

Huarley Mateus do Vale Monteiro
Maria do Socorro Melo Araújo
Isabella Coutinho Costa
Organizadores

LETRAS

em

Fronteiras

Diálogos entre Linguística, Literatura e
Ensino.

1ª Edição - 2021
Volume I

UFRR
EDIÇÕES

Huarley Mateus do Vale Monteiro
Maria do Socorro Melo Araújo
Isabella Coutinho Costa
Organizadores

LETRAS
em
Fronteiras

Diálogos entre Linguística, Literatura e Ensino.

1ª Edição - 2021
Volume I



Letras em Fronteiras: Diálogos entre Linguística, Literatura e Ensino. Copyright © 2021 by Huarley Mateus do Vale Monteiro, Maria do Socorro Melo Araújo, Isabella Coutinho Costa. Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro). As opiniões e conceitos expressados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos autores, não implicando, necessariamente, na concordância do Conselho Editorial da UERR Edições.

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
Tel. (95) 2121-0944
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Mário Maciel de Lima Júnior
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

Universidade Estadual de Roraima

Regys Odlare Lima de Freitas, Reitor.
Cláudio Travassos Delicato, Vice-Reitor.
Karine de Alcântara Figueiredo, Pró-Reitora de Ensino e Graduação.
Vinícius Denardin Cardoso, Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.
André Faria Russo, Pró-Reitor de Extensão e Cultura.
Alvim Bandeira Neto, Pró-Reitor de Planejamento e Administração.
Ana Lúcia de Souza Mendes, Pró-Reitora de Orçamento e Finanças.
Glória Maria Souto Maior Costa Lima, Pró-Reitora de Gestão de Pessoas.

Projeto, capa e diagramação: Cláudio Souza Jr. <claudio@uerr.edu.br>.

Revisão: Paulino Batista Neto.

1ª edição: ebook pdf (2021).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M7721	Monteiro, Huarley Mateus do Vale. Letras em Fronteiras: diálogos entre Linguística, Literatura e Ensino/Organizadores: Huarley Mateus do Vale Monteiro, Maria do Socorro Melo Araújo, Isabella Coutinho Costa. – 1. ed. Vol. I – Boa Vista, RR : UERR Edições, 2021. 6500 kb (pdf) ISBN: 978-65-89203-19-3 1. Ensino da Língua Portuguesa 2. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo 3. Língua e Realidade Social I. Título CDD: 469.07
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz (CRB 1143 - RR)

Volume I - 1ª Edição, 2021.



Apresentação

Os textos reunidos neste livro, intitulado *Letras em Fronteiras: diálogos entre Língua, Literatura e Ensino*, resultam de inquietudes de pesquisadores vinculados ao Colegiado de Letras da Universidade Estadual de Roraima – UERR. O repertório crítico ganha sustentação em diferentes linhagens teóricas; perpassam pela Análise do Discurso, Teorias de Aprendizagem, Análise Linguística, Estudos Culturais e Literários, entre outras abordagens interpretativas.

Nesta seara, as reflexões suscitam tensionamentos sobre as noções de identidade, fronteiras e educação na dinâmica social contemporânea. O exercício demonstra que a trajetória teórica seguida pelos diferentes analistas incide uma linha de aproximação entre eles e dialoga com o pensamento decolonial: a busca por problematizar e apontar entendimentos diversos, mas sempre opostos às formas colonialistas que ainda impregnam e cerceiam muitos campos de análise.

A dinâmica empreendida no espaço fronteiriço pan-amazônico, onde as análises ganham forças, torna-se o cerne das observações que se materializam nesta obra frente aos efeitos dos deslocamentos humanos e a agressiva e sedutora dinâmica da economia implementada pelo mundo globalizado. A movimentação teórica, aliada às experimentações do vivido, nos permite visualizar sustentações analíticas que apontam as formas de colonização empreendidas ao longo dos tempos na espacialidade recorrente nas análises.

A pan-amazônia contemporânea reflete a diáspora, a alteridade, os territórios múltiplos, as fraturas sociais, a distopia, as identidades em construção, estradas, cidades, prédios e corpos que desenham as tensas representações do cotidiano e os diferentes dispositivos de poder, moduladores das formas de vida que cartografam desigualdades sociais nos territórios ocupados, relegando às periferias das cidades os grupos humanos mais fragilizados. Nesta linha de entendimento, as análises que se materializam nesta obra inserem-se na busca por reformulações e desdobramentos terminológicos, ressignificando noções teóricas forjadas nas estratégias colonialistas de gênero, língua, educação, nação e raça. As problematizações acercam-se da imersão de pensadores atentos à dinamicidade da noção de fronteira e os diferentes desdobramentos e significações que ela detém.

É oportuno elencar os autores e o *corpus* analítico que compõem esta obra: a professora Elecy Martins apresenta um recorte das discussões teóricas presentes em sua tese de doutoramento, em que apresenta a sociolinguística como uma área necessária à formação inicial e continuada do professor, especialmente em contexto multiculturais e multilíngues como o do estado de Roraima.

Por sua vez, a professora Cora Gonzalo insere um debate com o objetivo de refletir sobre a importância da perspectiva intercultural no ensino comunicativo de línguas que proporcione a construção de sentido crítico, tendo por foco a experiência de uma aula de Português como Língua Adicional (PLA) realizada na Universidade Estadual de Roraima.

No próximo artigo, a professora Nilmara Gomes, fazendo uso da perspectiva da Análise do Discurso Crítica, apresenta uma reflexão quanto aos discursos construídos por professoras que lecionam língua portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Boa Vista-RR em suas inter-relações entre a língua oficial e a linguagem eletrônica.

A professora Socorro Araújo, discute, a relação entre mito e toponímia a partir de dados coletados para sua pesquisa que embasam uma proposta de classificação toponímica a partir de elementos culturais identificados nos topônimos indígenas encontrados na região de Uiramutã (RR), contribuindo de forma expressiva e inédita para os estudos da área, tendo como eixo de análise as narrativas orais, histórias do município e mitos da região envolvendo pessoas idosas coletados em suas viagens de campo.

O artigo da professora Carmem Spotti empreende um estudo sobre como o ensino do Regionalismo na Literatura Brasileira é abordado nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura - MEC e no documento da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima - SEEDRR.

No próximo artigo a professora Georgina Pinho e Silva, por sua vez, apresenta um estudo que estabelece diálogo entre narrativa e narratividade à luz da Semiótica francesa, teoria aperfeiçoada por Algirdas Julien Greimas, na ocasião em que a linguística do signo assumiu a teoria como a ciência da significação, um dos mais novos estudos no campo das Ciências Humanas.

O professor Huarley do Vale Monteiro, em seu artigo, insere um debate cujo objetivo central apresenta a reescritura como elemento contemporâneo da narrativa produzida por Nenê Macaggi, no estado de Roraima. O projeto literário da referida escritora aponta para uma forma criativa de narrar e estabelecer proximidade entre elementos da tradição, com uso de técnicas de reescrita de obras, estilos e temáticas ressignificadas, diálogo entre o cânone e a história.

O penúltimo capítulo, escrito pela professora Cristiani Dália, discute o processo de nominalização, abordando aspectos analíticos dentro da estrutura de formação de palavras por derivação, preocupa-se sobre como o processo de nominalização pode afetar o estilo e clareza dos textos opinativos jornalísticos. Assim, o trabalho fundamenta-se na interação conceitual, perpassando pela análise de textos retirados do jornal “O Estado de São Paulo”.

Finalmente, o último capítulo, de autoria da professora Isabella Coutinho, delinea, com uma visão muito particular, o seu itinerário nos estudos linguísticos, enquadrando dentro das abordagens teóricas e metodológicas por ela escolhidas, as pesquisas realizadas sobre línguas indígenas de Roraima. Seu percurso problematiza não apenas aos trabalhos por ela desenvolvidos como pesquisadora de línguas indígenas, mas principalmente sua atuação como professora do curso de Letras da UERR.

Enfatizamos que as análises que compõem esta obra demandam de significativas pesquisas dos docentes do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, cuja articulação teórica contemporânea aponta para perspectivas outras quanto ao pensamento crítico desenvolvido no âmbito universitário amazônico. Merece destaque a significativa contribuição que esta obra traz para os estudos no campo das Letras para estudiosos das relações fronteiriças pan-amazônica.

Boa Vista/RR, novembro de 2021.

Huarley Mateus do Vale Monteiro
Maria do Socorro Melo Araújo
Isabella Coutinho Costa

Sumário

Ensino de Língua Portuguesa: Um ponto de partida para discussões sobre práticas de ensino em Roraima.....9

Enseñanza de Lengua Portuguesa: Um punto de partida para las discusiones sobre prácticas docentes en Roraima

Elecy Rodrigues Martins

Letramento crítico e ensino comunicativo em perspectiva intercultural: experiência com imigrantes venezuelanos.....26

Letramento crítico y enseñanza comunicativa en perspectiva intercultural: Experiencia con inmigrantes venezolanos.

Cora Elena Gonzalo Zambrano

Língua e realidade social: Obra-prima vítima de banalização.....41

Lenguaje y realidad social: Obra maestra víctima de la banalización.

