

IV **CIELLA**
CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA

**FRONTEIRAS
LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS NA
AMÉRICA LATINA**

ANAIIS

Comunicações
(Estudos Linguísticos)

Organização:
Marília Ferreira
Germana Sales
Márcia Pinheiro
Alinnie Oliveira
Cinthia Neves
Eliane Oliveira
Sara Vasconcelos
Simone Negrão

Belém – PA
2013



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

Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (4.: 2013:
Belém, PA)

[Anais do] IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e
Literários [recurso eletrônico] / Organização: Germana Sales, [et al.]. ----
Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013.
102p. : il.

Modo de acesso: <<http://www.ufpa.br/ciella/>>

Congresso realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira
Netto da Universidade Federal do Pará, no período de 24 a 27 de abril de 2013.

ISBN: 978-85-67747-01-9

1. Lingüística – Discursos, ensaios e conferências. 2. Literatura –
Discursos, ensaios e conferências. I. Sales, Germana, org. II. Título.

CDD -22. ed.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Presidente da comissão organizadora
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dra. Germana Maria Araújo Sales
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Ma. Cinthia de Lima Neves
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Ma. Alinnie Oliveira Andrade Santos (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Msc. Edvaldo Santos Pereira (UFPA)

Ma. Eliane Costa (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Ma. Izenete Nobre (UFPA/UNICAMP)

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)

Juliana Yeska (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Márcia Pinheiro (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Ma. Marília Freitas (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Sara Ferreira (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Ma. Silvia Benchimol (UFPA/Campus de Bragança)

Ma. Simone Negrão
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Thais Fiel (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Thiago Gonçalves (UFPA/UERJ)

Veridiana Valente Pinheiro (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários)

Wanessa Regina Paiva da Silva (UFPA/UERJ)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA)

Prof. Dr. Alvaro Santos Simões Junior (UNESP)

Profa. Dra. Ana Cristina Marinho (UFPB)

Profa. Dra. Andréia Guerini (UFSC)

Profa. Dra. Antônia Alves Pereira (UFPA/Altamira)

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam (UFC)

Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior (USP)

Profa. Dra. Carmem Lúcia Figueiredo (UERJ)

Prof. Dr. Daniel Serravalle de Sá (UFPA/Marabá)

Prof. Dr. Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti (UFBA)

Prof. Dr. Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Profa. Dra. Franceli Aparecida da Silva Mello (UFMT)

Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido (UFG)

Prof. Dr. Hélio Seixas Guimarães (USP)

Prof. Dr. Humberto Hermenegildo de Araújo (UFRN)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)

Prof. Dr. José Horta Nunes (UNICAMP)

Prof. Dr. José Sueli Magalhães (UFU)

Profa. Dra. Josebel Akel Fares (UEPA)

Profa. Dra. Juliana Maia de Queiroz (UNESP)

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior (UFRN)

Prof. Dr. Marco Antonio Martins (UFRN)

Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa Di Fanti (PUC-RS)
Profa. Dra. Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)
Profa. Dra. Maria Elvira Brito Campos (UFPI)
Profa. Dra. Mariângela Rios de Oliveira (UFF)
Profa. Dra. Marly Amarilha (UFRN)
Profa. Dra. Milena Ribeiro Martins (UFPR)
Profa. Dra. Odalice de Castro Silva (UFC)
Prof. Dr. Otávio Rios Portela (UEA)
Prof. Dr. Rauer Rodrigues Ribeiro (UFMT)
Prof. Dr. Ricardo Pinto de Souza (UFRJ)
Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS)
Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)
Profa. Dra. Silvia Lucia Bijongal Braggio (UFG)
Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça (UFPA/ Marabá)
Profa. Dra. Socorro Pacífico Barbosa (UFPB)
Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes (UFPA/ Marabá)
Profa. Dra. Solange Mittmann (UFRGS)
Profa. Dra. Stella Virginia Telles de Araújo Pereira Lima (UFPE)
Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos (UFRN)
Profa. Dra. Tânia Regina Oliveira Ramos (UFSC)
Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz (UFPR)
Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva (UFPA)
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera (UEL)
Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB/CNPq)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Reitor

Prof. Dr. Horacio Schneider

Vice-Reitor

Profa. Dra. Marlene Rodrigues Medeiros Freitas

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves

Pró-Reitoria de Extensão

Prof. MSc. Edson Ortiz de Matos

Pró-Reitoria de Administração

João Cauby de Almeida Júnior

Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Prof. Dr. Erick NeloPedreira

Pró-Reitoria de Planejamento

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Dr. Otacílio Amaral Filho Diretor Geral

Dra. Fátima Pessoa Diretora Adjunta

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dra. Germana Maria Araújo Sales

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dra. Marília de N. de Oliveira Ferreira

Vice-Coodenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras

Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto

Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.

CEP 66075-900, Belém-PA

Fone-Fax: (91) 3201-7499

E-mail: mletras@ufpa.br Site: www.ufpa.br/mletras

APRESENTAÇÃO IV CIELLA

É com imensa satisfação que publicamos os textos dos participantes do **Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (CIELLA)** em sua quarta edição. A primeira versão do evento ocorreu em 2006, no então Curso de Mestrado em Letras (CML). O evento consolidou-se, em edição bianual, e hoje, iniciado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, tem como objetivo principal reunir estudiosos das áreas de Linguística e Literatura e de áreas afins para discutir e partilhar os resultados de suas pesquisas e dos trabalhos desenvolvidos, no âmbito de seus programas de pós-graduação e faculdades de letras, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação. O caráter transversal e interdisciplinar do CIELLA está circunscrito à apresentação de trabalhos e debates nas áreas de Linguagem, Línguas, Literaturas, Culturas e Educação sob vários aspectos. Em 2013, o **IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (IV CIELLA)**, ocorreu no período de 23 a 26 de abril de 2013, sob o tema **FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS NA AMÉRICA LATINA**. Nessa edição, o evento coroa a criação recente do nosso Curso de Doutorado e superamos todas as expectativas, quando a comissão organizadora do evento recebeu um público aproximado de 1200 pessoas, entre estudantes de graduação, de pós-graduação, professores e pesquisadores de instituições locais, nacionais e internacionais, professores da Educação Básica (Ensino Médio e Ensino Fundamental) e profissionais de áreas afins.

O Congresso contou com renomados convidados internacionais, considerados referência em suas especialidades, e convidados nacionais e locais que contribuíram para que o evento fosse bem sucedido. O sucesso do evento deveu-se, também, à programação científica que reuniu cerca de oitocentos trabalhos da área de Letras e Linguística, em várias modalidades – Conferências, Mesas Redondas, Minicursos, Simpósios, Sessões de Comunicação, Pôsteres, e Relatos de experiência.

A presente publicação, que reúne os trabalhos oriundos do IV CIELLA, conta com 268 textos de docentes e de alunos de graduação e de pós-graduação brasileiros. São 109 textos de Estudos Linguísticos e 159 textos de Estudos Literários, resultantes de pesquisas em desenvolvimento na área de L&L.

A aquiescência do Congresso pela comunidade acadêmica levou-nos a organizar um evento de grande envergadura para as áreas de Letras e de Linguística e, nesta quarta edição consolidamos a internacionalização do evento, que contou com nomes de grande vulto, como Inocência Matta, Inocência Mata (Portugal); Rosário Alvarez (Espanha); Rebecca Martinez (Estados Unidos); Enrique Hamel (México); Christine Sims (Estados Unidos); Pilar Valenzuela (Estados Unidos); Rubem Chababo (Argentina); Alicia Salomone (Chile) e Host Nitchack (Chile).

Para a concretização do evento, agradecemos o fomento recebido da CAPES e CNPq, além do apoio irrestrito da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, na figura do Pró-Reitor, Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho; do Instituto de Letras e Comunicação, na pessoa do Diretor Otacílio Amaral Filho, a quem devemos infintos agradecimentos.

A concretização do evento deveu-se, certamente, ao apoio financeiro, mas ressaltamos a efetiva participação da secretaria, formada por alunos de graduação e de pós-graduação, que cuidaram com esmero para a ocorrência do IV CIELLA. Nosso agradecimento especial aos alunos que conduziram com eficiência a secretaria: Eliane Costa, Márcia Pinheiro, Alinnie Santos, Cinthia Neves, Thais Fiel, Sara Vasconcelos, Wanessa Paiva, Veridiana Valente, Edvaldo Pereira e Jaqueline Reis.

Também aos professores do PPGL, alunos e monitores do evento nosso muito obrigada!

O CIELLA foi um momento de congregar forças, mas também se configurou como espaço de apresentação não só da quantidade de trabalhos na área de Letras & Linguística, mas da qualidade desses trabalhos, que aqui estão reunidos.

SUMÁRIO

ASPECTOS DA CONCORDÂNCIA EM ASURINI DO XINGU	12
Antônia Alves Pereira	
ESCOLAS DE SAMBA DE BELÉM: DO PRINCÍPIO AO MEIO	23
Carmem Izabel Rodrigues	
Claudia Suely dos Anjos Palheta	
Leandra Ines Seganfredo Santos	37
Rosinda de Castro Guerra Ramos	
Sara Cristina Gomes Pereira	
Luana Cimatti Zago	45
Sonia Aparecida Lopes Benites	
O DIREITO À DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA LÍNGUAS AMEAÇADAS	37
Maria de Nazaré Moraes da Silva	
Marília de Nazaré Oliveira Ferreira	
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA SUBSIDIADA PELAS OFICINAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA EDIÇÃO 2012	69
Núbia Régia de Almeida	
Tânia Maria de Oliveira Rosa	
Márcio de Araújo Melo	
Ozivan Perdigão Santos	80
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva	
A MÚSICA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NO ENSINO DE INGLÊS	92
Valdenildo dos Santos	

ASPECTOS DA CONCORDÂNCIA EM ASURINI DO XINGU

Antônia Alves Pereira¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos da concordância em Asurini do Xingu, membro da família Tupi-Guarani, tronco Tupi. Nessa língua, existem três classes de verbos: transitivos, intransitivos ativos e intransitivos descritivos. Nas sentenças ativas, verbos transitivos e verbos intransitivos ativos são codificados por prefixos da série I. Esses prefixos aparecem anexados ao verbo e são correferentes com o sujeito da oração. Se os verbos são intransitivos descritivos, a codificação de pessoa é feita com pronome pessoal e intermediada por um prefixo relacional. Se no discurso entram em cena o número plural e a hierarquia de pessoa, novos parâmetros são selecionados para a concordância. Quando estão envolvidas no jogo 1ª e 2ª pessoas do plural em que a aquela desempenha o papel de agente e a 2ª o papel de paciente, a codificação pessoal é feita por prefixos *portmanteau*. Quando o objeto é mais tópico que o sujeito da oração, isto é, se acontece de ele ser mais alto que o sujeito na hierarquia de agentividade natural da língua, novos critérios são utilizados para a concordância pessoal. Nesse caso, a concordância do verbo é feita com o objeto da oração.

Palavras-chave: Concordância; Sujeito; Verbo.

Abstract: Abstract: This paper presents aspects of agreement in Asurini of Xingu, a member of the Tupi-Guarani family, Tupi stock. In this language there are three classes of verbs: transitive, active intransitive, and descriptive intransitive. In active sentences, transitive verbs and active intransitive verbs are coded by Series I prefixes. These prefixes appear attached to the verb and are co-referent with the subject of the sentence. If the verbs are intransitive descriptive, the coding of person is done with a personal pronoun and intermediated by a relational prefix. If in discourse the plural number and person hierarchy come into play, new parameters are selected for agreement. When the 1st and 2nd person plural are involved, where the former plays the role of agent and the latter the part of the patient, the coding of person is done by portmanteau prefixes. When the object, rather than the subject, is the topic of the sentence, that is, if the object happens to be higher than the subject in the hierarchy of agentivity in the language, new criteria are used for personal agreement. In this case, verb agreement is with the object of the sentence.

Keywords: agreement, subject, verb.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo mostrar aspectos da concordância no Asurini do Xingu. Essa língua, conforme classificação de Rodrigues (1986), faz parte da família Tupi-

¹ Doutorado em Linguística. Professora da Universidade Federal do Pará.

Guarani, tronco Tupi. O povo asurini do Xingu vive no município de Altamira, estado do Pará, e sua população é composta por aproximadamente 150 pessoas.

No decorrer desse trabalho, tratamos da relação entre o sujeito e o verbo e como se estabelece a concordância de pessoa. Procuramos mostrar que há uma série de fatores que orienta essa relação.

Esse trabalho segue os pressupostos teóricos da linguística tipológico-funcional. Na sua elaboração, utilizamo-nos de ideias de autores como: Dixon (1994), Zwicky (1977), Comrie (1978), Hewson (1991) e Silverstein (1976).

Os dados do Asurini do Xingu aqui utilizados foram todos coletados por nós junto ao povo que fala a língua Asurini do Xingu.

2. Concordância pessoal em Asurini do Xingu

No Asurini do Xingu, existe um marcador de pessoa distinto para cada pessoa do discurso. Esse fenômeno é encontrado também em muitas línguas da família Tupi-Guarani. A morfologia e a sintaxe são determinantes na seleção e codificação dos sujeitos. Através da natureza do verbo e pelo tipo de construção em que se encontra envolvido é que se identificam os sujeitos. A língua agrupa os verbos em transitivos, intransitivos ativos e intransitivos descritivos (c.f. Pereira 2009), quanto às construções em que se encontram envolvidos podem ser dependentes ou independentes. A seguir, detalhamos como são selecionados os marcadores de pessoa e como se dá a concordância pessoal em orações independentes.

2.1 Construções independentes e relações correferenciais: sujeitos de verbos transitivos e intransitivos ativo

Nas construções independentes, os sujeitos de verbos transitivos e de intransitivos ativos são codificados da mesma forma. Há relação de correferência entre o prefixo marcador de pessoa junto ao verbo e o pronome pessoal ou nominal que exprime o sujeito da sentença. Existem na língua três pessoas do discurso e número singular e plural. No paradigma dos pronomes pessoais distingue-se primeira pessoa do singular, segunda pessoa do singular e terceira pessoa do singular feminina e terceira pessoa do singular masculina. No plural distinguem-se primeira pessoa inclusiva de primeira pessoa exclusiva. Não há distinção de gênero na terceira pessoa do plural como o há no singular. No paradigma dos

prefixos da série I, diferentemente do paradigma dos pronomes pessoais, não existe prefixo que assinale a diferença entre as terceiras pessoas seja quanto ao gênero, seja quanto ao número, ou seja, terceira pessoa do gênero feminino ou do gênero masculino, singular ou plural é assinada da mesma forma: com o prefixo u-. A tabela abaixo exhibe os pronomes pessoais e os respectivos prefixos pessoais:

Tabela I- pronomes pessoais e prefixos da série I

Pessoas	Pronomes pessoais	Prefixos da série I
1ª SG	dje	a-
2ª SG	ene	ere-
1ª INCL.	djane	txa-
1ª EXCL.	ure	uru-
2ª PL.	pene	pe-
3ª SG/PL	ga Mas, ã Fem / gy	u-

Abaixo, exemplos que exibem a relação de correferência entre o sujeito expresso por pronome pessoal ou nominal e o prefixo da série I anexado ao verbo.

(1) dje ipira a-muin
 1sg peixe 1-cozinhar
 A O a-VT
 ‘eu cozinheiro peixe’

(2) ene ere-pen
 2sg 2sg-passar
 SA sa-VI
 ‘você passa’

(3a) ga u-dja’a
 3sg.Mas 3-chorar

SA sa-VI

‘ele chora’

- (3b) tajmira mani’aka u-mu’in
 Npr mandioca 3-cozinhar
 A O a- VT
 ‘Tajmira cozinhou mandioca’

- (3c) gy u-dja’a
 3Pl 3-chorar
 Sa sa-VI
 ‘eles choram’

- (4a) ure padje uru-kwap
 1Excl. pajé 1Excl-conhecer
 A O a-VT
 ‘nós conhecemos o pajé’

- (4b) djane djawara txa- etxak
 1Pl.Incl onça 1Pl.Incl.a-ver
 ‘nós vimos a onça’

- (5) pene arakuri pe-mu’in
 2PlIncl. galinha 2Pl-cozinhar
 A a-VT
 ‘vocês cozinham galinha’

2.2 Sintaxe cindida

Conforme vimos, verbos transitivos e verbos intransitivos ativos são codificados pelos mesmos elementos morfológicos, e a forma como o sujeito de verbo transitivo (A) se relaciona com o verbo é a mesma que sujeito de verbo intransitivo ativo (Sa), isto é, há uma relação de correferência entre o sujeito e o prefixo da série I que se encontra anexado

ao verbo. Já em se tratando de verbos intransitivos descritivos², depara-se com um novo padrão de concordância. Deixa de existir, junto a raiz verbal, um prefixo que é correferente com o sujeito da oração. Essa posição passa a ser ocupada por um prefixo dito relacional cuja função, nesse caso, é assinalar que existe um elemento antecedente que é o sujeito da oração.

(06) ene r-urip
 2sg. Rel-estar alegre
 ‘você está alegre’

(07) dje r-agy)
 1sg Rel-estar apressado
 ‘eu estou apressado’

De acordo com Dixon (1994), as línguas da família Tupi-Guarani tendem a apresentar a classe dos verbos intransitivos subdividida em intransitivo ativo (Sa) e intransitivo estativo (So), inclinando-se para um sistema de marcação de caso cindido, Split-S.

O sistema cindido, Split-S, conforme esse autor, está relacionado a uma divisão na semântica dos verbos intransitivos que é refletida na sintaxe da língua. Universalmente, são conhecidos os papéis sintático-semânticos A, S, O, respectivamente: sujeito de sentença transitiva, sujeito de sentença intransitiva e objeto. A forma como esses papéis se relacionam nas diversas línguas formam três tipos de marcação de caso:

- nominativo-acusativo: o sujeito de sentença transitiva se comporta morfologicamente igual ao sujeito de sentença intransitiva e diferente do objeto.

- ergativo-absolutivo: o sujeito de sentença intransitiva se comporta morfologicamente igual ao objeto e diferente do sujeito de sentença transitiva.

² Vale destacar nesse ponto que o que consideramos verbos descritivos no Asurini do Xingu (Pereira 2009 e 2011) recebeu outras classificações em outras línguas da família tupi-guarani. Rodrigues (1996), em análise para os descritivos do Tupinambá, trata-os como nomes possuíveis e postula que tais termos podem desempenhar a função de núcleo de predicado: “*Faz todo sentido considerar os nomes de qualidades e estados como nomes possuíveis, que podem funcionar como núcleo de predicado tanto quanto os demais nomes possuíveis, e não como uma categoria à parte de verbos descritivos ou de verbos intransitivos inativos*” (Rodrigues, 1996, p. 94).

Em Rose (2003) é apresentada uma análise distinta para os descritivos no Emerillon. Trata-se de sua cisão em duas classes de lexemas com comportamentos distintos: nominoide e attributifs, o que, segundo a autora, parece ser único na família Tupi-Guarani.

-sistema cindido, Split-S: apresenta a classe dos verbos intransitivos dividida em duas subclasses: uma em que o sujeito de sentença intransitiva ativa tem a mesma forma do sujeito de sentença transitiva, Sa, e outra em que o sujeito de sentença intransitiva estativa tem a mesma forma do objeto, So. É essa relação que há entre esses papéis sintático-semânticos no Asurini. É importante ressaltar que a marcação distinta entre Sa e A com relação a So ocorre apenas no sistema pronominal.

(08) **e)** r- upi'a
 3Sg.fem Rel- estar.grávida
So Rel- Vi
 'ela está grávida'

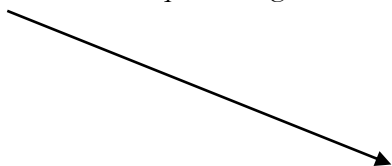
(09) **ga** a- etxak
 3Sg 1Sg-ver
O A- Vt
 'eu o vi'

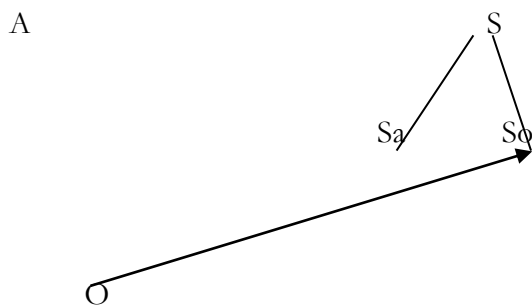
(10) jawara **u**-etxak
 onça 3-ver
O **A**-Vt
 'ele viu a onça'

(11) **u**-vevuj
 3Sg-nadar
Sa - V
 'ele nadou'

Os exemplos (08 e (09) mostram o pronome pessoal **ga** funcionando como So e como O, respectivamente. Enquanto que os exemplos (08) e (11) mostram que os sujeitos So e Sa são codificados de forma distinta, com elementos de paradigmas diferentes: pronome pessoal e pronome da série I, respectivamente, sendo também distinta a relação entre sujeito e verbo. Os exemplos (10) e (11) mostram que Sa e A marcam sujeito da mesma forma.

O esquema seguinte resume o que mencionamos acima:





3. Hierarquia de pessoa

Nas línguas do mundo 1ª e 2ª pessoas são codificadas como mais tópicas que 3ª, ao que parece as línguas, em geral, tendem a tomar essas duas primeiras pessoas como mais importantes que a terceira, sendo isso levado a tal ponto de algumas línguas não apresentarem uma forma para a 3ª pessoa. Zwicky (1977) propôs a hierarquia seguinte para demonstrar a importância das pessoas no discurso: $1 > 2 > 3$. Sendo que entre as terceiras pessoas pode haver ainda hierarquia, pois como se sabe a 3ª pessoa carrega traços [humano] e [animado], o que a coloca sob outras hierarquias como: $3H > 3nH > 3Ani > 3Inani$.

Conforme Hewson (1991), esse tipo de hierarquia tem se mostrado altamente icônica, pois sua existência não está baseada unicamente na agentividade natural da 1ª pessoa sobre a 2ª ($1 > 2$), como foi afirmado por Silverstein (1976), Comrie (1978) e Dixon (1979), mas também no papel central ou ponto de vista estabelecido pelo participante do ato de fala, o qual pode pôr um papel substancial em algum discurso.

Em Asurini do Xingu, há hierarquia de pessoa: $1 > 2 > 3$, sendo irrelevantes as distinções humano x não-humano, animado x inanimado. A hierarquia operante age diretamente sobre a agentividade e/ou topicalização dos participantes.

Tendo em vista a importância das 1ª e 2ª pessoas sobre a 3ª e a hierarquia segundo a qual o papel Agente é mais tópico que o papel Paciente quando há um processo de descontinuidade em que o fluxo informacional não está mais sob 1ª e 2ª pessoas e nem sobre o Agente, mas sobre a 3ª e no Paciente, as línguas apresentam recursos diversos para demonstrar esse processo. O Português, por exemplo, privilegia a forma passiva. Em Asurini, se em uma sentença o argumento [+agente] é hierarquicamente superior ao [-agente], ele será marcado como argumento subjetivo (série I); no entanto, se o argumento [+agente] é hierarquicamente inferior ao [-agente], será marcado apenas o argumento [-agente] com pronomes pessoais, e os prefixos correferenciais, encontrados nos verbos

quando a sentença independente está na forma ativa, são substituídos pelo prefixo relacional {-R}, analogamente aos nomes possuídos. A seguir ilustramos cada uma dessas situações:

a) Sentença independente ativa → prefixos da série I codificam **A**, enquanto clíticos codificam **O**.

(12) **ga** kumetetedje **a-** py'yk
 3sg rápido 1sg- pegar
 O Circuns A
 'eu o peguei rapidamente'

b) A = 3ª O = 1ª ou 2ª pessoa → somente O é marcado

(13) **je** r-etxak
 1sg R-ver
 O V
 'Ele me viu'

(14) **je** O-py'yk
 1sg R-pegar
 'ele(a) me pegou'

(15) djawara **je** r-etxak
 onça 1sg R-ver
 A O V
 'a onça me viu'

(16) **ene** r-etik
 2sg R-bater
 O V
 'ele(a) derrubou você'

Quando primeira e terceira pessoas envolvidas nesse jogo se encontram no plural, a hierarquia de pessoa funciona da mesma forma.

(17) ure r-etik
 1pl R-derrubar
 ‘ele nos derrubou’

c) A=2^a O=1^a → apenas O é marcado, entretanto aparece a partícula **ape** se 2^a e 1^a pessoas são do singular e **pejepe** se 2^a e 1^a pessoas são do plural.

(18) **je** r-etik **ape**
 1sg R-derrubar Part
 ‘voce me derrubou’

(19) **je** r-etxak **ape**
 1sg R-ver Part
 ‘você me viu’

(20) pene **ure** r-etik **pedjepe**
 2pl 1pl R-derrubar part
 ‘vocês nos derrubaram’

(21) pene **ure** O-py’yk **pedjepe**
 2pl 1pl R- segurar **part**
 ‘vocês nos seguraram’

Quando estão envolvidas no jogo 1^a e 2^a pessoas no plural em que a aquela desempenha o papel de agente e a 2^a o papel de paciente, não há hierarquia de pessoa, as duas são marcadas por prefixo *portmanteau*.

(22) ure **uru-** **puru-** mudik
 1plEX 1pl I-2pl IV-puxar
 ‘nós puxamos vocês’

Quando os dois participantes são 3^a pessoa também não há hierarquia, são codificados com pronominais da série I se agente e pronomes pessoais se são objetos.

