comitativo é um clítico posposicional que toma o sintagma nominal como objeto. O uso do morfema comitativo é apresentado em (16), enquanto o exemplo (17), repetido de (15), evidencia a diferença deste morfema em relação ao morfema sociativo.

(16) Severino se-taip=eseēp se-i-a
 severino 3C-filho=COM 3C-vir-VT
 'Severino veio com seu filho'

(17) pagop-taup ese-kwar-a-t i-er-a i-to-a
 novo-macho SOC-ir-VT-PASS 3S-dormir-VT 3S-AUX.deitado-PRG.PSS
 'Ela levou o rapaz embora quando ele estava dormindo' (Txt) (Lit. 'ela saiu com o rapaz quando ele estava dormindo')

4.2 CAUSATIVIZAÇÃO PERIFRÁSTICA

Causativização também pode ser expressa perifrasticamente em Mekens, através do emprego de um verbo causativo auxiliar *manga* 'causar; mandar', seguindo o verbo lexical. Essa construção ocorre tanto com verbos transitivos quanto intransitivos. Semanticamente, a causativização sintática ou perifrástica é similar à causativização morfológica simples, ou seja, um participante do discurso age sobre outro, levando este a realizar o evento descrito pelo predicado causativo. Essa construção também acrescenta um novo participante ao discurso. Quando empregada com verbos intransitivos, esse novo participante, o causador, é realizado como o sujeito da construção causativa, enquanto o causee continua como sujeito do verbo intransitivo, conforme mostram os exemplos (18) a (23).

⁵ Identificado como Associativo, em trabalhos anteriores (GALUCIO, 2001).

(18) se-etayapka-t
 3C-escorregar-PASS
 'ele escorregou'

(19) *ōt* te se-etayapka manga
 eu FOC 3C-escorregar CAUS
 'Eu mandei ele escorregar'

(20) o-etayapka manga sete
 1S-escorregar CAUS ele
 'ele me fez escorregar'

(21) sete se-eporokat
 ele 3C-morrer
 'ele morreu'

(22) se-eporoka manga-r=*ōt*
 3C-morrer CAUS-PAST=eu
 'eu fiz ele morrer'

(23) *ōt* te=te emo eporoka manga
 Eu FOC=verdadeiro mesmo morrer CAUS
 'fui eu mesmo que causei/provoquei a morte dele'

A causativização perifrástica com verbos intransitivos não causa, portanto, alteração da valência verbal. O verbo causativizado continua sendo intransitivo, como evidenciado pelo uso do prefixo pessoal correferencial *se-* para denotar o sujeito causee, nos exemplos (19 e 22). Em Mekens, há um contraste entre dois prefixos de 3ª. pessoa. O prefixo correferencial *se-* marca o sujeito do verbo intransitivo, enquanto o prefixo de 3ª. pessoa simples *i-*⁶ marca o objeto de um verbo transitivo. O prefixo *se-* apenas é usado para indicar objeto de um verbo transitivo se este for reflexivo.

Quando a construção causativa perifrástica é utilizada com verbos transitivos, o causador é o sujeito do verbo auxiliar causativo e o causee é realizado em um sintagma nominal oblíquo (24) ou é indeterminado (25), exceto se tratar-se de um verbo com objeto reflexivo (26-27).

⁶ Ou seu alomorfe s-

- (24) òt te=te se-iko ko manga pe=kurut
 Eu FOC=verdadeiro 3C-comida ingerir CAUS OBL=menino
 'eu que fiz o menino comer' (lit. Foi eu, sim, que fiz o menino comer comida dele)
- (25) òt te=te i-mi manga
 Eu FOC=verdadeiro 3S-matar CAUS
 'eu que causei/mandei matarem ele'
- (26) Pedro sutkwa-r=òt
 Pedro queimar-PASS=eu
 'eu queimei pedro'
- (27) Pedro se-sutkwa manga-r=òt
 Pedro 3C-queimar CAUS-PASS=eu
 'eu fiz Pedro se queimar'

Os verbos intransitivos podem ocorrer tanto em construções causativas sintáticas, quanto em construções causativas morfológicas, conforme observado no par de exemplos abaixo (28-29).

- (24) se-eporoka manga-r=òt
 3C-morrer CAUS-PASS=eu
 'eu fiz ele morrer'
- (25) o-top mo-eporoka teyat
 1S-pai CAUS-morrer eles
 'eles fizeram meu pai morrer'

As construções causativas perifrásticas em Mekens coadunam-se com a classificação semântica sugerida por Shibatani e Pardeshi (2002), segundo a qual as construções causativas produtivas nas línguas seriam associadas com causativização indireta, em que o causee tende a obedecer a um comando oral do causador. As construções do tipo apresentadas nos exemplos (18 a 29) acima são casos de causativização indireta, na qual o causador é responsável por fazer acontecer o processo, mas não o faz diretamente.

4.3 CAUSATIVIZAÇÃO LEXICAL

Existem exemplos também de causativos lexicais, em Mekens. Trata-se de verbos semanticamente causativos, mas que não

apresentam a estrutura dos causativos morfológicos, ou seja, não ocorrem com os morfemas causativos. Geralmente os causativos lexicais possuem um verbo, com o qual estão semanticamente relacionados, na forma de seu equivalente transitivo causativo. Por exemplo, em Português temos os pares, morrer (intransitivo)/matar (transitivo causativo), cair (intransitivo)/ derrubar (transitivo causativo), comer (transitivo)/ alimentar (transitivo causativo).

Todas as línguas possuem alguns verbos semanticamente transitivos causativos, os chamados 'causativos lexicais atômicos', mas se diferenciam em quais verbos pertencem a essa categoria. Em Mekens, as raízes verbais *-mi* 'matar' e *piriga* 'derrubar' são causativos lexicais, conforme mostram os exemplos (30) a (36), abaixo, mas não há uma raiz lexical para 'alimentar', sem morfologia causativa.

- (30) se-eporoka 'ele morreu' Intransitivo
- (31) i-miat sete 'ele matou algo' Causativo lexical (transitivo)
- (32) sorok 'cair' Intransitivo
- (33) Poretõn sorok
 Agora eu cair
 'aí eu caí (de cima de alguma coisa)'
- (34) pirigat 'causar cair; derrubar' Causativo lexical (transitivo)
- (35) kurutpirigat
 criança derrubar
 '(ele) causou o menino cair'
- (36) kurut o-pirigat
 criança 1S-derrubar
 'o menino causou eu cair/ o menino me derrubou'

Uma propriedade ainda não inteiramente compreendida da língua é o fato de aparentemente alguns desses causativos lexicais poderem também ocorrer com o morfema causativo {mo-; ò},

conforme pode ser notado no exemplo (37). Essa co-ocorrência é difícil de explicar uma vez que o verbo já é um verbo transitivo causativo.

- (37) kurut ò-piriga-t
criança CAUS-derrubar-pass
'(Ele) causou o menino cair'

Esse exemplo foi obtido através de elicitación direcionada, onde foi perguntado ao falante se essa frase era gramatical e a resposta foi 'sim, pode falar assim'. Todavia, é possível que tenha havido interferência secundária, provocando uma interpretação errônea por parte do entrevistado, uma vez que fonologicamente a frase é idêntica à frase com estrutura morfológica apresentada em (38), esta, sim, uma frase perfeitamente gramatical na língua.

- (38) kurut=ò piriga-t
Criança=DAT derrubar-PASS
'(Ele) derrubou no menino'

Infelizmente, até o momento de entregar este artigo, não houve oportunidade de esclarecer esta questão.

5 CONCLUSÃO

Mostramos neste trabalho as diferentes maneiras de formar causativos em Mekens. Esta língua apresenta, além de um pequeno grupo de causativos lexicais, construções causativas morfológicas e sintáticas. Os causativos morfológicos (causativo simples e sociativo) são basicamente processos de alteração de valência por meio de afixação. Nas construções causativas morfológicas, em que há alteração de valência verbal, a determinação dos papéis temáticos segue a hierarquia de caso. O causador assume o papel de sujeito e o causee

vai assumir o papel temático mais alto na hierarquia, ainda disponível na oração. A ocorrência de um morfema específico para expressar causativização sociativa é uma propriedade comum às línguas Tupi, não apenas da família Tupi-Guarani, e também bastante recorrente em diversas outras famílias linguísticas da América do Sul, embora não seja frequentemente discutido em estudos tipológicos sobre causativização.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, L. *Matériaux pour servir à l'établissement d'une grammaire comparée des dialectes de la famille Tupi*. Paris: J. Maisonnneuve; Libraire-Éditeur, 1986.
- ALVES, P. *O léxico do Tuparí: proposta de um dicionário bilingüe*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2004.
- COMRIE, B. *Language universals and linguistic typology*. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- DIXON, R. A typology of causatives: form, syntax and meaning. In: DIXON, R.; AIKHENVALD, A. (Ed.). *Changing valency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 30-83.
- FRANCESCHINI, D. *La langue Sateré-Mawé: description et analyse morphosyntaxique*. Tese (Doutorado), Université Paris VII (Denis Diderot), Paris, 1999.
- GABAS, N. *A grammar of Karo, Tupi (Brazil)*. Tese (Doutorado). University of California, Santa Barbara, 1999.
- GALUCIO, A. V. *The Morphosyntax of Mekens (Tupi)*. Tese (Doutorado). University of Chicago, Illinois, 2001.
- GOMES, D. *Estudo Morfológico e sintático da língua Mundurukú (Tupi)*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2006.
- GUILLAUME, A.; ROSE F. A typology of sociative causative: between causatives and applicatives. In: ALT CONFERENCE, 7., 2007, Paris. 2007.

LEITE, Y. F. *Aspectos da fonologia e morfologia Tapirapé*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1977.

PARDESHI, P. *Transitivity and voice: A Marathi-Japanese contrastive perspective*. Tese (Doutorado). Kobe University, 2000

RODRIGUES, A. Morfologia do verbo Tupi; *Letras: separata*, n. 1, p. 121-152, 1953.

SEKI, L. *Gramática do Kamaiurá*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

SHIBATANI, M. Some basic issues in the grammar of causation. In: In: _____ (Ed.). *The grammar of causation and interpersonal manipulation*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 1-22.

SHIBATANI, M.; PARDESHI, P. The causative continuum. In: In: SHIBATANI, M. (Ed.), *The grammar of causation and interpersonal manipulation*. Amsterdam: John Benjamins. 2002. p. 85-126.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL ON-LINE EM UMA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Greice da Silva CASTELA

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

RESUMO: Este trabalho constitui um breve recorte da investigação de doutorado em Letras Neolatinas que desenvolvo na UFRJ. Nesse artigo, temos como objetivo descrever as estratégias de leitura utilizadas por estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) durante uma aula presencial voltada para a leitura *on-line* de hipertextos eletrônicos em um Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) no oeste do Paraná. Consideramos que a concepção de leitura que os alunos possuem e presente no questionário elaborado pela docente sobre os hipertextos a serem lidos assim como a maneira como esta conduziu a atividade contribuíram para o uso das estratégias observadas na aula gravada. A análise do *corpus* é realizada a partir de um embasamento teórico sobre concepções de leitura, hipertexto e utilização de novas tecnologias no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura *on-line*; Estratégias; Espanhol como língua estrangeira.

RESUMEN: Este trabajo constituye un breve recorte de la investigación de doctorado en 'Letras Neolatinas' que desarrollo en UFRJ. En este artículo, tenemos como objetivo describir las estrategias de lectura utilizadas por estudiantes de Español como Lengua Extranjera (E/LE) durante una clase presencial hacia la lectura en línea de hipertextos electrónicos en un Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM) en oeste de Paraná. Consideramos que la concepción de lectura que los alumnos poseen y presente en el cuestionario que la docente elaboró sobre los hipertextos que serían leídos y la manera como ésta condujo la actividad contribuyeron para la utilización de las estrategias que observamos en la clase gravada. El análisis del *corpus* se realiza a partir de un embasamiento teórico sobre

concepciones de lectura, hipertexto y empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: Lectura en línea; Estrategias; Español como lengua extranjera.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o suporte influencia no processo de leitura, que se discutem atualmente as especificidades do hipertexto eletrônico em comparação com o (hiper)texto impresso e que hipertextos eletrônicos que têm sido utilizados em aulas presenciais de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), cabe indagar: quais são as estratégias utilizadas por alunos de E/LE na leitura *on-line* de um (hiper)texto eletrônico didatizado na aula?

Em nossa trajetória de investigação, buscamos caminhos qualitativos para tentar lançar uma luz sobre as questões elaboradas e possíveis variáveis envolvidas. Para tanto, adotamos uma metodologia complexa, por abarcar diversos instrumentos de coleta de dados tanto junto a docentes como a discentes, mas nesse artigo apresentamos somente as etapas que contribuem para responder a esse problema especificamente. Este é um pequeno recorte da investigação de doutorado que estamos concluindo na UFRJ. Cabe ressaltar que, devido à grande quantidade de dados, optamos por reunir neste artigo as estratégias empregadas pelos discentes de uma das três docentes consideradas na investigação durante as aulas no laboratório de informática de um colégio estadual, a fim de desenvolver a competência leitora na língua meta.

Esta investigação consiste em um estudo de caso que se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa, que busca compreender o fato em sua particularidade. Dessa maneira, nesse artigo, objetivamos verificar que estratégias de leitura estudantes de E/LE, em um Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas

(CELEM), no oeste do Paraná, utilizam durante uma aula presencial voltada para a leitura *on-line* de hipertextos eletrônicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adotamos, de acordo com a classificação de Marcuschi (2008), o modelo teórico de compreensão como inferência, que se opõe ao de compreensão como decodificação. Portanto, ao contrário da abordagem ascendente, defendemos que as estruturas lingüísticas não comportam os sentidos e a língua não é transparente, já que sem o contexto não é possível desfazer ambigüidades semânticas e sintáticas. A língua¹ permite uma pluralidade de significações, inclusive não pretendidas pelo autor ou falante, em que a atividade de produção de sentidos ou de compreensão constitui sempre uma atividade de co-autoria. Os sentidos em parte são produzidos pelo texto e em parte completados pelo leitor, sendo que em sua produção o autor ou falante já espera que isso ocorra dessa maneira, por isso não necessita explicitar tudo em um texto. “O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Esse processo é permeado por vários fatores:

A compreensão de um texto envolve muitos outros fatores além de sua forma de apresentação: envolve o texto em si, ou seja, o material com o qual o leitor vai lidar (gênero, suporte), suas características (que vão orientar as estratégias de leitura que o leitor vai usar na lide com esse texto), a situação de comunicação, os objetivos de leitura, o conhecimento do leitor sobre o assunto, sua familiaridade com o gênero, o suporte, o assunto e a tarefa, seu interesse e motivação, entre outros (COSCARRELLI, 2005, p. 123).

¹ Compartilhamos com Marcuschi (2008) a concepção de língua como atividade sócio-histórica e cognitiva que se desenvolve com as práticas socioculturais, obedecendo a convenções de uso socialmente estabelecidas.

Constitui, portanto, um processo: estratégico, que envolve a escolha de alternativas produtivas para que a ação comunicativa seja otimizada; flexível, que pode ocorrer do todo para as partes ou das partes para o todo; interativo, sendo co-construído e marcado pela negociação com o texto e o interlocutor e inferencial, no qual conhecimentos prévios do leitor contribuem para a produção de sentido do texto (MARCUSCHI, 2008).

Também compartilhamos com Marcuschi (2008, p. 270) a visão da “leitura como uma atividade social e crítica”. Cremos que essa postura requer que os docentes concedam fala aos alunos, para que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas,

Pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula. (SAVELI, 2001, p. 49-50).

Ao enfatizar o diálogo e a interação na sala de aula, docente e alunos atuam em direção à construção do que Guerra (2000) denomina de novo paradigma da educação.

Dessa maneira, unimos à abordagem interacional aspectos ressaltados por vários autores, incluindo um viés discursivo da leitura como enunciação nessa perspectiva. A concepção interacional, desde a perspectiva desse trabalho, abarca contribuições das três abordagens de leitura e da área da Análise do Discurso de linha francesa. Por tanto, não as compreendemos como totalmente excludentes, mas como complementares em muitos pontos na caracterização dos aspectos que perpassam os processos de leitura e compreensão.

A abordagem interacional é criticada por pesquisadores da A.D., como Coracini (1995), porque apesar de considerar o conhecimento prévio do leitor, não considera as condições de produção da leitura e continua atribuindo muita importância as marcas textuais na construção de sentido. Como pondera Junger (2002, p. 63-64),

Embora o modelo interacional não inclua em seus pressupostos teóricos as condições de produção de leitura, nem leve em consideração o espaço interdiscursivo, cabe a ressalva de que, mesmo sob uma ótica enunciativa, há coerções que limitam a quantidade de leituras possíveis. Talvez a diferença entre as duas orientações teóricas esteja no fato de que, para a AD, tais limitações não se concentram exclusivamente no texto como materialidade, mas também em outros fatores, como a situação sócio-histórica, o não-dito, ou aspectos genéricos.

Dessa maneira, dentro desta área também se considera que a pluralidade de leitura possui restrições, sendo que estas não se limitam aos elementos formais do texto.