Nilmara Milena da Silva Gomes

Entre toponímia e mito: Um estudo em Uiramutã – Roraima.....58

Penaron pata ese'kon rappîna pantonkon: Esenyawanto' eremutan po - Roraimî.

Maria do Socorro Melo Araújo

O regionalismo na literatura brasileira no ensino médio: Dos documentos oficiais do mec ao referencial curricular do ensino médio de Roraima.....81

Regionalism in brazilian literature in high school: From official mec documents to the Roraima high school curriculum referential.

Carmem Véra Nunes Spotti

**Semiótica francesa: Uma reflexão sobre narrativa e
narratividade.....103**

La sémiotique française: Une réflexion sur le récit et la narrativité.

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

**Pastiche: Processos de escrita e reescrita em roman-
ces do circum-Roraima.....115**

Pastiche: Procesos de escritura y reescritura en las novelas de circum-
Roraima.

Huarley Mateus do Vale Monteiro

A nominalização em textos jornalísticos.....131

The nominalization in journalistic texts.

Cristiani Dália de Mello

**A semântica e a tipologia linguística no curso de Le-
tras, ou sobre como me tornei linguista.....146**

The semantics and the linguistic typology in graduation, or how I be-
came a linguist.

Isabella Coutinho Costa

Sobre os Autores.....157

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PONTO DE PARTIDA PARA DISCUSSÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO EM RORAIMA

ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA: UM PUNTO DE PARTIDA PARA LAS DISCUSIONES SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN RORAIMA

Elecy Rodrigues Martins

Resumo: Este artigo apresenta um recorte das discussões teóricas presentes na tese intitulada “Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa em Roraima e a relação com sua formação e suas práticas pedagógicas” (MARTINS, 2019). Apresenta a sociolinguística como uma área necessária à formação inicial e continuada do professor, especialmente em contextos multiculturais e multilíngues como o do estado de Roraima. Faz apontamentos sobre as concepções e práticas que reduzem o ensino de língua portuguesa ao ensino de gramática normativa. Discute a necessidade da ampliação da percepção do professor sobre heterogeneidade, variação linguística e ensino de língua portuguesa. Expõe a necessidade de uma formação que auxilie o professor a executar seu trabalho com consciência teórica e metodológica, cujo efeito seja a promoção dos que defendem os estudiosos e pesquisadores que se dedicam a essa área: a educação linguística.

Palavras-Chave: Sociolinguística; Formação de Professor; Educação Linguística.

Resumen: Este artículo presenta un recorte de las discusiones teóricas realizadas en la tesis titulada “Creencias y actitudes lingüísticas de profesores de lengua portuguesa en Roraima y la relación con su formación y sus prácticas pedagógicas” (MARTINS, 2019). Presenta la sociolingüística como un área necesaria a la formación inicial y continuada del profesor, especialmente en contextos multiculturales y multilingüísticos como los del estado de Roraima. Hace apuntamientos sobre las concepciones y prácticas que reducen la enseñanza de lengua portuguesa a la enseñanza de gramática normativa. Discute la necesidad de ampliación de la percepción del profesor sobre heterogeneidad, variación lingüística y enseñanza de lengua portuguesa. Expone la necesidad de una formación que auxilie el profesor a ejecutar su trabajo con consciencia teórica y metodológica, cuyo efecto sea la promoción de lo que defienden los estudiosos e investigadores que se dedican a esa área: la educación lingüística.

Palabras llave: Sociolingüística; Formación de Profesor; Educación Lingüística.

Introdução

Roraima comporta uma população com características linguísticas e culturais diversas. É um estado formado basicamente por indígenas, migrantes e seus descendentes e estrangeiros, apresentando o multilinguismo como uma realidade que converge inevitavelmente em sala de aula. Nesse ambiente, o professor de língua portuguesa é o mediador do conhecimento linguístico dos alunos. Mas, apesar de a maioria dos professores de língua portuguesa do estado ter uma formação inicial em área específica (Licenciatura em Letras), as teorias abordadas nessa formação muitas vezes não se convertem em práticas condizentes com o que preconizam os documentos norteadores do ensino no Brasil, principalmente quando se considera o contexto sociolinguístico do estado, pois a heterogeneidade linguística em Roraima vai além da convivência entre as variedades do português brasileiro. Ela é composta por essas variedades, somadas às características das outras línguas que também estão presentes na escola pública, como a língua do imigrante venezuelano, do cubano, do guianense, do haitiano, dos indígenas, entre outras.

Esse quadro suscita um investimento constante e regular em formação profissional que: contemple teorias que, além de ampliar os conhecimentos sociolinguístico do professor, promova uma percepção positiva do cenário linguístico e cultural do estado; seja associado às orientações sobre práticas de ensino de língua portuguesa adequadas ao contexto roraimense, almejando a ampliação do conhecimento linguístico do aluno e, de forma progressiva, a sua educação linguística.

Para discutir esse cenário, este artigo traz alguns apontamentos teóricos sobre o ensino de língua portuguesa; apresenta a Sociolinguística como uma área necessária tanto à formação inicial quanto à formação continuada do professor, pois essa área tem a heterogeneidade linguística como princípio de seus estudos e, portanto, fornece teorias e pesquisas que trazem conhecimentos necessários à formação de professores de língua portuguesa; expõe a ainda existente visão reducionista do ensino de língua que persiste em compor o cenário de ensino de língua portuguesa; discute a necessidade de o professor desenvolver uma consciência teórica e metodologia para que suas práticas sejam ancoradas em princípios e concepções linguísticas adequadas ao contexto e aos propósitos de ensino de língua portuguesa recomendados pelas orientações normativas nacionais. Pretende-se, com esses apontamentos, alavancar discussões sobre o ensino de língua portuguesa em Roraima, tanto no âmbito acadêmico, com os professores em formação, quanto com aqueles que já enfrentam diariamente a importante tarefa de ensinar língua portuguesa em um contexto diverso como o de Roraima.

Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional

A heterogeneidade através da qual as línguas se apresentam é o princípio fundamental no qual se firma a Sociolinguística como área de estudo. Essa área subsidia estudos dos fenômenos linguísticos ligados à variação das línguas e aos fatores que a motivam.

São inúmeros os fenômenos que caracterizam a heterogeneidade de uma língua. Esses fenômenos são motivados por fatores internos e externos à língua. Estes últimos correspondem, especialmente, aos fatores sociais, dado o fato de que as variedades menos prestigiadas estão presentes nas classes sociais mais pobres e as mais prestigiadas estão presentes em ambientes socialmente mais privilegiados.

Labov (2008[1972], p. 215), ao promover estudos da língua em seu contexto social, aponta ser mais adequada a realização de estudos linguísticos que considere a relação da língua com os aspectos sociais que a circundam, já que a “língua é uma forma de comportamento social”. Alkmim (2001), ao discorrer sobre os pressupostos da área, classifica essa ligação entre língua e sociedade como inquestionável, pensamento corroborado por Calvet (2002, p. 24), quando adota a concepção de Labov, afirmando que “a sociolinguística é a linguística”. Essas afirmações ratificam que os aspectos sociais de uma comunidade são preponderantes para análise do funcionamento da língua em uma determinada sociedade.

A sociolinguística destaca-se como área de estudos provedora de teorias e metodologias que ajudam aqueles que se fascinam pela língua e seus fenômenos a entendê-los e discuti-los, seja para conhecimento próprio, seja para divulgação desse conhecimento. Seu desenvolvimento foi pautado nos princípios do relativismo cultural, que prevê a igualdade de valores entre as variedades das línguas, rebatendo a hierarquização entre elas, e também no princípio da heterogeneidade linguística inerente e sistemática, que prevê a variação como uma característica natural das línguas (BORTONI-RICARDO, 2014). Também pauta-se no princípio interdisciplinar, pois a complexidade que os estudos sobre a língua pode apresentar, implica, por vezes, a associação a conhecimentos de outras áreas científicas na busca pela compreensão de determinados fenômenos.

Além de sua característica interdisciplinar, também merecem destaque suas vertentes: a Sociolinguística Variacionista, que estuda os processos de variação pertencentes a uma determinada língua, representada primeiramente por William Labov; a Sociolinguística Interacional, vertente voltada para estudos da variação e a relação com a organização da interação sociocomunicativa, representada inicialmente por Erving Goffman e John Gumpers. No Brasil, outra vertente da Sociolinguística foi denominada por Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) de Sociolinguística Educacional. Representa

o “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalhos pedagógicos mais efetivas”. Assim, a Sociolinguística Educacional prevê abordagens e aplicações de conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos, principalmente nos processos de ensino de língua, como afirmam Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 222):

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que essa área de conhecimento voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

Dessa forma, a Sociolinguística, em todas as suas vertentes, tem colaborado de forma valiosa com o fornecimento de dados, estudos e publicações para a formação de professores e, conseqüentemente, para práticas de ensino que proporcionem o que se convencionou chamar de Educação Linguística que, segundo Travaglia (2004, p. 26),

deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Diante desses aspectos, a Sociolinguística é uma área teórica que se faz necessária à formação dos professores, notadamente em contextos multiculturais e multilinguísticos, uma vez que, além de subsidiar teoricamente os processos de formação profissional, os resultados das pesquisas provenientes dessa área, especialmente da Sociolinguística Educacional, trazem dados e conhecimentos que podem subsidiar mudanças ou adaptações na rotina profissional dos professores e, conseqüentemente, nas suas atitudes linguísticas e práticas pedagógicas.