(23) ga ã u-etxak
 3sgM 3sgF 3-ver
 A O a
 ‘ele a viu’

(24) ga gy u-txak
 3sgM 3 3-ver
 ‘ele o(a)s viu’

Os dados mostram que o Asurini do Xingu toma a primeira pessoa como a central no discurso, em torno da qual giram as demais pessoas. Quando a 2ª ou a 3ª pessoas são focalizadas em detrimento da primeira (19 e 20) ou ainda a 3ª em detrimento da 2ª invertendo a hierarquia inerente de topicalidade (1>2>3), são usados pronomes pessoais em função clítica para marcar a crescente topicalidade de O em prol da diminuição da topicalidade de A.

4. Considerações finais

Neste trabalho, mostramos aspectos da concordância pessoal. Mostramos que no Asurini do Xingu a concordância pessoal depende do tipo de verbo e das pessoas envolvidas no discurso. Verbo transitivo e verbo intransitivo ativo concordam em pessoa número com o sujeito da sentença, a relação que se estabelece por meio de prefixo da série I expressa correferencialidade. Já os verbos intransitivos descritivos apresentam em seu radical um prefixo relacional, cuja função é demonstrar que existe um termo adjacente a ele que é o sujeito da relação.

O trabalho mostrou também aspectos da hierarquia de pessoa na língua. Ficou evidenciado que essa hierarquia é baseada na agentividade natural da língua e que as distinções humano x não-humano e animado x inanimado são irrelevantes nessa língua.

O trabalho aqui exposto é parte da descrição do Asurini do Xingu, agrupado no chamado conjunto de línguas com poucos falantes, e pertencente à vasta família Tupi-Guarani. Ficaremos felizes, se ele contribuir para futuros trabalhos que arrolem a temática aqui apresentada, seja para esse grupo de línguas, seja para a Tipologia Linguística.

REFERÊNCIAS

- COMRIE, B. Ergativity. In WINFRED. P; LEHMAN (ed.). *Syntactic typology*. Austin: University Press. 329-394, 1978.
- DIXON, Robert M.W. *Ergativity*. Cambridge:Cambridge University Press, 1994.
- PAYNE, D. The Tupi-Guarani inverse. In FOX, B.; HOPPER, P.J. (eds.). *Voice: form e function, Typological studies*. In Language n° 27, Amsterdam/ Philadelphia: Jonh Bejamins, 1994.
- HEWSON, J. Person hierarchies in Algokian and Inuktitut. *Linguistic* 29, 1991: 861-875,
- PEREIRA, A.A . *Estudo morfossintático do Asurini do Xingu*. Tese de Doutorado, Unicamp-Campinas-SP, 2009.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola 1986.
- SEKI, L. *Gramática do Kamaiurá: Língua tupí –guaraní do alto Xingu*. Editora da Unicamp; São Paulo Imprensa Oficial 2000.
- SIEWIERSKA, A . *Person*. Cambridge University Press. 2004
- SILVERSTEIN, M . Hierarchy of features and ergativity. In DIXON, R.M.W (ed.) (1976). *Gammatical categories in Australian languages*. Camberra: Australian ainstitut of Aboriginal Studies -71-112.
- ZWICK, A.M. *On clitics*. Indian University Linguistic Club. Bloomington,1977.

ESCOLAS DE SAMBA DE BELÉM: DO PRINCÍPIO AO MEIO

Carmem Izabel Rodrigues³

Claudia Suely dos Anjos Palheta⁴

Resumo: As Escolas de Samba de Belém fazem parte de uma tradição cultural que remonta ao século passado. Conta essa tradição que o atual formato das escolas de samba da cidade surgiu na década de 1930, a partir de um modelo importado do Rio de Janeiro por Raimundo Manito, morador do bairro do Jurunas, viajante apaixonado pela capital do país e pelas novidades que nela surgiam no século XX. Durante quase um século de existência, as escolas viveram momentos alternados de extrema valorização – vividas intensamente pela população, festejadas pelos cronistas dos jornais locais e cortejadas pelos poderes públicos – e um crescente apagamento dessa história na memória pública da cidade. Atualmente, os sujeitos e grupos envolvidos nas práticas carnavalescas, embora em número bastante reduzido, confirmam a permanência dessa manifestação popular inscrita no espaço vivido e na memória da cidade, ao mesmo tempo em que acreditam em um novo grande momento para o carnaval de Belém.

Palavras-chave: Tradição cultural, Escola de Samba, Belém

Abstract: The Samba Schools of Belém are part of a cultural tradition dating back to the last century. Account this tradition that the current format of the samba schools of the city emerged in the 1930s, from an imported model of Rio de Janeiro by Raimundo Manito, a resident of the neighborhood Jurunas, passionate traveler and the nation's capital for the news that arose on it in the twentieth century. For almost a century, the schools experienced alternating moments of extreme appreciation - intensely experienced by the population, celebrated by the chroniclers of the local newspapers and courted by the government - and a growing erasing public memory of this history of the city. Currently, individuals and groups involved in the practices carnival, although greatly reduced in number, confirm the permanence of this popular event entered in lived space and memory of the city, while they believe in a great new moment for the Carnival of Belém.

Keywords: Cultural tradition, Samba school, Belém

³ Doutora em Antropologia, professora da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Carnaval e Etnocriologia (TAMBOR-UFPA).

E-mail: cisbel@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Artes (PPGARTES-UFPA), professora da Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA). Coordenadora do projeto de Extensão Artes Carnavalescas; pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Carnaval e Etnocriologia (TAMBOR-UFPA). E-mail: claudiap@ufpa.br

1. Introdução

Conta a tradição do carnaval de Belém que o atual formato das escolas de samba que se organizam anualmente para participar do concurso oficial da Prefeitura Municipal surgiu na década de 1930, a partir de um modelo importado do Rio de Janeiro. Quem trouxe esse modelo de carnaval carioca para Belém foi Raimundo Manito, morador do bairro do Jurunas, trabalhador das docas, viajante apaixonado pela capital do país e pelas novidades que nela surgiam no século XX, amálgamas de diversas conjunções e fluxos culturais que conectavam o norte e o sul do país. O norte aparentemente isolado mantinha comunicações com a capital do país via rádio e telégrafo, por longos caminhos terrestres, que alternavam travessias de rios e caminhos tortuosos e, principalmente, por navios que faziam longos percursos pela costa atlântica, com paradas demoradas nas principais cidades do nordeste. Havia também poucas e recém-estabelecidas linhas aéreas no país, que faziam viagens regulares para Belém. Apresentações artísticas movimentavam grandes companhias teatrais e musicais, de projeção nacional e internacional, através do país. Grupos teatrais e orquestras sinfônicas faziam esses percursos marítimos, em tournées que costumavam durar de três a seis meses, com escalas nas grandes capitais nordestinas, até chegar a Belém e Manaus.

No século XX, grandes eventos artísticos e culturais que dinamizavam a cidade para atender o consumo das elites locais, não impediam o crescimento de uma vida cultural intensa da população em geral, que desde o século XIX já participava dos eventos festivos públicos oficiais – como nas comemorações cívicas e eclesíásticas, nas ruas principais da capital – e não oficiais, eventualmente controlados e regulados pela polícia, mas sempre permitidos ou “deixados à mão”. Nas praças e largos dos bairros centrais da cidade, assim como nos bairros mais periféricos/subúrbios, nas vilas e passagens, aconteciam as festas populares em períodos como a quadra natalina, o dia de reis, a “estação carnavalesca” e a “quadra joanina”.

Havia ainda um vasto ciclo de festas religiosas que homenageava os santos do catolicismo popular, através de grandes procissões organizadas por irmandades ou associações religiosas ou leigas, que mobilizavam um grande número de fiéis e uma soma considerável de recursos materiais e simbólicos, cruzando as ruas e bairros da cidade, com a presença ou mesmo ausência dos poderes civis e eclesíásticos. Herdeiras de *tradições* seculares que consagraram esses santos protetores na capital e nas cidades do interior próximas a Belém, essas festas mantinham diversos elementos das festas coloniais, ao

mesmo tempo em que também se transformaram em novas festas, adaptadas à diversidade própria da modernidade urbana presente na cidade de Belém.

2. Breve história: um século de carnaval na cidade

Desde fins do século XIX, a cidade apresentada nos discursos oficiais e nos jornais locais como “a metrópole da Amazônia”, é imaginada como espaço e lugar em rápida transformação, em direção à modernidade contemporânea. Práticas culturais *arcaicas* ou *primitivas* são substituídas por outras consideradas mais elegantes, modernas; as novas práticas carnavalescas substituíram as antigas formas do entrudo português. Essas novas práticas misturavam influências culturais vindas do sudeste e nordeste do país, como os clubes carnavalescos, os bailes populares, os blocos de sujeitos e mascarados, com manifestações locais, como os cordões de roceiros, pretinhos e marujos (OLIVEIRA, 2006, p.15).

Mas o carnaval da primeira metade do século seria definitivamente transformado pela invenção das escolas de samba. Invenção surgida nos morros do Rio de Janeiro, no final de 1920⁵ espalhou-se pelo país já nas décadas seguintes. Em Belém, os primeiros registros são da década de 1930: Rancho Não Posso me Amofiná (Jurunas, 1934), Tá Feio (Umarizal, 1935-1942), Escola Mixta de Carnaval (Umarizal, 1936-1948), Escola de Samba Uzinense (Cremação, 1937-1949). As que desapareceram foram imediatamente substituídas por outras: Quem São Eles (Umarizal, 1946), Maracatu do Subúrbio (Pedreira, 1951; hoje Embaixada de Samba Império Pedreirense), Boêmios da Campina (Campina, 1952) (OLIVEIRA, 2000, p.17).

Oliveira (2006) classificou o carnaval paraense em três grandes fases, que correspondem a três momentos na linha do tempo: o carnaval do entrudo, o carnaval pós-entrudo, o carnaval da era do samba, e subdivide a última fase em: carnaval das batalhas de confete (até 1957) e carnaval oficial de avenida, pós-1957 (p.13). Acrescentamos aqui uma terceira subdivisão: o carnaval dos anos oitenta do século XX.

Na década de 1980, considerada pelos frequentadores do carnaval da cidade como o momento mais expressivo do carnaval local, surgiram importantes escolas de samba,

⁵ Sobre a origem e evolução do carnaval carioca, consultar Eneida de Moraes (1987[1957]), Pereira de Queiroz (1992), Felipe Ferreira (2004, 2005), André Diniz (2008), entre outros.

como o Acadêmicos da Pedreira (Pedreira, 1981) e as escolas de samba Arco-íris (1982, Guamá) e Bole-Bole (1984, Guamá). Esta última localiza-se na passagem Pedreirinha, território simbólico de importantes manifestações culturais que atualmente ocorrem no bairro. No Jurunas e Cidade Velha surgiram a Academia de Samba Jurunense (1989) e a Deixa Falar. Das disputas internas saíram outras escolas: a Tradição Guamaense da Bole-Bole, e a Coração Jurunense da Academia de Samba Jurunense.

Na década de 1970 as escolas passaram a valorizar a criação de enredos regionais como “*Eneida Sempre Amor* (Quem são Eles, 1973), *Marajó ilhas e maravilhas* (Quem São Eles, 1974), “*Jurunas relembra Pai do Campo na pessoa do Coronel Macambira* (Rancho, 1976), *Minha namorada Belém* (Rancho, 1977). Nessa linha de valorização da cultura regional, o Quem São Eles conquistou o tricampeonato, de 1976 a 1978, com os enredos “*Cobra Norato, pesadelo Amazônico*”, “*Largo de Nazaré, fantasias do passado*” e “*Theatro da Paz, cem anos de arte no Pará*”.

Mas uma inovação no carnaval de 1979 mudou o cenário: atendendo a um convite de Bosco Moisés, gestor de carnaval da escola jurunense, o arquiteto Bechara Gaby fez o projeto carnavalesco para o enredo “Tempo de Criança”. Em entrevista para este artigo, Bechara Gaby afirmou que

Eu nunca tinha feito carnaval, nem era ligado nisso, mas tudo que aparecia de desafio eu topava, aí eu comecei a ir pros ensaios do Rancho e eles começavam a me mostrar os movimentos que a bateria fazia e a me dizer como é que tinha que fazer as fantasias e o que era uma escola de samba. Eu aprendi o que era escola de samba naquele ano, com eles e eu tive vinte dias pra fazer e como eu não tava acostumado a fazer carnaval então eu acabei fazendo tudo diferente (Entrevista, 10 de dezembro de 2012).

Tempo de Criança surpreendeu os admiradores do carnaval. As diferenças percebidas no carnaval de Bechara Gaby iam desde movimentos coreográficos das alas, que combinavam com o refrão do samba, às dimensões e ao acabamento das alegorias. Na década em que as escolas buscaram valorizar enredos com temas regionais, buscando também superar as limitações financeiras através do uso de materiais locais, a escola de samba jurunense surpreendeu o público, apresentando uma visualidade que ainda cresceria mais em 1980-1982, com os enredos *Museu Paraense Emílio Goeldi* (1980), *Tuyá, o pequeno índio guardião da floresta* (1981) e *Belém, cidade das mangueiras* (1982), dando à escola jurunense um inédito e exclusivo tetracampeonato no desfile oficial da cidade.

A disputa entre Rancho e Quem São Eles crescia na mesma proporção do público que buscava assistir ao desfile. A Avenida Presidente Vargas, ladeada de mangueiras e atravessada por fios de energia elétrica, tornou-se pequena tanto para os carros alegóricos como para a quantidade de pessoas que dançavam ou que iam assistir às apresentações das escolas. Em 1982, o desfile foi transferido para a Avenida Visconde Souza Franco (a Doca), que divide os bairros do Reduto e do Umarizal. A Avenida possui um canal de esgoto bem no centro, mas a extensão e o fato de à época ser uma área mais comercial do que residencial fez dela o palco ideal para o desfile e para aquele que entrou definitivamente para a memória dos simpatizantes como o melhor de todos os seus carnavais, “o carnaval da Doca”.

Nesse ano o Rancho sagrou-se tetracampeão dentro do bairro do seu principal rival com o enredo *Dança das folhas na cidade das mangueiras*, e parecia imbatível, até que em 1983, no bairro do Guamá, o mais populoso da cidade, que até então não tinha uma grande escola de samba que disputasse campeonatos com as demais, foi fundado o Grêmio Recreativo Guamaense Arco-íris. Segundo Oliveira (2006, p.149), o Arco-íris “já nascera com estrutura de potência, disposta a acabar com a supremacia do Rancho”.

Essa afirmação é condizente com o que hoje recordam muitas pessoas que fizeram parte do Arco-íris. Como afirmou Néder Charone, “O Arco-íris veio na dimensão da riqueza, e de deixar um pouco de lado esse regionalismo tão defendido na época”. Em um momento em que os enredos pendiam para valores culturais locais, o enredo do Arco-íris era brasileiro, “Um grande coração chamado Brasil” falava da selva dos índios, da nobreza dos brancos e da raiz dos negros como formadores do Brasil. E, apesar de o intercâmbio entre sambistas do Rio de Janeiro e de Belém já acontecer desde a década de 1970, principalmente no que se refere à participação de cantores como Dominginhos do Estácio e Rico Medeiros, foi o Arco-íris que trouxe carnavalescos do Rio de Janeiro para pensar uma escola em Belém.

A vinda de Joãozinho Trinta e Laíla, da Beija-flor, divide a opinião dos dois carnavalescos que, em momentos diferentes, trabalharam com eles no Arco-íris, e que antes já haviam sido protagonistas da acirrada disputa, acima referida, entre Rancho e Quem São Eles: Bechara Gaby e Néder Charone. Nesse momento Bechara Gaby não estava mais no Rancho e foi procurado por Mário Couto, fundador e presidente do Arco-íris, para trabalhar na escola do Guamá, na realização do projeto proposto por Joãozinho Trinta. Segundo Gaby

Ele já tinha desenhado a escola e eu ia desenvolver, acertamos eu e o Mário tudo e eu comecei a trabalhar. Ele (o Joãozinho) raramente vinha aqui [...] Outro dia ele foi no barracão e começou a dizer que tinha que mudar isso, aquilo outro, aí eu chamei o Mario Couto e disse: faz o seguinte, fica com o João e com o Laíla, que esses caras não vem de lá do Rio dizer o que eu vou fazer aqui... fica com eles que eu já vou. Porque eu não ia admitir os caras virem do Rio pra me dizer aqui o que eu ia fazer. Acabou que ele foi embora e eu fiquei né? Mas isso ninguém fala... e eu não mudei nada que ele queria (Entrevista, 10 de dezembro de 2012).

O Arco-íris foi a escola de samba mais “carioca” do carnaval de Belém, segundo afirmam com orgulho muitos guamaenses que participaram da escola nesse período. Já os jurunenses a criticavam dizendo que suas fantasias eram cópias das fantasias da Beija-Flor do ano anterior. A escola do Guamá estreou sendo campeã em 1983, ano em que nem o Rancho e nem o Quem São Eles participaram do desfile. Em 1984 e 1985 o Rancho voltou a ser bicampeão com os enredos *Rancho de Ouro*, *o canto do Jubileu* e *Amanheceu*. Somente em 1986 o Arco-íris venceu o Rancho pela primeira vez como o enredo *A caminho do arco-íris*, feito que se repetiu em 1989 como enredo *Brasil, o Pará é o teu futuro*, quando desfilou pela última vez.

Na década de 1990 os desfiles passaram a incomodar os moradores da Doca, que se tornava uma área residencial cada vez mais valorizada, e as escolas desfilaram em três lugares diferentes: a Doca, a Avenida Presidente Vargas e a Avenida 25 de setembro. Nesse período as chamadas micaretas baianas tomavam conta do país e de algumas cidades do interior do Pará e passar o carnaval no interior passou a ser mais atraente do que esperar por um desfile onde não se sabia se a escola de sua preferência viria ou não para o desfile. As micaretas eram empresas altamente organizadas, que vendiam abadás com até um ano de antecedência, para um público consumidor que pagava para dançar ao som de conjuntos musicais liderados por cantores famosos, enquanto as escolas de samba ficavam cada vez mais carentes de organização e de investimentos que as movimentassem durante o ano.

O abandono pelos poderes públicos, o desinteresse por parte da imprensa local tomaram conta das escolas de samba de Belém na década de 1990, até que no final da década uma boa notícia reanimou os sambistas. O prefeito Edmilson Rodrigues começou a construir o que seria o sambódromo de Belém, a Aldeia Cabana de Cultura Amazônica

Davi Miguel⁶. Um futuro diferente parecia despontar no carnaval de Belém. A Aldeia Cabana foi inaugurada no carnaval do ano 2000, na Avenida Pedro Miranda, no bairro da Pedreira e ainda que com muitos problemas arquitetônicos, como arquibancadas muito próximas à pista, dificultando a visão do desfile, e um alicive de mais de um metro e meio que tornava o desfile uma subida “heroica”, todos os ingressos e camarotes foram vendidos⁷. Escolas e público compareceram e o Acadêmicos da Pedreira, campeão de 1999, sagrou-se bicampeão, o primeiro campeão da Aldeia Cabana.

O novo lugar para o desfile não foi exatamente unificador. Representantes da Prefeitura Municipal (PT) e do governo do Estado (PSDB) protagonizaram conflitos diversos sobre a gestão do carnaval na cidade, até que o governo, contando com o apoio do prefeito de Ananindeua, município vizinho a Belém, viabilizou, através da Secretaria de Cultura e de projetos de apoio, recursos financeiros consideráveis, em tempo recorde, para as escolas que escolhessem participar de um desfile recém-criado, nesse município. Como costuma acontecer quando as disputas políticas importam mais que os interesses das classes populares, esse conflito viabilizou uma histórica separação entre as escolas, que culminou em desfiles diferentes em lugares diferentes.

Em 2002 e 2003, Quem São Eles, Acadêmicos da Pedreira, A Grande Família e Bole-Bole, desfilaram em Ananindeua enquanto Rancho Não Posso me Amofiná, Embaixada de Samba do Império Pedreirense e Academia de Samba Jurunense desfilaram em Belém. Como desdobramentos desse conflito, em 2004 e 2005 havia dois grupos de escolas de samba desfilando na mesma Aldeia Cabana, em Concursos separados, organizados por duas ligas diferentes: a LIESGE (Liga Independente das Escolas de Samba do Grupo Especial) e a ESA (Escolas das Escolas de Belém). Em 2006 apenas duas escolas desfilaram na Aldeia Cabana: A Deixa Falar (Cidade Velha) e o Império Pedreirense (Pedreira). Somente no carnaval de 2007 juntaram-se as escolas da LIESGE e da ESA, agora num total de quatorze agremiações, por conta de convidadas que engrossaram os grupos em 2004 e 2005.

Em 2011, após novas discordâncias entre dirigentes de escolas, o desfile contou com apenas quatro das oito agremiações: Tradição Guamaense, Quem São Eles, Piratas da Batucada e Bole-Bole. Por decisão de suas diretorias, Rancho, Deixa Falar, Embaixada do

⁶ Davi Miguel (1926-2000) foi um dos mais destacados compositores de samba-enredo do carnaval de Belém, tendo realizado obras para o Rancho e para o Quem São Eles.

⁷ Nesse ano, os camarotes foram vendidos ao preço de R\$ 300,00 (trezentos reais) cada, enquanto as arquibancadas tiveram o preço de R\$ 3,00 (três reais).

Império Pedreirense e Grande Família não desfilaram. A Bole-Bole, fundada em 1984 por pessoas que participaram do Arco-íris, entre elas Herivelto Martins (Vetinho), justamente por não concordarem com a forma “carioca” dessa escola, conquistou o segundo bicampeonato para o bairro do Guamá com o enredo *Bonecos pra lá de animados*. Os enredos regionais são a característica mais marcante da escola.

O desfile de 2012 foi marcado por uma organização surpreendente para as agremiações, com Carlos Amilcar, funcionário público e artista do carnaval, à frente da FUMBEL. Ainda que a tão sonhada antecipação da verba da subvenção não tenha vindo antes da véspera do desfile, a Aldeia Cabana teve sua iluminação melhorada e sua pista de desfile pintada de branco, valorizando fantasias e alegorias. O desfile que foi transmitido ao vivo pela RBA (Rede Brasil Amazônia de Televisão) começou pontualmente no horário e encerrou no tempo previsto.

Mas o ano de 2013 chegou com mudanças na Prefeitura e conseqüentemente no secretariado, e até que o novo prefeito tomasse pé da situação da cidade as escolas de samba não tinham certeza de como seria o carnaval, nem se todas iriam se inscrever para o concurso, até que no dia 9 de janeiro de 2013, há exatamente um mês do sábado de carnaval, 9 de fevereiro, o Rancho, a Bole-Bole, a Embaixada e o Piratas da Batucada confirmaram sua inscrição, unindo-se à Deixa falar e a Rosa da Terra Firme, até então as únicas que afirmavam que iriam participar do desfile desde o ano de 2012.

Produzido em um mês, o desfile de 2013 mostrou a competência artística de carnavalescos, artesões, costureiras, músicos e demais integrantes, fazendo um carnaval que parecia não ter na disputa do título seu objetivo maior. Foi um carnaval para garantir a existência do carnaval. O resultado deu o bicampeonato ao Rancho com o enredo *Sangue de minh'alma* e a Bole-Bole, com a reedição do enredo de 2007, *Mestre Lucindo, estrela no céu de Marapanim*, foi novamente a vice-campeã. Quem foi à Aldeia Cabana viu um belo desfile, e quem não foi não viu nada. Não houve transmissão ao vivo pela televisão, nem mesmo um compacto no outro dia. Os jornais televisivos não dedicaram mais do que um bloco de poucos minutos que mostraram rápidas cenas de algumas agremiações que passaram pela Aldeia Cabana nos três dias de desfile. O carnaval de 2013 só foi notícia para os que dele fizeram parte.

3. Do princípio ao meio... chegamos ao fim?

Nos bairros do Jurunas, Umarizal e Pedreira estão as mais antigas, premiadas e ainda em atividade escolas de samba de Belém: o Rancho Não Posso me Amofiná, fundado em 1934, o Império de Samba Quem São Eles, fundado em 1946, e a Embaixada de Samba Império Pedreirense, fundada em 1951, respectivamente. Escolas de samba existem em Belém desde 1934, menos tempo que no Rio de Janeiro e mais tempo do que em qualquer outra capital da região amazônica. A partir de sua criação, manutenção, permanência e/ou desaparecimento da cena carnavalesca, foi possível acompanhar uma parte importante da história do carnaval paraense, a partir de diversos registros orais ou escritos, entre eles as narrativas autobiográficas através das quais os participantes dos antigos carnavais de Belém reapresentam os eventos carnavalescos como acontecimentos memoráveis que, revividos na memória coletiva dos foliões, são construídos com relatos vividos e registrados na memória pública da cidade.

Diferentes gerações têm em comum o relato de que teria sido nos “anos oitenta” o grande momento do carnaval de rua de Belém, ainda que entre os mais antigos encontremos quem defenda essa saudade desde o início da década de 1970, com “o carnaval da Presidente Vargas”. Quase todos compartilham um sentimento de perda, de que estamos chegando ao fim de “um tempo que não volta mais”. Curiosamente a passagem de terceiro carnaval do país, na década de 1980, para nenhuma classificação ou sequer visibilidade regional, quiçá nacional, não está atrelada a um grande fenômeno ou catástrofe. Os motivos que encontramos para que o carnaval de hoje seja tão diferente do dos “anos oitenta”, vão do desinteresse atual dos poderes públicos, antes demonstrado em visitas de prefeitos e governadores aos barracões das escolas e assistência entusiasmada ao desfile; passam pela falta de interesse dos próprios moradores da cidade, que preferem os carnavais do interior do Estado; e chegam à falta de condições mínimas das escolas em manter atividades em prol do carnaval.