3 METODOLOGIA

A 1ª etapa da pesquisa compreendeu a seleção dos informantes a partir da realização de sondagem junto aos professores que lecionam espanhol na cidade de Cascavel, localizada no Oeste do Estado do Paraná, a cerca de 140 km da tríplice fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina. Sua posição geográfica acarreta uma grande demanda pelo ensino de espanhol. No entanto, em Cascavel apenas dois colégios da rede estadual de ensino, que abrange do segundo ciclo do ensino fundamental ao final do ensino médio, possuem a Língua Espanhola na grade curricular. Em 2007, havia dezesseis Centros de Línguas

² Segundo dados do site <<http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/#>>, no Paraná existem mais de 300 estabelecimentos de ensino em que os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) estão presentes ofertando gratuitamente aulas de espanhol, francês, italiano, alemão, japonês, ucraniano e polonês a mais de 15.000 alunos.

³ Por razões éticas mantemos o anonimato dos sujeitos que atuaram como informantes da investigação e da instituição de ensino em que foram coletados os dados.

Estrangeiras Modernas (CELEM)² na cidade e, destes, quinze ofertam espanhol³. Os CELEMs oferecem a língua estrangeira, gratuitamente, à comunidade, professores, funcionários e alunos da instituição de ensino. As turmas possuem no máximo 20 alunos, sendo que 20% das vagas são destinadas à comunidade e o restante às pessoas do próprio colégio, incluindo alunos do ensino fundamental e médio – que estudam a língua estrangeira escolhida em contraturno –, professores e funcionários da instituição de ensino. O curso possui duração de dois anos e carga horária total de 320 horas, sendo dividido em quatro períodos semestrais (p1, p2, p3 e p4) de 80 horas cada, distribuídas em dois dias semanais com dois tempos de 45 ou 50 minutos cada um, dependendo do colégio. Ao final de cada período o aluno recebe um certificado.

Segundo dados fornecidos pela SEED, em 2007, quando foram coletados os dados de nossa pesquisa, nove docentes concursados lecionavam espanhol nos CELEMs em Cascavel e existiam cinco colégios equipados com laboratórios de informática. A partir de contatos estabelecidos, pessoalmente, por *e-mail* e/ou telefone, com os docentes que lecionam em instituições de ensino estaduais que dispõem de uma sala equipada com computadores ligados à *Internet*, verificamos que três afirmam utilizar o laboratório de informática⁴ nas aulas para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos estudantes. Nesse artigo apresentamos somente as estratégias realizadas pelos alunos na aula de uma dessas docentes.

A 2ª etapa abrangeu a observação e registro em áudio de dois tempos de aulas (100 minutos no total) utilizando a leitura *on-line* em E/LE (Anexo M), da professora selecionada. Distribuímos pelo laboratório de informática quatro gravadores de voz, a fim de captar

⁴ Cada um dos três laboratórios de informática possui uma organização espacial diferente, o que facilita a visualização das telas dos computadores pela docente, no caso da D3, ou apenas de alguns computadores, o que exige deslocamento pela sala, como no caso da D1 e D2.

a interação docente-alunos e aluno-aluno sobre os (hiper)textos acessados.

Optamos por registrar as aulas em áudio, visto que esta forma nos pareceu menos ‘invasiva’ do que a gravação em vídeo, permitindo manter o anonimato dos informantes. E por adotar a observação seguida de registro escrito, visto que contribui para caracterizar o contexto social da sala de aula. Valemo-nos desta técnica durante a fase de gravação em áudio das aulas de leitura em E/LE. Nesta etapa, realizamos uma observação direta não-estruturada, o que equivale a dizer que registramos, em forma de notas de campo, acontecimentos nas aulas que pudessem vir a revelar algo de relevante na análise dos dados.

A docente (D1), que afirmou trabalhar utilizando o computador e a *Internet* em suas aulas presenciais para desenvolver a competência leitora em língua espanhola, teve dois tempos, de 50 minutos, de sua aula observada e gravada. Esta aula foi realizada no dia 16/04/2007 no laboratório de informática de um colégio da rede estadual em Cascavel, em uma turma de espanhol do terceiro período do CELEM, ou seja, terceiro semestre deste curso, no turno da tarde. Estiveram presentes 18 alunos, sendo uma estudante deficiente visual. Os estudantes eram adolescentes entre 15 e 17 anos que estavam cursando o Ensino Médio, com exceção de um recém universitário, de uma senhora pós-graduada com mais de cinquenta anos e de uma aluna cega com mais de trinta anos.

No início dessa aula no laboratório de informática, a docente passou uma lista com 12 *sites* nos quais os alunos podem encontrar as informações para responder às 33 questões propostas no questionário de múltipla escolha, com três opções cada uma. O questionário teria a função de servir como uma espécie de roteiro de leitura dos textos indicados. Os objetivos dessa aula, de acordo com a docente, foram trabalhar a compreensão leitora na língua meta através de (hiper)textos disponíveis na *Internet* sobre aspectos culturais, históricos, geográficos e literários da Espanha. Não houve nenhum comentário da docente em relação ao tema nem aos textos e *sites* indicados.

Por fim, a última etapa consistiu na análise dos dados coletados, incluindo o plano de aula que a docente elaborou, a nosso pedido, a fim de contribuir para a discussão da atuação docente durante as aulas gravadas e o questionário utilizado na aula, visto que colabora para identificar os modelos de leitura revelados pela docente. Cabe ressaltar que não influenciámos na seleção dos *sites*, dos (hiper)textos nem na elaboração das questões propostas para verificar a compreensão leitora.

4 ESTRATÉGIAS DOS DISCENTES NA LEITURA UTILIZANDO A INTERNET

Com relação aos alunos, observamos que na aula com suporte eletrônico realizaram estratégias de leitura que abarcaram também estratégias interacionais com a docente e outros colegas, bem como de utilização de recursos e gêneros disponíveis no suporte eletrônico e na mídia *Internet*. A seguir classificamos, descrevemos e exemplificamos todas as estratégias, identificadas com as gravações e observações realizadas nessa aula, que os alunos empregaram durante a realização da leitura *on-line* e da tentativa de responder ao questionário proposto pela docente sobre textos contidos nos *sites* indicados.

4.1 ESTRATÉGIAS DE LOCALIZAÇÃO UTILIZANDO UM BUSCADOR DA INTERNET

Os alunos da docente utilizaram muito o serviço de buscador eletrônico para selecionar na rede as informações solicitadas no questionário sobre a leitura dos *sites* indicados, encontrando com rapidez as respostas. O buscador mais utilizado foi o *Google*, o maior

⁵ Conforme perfil da companhia disponível no endereço eletrônico: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/profile.html>

serviço de busca do mundo, com acesso a mais de 1,3 bilhões de páginas⁵.

No entanto, cabe ressaltar que consideramos que a afirmação de Santaella (2008, p. 56), de que na *Internet* “É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que seqüência e por quanto tempo”, aplica-se à leitura em qualquer suporte, visto que são os objetivos de leitura que orientam o tipo de leitura a ser realizada, o tempo empregado neste processo e as estratégias de leitura a serem utilizadas para alcançar esta finalidade. E, mais uma vez, enfatizamos que não há liberdade absoluta por parte do leitor, mesmo com a interatividade possibilitada pelo suporte eletrônico, visto que as escolhas são cerceadas pelo que é disponibilizado.

4.1.1 Digitam palavras-chave dos enunciados ou digitam as opções da questão em buscadores da Internet

A estratégia mais utilizada pelos alunos foi digitar palavras-chave dos enunciados em buscadores da *Internet* (em português, em espanhol e não somente no indicado pela docente) e, por isso, não necessitaram realizar muitas leituras para responder às questões propostas no questionário. Também constatamos que, por isso, muitos destes estudantes não acessaram nem leram nenhuma das 12 páginas com (hiper)textos indicadas no questionário da docente. Por exemplo, na questão nº 24, sobre o nome de um escritor que recebeu o Prêmio Nobel de Literatura, a dupla A e H procura no buscador ‘Premio Nobel de Literatura’, mas não encontra o que deseja. A seguir eles buscam o nome de um dos autores que aparece como uma das opções da questão. A localiza a informação e H confirma a resposta através da leitura. O mesmo ocorre, por exemplo, na questão nº 22, sobre quem é o diretor do filme ‘Flores de outro mundo’, em que esta dupla digita o nome do filme para localizar a resposta.

Consideramos que ao utilizarem os programas de busca que possibilitam procurar na *Internet* conteúdos ou informações a partir de palavras-chave, os alunos revelam que sabem navegar na rede,

utilizar essa ferramenta como estratégia para localizar a informação, economizar tempo de leitura e controlar o acesso à informação sem se desorientar com a quantidade de *sites* presentes na rede ou indicados pela professora.

4.1.2 Digitam todo enunciado da questão em um buscador da rede

Por exemplo, na questão n° 21, que indaga como termina a expressão ‘*A mal tiempo buena...*’, a dupla A e H encontra a resposta digitando em um buscador da *Internet* a parte da expressão que aparece no enunciado da questão. Na questão n° 33 cujo enunciado é ‘*el pico más elevado de España es*’, esta dupla também digita todo o enunciado em um buscador da rede e encontra a resposta.

Verificamos que os alunos não encontram as respostas ao utilizarem um buscador da *Internet* quando:

- (a) colocam o enunciado das questões como aparece no questionário em um buscador em português. Ao perguntarem à docente, ela reafirma que não devem buscar em programas de busca em português ou
- (b) digitam palavras em português no buscador em espanhol.

Nos programas de busca da rede há a opção de pesquisa avançada que possibilita, por exemplo, procurar somente em páginas no idioma selecionado e (hiper)textos que contenham a expressão exata digitada ou todas as palavras indicadas pelo internauta. Esta ferramenta foi empregada como estratégia de leitura pelos alunos. Dessa maneira, revelaram o conhecimento da navegação na rede e do manuseio deste programa, que possibilitou que encontrassem a resposta das questões com rapidez e sem que necessitassem acessar muitos *sites* solicitados pela professora.

Consideramos que estas duas estratégias utilizando programas de busca na *Internet* nada mais são do que uma facilidade oferecida

pelo suporte eletrônico, que é aproveitada pelos alunos para realizar mais rapidamente a localização de informações solicitada sem ter que ler vários hipertextos como sugerido pela docente.

4.1.3 Tentam deduzir a resposta ou eliminar algumas possibilidades através do conhecimento de mundo que possuem e em seguida buscam confirmar suas suposições na *Internet*

Por exemplo, na questão n° 8, sobre o nome de um filme cujo diretor não é Almodóvar, o aluno D lê em voz alta a questão e as opções e por seu conhecimento de mundo já sabe a resposta, pois afirma “não é esta mulherzinha”, referindo-se ao filme Carmen. No entanto, ele digita no *site* de busca o nome do diretor para confirmar sua resposta antes de marcar esta opção no questionário. O mesmo ocorre na questão n° 20, que indaga qual a profissão de Picasso. A aluna R diz a resposta após ler o enunciado, mas mesmo assim sua dupla D procura confirmá-la através de um buscador da rede.

Na questão n° 14, que indaga qual das opções não é um ingrediente da receita do ‘gaspacho’, a aluna J acha que o ‘gaspacho’ não leva azeite e pede a sua dupla E para procurar a receita. Ela lê que este é um dos ingredientes e marca a resposta correta.

A aluna A lê a questão n° 3, que indaga o nome de uma companhia aérea espanhola, e afirma equivocadamente que a resposta é ‘*Air España*’. Esta dupla tenta confirmar a resposta colocando no buscador o nome desta linha aérea. A aluna A diz que “é só pra saber se é nome da linha aérea...”. Marcam esta opção ao encontrarem no buscador a companhia ‘France Air España’; esta aluna crê que está confirmada sua suposição por isso afirma: “é nome da linha aérea então”, mas não se dão conta de que são empresas distintas.

4.1.4 Afirmam não saber a resposta e procuram em um buscador da *Internet* um *site* sobre o assunto para ler sobre o tema

Na questão nº 15, que pede o ingrediente indispensável na 'paella', a dupla J e E afirma não saber a resposta. Elas buscam a receita da 'paella' em um buscador da *Internet*, acessam um *site* com a receita e descobrem que este prato leva arroz.

4.1.5 Decidem pular a questão quando não encontram a resposta usando um buscador da rede

Por exemplo, na questão nº 13, sobre o número de habitantes da Espanha, a aluna A pede que sua dupla digite 'número de habitantes de España' no buscador indicado pela docente, mas após acessarem várias páginas decidem passar para a próxima questão.

Esta mesma dupla na questão nº 28, que pergunta o nome do último ganhador espanhol do Prêmio Nobel de Literatura, para localizar a resposta volta à página onde encontrou a questão nº 24, sobre o nome de um escritor que ganhou este prêmio. Como não encontra a resposta, tenta em outro *site*. A aluna A diz que o solicitado é nome do ganhador do prêmio Nobel da Espanha, mas na realidade o enunciado indaga qual o último ganhador espanhol deste prêmio. Quando se dá conta disso, pede para sua dupla digitar no buscador a expressão "ganador español del premio nobel de literatura", mas não encontram a resposta. Em seguida, buscam sem êxito pelo nome dos autores que aparecem nas opções da questão. Após estas tentativas, decidem passar para a próxima questão.

4.2 ESTRATÉGIAS INFERENCIAIS E DE INTERAÇÃO COLABORATIVA ALUNO-ALUNO

Stone Wiske (2006) ao propor o ensino para a compreensão utilizando novas tecnologias, incluindo o computador, sugere que os alunos devem não só ampliar seus conhecimentos individuais, mas também serem capazes de interagir, resolver seus próprios problemas e colaborar com seus colegas. Desta maneira, inclui o aspecto social como fundamental neste processo. Verificamos que os alunos se

utilizam de diversas estratégias para responderem aos questionários elaborados pelas docentes, interagindo, negociando sentidos e contribuindo para que os colegas obtenham as respostas e o auxílio com a máquina que necessitam. Embora realizem esta parte relacional, em muitos casos não se evidencia a ampliação de seus conhecimentos. Consideramos que para tanto, o objetivo que norteia a leitura, para realização de cada atividade proposta nas aulas observadas, possui papel crucial, visto que julgamos que questões interacionais colaboram muito mais para isso do que as centradas exclusivamente no texto ou no leitor.

4.2.1 Tentam inferir a resposta ou eliminar algumas possibilidades através da interação com o colega, buscando confirmar suas suposições na rede

Na questão nº 15, sobre o nome do ingrediente que não pode faltar em uma 'paella', o aprendiz D diz para sua dupla R que a resposta é arroz. R pergunta "por que arroz?" e ele responde: "não é o principal? Veja aí". Após esta interação, sua dupla R confirma a resposta utilizando um buscador da *Internet*.

Na questão nº 25, que indaga a que categoria se refere o prêmio 'Los Goya', a aluna A diz que, apesar de Goya ter sido um pintor, este prêmio pode ser de outra categoria. Sua dupla H encontra a página do prêmio e eles descobrem que se refere ao cinema. Ela reconhece: "essa nós íamos errar feio... só porque Goya era pintor".

4.2.2 Interagem entre si e tentam deduzir a resposta através do conhecimento de mundo que possuem e das opções da questão, sem confirmar suas suposições na *Internet*

Na questão nº 21, que indaga como termina a expressão 'a mal tiempo, buena...', o aluno D afirma que pelas opções ele sabe a resposta e não busca confirmá-la nos *sites*. O mesmo ocorre na questão nº 25,

que indaga a que categoria se refere o prêmio 'Los Goya', a aluna J acha que é a resposta é pintura e sua dupla, a aluna E, indaga-lhe por que ela pensa isso e J responde que Goya é o nome de um pintor, marcando esta opção sem confirmar essa informação através de alguma leitura *on-line*.

Na questão nº 2, referente a que moeda se utilizava na Espanha antes do euro, a aluna A ao ler o enunciado diz que não sabe, mas ao ler as opções diz que a opção 'libra' é da Inglaterra e que peseta era da Espanha com certeza, por isso diz para sua dupla: "nem precisa mais procurar". Também nas questões nº 31, sobre a ilha que não pertence ao arquipélago canário, e a nº 32, que indaga a língua que não é falada na Espanha, esta aluna utiliza seu conhecimento prévio para dizer a resposta para sua dupla H e eles não procuram estas informações na *Internet*.

Na questão nº 23, que solicita que se marque a opção que completa a expressão: 'ojos que no ven, corazón...', a aluna R responde por seu conhecimento prévio, já que esta expressão também existe em português. Como esta dupla tem certeza da resposta nem utilizam a *Internet* para confirmá-la.

Na questão nº 7, sobre em que século ocorreu a Guerra Civil Espanhola, a dupla R e D negocia sentidos, a partir de seus conhecimentos prévios, para marcar a resposta que crê estar correta, sem acessar nenhum (hiper)texto eletrônico:

R: é 21...

D: é não... é 18...

R: não... acho que é mais um número... não tem 18 aqui...

D: no século 21 estamos em 2000... né? ah:: então tá certo... olha aqui...

R: isso...