Práticas de Sala de Aula: Como são e como podem ser

Muito já se discutiu sobre a redução de ensino de língua portuguesa ao ensino de gramática como se esses fossem correspondentes (ANTUNES, 2003; MATTOS E SILVA, 2004), e sobre a falta de abordagens sobre a diversidade linguística no processo educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CYRANKA, 2015). Essas posturas didáticas reducionistas representam grandes entraves ao ensino adequado de língua portuguesa no Brasil. Isso se deve à crença de que esse modelo de ensino prepara o aluno para suas futuras avaliações como o vestibular e os concursos para ingresso nas carreiras públicas, confirmando a falta de compreensão sobre o papel da língua ante as demandas sociais dos indivíduos. Essa abordagem incipiente ou mesmo inexistente da diversidade linguística torna o ensino de língua portuguesa uma prática fragmentada e ineficiente – situação confirmada por Bortoni-Ricardo (2005, p.15), quando aponta duas consequências negativas relacionadas ao ensino de norma culta no Brasil: “não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos dos educandos, o que contribui para desenvolver neles um sentimento de insegurança, nem lhes é ensinada, de forma eficiente, a língua-padrão”.

Portanto, faz-se necessária a compreensão de que o ensino de gramática normativa/tradicional, representada pelos exercícios exaustivos de metalinguagem, conceituação, classificação, análises morfosintáticas, sem a devida relação com a funcionalidade da língua e seu papel sociointeracional com os gêneros textuais, com a produção de texto, contribui para a manutenção de um ensino sem o efeito esperado. Mesmo com o insistente foco na gramática normativa, o aluno não domina os conhecimentos linguísticos necessários para utilização adequada dessas normas em relação às demandas sociointeracionais mais complexas. Além disso, posturas tradicionais baseadas no ensino das regras da gramática normativa não contribuem para uma visão menos preconceituosa das variedades existentes na própria língua, tampouco para o respeito e valorização das línguas estrangeiras e indígenas, especialmente em contextos multilíngues. Sobre esse aspecto, Camacho (2001, p. 67) diz que

A natureza discriminatória que a língua pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino de língua materna contribui para o agravamento ou para simples manutenção das situações de exclusão [...] a que está sujeita a população socialmente marginalizada?

Pressupõe-se, então, que o ensino de língua portuguesa que apresenta somente regras gramaticais previstas na gramática normativa, orienta o

emprego dessas regras e avalia os usos da língua como certos e errados pode contribuir para o “agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão” de forma significativa, já que não apresenta as variações linguísticas como possibilidades de uso da língua e a adequação de uso dessas variações como um procedimento a ser aprendido na escola e utilizado de acordo com as exigências dos diversos tipos interações sociais mediados pela oralidade e pela escrita.

Deve-se entender que a gramática¹ corresponde a um eixo de ensino da língua, já a gramática normativa é um conjunto de princípios que regulam o uso da norma padrão da língua. Norma padrão é, por sua vez, “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p.75), portanto, a norma padrão não representa o uso real da língua. Esse uso real é representado pela norma culta, que é “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p.73).

Desta forma, a escola deveria ocupar-se do ensino dos aspectos que correspondem aos princípios da norma culta. Mas isso não implica em excluir conhecimentos presentes na gramática normativa que correspondam a esses aspectos, ou que ainda sirvam para análise e comparação. Porque, quando se fala em promoção da Educação Linguística, inclui-se nessa tarefa o conhecimento do “maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação” (TRAVAGLIA, 2004, p. 26). Isso não exclui os recursos disponíveis na gramática normativa, em especial àqueles que se referem à norma culta real, pois o princípio da heterogeneidade não exclui qualquer aspecto da língua.

É importante ressaltar quão relevante é a prática de ensino que estimula a obtenção de conhecimentos pertinentes à gramática cujos aspectos remetem à norma culta e às variantes mais prestigiadas socialmente. Sobre o ensino dessa norma representada pelo ensino de alguns aspectos da gramática normativa, Scherre (2005, p. 93) diz que “seu ensino tem, nas comunidades modernas, uma função da qual não se pode fugir. Não se pode furtar de ensinar a usar uma arma de luta social”. Esse é papel da escola, pois essa prática corresponde à ideia de ampliação da competência comunicativa dos alunos, mas não deve restringir-se a isso, como afirma Possenti (1996, p. 17): “o papel da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Mas esse mesmo autor, na obra em questão, reafirma a

1 O termo aqui é entendido como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua. (ANTUNES, 2007).

existência das variações linguísticas e a impossibilidade de uniformização da língua. Também diz que “uma discussão sobre valores sociais pode ser uma aula de português mais valiosa e frutífera do que uma aula com exercícios para eliminar gírias, regionalismos e solecismos” (POSSENTI, 1996, p. 37); isso implica em práticas de ensino baseadas na heterogeneidade da língua.

Massini-Cagliari (2001, p. 26) descreve duas formas de abordagens do português brasileiro e de suas diferenças dialetais: “a) atribuir a elas [diferenças dialetais] os valores de *certo e errado*”, de acordo com uma norma preestabelecida; b) fazer uma gramática das diferenças e observar como a sociedade a manipula”. Para a autora, a primeira é a mais usual e muito criticada, pois não contempla as características heterogêneas da língua. A segunda maneira é a mais difícil, pois exige do professor uma postura mais flexível e conhecimentos sociolinguísticos específicos, mas corresponderia às práticas de ensino mais apropriadas quando o objetivo é a ampliação da competência comunicativa e, conseqüentemente, a viabilização da ascensão social do aluno. De tudo, defende-se que o ensino da língua portuguesa deveria, então, corresponder muito mais à reflexão sobre seus usos e suas estruturas do que ao ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua.

Outro entrave ao ensino de língua portuguesa é a tentativa de o professor adequar-se às demandas teóricas atuais do ensino de língua sem o preparo sistemático decorrente da formação frequente e continuada, originando interpretações equivocadas sobre o ensino de língua, causando, assim, uma “crise no magistério”. Conforme Castilho (2004), o professor deixa de ensinar a gramática nos moldes tradicionais de ensino, mas não dispõe de conhecimentos que o levem a ensinar a língua portuguesa seguindo os princípios da heterogeneidade e perspectivas sociointeracionais atuais. Como exemplo, Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) diz que há interpretações equivocadas de textos técnicos da área de Sociolinguística, e isso gerou a crença de que “os professores não deveriam intervir na correção dos chamados erros gramaticais” e que, se não existe erro, e sim variantes, não há necessidade de correção. Esse tipo de interpretação sobre a heterogeneidade da língua faz da escola um espaço sem função para o ensino de língua portuguesa, comprometendo a formação do aluno.

A propósito do ensino de língua portuguesa nos níveis superior e básico, Zilles e Faraco (2006) fazem duas importantes afirmações: sobre o ensino básico, afirmam que “o ensino de nossas escolas fundamentais e médias continua precário, excessivamente conservador e reiterado de velhas práticas de violência simbólica”. Sobre o ensino superior, afirmam que

tem sido frequente a constatação de professores que seus esforços didático-pedagógicos no ensino de linguística na graduação não têm redundado, como seria de se esperar, na difusão de uma atitude científica

sólida frente aos fenômenos da linguagem. Mesmo depois de um banho de reflexões críticas e argumentos teóricos-empíricos e sistemáticos, boa parte dos alunos continua a pensar a linguagem apenas (e acriticamente) pelos parâmetros do senso comum, o que evidentemente se reflete na perpetuação de práticas escolares, no mínimo, ultrapassadas (ZILLES; FARACO, 2006, p. 26).

Dessa forma, é necessário enfatizar a importância da transposição dos conhecimentos teóricos difundidos nas universidades, nos cursos de formação de professores de língua portuguesa para as práticas cotidianas da sala de aula. Mais ainda, é preciso que esses cursos de formação viabilizem o desenvolvimento das habilidades práticas necessárias aos professores, para que estes desempenhem a contento o seu papel de mediar conhecimentos sobre a língua e seus aspectos sociais, base para o enfrentamento ao preconceito dialetal, como já propunham, há muito, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa: “o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1998, p. 26).

Sobre o alcance à compreensão da heterogeneidade, Mattos e Silva (2004) diz que a preparação pedagógica do professor já dispõe, em aspectos gerais, de princípios teóricos que podem viabilizar essa compreensão, mas

nem sempre, ou quase nunca, os põem em prática, por não terem, em geral, os respaldos práticos necessários: material pedagógico adequado para apoio; suficiente segurança e/ou poder para introduzir inovações à revelia do estabelecimento por programas oficiais; condições mínimas de trabalho necessárias à quebra de uma rotina secular, decorrentes de generalizado desinteresse por mudanças efetivas nas políticas de ensino (MATTOS E SILVA, 2004, p. 79).