A tristeza dos amantes do carnaval de Belém se agrava quando estendemos o olhar para a Amazônia e encontramos na vizinha Macapá, capital cuja primeira escola de samba data do ano 1954 (Universidade de Samba Boêmios do Laguinho), políticas públicas que incluem planejamento e divulgação do carnaval local, incluindo a exibição, em Belém, de *outdoors* que nos convidam a passar o carnaval na cidade, onde o governo do Estado

inaugurou o sambódromo em 1998, e garantiu os barracões para as escolas em 2011. Ou quando verificamos que em Manaus, onde a escola de samba mais antiga ainda em atividade data de 1975 (G.R.E.S. Vitória Régia), foi construído um sambódromo como um lugar fechado para as agremiações carnavalescas, onde funcionam, durante todo o ano, escolas de artes visuais, dança, teatro e informática, e que essas agremiações já dispõem, desde 2004, de barracões localizados ao lado da pista de desfile. Enquanto isso, as escolas de Belém ainda gastam boa parte do dinheiro do carnaval para pagar o aluguel de galpões, e estes estão cada vez mais distantes do local de desfile, posto que grandes espaços necessários à confecção de carros alegóricos tornam-se cada vez mais raros. A própria Doca de Souza Franco, que nos anos oitenta era um espaço de galpões e empresas, hoje é lugar dos mais modernos e caros edifícios residenciais de Belém.

Sob diversos fluxos e refluxos, as escolas de samba de Belém viveram momentos de crescente valorização, festejadas pelos cronistas dos jornais locais (Folha do Norte, Estado do Pará, Província do Pará) e cortejadas pelos poderes públicos (Estado e Prefeitura), que disputavam o direito de realizar concursos oficiais para escolher a melhor escola de samba. Sob o impulso dessa crescente popularização, proliferavam também os blocos de bairro (Xavante, Grande Família, Vila Farah, Piratas da Batucada). Nas décadas de 1960 e 1970, conforme matérias feitas pelos jornais locais, as escolas de samba recebiam apoio financeiro do Estado e Prefeitura, que financiavam a maior parte dos gastos das escolas com a preparação do carnaval, e aparentemente obtinham lucros vendendo ingressos, pois havia grande interesse e participação do público em assistir ao desfile oficial.

Mas a partir dos anos noventa, há uma reversão lenta e contínua, que resulta em uma crescente desvalorização do carnaval das escolas e blocos de Belém, conduzindo a um processo que muitos definem como de “decadência” do carnaval paraense, definida por alguns carnavalescos locais como uma “grande perda de interesse popular” que tinha nas décadas anteriores. As mudanças de gestores foram geralmente acompanhadas por mudanças ou mesmo ausências de políticas culturais voltadas para as manifestações carnavalescas, em sua feição popular tradicional. Novas políticas de gestão cultural, que deslocaram o espaço público do carnaval paraense, da Praça da República para a Doca de Souza Franco e depois para a Aldeia Cabana de Cultura Amazônica (2000), articulavam-se também com a crescente preferência do público, especialmente das camadas médias e altas, pelo modelo comercial do carnaval baiano, vendido a públicos consumidores da capital e das cidades do interior.

Cada vez mais a Prefeitura, o Estado e a grande mídia afastaram-se do modelo até então praticado no carnaval paraense. Houve um momento, inclusive, em que gestores do carnaval propuseram mudanças na estrutura das escolas de samba, visando criar um “novo produto”, algo que aproximasse mais o carnaval “tradicional” – cada vez mais acusado de ser uma cópia do carnaval do Rio de Janeiro –, de uma forma regional, que pudesse apresentar um produto “típico” da região (como o Boi de Parintins) para ser bem sucedido e reverter a inevitável “decadência” do carnaval local.

Ocorre que os gestores locais não atentaram para um princípio básico, fundamental: o de que os processos de produção e circulação dessas manifestações populares não podem ser constituídos de cima para baixo. Embora apropriadas, transformadas, recriadas através de diversas direções e fluxos horizontais e verticais, essas manifestações são populares, coletivas, espontâneas. Se os gestores não tem um projeto claro, o controle gerencial e a certeza do sucesso (econômico e/ou político) do projeto, desistem do investimento.

Já do ponto de vista dos sujeitos que se identificam com os projetos populares ou participam das experiências dos grupos subalternos que produzem o carnaval, fica o gosto amargo do final da festa que pode acabar, mas ainda não acabou porque, como afirmam os defensores da cultura popular, “quem faz a cultura popular é o povo, e enquanto existir povo ela não vai morrer” (BOSI, 1987, p.44). E se a cultura é um processo, cuja dinâmica é produtora da vida social e da reflexividade sobre a condição humana de viver uma vida compartilhada com outros, estamos todos envolvidos nessa experiência de viver o cotidiano e refletir sobre essa realidade, mesmo que com diferentes expectativas.

Assim, quando perguntamos a Bechara Gaby porque ele não faz mais carnaval, ele respondeu: “*porque não tem mais carnaval*”. Quando perguntamos a Vetinho por que fazer (ou não fazer) carnaval, sua resposta foi: “*porque se a gente não fizer vai acabar*”. Já para Néder Charone, “o prazer do carnaval está na criação artística, a gente pensa uma coisa que vai se corporeificando e de repente não é mais só tua essa criação, é de um grupamento de gente. Eu faço carnaval porque eu gosto de carnaval”.

4. Considerações Finais

Diante desse quadro melancólico, pintado com o tom cinzento de um cenário quase apocalíptico, como explicar a manutenção, a força, a persistência, a resiliência dessas escolas de samba, que se organizaram há oito décadas para brincar o carnaval de rua seguindo o modelo surgido na capital do país, ao mesmo tempo em que produziam diversas inovações culturais de base regional? Em um primeiro plano, acreditamos que a força dessas escolas deve-se à aceitação e participação dos moradores dos bairros onde estão situadas. Jurunas, Umarizal, Pedreira e Guamá constituíram-se como bairros periféricos de forte conteúdo étnico-cultural, onde se desenvolviam grandes festas e ritos populares nas quadras natalina, junina e carnavalesca. Ao mesmo tempo em que participavam das manifestações festivas e culturais que aconteciam nos pontos centrais da cidade, também levavam o carnaval da periferia para esses lugares centrais (Praça da República, Praça Brasil, Praça Amazonas).

É próprio da escola de samba narrar a cidade e os bairros onde acontecem os eventos carnavalescos. Ao fazê-lo, reproduzem, ao mesmo tempo, estratégias de manutenção, táticas de resistência (CERTEAU, 2000, p. 45-47), formas de resiliência (HOGGART, 1970, p. 265-267), modos de vida próprios. No caso específico das práticas carnavalescas, é preciso olhar toda essa produção, desde as escolhas dos enredos até as elaborações e preparações para o desfile carnavalesco, como múltiplas falas, artísticas, estéticas e políticas sobre os lugares onde essas práticas são construídas, desenvolvidas e apresentadas, como processos de enunciação de diferentes sujeitos, em posições de subalternidade, mas que não desistem de sonhar.

REFERÊNCIAS

- AUGRAS, Monique. *O Brasil do samba-enredo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição, Contradição* (VV. AA). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 31-58.
- CAVALCANTI, Maria Laura. *Carnaval Carioca: dos bastidores ao desfile*. Rio de Janeiro: Funarte; UFRJ, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COSTA, Haroldo. *100 anos de carnaval no Rio de Janeiro*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.
- DINIZ, André. *Almanaque do carnaval*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- FARIAS, Júlio César. *O enredo de escola de samba*. Rio de Janeiro: Líteris Ed., 2007.
- FERREIRA, Felipe. *O livro de ouro do carnaval brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- _____. *Inventando carnavais*. O surgimento do carnaval carioca no século XX e outras questões carnavalescas. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.
- FLORES, Murilo. A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento. In: *Territorios con identidade cultural*. Março de 2006.
- GANCHHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HOGGART, Richard. *The uses of Literacy: aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments*. New York: Oxford University Press, 1970.
- LEITE, Ligia Moraes. *O foco narrativo*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- MANITO, João. *Foi no bairro do Jurunas: a trajetória do Rancho Não Posso me Amofiná (1934/1999)*. Belém: Editora Bresser, 2000.
- MORAES, Eneida. *História do carnaval carioca*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz A. *Samba de enredo: história e arte*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2010.
- OLIVEIRA, Alfredo. *Carnaval paraense*. Belém: Secult, 2006.
- PALHETA, Cláudia Suely. *Artes carnavalescas: processos criativos de juma carnavalesca em Belém do Pará*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes, ICA, UFPA, 2012.
- QUEIROZ, Maria I. P. *Carnaval brasileiro: o vivido e o mito*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992

RODRIGUES, Carmem I. *Vem do bairro do Jurunas: sociabilidade e construção de identidades em espaço urbano*. Belém: NAEA/UFPA, 2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO

Leandra Ines Seganfredo Santos⁸
Rosinda de Castro Guerra Ramos⁹
Sara Cristina Gomes Pereira¹⁰

Resumo: Neste trabalho apresentamos as políticas públicas de ensino na Área de Linguagens na Educação Básica em Mato Grosso mediante análise documental das Orientações Curriculares para a Área de Linguagens. As concepções do materialismo histórico-dialético adotadas pelas políticas públicas no estado tomam como categoria organizadora do processo de sua construção a consideração do trabalho como práxis humana e educação estruturada em ciclos de formação e defendem a construção de um currículo baseado em complexo temático em que cada área de conhecimento inter-relaciona conteúdos que possibilitam a compreensão dos conceitos, mediante uma dinâmica de trocas disciplinares, articuladas no interior de um núcleo de ação concreta com uma totalidade a ser desvendada por diferentes campos do conhecimento. As disciplinas da Área de Linguagens possuem como objetos comuns o código, o texto e a leitura. As intenções pedagógicas são de aquisição e desenvolvimento de capacidades de interação e produção nas e pelas linguagens. Para sistematizar estas intenções, o processo de ensino e aprendizagem se organiza em torno de eixos articuladores, sendo eles fundamentais para a concretização desse processo e que na prática precisam ser coordenados entre si.

Palavras-chave: Educação Básica; Orientações Curriculares; Área de Linguagens.

Abstract: This paper presents the public policies of teaching for Basic Education in the state of Mato Grosso, Brazil, through document analysis of the Curriculum Guidelines for Language Area. The historical and dialectical materialism conceptions adopted by public policies in the state take as organizing category of the process of its construction the work as human praxis and education structured in cycles. They advocate the construction of a complex theme-based curriculum in which each knowledge area interrelates content that enable the understanding of the concepts. That occurs through a dynamic exchange disciplinary, articulated within a core of concrete action with a totality to be unveiled by different fields of knowledge. The disciplines of languages area have code, text and reading as ordinary objects. The pedagogical intentions are for the acquisition and development of production capabilities and interaction in and through language. To systematize these intentions, the process of teaching and learning is organized around articulator axes,

⁸ Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E-mail: leandraines@hotmail.com

⁹ Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica (PUCSP).

E-mail: rramos1@uol.com.br

¹⁰ Professora-formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, CEFAPRO/Sinop/Área de Linguagens.

E-mail: cristina.sara.27@hotmail.com

fundamental to the achievement of the process and in practice they need to be coordinated with each other.

Keywords: Brazilian Basic Education; Curriculum Guidelines; Language Area.

1. Introdução

Em tempos em que se prega um cenário de redemocratização da educação e qualidade de ensino para alcançar a competitividade nacional e mundial, além do desenvolvimento de uma cidadania que capacite o indivíduo para o mundo globalizado, falar em políticas públicas para a educação é um tema indispensável, uma vez que esta se encontra em acelerado processo de mercantilização. O Brasil, como um dos signatários dos documentos firmados pela Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (Senegal, 2000) – que reafirmam a educação como direito de todos – assumiu compromissos que influenciam diretrizes e metas das políticas públicas de educação, especificamente no que se refere ao Ensino Fundamental.

Em nossa atuação nas áreas de formação docente, ensino e aprendizagem de línguas e metodologias de ensino na Educação Básica (EB), bem como na atuação com docentes do ensino público regular, temos percebido que, não raramente, pouco sabem e pouco levam em consideração sobre as políticas públicas que norteiam as ações na EB, principalmente, no conhecimento e acompanhamento daquelas específicas do contexto onde os sujeitos estão inseridos. De igual modo, a interlocução com professores em serviço também tem apontado certa ausência de conhecimento e/ou entendimento das concepções teóricas adotadas. Diante deste diagnóstico, acreditamos ser importante o (re)conhecimento das políticas públicas de ensino para a Educação Básica em Mato Grosso, já que influenciam diretamente nas práticas em sala de aula nas escolas públicas estaduais, ademais os documentos são relativamente novos (MATO GROSSO, 2010a e b). Nesse sentido, a partir de análise documental, o objetivo deste texto é apresentar uma (re)leitura das concepções teóricas que norteiam as práticas a partir do documento chamado Orientações Curriculares para a área de Linguagens (2010b).

2. Orientações Curriculares: Área de Linguagens, Educação Básica

Nas Orientações Curriculares para a área de Linguagens (MATO GROSSO, 2010b), doravante OCL, as linguagens são construídas historicamente na interação social que envolve indivíduo, história, cultura e sociedade em uma relação dinâmica entre produção, circulação,

recepção e espaço de interlocução da atividade sociointeracional que possibilita práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade (MATO GROSSO, 2010b, p. 11). Desta forma o currículo da área é constituído pelas disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) e Língua Portuguesa, trabalhadas através dos objetos comuns: código, texto e leitura, que formam o campo conceitual da área.

Esta concepção de linguagem construída historicamente em situação de interação social e que considera o contexto, as intenções as estratégias e os recursos usados tanto na produção oral quanto escrita admite múltiplos posicionamentos que são colocados em diálogos constantes e interativos. Em conformidade com isso Vygotsky (1984) corrobora com a ideia de que a linguagem estabelece mediações entre o estudante e o conhecimento de todas as áreas, bem como entre a situação na qual o conhecimento é produzido e suas novas formas de utilização na prática.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) explicita que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos referidos campos não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por suas construções composicionais (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A concepção de Linguagem apresentada nas OCL (2010b) caracteriza-se por integrar disciplinas que possuem princípios, conceitos, modelos interpretativos e explicativos em comum sobre certos aspectos do mundo. Em consonância com esta visão de linguagem, Bourdieu (1991, p. 107), argumenta:

Quando se focaliza a linguagem como objeto autônomo, aceitando a separação radical que Saussure fez entre linguística interna e externa, entre ciência da linguagem e ciência dos usos sociais da linguagem, se está condenando a olhar dentro das palavras para o poder das palavras, isto é, procurando por ele onde não será encontrado.

Dessa forma, a proposição para o trabalho por área de conhecimento da linguagem leva em consideração a não dicotomia entre linguagem e usos sociais da linguagem numa perspectiva inter/transdisciplinar, compreendida de forma contextualizada partindo de seus respectivos usos sociais. Em consonância com este pensamento, Rajagopalan (2003) ao falar sobre o momento de revisão epistemológica que perpassa o trabalho com a linguagem na contemporaneidade, delinea que se esta é uma prática social, ao estudá-la, conseqüentemente, estudamos a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva. Esta nova proposição de trabalho lança o desafio de compreender como ele acontecerá na atualidade e em que contexto os profissionais que atuam diretamente podem realinhá-lo, de forma a garantir que haja um trabalho inter/transdisciplinar proposto pelos documentos oficiais quer da esfera federal quer estadual.

Ao trabalhar a linguagem como prática social contempla-se a proposta presente nas OCL, que orientam o trabalho educativo partindo da articulação dos eixos estruturantes que são: conhecimento, trabalho e cultura. O conceito de trabalho, já descrito anteriormente, segundo Kuenzer (2010), constitui-se como uma das ações materiais e espirituais, que os seres humanos desenvolvem, individual e coletivamente, para construir suas condições de existência. Quanto ao eixo conhecimento, a práxis educativa deverá propiciar que os estudantes percebam o mundo, a realidade e suas relações propondo ações de transformação, ou seja, a inclusão na sociedade contemporânea. Isto não ocorre sem o conhecimento construído historicamente. A partir da compreensão dessas construções é que os sujeitos poderão agir conscientemente sobre a realidade. O eixo cultura evidencia-se pela construção de valores na produção das relações, nas instituições e nas relações com o meio ambiente, político, econômico e social, pois é a cultura que fornece os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que organizam o pensamento para representar a realidade. É através da interação entre as linguagens que os eixos descritos articulam-se constituindo-se como fio condutor para o trabalho educativo.

Em conformidade com os eixos estruturantes, as OCL apresentam os eixos articuladores da área para o EF que são: i) Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática; ii) Apropriação dos sistemas de representação das Linguagens; iii) Formação sociocultural nas diferentes linguagens (MATO GROSSO, 2010b, p. 08). Os eixos articuladores são fundamentais no processo ensino aprendizagem e precisam ser coordenados e articulados entre si, pois é através desta articulação que cada área de conhecimento e entre as áreas que se discute, organiza e elabora suas ações em conformidade e a partir da realidade local, na tentativa de assegurar um aprendizado contextualizado e significativo, para que não haja a dicotomia entre escola e aprendizagem e mundo exterior.

São eles também que possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais. Na perspectiva vygotskiana as capacidades “referem-se ao conhecimento e aplicação de estratégias e técnicas apropriadas relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas” (MATO GROSSO, 2010b, p. 8), as quais são construídas pelos aprendizes através das relações que estabelecem entre si, com o outro, com o conhecimento e com o contexto sociocultural.

Consoante as OCL, as capacidades cognitivas são construídas socioculturalmente e relacionam-se à construção do conhecimento, sendo elas fundamentais para a elaboração de conceitos que possibilitam os sujeitos operarem com símbolos, ideias, imagens e representações que os permitem compreender a realidade. Quanto às capacidades atitudinais são aquelas que estão relacionadas aos modos de ser, sentir e se posicionar mediante situações concretas, reconhecendo e

valorizando a igualdade de direito entre as pessoas. Já as capacidades procedimentais dizem respeito a ser, saber, fazer e saber fazer determinadas coisas (MATO GROSSO, 2010b, p. 9).

Desta forma essas capacidades serão desenvolvidas durante toda a EB, sendo que ganharão abrangência e aprofundamento de acordo com o desenvolvimento cognitivo, o processo de aprendizagem e autonomia de cada estudante. Isso será observado através do que as OCL denominam de descritores, ou seja, são eles que evidenciarão a construção e o desenvolvimento das capacidades. Estes traduzem o diagnóstico da realidade no decorrer do processo de desenvolvimento da aprendizagem, bem como são subsídios para os educadores planejarem e intervirem nas necessidades dos estudantes.

No primeiro Ciclo de Formação Humana o documento (MATO GROSSO, 2010b, p. 23 a 25) elenca sete capacidades, que serão desenvolvidas com a mediação do professor e dos pares, articuladas com o meio físico e social sendo elas:

- Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.
- Ler, compreender e construir diferentes textos.
- Codificar e decodificar Linguagens.
- Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação.
- Vivenciar as diversas práticas de Linguagens.
- Compreender as manifestações das Linguagens.
- Valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.

Para o segundo Ciclo são descritas seis capacidades que têm como características principais a resignificação dos conhecimentos e o uso das linguagens nas práticas sociais, a partir de análises, reflexão, criação, fruição e crítica, objetivando promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (MATO GROSSO, 2010b, p. 27). Para que isso ocorra no segundo Ciclo as capacidades são:

- Fazer uso das Linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.
- Ler, compreender e construir diferentes textos.
- Codificar e decodificar sistemas das diferentes linguagens.

- Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação.
- Ressignificar as diversas práticas de linguagens.
- Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.

Já para o terceiro Ciclo as capacidades (MATO GROSSO, 2010b, p. 47 a 53) são praticamente as mesmas, porém o grau de dificuldades é mais aprofundado, pois devem oportunizar situações desafiadoras para que os estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar, organizar as informações, compreender o seu sentido e atribuir significados que ampliam o processo de letramento, elaborando e sistematizando os conhecimentos de forma intencional no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, a mediação do professor deve proporcionar situações em que os estudantes possam comparar informações de diferentes fontes de pesquisa, observar e compreender as relações socioculturais e ambientais em que estão envolvidos. As capacidades que atendem a esses objetivos são:

- Compreender e utilizar as linguagens.
- Ler compreender e construir diferentes textos considerando as condições de produção, recepção e circulação.
- Codificar decodificar e ressignificar sistemas das diferentes linguagens.
- Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação.
- Vivenciar e ressignificar as diversas práticas de linguagens.
- Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.

Ao tratar o processo ensino aprendizagem por área de conhecimento e desenvolvimento de capacidades faz-se necessário que o planejamento das ações pedagógicas seja pensado pelo coletivo de professores das disciplinas que integram a área, para que o mesmo tenha objetivos comuns.

Considerando que o Ensino Médio será a última etapa da EB os pressupostos teóricos e metodológicos para o trabalho com a linguagem será o mesmo, na perspectiva de formação humana, tendo como principal função tornar a experiência escolar uma vivência em que o estudante possa compreender e usar as diferentes linguagens na construção de sua identidade, para que o mesmo tenha voz e faça uso dela no exercício da cidadania na sociedade em que vive. O documento aborda, pelo menos, cinco objetivos comuns que podem ser trabalhados de forma interdisciplinar. São eles: interpretar diferentes linguagens; fazer uso da expressão oral na exposição de ideias, pontos de vista e argumentos; analisar fatos e ideias constantes da realidade,

estabelecendo relações e formulando hipóteses; interpretar os recursos expressivos das diferentes linguagens relacionando textos e seus contextos de acordo com as condições e razões de sua produção; e, produzir textos nas diferentes linguagens, visando organizar e registrar informações para expressão e comunicação em situações que exijam maior formalidade (MATO GROSSO, 2010b, p. 65).

3. Considerações finais

No que diz respeito às OCL, pontuamos que o trabalho por área de conhecimento da linguagem, em uma perspectiva inter/transdisciplinar, leva em consideração a não dicotomia entre linguagem e seus usos sociais e parte da articulação dos eixos estruturantes determinados nas Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010a), em conformidade com os eixos articuladores da área. Descrevemos, ainda, que o desenvolvimento dos referidos eixos possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais.

Percebe-se, então, que o trabalho com a linguagem nessa concepção extrapola a leitura e a escrita de textos, pois através da linguagem como prática social é que o estudante poderá situar-se, compreender-se e compreender o mundo que o cerca e nele agir.

A possibilidade de trabalhar a linguagem de forma mais abrangente e coletivamente tem motivado muitos profissionais da educação a rever suas práticas anteriormente fragmentadas e buscar, sobretudo, através da Formação Continuada (FC) novas formas de atuação.

Parece-nos haver uma preocupação por parte do governo mato-grossense, por meio da SEDUC e, mais precisamente, do CEFAPRO em divulgar e garantir a implantação das políticas públicas. Nesse sentido, os CEFAPRO têm sido um dos maiores responsáveis pela sua propagação.

As Orientações Curriculares para a educação básica em Mato Grosso preconizam o desafio da realização de um trabalho coletivo tanto de formação continuada quanto de planejamento e desenvolvimento de atividades. Embora seja possível observar alguns impactos na educação no estado, como o próprio desafio da implementação das Orientações Curriculares para a Educação Básica, a reconfiguração das práticas educativas, e a consolidação do Projeto “Sala de Educador”, uma das políticas públicas de formação continuada da rede pública de ensino, compreendemos que ela efetivamente se concretizará em longo prazo. Ademais, analisando os documentos a que tivemos acesso, percebe-se um movimento de revisão constante, bem como avaliação dos resultados obtidos até o momento.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press, 1991.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. *Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf. Acesso em: 10 out. 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica*. SEDUC/MT. Cuiabá, MT, 2010a. 128p.

_____. *Orientações Curriculares: Área de linguagens: Educação Básica*. SEDUC/MT. Cuiabá, MT, 2010b. 126p.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O DISCURSO BÍBLICO SOB OS OLHARES DA ANÁLISE DO DISCURSO E DA PRAGMÁTICA

Luana Cimatti Zago¹¹

Sonia Aparecida Lopes Benites (Orientadora)¹²

RESUMO: Este trabalho propõe o uso de ferramentas da Análise do Discurso e da Pragmática para a análise do discurso bíblico encontrado no evangelho de Mateus, capítulo quinze, do versículo vinte e um ao versículo vinte e oito. Trata-se de um discurso intitulado de *A mulher cananéia*, em que uma mulher e Jesus interagem discursivamente. A análise aponta tanto para a importância dos fatores históricos para a compreensão da cena, quanto para a interpelação ideológica sofrida pelos sujeitos; assinala, igualmente, a ação sobre o outro, a intencionalidade que orienta o discurso dentro de um contexto altamente carregado de significação. Os pressupostos teóricos adotados seguem, portanto, a linha da Análise do Discurso Francesa (AD), com as contribuições de Orlandi (2005) e Maingueneau (2008) e, no campo da Pragmática, a *Teoria dos Atos de Fala* (AUSTIN 1990). Nesse estudo verificou-se que é possível buscar em diferentes teorias contribuições para uma análise mais acurada de um discurso.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Pragmática; Atividade Linguageira.