O mesmo se observa na questão nº 18, sobre a cor que não pertence à bandeira espanhola; a aluna R pensa que 'rojo' significa 'roxo' e sua dupla D lhe explica que significa vermelho.

4.2.3 Interação entre si e a partir de uma informação encontrada em um (hiper)texto na *Internet* inferem a resposta por eliminação a partir das opções que constam na questão

Na questão nº 29, sobre a profissão de García Lorca, o aluno D encontrou que ele foi um poeta, então pergunta para sua dupla R:

D: se ele foi poeta... ele foi escritor? não necessariamente... pode ser... né? (R acena positivamente com a cabeça) pintor ele não foi... músico também não... então é isso mesmo... posso passar para outra?
R: pode...

Neste exemplo, verificamos que esta dupla interage entre si, negocia significados e troca conhecimentos a partir de uma informação encontrada na *Internet*. Também se evidencia neste caso que o aluno não possui conhecimento de mundo que lhe permita afirmar que um poeta é um escritor, chegando à resposta através da leitura e eliminação das opções oferecidas na questão.

4.2.4 Interação entre eles, utilizam um buscador para acessar uma página sobre o tema e realizam inferências

Na questão nº 1, que indaga a cidade onde se localiza o Museu do Prado, a estudante A lê em voz alta a questão, afirma que não lembra onde fica e pergunta a sua dupla, o aluno H, se ele lembra. Eles concordam que não viram isso na aula. A acredita que este museu está em Madri, mas quer confirmar a resposta. Acessam o buscador espanhol do *Google* antes mesmo da professora dizer que poderiam acessar este *site*. Digitam a palavra 'museo' para aparecerem os museus da Espanha. A seguir clicam na opção 'museo del Prado', entram na página deste museu e acessam o *link* de informações gerais. Como vêem que se menciona a estação de 'Atocha' como referência, utilizam

o buscador para descobrir se 'Atocha' fica em Madri. Desta maneira, chegam à resposta de que este museu se localiza nesta cidade.

Na questão nº 14, sobre o ingrediente que não é utilizado no 'gazpacho', esta mesma dupla procura a palavra 'gazpacho' no buscador da rede. Acham a receita, mas ela diz: "é um prato (inaudível) aí tem a receita... mas eu não quero a receita... eu quero é saber o que é gazpacho". Busca a definição do termo, mas não usa o endereço dado pela professora (www.rae.es). Ela encontra uma explicação em espanhol no livro didático público do Paraná para o ensino de língua estrangeira e a lê em voz alta em português: "sopa de tomate... com alho e verduras". Volta na folha para ver as opções e, como não se menciona o azeite nesta explicação e alface é verdura, ela acredita que esta sopa não leva azeite. Neste caso, verificamos que esta dupla não utiliza a estratégia de verificar os ingredientes na receita que encontram, mas baseia-se em uma explicação que não é suficiente para responderem essa questão.

4.2.5 Dividem e alternam a realização das questões

Os alunos dividem entre si as questões que cada um irá procurar, como nos exemplos a seguir. Na aula, a dupla R e D alterna o uso do computador na hora de buscar as respostas das atividades. Quando um não encontra o que procura pede que o outro o faça, como no caso da questão nº 17, sobre o ano da atual constituição espanhola. O aluno não encontra a resposta e pede a sua dupla que tente encontrá-la. E, a partir da questão nº 23, esta dupla divide as questões que cada um vai procurar: D começa pela última de forma decrescente e R da nº 23 de forma crescente. O mesmo ocorre, por exemplo, na aula da D2:

O: mi hermano... ayuda! ayuda! tá... responde a quatro que eu já respondi a um... dois e a três...

W: quatro... qual que é a quatro? deixa eu ver a quatro...

4.2.6 Interação entre diferentes duplas e copiam respostas

Na aula, uma dupla interage com a dupla R e D para descobrir a resposta da questão nº 2 e eles repetem a resposta que receberam de um outro grupo:

J: libra é da onde mesmo? não é da Espanha?

D: é libra estrelina... da Inglaterra...

J: é escudo... não é? hein?

D: é peseta...

Aos ouvirem a resposta da outra dupla, marcam na folha a letra correspondente.

A dupla J e E só respondeu metade das questões, depois copiou as respostas dadas pela dupla ao lado. Questionou a resposta da questão nº 26, sobre a posição da Espanha na Europa, porque apesar da outra dupla ter marcado a opção norte, J lembrou que quando viram o mapa em um *site* perceberam que a Espanha estava ao sul. Primeiro perguntaram para a dupla D e R: "na 26... por que no norte?" Como R disse "não sei" e continuou lendo a página que estava aberta, J disse para sua dupla: "naquela hora que a gente viu ... coloca no sul... porque a gente abriu... o mapa tava embaixo".

4.3 ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COLABORATIVA ALUNO-DOCENTE

Neste grupo reunimos as estratégias interacionais entre aluno-docente, iniciadas por iniciativa dos estudantes.

4.3.1 Interação entre si e tentam confirmar a resposta com a docente sem buscar na *Internet*

Na questão nº 26, sobre a localização da Espanha em relação à Europa, a dupla A e H acha que a resposta é norte. Perguntam a

outra dupla que também pensa isso. Decidem confirmar com a professora, chamam-na, mas como ela está conversando com a aluna deficiente visual e não atende, eles resolvem pular esta questão.

4.3.2 Tentam obter um significado de léxico com a docente antes de procurá-lo e utilizam um buscador ao invés de um dicionário para verificar o significado da palavra

Na questão nº 5, que indaga o que é 'El Corte Inglés', uma dupla afirma que não sabe o que significa 'Corte' nem o que são 'almacenes'. Eles perguntam à docente que pede para buscarem na *Internet*. Ao invés de consultarem um dicionário eletrônico, eles procuram 'almacenes' em um buscador da rede. Não conseguem inferir o que significa e pulam a questão.

4.3.3 Ativam seu conhecimento de mundo, interagem com a docente e como último recurso lêem um (hiper)texto sobre o assunto na *Internet*

Na questão nº 11, sobre a localização de 'Alhambra', a aluna A diz após ler a questão: "Alhambra pra mim é Murcia" e pergunta para a professora: "Barcelona fica na Murcia?". A professora responde: "no... Alhambra es un castillo muy grande". A aluna continua: "tiene una calle en Barcelona con el nombre Alhambra... muy famosa" e a docente se surpreende: "es?". Sua dupla busca na *Internet* um *site* que fale sobre Alhambra, a aluna lê "Alhambra de Granada" e mostra para sua dupla H onde está a resposta.

Verificamos que as interações aluno-docente ocorrem em situações recorrentes, como vemos a seguir.

4.3.4 Razões pelas quais interagem com a docente

(a) não estão conseguindo obter as respostas, por exemplo, quando digitam em português a palavra no buscador em espanhol;

(b) não encontram a resposta no buscador; por exemplo, a dupla A e H, após pular a questão nº 28, que indaga o nome do último ganhador espanhol do Prêmio Nobel de Literatura, digita o nome dos escritores, depois entra no *site* dado pela professora sobre literatura, mas a página não abre. Volta para o buscador colocando o nome dos escritores e também tenta buscar a expressão 'premio Nobel'. Depois interage com a docente para obter a resposta:

A: eu não achei o ganhador do prêmio Nobel... já pesquisamos cada um deles e não achamos.... (Mostra na tela do computador o nome do escritor Camilo Jose Cela e diz:) esse morreu... vamos eliminando.... qual dos dois aqui? Elvira ou Javier? já entramos na biografia deles e não achamos...

D1: ¿él murió antes de ganar? (Ela lê novamente a questão em voz alta e ressalta que:) es el último ganador español... tiene otros ahí de Colombia... etc... es solo de España...

H: pois é... já entramos em tudo ali e não consegui descobrir...

D1: ¿aquí cómo es el nombre? Camilo Jose Cela... va en premios... ahí está...

A: tem premio Nobel de literatura 1989...

D1: va en este premio Nobel de literatura...

A: mas não pode ser... são 20 anos... tantos anos... ninguém ganhou depois?

D1: não sei...

A: não aparece...

D1: se no aparece... es que no hay... de España fue el último ése ahí...

A professora segue lendo os nomes de outros autores que ganharam o prêmio e suas nacionalidades para mostrar que não houve outro ganhador espanhol.

(c) não tentaram buscar as informações na *Internet*. Em alguns casos, os alunos perguntam a resposta à docente antes de buscarem a resposta.

d) querem indagar o significado de alguma palavra que aparece nas questões como, por exemplo, a expressão 'línea aérea' que aparece no enunciado da questão nº 3 da docente;

(e) necessitam obter uma informação que não possuem em seu conhecimento de mundo: como, por exemplo, a que século corresponde mil e novecentos.

(f) questionam o enunciado de uma das questões como na questão nº 27, sobre o nome do rio que passa pela Espanha, uma dupla chama a professora e diz que as duas opções servem como resposta:

J: esses dois passam...

D1: não... tem certeza? no es dos... es uno sólo... él pasa y va para otro país... quién más llamó ahí?

E, na questão nº 19, que pergunta qual das opções não se refere a um diretor de cinema, o aluno D diz à docente que a questão está estranha e ela lê em voz alta o enunciado enfatizando a negação da frase.

(g) necessitam solucionar problemas com a máquina; por exemplo, a aluna J chama a docente porque o computador não abre a página: "professora.... professora, travou aqui...". A docente pergunta ap responsável pelo laboratório: "o que a gente faz quando trava? ctrl alt del funciona aqui?"

(h) querem confirmar a resposta de uma questão, como no caso da aluna R, que pede à docente para que veja se ela marcou a resposta correta, mas ela lhe responde que só vai corrigir as questões depois.

4.4 Estratégias de interação colaborativa aluno-docente e/ou aluno-aluno:

Neste item agrupamos exemplos de casos de interação entre alunos e destes com a docente a fim de responderem as questões propostas.

4.4.1 Interação entre si, tentam buscar na *Internet*, tentam perguntar a docente e perguntam a resposta a outra dupla

Na questão nº 2, sobre a moeda da Espanha antes do Euro, a aluna R diz que a resposta é libra, mas seu parceiro D sabe que esta não é a opção correta e pede que a procure no buscador da *Internet*. Como não conhecem a palavra 'moeda' em espanhol tentam perguntar a docente:

R: era libra...

D: mas libra é na Inglaterra... não... agora é euro... Espanha... moeda da Espanha... procura aí no *Google*...

R: como é moeda?

D: não sei...

R: professora! como se diz moeda em espanhol?

Como a docente está atendendo outros alunos e não responde, o aluno D pergunta a resposta para a dupla ao lado.

4.4.2 Colaboram em relação ao manuseio do suporte

A responsável pelo laboratório, a docente e o aluno D tentam resolver o problema de um computador que travou com a dupla ao lado, cada um opinando uma coisa. Vemos que o estudante participa da interação na tentativa de solucionar o problema técnico. Este mesmo aluno também fala com sua dupla sobre o sistema instalado na máquina:

D: isso daqui é Linux? por que que colocaram isso?

R: isso é bom ou é ruim?

D: eu não gosto...

No entanto, constatamos que este mesmo aluno não está disposto a auxiliar sua dupla com relação ao uso do computador e da *Internet*, já que lhe pergunta: “você sabe mexer? ou quer que eu faça?”

4.5 Estratégias de utilização de gêneros digitais

Neste grupo reunimos a utilização de dicionários eletrônicos e enciclopédias eletrônicas.

4.5.1 Utilizam tradução eletrônica e um dicionário eletrônico

Na questão nº 5, que se refere ao que é o ‘El Corte Inglés’, a dupla R e D descobre que este é o nome de uma loja ao acessar uma página traduzida da *Internet*. A aluna R acha que a opção correta é ‘grandes almacenes’, mas como eles não sabem o que significa ‘traje’, que aparece como uma das opções da questão, procuram no dicionário o significado desta palavra.

4.5.2 Possuem conhecimento de mundo falho e encontram uma informação incorreta em uma enciclopédia eletrônica

Na questão nº 7, que pergunta sobre o século em que ocorreu a Guerra Civil Espanhola, a aluna A diz a sua dupla H: “no século XIX iniciou a primeira guerra mundial... se procurar a primeira guerra mundial... vai aparecer o início da guerra civil espanhola... meu avô fugiu de lá por causa disso... então século XIX”. O aluno H busca em inglês, encontra ‘*Spanish Civil War, 1820-1823*’ no *site* da *Wikipédia*. Sua dupla A lhe diz que, como ela havia dito, seu bisavô veio fugindo de lá no século XIX e marcam esta opção. A professora os adverte que devem buscar somente no buscador espanhol (www.google.es) para que as respostas apareçam em espanhol. Neste caso, vemos que esta dupla não acerta a questão devido tanto a uma falha no

conhecimento de mundo da aluna como a uma informação que não procede veiculada na *Internet* através da página da *Wikipédia*, isto é, uma enciclopédia eletrônica a que qualquer usuário da rede pode acrescentar dados e disponibilizá-los na rede.

4.5.3 Utilizam um buscador para localizar uma enciclopédia eletrônica e confirmar a resposta

Na questão nº 12, sobre o ano em que morreu Franco, a aluna A diz para sua dupla H colocar ‘Francisco Franco’ no buscador, acessam a página de uma enciclopédia eletrônica e encontram a resposta. Neste momento, a aluna confirma que sabia a resposta, diz: “1975... então acertei”.

4.6 ESTRATÉGIAS DE USO DE LINKS E HIPERTEXTOS ELETRÔNICOS

Este item se refere ao acesso de *links* relacionados ao tema lido e à consulta a hipertextos eletrônicos a fim de construir sentidos. Cabe ressaltar que consideramos que todo texto constitui um hipertexto (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2001; LEMOS, 1996; CASTELA, 2008) e que o hipertexto é um formato textual que agrega vários textos interconectados por *links* (COSCARELLI, 2005). Estes, por sua vez, são termos que aparecem em destaque no hipertexto eletrônico e que estabelecem ligações ou interfaces com outros (hiper)textos.

4.6.1 Buscam informações/conhecimento além das solicitadas no questionário acessando os *links* do hipertexto eletrônico

Na questão nº 1, sobre a localização do Museu do Prado, a dupla J e E digita ‘museo del Prado’ no buscador e acessa a página do museu. Uma delas começa a ler o *site* e a outra adverte que estas informações não vão contribuir para encontrar a resposta da questão,

mas sua dupla afirma que quer aprender e acessa vários *links* disponíveis neste *site*. cremos que este exemplo, diferente da afirmação de Moran (1997, p. 6) de que “Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente”, não constitui uma dispersão da atividade, mas expressa a necessária leitura e autonomia da estudante na construção do conhecimento. Consideramos que com objetivos bem definidos esta dispersão não ocorre devido à estrutura dos hipertextos eletrônicos.

4.6.2 Acessam *sites* que não foram indicados pela docente

É interessante ressaltar que constatamos que alguns alunos acessaram outros *sites* que não foram indicados pela professora. Em geral, essas páginas são localizadas por um buscador da *Internet* a partir de uma palavra ou expressão contida no enunciado da questão ou em uma de suas opções. Também utilizaram outro buscador (<http://br.cade.yahoo.com>) disponível na rede, uma enciclopédia eletrônica (<http://pt.wikipedia.org>), tradutor eletrônico e *sites* que não se relacionam às atividades como *orkut* e jogos virtuais.

4.7 ESTRATÉGIA DE UTILIZAÇÃO DE TRADUÇÃO ELETRÔNICA

Verificamos que os estudantes também utilizaram o serviço de tradução automática de páginas oferecido pelo buscador *Google*. O *link* “Traduzir esta página” aparece próximo a um resultado de pesquisa quando este buscador encontra uma página com idioma diferente do utilizado na busca, oferecendo a opção de traduzir a página para o idioma da pesquisa. Por exemplo, na questão nº 5, que

se refere ao que é o ‘El Corte Inglés’, a dupla R e D descobre que este é o nome de uma loja ao acessar uma página traduzida.

4.8 OUTRAS ESTRATÉGIAS

A seguir destacamos algumas atitudes dos alunos durante a realização das atividades de leitura *on-line*:

4.8.1 Relêem o enunciado após encontrarem a resposta

Na questão nº 15, que indaga o ingrediente principal na ‘paella’, a dupla J e E, após encontrar a resposta, volta a ler o enunciado para confirmar se este é afirmativo ou negativo e, desta maneira, ratificam a opção correta.

4.8.2 Realizam uma leitura prévia do questionário para verificar se sabem respondê-lo sem ter que realizar nenhuma leitura

Na aula da D1 a aluna A lê o questionário para ver que respostas sabe antes mesmo de procurá-las na *Internet*. Durante a leitura em voz alta, vai dizendo para sua dupla o que considera ser a resposta ou se não a sabe.

4.8.3 Buscam a resposta na *Internet* e mesmo após encontrar uma imagem que responde a questão, buscam por escrito a informação

Alguns aprendizes sentem necessidade de encontrar por escrito as respostas. Na questão nº 18, sobre a cor que não existe na bandeira espanhola, mesmo quando aparece a bandeira da Espanha na tela, a aluna R continua buscando para ver por escrito o nome das cores

desta bandeira. Isso pode ter ocorrido pelo fato de não conhecer o léxico referente às cores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como algo ainda recente, o estudo das novíssimas tecnologias ainda constitui uma área em construção. Não há um consenso sobre os benefícios que o hipertexto, o suporte eletrônico e a *Internet* podem acarretar na aprendizagem, na leitura e na prática docente. Se se sabe muito pouco sobre o processo de leitura em suporte impresso, menos ainda se conhece sobre a leitura hipertextual em suporte eletrônico.