A visão restrita de ensino de língua é consequência de uma série de motivos que vão desde as políticas públicas que envolvem a formação do professor e o ensino de língua portuguesa, até os conceitos, crenças e atitudes linguísticas que apresentam aqueles que trabalham com o ensino da língua. Essa visão restrita faz surgir a necessidade de aperfeiçoamento dos professores de língua portuguesa para ampliação de seus conhecimentos sobre a língua e seus fenômenos, baseados em conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos e, conseqüentemente, para que revejam suas práticas de ensino, pois, como afirma Travaglia (2004, p. 1),

O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

Como já descrito em Martins (2012), competência comunicativa (HYMES, 1972) abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais. Tal competência é naturalmente ampliada pela experiência social, por necessidades e motivações diversas, entre elas, as práticas escolares. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da competência viabiliza atitudes de escolha e seleção de atos de fala, ou seja, o falante adquire competência para a interação através da língua em suas modalidades de acordo com as situações sociointeracionais. Em suma, ele se torna capaz de realizar um repertório de uso da língua, seja oral ou escrito, e avaliar a realização desses usos por outros. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), a concepção de Dell Hymes é mais adequada, já que o conceito de competência comunicativa inclui “não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”. Para a autora, “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em qualquer circunstância”.

Ensino de Língua Portuguesa e Variação Linguística

Antunes (2014) afirma que as abordagens de ensino de língua portuguesa partem das concepções que se tem sobre o objeto de ensino, mesmo que a adoção dessa concepção seja inconsciente. Afirma ainda que os pontos de vista sobre fenômenos linguísticos determinam “o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza, o que se adia”. Assim, esses pontos de vista moldam as práticas de sala de aula e estabelecem a rotina de abordagem e ensino da língua. Ou seja, “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (ANTUNES, 2014, p. 16).

São três as principais concepções de linguagens construídas no decorrer da história dos estudos linguísticos. Geraldi (2002, p. 41) as apresenta e faz correlação às correntes teóricas dessa área:

- A linguagem como expressão do pensamento, relacionada a estudos linguísticos que privilegiam a gramática tradicional;
- A linguagem como instrumento de comunicação, que se relaciona ao estruturalismo;
- A linguagem como forma de interação, relacionada à linguística da enunciação.

O autor defende a adoção da terceira concepção de linguagem –

linguagem como forma de interação – por esta implicar “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2002, p. 41). A adoção dessa perspectiva conceitual considera todos os aspectos heterogêneos da língua e os torna relevantes nos processos sociointeracionais e, conseqüentemente, nos atuais processos de abordagem e ensino de língua. Portanto, pode-se presumir que a adoção mesmo que inconsciente de uma concepção ultrapassada resulta em práticas inadequadas às perspectivas de uso social da língua.

Considera-se, portanto, que a concepção sociointeracional de língua é a que mais se relaciona ao princípio da heterogeneidade do português brasileiro, princípio que se realiza nas suas variedades regionais, seguidas de suas variações em todos os níveis da língua – fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e pragmático – que, por sua vez, podem ser representados nas modalidades oral e escrita e também motivadas por fatores sociais diversos, tais como escolaridade, idade, sexo, profissão.

Como princípio de ensino, há leis e recomendações² normatizadas pelo Governo Federal que, através de documentos norteadores, adotam o conceito de linguagem como forma de interação e orientam as abordagens e práticas que consideram os aspectos heterogêneos da língua. Como exemplo amplamente difundido e acessível, há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, que dispõem de orientações e definem que a língua é composta por variações e que escola precisa considerar essa característica e “cuidar para que não reproduza em seu espaço a discriminação linguística”. Para isso, não se deve rotular como erradas as variações que são diferentes das formas recomendadas pela gramática tradicional, e deve enfatizar a relação entre situações de uso, modalidade e variação da língua (BRASIL, 1998).

Os PCN alertam que a escola não deve ser um espaço de reprodução dos conflitos linguísticos presentes na sociedade. Pelo contrário, deve atuar para minimizá-los, fornecendo aos alunos conhecimentos que perpassam pelo desenvolvimento de habilidades no uso mais formal da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, sem deixar de considerar que “todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana”. Acrescentam ainda que o estudo sobre variação colabora para a formação de uma “consciência linguística e no desenvolvimento da

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referências de caráter recomendatório para normatização de aspectos basilares para cada disciplina do ensino fundamental e médio, buscando promover um direcionamento e unificação curricular no ensino básico. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são leis que estabelecem metas e objetivos a serem alcançados em cada fase de ensino (infantil, fundamental e médio) e também para formação de professores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em fase de elaboração e com previsão de vigência em 2020, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica.

competência discursiva³ do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

Portanto, as orientações contidas nos PCN –divulgadas desde 1998– direcionam a escola e o professor para o reconhecimento da variação linguística como um fenômeno inerente à língua; reforçam o papel da escola na tarefa de proporcionar aos alunos conhecimentos sobre esses fatos linguísticos, no intuito de promover um ensino mais eficaz e de minimizar os preconceitos em relação às variações. Tais orientações estabelecem, portanto, a escrita e os padrões formais da oralidade como principais objetos de ensino de língua portuguesa, sem descartar a necessidade de reconhecimento pelo aluno da variação como componentes histórico e cultural da língua, defendendo abordagem sistemática das variações no cotidiano do ensino da língua portuguesa.

Como sintetiza Berlinck (2012), sobre as orientações dos PCN, o ensino deve pautar-se no (re)conhecimento da diversidade e no trabalho com a norma culta, ou seja, com “padrão real” de uso da língua. Mas, apesar dessa orientação, as práticas de sala de aula ainda não contemplam tais recomendações por motivos que abarcam tanto a formação do professor quanto a concepção de língua internalizada pela escola e pelo professor, que, por sua vez, são resultados das políticas de ensino e do sistema educacional. O resultado desse conjunto de aspectos produz cenas descritas, a seguir, por Mattos e Silva (2004, p. 86), que afirma que os professores

Ou se encontram remanescentes do ensino tradicional, em geral normatizadores ferrenhos, que em alguns casos, conseguem, na sua prática, transmitir o que há de análise propriamente linguística na tradição gramatical [...].

Ou se encontram aqueles que, negando a tradição, se concentram no desenvolvimento de práticas comunicativas e conduzem o seu ensino sobre análise de texto, por vezes renovada pelos avanços teóricos das teorias discursivas que, se bem feita, será um bom caminho, mas não abre brechas para uma sistemática de estudos que permite alcançar a referida “consciência gramatical”.

Ou ainda aqueles que não fazem uma coisa nem outra, seguem o livro que a coordenação pedagógica recomenda [...].

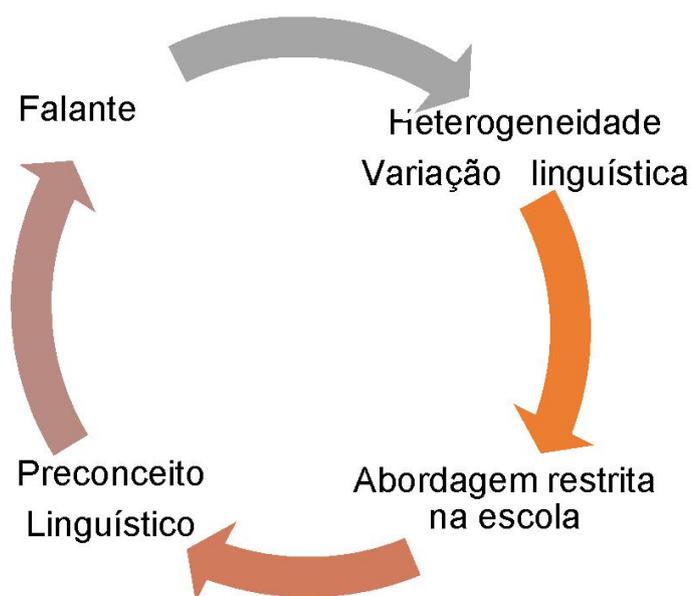
3 Competência discursiva corresponde à capacidade de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística, manejando os diversos gêneros textuais (...) de acordo com a necessidade de interação social. Já ambientes discursivos são os lugares ou as instituições sociais onde ocorrem as atividades de linguagem e organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão, através dos textos empíricos classificados em gêneros textuais; por exemplo, o ambiente discursivo escolar, acadêmico, mídia, jurídico, religioso, político. (BALTAR, 2006, p.37)

Dessa forma, pode-se inferir que há um descompasso na prática do professor, que age conforme orientações e concepções linguísticas diversas, nem sempre pautadas pelos princípios adotados e recomendados pelas orientações oficiais. Essas práticas diversas geram também nos alunos percepções diversas sobre a língua e suas características heterogêneas, e tais percepções nem sempre são positivas.

A heterogeneidade da língua portuguesa brasileira, representada pelas variedades e variações linguísticas, é característica percebida por seus falantes em diferentes medidas. Para Freitag *et. al* (2016, p. 65), “a percepção de um fenômeno depende do julgamento do ouvinte, que correlaciona fatores sociais a traços sociolinguísticos, constituindo um padrão de consciência social na comunidade”.

A percepção da heterogeneidade, seja de seus aspectos regionais, seja de seus aspectos linguísticos/gramaticais e sociointeracionais, é construída, muitas vezes, por características pouco valorizadas, representadas especialmente pelo uso das variedades de menor prestígio que, de acordo com Zilles e Faraco (2015), são folclorizadas e demonizadas. Essa heterogeneidade é princípio de funcionamento e uso da língua, no entanto, com abordagens restritas nas escolas, ela não se estabelece como princípio efetivo de ensino de língua portuguesa e isso gera um percurso cíclico de percepção, desvalorização escolar e social e, conseqüentemente, preconceito, conforme figura 1, a seguir:

Figura 1: Ciclo gerado pela exclusão da abordagem sobre heterogeneidade/variação linguística na escola.