ABSTRAC: This paper intends to apply Discourse Analysis and Pragmatics tools for biblical discourse analyze, in Gospel of Matthew, Chapter 15, verses 21 to 28. It is about a discourse named The Canaanite woman, a woman and Jesus interacting discursively. The analysis points as to the importance of historical factors for scene comprehension as to subjects' ideological interpellation; points out as well to the action on the other, the intentionality which guides the discourse within a full signification context. The theoretical assumptions, therefore, follow the French Discourse Analysis (DA), also contributing Orlandi (2005) and e Maingueneau (2008), in Pragmatics, Speech Act Theory (AUSTIN 1990). In this study was verified that it is possible to search different theories contributions to an accurate analysis of a discourse.

Key-words: Discourse Analysis; Pragmatics; Interactive talking activity.

1. Introdução

Buscar respostas, essa é uma parte importante do trabalho de qualquer pesquisador. Normalmente, o pesquisador vale-se de uma linha teórica para encontrar tais respostas ou fazer questionamentos que lhe apontem um caminho para alcançar o objetivo proposto. Todavia, devido ao caráter investigativo das pesquisas, muitas vezes o pesquisador vê-se

11 Mestranda em Estudos do Texto e do Discurso na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: luanazago@bol.com.br

12 Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: salbenites@gmail.com

autorizado a buscar respostas não somente em teorias que, de alguma forma, sejam harmônicas, mas também naquelas que, supostamente, apresentariam certa desarmonia. Esse é o caso da Pragmática e da Análise do Discurso.

É dentro desse raciocínio que este trabalho propõe o uso de algumas ferramentas fornecidas pela Pragmática ao lado de outras, fornecidas pela Análise do Discurso, para analisar um discurso bíblico extraído do capítulo quinze do evangelho de Mateus.

Serão feitas, inicialmente, breves considerações a respeito das principais características de cada uma das teorias (Pragmática e Análise do Discurso), ressaltando pontos de divergências e pontos de convergência. Para isso serão aproveitadas as considerações feitas por Possenti (1996) e por Orlandi (1996). Em seguida serão brevemente lembradas algumas especificidades da Pragmática com enfoque na *Teoria dos Atos de Fala* (AUSTIN 1990).

O trabalho segue com a análise do discurso registrado no evangelho de Mateus, intitulado pelo evangelista de *A mulher cananéia*, em que uma mulher e Jesus interagem discursivamente. A análise aponta tanto para a importância dos fatores históricos para a compreensão da cena, quanto para a interpelação ideológica sofrida pelos sujeitos; assinala, igualmente a ação sobre o outro, a intencionalidade que orienta o discurso dentro de um contexto altamente carregado de significação.

Em suma, o trabalho afirma ser possível e desejável aproveitar, de forma coerente, contribuições de diferentes teorias, ainda que estas pareçam incompatíveis entre si.

2. Breves considerações teóricas

2.1 Língua como lugar de atuação

À parte de qualquer definição de língua já elencada pela Linguística ao longo de todos esses anos de pesquisa – desde o século XIX com o estudo das línguas românicas e germânicas e, depois, mais especificamente após Saussure até os dias de hoje – é irrefutável, nos dias de hoje, que a língua é um organismo vivo sobre o qual os falantes atuam. Tal afirmação privilegia pontos de vista como, por exemplo, o enunciativo, em que o sujeito tem papel preponderante. E se falamos em sujeito, falamos em subjetividade. Segundo Benveniste, “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito;

porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. (BENVENISTE, 1988, p. 286)

Possenti (2001) avança nesse conceito, pontuando que todo uso de linguagem é subjetivo. Ao fazermos uso do sistema lingüístico, não estamos apenas colocando o sistema em uso, como alguém que se apropria da língua, mas estamos nos colocando como sujeitos de uma atividade, a atividade languageira. Essa não é, portanto, uma atividade apropriativa, mas constitutiva. Assim, o produto dessa atividade não são apenas declarações, descrições ou relatos constativos, mas enunciados plenos de intenções, pressuposições, implicaturas etc. Isso porque todo dito traz as marcas discursivas do falante, escolhidas em função de sua intencionalidade.

Ao dizermos algo, dizemos para um determinado fim, dizemos para que signifique, para que se construa um sentido. Não somente o que dizemos significa, mas como dizemos, para quem dizemos, onde dizemos, quando dizemos e quem é o *eu* que diz. O sentido do dito não está, portanto, restrito ao sistema lingüístico, mas é composto por todo o cenário que constitui o dito. E esse *contexto*¹³ – aqui vulgarmente chamado de “cenário” –, elemento altamente privilegiado pela *Teoria da Enunciação*, cujo principal representante é Emile Benveniste, é fator *sine qua non*, tanto no que diz respeito às atividades de produção quanto no que concerne às de interpretação.

O que se pretende aqui é utilizar ferramentas fornecidas pelas teorias lingüísticas que propiciem o desvelar, o mergulhar, o cavoucar de uma interação discursiva. Não pretendo chamar a proposta desse trabalho de *análise do discurso* – e nem me atreveria –, pois para isso eu deveria ser fiel à escolha de uma linha teórica. Correndo o risco de cometer um deslize entre teorias, mas cônica de minha responsabilidade, lanço-me à tarefa de buscar elementos na Pragmática e na AD para descortinar o texto proposto.

2.2 Análise do Discurso e Pragmática: até que ponto “dois bicudos não se beijam”?

Seriam a Pragmática e a Análise do Discurso Francesa dois bicudos que não se beijam? Evidentemente há diferenças importantes entre as duas teorias; todavia, partindo do pressuposto de que nenhuma teoria é de todo completa e irrepreensível - se assim não o

¹³Conforme o *Dicionário de Análise do Discurso*, o termo *contexto* é utilizado para remeter principalmente ao ambiente verbal da unidade (que outros preferem chamar *co-texto*, em conformidade a um uso que se generaliza) e à situação de comunicação.

fosse não seriam desenvolvidas novas teorias, ainda que embasadas em estudos e reflexões que retomam “velhas” teorias – não seria nenhuma insanidade buscar respostas em diferentes teorias.

É o que Possenti (1996) faz em seu artigo *Pragmática na Análise do Discurso*. Não com a pretensão de completude ou ecleticismo, conforme esclarece o autor, o que também não é o caso nesse trabalho, mas com a pretensão de buscar respostas. Valho-me das palavras de Possenti para lembrar, de forma bastante rasa, principais pontos de diferença – que aqui nos interessam – entre a Pragmática e a AD. Na Pragmática:

O falante sabe o que está acontecendo quando participa de um evento discursivo e tem, ao participar dele, *intenções* que busca tornar conhecidas e *objetivos* que busca concretizar. A pragmática (...) invoca um certo saber do falante, e deve tomar esse saber como um ingrediente relevante para a análise de textos... (POSSENTI, 1996, p. 76)

Na AD:

(...) tanto os elementos lingüísticos (em especial, o sentido) quanto os elementos das condições de produção são concebidos como se fossem inacessíveis ao sujeito, de maneira que a relação que o sujeito tem com eles pode ser descrita como de desconhecimento. Ele pode pensar que sabe, mas não sabe (...) o sujeito é mais uma peça e uma função do que agente ou mesmo ator (...) o saber do falante não é, não pode ser levado em conta. Seria um escândalo falar em competência comunicativa no interior dessa teoria que privilegia, quando não torna exclusivo, o inconsciente (e seu correlato, a ideologia). (POSSENTI, 1996, p. 78)

Ainda sobre algumas diferenças importantes entre essas duas teorias, Orlandi (1996) salienta que enquanto na Pragmática temos os sentidos como conteúdos, deriváveis a partir de uma literalidade, que se inferem a partir da fórmula “língua+contexto=sentido1, sentido2, etc”, um cálculo sobre evidências, na AD temos fatos que reclamam sentidos, ou seja, os fatos são sujeitos à interpretação, e a língua, na medida em que é suscetível ao equívoco, ao deslize, à falha, faz lugar para a interpretação. Isso porque para a AD a língua não é um código ou um instrumento de organização ideologicamente neutro, nem tampouco um sistema abstrato. A língua funciona ideologicamente, e suas formas têm

papel fundamental nesse funcionamento. Enquanto a Pragmática se preocupa com a organização da língua, concebendo-a como suporte, a AD se preocupa com a ordem.

Embora haja um ponto de ligação entre ambas as teorias, a saber, a relação língua/ exterioridade, os pontos de diferença, certamente, são mais salientes, o que nos evidencia, de fato, que tais teorias têm razões pertinentes para não se “bicarem”, porém isso não nos impede de buscar em ambas, sem nenhuma displicência, ferramentas para melhor “dissecar” um texto ou discurso.

2.3 Especificando algumas ferramentas

O objeto de estudo aqui proposto é um diálogo entre Jesus e uma mulher cananéia, registrado no capítulo quinze do evangelho de Mateus. Para compreender esse texto devem ser considerados elementos da Pragmática, como intenções, objetivos, preferências do falante na escolha de formas e sequências lingüísticas; e elementos da Análise do Discurso Francesa, como aspectos históricos e psicanalíticos.

No que tange aos aspectos da Pragmática, tomaremos por base a proposição de Austin (1990), em sua Teoria dos Atos de Fala, de que ao falar, o homem realiza atos, ou seja, quando dizemos também fazemos. Dessa forma, relembremos a distinção que o autor faz entre três tipos de atos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários. O ato locucionário consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua; o ato ilocucionário atribui a esse conjunto (o ato locucionário) uma determinada força: de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa etc; o ato perlocucionário é aquele destinado a exercer certos efeitos sobre o interlocutor ou no próprio: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc.

Faz-se necessário também lembrarmos dos enunciados que realizam a ação que eles nomeiam, identificados por Austin como *performativos*. Trata-se da ocorrência de uma ação quando se enuncia uma frase. É o caso da ordem, da promessa, do juramento e outros. Os performativos podem ser explícitos ou implícitos: “Ordeno-lhe que fique quieto”, “Fique quieto”. De um modo geral, se todo ato de fala realiza uma ação (“todo dizer é um fazer”), pode-se dizer e que a “performatividade” se faz presente em todo e qualquer uso da linguagem.

3. A atividade linguageira no discurso bíblico: um recorte discursivo nos tempos de Jesus

O discurso referido inicia-se no versículo vinte e um e vai até o versículo vinte e oito do capítulo quinze do evangelho de Mateus:

Partindo Jesus dali, retirou-se para os lados de Tiro e Sidom. E eis que uma mulher cananéia, que viera daquelas regiões, clamava: Senhor, Filho de Davi, tem compaixão de mim! Minha filha está horrivelmente endemoninhada. Ele, porém, não lhe respondeu palavra. E os seus discípulos, aproximando-se, rogaram-lhe: Despede-a, pois vem clamando atrás de nós. Mas Jesus respondeu: Não fui enviado senão às ovelhas perdidas da casa de Israel. Ela, porém, veio e o adorou, dizendo: Senhor, socorre-me! Então, ele, respondendo, disse: Não é bom tomar o pão dos filhos e lançá-lo aos cachorrinhos. Ela, contudo, replicou: Sim, Senhor, porém os cachorrinhos comem das migalhas que caem da mesa dos seus donos. Então, lhe disse Jesus: Ó mulher, grande é a tua fé! Faça-se contigo como queres. E, desde aquele momento, sua filha ficou sã.

Essa história é intitulada, pelo evangelista Mateus como “A mulher cananéia”. Já o evangelista Marcos intitulará, no capítulo sete de seu evangelho, a mesma história como “A mulher siro-fenícia”. Para compreendermos a relevância desse fato, é necessário ressaltar alguns aspectos históricos. Não pretendo ater-me a essa comparação entre os evangelistas, mas vale esclarecer a diferença para melhor compreensão do texto.

O título dado por Mateus referindo-se à mulher como cananéia indica que ela não fazia parte do povo judeu, ou seja, era gentílica. Os gentios eram absolutamente desprezados pelos judeus, considerados inferiores, já que os judeus eram tidos como o povo da aliança, o povo escolhido por Deus. Levando em consideração que Mateus escreve seu evangelho para os judeus (cf. Tenney 2008), fica evidente ao leitor a posição inferior em que aquela mulher estava situada. Já Marcos escreve seu evangelho para os romanos (cf. Tenney 2008), logo não teria relevância (cultural e religiosa) identificá-la como cananéia, por isso esse evangelista a identifica por meio de sua origem geográfica, siro-fenícia.

Outro fator histórico importante é a situação da mulher no primeiro século. O historiador Daniel-Rops (2008) esclarece que a mulher tinha uma vida de anonimato, tanto social quanto culturalmente, e também diante da lei. Era absolutamente impróprio um

israelita conversar com uma mulher na rua, ainda que esta fosse sua mãe. A mulher era severamente sujeita ao marido, devendo a ele total fidelidade, sem o direito de exigir reciprocidade. Sua posição na sociedade era inferior em todos os aspectos. Nas ruas e templos, ela devia ficar a uma certa distância dos homens, ainda que fossem seus próprios maridos e familiares. Sua vida se passava em casa e as janelas deveriam ter grades para não serem vistas. Perante a lei era considerada menor e irresponsável. O marido podia recusar qualquer compromisso por ela assumido. Alguns livros da época – apócrifos – retratam a mulher como um ensejo à fornicção. Muitos homens demonstravam verdadeiro desprezo ou aversão à mulher, uma total misoginia.

O discurso inicia-se no versículo vinte e um, em que aparece o dêitico *dali*, nos faz retomar o contexto anterior ao capítulo quinze. O lugar correspondente ao *dali* é Genezaré. O versículo trinta e quatro do capítulo quatorze relata: *Tendo passado para o outro lado, alcançaram terra em Genezaré.*

A informação dada pelo autor “E eis que uma mulher cananéia, que viera daquelas regiões”, reforça a situação desprezível daquela mulher. O contexto histórico nos revela que além de todos os aspectos sociais e culturais que giravam em torno do fato de ela ser mulher, havia também o fator religioso, que também a inferiorizava.

Utilizando ferramentas da AD, é possível afirmar que paira sobre esse discurso uma ideologia que discrimina judeus de cananeus, sendo esses últimos marginalizados e considerados indignos de receber qualquer ato de benevolência. Isso também nos remete ao ponto de vista marxista a respeito da segregação de classes, embora o que esteja em voga nesse texto sejam aspectos muito mais religiosos do que econômicos, e não haja efetivamente uma luta de classes. Todavia, não há como negar a posição privilegiada que os judeus consideravam ter, por julgar-se o povo escolhido. Esse fato pode ser verificado quando Jesus afirma: “Não é bom tomar o pão dos filhos e lançá-lo aos cachorrinhos”. Aqui, o locutor, um judeu, aquele de quem a mulher esperava, mais que isso, a quem implorava a cura de sua filha, deixa evidente a situação marginalizada dos cananeus, uma vez que ele os compara a “cachorrinhos”, enquanto os judeus são chamados de “filhos”. Anteriormente, Jesus deixara evidente a segregação que havia entre esses dois grupos “Não fui enviado senão às ovelhas perdidas da casa de Israel”. Em outras palavras, é como se ele dissesse “eu vim para ajudar os israelitas (eles são as ovelhas perdidas), e não qualquer outro povo”. A fala dos discípulos a Jesus “Despede-a, pois vem clamando atrás de nós” também deixa transparecer essa ideologia discriminatória.

E tão forte é essa ideologia que a mulher coloca-se no discurso como participante dela. Ao dizer “Sim, Senhor, porém os cachorrinhos comem das migalhas que caem da mesa dos seus donos” ela reconhece sua posição inferior, a de não pertencente às “ovelhas perdidas da casa de Israel”, a de “cachorrinho”, e se vale dela para corroborar o seu pedido de ajuda.

Lançando mão sobre algumas ferramentas da Pragmática, é possível verificar que o discurso parece ser muito bem conduzido, dando-nos a sensação de que o locutor sabe o que está dizendo, sabe aonde quer chegar com o dito e “trabalha” de modo a levar seu interlocutor a chegar aonde se pretende que ele chegue. Quando o locutor (a mulher cananéia) diz “Filho de Davi”, ele não realiza apenas o *ato locucional* de dizer “Filho de Davi”, mas realiza o *ato ilocucional* de afirmar que aquele a quem ele pede ajuda é reconhecido por ele como o Messias¹⁴ esperado, o filho prometido por Deus. Isso porque a expressão “Filho de Davi” ou “Raiz de Davi” era utilizada na Bíblia, inclusive no Antigo Testamento, justamente para se referir a Jesus, que era da descendência davídica. A força ilocucional pretendida pela mulher é evidenciar ao interlocutor, Jesus, que ela acredita ser ele o salvador. A sequência da fala “tem compaixão de mim! Minha filha está horrivelmente endemoninhada” nos leva a entender o *ato perlocucional* que o locutor pretende exercer sobre o interlocutor, qual seja, um ato milagroso que traga cura para sua filha. Embora, nesse momento, o locutor não faça uso de formas linguísticas que explicitem sua intenção, a expressão “tem compaixão” seguida da descrição do estado em que sua filha se encontra “horrivelmente endemoninhada” infere uma súplica por ajuda. Usando os termos de Grice apud Fiorin et al (2005), trata-se de uma *implicatura conversacional*¹⁵.

O discurso segue-se com um silêncio, o autor informa “Ele, porém, não lhe respondeu palavra”. Segundo Orlandi (2005) “há toda uma margem de não-ditos que também significam”. O que significaria esse silêncio? É improvável que o interlocutor tenha ficado em silêncio por não ter escutado, visto que o locutor falava em alta voz (“clamava”, conforme registra o autor) e aqueles que estavam próximos a ele escutaram e manifestaram-se “Despede-a, pois vem clamando atrás de nós”, o que indica que ele também teria escutado. É possível entender esse não-dito como rejeição, desprezo, indiferença devido a fatores religiosos, sociais e culturais já abordados acima. Argumento

¹⁴ Tendo em vista os registros bíblicos, havia uma forte expectativa messiânica, não somente entre os judeus, mas em toda a região da Palestina. Para maiores detalhes ver DANIEL-ROPS, Henri. *A vida diária nos tempos de Jesus*, 3ª ed. São Paulo, Vida Nova, 2008.

¹⁵ Conforme Grice apud Fiorin et al (2005) as implicaturas conversacionais são provocadas por princípios gerais ligados à comunicação, suscitadas pelo contexto.

que parece ser corroborado quando Jesus diz aos discípulos “Não fui enviado senão às ovelhas perdidas da casa de Israel.” Não é possível afirmar categoricamente que a mulher tenha escutado essa fala de Jesus, já que ele andava, normalmente, cercado de pessoas (curiosos, discípulos, doentes, religiosos, espiões políticos etc) e o autor nos dá a ideia de que ela estava a uma certa distância, “vem clamando atrás de nós”, “Ela, porém, veio e o adorou”, todavia a tradução do texto grego sobre a qual me baseio (Almeida Revista e Atualizada) traz a conjunção adversativa *porém* “Ela, porém, veio e o adorou, dizendo: Senhor, socorre-me!”, o que nos faz inferir que, provavelmente, ela o ouviu e, mesmo diante daquela aparente rejeição, não se importou em pedir ajuda, agora explicitamente, utilizando a forma lingüística “socorre-me!”. É o que Grice chamará de *implicatura convencional*¹⁶.

A expressão “socorre-me!”, além de um ato ilocucional de pedido de ajuda com vistas em um ato perlocucional de obter a cura para sua filha, pode ser tomada também como um performativo, posto que é, em si, um ato de adoração. Essa afirmação é possível porque o autor assim sinaliza “Ela, porém, veio e o adorou, dizendo: Senhor, socorre-me!” Por dizer “socorre-me!” ela não está apenas pedindo ajuda, mas expressando submissão e verdadeiro reconhecimento de que ele pode ajudá-la. Ela se rende colocando-se em posição inferior e o coloca em posição superior. Entretanto, o ato perlocucional que ela pretendia não é ainda alcançado. A resposta para o seu pedido é uma negação, “Não é bom tomar o pão dos filhos e lançá-lo aos cachorrinhos”, e chega a parecer uma negação ofensiva. Infere-se que (1) ela não é filha para poder comer o pão; (2) ele é quem está sob o controle da situação, quem obtém o poder, pois ele é quem dá o pão, isto é, concede dádivas; (3) ela não é digna de receber o que ele tem para dar, seria um desperdício. Qual o ato ilocucional dessa fala? Qual seria o ato perlocucional esperado? Se o discurso terminasse aqui poderíamos dizer que o locutor pretendia que a mulher parasse de pedir ajuda e se retirasse, mas o fim dele parece não indicar isso.

A resposta da mulher a Jesus “Sim, Senhor, porém os cachorrinhos comem das migalhas que caem da mesa dos seus donos” indica que ela sabe bem a que Jesus se refere e seleciona adequadamente os componentes lingüísticos para responder-lhe. Com essa fala, ela alcança o seu objetivo. Essa não é apenas uma resposta que reconhece e aceita sua posição inferior, é ainda uma insistência. Podemos verificar que o ato ilocucional aqui é explicitar que mesmo a sobra do que ele tem, para ela, será suficiente. Ela deposita nele a

¹⁶ Conforme Grice apud Fiorin et al (2005), as implicaturas convencionais são desencadeadas por uma expressão lingüística.

sua esperança. A resposta de Jesus “Ó mulher, grande é a tua fé! Faça-se contigo como queres. E, desde aquele momento, sua filha ficou sã” revela que, nesse momento, ela obtém o pretendido. Realiza-se o ato perlocucional, a dádiva esperada, a cura da filha. Também se pode identificar um performativo, é ao dizer “Faça-se contigo como queres” que se dá o ato da cura, que sua filha fica sã.

A Pragmática postula que o discurso, dentre outras tantas características, é uma forma de ação sobre o outro (MAINGUENEAU, 2004). Assim sendo, é possível verificar que, tendo em vista a última fala “Ó mulher, grande é a tua fé! Faça-se contigo como queres. E, desde aquele momento, sua filha ficou sã”, de alguma forma, o discurso de Jesus agiu sobre a mulher. Sua última fala, de certa maneira, desconstrói toda a força ilocucional que se manteve durante seus atos de fala. Surpreendentemente, Jesus, que outrora parecia rejeitá-la e tratá-la com indiferença, agora, com alguma intensidade, lança mão de palavras elogiosas para com ela “Ó mulher, grande é a tua fé”.

Teria ele, desde o início, a intenção de conceder-lhe o desejado, porém não quis demonstrar, só para que se testemunhasse o quão grande era a fé daquela mulher? Talvez. Ele que antes a desprezava publicamente, agora a elogia publicamente. Teria ele feito isso para que os ali presentes (judeus, em sua maioria) tomassem a atitude daquela mulher (que era cananéia) como exemplo de fé e humildade? Quiçá. Estaria ele querendo, ao invés de participar da ideologia discriminatória para com os cananeus, aplicar uma lição aos seus seguidores contrariando essa ideologia de aceitação de pessoas, mostrando que outros também podem ser participantes de suas dádivas? É possível. Essas são apenas inferências, dentre outras tantas inferências que se pode ter desse discurso.

4. Considerações finais

Haveria, sem sombra de dúvida, muitas outras possibilidades de uso das ferramentas da AD e da Pragmática para se “explorar” um discurso, que aqui não foram levadas em conta. Contudo, ainda que não de forma exaustiva, evidenciou-se nesse trabalho que aspectos históricos, ideológicos, psicanalíticos e aspectos relativos à intenção, domínio lingüístico, interação com o outro e ação sobre o outro podem, de alguma forma, guardados os devidos cuidados, respeitadas as devidas diferenças, convergir e dar bons resultados na análise de um discurso.

Corroborar-se, assim, a idéia de que, em conformidade com o que se está sendo proposto, e desde que haja pertinência, é possível acrescentar contribuições de diferentes teorias na busca de respostas. Uma evidência disso é a divergência que há entre autores acerca de dados assuntos. E esse parece ser um caminhar sem fim para o pesquisador, pois é nesse “sentimento” de incompletude que está a motivação para buscar a completude, a qual, penso eu, jamais será alcançada – e nem deve –, pois o dia em que isso ocorrer, acabam-se as pesquisas, estagna-se o conhecimento, engessa-se o pensar. Evidentemente não é esse o caminho que a ciência da Linguística busca trilhar.

Com esse trabalho vê-se também que o discurso bíblico, à parte de qualquer tendenciosidade religiosa, é um vasto campo a ser explorado pela lingüística.

REFERÊNCIAS:

- AUSTIN, John Langshaw. VIII Conferência: Atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. In: AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUSTIN, John Langshaw. I Conferência: Performativos e constatativos. In: AUSTIN, J. L. AUSTIN. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade da linguagem. Em *Problemas de lingüística geral I*. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 1988.
- DANIEL-ROPS, Henri. *A vida diária nos tempos de Jesus*. 3ª ed. São Paulo, Vida Nova, 2008.
- FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística I: Objetos Teóricos*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni. Exterioridade e ideologia. In: Cad. Est. Ling., Campinas, (30):27-33, Jan/Jun. 1996.
- POSSENTI, Sírio. Pragmática na Análise do Discurso. In: Cad. Est. Ling., Campinas, (30):71-84, Jan/Jun. 1996.

TENNEY, Merrill C. *O novo testamento sua origem e análise*. Trad. Antonio Fernandes. 1ª ed. São Paulo: Shedd publicações, 2008.