Verificamos que os alunos realizaram as seguintes estratégias de leitura: utilização de buscador eletrônico, consulta a dicionário eletrônico, acesso a *links* e hipertextos eletrônicos, uso de enciclopédia eletrônica, tradução eletrônica, ativação de conhecimento de mundo, inferência, negociação de sentidos, *scanning*, interação aluno-aluno e interação aluno-docente. Desta maneira, constatamos que as interações aluno-aluno e aluno-docente contribuem para facilitar a leitura *on-line* na aula de E/LE e que os estudantes recorrem a buscadores da *Internet* para localizar *sites* que os auxiliem a compreender o (hiper)texto lido, como dicionários e enciclopédias eletrônicos, mesmo que o docente não os solicite. Observamos que recorreram muitíssimo às ferramentas de busca da rede, não para compreender o(s) (hiper)texto(s) lido(s), mas, principalmente, como estratégia para encontrar as respostas ao questionário cujas questões de localização predominaram.

Com este trabalho esperamos contribuir para lançar uma luz sobre esse tema atual, visto que se constata a crescente incorporação do uso do suporte informatizado e dos formatos hipertextuais e recursos disponíveis da mídia *Internet* na sala de aula. Cabe enfatizar que cremos que a concepção de leitura centrada no texto e no léxico que os alunos possuem e que se revela no questionário elaborado pela docente sobre os hipertextos a serem lidos, bem como a maneira

como esta conduziu a atividade, contribuíram para o uso das estratégias observadas na aula gravada.

Consideramos que a docente tentou fornecer um panorama de várias áreas sobre a Espanha, através da seleção de páginas da *Internet* e do questionário elaborado. No entanto, o tipo de questões de localização de informação que propõe em seu questionário e a maneira como os alunos buscam as informações fizeram com que, ao invés de ampliar os conhecimentos sobre o país estudado, o conteúdo ficasse fragmentado e as informações fossem encontradas a partir de leituras superficiais ou mesmo de conhecimento prévio dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- CASTELA, G. da S. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. *Revista Travessias*, n. 1, p.12. 2008. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 05 dez. 2008.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 13 - 20.
- COSCARELLI, C. V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.
- GUERRA, J. H. L. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*. 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- JUNGER, C. de S. V. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'analyse des interactions verbales: la notion de 'negociation conversationnelle' – defense et illustrations. *Lalies: langue & littérature*, n. 20, p. 63-141, 2000.

KOCH, I. G.V. Texto e hipertexto. In: DESVENDANDO os segredos do texto. São Paulo. Cortez, 2002; p. 61-73.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. *Textos de Cultura e Comunicação*, n. 35, jul. 1996. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html>. Acesso em: 14 nov. 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. *SciELO*, Ciência de informação. Brasília, DF, n. 2, Mai. / Aug. 1997.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SAVELI, E. de L. Leitura na escola: as representações e práticas de professoras. 2001. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STONE WISKE, M. Aprender para el futuro. In: STONE WISKE, M.; FRANZ, K. R.; BREIT, L. (Orgs.). *Enseñar para La comprensión con nuevas tecnologías*. Tradução: Alcira Bixio. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 243-257.

A LEITURA LITERÁRIA COMO ACONTECIMENTO INTERDISCURSIVO ENTRE JOVENS: PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM SALA DE AULA

Raimundo Nonato de Oliveira FALABELLO
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de mostrar a relação de jovens com textos, enquanto campo de sentidos e significados, evocando imagens, o lúdico, o entretenimento, o prazer, num jogo em que leitura e escrita são vividas como um acontecimento interdiscursivo. Como embasamento teórico, assume-se que o indivíduo singulariza-se nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem. A metodologia com os textos poéticos e narrativos foi decisiva para o envolvimento dos alunos, além da possibilidade de articular-se a uma determinada temática que eles poderiam explorar em suas produções textuais, tais como amor, vida, trabalho, juventude, dignidade, direitos, preconceito, discriminação, etc.. A leitura e a literatura foram trabalhadas enquanto magia, sedução, ativação do imaginário. A leitura como móvel para colocar a linguagem em funcionamento e em movimento, vivendo e experimentando-a como prática social: desestabilização, ruptura com a vida cotidiana, deslocamento de lugares, articulação com outros campos de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Interdiscursividade.

ABSTRACT: This article aims to show the relationship of young students with texts, considered as a field of senses and meanings, evoking pictures, playfulness, fun, entertainment, pleasure, in a game in which reading and writing are lived and experienced as an interdiscursive event. As a theoretical basis, it is assumed that man is unique in intersubjective relations, mediated by culture and language. The approach to poetic and narrative texts sought the involvement of students and the possibility of linking to a specific theme that they could exploit in their textual productions, such as love, life,

work, youth, dignity, rights, prejudice, discrimination, etc.. Reading and literature were worked as magic, seduction, activation of the imagination. Reading as a touchstone to set language in motion, living and experiencing it as a social practice: destabilization, disruption of daily life, displacement of seats, with other fields of meanings.

KEYWORDS: Reading; Literature; Interdiscourse.

1 INTRODUÇÃO

*Os meninos na escola,
aprendendo coisas difíceis e necessárias.*

Graciliano Ramos

O presente texto é um pequeno recorte de uma pesquisa qualitativo-etnográfica que teve como objetivo apreender os indícios dos processos afetivos/cognitivos em desenvolvimento nos sujeitos em relações de ensino de leitura e escrita. Privilegiei, na construção dos dados, a descrição e análise da dinâmica interativa, instaurada e mediada pela linguagem, em suas condições sociais de produção. Como professor e observador, em Diário de Campo, registrei em minúcias os modos como os sujeitos assumiam e viviam o papel de alunos e alunas.

Iniciei a pesquisa com uma visita à professora Iracy, que trabalhava numa turma de EJA, e manifestei o meu desejo de participar, em suas aulas, com a leitura de textos poéticos e narrativos a seus alunos. Era uma turma de 1ª. Etapa (1ª e 2ª séries). Fui contando-lhe, aos poucos, no decorrer dos nossos muitos encontros pedagógicos e culturais, que o texto poético ou narrativo me interessava enquanto *campo de sentidos e significados*, em sua polissemia e polifonia, que, ao entrar na memória discursiva do leitor e do ouvinte evoca múltiplos sentidos, traz para o texto outras vozes nem pensadas pelo autor (AMORIM, 2001). Assim, o objetivo da relação com o texto era evocar

imagens, o lúdico, o entretenimento, o prazer e, nesse jogo, criar as possibilidades de leitura e escrita numa atmosfera povoada de significados, sentidos e interdiscursividade.

A leitura, dessa forma, passa a ser o móvel para colocar a linguagem em funcionamento e em movimento, vivendo-a como prática social: desestabilização, ruptura com a vida cotidiana, deslocamento de lugar, articulação com outros campos de sentidos – a experiência dos leitores/ouvintes, isto é, compreensão das tensões e contradições da vida.

O trabalho com os textos poéticos e narrativos tinha como objetivo principal o envolvimento dos alunos e a possibilidade de articular-se a uma determinada temática que eles poderiam explorar em suas produções textuais, tais como: amor, vida, trabalho, juventude, dignidade, direitos, preconceito, discriminação etc. – temáticas indissociáveis do campo de sentidos e significados de suas vivências, uma vez que “um texto é recebido não apenas ao nível da inteligência, mas também e principalmente ao nível da sensibilidade e da imaginação que vem igualmente alimentar” (VARGAS, 1993, p. 29). A leitura e a literatura, assim, foram trabalhadas buscando-se explorar o seu “caráter convidativo e sedutor” (KRAMER, 1999, p. 19) e transformador.

2 O ACONTECIMENTO

Era para ser um *simples* exercício de caçar o significado de palavras no dicionário, conforme se fazia sempre, após o final das leituras de poesias – esse, pelo menos, era o sentido inicial que atribuíamos a essa atividade. Formamos então pequenos grupos, aos quais distribuimos dicionários que traziam alguns verbetes ilustrados. Com as folhas de poesias em mãos, os alunos deveriam sublinhar aquelas palavras que não conheciam e buscar o seu significado.

A professora e eu orientávamos os grupos. Os alunos reliam os poemas, consultavam-nos sobre as palavras que desconheciam;

ajudávamos, ainda, a destacar outras mais. Observei que essa atividade provocou um grande interesse e, principalmente, motivou a interlocução entre os alunos, o pesquisador e a professora. Alguns aproveitavam o manuseio do dicionário para buscar o significado de outras palavras que lhes chamavam a atenção, como ficou evidenciado em muitas solicitações.

Em um determinado momento, ouço Cristiano discutir baixinho com Renato, 14 anos, e o assunto era alguma palavra do dicionário. Vendo-se observado, Cristiano faz um gesto, chamando-me. Mostra-me, então, o que seria o móvel da discussão: a palavra pipi. “– Olhe aqui, ele [Renato] tá dizendo que não é isso” – e Cristiano marca com a ponta do dedo o segundo significado que o dicionário dá para pipi: “pênis”. O primeiro é “urinar”. “– Não é que significa também isso aqui?”, mas não fala a palavra, apenas a aponta. Concorde com ele. Cristiano mostra para Renato que estava certo, mas este lhe lança um olhar desconfiado.

Minutos depois, mais uma vez, sou chamado. A discussão envolvia o grupo de adolescentes – Cristiano, Renato, Ander e Iago – que demonstrava curiosidade por algumas figuras do dicionário, o que parecia ser o motivo da discussão entre eles. Dicionário aberto, os quatro, em círculo, examinavam alguma coisa. Aproximei-me. Cristiano apontou-me uma das duas imagens de carros antigos que ilustravam a palavra automóvel e fez-me algumas perguntas sobre elas. Observei as imagens, mas minha ignorância sobre o assunto não me permitia ir além de dizer que aqueles carros não eram mais fabricados e que só existiam com colecionadores. Os meninos opinavam, discutiam entre si, interrogavam-me. Cristiano parecia não se conformar com as minhas evasivas respostas. Em uma segunda ocasião, volta-me a perguntar o preço daqueles carros, voz quase inaudível, forçando-me a curvar-me sobre sua carteira. “– São muito caro? Vale muito dinheiro, não vale?”. Renato, ao ouvir a pergunta, responde interrogativo: “– Claro, cê não viu que é de coleção?”. Ander entra na discussão, interrogando-me: “– Ó, professor, mas pode comprar eles, não pode?”

E prosseguiram no que parecia ser uma interminável discussão sobre automóveis, enquanto fui atender a outro grupo, sem muito a crescer às inúmeras hipóteses que levantavam e que, longe de arrefecer, mais atiçavam seu interesse pelo assunto.

Esses adolescentes, sempre silenciosos, tímidos e introvertidos nas muitas situações de aprendizado, diante daquelas imagens de automóveis, envolviam-se em acirrada e envolvente interlocução. Essa situação evidenciou-me que essa introspecção em sala de aula não poderia ser atribuída a traços inerentes as suas personalidades, mas relacionava-se com as formas de relação com o conhecimento possibilitado a eles por meio de um objeto de interlocução uma temática de seu interesse e sobre a qual possuíam algum conhecimento prévio. Aquela carapaça de silentes que lhes definia o comportamento cotidiano, desfazia-se.

No momento em que narro esse episódio, volto-me às anotações do meu Diário de Campo, e, iluminado por algumas leituras teóricas mais, vou reconstruindo aquela cena e outros sentidos e significados vão se desencadeando à minha frente, vendo aquela atividade não mais como um simples ato de buscar palavras desconhecidas para eles. Por certo, pergunto-me: onde ficou o dicionário? Onde estavam as folhas de poesia e as palavras que deveriam buscar? Restavam sobre a carteira, imóveis. No entanto, foi a partir dele e sobre elas que se desdobraram outros sentidos alimentando e intensificando o processo discursivo. As diminutas imagens quase insignificantes, em preto e branco e por isso sem maiores atrativos visuais, provocaram curiosidades, evocaram a imaginação e o alargamento dos sentidos, suscitando uma envolvente interlocução. Como aprendizes de arqueologia, tomaram aquelas imagens em fragmentos e as transformaram em objeto de seu interesse, dando-lhes destaque acentuado, ampliando a dimensão signíca que pareciam não ter, enquanto, em pálida cor, ilustravam o verbete.

Revivendo e recompondo os pormenores para construir essa narrativa, evoquei a imagem daquele leitor de Calvino, para quem o

texto é mero pretexto para aticar a imaginação, e que nos murmura assim:

– Não se espante de ver meu olhar constantemente perdido. Este é mesmo meu modo de ler, e só assim a leitura me é proveitosa. Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que a minha mente, tendo captado uma idéia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista. (CALVINO, 2003, p. 257)

O dicionário visto em sua formalidade e seu objetivo instrucional e informativo, como o depositário das palavras, desencadeia uma série de sentidos outros, porque é um texto em aberto. São, assim, os efeitos de sentidos dando-se a ver na relação com o material simbólico. Bakhtin (2000) nos chama a atenção para o fato de que o sentido é potencialmente infinito, mas que o mesmo só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro). “Ele [o sentido] deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinitude” (BAKHTIN, 2000, p. 386).

O acesso ao dicionário possibilitava-lhes buscar mais do que as palavras já dadas no texto. Na relação com o dicionário, emergiram outros sentidos, porque “o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato” (BAKHTIN, 2000, p. 386). Por que caminhos, por que desejos, motivos e secretas curiosidades chegaram, Cristiano e Renato, à palavra “pipi”? Certamente, porque a leitura enquanto produção variada e incontida de significados e sentidos remete o leitor a suas vivências, experiências, desejos. A relação com o objeto cultural evocou sentidos latentes, sentidos obscuros, interditados. Isto porque, “os fenômenos do sentido podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se

somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta” (BAKHTIN, 2000, p. 365).

Como campo de sentidos – e não apenas de significados encapsulados por definições formais –, o dicionário abriu-se, assim, à aventura, à relação polissêmica com seus leitores, remetendo-os à cata de outros significados. Foram eles, portanto, não apenas em busca das palavras “permitidas”, mas daquelas proibidas, interditas, tanto que Cristiano parecia dar-se conta disso, pois apenas apontava com o dedo a palavra “pênis”, sem pronunciá-la. Além desta, por que outras palavras vetadas, não reveladas, socialmente excluídas, não passaram eles? Experimentaram-se, dessa forma, na exploração dos recursos semióticos do dicionário, em articulação com o contexto vivencial, necessidades, curiosidades... uma vez que

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 11-12).

Ao articular a linguagem à realidade, ao imaginário, aos desejos e às íntimas, inúmeras e diferentes necessidades do leitor (afetivas, estéticas, cognitivas, etc.), a leitura abre-se como uma experiência a ser vivida com mais intensidade, porque conhecimento e vida se entrelaçam como verso e anverso de uma mesma realidade, a realidade humana, em sua inteireza.

A leitura constitui-se, assim, como possibilidade de descortinamento de sentidos outros que estão muito além daquilo que nós, professores, esperamos quando planejamos a nossa ação pedagógica. Talvez aí se revele a pertinência da assertiva de Bakhtin (1997), quando nos diz que os sentidos são dados, não por nós, mas pelo outro. A nossa tarefa no processo de leitura seria, então, possibilitar acesso dos alunos ao material simbólico, através de uma mediação que provoque a relação com a cultura e, ao mesmo tempo, permita a eles se aventurar na busca e descoberta da pluralidade de sentidos, sem deixar de considerar, contudo, que o processo de leitura

é uma relação social – “a entrada no mundo da leitura é fruto de relações simbólicas, sociais e econômicas” (KRAMER, 1999, p. 134); deixar que os mesmos se experimentem no ingresso a esses objetos culturais, esses grandes monumentos, guardiões da cultura, como o é o dicionário – sempre em repouso sobre a mesa ou na estante com seu ar de cerimônia e respeito casto.

A leitura seria isso, por conseguinte: promessa de descobertas, provocação e evocação da diversidade de sentidos que são produzidos na relação com o objeto semiótico, mediado pelo outro, o professor, na especificidade do ato pedagógico.

Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (BAKHTIN, 2000, p. 368).

Acrescente-se ainda um comentário mais, que nos parece importante. O dicionário que, para nós – pessoas habilitadas e proficientes em leitura e escrita –, não passa mais por esse tipo de exploração, de certo modo, não nos permite visualizar, muitas vezes, outras possibilidades de exploração que fazem o jovem, o adulto e a criança quando diante desse material, quando em fase de apropriação da leitura e da escrita. Observando outros alunos e alunas, em outros grupos, percebemos o mesmo movimento em direção à exploração de outros significados não dados. Procuravam, certamente, as palavras dadas, mas não deixavam de satisfazer curiosidades outras. Algumas vezes, éramos chamados para esclarecer o significado de uma palavra – fora do texto – que um e outro não haviam entendido. Assim, já habituados a um certo tipo de uso social desse recurso, nem sempre atentamos para o fato de que o que vemos precisamente enquanto uso pedagógico para o dicionário pode não ser precisamente o que vêem os alunos, conforme demonstraram nesse episódio.