Fonte: Elaborada pela autora.

Desse modo, no ciclo gerado pela exclusão da abordagem sobre heterogeneidade e variação linguística na escola, o **falante** produz e percebe a **variação linguística**, mas não dispõe de conhecimentos que o façam entender essa variação como um fenômeno natural e inerente à língua, pois este conhecimento não foi e nem é tema de reflexão sistematizada, isto é, sua **abordagem na escola é restrita** e, conseqüentemente, o falante categoriza a variação como erro ou deterioração da língua (ZILLES; FARACO, 2015), perpetuando essa relação cíclica que tem o **preconceito linguístico** como um produto, que por sua vez é propulsor de atitudes negativas direcionadas ao **falante** de determinadas variedades.

Zilles e Faraco (2015, p. 9) defendem um ensino de língua portuguesa brasileira que adote “uma pedagogia que integre o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público”. Pressupõe-se, então, que esse domínio inclui tanto a perspectiva do uso quanto a da percepção e valorização das características heterogêneas da língua. Os autores reconhecem a resistência social à aceitação dessa heterogenia como um princípio natural e cultural e apontam a necessidade da formação profissional adequada para promoção dessa pedagogia integradora:

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos (ZILLES; FARACO, 2015, p. 9).

Portanto, ainda há a necessidade primeira de promover formação adequada àqueles que diretamente lidam com o ensino da língua. Há de se dispor ao professor, em sua formação inicial e continuada, uma gama de conhecimentos e orientações que, não só viabilizem o acesso a teorias e discussões, mas, sobretudo, que o ajudem a definir o seu trabalho com consciência teórica e metodológica e que o ajudem a transpor esses conhecimentos para a prática. Em linhas gerais, deve-se oferecer ao professor as condições necessárias para a execução da tarefa de instrumentalizar os alunos, para que eles tenham condições de decidir sobre essa seleção linguística, prerrogativa básica do uso consciente das possibilidades de realização da língua, o que pressupõe a ampliação da competência discursiva desse aluno. Como conseqüência, o conhecimento sobre a língua e suas variações minimizaria atitudes e julgamentos negativos e preconceituosos em relação às variações estigmatizadas.

Considerações Finais

A partir dessas discussões, confirma-se, então, que o ensino de língua dá-se não somente através de exercícios metalinguísticos, do ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua, mas principalmente através de “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 35) – pensamento compartilhado por Bagno (2000, p. 156), quando defende que “a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas”.

Uma postura pedagógica que adote, via de regra, o ensino da língua, e não somente de parte dela, necessariamente abordará a variação como um conhecimento necessário ao aluno, e em contexto diverso como o de Roraima, deve-se, como prática rotineira, motivar o aluno a ver o convívio entre línguas e variações diversas de modo mais tolerante, com conhecimentos mais técnicos, que superem o senso comum e o preconceito linguístico. Para isso, o professor deve, de acordo com Mollica (2005, p. 20), ter conhecimentos precisos sobre competência gramatical e competência pragmática e, fundamentado nesse conhecimento, deve “lançar mão dos saberes linguísticos inatos dos educandos, (...) estimular o desenvolvimento de sua potencialidade como falante”.

Defende-se, portanto, um ensino de língua conforme previsto em Mattos e Silva (2004, p. 34), que descarta as visões extremas do purismo e do populismo linguístico, que possibilite ao aluno “conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso da língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer”.

Portanto, processos de ensino que interpretem a linguagem humana como atividade social, considerando a aquisição de novas formas de uso da língua como um instrumento de inserção sociocultural, tendem a ser mais eficientes na tarefa de ajudar os alunos a perceberem a linguagem a sua volta com um olhar mais científico e menos preconceituoso. Entretanto, as afirmações e orientações aqui dispostas ainda não surtem o efeito desejado. O ensino de língua portuguesa brasileira, como antes afirmado por Zilles e Faraco (2006), comporta ainda “velhas práticas” que pouco coincidem com o que preconizam os documentos oficiais de orientações ao ensino de língua portuguesa. O princípio da busca por mudança deve pautar-se na cobrança por efetivas políticas de educação e de ensino de língua fundamentadas nos estudos científicos já disponíveis e, em decorrência dessas políticas, na melhoria da formação do professor e de suas condições de trabalho, visto que é tão importante quanto complexa a tarefa de ensino que compete ao professor de língua portuguesa.

Referências

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística - Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. (orgs.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- ANTUNES, Irandé. Gramática contextualizada: Limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. Dramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula. 2 ed rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.
- BERLINCK, Rosane de Andrade. Como o ensino vê a variação? Revista Intertexto, Uberaba. V. 5, n. 1, p. 1-18. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18554/ri.v5i1.302>. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/302/264>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Manual de sociolinguística. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: Hora, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPINDOLA, Lucienne. (orgs.) Abralín – 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 217-240.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.
- CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística - Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. (orgs.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A língua falada no ensino de português. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Gorski; ROST-SNICHELOTTO, Claudia Andréa; TAVARES Maria Alice. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul do Nordeste. Todas as letras, São Paulo, V. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016. DOI: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9166/6191>. Disponível em: <httpfile:///C:/Users/usuario/Downloads/9166-41000-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

GERALDI, João Wandelely. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wandelely (org.) O texto na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46.

HYMES, Dell. On Communicative Competence In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. (org). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p 269-293. Disponível em: <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>. Acesso em: 02 maio 2011.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

MARTINS, Elecy Rodrigues. A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR, 2012.

MARTINS, Elecy Rodrigues. Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa em Roraima e a relação com sua formação e suas práticas pedagógicas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP-Faculdade de Ciências e Letras- Campus de Araraquara-SP, 2019.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O texto na alfabetização: coerência e coesão. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção ideias sobre linguagem).

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois...”: Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília (org). Formação em letras e pesquisa em linguagem. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2005.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2004.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlo Alberto (orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlo Alberto. As tarefas da sociolinguística no Brasil. In: GORSKI, Edair Maria.; COELHO, Izete Lehmkuhl. (orgs.). Sociolinguística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed da UFSC, 2006. p. 23-52.

LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO COMUNICATIVO EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL: EXPERIÊNCIA COM IMIGRANTES VENEZUELANOS

LETRAMENTO CRÍTICO Y ENSEÑANZA COMUNICATIVA EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL: EXPERIENCIA CON INMIGRANTES VENEZOLANOS

Cora Elena Gonzalo Zambrano

Ensinar é um ato teatral. [...] Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade.

Bell Hooks

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da perspectiva intercultural no ensino comunicativo de línguas que proporcione a construção de sentido crítico. Para isso, descrevo a experiência de uma aula de Português como Língua Adicional (PLA) realizada na Universidade Estadual de Roraima, na qual foi usado o gênero charge com finalidades comunicativa, intercultural e crítica. Neste trabalho, relaciono o método de ensino comunicativo (EC), na perspectiva intercultural, com a filosofia do letramento crítico (LC). O estudo é qualitativo e interpretativista (Bortoni-Ricardo) e os principais autores usados são Mattos e Valério (2010), Soares (1998), Duboc (2011 e 2015), Almeida Filho (2002) e Barbosa (2016). As análises mostram que é possível aliar EC e LC no ensino de línguas, mas nem sempre isso ocorre com um planejamento prévio, podendo aparecer por meio de brechas que surgem durante as aulas.

Palavras-chave: Ensino comunicativo; Letramento crítico; Perspectiva intercultural.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la importancia de la perspectiva intercultural en la enseñanza comunicativa de lenguas que proporcione la construcción de sentido crítico. Para ello, describo la experiencia de una clase de Portugués como Lengua Adicional (PLA) realizada en la Universidad Estatal de Roraima, en la cual fue usado el género caricatura con finalidades comunicativa, intercultural y crítica. En este trabajo relaciono el método de enseñanza comunicativa (EC), en perspectiva intercultural, con la filosofía del LC. El estudio es cualitativo e interpretativista (Bortoni-Ricardo) y los principales autores usados son Mattos y Valério (2010), Soares (1998), Duboc (2011 e 2015), Almeida Filho (2002) y Barbosa (2016). Los análisis muestran que es posible aliar EC y LC en la enseñanza de lenguas, sin embargo, no siempre eso ocurre con una

planificación previa, pudiendo aparecer por medio de brechas que surgen durante las clases.

Palabras llave: Enseñanza comunicativa; Letramento Crítico; Perspectiva intercultural.

Introdução

Tendo em vista a necessidade do ensino de línguas pelo viés da formação cidadã, conforme apontado por Mattos e Valério (2010), a abordagem comunicativa, tão destacada no ensino de língua estrangeira, deve ser complementada com o letramento crítico e a perspectiva intercultural. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo refletir acerca da importância da perspectiva intercultural no ensino comunicativo de línguas que proporcione a construção de sentido crítico. Para isso, descrevo uma aula de ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA)¹, realizada na Universidade Estadual de Roraima (doravante UERR), na qual foi usado o gênero charge para desenvolver a aula de forma comunicativa, intercultural e crítica.