O DIREITO À DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA LÍNGUAS AMEAÇADAS

Maria de Nazaré Moraes da Silva¹⁷
Marília de Nazaré Oliveira Ferreira¹⁸

Resumo: Por muito tempo, o etnocentrismo herdado da comunidade luso-descendente exerceu forte influência para que o Brasil se reconhecesse como uma sociedade monolíngue/monocultural. Essa visão concorreu para a extinção física e linguístico-cultural de vários povos indígenas. Na época do descobrimento, falava-se, no país, mais de mil línguas indígenas, número, hoje, reduzido para 180, aproximadamente. A história mostra que, mesmo diante de situação desfavorável, as sociedades indígenas se mantiveram organizadas, fato comprovado nas suas conquistas em documentos legais, os quais lhes asseguraram diversos direitos, entre os quais, à educação bilíngue e intercultural, instrumento fundamental para a sobrevivência de sua cultura. Atualmente, vivencia-se um momento demarcado pelo protagonismo indígena. As comunidades se articulam para interferir efetivamente na política de seu destino. Para isso, reconhecem a importância política e ideológica de aprenderem a língua dos não índios, mostrando-se também acessíveis a socializar seus conhecimentos. Este artigo traça breves considerações com base nesse percurso histórico, dialogando com teorias que versem sobre política linguística e planejamento. O enfoque deste trabalho é a comunidade Parkatêjê, da Terra Indígena Mãe Maria, localizada no município Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Estado do Pará.

Palavras-chave: Política linguística; Línguas indígenas; Parkatejê.

Abstract: For a long time, ethnocentrism inherited from the Luso-descendant community exerted a strong influence on Brazil to be recognized as a society monolingual / monocultural. This view ran for the extinction physically and from a variety of linguistic-cultural indigenous peoples. At the time of discovery, there were, in the country, more than a thousand indigenous languages, number, today reduced to 180, approximately. History shows that, even in the face of disadvantage, indigenous societies remained organized, proven in their gains in legal documents, which assured them various rights, including, bilingual and intercultural education, basic tool for survive their culture. Nowadays, the experience is a moment marked through the protagonism of the indigenous communities whose articulate effectively to interfere in the politics of his destiny. For this, recognize the importance of political and ideological learn the language of non-Indians, being accessible also to socialize their knowledge. This paper provides brief reflections based on this historical course, talking with theories that deal with language policy and planning. The focus is community Parkatêjê of Indigenous land Mãe Maria, located in Bom Jesus do Tocantins, in the southeast of Pará State

Keywords: Language Policy; indigenous languages; Parkatejê.

¹⁷ Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada e especialista em Letras. Revisora de textos da UFPA vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e mestranda em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Descrição de Línguas Indígenas, na mesma Universidade. E-mail: mn@ufpa.br

¹⁸ Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Associada do Instituto de Letras da UFPA vinculada à Faculdade de Letras. Desenvolve pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na linha de pesquisa Descrição de Línguas Indígenas e trabalha com os parkatêjê desde 2000. É tutora do PET-Letras. E-mail: marilia@ufpa.br

1 Considerações Gerais

Da data de chegada dos europeus ao Brasil aos dias de hoje, a invisibilidade atribuída aos indígenas pelo Estado contribuiu fortemente para a perda de grande parte de sua diversidade linguística e cultural. Estima-se a existência aproximada de 1,2 mil línguas indígenas faladas em solo brasileiro por volta do século XV. Mesmo após violenta colonização que levou à morte inúmeros índios, a incrível capacidade de resiliência desses povos foi decisiva para assegurar a sobrevivência das mais de 200 diferentes etnias e cerca de 180 diferentes línguas, ao longo do tempo, bem como para preservar suas peculiaridades (SEKI, 2000).

A política integradora instaurada com o processo de colonização favoreceu até bem pouco tempo a ideologia da língua portuguesa como 'língua única' entre os brasileiros. No entanto, esse mito começou a se desfazer a partir da segunda metade do século XX, na esteira do novo panorama de reivindicações das organizações sociais, da intensificação de discussões envolvendo questões étnicas, dentre outros fatores (CALVET, 2007).

Inseridas nesse contexto, as comunidades indígenas organizam-se para protagonizar seu destino, e a escola, outrora instrumento de coerção, se mostra condizente com a luta pela sobrevivência de suas línguas. Assim, inicia-se o artigo detalhando os princípios que devem reger a escola indígena. Em seguida, dialoga-se com teóricos que versam sobre política/planejamento linguístico, a fim de entender alguns conceitos-chave que perpassam esse campo. Por fim, apresenta-se a comunidade indígena Parkatêjê, foco deste artigo, a qual, atualmente, tem se esforçado para fortalecer a sua língua tradicional.

2 Algumas palavras sobre educação escolar indígena

O direito à diferença foi reconhecido aos povos indígenas com a vigência da Constituição Brasileira de 1988. Embora represente um marco nas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, reconhecendo a estes últimos o direito à língua, cultura e tradições, o modelo educacional previsto no documento pouco se distanciou da antiga postura assimilacionista.

Após a Constituição, surgiram outros textos legais na área educacional¹⁹, assim como projetos voltados às diferentes situações sociolinguísticas dos povos indígenas, na tentativa de contribuir com a construção de uma escola como instrumento fomentador de

¹⁹ Após a Constituição de 1988, a educação indígena foi tema abordado na Portaria Interministerial 559 (1991), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (1998), bem como nas Constituições estaduais e nas normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação (MONSERRAT, 2006).

autonomia. Em vista disso, as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* previram um processo de escolarização caracterizado como “bilíngue e intercultural, específico e diferenciado” (BRASIL, 1994, p. 176), tendo os próprios indígenas à frente das principais decisões. Por se tratar de um projeto recente, alguns autores se esforçam para detalhar seus princípios, com o objetivo de clarear a nova função social da escola em território indígena.

Para garantir a educação escolar conforme os anseios das comunidades indígenas, Maher (2006) aponta como medida primordial a elaboração de Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) pelos próprios representantes de suas comunidades. Esse modo de pensar parte do princípio de que a maneira de repassar conhecimentos, nessas sociedades, ocorre de forma muito diferente da realidade não indígena. Segundo a autora,

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006, p. 17).

De acordo com Cassula e Bernardino (2012), a compreensão de educação *bilíngue intercultural* prevê o reatamento de diversos saberes e aborda tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento de mundo dos aprendentes, com o mesmo grau de relevância. Do mesmo modo, Silva (2010) postula que a educação assim caracterizada promove o diálogo entre culturas e “sustenta-se na tradição e na modernidade. Nesse sentido, as línguas indígenas precisam desempenhar na escola novas funções. Devem ser consideradas tanto quanto a portuguesa, como línguas de conhecimento” (SILVA, 2010, p. 88). Rocha e Borges acrescentam:

A educação intercultural deve ser vista como conhecimento e compreensão dos complexos processos de contato e intercâmbio que se produzem a partir dos complexos processos histórico-sociais vividos pelos povos indígenas, com o objetivo de tematizar, para fins didáticos, essas situações interculturais. Visa ainda promover nos educadores e nos estudantes um instrumental crítico que utilize as diferenças como potencial criativo em relação ao próprio contexto em que estão inseridos. Considera também a educação intercultural como uma elaboração crítica das questões ligadas às identidades culturais e às relativas dinâmicas de conflito e de poder, a consciência da mobilidade dos confins entre o ‘nós’ e o ‘eles’, a capacidade de ler a experiência e o sentido das agregações festivas e participação simbólica na vida de um grupo nesses jogos de poder (ROCHA; BORGES, 2010, p. 62).

Por outro lado, o caráter *específico e diferenciado* exprime qualidade e se refere ao respeito à diversidade cultural que singulariza os povos indígenas, preocupando-se em apreciar as diversas formas de pensar e de produzir conhecimentos. Em outras palavras, a escola indígena deverá se constituir como um instrumento politicamente relevante, e, para isso, deverá envolver-se com as práticas culturais de cada sociedade, devendo “surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e coautores de todo processo” (BRASIL, 1994, p. 177).

É importante frisar, todavia, que a escola aqui alinhavada emprega esforços não somente para o fortalecimento das línguas indígenas, mas também para a capacitação de seus falantes com o ensino da língua portuguesa, a fim assegurar-lhes sobrevivência na sociedade envolvente. E para que não se retome os descaminhos do passado, lideranças indígenas, educadores, pesquisadores, políticos e organizações não governamentais buscam investir cada vez mais em ações que exerçam influência no debate das políticas linguísticas brasileiras. Entender alguns conceitos-chave que constituem esse campo é a proposta do próximo item.

3 Política/planejamento linguístico

Falar sobre política e planejamento linguístico, no Brasil, é assunto recente e justifica-se, principalmente, pela ideologia do monolinguismo difundida no país desde os tempos coloniais. Gilvan Oliveira, no prefácio da obra de Calvet (2007), menciona a segunda metade do século XX como a fase introdutória desses conceitos nas Academias brasileiras, onde se consolidaram como disciplina, mais precisamente após 1980, o ano das ‘indústrias da língua’²⁰.

Oficialmente, Einar Haugen foi o primeiro teórico a utilizar o sintagma planejamento linguístico (*language planning*), em 1959, ao investigar os problemas linguísticos da Noruega. Em 1964, ano de emergência da sociolinguística, esse tema foi retomado por Haugen em evento realizado na Universidade da Califórnia, de acordo com informações de Calvet (2007). O teórico menciona que os anglófonos J. Rubin, J. Das Gupta, B. Jernudd, J. Fishman e C. Ferguson subsistiram nos debates desse campo por muito tempo, o qual, depois, foi ocupado também por francófonos, germanófonos e hispanófonos. Calvet (2007, p. 13) acrescenta que “o ‘planejamento linguístico’ recebe seu batismo na mesma época que a sociolinguística, e pouco mais tarde será definida por Fishman como sociolinguística aplicada”.

²⁰ A expressão ‘indústrias da língua’ surgiu na época em que as tecnologias de informação passaram a ser utilizadas nas pesquisas multidisciplinares das ciências cognitivas e linguística, conforme Calvet (2007).

Política e planejamento linguístico são conceitos vinculados e convivem numa relação de dependência. Para Fishman, “o planejamento é a aplicação de uma política linguística” (CALVET, 2007, p. 15). Na definição de Calvet (Idem, p. 11), a política linguística é a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e o planejamento linguístico, sua implementação”, o que implica abordagem científica, elaboração de algum tipo de intervenção e meios para a implementação da intervenção nas novas situações sociolinguísticas em determinado corpo social. Nas palavras de Haugen,

O planejamento é uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e *ad hoc*, mas podem também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial [...] Se o planejamento for bem feito, ele compreenderá etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação (apud CALVET, Idem, p. 21).

A definição de Haugen reflete os laços iniciais desse conceito com a linguística instrumentalista, cujo interesse era *pela* língua, ocupando-se, prioritariamente, com seus aspectos internos, e, de certa forma, ignorando seus vínculos com a sociedade. Em oposição a essa abordagem surgiu a sociolinguística, ou seja, a linguística da língua como ‘fato social’, momento em que as atenções dos linguistas se direcionaram também aos conflitos linguísticos com os quais convivem os falantes de uma língua, fato que demarcou a ‘virada político-linguística’²¹.

Nesse panorama, alguns conceitos são de fundamental importância e não podem deixar de ser mencionados, como o de planejamento do *corpus* e planejamento do *status* de uma língua. Estes conceitos foram introduzidos por Kloss, sendo recompilados por Calvet da seguinte forma:

O planejamento do *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua [...], enquanto o planejamento do *status* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas. Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do *corpus*; mas é possível também que se queira modificar o *status* de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola etc., e isso se relaciona ao *status* (CALVET, 2007, p. 29-30).

²¹ Definida como “o movimento pelo qual os linguistas (mais que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais” (OLIVEIRA apud CALVET, 2007, p. 9).

Vale destacar, neste momento, que a política linguística situa-se no campo das decisões do poder e o planejamento relaciona-se às ações do Estado, o qual, geralmente, intervém no uso das línguas para efetivar sua política. A decisão final, na maioria das vezes, é encargo do Estado, que a dispõe por meio de leis, as quais, por sua vez, se ocupam da forma, do uso e da defesa da língua. Assim sendo, a política linguística sempre demandará suporte jurídico. Cabe, então, expor mais dois conceitos: gestão *in vivo* e gestão *in vitro*.

Há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se defrontam cotidianamente [...]. [e] a o poder, gestão *in vitro*: Em seus laboratórios, lingüistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam (Ibidem, p. 69-70).

Um último conceito que não pode ser esquecido é o de *diglossia*. Inicialmente, apresentada por Ferguson de forma estática, a noção de diglossia considerava apenas duas variedades de uma mesma língua, mas sofreu ampliações na sua interpretação, e passou a ponderar, com Fishman, situações de usos entre duas línguas; entre duas formas de uma mesma língua; ou entre uma língua e várias línguas. Linguistas como Lambert-Félix Prudent e Louis Aracil afirmavam que “a diglossia não era uma coexistência de situações harmoniosas entre duas variedades linguísticas, mas uma situação conflituosa entre uma língua dominante e uma língua dominada” (CALVET, 2007, p. 33).

Isto posto, entende-se que a política linguística, pelo menos teoricamente, situa-se na linha pacificadora entre ‘a voz do poder’ e a ‘voz do povo’. De certo, nesta linha, estará também o linguista com suas investigações sobre os diversos aspectos²² a serem envolvidos no estudo político de uma língua, a fim de apontar decisões coerentes acerca do que pode ser implementado e o que pode ser tolerável pelos seus falantes.

Em momento anterior, falou-se que essa discussão está relacionada à gestão de ambientes plurilíngues. Por esse motivo, discorre-se sobre o Brasil, país onde línguas indígenas, línguas imigrantes, além da língua de sinais mantêm uma relação de diglossia com a língua portuguesa. O foco principal, para o momento, são as línguas indígenas, que até a Constituição de 1988 permaneceram silenciadas pelo Estado, conforme aludido. Até então, “a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como língua única ‘nacional’” (MONSERRAT, 2006, p. 135).

²² Situações linguísticas, fonologia, sintaxe, além dos sentimentos lingüísticos, relações entre falantes e línguas, dentre outros aspectos (CALVET, 2007).

Gonçalves (2009) assevera a importância de políticas locais para a sobrevivência das línguas indígenas brasileiras. Apoiada em Cooper, a autora apresenta três tipos de planejamentos a serem considerados nessa empreitada, saber:

planejamento de *status* [que] pode incluir, por exemplo, projetos para tornar a língua de um grupo a língua principal no uso diário da comunidade ou incluí-la na escola como língua de instrução ou em sua forma escrita [...]; o planejamento de aquisição [...], por exemplo, decisões sobre programas de aprendizagem de línguas para crianças e ou para adultos da comunidade e suas famílias; e o planejamento de *corpus* [...], por exemplo, a criação de alfabetos ou projetos de reforma de sistemas de escritas (GONÇALVES, 2009, p.213-214).

Num projeto de fortalecimento de línguas indígenas, a escola pode se tornar grande aliada, caso não seja pensada *para* indígenas, tal como o foi no passado. Em vista disso, indígenas e pesquisadores buscam adequá-la a esse fim. Diversas experiências nesse sentido são observadas no Brasil, dentre as quais se destaca a da comunidade indígena Parkatêjê, que será relatada na próxima seção.

4 Os Parkatêjê

Habitantes da Terra Indígena Mãe Maria, no município Bom Jesus do Tocantins, a sudeste do Pará, os Parkatêjê formam uma pequena comunidade constituída de, aproximadamente, 450 índios (FERREIRA, 2003), provenientes da junção de três grupos indígenas²³, ocorrida na década de 1980, por motivos de sobrevivência. Antes do contato com a sociedade envolvente, os membros dessa comunidade falavam a língua parkatêjê, da família Timbira, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê²⁴ (FERREIRA, 2003). Atualmente, a língua portuguesa circula de forma intensa na comunicação entre jovens e crianças, principalmente.

É notório que o enfraquecimento de uma língua não ocorre por acaso; existem diversos fatores que influenciam esse processo. Segundo Araújo (2008), a invasão da língua portuguesa na comunidade Parkatêjê se intensificou com a realização de casamentos entre índios e não índios, bem como com a entrada de projetos de alto impacto ambiental na aldeia. Nos anos de 1960, conforme seus relatos, houve a construção da rodovia PA 70 (hoje BR 222), que cortou o território de leste a oeste, ligando Marabá à Rodovia Belém Brasília. Por volta de 1970/77, o território foi invadido a sudeste por mais uma rodovia, a PA 150, pela linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA e pela Eletronorte. Por volta da década de 80, houve a instalação das torres de transmissão de Tucuruí e a construção da ferrovia Carajás-Ponta de Madeira (Itaqui/MA).

²³ Rôhôtatêjê, Akrätikatêjê e Kyikatêjê.

²⁴ Tronco composto pelos Bororó, Botocudo, Jê, Karajá, Maxkalí, Pataxó (SEKI, 2000).

Com o objetivo de reverter a situação de enfraquecimento da língua, em 1989, a pedido do líder tradicional, capitão Krôhokrenhũm, iniciou-se um projeto de implantação de uma escola na aldeia²⁵, que funcionou em caráter bilíngue e teve como coordenadora a professora Leopoldina Araújo²⁶, no período de 1990 a 1994. Desejava-se,

Construir uma escola que, embora instrumento de outra cultura, se integrasse à vida comunitária de modo a não deixar que se apagasse todo o acervo cultural chegado até aquele momento através da transmissão oral, visto serem os parkatêjê um povo ágrafo, que – como tantos outros – sistematiza muitas informações na pintura corporal, adornos, instrumentos de caça e música, mas não registra a língua (ARAÚJO, 2008, p. 6).

Um dos princípios do projeto era que a escola se tornasse instrumento da própria comunidade. Em vista disso, em vez de limitar o ensino às quatro paredes do prédio onde funcionava, a equipe pedagógica o inseriu num movimento dialético entre os saberes relacionados à língua, à cultura e à história do sujeitos aprendentes, a fim de sustentar a manutenção de sua alteridade sociocultural (FREIRE, 2011). Conforme postula Freire (Ibidem, p. 86), era preciso partir da “curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.

Sendo assim, nas épocas do plantio de cacau, por exemplo, as aulas eram ministradas no campo, a fim de que os jovens ampliassem seus conhecimentos sobre a geografia dos arredores da aldeia e aprendessem a identificar e a reconhecer a utilidade medicinal de algumas espécies vegetais com a ajuda dos mais velhos. Mas esse modo de conduzir o ensino não assegurou a assiduidade dos alunos, uma questão resolvida somente em 1994, após reunião com o capitão, quando eles reconheceram a importância da escola e assumiram *oralmente*, diante de toda a comunidade, o compromisso de continuar estudando.

O comportamento dos Parkatêjê coloca em questão a maneira como se tem conduzido o ensino de línguas indígenas no Brasil. Desde a época da catequização dos indígenas aos dias de hoje, a relevância maior tem sido atribuída à língua escrita. Em geral, segundo Maher (2006 apud CUNHA, 2008, p. 148), “a língua de instrução nas séries iniciais, é a língua materna do aluno. Assim que a criança é nela alfabetizada, assim que ela entende o funcionamento da escrita, vai-se introduzindo a língua majoritária aos poucos, até que a língua materna seja totalmente excluída do currículo escolar”.

²⁵ A primeira experiência da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) com ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries, em terras indígenas (ARAÚJO, 1996).

²⁶ A professora Leopoldina Araújo foi a primeira linguista a desenvolver trabalhos descritivos sobre a língua parkatêjê.

De acordo com Ferreiro (1995 apud QUEZADA; GÓMEZ, 2009) a possibilidade de o ser humano adquirir competência para lidar com a escrita de uma língua será maior se esse momento for posterior à aquisição da oralidade. Dessa forma, prosseguem os autores, a organização das informações no texto escrito estará pautada na reflexão e reconstrução do discurso, exercitando, assim, “uma certa ‘consciência metalinguística’” (FERREIRO 1995 apud QUEZADA; GÓMEZ, 2009, p. 204).

Para algumas pessoas, essa possibilidade pode causar estranheza, mas não se pode esquecer o fato de que era desse modo que tudo funcionava antes da introdução da escrita gráfica nas sociedades. Acerca deste assunto, Haveloc (1995, p. 27) rememora que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte”. O teórico define a escrita como um produto da cultura, após a qual as sociedades ágrafas receberam o estigma de primitivas, a exemplo do julgamento que se costuma fazer dos povos indígenas. D’Angelis (2008, p. 2) menciona que “os povos indígenas no Brasil, [...], não empregavam um sistema de escrita, mas garantiam a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que a sua tradição criou”. Para Goody (2012, p. 142), com a introdução da cultura escrita, “as formas indígenas de socialização sofrem”.

O comportamento dos Parkatêjê, naquele momento, e as declarações dos referidos teóricos reforçam que o êxito de um projeto para o fortalecimento de línguas ameaçadas encontra-se intimamente relacionado à visão de mundo do povo ao qual esteja direcionado. Daí a importância de um planejamento ‘de dentro’, ou seja, um planejamento no qual se ouve a opinião dos participantes (CAVALCANTI, 2006). É importante entender, nesse processo, suas interpretações sobre temas possíveis de serem abordados.

Questões dessa natureza foram observadas por Maher (2010) no curso de formação continuada que ministrou a um grupo de professores indígenas acreanos²⁷. No entendimento desses professores, a escola é o lugar onde se aprende a língua portuguesa, que é imprescindível ao confronto com a sociedade envolvente, sendo interpretada como um instrumento de sobrevivência; a língua indígena, por sua vez, é aprendida com os familiares. Como fazer em sociedades onde a maioria dos indígenas não fala a língua tradicional?

Emerge, neste momento, mais uma observação de ordem cultural. Maher (2010) cita que o sentido de saber cantar se traduz para aquele grupo de professores como uma relação estreita entre língua, cultura e identidade. Segundo ela,

²⁷ Yawanawa, Sawãdawa, Ascheninka.

Para os sujeitos da pesquisa, ser capaz de fazê-lo [de cantar] era, no entanto, o mesmo que ter a possibilidade de adentrar um conjunto de códigos de interpretação fundamental para a constituição de suas etnicidades [...]. Para eles, ser capaz de usar uma língua indígena no cotidiano não bastava: saber ‘falar’ essa língua implica também e, sobretudo, ter a capacidade de entender e expressar, através dela, a realidade do mundo indígena como sabem fazer os *homens indígenas mais inteligentes* quando cantam. Ou dizendo de outro modo: ‘falar uma língua indígena’, de fato, implica ser capaz de produzir enunciados culturalmente relevantes; não é meramente produzir palavras ocas, desprovidas de sentido histórico (MAHER, 2010, p. 43-44. Destaques da autora).

Valor semelhante é dado pelos Parkatêjê aos produtos de sua cultura. Cientes deste fato, a comunidade tem se empenhado para manter os ciclos cerimoniais, as narrativas míticas, as canções e as festas tradicionais. Apesar de se creditar que esses gêneros orais guardem material significativo favorável ao aprendizado da complexa estrutura da referida língua, entende-se que somente decisões locais, vinculadas a políticas governamentais, possam reverter a atual situação sociolinguística. Mas, para atingirem esse objetivo, e antes de qualquer tomada de decisão, cabe a eles e aos interessados pela sua causa viabilizarem uma avaliação rigorosa *in loco*, tendo como base questões pertinentes à política/planejamento linguístico.

5 Considerações finais

As reflexões apresentadas neste artigo demonstram que o ‘direito à diferença’ exige cada vez mais o protagonismo indígena nas decisões referentes ao seu futuro e ao futuro de suas línguas. Nesse sentido, observa-se um novo momento no qual os povos indígenas podem reverter os conhecimentos adquiridos no campo educacional em favor de sua própria comunidade. Para isso, não há dúvidas quanto ao aprendizado da língua portuguesa e de sua importância para novas ações, tal como a possibilidade de mudança de *status* das línguas indígenas. Utopia? Não. Tomando as palavras de Moita Lopes (2006), referindo-se a novas construções de conhecimento por acreditar na reinvenção da vida social, acredita-se que este seja um ensaio de esperança.

Por fim, é importante reiterar que a luta dos povos indígenas brasileiros foi fator decisivo para suas conquistas na legislação do país, pois esse foi um momento em que se fizeram escutar. Dessa forma, acredita-se na emergência de discussões em prol de uma política que favoreça as línguas tradicionais ecoam também suas vozes, talvez ainda um tanto abafadas, porquanto busquem se organizar para futuros enfrentamentos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9, 2008. Tulane University em New Orleans, 2008. *Anais...* Disponível em: <<http://www.brasa.org>>. Acesso em 10 set. 2012.
- _____. La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê. In: GONZALBO, Aizpuru. (Coord.). *Educación rural e indígena em Iberoamérica*. México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CASSULA, Marcella Hauanna; BERNARDINO, Mariana Mendonça. *A importância da oralidade para a revitalização cultural dos Guarani Nhandewa*. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012.
- CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.
- CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*, n. 32, p. 143-159, 2008, Editora UFPR.
- D'ANGELIS, W. Histórias dos índios lá em casa. In: SILVA, R. M. da C. (Org.). *Cultura popular e educação*. Brasília: MEC/SED, 2008. Disponível em: <www.portalkaingag.org/historias>. Acesso em: 30 set. 2011.
- FERREIRA, Marília de Nazaré Oliveira. *Estudo morfossintático da língua parkatêjê*. 2003. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.
- GONÇALVES, Solange Aparecida. Por um planejamento linguístico local. *Revista Investigações*, v. 22, n. 2, jul., 2009. Disponível em: <www.revistainvestigacoes.com.br> Acesso em: 1 mar., 2013.
- GOODY, Jack. *O mito, o ritual e o oral*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Antropologia).
- HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas).
- MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representação de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, jan./jun., 2010, p. 33-48.
- _____. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-38.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e a via contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006, p. 131-154.