A relação *leitor – obra semiótica – mediador* rompe com a imediaticidade de significados e sentidos “planejados”, que

imaginamos controlar ou regular em nosso ofício de professores; os sentidos articulam-se mais intensa e amplamente à vida dos indivíduos e de suas experiências sociais e culturais. As fronteiras entre o dado e o imaginado pela escola se entrelaçam com as fronteiras do vivido, do experimentado e dos desejos do sujeito leitor. Tais fronteiras se rompem e a leitura “escolar” ganha sentidos outros, enriquecendo-se e consubstanciando-se com os atos e eventos da vida, afetando-nos em nossa subjetividade, nos fazendo voltar para dentro e para fora de nós mesmos, num processo dialético de constituição e transformação, com o sujeito experimentando a sua própria metamorfose.

Ler, por conseguinte – é o que me inspira esse episódio –, é um tecer em aberto num enlace de fios e pontos que se cruzam e entrecruzam-se, sem que as urdiduras das tramas se presumam fechadas, porque inescapavelmente a enunciar-se e deixar-se verter em muitos horizontes de sentidos possíveis... ante o leitor.

Carro não é um assunto que me desperte curiosidade, nem mesmo os antigos. Mas naquele momento, senti o quanto esse conhecimento me fizera falta para sustentar a discussão com os meninos. Em casa, digitando o Diário de Campo, fui me dando conta de que poderia aproveitar aquele inesperado interesse para aproximá-los ainda mais da leitura. Ou, para corrigir, junto a eles, a minha desinformação. Na manhã seguinte, fui a um dos “sebos” da cidade e, para minha sorte, encontrei uma revista, de ótima qualidade, que trazia a história dos automóveis, muito bem ilustrada em papel de fino gosto. Na verdade, era uma revista com vários números. Comprei alguns exemplares e números diferentes, sequenciais.

Em nosso encontro pedagógico-cultural seguinte, entreguei-lhes as revistas, antes de começar a aula. Em círculo e em ares de curiosidade, folheavam, admiravam, apontavam, liam. Fiquei ali, junto a eles, lendo com eles, por eles e para eles (PADILHA, 2002), explicando as muitas perguntas que faziam. Em seguida, com a aula já se iniciando, distribuí um exemplar para cada um, com números diferentes, para que continuassem a leitura em outro momento e,

assim que terminassem, permutassem com os colegas. Ficaram surpresos quando lhes disse que poderiam levá-las. “– Pode mesmo?” – perguntaram-me, em olhares de dúvida.

Ao retornar do intervalo, encontrei-os, novamente, conversando sobre as imagens dos automóveis; em suas mãos, as revistas abertas. O tema que alimentava a interlocução entre eles era um desses primeiros carros produzidos pela Peugeot. “– Esse não é um dos carros mais caros do mundo, não é?” – pergunta-me Ander. Explico-lhe que aquele modelo de carro não é mais fabricado. Que seu valor é histórico, que somente existe no museu, etc. Iago entra na conversa discordando de Cristiano, que dera um valor para o carro.

Assim, aproveitando os poucos minutos da entrada do intervalo, antes do recomeço da aula, eles prosseguiram numa calorosa interlocução, com o respaldo das informações que liam ao lado de cada imagem. Iago contou-nos, então, com conhecimento de causa, que num sítio aonde vai sempre aos finais de semana (para ajudar seu cunhado, que é o caseiro, no trabalho braçal), há muitos carros antigos, colecionados pelo dono: “– *Marverick, Aerwilles...*”; e foi nomeando alguns deles. Enfático e envolvente, bastante diferente do menino silente que se enrosca na carteira e responde à professora em sussurros, assumiu, momentaneamente, o centro da interlocução, explicando aos colegas e a mim, em riquezas de detalhes, como eram os carros do sítio. Em curiosidade, atentos, nós o escutávamos. No movimento interdiscursivo, como em uma ciranda, Iago veio ao centro, foi o destaque, ganhou visibilidade como sujeito de enunciação.

Atentos aos detalhes, Cristiano destacou a direção de um dos carros que era semelhante ao guidão de uma bicicleta. Iago destacou as correntes que fazem mover as rodas, “parece com as de moto, né?”. Cristiano: “– Esse aqui é o freio de mão... Esse aqui é onde passa a marcha pro carro andar...” – descrevia ele, dando vida a uma voz quase inaudível na sala de aula. “– Ele não tem o pedal do freio?” – constata Ander. É que pela imagem, não se vê os pedais. “– Esse carro numa ladeira deve correr muito, né?” – perguntou-me Iago.

Expliquei-lhe que esses primeiros modelos faziam em média 14 e 15 Km/h, conforme informava uma nota na revista.

As revistas sobre os automóveis despertaram curiosidades, motivando-os à leitura e à interlocução. O conhecimento, mais uma vez, a intensificar as relações interpessoais, dando a ver interesses, envolvimento, disposição, confiança, é o que parece nos mostrar esse episódio. “O leitor se constrói, pois, de forma complexa, nas práticas de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, pelo contato físico e íntimo com o livro” (KRAMER, 1999, p. 134).

Em outra ocasião, lembro-me que a professora Iracy levou uma coleção de livros didáticos de 5ª a 8ª série (do ensino regular), para que eu selecionasse textos narrativos e poéticos para trabalhar com a turma. Ao entrarmos na sala, deixei-os sobre o balcão lateral. Imediatamente, Renato, ao ver os livros, levantou-se de sua carteira e foi folheá-los. “– Quer ler?” – perguntei, observando a sua curiosidade. Pegou um e sentou-se na sua carteira e passou a ler. E depois pegou mais outro, antes de iniciarmos a aula. Esses livros, nas bordas, à direita, trazem histórias em quadrinhos, em pequenas tirinhas. Lúcia, Edinéia, em igual movimento, tomavam, de sobre o balcão, os outros volumes, seguindo o exemplo de Renato.

Eu acabara de fazer mais uma descoberta sobre indícios de preferência de leitura daqueles alunos. Voltei ao “sebo”, no dia seguinte, onde havia visto muitas revistas usadas, a preços quase que simbólicos, e comprei alguns pacotes, com vários exemplares diversificados: Mônica, Chico Bento, Pateta, Mickey, etc..

Na aula seguinte, foi com alegria que os meninos e algumas alunas receberam as revistas em quadrinho. E, enquanto aguardávamos a turma completar-se em seu todo, as revistas passavam de mão em mão, com um e outro disputando aquelas de sua preferência. Pelas reações dos alunos – afetivo-volitivas, cognitivas – fui descobrindo caminhos para seguir com eles, intensificando o processo de leitura, suscitando o desejo e a vontade de ler, sem imposições e obrigatoriedade. Quer dizer, pelas pistas que foram emergindo nas nossas relações intersubjetivas, fui instaurando, junto com eles e por

eles, novas possibilidades para a turma como um todo se experimentar em diferentes formas de linguagem e material simbólico, assumindo a leitura como uma prática sócio-cultural.

Em continuidade, nos outros encontros que se seguiram, além de revistas em quadrinho, passei a levar, também, revistas de diversos conteúdos para adultos, informativas, femininas, etc.. Material diversificado que atendia ao interesse de jovens e adultos, inserindo-os, assim, de forma rica nos produtos culturais semióticos socialmente valorizados pela sociedade e dos quais, por conta, entre outros fatores, de suas condições socioeconômicas e de um processo de alfabetização restrito à silabação e cópia de palavras vazias de sentido, vinham sendo excluídos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acho interessante destacar que, a partir dessa atitude de escuta e atenção aos indícios que revelavam o interesse dos alunos, o funcionamento da leitura na sala de aula foi se ampliando. A poesia se constituiu, assim, em uma espécie de disparador de outros percursos de leitura, abrindo caminho para os alunos vivenciarem diferentes práticas. Das poesias, fomos aos dicionários que, por sua vez, suscitaram outras curiosidades, levando-nos às revistas sobre a história dos automóveis; o interesse pelos livros didáticos e as estorinhas que continham levaram-nos a disponibilizar a leitura dos gibis e, em continuidade, a leitura de outras revistas de conteúdo informativo, adulto, feminino etc. A prática de leitura seguiu, então, um itinerário que se abria ao investimento do leitor em diferentes e diversificados produtos simbólicos, experimentando uma

concepção de leitor [que] abrange todas as categorias de material impresso, por diferentes formas de acesso, pois a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciais por meio de práticas diferenciais;

a heterogeneidade marca o universo dos leitores e reflete-se na diversidade de práticas sociais de leitura. (KRAMER, 1999, p. 134).

A intenção inicial de provocar a exposição direta, intensiva, dos alunos a material escrito diversificado, explorando assim, as várias funções da linguagem, foi ganhando forma e consistência a cada encontro, modulada e sustentada pela receptividade e envolvimento dos alunos. Suas manifestações afetivas afetaram-nos como profissionais, mobilizando-nos, de modo mais intenso, em direção aos objetivos a que nos propuséramos.

Se pudermos extrair algum ensinamento do que estou narrando aqui, este deve ser o da valorização do trabalho de escuta dos dizeres e de atenção aos arranjos afetivos e cognitivos com os quais os alunos se aproximam e se relacionam com o conhecimento, acolhendo os sentidos que produzem e os sentimentos que expressam, de forma a intensificá-los, a inseri-los mais plena e amplamente na diversidade cultural.

Por certo, “apreendemos que diferentes leitores fazem em suas leituras buscas diversas” (KRAMER, 1994, p. 120), fazendo e refazendo suas descobertas, procurando no texto e no contexto de sua história social respostas e sentidos a seus desejos e curiosidades. A leitura, então, abre-se ao sujeito-leitor em sua promessa de preenchê-lo em sua incompletude, em suas limitações. Mas, “será a leitura uma construção que ganha forma reunindo um número de variáveis e não consegue repetir-se duas vezes obedecendo à mesma configuração” (CALVINO, 2003, p. 258), adiando a promessa e o sonho de completude de nossa condição humana? Então, a leitura funciona em espiral, em redemoinho, abrindo-nos novas trincheiras, descortinando novas possibilidades de experiência existencial, seduzindo-nos, assim, a mergulhar incontinenti nesse movimento dialético de nosso acabamento, que é sempre inacabamento.

E nesse movimento intersubjetivo, enquanto mediadores, as nossas teorias e nossos propósitos estabilizados – que incluem formas de compreender as relações com o conhecimento como um saber de

nosso ofício –, mostram-se frágeis diante da intensidade das relações sociais, que são as relações com o saber que vivem alunos e professores, em sala de aula. Assim, “mais do que apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula” (FONTANA, 2000b, p. 106).

Nesta narrativa, o que observamos foi o deslocamento do leitor em direção ao conhecimento, de forma intensa e envolvente: a leitura como provocação ao prazer de ler, como um acontecimento interdiscursivo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo; MUSA, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume: Hucitec, 2002.
- CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- CONNELLY, F. M., CLANDINI, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona : Editorial Laertes, 1995.
- FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino, o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M. J. P. M de; SILVA, H. C. (Org.). *Textos, palestras e sessões temáticas*. Encontro Linguagens, leituras e ensino da ciência, 3. Campinas: Fe/Unicamp, 2000.

- _____. *Trabalho e subjetividade: Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora*. *Cadernos CEDES*, v. 22, n. 50, abr. 2000.
- _____. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte : Autêntica, 2000c.
- _____. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*. v. 7, n. 39, abril/maio, 2001.
- _____. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGUNOV NETO, A. et al. *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, P. *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Professor sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- GERALDI, J. W. *Alteridades: espaços e tempos de instabilidades*. IEL/ UNICAMP (mimeo).
- KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- _____. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*. Ed. Autores Associados, n. 106, p. 129-157, mai, 1999.
- KRAMER, S.; OSWALD, M. L. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. *Leitura e Escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- PADILHA, A. M. L. Processo de simbolização e inserção cultural do deficiente mental (um estudo de caso). *Comunicações – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba*. v. 9, n. 2, nov. 2002.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- VARGAS, S. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: UM ESTUDO PARTIR DA PROVA
DISSERTATIVA DO CONCURSO C-105 DA SEDUC/PA**

Ronaldo Barros RIPARDO
Tadeu Oliver GONÇALVES
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Tem estado presente na escola o pensamento de que a responsabilidade em potencializar no aluno o uso da capacidade para a produção textual é uma incumbência exclusiva do professor de língua portuguesa. Esse fato e outros mais têm contribuído para a escola produzir semi-analfabetos. A discussão que se faz neste artigo aborda resultados parciais de uma pesquisa de mestrado tendo como tema “Os professores de matemática e a produção textual”. Os resultados de uma análise feita sobre as notas da redação de um concurso público para professores de Matemática apontam que estes têm um desempenho qualitativamente baixo em atividades de produção textual escrita. Concluímos que a origem do problema se inicia na educação básica, quando nas aulas de Língua Portuguesa não se exploram atividades de produção textual escrita, e se estende até a o ensino superior, quando na Licenciatura em Matemática a formação deste professor é pautada quase que exclusivamente em atividades de cálculo.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; Professores de matemática; Escrita; Matemática.

RÉSUMÉ: Généralement, à l'école, on pense que le développement et le perfectionnement de la production de textes des élèves est fonction exclusive de l'enseignant de portugais. Des constatations comme celle-là ont contribué à produire des semi-analphabètes. Cet article discute les résultats partiels d'une recherche sur le thème «les professeurs de mathématiques et la production textuelle». Les résultats d'une analyse faite sur les notes de la rédaction produite par des professeurs de mathématiques, à l'occasion d'un

concours publique, indiquent qu'ils ont un faible rendement qualitatif dans les activités de production écrite. Nous concluons que la source du problème est dans la scolarité élémentaire, où les classes de langue portugaise ne donnent pas de priorité aux activités de production écrite, et s'étend à l'enseignement supérieur, un niveau de formation des enseignants en mathématiques qui se fonde presque exclusivement sur les activités de calcul.

MOTS-CLÉS: Production textuelle; Professeurs de mathématiques; Écriture; Mathématiques.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto fazemos uma breve discussão sobre a participação em atividades discursivas escritas por professores da disciplina matemática. Justificamos nosso interesse basicamente por percebermos nos cursos de Licenciatura em Matemática certa antipatia por parte dos alunos em relação a esse tipo de atividade, o que nos faz supor que elas podem acarretar problemas com relação ao desempenho destes futuros profissionais da educação em produção textual. Não estamos atribuindo uma possível dificuldade com produção escrita somente à suposta antipatia, mas partimos dela para investigar como o professor de matemática sobressai-se quando é posto em situações que lhe exigem esse tipo de conhecimento.

Partimos do princípio, ainda, de que esses profissionais estarão atuando na educação, de forma que nos parece inquestionável requerer deles habilidades e competências bem estruturadas em produção de textos, haja vista ser o ensino da linguagem escrita um dos principais objetivos da educação escolar.

Nossa discussão é fruto de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará - UFPA, cuja motivação para a prática investigadora já foi explicitada – a aparente aversão de licenciandos de matemática à produção de textos. Portanto, tal pesquisa procura respostas para questões como: a) O professor de matemática consegue

escrever textos com qualidade mínima compatível à esperada para quem tem um curso de nível superior? b) A que podem estar vinculadas as competências apresentadas por ele nesse tipo de atividade? c) Que desdobramentos as dificuldades ou as facilidades com a produção textual podem ter para a prática docente deste profissional no ensino de matemática? Apresentamos nesse texto os resultados da análise das notas na prova de redação dos professores que participaram de um concurso público do estado do Pará em 2006. Trazemos também alguns dados da pesquisa, advindas da aplicação de questionários e entrevistas a professores de matemática do pólo Altamira, que procuram responder a tais questionamentos.

2 O CONCURSO C-105 DA SEDUC/PA

Em 2006, a Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc promoveu concurso público para provimento de vagas para o cargo de professor das diversas disciplinas do ensino médio. As vagas foram destinadas a licenciados plenos. O concurso dispôs de duas fases:

- a) exame de habilidades e conhecimentos, mediante aplicação de provas objetivas e de prova discursiva, de caráter eliminatório e classificatório; e
- b) avaliação de títulos, de caráter classificatório.

A seguir, detalhamos tais fases e os critérios de avaliação, eliminação e classificação do concurso a partir das normas divulgadas nos editais.

2.1 PROVAS OBJETIVAS: CARACTERIZAÇÃO E CRITÉRIOS AVALIATIVOS

As provas objetivas continham quarenta questões do tipo múltipla escolha com quatro opções (A, B, C e D) e uma única resposta correta, sendo que cada acerto correspondia a 1,00 ponto, totalizando

40,00 pontos. Na tabela 1, detalhamos os critérios relacionados às fases do concurso.