À época da aplicação dessa aula, em 2018, meus conhecimentos referentes ao letramento crítico (doravante LC) eram limitados e, nos cursos de extensão que coordenava, apenas seguíamos as abordagens comunicativa e intercultural do ensino de línguas. Após o estudo de uma disciplina específica sobre letramento crítico, durante meu processo de doutoramento na Universidade Federal de Minas Gerais, foi impossível não relacionar essas teorias com as minhas práticas. Assim, comecei a refletir acerca das aulas de português para imigrantes venezuelanos do curso de extensão ministrado no Campus de Boa Vista/UERR.

Entendendo o Letramento Crítico como atitude ou postura filosófica e não como método, posso dizer que, em várias aulas, fizemos (a equipe de professores e acadêmicos monitores²) uso do LC, embora não tivéssemos consciência disso. Assim, neste trabalho, relaciono o método de ensino comunicativo (doravante EC) na perspectiva intercultural, que era frequente nas aulas do curso de extensão, com a filosofia da LC.

A metodologia usada neste estudo foi qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), com observação participante e análise de uma aula de 4 horas de duração, executada por duas monitoras, acadêmicas do curso de

1 Uso o termo Português como Língua Adicional por entender que não é uma língua estrangeira, mas uma outra língua que se soma ao repertório linguístico dos estudantes. Nessa perspectiva, também deixamos de lado a dicotomia entre o nativo e o estrangeiro (SCHLATTER & GARCEZ, 2009).

2 O curso era ofertado pela Pró-Reitora de Extensão da Universidade Estadual de Roraima e ministrado por acadêmicos monitores (estudantes da graduação e pós-graduação) e por professores do curso de Letras. Inicialmente, o projeto se chamava Português para Imigrantes, posteriormente, passou a ser Português como Língua de Acolhimento, com algumas mudanças em sua organização. Ver mais em Zambrano (2018).

Letras com habilitação em português e espanhol do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) da UERR. Em uma disciplina sobre metodologia do ensino de línguas, discutimos textos acerca da interculturalidade e o ensino comunicativo, com o dever de cumprir as horas práticas no curso de extensão ofertado pela UERR aos imigrantes venezuelanos. Assim, cada dupla elaborou seu plano de ensino, sob minha orientação. Para a aula que estou descrevendo, o planejamento das acadêmicas incluía trabalhar o gênero charge e, dos textos produzidos pelos participantes do curso, fiz uma seleção para mostrar e analisar neste trabalho.

Na próxima seção, começo conceituando letramento; posteriormente, discorro a respeito do letramento crítico e finalizo com a relação entre EC e LC, mostrando alguns pontos de encontro entre os dois.

Letramento Crítico

Para Soares (1998), o conceito de letramento envolve sutilezas e complexidades, já que cobre uma ampla visão sobre conhecimentos, habilidades, capacidades, valores e usos sociais da língua. De acordo com a autora, existem duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. Na primeira, o indivíduo é capaz de ler e escrever um texto simples, enquanto a segunda envolve um fenômeno cultural com consequências sociais, políticas e econômicas. Na dimensão social, ainda podemos encontrar as versões fraca e forte. A fraca é progressista e liberal, chegando a um letramento funcional; a forte é radical e revolucionária, com poder do contexto, mas as duas são relativas, tendo em vista que dependem da sociedade, da política e do espaço e tempo em que estão inseridos. Para Street (2012, p. 77), as práticas de letramento são concepções culturais mais amplas “de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Isto é, tal maneira de pensar acerca da leitura e da escrita deve estar de acordo com o contexto cultural e social.

Sobre o letramento crítico, autoras como Monte Mór (2009, 2011) e Duboc (2011) destacam que é uma prática social comprometida com a expansão de perspectivas, porém, não é um método pré-estabelecido, mas uma postura ou atitude sobre um determinado texto, que pode levar à compreensão de privilégios e relações de poder. Para Jordão (2013), no letramento crítico, a língua é um espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e de mundos. Ou seja, nessa postura, a língua é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos.

Duboc (2015) chama de brechas os momentos propícios para promover letramento crítico em sala de aula. Já que o LC não é um método, surge o questionamento sobre como e quando usá-lo. Para Duboc (2015), não existe uma regra, mas momentos oportunos para incentivar a crítica ou problematizar algum tema da aula. Quando o professor percebe essas brechas,

pode mudar o rumo e incentivar a construção de diferentes significados de um determinado assunto. Assim, nosso olhar atento definirá quando e como desenvolveremos um trabalho crítico.

Mattos e Valério (2010) fazem um contraponto entre EC e LC, no qual apontam as principais diferenças e destacam as convergências entre os dois. A principal divergência é em relação ao lugar da língua. Enquanto o EC tem a língua como instrumento de comunicação e socialização, no LC é vista como um instrumento de poder e transformação social, com ênfase no caráter ideológico da linguagem. No entanto, as duas abordagens são construtivistas, tendo em vista que ambas visam à construção do conhecimento que parte do aluno durante o processo de aprendizagem. Portanto, os estudantes têm um papel central tanto no EC quanto no LC.

Ainda seguindo as convergências apontadas por Mattos e Valério (2010), é importante salientar que a noção de gênero textual parece suprir as demandas do EC e do LC, tendo em vista que mantém a heterogeneidade por elas proposta e guia a elaboração de currículos em diversos contextos educacionais, além de ser poderoso aliado para a seleção e adaptação de material didático. De acordo com as autoras, a consciência linguística pode ser desenvolvida por meio da abordagem intercultural no LC e no EC. Assim, Mattos e Valério (2010) afirmam que

Os textos, orais, escritos e / ou multimodais a que o aprendiz tem acesso, assim como as atividades que desempenham, devem, então, permitir não só a percepção da heterogeneidade dentro e entre as culturas, mas também o desenvolvimento de um olhar distanciado e crítico com relação aos conteúdos informados pelo texto (p. 148-149).

Esse olhar distanciado e crítico acerca dos conteúdos do texto nem sempre aparece nas aulas de ensino de línguas comunicativas, mas o professor deve permiti-lo e incentivá-lo. Assim, é possível que esteja presente no EC, bem como deve fazer parte do LC.

Conforme apontado por Ruano e Cursino (2019), na área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)³ é necessário refletir acerca da relevância de usar o contexto dos alunos para os multiletramentos. Dessa forma, é importante levar em consideração o cenário sócio-histórico e cultural desses sujeitos.

A meu ver, em todas as áreas do ensino de línguas, deve ser considerado o contexto dos alunos, porém, quando se trata de ensino de língua portuguesa

3 O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é uma subárea do Português como Língua Adicional, voltada para o ensino de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade social, como os venezuelanos em Roraima. Ver mais sobre o PLAc no estado de Roraima em Zambrano (2019).

para estrangeiros que estão no Brasil em busca de uma vida melhor, oriundos de imigração forçada e de crise, é ainda mais importante oferecer espaço para que os aprendizes contem suas histórias e expressem criticidade. Isso pode ser oportunizado através do ensino comunicativo em perspectiva intercultural, como explano na próxima seção.

Ensino Comunicativo em Perspectiva Intercultural

Silva (2003) defende que a escola deveria preservar a diversidade cultural, rechaçando as teorias assimilacionistas e as práticas de aculturação nas quais as minorias abrem mão da sua própria cultura para fazer parte da cultura dominante. Na perspectiva defendida pelo autor, a educação é vista como processo de transformação social, já que se preocupa com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, pais e comunidade em geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos. Ainda conforme aponta Silva (2003), o estudante que é reconhecido e valorizado quanto às suas tradições culturais durante o processo de ensino, consegue se inserir mais fácil no cotidiano escolar e social. Sendo assim, é tão importante valorizar as contribuições das diversas culturas presentes no âmbito educativo. Para o autor, o interculturalismo é uma maneira de intervenção diante da diversidade presente em uma sociedade, enfatizando a relação entre essas culturas.

Acerca da interculturalidade, destaco três principais características apontadas por Candau (2008). A primeira, é a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade; a segunda, segue o pressuposto que as culturas não são puras, por isso, estão em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. E a terceira é a consciência do mecanismo de poder que permeiam as relações culturais. Assim, no âmbito educativo, devemos sempre considerar essas premissas.

Na área de ensino de línguas tem sido bastante debatido o tema da interculturalidade. Para Almeida Filho (2002), no paradigma comunicativo socialmente comprometido, o lugar da cultura é o mesmo da língua quando esta aparece como uma ação social realizada propositalmente. No caso do curso oferecido aos imigrantes na UERR, a língua e a cultura ocupam o mesmo lugar, o de agente social que facilitará a inserção dessas pessoas na sociedade.

Ainda conforme Almeida Filho (2002), o âmbito cultural na aprendizagem comunicativa deve ultrapassar o limite da própria cultura, chegando a ser transcultural, ou seja, transitar nas diferentes culturas presentes no ambiente educacional. No entanto, o mais importante, para o autor, é instalar-se na interculturalidade, que significa reciprocidade de viver na esfera cultural do outro, ao mesmo tempo que se tem ao outro na nossa esfera cultural.