QUEZANDA, M. V. A.; GÓMEZ, M. T. Education in multicultural contexts: challenges of classroom. In: FLORES, E. S. (Coord.). *Challenges and possibilities in teacher education: a north American perspective*. México: UPN, 2009, p. 197-222.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso*, v. 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil), 2000. Disponível em: <www.etnolingüística.org> Acesso em: 22 nov., 2011.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: ROCHA, L. M.; SILVA, M. do S. P.; BORGES, M. V. (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 85-102.

ROCHA, Leandro Mendes; BORGES, Mônica Veloso. As relações entre ciências e saberes locais e suas implicações para a prática do professor indígena: relato de uma experiência junto aos alunos do curso de Licenciatura intercultural. In: ROCHA, L. M.; SILVA, M. do S. P.; BORGES, M. V. (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 59-74.

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA SUBSIDIADA PELAS OFICINAS DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA EDIÇÃO 2012

Núbia Régia de Almeida²⁸

Tânia Maria de Oliveira Rosa²⁹

Prof. Dr. Márcio de Araújo Melo (Orientador)³⁰

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o resultado de uma pesquisa sobre a contribuição da Olimpíada de Língua Portuguesa, edição 2012, na prática de leitura e produção escrita desenvolvida com os alunos do 7º e 8º anos em uma escola da rede estadual em Araguaína, Tocantins. Na análise considerou-se os estudos de Tardif (2008) no que diz respeito à importância da formação continuada para os professores. Antunes (2009), Alliende e Felipe (2005), Dell'isola (2001), Guedes (2006), Rojo e Jurado (2006), Scneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008) sobre o ensino de leitura e escrita e de gêneros textuais. Levou-se também em consideração os estudos de Hoffmann (2005) a respeito do processo de avaliação na escola. Para obtenção dos resultados foram analisados os materiais impressos e no portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, os registros das etapas da Olimpíada realizados pela docente: sequências didáticas, depoimentos da professora, memorial das oficinas realizadas; produção preliminar dos textos dos alunos conforme proposta do programa em comparação a produção final das redações.

Palavras-chave: Prática de leitura e escrita; Olimpíada de Língua Portuguesa; Formação docente.

Abstract: This article aims to analyse the result of a searching about the contribution of Portuguese Language Olympics, edition 2012, in the reading practice and writing production developed with the students from 7th and 8th grades in a public school in Araguaína, Tocantins state. In the analyse it was considered the studies of Tardif(2008) in relation to the importance of continuing education to the teachers. Antunes(2009), Alliende and Felipe(2005), Dell'isola(2001), Guedes(2006), Rojo and Jurado(2006), Scneuwly and Dolz(2004) and Marcuschi(2008) about the teaching of reading, writing and textual genres. It took also into consideration the studies of Hoffmann(2005) related to the evaluation process at the school. To obtain the results we analyzed the printed materials and on the website of Portuguese Language Olympics, the records of the Olympiad steps conducted by the teacher: didactics sequences, the teacher testimonials, memorial of workshops; preliminary texts productions of the students according to the program proposal compared to the final production of the essays.

²⁸ Mestranda em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail: nubiaregia20@gmail.com

²⁹ Mestranda em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail: taniarosa10@gmail.com

³⁰ Professor do Programa de Pós Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: marciodemelo23@gmail.com

Key-words: Reading and writing practice; Portuguese Language Olympics; Teacher training.

1. Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* constitui-se como um programa que desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Pautado em uma experiência de sala de aula subsidiada pelas etapas da Olimpíada, desde a formação até o concurso na escola, discorreremos neste trabalho os impactos da aplicabilidade das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa na sala de aula, norteadas por uma sequência didática, metodologia que ancora a prática do ensino de leitura e escrita de textos na escola de acordo com o programa. Desenvolveremos também uma reflexão sobre os aportes teóricos que embasam a visão metodológica do programa. Iniciaremos a reflexão fazendo um breve histórico sobre a OLP.³¹

Ela nasceu em 2002 da parceria da Fundação Itaú Social com o Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que elaborou uma estratégia de mobilização dos professores por meio de um concurso de produção de textos, o Programa *Escrevendo o Futuro*. A ideia central do projeto era trabalhar com os alunos em longo prazo a fim de ajudá-los a desenvolverem capacidades para produzir bons textos. Nessa perspectiva, o programa foi criado com o objetivo de contribuir para a melhoria da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. Voltado inicialmente para alunos de 5º e 6º ano (4ª e 5ª séries) do ensino fundamental. Foi escolhido o tema “O lugar onde vivo”, que deveria ser trabalhado em três gêneros textuais: reportagem, texto de opinião e poesia.

De acordo com os dados que constam no portal do Cenpec, no período de 2003 a 2007 foram implementadas algumas ações a fim de aperfeiçoar e subsidiar as etapas do projeto como: a elaboração do *kit Vozes*, com as publicações “Voz do aluno” e “Voz do professor” e o vídeo “Escrevendo na sala de aula”; também foram criadas a revista “Na ponta do Lápis” e distribuída a todos os professores participantes e à Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro. A partir de 2006 o programa passou a premiar também os professores na categoria Relato de Prática.

Em 2008 foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio. É importante frisar que o programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e, por essa iniciativa, tornou-se uma política pública. Atualmente a OLP *Escrevendo o Futuro* tem como parceiros, na

³¹ Olimpíada de Língua Portuguesa

execução das ações, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura.

A Olimpíada é bienal e em anos pares, realiza-se um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Na 3ª edição participaram professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1ª série EM; Artigo de opinião na 2ª e 3ª séries EM. Nos anos ímpares, desenvolve ações de formação presencial e a distância para os professores, por meio do curso *online*³², além disso, realiza estudos e pesquisas, e produz recursos e materiais educativos.

Em 2009 foram realizados encontros de formação presencial com professores multiplicadores pautado no material produzido, Maleta do Formador, para subsidiar a formação do professor e com materiais destinados a reuniões pedagógicas. Também foi produzido o *Jogo Q.P. Brasil*, para contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos de ensino médio. Em 2010, ano de sua 2ª edição, a Olimpíada enviou a todas as escolas públicas – que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio – a “Coleção da Olimpíada”, com Cadernos do Professor nos gêneros: poema, crônica, memórias literárias e artigo de opinião. O material traz uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais.

2. Ensino de leitura e escrita na escola

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita tem sido atualmente alvo de políticas públicas que mostram grande preocupação com a qualidade da educação básica. A partir desta inquietação foram implementados alguns programas educacionais e dentre eles, a OLP. Ler e escrever são duas atividades essenciais de todo o sistema da instrução pública ou privada e são habilidades fundamentais para que o estudante obtenha êxito tanto na escola como na vida em sociedade. Segundo Dell’isola (2001, p. 32) “nos anos 80 e 90, a importância atribuída à leitura trouxe diversas contribuições nessa área, principalmente quando se identificou a categoria do “analfabeto funcional”, indivíduo que, apesar de ler e escrever, não faz uso social da leitura e da escrita”.

³² No sitio eletrônico <http://escrevendo.cenpec.org.br>

A OLP foi idealizada e elaborada com o objetivo de minimizar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino e aprendizagem de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras que conseqüentemente contribuíram para o surgimento do analfabeto funcional. Para tanto, se pensou em oferecer suporte ao professor visando capacitá-lo e muni-lo de conhecimentos teóricos e metodológicos, para que ele reflita sobre o ensino das habilidades de leitura e escrita.

Alliende e Felipe (2005) defendem a ideia de que a leitura é um fator determinante do êxito e do fracasso escolar. Corroborando essa ideia, entendemos que a leitura propicia um leque de habilidades fundamentais para o sucesso escolar como, por exemplo, uma melhor articulação dos conteúdos; mais propriedades de inferir e o estímulo à produção escrita. Para Antunes, a leitura é responsável pelo desenvolvimento das competências cognitivas do indivíduo, e pela independência intelectual.

Em suma, a leitura, na sua perspectiva informativa, exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. É a *lenha* com que alimentamos o fogo de nossas buscas. (ANTUNES, 2009, p. 196).

Quando se trata de leitura nos atemos a pensar que ela, como fomentadora das práticas sociais, é capaz de promover a inclusão, de desenvolver o conhecimento, a imersão cultural e histórica. Para tanto, podemos dizer ainda, que ela exerce uma função de ancorar o currículo escolar. Nesta perspectiva, o ponto de partida para a aprendizagem é o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Não é apenas a aula de português que só faz sentido se for dada por um leitor para leitores; qualquer aula pressupõe a leitura como forma de processamento pessoal e metódico, no ritmo individual de cada um, das informações e das relações com que constituir o saber e com que constituir a percepção crítica, que só se forma num contato pessoal refletido com posições confrontantes. (GUEDES, 2006, p. 67)

Nesse sentido não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa ensinar a ler, pois as diversas fases do currículo necessitam das habilidades leitoras para desenvolver o conhecimento, assim como as habilidades para a produção escrita. O programa OLP *Escrevendo o Futuro* propõe para professores, da rede pública educacional, vivenciar uma metodologia de ensino de língua que trabalhe com gêneros textuais por meio de seqüências didáticas. Na concepção de Schneuwly e Dolz, (2004, p. 97) seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual. Marcuschi (2008, p. 219) interpreta esta metodologia sob o ponto de vista de que é possível ensinar gêneros textuais de maneira ordenada. O autor ainda afirma que a ideia central da proposta é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual.

A OLP configura-se como um programa de formação continuada aos professores por promover um espaço de reflexão sobre o ensino de leitura e escrita articulando teoria e prática para disseminar conhecimentos sobre escrita na perspectiva dos gêneros. O programa organizou a capacitação para os professores, priorizando dois objetivos imediatos de duas naturezas:

cognitiva: proporcionar uma *experiência real* de aprendizagem ou de aprimoramento da capacidade de escrever um gênero do discurso, usando para isso uma metodologia de ensino específica: a sequência didática.

metacognitiva: conhecer a metalinguagem, os conceitos e pressupostos teóricos que estão *por trás* dessa metodologia, que lhes dão sustentação, assim como uma transposição didática possível: a SD. (BRASIL, 2012)

Rojo e Jurado (2006) explicitam que leitura e compreensão se definem quando o leitor é capaz de produzir um outro texto em resposta ao lido. Como exposto nos objetivos acima a OLP propicia ao professor por meio do material de suporte teórico e pedagógico criar contextos de produção textual a partir da realização de várias atividades e exercícios que levem aos alunos se apropriarem de noções técnicas necessárias ao desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e escrita objetivando adquirir a competência para a produção de textos de diversos gêneros.

Ao analisar todo o material organizado pela Comissão da Olimpíada de Língua Portuguesa para capacitar e instrumentalizar metodologicamente o educador no desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais percebe-se que ele oferece, além do suporte teórico, o direcionamento para se aplicar uma metodologia sistematizada por meio de um modelo de SD³³, possibilitando o desenvolvimento da produção textual partindo da leitura, com o intuito de induzir o aluno a perceber as características presentes em textos do mesmo gênero, além de propiciar a ativação dos conhecimentos prévios do aluno e ampliação de seu repertório textual e vocabular. Outro aspecto da formação está no processo de avaliação dos textos produzidos em sala de aula. O programa apresenta uma tabela com critérios que devem ser observados em cada gênero textual para avaliar os textos. Estes são compostos com base nas habilidades (descritores) trabalhadas em cada gênero.

Sabe-se que a avaliação na escola, sobretudo de produção textual é de certa forma um processo complexo, por isso é necessário que haja uma preocupação em virtude de precisar compreender a intencionalidade e/ou finalidade do contexto desta produção. Hoffmam (2005, p. 58) afirma que:

33

Em termos do ensino da leitura e da escrita é importante estar consciente de que “o pensamento” do aluno não é de fato observável, mas sim a expressão de seu pensamento por meio de diferentes condutas e linguagens que são “interpretadas” pelo professor.

Corroborando essa ideia entendemos que a avaliação só produz sentido se assumir papel de mediadora para o processo de ensino, ou seja, que além de avaliar seja um diagnóstico para garantir o ensino e a aprendizagem e que esteja comumente ligada ao mesmo objetivo do planejamento. Nesse sentido, a OLP intenciona avaliar a evolução do aluno quanto ao seu processo de produção, considerando as dificuldades detectadas no diagnóstico inicial e não simplesmente avalia considerando um parâmetro ideal para todos os estudantes. Outra face do processo avaliativo de acordo com Hoffmann é em relação sua flexibilidade, a autora aponta fragilidades em instrumentos avaliativos que nem sempre será satisfatório para empregar, principalmente quando se trata de avaliação da produção escrita do aluno, pois diz respeito à criação com marcas próprias do escritor.

O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto à própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparatistas que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens. (HOFFMANN, 2011, p. 31)

Quanto ao processo avaliativo de produção textual é importante realçar que dependendo do contexto e finalidade de produção, os meios de avaliação precisam ser repensados para se tornarem eficazes, especialmente na produção de textos literários que são geralmente carregados de subjetividade.

Partindo do pressuposto de que esta é uma metodologia eficaz na escola, considerando os aportes teóricos que a embasa, esta pesquisa propôs verificar se a realização das oficinas da OLP em sala de aula contribuíram para o desenvolvimento de habilidades e competências nas práticas de leitura e escrita dos alunos, de uma escola da rede estadual do Tocantins, de forma a atender a linha pedagógica contida no Referencial Curricular do Tocantins (RC/TO) que estabelece o ensino de língua considerando “a abordagem de textos de vários gêneros para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e domínio linguísticos necessários para as diferentes situações de intercâmbio comunicativo”. (TOCANTINS, 2009, p. 184)

O Referencial Curricular do Tocantins (2009, p. 183) ainda aponta como ponto culminante do trabalho realizado em Língua Portuguesa a produção de texto. Comungando do mesmo objetivo, a OLP promove o concurso de produção textual como culminância de toda uma trajetória de exercícios de leitura e escrita, a sequência didática, ancorada em prática de leitura, compreensão e interpretação textual com enfoque em um determinado gênero.

3. Prática de leitura e escrita na escola a partir das oficinas da OLP

No intuito de analisar as potencialidades das oficinas da OLP na prática docente verificamos *in loco* a experiência de uma professora da rede estadual na cidade de Araguaína-TO, inscrita na edição de 2012. A referida professora trabalhou com os alunos de 7º e 8º anos do ensino fundamental com o gênero memórias literárias. Esta categoria tem como objetivo conduzir o aluno a resgatar as lembranças pessoais e históricas do lugar onde vive. E por meio de oficinas os alunos aprendem a identificar as características e peculiaridades do gênero, em que serão percebidas no resultado final de uma série de atividades norteadas pela sequência didática.

Para realizar a verificação *in loco*, organizamos dois momentos: inicialmente contatamos a professora, expomos a proposta de pesquisa e nossos objetivos; posteriormente realizamos uma entrevista no intuito de fazer uma analogia da prática de produção desenvolvida pela docente antes e depois do concurso. A professora externou que não se sentia tão preparada para trabalhar os gêneros textuais de maneira satisfatória, antes da experiência com as OLP. Segundo ela, sua formação acadêmica, e pelo que percebe a de muitos outros professores, não lhe forneceu base e conhecimentos específicos em relação aos gêneros textuais. Relatou ainda que a rotina escolar a impediu de aprofundar por meio de estudos e pesquisas os conhecimentos referentes aos gêneros textuais. Em face disso revelou que sua prática pedagógica em relação ao trabalho com leitura e produção textual era superficial. Informou que costumava apresentar aos alunos um determinado texto para leitura individual e/ou compartilhada e após esse procedimento não havia um trabalho direcionado no intuito de explorar o texto, de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, de incentivá-los a pesquisar outros textos em busca de ampliar seus conhecimentos. Apenas apresentava o gênero e solicitava logo em seguida uma produção textual dos mesmos. Não trabalhava as características específicas do gênero para que o aluno soubesse como planejar e direcionar sua produção textual com foco em atender a especificidade do mesmo. Tardif (2008, p. 287) aborda a questão da necessidade da formação contínua do professor para a atualização dos saberes docentes considerando as fragilidades da formação inicial acadêmica, ao afirmar que “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam a formação inicial na Universidade trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

Outro aspecto observado refere-se à metodologia de avaliação utilizada pela professora antes de participar da OLP, visto que ela externou não haver de sua parte uma avaliação criteriosa no intuito de identificar o que os alunos sabiam e o que ainda precisavam saber ou se o texto atendia as características do gênero textual em estudo. O trabalho de correção se resumia em apontar os erros ortográficos, de concordância e coerência textual. Nota-se que nesta prática de avaliação não havia uma intervenção onde apresentasse aos alunos o que eles já conheciam, o que

estavam com dificuldades, como fazer para amenizar as dificuldades e a proposição da reescrita e reavaliação do texto. Ao participar das atividades desenvolvidas com base nas sequências didáticas os alunos são levados a perceber as suas dificuldades. O professor ao aplicar a produção inicial obtém um diagnóstico da turma e de cada aluno. A partir dessa etapa ele irá desenvolver atividades a fim de despertar o interesse dos estudantes para a compreensão dos gêneros trabalhados e conseqüentemente melhorar as suas produções textuais. Ficou evidente a satisfação da docente em participar do concurso. Ela relatou que a OLP auxiliou a ampliar seus conhecimentos em relação aos gêneros textuais. Com o estudo do material, passou a conhecer especificamente as características de cada gênero textual trabalhado na OLP, além de instrumentalizá-la metodologicamente por meio das sequências didáticas.

Nesse sentido a professora pontuou que o material fornecido pela OLP para trabalhar com os gêneros textuais constitui como um suporte essencial para ampliar os conhecimentos e preparar o docente para o desenvolvimento de um trabalho instigante e prazeroso. Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) reforçam esse posicionamento da professora quando enfatizam que “do ponto de vista e da aprendizagem, o gênero pode, assim ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

A docente ressaltou ainda que a proposta de trabalho com a sequência didática contempladas nas oficinas da olimpíada facilitou metodologicamente o desenvolvimento do seu trabalho, pois conseguiu sistematizar atividades ligadas entre os conteúdos de modo que pode ensiná-los etapa por etapa. Relatou também que a SD ajuda a evoluir os alunos sistematicamente nas atividades, porém enfatizou que este é um trabalho árduo, pois exige do professor um olhar atento e um redirecionamento constante dos alunos para que percebam o que sabem e o que não sabem; o que precisam saber e como fazer para obter esse conhecimento. O relato da professora reforça o que Schneuwly e Dolz (2004, p.97) pontuaram em relação ao trabalho com essa metodologia. Segundo os autores “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”

Se pensarmos no trabalho com a SD na perspectiva de se pautar no propósito de preparar os alunos para participar do concurso, certamente o resultado será satisfatório. Porém, na perspectiva do ensino de leitura na escola é de suma importância refletir sobre essa sistematização, que traz como propósito principal a produção escrita. Sob a ótica de Antunes a escola é lugar de leitura e cabe aos profissionais que ali atuam instigar no aluno a leitura pelo prazer de ler e não moldar todo trabalho de ensino de leitura com o objetivo final de realizar uma tarefa, seja ela de compreensão, de interpretação ou de produção textual.

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da

fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. (ANTUNES, 2009, p. 200)

Ao analisar a prática da professora conseguimos visualizar – por meio do relato e observação de planejamento e atividades a aplicação da sequência didática no trabalho com o gênero memória literária – que 1) ao iniciar o trabalho com o gênero, memória literária, ela apresentou para os alunos características do gênero por meio de leituras de textos referentes a este gênero; 2) que apresentou o tema “o lugar onde vivo” e propôs aos alunos o exercício de resgate a lembranças de algo importante da sua vida e o registro destas; 3) que, com base nesses registros, pontuou características do gênero memórias literárias e, por meio de atividades de leitura com textos suplementares, buscou ampliar o conhecimento dos discentes sobre o perfil do gênero em estudo; 4) que, por meio dos textos suplementares, realizou uma atividade de análise para identificar as marcas que caracterizam o gênero memória literária; 5) que solicitou aos alunos fotografar ou procurar em revistas imagens sobre os pontos interessantes da cidade, incentivou-os a realizar essa atividade fazendo um resgate dos costumes locais e a sua evolução por meio de entrevistas com as pessoas mais velhas do local e coleta de fotografias antigas sobre o lugar escolhido; 6) que, posteriormente, reuniu toda a turma e solicitou aos discentes a apresentar aos colegas as fotografias e imagens fazendo um relato oral de suas percepções e dados coletados sobre o lugar fotografado; 7) que retomou as características do gênero, solicitando a reescrita dos registros que os alunos produziram anteriormente, com a coleta de informações, considerando as marcas do gênero em estudo; 8) que, em seguida, propôs a revisão e aprimoramento de texto em uma atividade de autocorreção direcionada. Ela solicitou aos alunos para inserir na narrativa tanto as recordações passadas como informações atuais, mas com uma linguagem literária na qual os discentes conseguissem expressar em primeira pessoa toda a emoção que as recordações trouxeram aos entrevistados; e ao final, 9) que, de todo processo, organizou um mural de exposição dos textos produzidos com a finalidade de divulgá-los para toda comunidade escolar, proporcionando assim um momento de reconhecimento do esforço e empenho de cada um no desenvolvimento da atividade.

Segundo a professora foi notório o resultado positivo entre a primeira produção e a versão final dos textos dos alunos. Ela também afirma que a produção inicial foi um diagnóstico das dificuldades de escrita dos estudantes e que as oficinas, inseridas naturalmente no planejamento e aplicadas nas aulas, foram fundamentais para minimizar as dificuldades detectadas na primeira produção. Schneuwly e Dolz (2004, p. 103), teóricos que ancoram a SD, afirmam que “o movimento geral da sequência didática vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada uma trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.”

4. Considerações finais

Constatamos através do depoimento e prática da docente, bem como, por meio da análise dos materiais impressos e disponibilizados no portal da OLP *Escrevendo o Futuro*, que estes se configuram como um instrumentos valiosíssimos para capacitar o professor por meio da formação continuada e que em consonância com a proposta o processo de produção textual na escola acontece com base em uma técnica sistematizada que pode apresentar resultados bastante exitosos uma vez que, atua na fragilidade específica de cada aluno e possibilita potencializar as capacidades reais destes direcionando o caminho para se chegar ao ideal que é a competência de produzir textos de diversos gêneros.

Entendemos que os módulos abordados na obra de Schneuwly e Dolz e adotados no programa têm como principal objetivo trabalhar a dificuldade específica do professor e aluno no processo de produção textual, porém não é objetivo principal da OLP levar o aluno a compreender ou interpretar um determinado texto. Por isso, faz se necessário um cuidado no trabalho com a leitura de maneira sistematizada privilegiando a prática da produção textual oral ou escrita. Pois, é função da escola despertar o gosto pela leitura e formar leitores que não necessariamente serão escritores. Entendemos ainda que o ato de ler e escrever são atividades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do estudante, porém, a leitura não está unicamente a serviço da escrita. Consideramos importante que o aluno desenvolva o hábito e o gosto pela leitura descompromissada de tarefas.

Percebemos, pelo discurso da docente, que os professores têm tentando mudar a prática, porém isso os têm angustiados devido à falta de embasamento teórico, tempo destinado a realização de estudos e pesquisas que propiciem a eles solidificar seus conhecimentos teóricos e metodológicos permitindo os a deixar de reproduzir a velha prática no ensino de leitura e escrita e transitar para novas práticas com mais segurança. E nesse sentido, é imprescindível que o professor assuma uma postura crítica em relação às propostas metodológicas que são adotadas por programas de formação continuada e que as analise considerando os aspectos relevantes para o trabalho docente de acordo com o perfil da turma em que atua.

Referências Bibliográficas

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN, Mabel , *A leitura, teoria , avaliação e desenvolvimento* . Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre , Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé, *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo. Ed Parábola, 2009.

BRASIL. *Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro*. www.escrevendo.cenpec.org.br. Acesso em 14 dez 2012.

DELL'ISOA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte , Formato Editorial , 2001

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação* . Porto alegre. Ed. Mediação, 2009 GUEDES, LEAL, Maria Cristina. Bugs rede de formação dos professores no 3º milênio. In: LINHARES, Célia, Frazão Soares e LEAL, Maria Cristina [orgs.] *Formação de professores uma crítica à razão e a políticas hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio – *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Pulo Parabola 2008 p 219.

PALMAS – TO (Brasil). *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. 2. ed. Secretaria de Estado da Educação e Cultura.2009.

ROJO, Roxane e JURADO, Shirley. *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?* In: BUZEM, Clécio e MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

DA VOZ PARA O SINAL: ANÁLISES DOS EFEITOS DE SENTIDOS NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ozivan Perdigão Santos ³⁴

Prof^a Dr. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (orientadora)³⁵

Resumo: Os efeitos de sentidos no processo de interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para Língua Portuguesa é um objeto pouco investigado na Análise do Discurso. Esta pesquisa é de análise discursiva, tendo como objetivo analisar o processo de traslado de Libras para Língua Portuguesa oral de uma narrativa em vídeo, propiciando reflexões acerca das definições teóricas sobre o ato de interpretar um texto/discurso de um professor surdo. Para sistematização e análise do *corpus* coletado utilizou-se as seguintes categorias de análises: a escolha da pessoa do discurso e os efeitos de sentidos emitidos pelos seis intérpretes de Libras participantes deste estudo. Considerando isto, os principais pressupostos teóricos foram às definições de: análise discursiva em Orlandi (2005), efeitos de sentidos e formação discursiva de Pêcheux (2008) e Tradução literal em Libras por Ferreira-Brito (1995; 1997). Os sujeitos participantes deste estudo foram seis intérpretes de Libras e um professor surdo que atua em prática docente de Libras. A partir da ação interpretativa elencou-se o seguinte problema de investigação: Que procedimentos ou mudanças semântico-lexicais e discursivas ocorrem no processo da interpretação de Libras para voz gravada em Língua Portuguesa? Os resultados indicam que na ação interpretativa, o profissional deve evitar substituições, eliminações, acréscimos e o uso de vocábulos rebuscados em demasia, provocando efeitos de sentidos contrários nos discursos interpretativos de Libras para Língua Portuguesa. Faz-se reflexões a respeito da atuação do intérprete de Libras em meio ao uso do discurso, contribuindo para que novos pesquisadores deste campo científico possam se interessar e trazer novos resultados para a academia.