Prova / Tipo	Área de conhecimento	Nº de questões	Caráter
(P ₁) Objetiva	Conhecimentos Básicos	20	Classificatória e Eliminatória
(P ₂) Objetiva	Conhecimentos Específicos	20	Classificatória e Eliminatória
(P ₃) Discursiva	-	-	Classificatória e Eliminatória
(P ₄) Avaliação de Títulos	-	-	Classificatória

Fonte: SEAD (2006*)

Quadro 1 - Fases do concurso C-105 da Seduc/Pa

No edital de abertura (SEAD, 2006*), ficou delimitado que as habilidades e conhecimentos seriam os objetos da avaliação das provas objetivas e da prova discursiva.

As habilidades foram definidas como algo que supera o simples conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, valorizando a capacidade de raciocínio. Cada questão poderia contemplar mais de uma habilidade e conhecimentos relativos a mais de uma área de conhecimento.

Os conhecimentos previstos para serem avaliados em P₁, comum aos candidatos de todas as disciplinas, enquadraram-se em uma das três áreas a seguir, contemplando aspectos como:

a) Língua portuguesa: compreensão e interpretação de textos, ortografia oficial, acentuação gráfica, pontuação, emprego do sinal indicativo de crase, sintaxe da oração e do período, concordância e regência nominal e verbal e significação das palavras.

b) Conhecimentos pedagógicos: tendências pedagógicas na prática escolar, didática e prática histórico-social, didática na formação do professor, processo ensino-aprendizagem, relação professor/aluno, componentes do processo de ensino: objetivos; conteúdos etc., avaliação e planejamento escolar.

c) Legislação: Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Estadual n.º 5.810/94 – Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado do Pará (RJU).

A P₂ contemplou conhecimentos específicos de cada área disciplinar (Matemática, Artes, Sociologia etc.). Já a P₃ foi uma redação de texto dissertativo. Participaram da P₄ somente os candidatos aprovados nas P₁, P₂ e P₃.

Foram eliminados do concurso público já nas provas objetivas os candidatos que se enquadraram em pelo menos um dos itens a seguir:

- obteve nota inferior a 1,00 pontos na P₁;
- obteve nota inferior a 1,50 pontos na P₂;
- obteve nota inferior a 3,00 pontos no conjunto das provas objetivas.

Ou seja, atingir o número mínimo de acertos em cada prova objetiva não era condição suficiente para não ser eliminado. Para prosseguir no processo seletivo os percentuais de acertos toleráveis (conforme tabela 2) eram: o mínimo previsto de questões em uma prova objetiva e pelo menos o mínimo e mais duas da outra prova,

ou ainda, o mínimo de acertos e pelo menos mais uma questão em cada prova objetiva.

	P ₁	P ₂
1ª possibilidade	4	8
2ª possibilidade	6	6
3ª possibilidade	5	7

Quadro 2 - Possibilidades de aprovação nas provas objetivas

Para cada candidato não eliminado nas provas objetivas foram corrigidas as provas discursivas dos aprovados em até dez vezes o número de vagas ofertadas para determinada disciplina. Assim, por exemplo, se para a disciplina de biologia em um município foram ofertadas três vagas, só foram corrigidas no máximo 30 redações, salvaguardados os critérios de eliminação e classificação das provas objetivas.

2.2 PROVA DISSERTATIVA: PARÂMETROS DE CORREÇÃO

A prova discursiva, de caráter eliminatório e classificatório, foi avaliada atribuindo-se uma nota variando de 0,00 a 10,00 pontos. Tratou-se de uma redação de texto dissertativo cujo tema foi "A leitura das diferentes linguagens como fundamento da educação voltada para a cidadania plena¹".

A correção foi baseada em três parâmetros:

¹ Em anexo.

a) Domínio do conteúdo (NC): apresentação, estrutura textual e desenvolvimento do tema, limitada a 10,00 pontos;

b) Número de erros (NE) do candidato: avaliação do domínio da modalidade escrita (língua portuguesa) considerando-se aspectos como acentuação, grafia, pontuação, concordância, regência, morfossintaxe, propriedade vocabular, translineação etc.; e

c) Número total de linhas (TL) escritas pelo candidato.

Em casos de fuga ao tema, de não haver texto ou de identificação em local indevido, o candidato receberia nota zero. Além disso, o candidato não pontuaria se obtivesse qualquer nota menor que zero, sendo eliminados do concurso aqueles com nota menor que cinco pontos nessa prova.

A nota na prova discursiva (NPD) foi calculada como sendo igual ao domínio do conteúdo subtraído de duas vezes o resultado do quociente do número de erros pelo número de linhas escritas pelo candidato. Ou seja, pela fórmula $NPD = NC - 2 \frac{NE}{TL}$, com $0 \leq NC \leq 10,0$.

Pode-se observar que NPD é dependente em primeira instância do valor de NC, que poderá assumir valores enquadrados em uma das três possibilidades abaixo:

1. $NC < 5,0$. Nesse caso não serve, pois resultaria $NPD < 5,0$ e o candidato seria eliminado por insuficiência de nota.
2. $NC = 5,0$. Nesse caso o aluno não poderia cometer nenhum erro no texto, pois resultaria em pontos a serem descontados de NC, ou seja, não alcançaria o mínimo exigido para NPD.

3. $NC > 5,0$. Deve-se, nessa possibilidade, considerar o valor do coeficiente número de erros/número de linhas escritas. Pela fórmula geral temos que, $\frac{NE}{TL} \leq 2,5$. Tomando-se $TL = 15$, o menor número de linhas que o candidato poderia escrever, então $NE \leq 37$; se $TL = 30$, o número máximo de linhas, $NE \leq 75$.

Satisfeitas as condições 2 e 3, pode-se deduzir, para o candidato que tirou nota menor que 5,0: i) , ou seja, teve pouco ou nenhum domínio do conteúdo; ou ii) , escreveu pouco e errou muito, ou ainda; iii) as duas situações. Em qualquer um dos casos, um problema grave. Outra possibilidade de o candidato ter sido reprovado é que tal aluno tenha deixado alguma marca que o identificasse na prova, mas há de se considerar ser essa uma hipótese bem remota, pois tal infração e sua respectiva punição estavam previstas em edital.

Por fim, foram aprovados no concurso os candidatos que atenderam aos critérios das provas objetivas e da prova discursiva, sendo a sua nota final a soma algébrica das notas das provas objetivas e discursiva e da pontuação obtida na avaliação de títulos.

2.3 AS NOTAS DA REDAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Reconhecemos que os concursos públicos para professores que se utilizam de provas de múltipla escolha para aferir nos professores as condições que o tornam apto para o cargo não são os mais adequados, e o concurso C-105 não poderia ser diferente. Reconhecemos também que os critérios delimitados pela empresa realizadora do concurso para a correção das provas e seleção dos candidatos são complexos e muito pormenorizados, o que certamente dificultou a aprovação de um maior número de candidatos. Também somos sensíveis ao fato de que uma prova de concurso abala as estruturas emocionais do candidato e pode interferir nos resultados

apresentados por ele, ou seja, seu desempenho poderá ser muito diferente se estiver em outras situações em que não lhe acometa a sensação de estar sendo posto à prova. Não ignoramos também que uma análise mais prospectiva é difícil de ser feita em virtude de não dispormos das provas realizadas pelos professores.

Contudo, ao optarmos por analisar as notas da prova discursiva desse concurso visualizamos alguns aspectos positivos, quais sejam: ela abrange um número significativo de professores de todo o estado, tanto de matemática quanto de outras disciplinas; trata-se de dados recentes, ou seja, são atuais e fornecem boa margem de segurança para se falar do quadro atual do problema apontado no início desse texto; a prova dissertativa era eliminatória e, portanto, configurou-se como uma porta de seleção para o professor; e todos os professores fora avaliados sob o mesmo critério, sob os mesmos parâmetros. Portanto, entendemos serem dados significativos para, em conjunto com outros, fornecerem pistas sobre o quadro geral a respeito das habilidades do professor para com a produção escrita.

Relembramos, mais uma vez, que os candidatos que foram aprovados nas provas objetivas ainda passaram pelo crivo da prova discursiva, sendo que os que obtiveram média inferior a 5,00 pontos nesta prova foram eliminados do concurso, mesmo tendo sido aprovados na P_1 e P_2 .

Nesta seção, procedemos à análise das notas da prova dissertativa. Das seis mil oitocentos e oito notas, foram formados dois grupos, cada um com 10% de amostras. Com a amostragem estratificada simples fazemos as análises por pólos², comparando-se percentuais de aprovados, reprovados e notas zero (gráfico 1) e as médias obtidas em cada um (gráfico 2) pelos professores de matemática. Com a amostragem proporcional estratificada,

² Os pólos, também conhecidos como Unidades Regionais de Ensino – UREs –, estão localizados em diferentes sub-regiões do Estado. São um conjunto de municípios vinculados a um município sede daquela região. O pólo Altamira, por exemplo, fica no sudoeste e engloba oito municípios da região Transamazônica e Xingu.

construímos os gráficos 3 e 4, em que se apresentam informações sobre as notas dos professores das doze disciplinas analisadas.

Com relação aos dezenove pólos do Estado, os dados permitem ver que os resultados se repetem em escalas bem próximas.

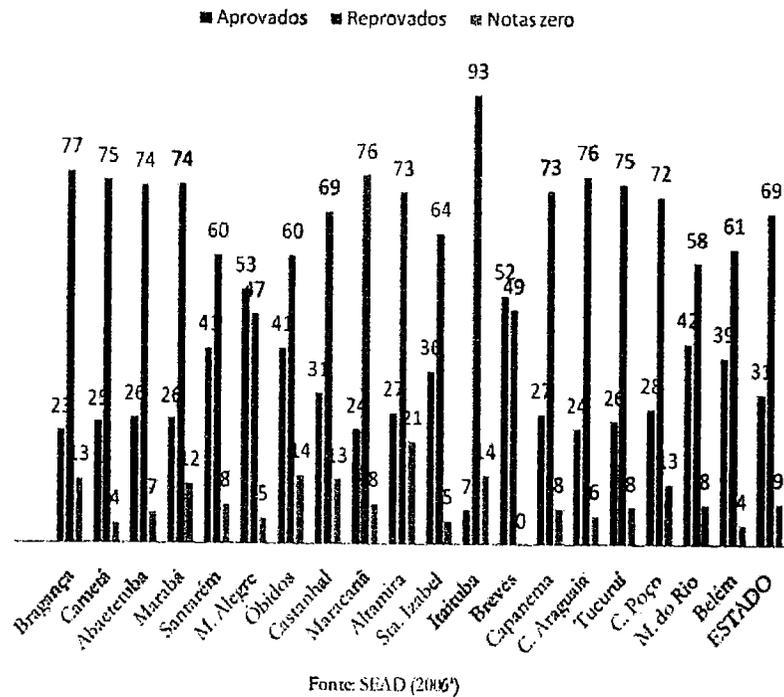


Gráfico 1 - Percentuais de aprovados, reprovados e notas zero dos professores de matemática por pólo

O gráfico acima evidencia notas muito baixas dos professores de matemática na redação. Dos dezenove pólos do estado, somente em dois as médias de aprovados foram superiores às de reprovados,

sendo que a diferença percentual máxima em um deles não ultrapassa os 6%. Ou seja, em aproximadamente 90% dos pólos o número de candidatos reprovados supera o de aprovados. Destaque para o pólo de Itaituba em que os reprovados chegaram a 93%. Além do mais, os índices de nota zero são bem elevados, como, por exemplo, atingindo a casa dos 21% em Altamira.

Em todo o Estado, somente 31% conseguiram ser aprovados no concurso. Tais índices elevadíssimos de reprovação estão presentes na maioria dos pólos, como é o caso de Bragança, Cametá, Abaetetuba, Marabá, Maracanã, Altamira, Capanema, Conceição do Araguaia, Tucuruí e Capitão Poço, em que a média de reprovados varia na casa dos 70% e dos aprovados oscila na casa dos 20%.

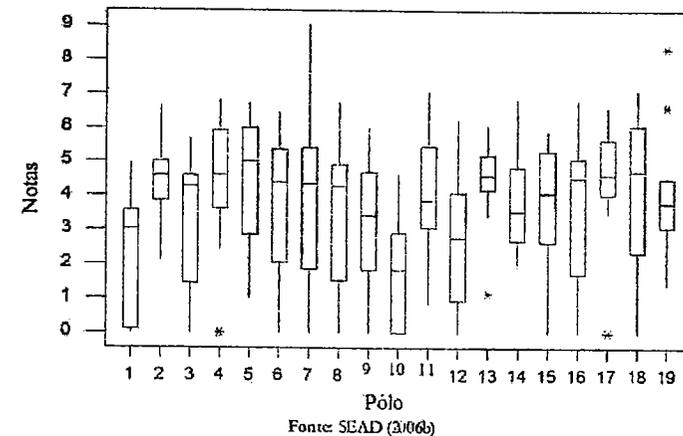


Gráfico 2 - Pontuação média por pólo dos professores de matemática.

O gráfico³ acima evidencia que as notas dos professores de matemática na redação foram muito baixas. Dos dezenove pólos do

³ A seqüência numérica que se apresenta no eixo horizontal deste gráfico corresponde à seqüência do gráfico anterior, ou seja, o pólo 1 é o de Bragança, o 2 o de Cametá, o 10 o de Altamira, e assim sucessivamente.

Estado, apenas em um deles – pólo 5 (Santarém) – a média está na casa dos 5,00 pontos. Ou seja, em aproximadamente 95% dos pólos a média não chega ao mínimo requerido pelo concurso, ficando entre 3,00 e 4,50 pontos. Além do mais, em boa parte deles a maioria dos candidatos teve média abaixo da média do próprio pólo, como no pólo 1, em que a média foi próxima de 3,00.

Ressaltamos anteriormente que o nosso interesse em analisar as notas da prova dissertativa desse concurso é explicada em parte pelo fato de todos os professores terem sido avaliados segundo os mesmos parâmetros de correção na prova dissertativa, além de terem discorrido sobre o mesmo tema em tal prova. Assim, embora o concurso não forneça os dados que permitam ter uma noção mais próxima da dimensão da complexidade do fenômeno que é a produção textual escrita, ainda assim é possível fazer análises e estabelecer correlações, como por exemplo, entre professores de disciplinas diferentes.

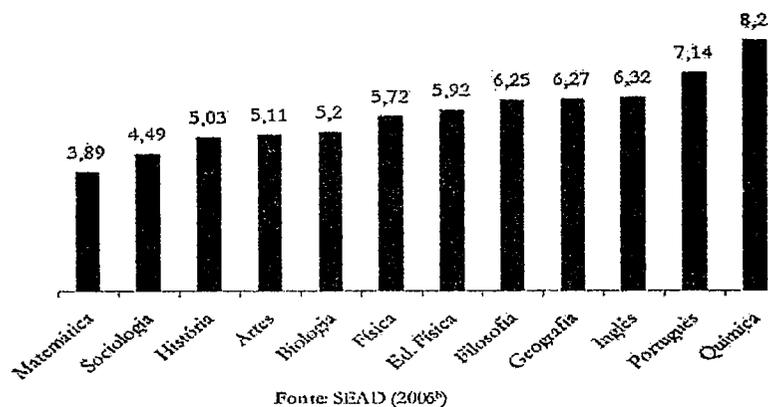


Gráfico 3 - Comparativo entre as médias das notas dos professores de todas as disciplinas.

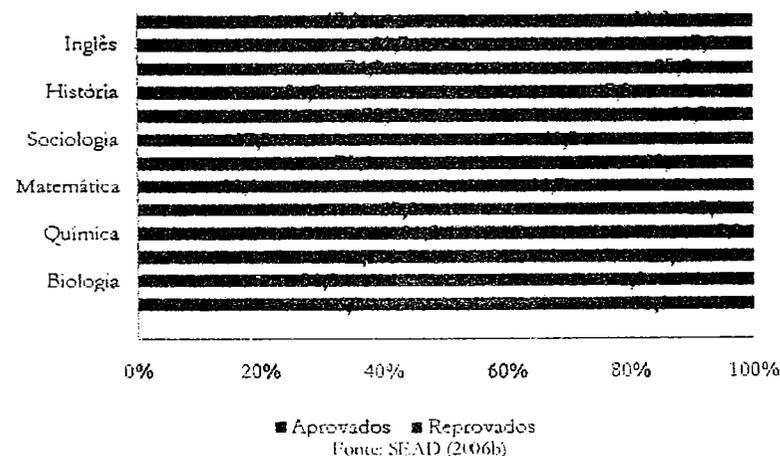


Gráfico 4 - Percentuais de aprovados e reprovados por disciplinas

Na leitura do gráfico 3, percebemos que a média das notas do professor de Matemática é a menor entre as doze disciplinas, ao lado da dos professores de Sociologia. Tal gráfico mostra que os professores de matemática tiveram desempenho qualitativamente inferior aos demais na prova dissertativa, considerando-se os parâmetros de correção da redação estabelecidos pelo concurso.

No gráfico 4, relacionamos os percentuais de professores aprovados e reprovados em cada disciplina na prova discursiva. Seguindo a tendência revelada pelas médias do gráfico 3, o gráfico 4 mostra que os professores de Matemática foram os que mais reprovaram na redação, aproximadamente 67%, superando os demais e a própria média geral de reprovados do Estado.