Segundo Barbosa (2016, p. 72), “mais do que uma competência, a interculturalidade traduz-se em ações que auxiliam o aprendente na percepção de configurações identitárias e culturais de forma problematizada e não-simplificada”. Para a autora, a interculturalidade não é apenas uma competência, é uma ferramenta que possibilitará ações para a construção identitária dos sujeitos envolvidos.

Na perspectiva de Barbosa e São Bernardo (2014),

é essencial que um curso ofereça a capacitação linguística necessária à comunicação e aos afazeres do dia a dia; portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos - e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural - é de extrema importância (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2014, p. 271).

Como as autoras supracitadas afirmam, os professores de Português para imigrantes devem ter uma formação pluridimensional, que será complementada com as competências adquiridas nas experiências vivenciadas na sala de aula. Tornando-se, além de professor, um mediador sociocultural, pois realiza uma ligação entre as línguas e as culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, surge a necessidade de desenvolver as competências comunicativa e intercultural, para que professores e alunos possam legitimar todas as culturas presentes no âmbito educacional, com a prerrogativa de que não existe uma língua ou uma cultura superior.

Motta-Roth (2003) salienta que a relação entre professor e aluno deve ser intercultural e paritária entre “nós” e os “outros”, de uma forma que os estereótipos culturais sejam analisados, aceitando as diferenças e os conflitos como algo cotidiano no mundo moderno. Nessa perspectiva, deixa-se de lado o mito do falante nativo ideal, para que nenhuma língua nem cultura seja mais importante do que a outra.

Motta-Roth (2003) afirma, ainda, que a interculturalidade e o ensino de línguas são dependentes de relações de poder e dominação, pois mostram pressuposições sobre a opinião do Outro. Ou seja, o professor supõe que tem atitudes interculturais apenas por apresentar a sua própria cultura; assim, a cultura dominante sempre prevalece sobre as minoritárias. Por isso, a autora defende que deve haver um diálogo entre as culturas envolvidas no processo de aprendizagem, levando em consideração os fatores sociais, políticos e individuais.

Na mesma linha de pensamento, Sellan (2012, p. 32) afirma que “tratar de interculturalidade não significa aculturação do outro, mas dar a ele oportunidade de refletir sobre sua própria cultura”. Para a autora, quanto maior é o grau de interesse e necessidade do aluno, maior é a facilidade em aceitar e resolver desafios. No entanto, as questões que extrapolam os aspectos

linguísticos, como a identidade e a cultura, tornam-se o maior entrave.

Dessa forma, as diferenças culturais são mais difíceis de aceitar. É por isso que o professor de Português como Língua Adicional deve usar a perspectiva intercultural, colocando-se no lugar do outro, ao ensinar e ao mesmo tempo aprender com seus alunos, em sistema de reciprocidade, que proporcione a liberdade para o posicionamento crítico. Nas palavras de Hooks (2013, p. 58), “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão, que é a essência da uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora”. A experiência que descrevo a seguir pode ser um exemplo de educação libertadora em PLA, que surgiu ao promover a reciprocidade característica da interculturalidade.

Experiência de PLA na UERR

Após discussões teóricas sobre ensino comunicativo e intercultural, duas acadêmicas do curso de Letras português e espanhol do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR/UERR tiveram a ideia de usar o gênero charge para ministrar uma aula no curso de português para imigrantes venezuelanos. O objetivo principal era promover a comunicação por meio de debates sobre política e sociedade, proporcionando e incentivando a interculturalidade. Para isso, foi trabalhado o gênero charge e, como exemplo, foram usadas diversas charges publicadas em jornais roraimenses à época. Havia textos sobre problemas da política local, assim como relacionados a questões sociais mais recentes, envolvendo a imigração oriunda da Venezuela.

Para Mattos e Valério (2010), a noção de gênero textual é capaz de suprir a demanda do ensino comunicativo e também do letramento crítico, como mostro a seguir. Com o desenvolvimento do gênero charge em perspectiva comunicativa e intercultural, foi aberto um extenso debate, no qual surgiram diversas opiniões sobre a realidade dos alunos participantes do curso, que se posicionaram em relação às críticas da sociedade roraimense expostas pela imprensa.

Após a discussão - que não era específica sobre imigração, mas relacionada aos temas explorados pelo gênero textual em jornais de Roraima, com ênfase para a interculturalidade - os alunos produziram suas próprias charges e trocaram com os colegas para ouvir a interpretação deles. Esse era o produto da aula, planejada para oportunizar o uso da língua adicional e incentivar a interpretação dos alunos.

Como apontado por Mattos e Valério (2010), no ensino comunicativo, a língua é instrumento de socialização e pode gerar interpretação, expressão e negociação de significado. Porém, o que vemos nas charges abaixo é muito mais do que isso. A oportunidade de produzirem suas próprias charges gerou

o posicionamento ideológico e a construção de novos significados por meio da linguagem, características do Letramento Crítico, de acordo com as autoras supracitadas.

Figura 1: Charge Brasil: um país de todos.



Fonte: curso de extensão da UERR.

Na charge acima, o aluno fez alusão à diversidade de povos de diferentes nacionalidades que vivem no Brasil, destacando que é um país de todos. Ou seja, a opinião dele é que todas as pessoas podem residir no país com os mesmos direitos, pois é uma característica da nação brasileira. Citou venezuelanos, portugueses, brasileiros, japoneses e paraguaios. Ainda desenhou bonecos de diferentes cores, possivelmente, para destacar a diversidade racial presente no país; ao entender a linguagem como prática social, ressaltou a necessidade dessa diversidade estar presente no contexto educacional, como afirmam diversos autores citados neste texto, assim como Candau (2008), quando defende a diversidade na inter-relação entre os diferentes grupos presentes em uma determinada sociedade, como característica da interculturalidade. No caso da charge acima, o aluno mostrou essa diversidade e sua relação dentro do território brasileiro, de uma forma positiva, na qual todos possuem espaço.

Figura 2: Charge fronteira.

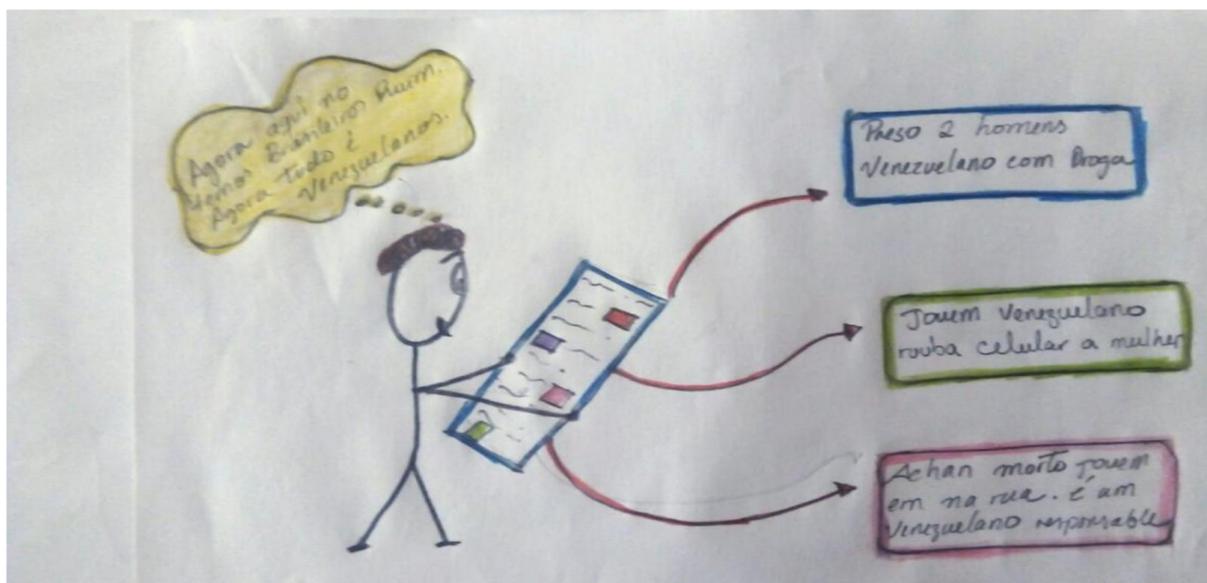


Fonte: curso de extensão UERR.

Com este texto, o aluno mostrou as manifestações que alguns roraimenses têm feito contra os imigrantes: de um lado, pessoas pedem o fechamento da fronteira; do outro, aparece uma bandeira do Brasil e outra da Venezuela, representando a fronteira. No país vizinho, uma placa que diz: “não tem arroz”, para ressaltar a escassez de alimentos que assola os venezuelanos. Assim, ele teve a oportunidade de mostrar sua opinião, explicando um dos motivos para a imigração: a falta de alimentos. Colocou também o nome das cidades gêmeas, Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela), retratando a linha fronteira que eles atravessaram em busca de uma vida melhor. Com a charge, é possível perceber como a abordagem comunicativa em perspectiva intercultural emerge junto com a consciência do mecanismo de poder que permeia as relações culturais (CANDAUI, 2008). Nesse caso, o poder da sociedade roraimense em pedir o fechamento da fronteira para impedir o ingresso de mais venezuelanos ao Brasil.