Palavras-chave: Efeitos de sentidos; Interpretação de libras; Análise do discurso.

FROM VOICE TO SIGN: ANALYSIS OF MEANING EFFECTS IN THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE INTERPRETING PROCESS

Abstract: The meaning effects in the interpreting process from Brazilian Sign Language (Libras) into Portuguese language have not been largely investigated inside Discourse Analysis. This is a discourse analysis research, aiming at analyzing the transfer process from Libras to oral Portuguese

³⁴ Intérprete de Libras e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA/Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. E-mail: ozivaninlibras@yahoo.com.br

³⁵ Doutora em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo – USP. Professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Pará – UEPA/ Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE e Universidade da Amazônia – UNAMA. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

of a narrative recorded on video, providing reflections on the theoretical definitions about the act of interpreting the text / speech of a deaf professor. To systematize and analyze the collected *corpus*, the categories of analysis used were: choice of the person of the speech and meaning effects sent by the six Libras interpreters participating of the study. Considering this, the main theoretical assumptions were the following definitions: discourse analysis by Orlandi (2005), meaning effects and discursive formation by Pêcheux (2008) and literal translation in Libras by Ferreira-Brito (1995; 1997). The participants of this study were six interpreters of Libras and also a deaf professor of Libras. From the interpretative act, the following research problem was listed: Which procedures or lexical-semantic and discursive changes occur during the interpreting process of Libras into recorded voice in Portuguese? The results indicate that when interpreting, the professional must avoid substitutions, eliminations, additions and use of extensively convoluted words, which may cause opposite meaning effects in the interpreting discourse from Libras to Portuguese. We reflect about the role of the interpreter of Libras amid the use of discourse, so that new researchers in this scientific field may feel interested and bring new results to the academy.

Keywords: Meaning effects; Libras interpreting; Discourse analysis.

1. Introdução

Esta pesquisa objetivou analisar o processo de traslado de Libras para Língua Portuguesa oral de uma narrativa em vídeo, propiciando reflexões acerca das definições teóricas sobre o ato de interpretar um texto/discurso de um professor surdo, no qual sinaliza seus primeiros contatos com a comunidade surda, a aquisição de Língua Brasileira de Sinais – Libras, o seu processo educacional e suas experiências em leituras de mundo que podem ser expressas em novos conhecimentos para com a Arte, a Literatura e outros saberes educacionais.

Ressalta-se que esta investigação teve investimentos por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e foi submetida a julgamento e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Pará – UEPA – Campus III (Folha de Rosto: 468931 CAAE: 0037.0.412.000-11). Após aprovação os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para confirmar essas informações somente para fins de pesquisa, os participantes receberam uma cópia contendo o consentimento de uso de sua imagem – no caso do professor surdo – e uso das vozes gravadas em áudio em relação aos intérpretes de Libras. Aponta-se que os intérpretes de Libras foram codificados por nomes fictícios para manter suas identidades em sigilo. Em relação ao professor surdo, o mesmo liberou sua identidade pessoal conforme descrito no TCLE.

Mediante o exposto, em relação ao objeto deste estudo sobre a interpretação de Libras para Língua Portuguesa oral, elencou-se o seguinte problema de investigação: Que procedimentos ou

mudanças semântico-lexicais e discursivas ocorrem no processo de interpretação de uma narrativa filmada em Libras para voz gravada em Língua Portuguesa? Seguinte a esta pergunta outras questões emergiram, tais como: Qual a relação entre a língua-fonte e a língua-alvo? Quais processos os intérpretes de Libras utilizam para retextualizar um texto? Que efeitos no discurso podem ser deduzidos nas variedades de fala emitidas pelos intérpretes de Libras nos processos interpretativos?

Finalmente para fins de apresentação este trabalho terá a seguinte organização:

Nos itens 2 e 2.1 elencam-se aspectos conceituais da tradução e da interpretação em Aubert (1993; 2003), Brasil (2007) e Rónai (1987), direcionando as possíveis diferenças desses dois processos. Ainda nestes itens são explicitados os procedimentos da pesquisa e as propostas de Transcrição literal de Libras para Língua Portuguesa escrita a partir dos modelos de Ferreira-Brito (1995;1997) e Quadros; Karnopp (2004). A Língua Portuguesa oral foi transcrita, partindo das regras sugeridas por Flores; Silva (2005).

Nos itens 3 e 3.1 fazem-se análises da *corpora* desta investigação entre elas estão: as interpretações emitidas pelos intérpretes de Libras e os processos de interpretação de Libras para Língua Portuguesa (processo sinal/voz), a saber: a escolha da pessoa do discurso e as análises dos efeitos de sentidos e formação discursiva em Charaudeau; Maingueneau (2008), Orlandi (2005), Pêcheux; Fuchs (1990) e Pêcheux (2008).

Nas considerações finais fazem-se algumas observações acerca do profissional intérprete de Libras, sobre as escolhas da pessoa do discurso emitidas pelos intérpretes e os efeitos de sentidos.

2. Alguns aspectos conceituais do processo de tradução e interpretação

Tradução e interpretação não são termos que designam o mesmo processo. Esses termos expressam condições distintas em suas atitudes de passar um texto de uma língua para outra, de uma língua-fonte para uma língua-alvo.

A distinção está na modalidade em que as línguas se apresentam, oral, escrita ou sinalizada. A **tradução** é um processo de traslado que ocorre entre modalidades de duas línguas: do escrito para o escrito, e do oral para o escrito tratando-se de Línguas Orais-Auditivas (LOA). No contraponto, **interpretação** é uma ação de passar de um texto oral ou em sinais para outro texto oral ou vice-versa, de um texto oral para um texto em sinais (Língua de Sinais – LS).

Para Rónai (1987), a **ação interpretativa**, isto é, o ato em que o intérprete realiza o traslado de uma língua-fonte para uma língua-alvo, o que exige rapidez, raciocínio e ações de emergência para que não perca tempo. Aubert (1993; 2003) define que **traduzir** é uma prática independente, isolável. É um tipo de ato da linguagem que está praticado em várias situações-limites possíveis, a exemplo: a poesia, pois traduzir envolve múltiplas dimensões

linguísticas e discursivas, estéticas, antropológicas, políticas, ideológicas, históricas, econômicas, psicossociais e assim por diante.

Segundo Ronice Müller de Quadros (BRASIL, 2007), no que diz respeito à presença do profissional intérprete de Libras diz-se **interpretação em Libras**, pois o profissional está realizando transposições simultaneamente ou consecutivamente de uma língua-fonte (língua oral-auditiva) para uma língua-alvo (língua visual-espacial ou língua oral-auditiva).

O quadro 1 sumariza a distinção entre tradução e a interpretação.

Quadro 1: Distinções entre tradução e interpretação

Definições	Tradução	Interpretação
Modalidades	LOA-LOA: Escrita → Escrita; Oral → Escrito LOA-LS: Escrita → Sinais	LS → LOA LOA → LS
Ocorrências	Exige um período longo de translado da língua fonte para língua alvo.	Simultânea e consecutiva No tempo de enunciação

Fonte: elaboração própria

2.1. Os procedimentos da pesquisa

Primeiramente foi realizado um pedido para que o professor Cleber Couto relatasse como se deu o seu conhecimento em Libras. Na tarde do dia 28 de junho de 2011, logo após o término de sua aula no curso de Libras da UEPA, houve um encontro para que filmasse o seu relato. Ressalta-se que esses contatos ocorreram todos em Libras. O depoimento foi filmado em câmera digital, com o vídeo em formato MP4. O tempo total desta filmagem, sem interrupção do pesquisador, é em torno de dois minutos e trinta e dois segundos.

A partir da narrativa sinalizada, foi pedido que seis intérpretes de Libras realizassem a interpretação para Língua Portuguesa oral (gravação em áudio) da sinalização do professor Cleber. Após a coleta, as mesmas foram editadas e codificadas por nomes

fictícios, no qual foram transcritas conforme os modelos de transcrição adaptados de Flôres; Silva (2005).

Os procedimentos utilizados foram os seguintes:

1. Truncamento: uso da barra “/”. Exemplo: Neste período comecei aprender LIBR/a oralização.

2. Entonação enfática: Letras maiúsculas. Exemplo: [...] me convidavam, coisas RÁpidas, eu comecei a aprender RÁpido,[...]

3. Alongamento de vogal ou consoante: uso de quatro pontos “::”, podendo ser seis pontos. Exemplo: O Português::... o computador.

4. Interrogação: uso do ponto convencional de interrogação“?”: Exemplo: Bem, perguntaram-me: como é a Libras?

5. Qualquer pausa: uso da reticência. “...” Exemplo: Depois no período de 26 anos...até hoje mais ou menos na faixa de 40 [...].

No que diz respeito às transcrições das sinalizações do professor Cleber, utilizou-se a **Tradução literal de Libras** para Língua Portuguesa escrita (glosas) adaptadas das convenções de Ferreira-Brito (1995; 1997) e Quadros; Karnopp (2004).

A seguir as transcrições das sinalizações do professor Cleber Couto:

Tradução literal de Libras com glosas em Língua Portuguesa

1. OI. TUD@ BEM? ME@ NOME C-L-E-B-E-R. ME@ SINAL GINÁSTICA.
2. EU PROFESSOR@ LIBRAS. PERGUNTAR EU. O QUE LIBRAS? ESPERAR.
3. IDADE <B-ENTRE> cl DOIS ATÉ VINTE E SEIS IDADE <B-ENTRE> cl.
4. <B-PERÍODO> cl EU APRENDER É ORALIZAR PROIBIR LIBRAS PASSAD@.
5. EU TREINAR ORALIZAR BEM LER BEM ESCREVER BEM EU DESENVOLVER GRUPO COMUNIDADE OUVINTE N-U-N DAR PARA-MIM NADA. EXEMPLO EXPLICAR NADA PARA-MIM. EU MEMORIZAR, MEMORIZAR, SÓ.
6. BEM. EU <B-ENTRE> cl VINTE E SEIS IDADE ATÉ AGORA QUARENTA IDADE AGORA EU <B-PERÍODO> cl PARTICIPAR COMUNIDADE SURD@ EU OLHAR PARTICIPAR AJUDAR EU ENSINAR EU APRENDER EU TUD@ BEM.
7. PROFESSOR@ DENTRO UNIVERSIDADE COIS@ OUTRAS FAZER VESTIBULAR ENSINAR EU, EU SURPRES@ APRENDER EU COISAS <RÁPIDO ++> EU APRENDER, APRENDER PORTUGUÊS RÁPIDO EU SURPRES@ LIBRAS CAPACITAR APRENDER BO@ ESCREVER PORTUGUÊS.

8. PASSAD@ EU <B-B PERÍODO> cl IDADE COMEÇAR ORALIZAR TER-NÃO EXPLICAR N-U-N EXEMPLO EXPLICAR NADA.
9. GRUPO LIBRAS AGORA ENSINAR EU <EXPLICAR ++> EU SURPRES@ DENTRO GERAL PORTUGUÊS, TEATRO, LITERATURA COISA.
10. EU SURPRES@ CONVIDAR EU CAPACITAR DIGITAR EU COMPUTADOR PORTUGUÊS PROJETAR ORGANIZAR CAPACITAR MOSTRAR OUTR@ PENSAR EU OUVINTE LER PERFEIT@, MAS TER ALGUNS ERRAD@, MAS PORTUGUÊS BO@.
11. SONHAR EU LIBRAS MELHOR AJUDAR EU RELAÇÃO EU ENSINAR LIBRAS EL@ OUVINTE ENSINAR EU PORTUGUÊS APRENDER EU BEM.

3. O estudo da *corpora*

A produção em Libras é um discurso inicial. Este discurso parte de uma representação visual-espacial constituindo o texto base 1 em Libras que foi filmado.

Essas interpretações geraram uma representação oral que desembocaram em um texto interpretado em áudio para Língua Portuguesa. Essas análises da *corpora* tiveram bases em Orlandi (2005).

Uma análise do tipo proposto pode trazer ao texto novos efeitos promovedores de novas significações repletas de condições sócio-históricas que não podem ser consideradas como secundárias, e sim como fatores primordiais para formação do sujeito (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007).

A partir destas considerações faz-se a exposição de como se deu este processo da interpretação de Libras frente aos elementos textuais-discursivos:

Diagrama 1: Processos de interpretação de Libras para Língua Portuguesa

oral



Fonte: elaboração própria

3.1. Algumas análises das escolhas das pessoas do discurso e os efeitos de sentidos

Apresentaremos as duas categorias escolhidas para este trabalho: a escolha da pessoa do discurso e os efeitos de sentidos. Para ilustrar as análises, apresentam-se os exemplos das transcrições das sinalizações do professor Cleber Couto e as transcrições das vozes de apenas dois intérpretes participantes deste trabalho.

O primeiro aspecto a ser observado são as atitudes da intérprete Frida. Ela interpreta para Língua Portuguesa utilizando um pronome possessivo do sinal pessoal do professor Cleber. A intérprete apresenta a identidade do relator. No exemplo 02:

(Ex: 01) OI. TUD@ BEM? ME@ NOME C-L-E-B-E-R. ME@ SINAL GINÁSTICA.

(Ex: 02) Olá! Tudo bem? Meu nome é Cleber. Meu sinal:: (FRIDA).

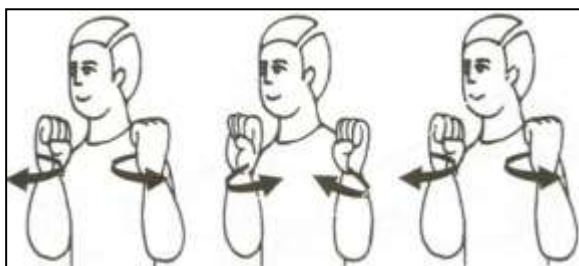
O intérprete Oscar, exemplo 03, incorpora em seu discurso interpretativo o verbo “chamar” e o pronome possessivo na primeira pessoa do discurso apresentando propriedade em relação à sinalização do professor.

(Ex: 03) Oi. Tudo bem? Eu me chamo Cleber e este é meu sinal. (OSCAR).

Um ponto a observar é o sinal da pessoa do professor Cleber Couto, pois não há uma maneira específica de expressar o sinal, porque é algo íntimo que identifica o professor. O sinal de batismo representa o “nome”, algo que caracteriza uma pessoa. Para os ouvintes traz a representação de um rito de passagem para a entrada e aceitação na comunidade de surdos. No caso do professor Cleber traz a representação visual do mesmo, pois ele foi vencedor de ginástica em Belém do Pará na década 1990.

A seguir o sinal “GINÁSTICA” que identifica o professor Cleber:

Gravura 1: sinal GINÁSTICA



Fonte: Capovilla; Raphael (2001, p. 708)

Em relação à formação discursiva, entende-se a relação que certo discurso tem com certa classe social e/ou nível de escolaridade, o que “implica a existência de posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismos, de alianças ou de dominações” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 241).

Para Pêcheux; Fuchs (1990, p. 166-167):

[...] as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico.

Considera-se aqui a formação discursiva a partir do nível de escolaridades dos intérpretes.

A propósito os intérpretes apresentam as seguintes escolaridades: Frida esta cursando graduação; Bia possui graduação e especialização; Oscar é doutorando; Elma possui ensino médio; Maria é mestranda e por fim Lúcia é graduada. Essas diversas escolaridades influenciam os discursos proferidos na interpretação.

Esses profissionais são oriundos de diversas formações escolares e com trajetórias bastante distintas em relação aos conhecimentos da comunidade surda e de uso de Libras.

Partindo desses fatores, pode-se perceber que isto influencia com muita precisão o processo de traslado de Libras para Língua Portuguesa, principalmente, no que tange as escolhas vocabulares. Nesse sentido, se atenta ao discurso como uma perspectiva das noções chaves entre língua e discurso.

São nessas realidades que esses profissionais intérpretes encontram-se, no momento de traslado do discurso. São profissionais que em grande parte não estão em geral com uma neutralidade interpretativa/linguística, carregam seus níveis de escolaridade, suas histórias de vida, isto é, as experiências de vida profissional como intérpretes que influenciam nos seus trabalhos. Tudo isto pode causar possíveis efeitos que podem ser de ordem negativa ou positiva na ação interpretativa.

Assim verifica-se que o profissional intérprete de Libras, o professor surdo e o público ouvinte que não sabe Libras estão categorizados nas seguintes análises: o professor surdo é o **enunciador** primordial das sinalizações em Libras; o intérprete de Libras é **enunciatário/enunciador** do discurso proferido pelo professor surdo. Diz-se

enunciatório/enunciador, neste trabalho especificamente, em virtude de estar em uma linha intermediária entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte e, por fim, o público ouvinte que pode ser considerado como o **interlocutor** do discurso, aquele que “precisa” das interpretações dos profissionais intérpretes.

Partindo deste pressuposto que o discurso é uma ação e que promove identidade, Orlandi (2005, p.15) esclarece que: “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Em relação aos efeitos de sentidos e formação discursiva em Pêcheux (2008, p. 56) destaca que: “[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetórias: todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...]”.

Vejamos então no quadro abaixo como se deu os possíveis efeitos discursivos dos seis intérpretes de Libras:

Quadro 2: Análises discursivas

Autoria do discurso/ Formação discursiva	Expressões que utiliza	Possíveis efeitos de sentido
Oscar. 37. Especialista e doutorando em Educação Matemática. Possui Proficiência em Libras – PROLIBRAS 2010 em interpretação de Libras nível superior.	Então no período etário dos dois anos de idade até os vinte seis anos de idade.	Quem enuncia é uma pessoa culta de formação acadêmica de alto nível. Conhecedor das filosofias educacionais em relação aos surdos. Um discurso pouco acessível, rebuscado para interlocutores de pouca escolaridade.
	Durante este período a minha aprendizagem foi pautada na filosofia oralista, a comunicação por meio da Libras, gesto-visual era proibida.	
Frida. 38 anos. Graduanda em Pedagogia. Possui curso livre em Libras. Não possui Proficiência em Libras – PROLIBRAS.	Neste período, comecei aprender LIBR/a oralização. Muito...muito rápido LIBRAS no passado.	Possibilita maior compreensão. Insegurança interpretativa.
Bia. 28 anos. Graduada em	Ele oralizava, ele treinava a oralização, escrevia bem, lia bem. Ele ficava muito envolvido na comunidade de ouvintes e as pessoas não se preocupavam muito em explicar as coisas pra ele.	Discurso acessível aos interlocutores. Perpassa preocupação nas relações interpessoais.

<p>Fonoaudiologia. Possui especialização <i>lato sensu</i> em Fonoaudiologia Hospitalar. Possui curso técnico em tradução/interpretação em Libras. Não possui Proficiência em Libras – PROLIBRAS.</p>	<p>Depois no período de 26 anos até hoje mais ou menos na faixa de 40, ele começou a participar da comunidade de surdos. E os surdos começavam a ensinar as coisas <i>pra</i> ele e ele aprendia melhor, os professores da universidade.</p>	<p>Pode caracterizar uma pessoa menos formal apesar de sua formação acadêmica.</p>
<p>Elma. 19 anos. Ensino Médio; Intérprete religiosa. Não possui Proficiência em Libras – PROLIBRAS.</p>	<p>As coisas muito A MIL. E eu aprendi, aprendi Português, eu fui aprendendo outras coisas.</p>	<p>Caracteriza uma pessoa que utiliza uma linguagem popular. Insegurança interpretativa e dúvidas.</p>
<p>Maria. 54 anos. Especialista em Técnicas de Interpretação de Libras e mestranda em Educação. Não possui Proficiência em Libras – PROLIBRAS.</p>	<p>Na comunidade surda é... surda nunca me explicaram nada, né? Né? Só:: assim:: muito truncadamente.</p>	<p>Insegurança interpretativa e dúvidas. Uma compreensão acessível.</p>
<p>Lúcia. 25 anos. Bacharel em Letras/Libras. Possui Proficiência em Libras – PROLIBRAS em interpretação de Libras para o Ensino Médio.</p>	<p>Então, eu fiquei de queixo caído, admirado, né?</p>	<p>Linguagem popular acessível. Ausência de vocabulário rebuscado.</p>

Fonte: Elaboração própria

4. Considerações finais

Para fins de apresentação este estudo buscou atentar primordialmente a análise dos discursos interpretativos no campo da prática da interpretação de Libras para Língua Portuguesa oral. Para isto podemos perceber que a atuação do intérprete de Libras é um desafio, pois não há como deduzir qual seria a “melhor” ou a “pior” interpretação. Mas as equivalências dos sentidos a serem interpretados.

Pensa-se então que a interpretação de Libras é uma ação que requer um dialogo dinâmico para um raciocínio lógico que provoca criatividade para a atuação do profissional intérprete de Libras. Para a obtenção de resultados para esta pesquisa, observou-se que as categorias descritas neste trabalho geraram produtividades e discussões relevantes. Assim, o problema de investigação: Que procedimentos ou mudanças semântico-lexicais e discursivas ocorrem no processo de

interpretação de uma narrativa filmada em Libras para voz gravada em Língua Portuguesa? Têm-se as seguintes respostas, conforme as categorias descritas neste artigo:

a) a escolha da pessoa do discurso não influenciou no processo interpretativo. Dois intérpretes escolheram a primeira pessoa do discurso.

b) os efeitos de sentidos são resultados de disparidades no uso de linguagens populares e rebuscadas durante o traslado de Libras para o discurso interpretado para Língua Portuguesa oral, a exemplo o intérprete Oscar que em seu discurso traz a impressão de uma pessoa culta de formação acadêmica de alto nível.

Assim fica em aberto pensamentos para novos desafios em relação ao processamento da interpretação de Libras que os profissionais intérpretes enfrentam no processamento linguístico e discursivo de uma língua-fonte para língua-alvo, bem como a militância e a luta pelo reconhecimento e mais notoriedades da profissão nas mais diversas áreas de conhecimento.

Referências

AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução**. São Paulo: Unicamp, 1993.

AUBERT, Francis Henrik. INTRODUÇÃO: Conversas com tradutores: diálogos e práticas com a teoria. In: BENEDETTI, Ivone C.; SOBRAL, Adail. **Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução/ Ivone C. Benedetti e Adail Sobral (orgs.)** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Conversas com; 2).

BRASIL. **O Tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa/ MEC; SEESP, 2007. 2ª Ed.**

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume I: Sinais de A a L/ Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael (editores); [Ilustrações Silvana Marques].** – 2ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais/ Lucinda Ferreira-Brito.** – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**/ organizado por Lucinda F. Brito *et al.* – Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, nº 4).

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rosseto da. **Da oralidade à escrita, uma busca da mediação multicultural e plurilinguística**. Onici Flôres e Mozara Rosseto da Silva. – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007, p. 13-32 – Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php>. Acesso em: 04 nov. 2011.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. 6. ed. São Paulo, Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel ; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAQ, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento/ Michel Pêcheux; Tradução: Eni P. Orlandi-5ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RÓNAI, Paulo. **Escolas de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

A MÚSICA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NO ENSINO DE INGLÊS

Valdenildo dos Santos³⁶

Resumo: A música é, sem dúvida, importante instrumento para a motivação do aprendizado de línguas. Falar em música é, portanto, convocar a audibilidade e as sinestésias, seus efeitos de sentido estético, quinésico e patêmico. Essa atividade musical é revestida de polissemia e está englobada pelo discurso lúdico, funcionando como elo entre a emergência do descontínuo no interior do contínuo e é forte material para reflexão, uma vez que apresenta traços literários e atrai o ouvinte a querer recebê-la de maneira positiva. Não só a música, como toda obra de arte, tem o poder de desencadear efeitos de sentidos. Nesta comunicação, portanto, encaramos a música como uma paixão semiótica propiciadora de identificação do alunado, entrando no campo da sensibilidade e utilizando-a como objeto modalizador do processo ensino e aprendizado e explorando estados de alma com base na semiótica de Algirdas Julien Greimas e seus seguidores bem como os efeitos de sentido provocados nos destinatários da mensagem musicalizada visto como um discurso que envolve *eros*, *logos* e *o pathos*.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Música; Semiótica.

Abstract: Music is undoubtedly an important tool for language learning motivation. Talking about music is, therefore, call for the audibility and synesthesia, its aesthetic, kinesics and pathological meaning effects. This musical activity is coated with polysemy and is encompassed by the playful speech, functioning as a link between the emergences of the discontinuous within the continuous and it is an important tool for reflection, since it features literary traits and attracts the listener to want to receive it in a positive way. Not only music, but also all work of art, has the power to trigger meaning effects. In this paper, thus, we face the music as a semiotic passion that provides the identification of the students, entering the field of sensibility and using it as the modal object in the teaching and learning process and exploring moods based on the semiotics of Algirdas Julien Greimas and his followers as well as the effects of meaning caused to the musical message addressees seen as a discourse that involves Eros, logos and pathos.