De um modo geral, podemos dizer que os gráficos comprovam que os professores de Matemática, se comparados com os demais que fizeram tal prova, tiveram os piores índices. Foram os que apresentaram as menores médias na prova e os maiores valores percentuais de reprovação, além de apresentarem o segundo maior índice percentual de notas zero.

3 DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR: COMO O PROFESSOR DE MATEMÁTICA É/FOI FORMADO PARA NÃO ESCREVER TEXTOS

A seguir, buscamos compreender um pouco mais essa problemática. Para tanto, apresentamos o perfil de dois professores do pólo Altamira, que participaram do concurso C-105, com base na aplicação de questionários. Em seguida, a partir da realização de entrevistas, discutimos alguns aspectos que procuram encontrar respostas do porquê de os professores de matemática terem dificuldades com a produção textual.

Professor Carlos

Formou-se, no ensino secundário, como Técnico em Magistério, em regime modular, no ano de 1996. Durante a Educação Básica, a disciplina de que mais gostava era a Matemática, pois observava que ela estava ligada a assuntos do cotidiano. Além disso, gostava de fazer cálculos.

Avalia como sendo bom o seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa durante a Educação Básica. Acrescenta que gostava das aulas, principalmente das atividades de leitura, pois via nela um mecanismo importante para desenvolver a oratória, para auxiliar na expressão em público. Uma ferramenta que contribuiria para o aperfeiçoamento da fala seria a compreensão dos verbos. Quanto a atividades de produção textual escrita, considerava como bom o seu desempenho, atribuindo à não complexidade dos temas o fator responsável pelo seu sucesso nessa atividade.

Intencionava cursar faculdade de Economia, no entanto, acabou por ingressar no curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Pará, ministrado na modalidade presencial em regime modular/intervalar, concluindo-o em 2005. Na falta de opções por outros cursos de graduação de seu interesse, gostar da disciplina matemática influenciou a escolha.

No concurso C-105, foi reprovado nas provas objetivas, ou seja, não teve a redação corrigida.

Professora Lia

Cursou no antigo segundo grau o curso Técnico em Administração de Empresas, concluindo-o em 1984. Durante a educação básica, identificava-se mais com a disciplina Matemática porque conseguia aprender em sala de aula. As outras disciplinas preconizavam muito o chamado “decoreba”. Já a disciplina de que menos gostava era a Língua Portuguesa, por dois motivos básicos: tinha que decorar formas gramaticais e memorizar vários tipos de verbos.

Considera seu desempenho na disciplina Língua Portuguesa como fraco durante a Educação Básica. Não gostava de quase nada do que era feito na sala de aula, não via motivação, estímulos para o aluno. Acrescenta que gostaria que as aulas fossem mais dinâmicas, com professores interagindo com alunos, superando a necessidade de estar decorando regras e mais regras, que era o que deixava as aulas ainda mais chatas. Afirma que, ao contrário do que acontecia nas outras disciplinas, em Língua Portuguesa não conseguia assimilar direito o que era ensinado.

Pretendia cursar faculdade de Administração de Empresas, mas terminou por ingressar no curso de Licenciatura Plena em Matemática por gostar da disciplina Matemática no ensino secundário e por faltar outros cursos de graduação como opção. Formou-se na Universidade Federal do Pará no ano 2000, sendo o curso presencial em regime intervalar.

No concurso C-105, foi reprovada na redação, com nota inferior a 3,00 pontos.

Indagados sobre a percepção que tiveram sobre o seu desempenho na prova dissertativa, os professores afirmaram o seguinte:

Péssimo ((risos)). Eu me saí muito mal, porque eu fiquei muito confusa, tipo assim, *eu li não entendi o que eles queriam que eu desenvolvesse naquela redação*. Tentei escrever, mas sem conhecer o assunto. Eu acho primeiramente que para você falar de um assunto, qualquer

assunto que seja, você tem que ter conhecimento daquele assunto, *you never can write something without knowing the subject*. Então eu não, particularmente eu não conhecia os assuntos, então eu fiquei muito confusa e realmente me dei muito mal na redação ((risos)). Foi o que me prejudicou, foi a redação em si [grifos nossos] (Lia).

Não, não achei difícil [...] eu acho que é assim fazer produção textual às vezes é difícil porque, porque, *when you become a math teacher, you end up focusing so much on teaching calculations and rules that you leave out the side of doing research, for you to study about it*. Então, assim, há tipos de linguagem, você conhece? Conhece, mas você fica meio que desfocado e você acaba não se informando sobre aquilo [grifos nossos] (Carlos).

Nas falas acima pelo menos dois aspectos citados merecem ser discutidos.

Um está relacionado a não compreensão do que se pedia na prova: tomar por base fragmentos de textos e ilustrações expostos na folha de prova e redigir um texto dissertativo, posicionando-se acerca do tema. Ou seja, o que se esperava na prova daquele concurso é semelhante ao que se espera de um aluno em redação de vestibular: “é a interação entre as informações contidas nos textos de apoio e os conhecimentos prévios do leitor, uma atitude que implica uma participação ativa por parte do vestibulando leitor/ produtor” (RAUPP, 2002, p. 42). É de se esperar, portanto, que a leitura feita pelo candidato no momento da prova repercuta no modo como ele irá escrever como também as leituras anteriores sobre o assunto (*idem*).

O outro diz respeito à falta de conhecimentos do professor sobre o assunto sobre o qual discorrer. A professora Lia tem consciência de que seu texto não alcançou um nível de qualidade que satisfizesse aos seus parâmetros, como também não estava adequado aos critérios que exigia o concurso. Isso pode ter ocorrido, então, ou por fuga ao tema, face ao não entendimento do que se pedia na prova,

ou por falta de se ter o que dizer na redação, o que pode explicar o fato de sua nota ter sido tão baixa. Para ela, não conhecer o assunto sobre o qual tinha que discorrer – as diferentes linguagens – foi o principal motivo para não fazer uma boa redação. Tais palavras reforçam nossa hipótese de que, na construção da redação, faltou no professor de matemática o *domínio de conteúdo* que estava previsto em edital como um item a ser avaliado na correção da redação. Como afirma Geraldí (1997), um dos critérios⁴ para se produzir um texto é ter o que dizer.

O professor Carlos afirma não ter encontrado problemas para escrever a redação, mas aponta que a ausência de conhecimentos sobre um assunto sobre o qual discorrer prejudica o desempenho do sujeito neste tipo de atividade. É importante destacar também, em sua fala, que o modo como os professores de matemática vêm desenvolvendo seu trabalho – baseado no ensino de cálculos, de algoritmos – os têm impossibilitado de estarem pesquisando sobre outros assuntos, de estarem fazendo leituras acerca de temas variados, inclusive sobre linguagens. Tal prática docente, possivelmente, apresenta resquícios de sua formação na graduação, como se discute mais adiante.

Indagados sobre a importância de ser incluída uma prova dissertativa em processos seletivos para admissão de professores de matemática, a professora Lia expõe sua indignação com a formação que teve na licenciatura. Contudo, concorda com a iniciativa, expondo seu ponto de vista a respeito da atividade de produção textual.

Bom, eu acho assim, é fora de contexto. Porque o professor de Matemática, que é formado na antiga lei, ele só é direcionado a

⁴ Tais critérios citados pelo autor estão situados numa perspectiva enunciativa de discurso, numa postura interlocutiva de autor do texto. Nesse sentido, Geraldí distingue redação de produção de texto, haja vista este se enquadrar nessa visão e àquele não. Contudo, embora seja estruturada numa concepção diferente, acreditamos que “ter o que dizer” é também uma condição para que sujeito possa produzir uma redação.

cálculos. Então fica difícil ele dominar o desenvolvimento de uma redação sem ele conhecer o texto, sem ele ter acesso a leituras, a conhecimentos específicos dentro dessa área aí da escrita. Então, eu achei difícil nesse sentido, porque o professor, eu, por exemplo, *nós fomos formados tradicionalmente, só cálculo, cálculo, sem ter o pensamento da escrita*. Então isso foi difícil para mim, pessoalmente desenvolver aquela redação. *Mas que é interessante que se envolva esse tipo de escrita também para professores de matemática, porque, eu acredito que a escrita ela é essencial para tudo, é primordial* [grifos nossos] (Lia).

Eu acho a idéia muito válida mesmo porque, para um bom professor, ele tem que no mínimo ter conhecimento de produção de texto. Por exemplo, hoje as provas de vestibulares e concursos elas trabalham com produção textual, mesmo que seja na área de Matemática, a gente observa que não é aquelas provas que tem somente “o que é isso”, “resolva a equação” e aí coloca a equação, sempre é baseada em um problema. Se você não sabe, não consegue ler e interpretar aquela questão, por mais que você saiba fazer os cálculos daquele determinado assunto tu não vai resolver a questão [grifos nossos] (Carlos).

A experiência com a escrita mostra que tais professores viveram basicamente duas situações relacionadas à escrita.

A primeira diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa durante a Educação Básica.

A professora Lia afirma que as aulas de Língua Portuguesa durante a Educação Básica foram centradas em técnicas de memorização de regras gramaticais, no simples exercício de aplicação de análises sintáticas desprovidas de sentido. De acordo com ela, características das aulas de Língua Portuguesa como decorar regras gramaticais e memorizar formas verbais a faziam ter extremo desinteresse pela disciplina.

Minha experiência de vida na escola, eu não escrevia muito, só quando a professora pedia, “faça uma redação, faça uma descrição, faça qualquer coisa”, ou escrever cartas para amigos, coisas de

adolescentes. Mas, experiências mesmo de estar lendo, de estar escrevendo, isso não, nunca tive não, mas também não tinha dificuldades de expor o meu pensamento sobre tal assunto que a professora colocasse, tipo assim, “descreva aquele objeto”, era fácil fazer. “Faça uma redação sobre qualquer coisa”, como elas gostavam muito, “sobre suas férias”, então era rapidinho eu colocava minha idéia no papel. Mas, como eu já falei antes, minha dificuldade era sempre a gramática [...] então em relação à escrita, ao português, para mim foi precária mesmo, no sentido de aluno eu tirava nota para passar, não era aQUEla aluna ((risos)) (Lia).

Percebemos, na fala da professora, que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica não priorizava a produção textual escrita. Quando existia, eram os famosos exercícios de redação baseado no modelo canônico descrição, narração e dissertação, sobre os quais ela não tinha dificuldades para escrever. Diante disso, perguntamo-nos: se durante a Educação Básica ela já tinha familiaridade com esse tipo de atividade – a redação –, esse tipo de escrita, porque ao ser solicitada a fazer o mesmo no concurso ela teve dificuldades? Uma das respostas, para nós, certamente não a única, e talvez nem a mais importante, sem sombra de dúvidas está relacionada ao que se tinha que escrever, aos temas que eram os “motivadores” para a redação na época em que cursava a Educação Básica. Como os temas eram basicamente os mesmos, fazer a descrição de um quadro, narrar um acontecimento das férias etc. a mesma reconhece que não tinha dificuldades com essas atividades.

O professor Carlos também evidencia uma marca dessa prática. Embora afirme que gostasse das aulas de leitura na Educação Básica, os motivos usados para justificar são característicos do tradicionalismo do ensino de Língua Portuguesa: técnicas do bem falar a partir da memorização de regras gramaticais, como a flexão dos verbos. Ou seja, uma marca do ensino de Língua Portuguesa do qual usufruiu. Além disso, indagado se era solicitado a escrever textos com frequência, em sala de aula, durante a Educação Básica, afirma:

No ensino fundamental até 6ª série sim, porque era o tempo que ainda tinha a disciplina de Redação. Então, você acabava estudando os diferentes tipos de textos, que é dissertativo, narrativo, descritivo e aí toda aula você tinha que fazer uma produção, escolhia um tema, às vezes você mesmo escolhia ou o teu professor, e você tinha que escrever. Mas a partir desse momento diminuiu muito, quando tirou a disciplina de Redação e incluiu ela na disciplina de Língua Portuguesa, por mais que você faça a produção textual às vezes foge muito da escrita. É simplesmente mais baseado em responde isso e aquilo. No Ensino Médio, quando eu fiz, por ser Magistério, você acaba tendo que escrever bastante, e aí acho que se eu me sai muito bem mesmo era nas disciplinas de Psicologia, de Sociologia sempre (Carlos).

Vale destacar que, quando existia a disciplina Redação, existia a prática de produção escrita. Ao ser extinta essa disciplina, a antiga disciplina Língua Portuguesa permaneceu nos mesmos moldes, ou seja, exercícios de gramática descontextualizados e sem incorporar a prática produção textual que antes era delegada à disciplina Redação, como provavelmente pressupunham as novas correntes teóricas que se instauravam na época para o ensino de línguas.

Um ponto interessante a ser destacado na fala do professor Carlos é a experiência com a escrita durante o já extinto curso secundário técnico em Magistério. Como ele afirma, escrevia muito em algumas disciplinas. Isso, de certo modo, ajuda a compreender porque ele diz não ter tido dificuldades em fazer a prova discursiva do concurso C-105, pois vivenciou a prática de produção discursiva durante o curso de Magistério. Com relação ao Ensino Médio, a professora Lia fez o curso de Administração de Empresas, e, talvez, não tenha vivenciado uma prática de produção textual escrita tão intensa quanto ao professor Carlos.

As falas da professora Lia e do professor Carlos ajudam a compreender um problema que se inicia na Educação Básica, quando

o ensino de Língua Portuguesa não explora atividades de produção textual devidamente orientadas, com vistas a desenvolver o potencial comunicativo do aluno a partir da reflexão deflagrada por meio do texto, seja em sua produção escrita ou em sua leitura e interpretação. Na maioria das vezes, o ensino é calcado na memorização de regras do bem-escrever, que não só se torna ineficaz como alimenta atitudes negativas nos alunos com relação a essa disciplina e suas atividades.

Como afirma Geraldí, no longo percurso com o trabalho de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais da escolarização, e que nos consomem os melhores anos do estudo regular, não há o “mais leve movimento de vida” (GERALDI, 1997, p. 118), pois “confunde-se estudar a língua com estudar a Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, [...] se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno” (GERALDI, 1997, p. 119). As atitudes, por sua vez, direcionam os alunos na sua escolha profissional.

Alguns estudos mostram que as atitudes e os sentimentos experimentados por alunos em determinadas disciplinas durante a educação básica é determinante na hora de eles escolherem o curso de graduação para o qual vão prestar vestibular.

Em estudo feito com alunos do primeiro ano de cursos de graduação nas áreas de exatas e de humanas, Araújo (1999) mostra que, dos alunos que estavam em algum curso da área de Exatas, somente 6% deles disseram gostar de alguma disciplina da área de Letras (português, inglês, literatura) durante o Ensino Médio. De modo semelhante, Oliveira (2007) concluiu que professores de matemática que cursaram no segundo grau o curso de Ciências Exatas optaram pela graduação em Matemática porque esta também tem pouca relação com a leitura, a literatura e a escrita.

Os dois professores, Lia e Carlos, demonstram uma relação de afetividade com a matemática durante a Educação Básica, o que certamente os influenciou na escolha do curso de graduação, como no caso do professor Carlos, que, na impossibilidade de fazer o curso

de Economia, optou pela Licenciatura em Matemática. A antipatia da professora Lia pelas aulas de Língua Portuguesa influenciou para que ela optasse pelo curso de Matemática e não pelo de Letras ao prestar vestibular, ambos oferecidos na mesma época.

Ou seja, o fator “gostar de matemática” não foi o único que influenciou na opção pelo curso de graduação, contudo, se posto em paralelo como a empatia pelas letras, foi decisivo quando o leque de opções mostrou-se demasiado pequeno na hora da escolha da carreira profissional.

A segunda está relacionada à experiência com a produção textual no curso de Matemática. Ou melhor, a não existência de atividades de produção textual durante a licenciatura.

Ambos os professores salientam a ausência de atividades de escrita durante a sua formação no curso de Licenciatura Plena em Matemática. Como diz a professora Lia, “o professor de matemática, que é formado na antiga lei, ele só é direcionado a cálculos”. Em resposta para a pergunta *durante a graduação, vocês tinham esse convívio com atividades de produção escrita?*, o professor Carlos afirma: “[...] na graduação, não. A não ser as disciplinas metodológicas, tipo Filosofia da educação, Psicologia do não sei o quê, essas disciplinas assim, mas no contexto geral das disciplinas específicas da área da Matemática não tinha produção textual, eram cálculo mesmo”. A professora Lia, por sua vez, é enfática:

Não, cálculo, ex-clu-si-va-men-te cálculo, ((risos)) [...] Para mim foi uma decepção meu curso de graduação em Matemática, que *eu esperava quando veio português* eu esperava “nossa agora eu vou tirar todas as minhas dúvidas sobre português”. Então, quando a professora chegou no primeiro dia na sala de aula e “gente eu quero que vocês produzam um texto sobre não sei o quê, não sei o quê”. Ela deu lá sem explicar nada, sem dar nenhum material, “e porque a essa altura do campeonato não tem mais sentido estar dando gramática para vocês”. Então a expressão dela foi essa, apenas “me produza um texto” e deu o tema e foi exclusivamente isso que eu

vi, que a professora passou. Eu até me saí bem nesse texto e tal, mas o que realmente eu queria não aconteceu. *O que eu esperava da disciplina era justamente isso, que ela desse uma revisada de gramática, de regras de redação e isso, produção de texto também, né, e pouca coisa ela passou sobre isso [grifos nossos] (Lia).*

Estudos como os de Freitas (2006) e Gonçalves (2000) mostram que os cursos de formação de professores de Matemática são marcados por uma prática que privilegia a oralidade como forma de comunicação em sala de aula. A escrita, quando é usada, apresenta-se acentuadamente técnica e formal. Ou seja, os cursos de Matemática possuem uma tradição de pouca leitura e quase nada de escrita.