Keywords: The Teaching of English; Music; Semiotics.

4. Introdução

³⁶ Professor adjunto do Programa de Letras, Instituto das Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: lavsotnas@hotmail.com

Tenho realizado muitas experiências com a música em sala de aula na escola pública, particular e no ensino superior, com alunos do curso de Rádio e TV, de Letras e com professores da Rede Pública de ensino desde 1983. Este trabalho, no entanto, não trata destas experiências propriamente ditas, mas procura mostrar que a música pode ser utilizada de maneira positiva em sala de aula para o ensino de inglês de maneira descontraída e reflexiva.

Mesmo antes de ser professor universitário e me tornar um pesquisador do assunto fui um autodidata no aprendizado da língua com influência de seus efeitos em meu comportamento enquanto ouvinte e depois como profissional do rádio também desde 1983. É neste sentido que trafego, apoiado na pergunta de Attico Chassot, de “como preservar saberes primevos na tentativa de fazê-los saberes escolares?” (2008, p. 201). Desta forma procuro mostrar que a música exerce efeitos de sentido estésicos, quinésicos e patêmicos no comportamento das pessoas.

Esses efeitos serão vistos, tanto nas culturas passadistas, quando a música era produto da fé de que podia influenciar no caráter humano tanto para o bem quanto para o mal, ou mesmo transformar a matéria, como objeto modal de práticas exorcistas, elemento de poder nos combates, no seio da cultura judaica, chinesa, hindu, grega, etc., nas pegadas de David Tame, em “O Poder Oculto da Música” (1984).

É com base na semiótica de Greimas, no entanto, que apresento a parte central deste trabalho, no que se refere aos efeitos de sentido estésicos, com base na Estética Tradicional, quinésicos, na esteira de Nícia Ribas D’ Ávila (1997) e Fernando Poyatos (1994) e patêmicos, inspirado na semiótica do sensível (1996-1999) e das paixões (1993).

Como ilustração das influências e efeitos da música no comportamento das pessoas apresento o quadrado semiótico das modalidades tímicas, como categoria englobada da exteroceptividade x interoceptividade, reveladora dos estados de alma dos sujeitos diante da mensagem musicalizada, a que chamo de timia, sua proprioceptividade. Afirma-se que esses estados de alma são frutos de um estado de coisas exteriores ao sujeito que, ao serem concebidas, provocam uma reação que se movimenta entre a atratividade e a repulsa, dependendo da mensagem que recebe.

Pretende-se, finalmente, sugerir o uso da música em sala de aula como forma de gerar a motivação para o aprendizado de gramática e interpretação de texto, num viés crítico, por meio de perguntas lançadas aos alunos, ao invés de respostas prontas, porque acredito que no interior de cada um deles há pérolas que precisam ser extraídas, conforme nos fazia entender Sydney Harris, no início do século passado, citando Sócrates: *“genuine education, as Socrates knew more than two thousand years ago, is not inserting the stuffings of information into a person, but rather eliciting knowledge from him, it’s the drawing out of what is in the mind”* (SPACK, 2005, p. 3-4).

5. A música: dos efeitos do passado aos efeitos do presente

A música envolve, estimula e diverte. Assim como o inglês é uma língua universal, a música ultrapassa as fronteiras, projeta-se no inconsciente coletivo e mostra um poder que remonta ao seio da cultura egípcia, indiana, chinesa, assíria, suméria, babilônica, hebraica, grega e romana como informa Montanari em “História da Música: Da Idade da Pedra à Idade do Rock” (1988, p. 6).

Nas culturas judaica, babilônica e egípcia, certos males, doenças ou calamidades naturais eram atribuídos à ação de demônios, o que podemos chamar de uma espécie de possessão que precisava de um exorcismo, no sentido de que esta é uma prática que visa esconjurar os espíritos maus, forçando-os a deixar os corpos possessos ou dominar sobre pessoas. Parece-nos que esta era a situação do Rei Saul que precisou do toque da harpa de Davi para retirar de seu interior um espírito mau que o perturbava e tirava o seu sono³⁷. A música pode ser vista ainda para o aviso da aproximação do inimigo, no toque da trombeta do vigilante sobre altas torres ou para anunciar a vinda do Cordeiro em nuvens de glória, segundo a narrativa bíblica escatológica ou na ressurreição anunciada pelo toque da última trombeta³⁸. O próprio Josué utilizou-se da música para derrubar os muros de Jericó e tomar a cidade. É o Cristianismo primitivo e a Bíblia que trazem essas ideias ao mundo ocidental (TAME, 1984, P. 18).

Mas não se resumem às narrativas bíblicas. Tame retoma também o filósofo chinês Confúcio que viveu quase seiscentos anos antes de Cristo, que dizia que há um poder oculto na música, com energia para o bem ou para o mal (1984, p. 17). Para essa cultura chinesa a música era indicadora do comportamento das nações. Esse ocultismo da música pode ser observado, segundo Tame, tanto na mesopotâmia quanto na Índia e na Grécia. Os povos antigos acreditavam que o som fosse mesmo capaz de feitos extraordinários, mas que exercia também poder sobre a alma humana. Se nas mãos de pessoas más, poderia provocar a destruição. Por outro lado, nas mãos de pessoas boas, poderia ser objeto modal para a luz.

Essas questões, no entanto, que envolvem a fé são criticadas por alguns. Pondera-se que o “crer” e o “ser” pertençam a um único universo fiduciário, conforme mostra Greimas em *Del Sentido II*: “yo pienso que, que sirve de soporte al discurso interior del sujeto cuando queremos exteriorizarlo, no es un “yo sé”, sino un “yo creo” (1989, p. 133). Esse /fazer-saber/ vai além do ato puramente informativo. Ele é, na verdade, um /fazer-creer/, porque não há comunicação sem que haja,

³⁷ Leia-se *BÍBLIA de Estudo Defesa da Fé: questões reais, respostas precisas, fé solidificada*. Rio de Janeiro: CPAD, 2010, p. 494.

³⁸ Leia-se *BÍBLIA de Estudo Defesa da Fé: questões reais, respostas precisas, fé solidificada*. Rio de Janeiro: CPAD, 2010, p 1522, Mt 24:31 e 1840.

também, um fazer persuasivo, um crer. Ninguém pode negar, portanto, a força da música com base em experiências místicas, como resultado de um fazer epistêmico.

Diferente de como a música é vista hoje por alguns seguimentos, objeto de arte inatingível ou produto de entretenimento, sem importância prática, a música do passado, cria-se, poderia influir no caráter do indivíduo e na sociedade, em consequência. Acreditava-se que podia provocar mudanças até mesmo na matéria.

Aristóteles também é citado por Tame por conta de sua posição que trafega na mesma direção de Confúcio, ao afirmar que a música se distingue, em seus efeitos, no caráter humano, ora produzindo melancolia, ora efeminação, ora a renúncia, ora o autocontrole, ora o entusiasmo, e assim por diante. Platão, a exemplo de Confúcio e Aristóteles, também discute os efeitos morais da música no comportamento das pessoas. Portanto, é preciso admitir que a música exerça essa força psicológica, física, hipnotizante, mas também é revestida de um poder místico.

Junto aos hindus, o Som Cósmico era conhecido como OM, associado às vibrações, que podiam ser distinguidas de fundamentais ou superfísicas. Acreditavam que as frequências ou tons estavam reverberando por todo o cosmo, não estando apenas em sua substância e forma, mas sendo as próprias. Admitiu-se que toda substância possui uma energia, uma vibração básica. Hoje a física volta ao passado ao suspeitar que “a matéria é toda composta de um algo fundamental, e de que as frequências ou ritmos desse algo determinam a natureza específica de cada objeto e átomo” (TAME, 1984, p. 23).

Os egípcios associavam as energias que vibram pelo universo com o Verbo ou os verbos dos deuses. Para os gregos, essas vibrações eram a Música das Esferas. Já os chineses as contemplavam como energias que vinham do céu e que traziam a harmonia perfeita.

Independente da crença, ou das culturas passadistas, ninguém, em tempos atuais, pode negar o poder que a música exerce no comportamento das pessoas. Seja esse fazer sobre a psique humana, seja esse fazer sobre a áurea anímica, a que chamo de poder espiritual, é preciso entender que a música também exerce um fazer físico, faz o sujeito mexer. É neste sentido que conforme proposto no início deste trabalho, convoco a audibilidade, essa “vasta importância de todos os sons audíveis, terrenos, produzidos pela execução da música ou pela expressão do discurso” (TAME, 1984, p. 24), e as sinestésias, compreendidas como “o cruzamento de várias sensações, de que participam, com ênfase, os sentidos” (CAMPEDELLI & SOUZA, 1999, p. 171).

São estas sensações que me interessam, porque são geradoras de estados de alma nos sujeitos discursivos. É nesta perspectiva que tenho desenvolvido experiências com a música, em inglês, em sala de aula, há trinta anos, enquanto objeto modal da motivação e pretexto para se promover uma leitura crítica.

Pude notar, em todas essas experiências, que a música tem esse potencial de provocar reações nas pessoas. Adilson Citelli, por exemplo, diz que, no discurso lúdico, próprio da música e literatura, “os sentidos se estilhaçam, expondo as riquezas de novos sentidos” (2002, p. 38). R. J. Stewart afirma que a música é, também, um poder físico e, por isso, provoca reações no corpo, através de certas ressonâncias, timbres e ritmos, e este é um fator demonstrado pelas ciências ortodoxas (1987, p. 31).

Afirma David Tame que “o adolescente americano comum ouve não menos do que três ou quatro horas de música *rock* todos os dias” (1984, p. 28). Os novos objetos tecnológicos facilitam o acesso dos jovens à música. Mesmo em sala de aula notamos esse fazer múltiplo dos jovens, ao assistirem a aula, ouvirem música, em seus fones de ouvido minúsculos, enquanto seus olhares percorrem as telinhas dos telefones modernos, pelo toque da ponta dos dedos. A escola não pode ignorar essa realidade. Ou se atualiza e se envolve ou vai ainda perder mais terreno. Dentro desse contexto, não se discute aqui o que a tecnologia fez com a sala de aula, mas em como utilizar a música de forma positiva, promovendo, por exemplo, o senso crítico. Isso é possível por meio de uma postura semiótica, quando se é possível verificar seus efeitos de sentido.

6. Efeitos de sentido estésico, quinésico e patêmico

Nícia Ribas D'Ávila, em seu artigo “Semiótica Musical e Sincrética no Marketing” (1998, p. 461-466), fala que a música, como toda obra de arte, tem o poder de desencadear efeitos de sentidos estésicos, quinésicos e patêmicos. A estese está ligada à estética, no sentido filosófico clássico em que o sujeito é portador de um conjunto de sentidos pelos quais percebe o mundo que o cerca, seu estado de encantamento e êxtase diante do que considera belo, como explica J. A. Cuddon: “*gradually, the term aesthetic has come to signify something which pertains to the criticism of the beautiful or to the theory of taste*” (1982, p. 17).

Estese, portanto, designa sensibilidade do sujeito observador, suas sensações diante da obra de arte, seja esta de caráter musical, literário ou pictórico: “*An aesthete is one who pursues and is devoted to the ‘beautiful’ in art, music and literature*” (1982, p. 17).

Foi Baumgarten que criou o termo “estética”, no Século XVIII, definindo-a como “o estudo da sensação”, “a ciência do belo”, referindo-se à empiria do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, mas elaborando uma ontologia do belo” (Japiassu & Marcondes, 1990, p. 88). Ao perceber a mensagem, seja esta qual for, o sujeito é possuído pela sensação e manifesta estados de alma que podem ser eufóricos, disfóricos, de consciência (foria) ou inconsciência (aforia).

O quinésico fala-nos dos movimentos e posições de cunho psicomuscular conscientes ou inconscientes do sujeito diante de uma cena visual ou da emissão de um som qualquer. Esses movimentos, aprendidos ou de origem somática descritos por Fernando Poyatos são *“de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no”* (1994, p. 139). Por isso, faz distinção do seguinte conjunto lexicográfico: *“**cinética**, parte de la mecánica; **cinesiología**, que trata del mecanismo de nuestros movimientos; **cinestésica y sinestésica**, ambas definidas como uno de los sentidos y como percepción secundaria respectivamente”* (grifo nosso) (Vol II, 1994, p. 186). Com base nesta concepção, um gesto, uma respiração, um “tic”, como sugere Poyatos, são revestidos de sentido culturalmente.

O patêmico aponta para o papel do sujeito, como também formador do ator discursivo, ao seu estado de alma, à sensação do preenchimento de uma falta, diferentemente de seu papel temático, como sujeito do fazer, conforme delineia Greimas: *“A diferencia del rol temático, ligado al hacer, el rol patémico – llamado también a formar parte del actor – concierne al estar – ser del sujeto, a su « estado”* (Greimas & Courtés, 1986 (fr), 1991 (espanhol), p. 190).

Diríamos, finalmente, que o discurso musical, a exemplo do discurso publicitário, envolve o “*eros, o logos, o pathos*”³⁹, (1998, p. 478). Os classemas do figurativo mitológico são formadores de isotopias do erotismo, *Eros*, simbolizando a sensação de prazer provocada em quem ouve a música, representando o aspecto euforizante e a isotopia da beleza estética clássica, pela Égide de Afrodite. O *logos* apreendido fala-nos da isotopia da coesão e coerência em cada discurso verbal e não-verbal. A isotopia da complementaridade pode ser vista por intermédio do *pathos*, a nossa falta, objeto de nossa busca, de nosso desejo, aquilo que vai complementar o objeto dos nossos anseios.

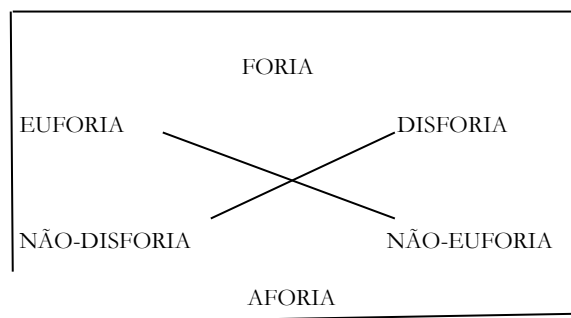
Afirma-se, portanto, que nossos alunos, ao se depararem com a música, em inglês, são movidos em seu estado de espírito, ao verem a obra musical como bela, ao dizerem “essa música é bonita”. Sofrem, portanto, um efeito estético.

Além do efeito estético, também sofrem a influência da música em seu corpo físico, porque aquele som, o seu ritmo, faz mexer o seu corpo. É o efeito quinésico.

Quando a música funciona como elemento de preenchimento de uma falta, de uma sensação que desperta o apaixonamento, estamos falando do efeito patêmico.

³⁹ ethos, pathos e logos referem-se às três provas clássicas aristotélicas e eros tem sua procedência na mitologia grega. Sobre o assunto, leia-se “The Art of Rethoric”, trad. John H. Freese. LCL. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

O quadrado semiótico das modalidades tímicas que segue ilustra como o sentido provoca efeitos no público destinatário das mensagens musicais.



A categoria tímica articula-se em eufórica, grande prazer, o que é positivo ou disfórica, grande dor, o que é negativo, termos emprestados por Greimas da psicanálise freudiana, com exceção dos masoquistas que têm prazer com a dor. Essa articulação em euforia/disforia tem como termo neutro a aforia, que é o estado de inconsciência do sujeito e a foria, que é o seu estado de consciência.

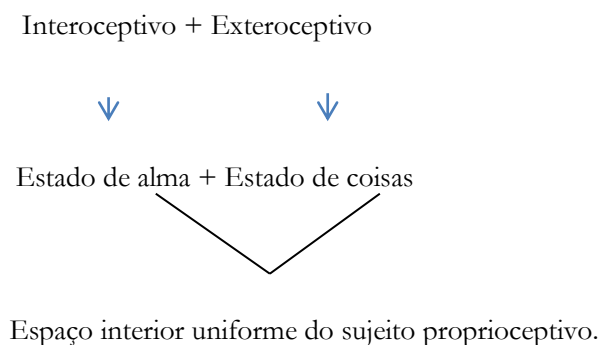
É essa consciência e ou inconsciência que pode ser revelada por meio da tímia, (e de patêmico = paixão; *pathos*) em que o ser vivo é “portador de conotações psicofisiológicas” (GREIMAS & COURTÉS, 1979, p.357). Por isso reage de acordo com as mensagens que recebe do meio de forma repulsiva ou atrativa.

O homem, para perceber, é preciso que esteja sensível ao que vem de fora e afeta os seus sentimentos. Isto implica dizer que não é possível se falar em estados de alma, em sensações, sem se considerar o sentir e o perceber, envolvidos na categoria exteroceptividade e interoceptividade que, para Greimas é superiora hierarquicamente à categoria tímica, porque é “empregada para classificar o conjunto das categorias sêmicas de um universo semântico” (1979, p.462). Assim, temos a categoria tímica como sua englobada.

O corpo, neste caso, é o mediador da percepção de que as coisas de fora do sujeito, do mundo representam e, por isso, “transformam-se em sentido – em língua -” (1993, p. 13). Afirmam Greimas e Fontanille que “as figuras exteroceptivas interiorizam-se e que a figuratividade pode então ser concebida como modo de pensamento do sujeito” (1993, p.13).

Esse sujeito, em sua trajetória rumo à “significação e à sua manifestação discursiva, encontra obrigatoriamente uma fase de sensibilização tímica” (1993, p. 14). Neste aspecto, o corpo acaba por ser o mediador de uma homogeneização, dessa mistura entre o de fora e o de dentro de forma que resulte no mesmo aspecto em seu conteúdo interior. É o corpo que sincretiza o

exteroceptivo e interoceptivo pela proprioceptividade somática do sujeito de estado que passa a revelar um estado de alma. Ele sincretiza, como uma solução química, que após a mistura apresenta um mesmo aspecto e concentração em seu interior, o de fora e o de dentro: O sentir e o perceber do sujeito diante do mundo, suas reações disfóricas, no caso da repulsa, e eufóricas, no caso da atração, apresentam-se, assim, como um só produto.



Não é possível, no dizer de Greimas e Fontanille, ao sujeito epistemológico da construção teórica, isentar-se da contaminação tímica, porque "ele não pode apresentar-se como puro sujeito cognitivo "racional"; com efeito, em seu percurso que conduz ao advento da significação e à sua manifestação discursiva, ele encontra obrigatoriamente uma fase de sensibilização tímica"(1993, p. 14).

Para Herman Parret, "sentir é tocar" (1996, p. 63) e essa é uma *definição* que leva ao tangível, a base para a evidência sensorial. Essa afirmação de Parret é reforçada por Waldir Bevidas quando diz que "justo ou equivocado, o sentimento é, no entanto, real" (1996, p. 120). A realidade do sentimento está no fato de que aquela determinada sensação causada por certa música lateja em seu ser interior, sendo uma experiência embora subjetiva, na esfera de sua mente, verdadeira, posto que o remete a algo, como lembranças do passado, de um amor, de um encontro, despertando as fantasias, o desejo, a timia e, às vezes, até a obsessão que ocupam lugar em sua mente e moldam o seu pensamento que, segundo Silveira, na esteira de Peirce, "só é experimentado...só atua mediante uma expressão sensível" (1996, p. 69).

É da união do pensamento e da expressão sensível que temos uma unidade. Essa unidade passa a ser real porque é inerente ao ser desse sujeito. Sua existência não depende necessariamente da consciência do outro, mas de seu próprio saber sobre sua existência, por meio de sua própria sensibilidade, na observação das reações de seu corpo de fora para dentro e de dentro para fora. Neste sentido, o sentimento antecede o pensamento, sendo a razão da própria existência. É por essas razões que se afirma a música e seus efeitos de sentidos estéticos,

quinésicos e patêmicos no ensino de inglês. Porque faz parte do mundo dos jovens e, por extensão, de sua existência, como determinadora de valores e de sua visão de mundo. O uso da música, portanto, de forma criteriosa e crítica, pode ser uma saída para a alienação, diante de uma indústria fonográfica internacional e do estigma de que nós, professores de inglês, somos “papagaios”, repetidores de uma cultura imperialista, receptores passivos de uma invasão cultural.

7. Considerações “quase” finais

8.

Neste trabalho abordaram-se os efeitos da música no comportamento das pessoas, num jogo de contraste entre o passado e o presente, como forma de se estabelecer que os tempos mudam, mas a força da música continua e, por isso, pode ser usada de maneira positiva no processo do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Sob este ângulo, os efeitos de sentido da música foram vistos, tanto nas culturas passadistas quanto nos dias atuais a fim de se sugerir a música como objeto modal da motivação e a semiótica como ferramenta para uma leitura crítica dos enunciados em língua inglesa. É esse envolvimento dos jovens de hoje com a música que nos faz crer que, a partir de uma criteriosa seleção tipológica do gênero, pode-se aplicá-la em sala de aula como pretexto para reflexão ou mesmo ensino de gramática.

Procurou-se mostrar que, embora alguns povos da antiguidade vissem a música de forma diferente de como é vista hoje, ela ainda se torna elemento que exerce influência no corpo anímico, físico e espiritual do ser humano, o que chamei de efeitos estésicos, aquela sensação de que a música é bela, quinésicos, a manipulação física a ponto de fazer os membros de nosso corpo se mover e patêmico, quando somos tomados por sensações que nos levam a outras dimensões, estados de alma dos mais diversos na impressão de que nos complementa.

Sob este prisma, buscou-se mostrar que primeiro o sujeito precisa “ver” (ouvir), depois “crer” para depois se manifestar, “ser” e que todas essas atividades existem dentro de um único universo fiduciário, que é aquela impressão da realidade que é tida como verdadeira em nosso interior, passando pelo sensível como ponto de partida para se alcançar o tangível por meio da percepção do que para nós torna-se como real. O nosso corpo, neste caso, funciona como mediador por conta das sensações ora de atração, ora de repulsa, diante de determinada mensagem, como a mensagem musical que nos influencia pela harmonia dos instrumentos, os ritmos, as vibrações dos sons, a letra da música, nos levando a assumir estados de alma eufóricos, disfóricos, fóricos ou afóricos, dependendo das circunstâncias.

Isso pôde ser mostrado por meio do quadrado semiótico das modalidades tímicas, que funciona como categoria englobada de outra categoria que lhe é superior, a da exteroceptividade x interoceptividade, reveladora da propioceptividade do sujeito. Mostradas estas resultantes no estado de alma humano, a partir de um estado de coisas externas ao sujeito e por ele concebidas, intentou-se, finalmente, sugerir a música em sala de aula como instrumento de aquisição de uma segunda língua de forma descontraída e reflexiva. As considerações são “quase” finais porque não se encerram aqui, mas prosseguirão continuamente em pesquisas futuras e no engajamento de novos pesquisadores que possam se interessar por esse apaixonante assunto.

REFERÊNCIAS

- BEIVIDAS, Waldir. *Do sentido ao corpo: Semiótica e Metapsicologia*. In *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. Organizador Ignácio Assis Silva. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 119-134.
- CAMPEDELLI, S. Y. & SOUZA, B. S. *Produção de Textos e Usos da Linguagem*. São Paulo, Saraiva, 2000.
- CHASSOT, Attico. *Sete escritos sobre educação e Ciência*. Cortez, São Paulo, 2008.
- CITELI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. 4ª Edição. Ática, São Paulo, 1989.
- D'ÁVILA, N.R. *Semiótica Musical e Sincrética no Marketing*. XI Congresso da Anpoll. Interferentes Ocasionalis, 1997, Unicamp, Campinas, p. 461-466.
- GREIMAS, A. J. *DEL SENTIDO II. Ensayos semióticos*. Trad. espanhol de Esther Diamantee. Biblioteca románica hispánica. Editora Gredos, Madrid, 1989.
- GREIMAS, A. J. & FONTANILLE, J. *Semiótica das Paixões*. Trad. Maria José Rodrigues Coracine. Ática, São Paulo. 1993.
- GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Editora Cultrix. São Paulo, 1973.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1990.
- LANDOWSKY, Eric. DORRA, Raul. OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Semiótica, estesis, estética*.(org). São Paulo. Educ/Puebla: UAP, 1999.
- MONTANARI, Valdir. *A História da Música: Da Idade da Pedra à Idade do Rock*. São Paulo, Ática, 1988.

PARRET, Herman. *A verdade dos sentidos. Aula de semiótica lucreciana*. In *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. Organizador Ignácio Assis Silva. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista,, 1996, p. 45-65.

POYATOS, Fernando. *La Comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Ediciones Istmo. Madrid. Espanha, 1994.

POYATOS, Fernando. *La Comunicación no verbal II. Paralenguaje, Kinésica e Interacción*. Ediciones Istmo. Madrid. Espanha, 1994.

SILVEIRA, Lauro F. B. *Espírito, Mente e corpo na trama dos sentimentos: Investigações na filosofia de Charles S. Peirce*. In *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. Organizador Ignácio Assis Silva. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 67-78.

SPACK, Ruth. GUIDELINES. *A Cross-Cultural Reading/Writing Text*. Second Edition, Cambridge University press. New York, seventh printing, 2005.

STEWART, R.J. *Música e Psiqué, as formas musicais e os estados alterados da consciência*. Original 1987. Trad. Carlos Afonso Malferari. São Paulo. Círculo do Livro, 1993.

TAME, David. *O Poder Oculto da Música. A transformação do homem pela energia da música*. Original: 1984. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1997.