Nas falas acima fica claro que uma rotina de produção textual escrita foi quase inexistente durante o curso. Nas práticas em que existiram, chamamos atenção para duas situações.

A primeira é relativa às disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação etc.), pois estas têm sido citadas pelos professores, ao longo da pesquisa, como disciplinas que, na formação para o magistério, dentre outras funções, trazem como característica a prática de produção textual nas atividades desenvolvidas por seus respectivos professores. Na fala do professor Carlos, desde o curso técnico em Magistério, a produção de textos se faz presente nessas disciplinas, situação que se repetiu também na graduação em Matemática. Por suas palavras, somente nessas disciplinas, chamadas por ele de metodológicas.

A segunda diz respeito ao ensino da disciplina Língua Portuguesa ministrada no curso de Matemática – geralmente chamada de Português Instrumental. A professora dessa disciplina, com um discurso aparentemente inovador de ensino de Língua Portuguesa, contrariando as expectativas da aluna – a professora Lia –, já no primeiro dia de aula faz questão de explicitar que “gramática é coisa do passado”. Contudo, o ensino de língua tomando por base o texto, que viria a se consolidar na disciplina, ficou só no discurso. Tal situação

vai ao encontro do que revelam pesquisas como a de Silva (2007). Ao analisar a imagem de língua portuguesa no discurso de professores e alunos, constatou que os professores deixam entrever em seus discursos que incorporaram aquilo que defende a lingüística moderna, entretanto, continuam pautando suas práticas no ensino de língua portuguesa nos preceitos do ensino tradicional. Dizendo de outro modo, o professor não diz que ensina gramática de forma descontextualizada porque isso iria de encontro às tendências atuais do ensino de línguas.

Diante do exposto, ficam mais evidentes algumas das que consideramos as principais causas do professor de matemática ter dificuldades para produzir um texto escrito. Desse modo, não é difícil entender o porquê da resposta da professora Lia à pergunta *Como você se sente quando é solicitada a escrever um texto?*: “Ah! Automaticamente vem aquele bloqueio, né, ‘o que é que eu vou escrever, meu Deus e agora?’”

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES DO PROBLEMA COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA PARA A PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA

As diretrizes para o ensino de Matemática presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN propõem o trabalho com a resolução de problemas, não se resumindo ao papel histórico que lhe tem sido atribuído, que é o de simples mecanismo de aplicação de conhecimentos pelos alunos. Tal documento explicita que “só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada” (BRASIL, 1998, p. 41). Ou seja, o problema pressupõe um enunciado em língua materna, em forma de texto, escrito ou oral, geralmente escrito. Logicamente, um primeiro passo para a resolução de problemas pressupõe que o aluno leia e interprete esse enunciado. Sem esse movimento de leitura e compreensão do que é exposto,

não há como o aluno chegar a uma resolução. Nos PCN, também se explicita que para resolver problemas “é necessário desenvolver habilidades que permitam provar os resultados, testar seus efeitos, comparar diferentes caminhos para obter a solução” (p. 42). Ora, essas características são nada mais que a capacidade do aluno em argumentar sobre sua resposta. A argumentação requer domínio de algumas habilidades específicas, dentre elas a de ler, interpretar e escrever textos.

Como um dos objetivos do ensino de Matemática para o Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos, com vistas ao desenvolvimento da cidadania, os PCN indicam que o aluno deverá “comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas” (BRASIL, 1998, p. 48). Contudo, tais recomendações ainda se apresentam distantes da realidade do ensino de Matemática no país, como mostram os resultados de Matemática da Prova Brasil e do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Nessas avaliações, os alunos de oitava série mostraram dificuldades para resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e gráficos (BRASIL, 2008; INEP, 2007a). Em uma escala que vai de 0 a 375, alcançaram uma pontuação igual a 240, não conseguindo, por exemplo, reconhecer qual gráfico de colunas corresponde a dados apresentados em um texto (INEP, 2007b).

Ora, não é ilícito concluir que, anterior ao aluno, é preciso que o professor tenha domínio dos recursos comunicativos a partir de diferentes linguagens, habilidades plenamente desenvolvidas para a leitura e a produção textual. Caso contrário, como se efetivará uma prática docente do professor de Matemática no sentido de trabalhar no aluno a capacidade de resolver problemas e de expressar e descrever de forma organizada os procedimentos realizados para obter a solução? Analisando as notas dos professores de Matemática na

redação da prova dissertativa do concurso C-105, não é difícil entender o que leva os alunos a não conseguirem ler e interpretar textos matemáticos, apresentando resultados insatisfatórios para o que seria esperado para a sua série, como mostram os resultados de avaliações nacionais, como as do SAEB.

Mas também não é de se causar nenhum espanto tal cenário, pois concordamos com Kramer (2001) quando esta reconhece que a formação do professor tem sido muito precária, exigindo-se deste profissional uma postura que não cultivaram durante a sua formação. No caso da formação do professor de Matemática, nas palavras da professora Lia, baseada no “cálculo, ex-clu-si-va-men-te cálculo”, esse fenômeno ocasiona, dentre muitos problemas, o da formação do aluno para a incapacidade de se expressar verbalmente por meio do texto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para a formação profissional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* Caxambu, 2006.
- ARAÚJO, E. A. *Influência das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional*. 260f. 1999. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: < http://prova-brasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=46&Itemid=49>. Acesso em: 30 ago. 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *Introdução aos parâmetros curricular: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREITAS, M. T. M. *A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática*. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)

- Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONÇALVES, T. O. *A formação e o desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA*. 205p. 2000. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – 2005. Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: MEC, 2007^a. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2008.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil: escala de matemática*. Brasília: MEC, 2007^b. Disponível em: http://provabrazil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=49. Acesso em: 30 ago. 2008.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, E. C. 215. 2007. *Concepções, crenças e competências referentes à leitura, reveladas por professores(as) de matemática e o desenvolvimento de práticas de leitura em suas aulas*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PUC, São Paulo.
- RAUPP, E. S. *Texto: movimento de leitura/escrita em redações desclassificadas em concurso vestibular*. 138 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras/Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- SEAD. Secretaria Executiva de Estado de Administração. Governo do Estado do Pará. *Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior. Edital N.º 1/2006 de 11 de maio de 2006. Torna pública a realização de concurso público*. 2006^a. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/CONCURSOS/_antigos/2006/SEDUC2006/arquivos/ED_1_2006_SEDUC_ABT_FINAL.PDF>. Acesso em: 10/10/2008>.

_____. *Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior. Edital N.º 6/2006 de 6 de setembro de 2006. 2006^b. Torna públicos o resultado final na prova discursiva e a convocação para a avaliação de títulos.* Disponível em: http://www.cespe.unb.br/Concursos/_antigos/2006/SEDUC2006/arquivos/ED%206%202006%20SEDUC%20res%20fin%20disc%20e%20conv%20aval%20t%20C3%ADt.pdf. Acesso em: 09 set. 2008.

SILVA, J. O. *A imagem de Língua Portuguesa no discurso de professores e alunos do ensino fundamental e médio: a perspectiva do ensino - (e) aprendizagem.* 115 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras/Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ANEXO

PROVA DISCURSIVA

- Nesta prova — que vale dez pontos —, fica o que se pede, usando o espaço indicado no presente caderno para rascunho. Em seguida, transcreva o texto para a **FOLHA DE TEXTO DEFINITIVO DA PROVA DISCURSIVA**, no local apropriado, pois não serão avaliados fragmentos de texto escritos em locais indevidos.
- Qualquer fragmento de texto além da extensão máxima de trinta linhas será desconsiderado.
- Na folha de texto definitivo, identifique-se apenas no cabeçalho da primeira página, pois não será avaliado texto que tenha qualquer assinatura ou marca identificadora fora do local apropriado.



Se Babel, mito tão representado na literatura e nas artes plásticas, é sinônimo de confusão e desentendimento, hoje adquiriu também uma conotação bem mais ampla e positiva, a de diversidade cultural.

Revista Biblioteca LIVROS, ano 1, n.º 4 (com adaptações).

Os livros que eu li, os livros aos quais eu cheguei, os livros que me encantavam não tinham sido jamais indicados pelos meus professores. Meus professores me indicavam clássicos que eu lia admirando a forma literária, mas sentindo que muito pouco eu tinha a ver com aquilo que esta via escrito. Eu tinha uma dificuldade muito grande de me aproximar de autores como Alexandre Herculano, que mais tarde eu vim a ler e com muita admiração, mas que aos 11 ou 12 anos eu tinha muita dificuldade de ler e sentir um apelo emocional com os clássicos portugueses, por exemplo.

Mas a escola mudou, e quando eu me tornei escritor os professores já estavam trabalhando com textos contemporâneos.

Moscyr Scliar A função educativa da leitura literária. Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.169-70.

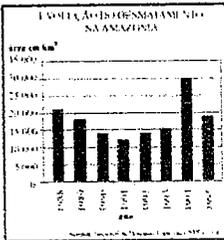
Quando você está caminhando por uma rua da cidade, ou mesmo tranquilamente, dentro de casa, talvez não imagine que um outro meio de transporte cada vez mais concorrido caminha invisível no espaço à sua volta. Você não vê, nem sente o cheiro, mas lá estão elas: são as ondas eletromagnéticas, viajando pelos ares para orientar aviões, socorrer pessoas, transportar notícias, músicas, jogos de futebol, cartas etc.

Hoje em dia, recebemos notícias de todo canto do mundo quase instantaneamente. Acontece um acidente na China e, em minutos ou até segundos, já estamos sabendo.

CEAda: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2006, p. 45-6 (com adaptações).

Os homens do passado faziam marcas nas rochas, em pedaços de pau e ossos, em placas de argila, figuras geométricas nas peças de arte. Construíam templos e túmulos inspirados na Geometria. Tudo isso em um esforço de representarem suas idéias, de se comunicarem com os outros homens, ou de permanecerem eternos.

Matemática: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2006, p. 28 (com adaptações).



Observe o gráfico de barras ao lado, a respeito da evolução do desmatamento na Amazônia. O que você percebe nesse gráfico? O que significa cada barra? Como relacionar a área desmatada ao longo dos anos? O desmatamento deve alterações? Em que ano ocorreu o maior desmatamento? Quais as suas consequências sociais e ambientais?

História e geografia: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2006, p. 28 (com adaptações).

Tomando os fragmentos e as ilustrações acima como estímulos, redija um texto dissertativo, posicionando-se acerca do seguinte tema:

A leitura das diferentes linguagens como fundamento da educação voltada para a cidadania plena.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA MOARA

A Revista MOARA aceita artigos originais para publicação que devem ser encaminhados ao editor responsável pelo número a ser organizado. Os textos serão submetidos ao Conselho Editorial da revista, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo. Seguem abaixo as normas para publicação.

1. Redigir o texto em português, inglês, francês ou espanhol.
2. Utilizar margens de 3 cm. à esquerda, 2 cm. à direita, 3 cm. na margem superior e 2 cm. na margem inferior em formato de papel A4.
3. O texto digitado deve ter entre 4 mil e 8 mil palavras, incluindo os anexos.
4. Digitar o texto em Word for Windows (edição 6.0 ou superior), fonte Garamond, corpo 12, espaçamento simples entre linhas e parágrafos, em modo justificado.
5. Entre partes do texto e entre texto e exemplos, citações, tabelas, ilustrações etc, utilizar espaço duplo. Para fazer isso, basta redigi-los na segunda linha após o parágrafo anterior.
6. Para citações com mais de três linhas, adentrar o texto em 2 cm. e utilizar fonte Garamond, corpo 10.
7. Para citações com menos de três linhas, usar aspas no próprio corpo do texto.
8. Para notas de rodapé, usar fonte Garamond, corpo 10.
9. Utilizar paragrafação automática.
10. Apresentar o texto na seguinte seqüência: título do artigo, nome(s) do(s) autor(es), resumo na língua do artigo e em

- alemão, francês, espanhol ou inglês, palavras-chave em português e na outra língua do resumo apresentado, texto, referências e anexos.
11. Digitar o título do artigo centralizado na primeira linha da primeira página com fonte Garamond, tamanho 12, em formato negrito, todas as letras maiúsculas.
 12. Digitar o(s) nome(s) do(s) autor(es) de forma completa na ordem direta, na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, seguido do nome completo da Instituição de filiação, entre parênteses. Letras maiúsculas devem ser utilizadas apenas para as iniciais e para o sobrenome principal.
 13. Os resumos devem ser antecidos pela expressão RESUMO em maiúsculas, seguida de dois pontos, na terceira linha abaixo do nome do autor e sem adentramento. O texto dos resumos segue na mesma linha e deve ficar entre 100 e 150 palavras. Digitá-lo em fonte Garamond, corpo 11.
 14. As palavras-chave devem ser antecidas pela expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúsculas, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do resumo e duas linhas acima do início do texto. Utilizar entre três e cinco palavras-chave com fonte Garamond, tamanho 11, separadas por ponto e vírgula.
 15. Digitar os títulos de seções com fonte Garamond, tamanho 12, em negrito. O título da introdução deve ser redigido na terceira linha após as palavras-chave. Os demais títulos, duas linhas após o último parágrafo da seção anterior (pular linha). Os títulos de seções são numerados com algarismos arábicos sem pontos (por exemplo, 1 Introdução, 2 Fundamentação teórica). Apenas a primeira letra de cada subtítulo deve ser grafada com caracteres maiúsculos, exceto nomes próprios.
 16. Digitar a primeira linha de cada parágrafo de texto com adentramento.
 17. As citações no texto devem ser indicadas pelo sistema autor data. Ex.: Para citar, resumir ou parafrasear um trecho da página 36 de um texto de 2005 de Pedro da Silva, a citação completa deve ser (SILVA, 2005, p. 36). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 18. Citações no meio do texto sempre devem vir entre aspas e nunca em itálico. Use *itálico para indicar ênfase ou grafar termos estrangeiros*.
 19. Exemplos de corpora analisados devem vir no padrão de citação.
 20. Caso seja necessária transcrição fonética, o autor deve enviar a fonte utilizada juntamente com seu artigo, a fim de que a mesma possa ser instalada para editoração do artigo.
 21. Notas devem ser digitadas em rodapé em seqüência numérica. Se houver nota no título, marcar com asterisco (*). Não se deve usar nota para citar referência.
 22. Tabelas, quadros, gráficos, fotografias, ilustrações, desenhos etc. devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. As tabelas devem seguir os padrões estabelecidos pelo IBGE (1993). Não se admitem ilustrações xerocopiadas. Elas deverão ser devidamente escaneadas e inseridas no texto. Os títulos devem ser digitados com fonte Garamond, tamanho 12, em formato normal, centralizado. Tabelas, quadros, gráficos, fotografias, ilustrações, desenhos etc. devem ser identificados por legendas.

23. Os anexos devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Para anexos que se constituem de textos já publicados, o autor deve incluir referência bibliográfica completa.

24. As referências devem ser antecedidas da expressão Referências, em negrito. A primeira referência deve ser redigida na segunda linha abaixo dessa expressão. As referências devem seguir a NBR 6023 da ABNT: os autores devem ser citados em ordem alfabética, sem numeração, sem espaço entre as referências e sem adentramento; o principal sobrenome do autor em maiúsculas, seguido de vírgula e iniciais do demais nomes do autor. Se houver outros autores devem ser separados uns dos outros por ponto e vírgula; título de livro, de revista e de anais, em itálico; título de artigo: letra normal, como a do texto; se houver mais de uma obra do mesmo autor, seu nome deve ser substituído por um traço de cinco toques; mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano, use uma letra (a, b, ...) após a data. Ordene referências de mesmo autor em ordem decrescente. Exemplos:

FERREIRA, M. *Morfossintaxe da Língua Parkatêjê*. Munique: Lincom-Europa, 2005.

FURTADO, M. T. A visão da Amazônia em Euclides da Cunha, Ferreira de Castro e Dalcídio Jurandir. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS – GELNE, 20., 2004, João Pessoa, Paraíba. *Anais...*João Pessoa, 2004. p.1869-1874.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Um Caminho em Direção à Autonomia. *Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC –SP, 2006.

Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf>. Acesso em: 5 set. 2007.

PESSOA, F. C. As relações interpessoais nos domínios do contar e fazer contar as narrativas populares da Amazônia paraense. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (orgs.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007, p. 139-157.

SALES, G. M. A. Um público leitor em formação. *Moara*, Belém, v. 23, p. 23-42, jan-jun. 2006.

A desconsideração das normas especificadas acima resultará na não aceitação do artigo submetido

Última atualização em 17/09/2009.