Por meio do gênero charge, o imigrante vai além de usar a língua para comunicação, ele produz sentido crítico com seus próprios significados sobre a crise, ao pedir que não fechem a fronteira, solicitação feita pela governadora de Roraima em 2017 e 2018, alegando não ter condições econômicas nem estrutura para atender à grande demanda de imigrantes venezuelanos. Esse sentido atribuído à charge está em consonância com Jordão (2013, p. 84), quando afirma que “os alunos têm a oportunidade de perceber-se na posição de atribuidores de sentido, de se ver como agentes construtores de significados em conjunto com comunidades discursivas de interpretação”.

Figura 3: Charge Criminalidade e meios de comunicação.



Fonte: curso de extensão da UERR.

Outra problemática destacada foi a violência urbana que, segundo dados divulgados pela imprensa, aumentou com a chegada dos imigrantes venezuelanos ao Estado. No entanto, na charge acima, essa informação é retratada como uma crítica, já que muitos roraimenses culpam os estrangeiros por todos os problemas de criminalidade do Estado, conforme já foi apontado por alguns autores (ARAGÃO & SANTI, 2018; MOURA & SOUZA, 2019, dentre outros). É importante ressaltar que, durante o debate em sala de aula, os estudantes venezuelanos também admitiram que muitos cidadãos daquele país estão praticando crimes e que, por causa dessas pessoas, todos estão sendo estigmatizados como bandidos. Porém, afirmaram haver muitos venezuelanos trabalhadores que apenas pedem uma oportunidade para trabalhar e ganhar o sustento dignamente. Essa discussão levantada pelos próprios imigrantes mostra o valor de cada voz em contextos de multiculturalidade. Como afirma Hooks (2013), é necessário *ouvir um ao outro*, isto é, levar em consideração as diferentes vozes, como exercício de reconhecimento.

Diariamente são publicadas notícias sobre venezuelanos envolvidos em crimes, assim, o aluno de português fez a sua interpretação crítica e manifestou a não aceitação da imagem que os meios de comunicação passam, questionando se não haveria mais brasileiros ruins, pois agora todos os bandidos seriam venezuelanos. Mais uma vez aparece a construção de significados por meio da linguagem e, por sua vez, a crítica às relações de poder que representam sujeitos e mundos (JORDÃO, 2013). O texto mostra o poder da imprensa e os sentidos por ela construídos; entretanto, tais sentidos foram reconstruídos durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa em contexto comunicativo e intercultural, a partir do momento em que os professores proporcionaram esse debate, saindo do sistema de educação bancária criticado por Freire (2002), no qual os estudantes são apenas consumidores passivos.

Figura 4: Charge Restaurante.



Fonte: curso de extensão UERR.

Com esta charge, os alunos do curso mostram como se sentem quando estão em um estabelecimento comercial e as pessoas ficam com receio de atendê-los. A figura da mãe diz que seria bom voltar a esse restaurante; a menina, por sua vez, afirma que a comida está muito gostosa, que merecia pagar dobrado, mas a atendente pergunta a si mesma se esses venezuelanos vão pagar a conta. É um medo da população roraimense por entender que a maioria dos imigrantes venezuelanos não possui emprego, nem nenhum tipo de renda. Dessa forma, o aluno estrangeiro constrói conhecimento e atribui à linguagem o sentido crítico, mostrando que os imigrantes gastam dinheiro no comércio local, movimentando a economia.

Desse modo, remeto-me a Adami e Martinez (2018) para ressaltar a natureza híbrida da linguagem, que está na organização do pensamento e nas maneiras que o compartilhamos, bem como, nas leituras de mundo e nos procedimentos interpretativos que usamos. Nessa perspectiva, cada personagem da charge faz a sua própria leitura da situação, ou seja, a sua interpretação acerca dos fatos. De um lado, o brasileiro com medo de ficar no prejuízo; do outro, o venezuelano feliz pelo alimento que está comendo.

Tal leitura de mundo também foi feita pelos participantes do curso de extensão, ainda em sala de aula, quando explicaram aos professores e aos colegas qual era o sentido que eles atribuíam a cada charge. Dessa forma, os professores promoveram a comunicação e a interculturalidade aliadas ao letramento crítico. Assim, concordo com Motta-Roth (2003) quando salienta que a relação entre professor e aluno deve ser intercultural e igualitária, para que os estereótipos culturais sejam analisados, da mesma forma que as diferenças e os conflitos possam ser aceitos como algo comum no mundo moderno.

Finalmente, cito Adami e Martinez (2018, p. 340) para ressaltar que é possível praticar letramento crítico em ensino de línguas sem que isso seja o objetivo da aula: “as práticas de sala de aula e os procedimentos de meaning making acontecem independentemente de planos de aula e de materiais didáticos”. Na aula em questão, de acordo com o planejamento inicial das duas monitoras do PARFOR/UERR, não constava o letramento crítico, até porque elas não haviam estudado a respeito. O objetivo era incentivar a comunicação em língua portuguesa por meio do gênero textual e, com os debates, seria possível ressaltar a perspectiva intercultural. Entretanto, foram surgindo, de forma natural, momentos oportunos para que os alunos exercessem a consciência crítica, o que Duboc (2015) chama de brechas.

Considerações Finais

Para finalizar, sugiro, de acordo com os resultados deste estudo, que é importante planejarmos ou sistematizarmos determinadas ações dentro do EC aliadas ao LC, em perspectiva intercultural, pois, conforme afirma Duboc (2015), dependendo do nosso olhar atento ao nosso entorno, podemos aproveitar brechas que não estavam planejadas. Para a autora, a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade e a multiplicidade de sentidos nos fazem ir além do modelo curricular tradicional.

Nessa perspectiva, nas salas de aulas de ensino de línguas sempre haverá um momento oportuno para trabalhar com letramento crítico, mesmo que ele não esteja explícito no planejamento. Essa brecha pode aparecer durante o uso da língua em contexto comunicativo e intercultural, basta saber aproveitá-la.

Portanto, é necessário criar sentido ao compartilhar aquilo que é familiar com aquilo que até então não era (DUBOC, 2015). Nesse sentido, foi relevante proporcionar uma proximidade crítica para o contexto social que os alunos viviam, fato que permitiu atribuir sentido crítico ao compartilhar suas visões acerca de situações pela qual passam os imigrantes em Roraima. Para os acadêmicos monitores, foi uma prática problematizadora que lhes possibilitou se colocar no lugar do outro e reconhecer certas relações de dominação existentes na sociedade em questão.

Referências

ADAMI, G.; MARTINEZ, J. Z. Do espontâneo, da livre associação e do rizoma à arquitetura mental e à pulsão da vida. In JORDÃO, C. M.; MONTE MOR, W.; MARTINEZ, J. Z. (orgs). Letramentos em práticas na formação inicial de professores de inglês. Campinas: SP, Pontes editores, 2018.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, M. J. et al (orgs).

Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: Editora UNB, 2002. p. 209-215.

ARAGÃO, T.; SANTI, V. (2018). Somos Migrantes: o uso das redes sociais na produção midiática alternativa sobre a migração venezuelana em Roraima. Aturá, Revista Pan-Amazônica de Comunicação, Vol. 2, n. 1, Jan-Abr. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4627/12534>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

BARBOSA, L. Imagens do Brasil em branco e preto nos livros didáticos de Português para estrangeiros: reflexões para uma educação intercultural. In: TURAZZA, J. S. et al. (orgs). Estudos em português língua estrangeira: homenagem à profa. dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira. 1. ed. - eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

BARBOSA E SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. et al. (Orgs.). Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 269-278.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDAU, V.M. Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. et al. (orgs.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUBOC, A. P. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, v.18, p. 9-28, 2011.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico- farinhas do mesmo saco? In HILSDORF, R. C.; FRANCO, M. R. (Orgs.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOTTA-ROTH, D. 'Nós' e os 'Outros': competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "Multiculturalismo e ensino de línguas" no Fórum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro, 2003.

MOURA, R. M. F.; SOUZA, M. J. M. O venezuelano invasor em Boa Vista (RR): uma análise crítica dos discursos de ódio no Facebook. In: *Revista X*, Curitiba, v.14, n.6, p. 44-65, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65739>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RUANO, B.P.; CURSINO, C. Multiletramentos e o second space no ensino aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C. et al. (orgs). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial: Belo Horizonte, 2019, p. 41-62. SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SELLAN, A. R. B. Língua e cultura no ensino e aprendizado do português brasileiro: visitas guiadas. In: GIL, B. D.; AMADO, R. de S. (Orgs). *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 27-32.

SILVA, F. G. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. DP&A, RJ, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-82.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*.

Campinas: SP, Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

ZAMBRANO, C. E. G. Experiências de ensino de Português como Língua não Materna em contextos de fronteira e imigração em Roraima. In: *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, 2018. Anais da XIII JNLFLP. *Revista Philologus*, Ano 24, N° 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018. Disponível em <http://www.filologia.org.br/> . Acesso em: 01 de maio 2020.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X. Curitiba*, v.14, n.3, p. 16-32, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>. Acesso em: 02 julho 2019.

LÍNGUA E REALIDADE SOCIAL: OBRA-PRIMA VÍTIMA DE BANALIZAÇÃO

LENGUAJE Y REALIDAD SOCIAL: OBRA MAESTRA VÍCTIMA DE LA BANALIZACIÓN

Nilmara Milena da Silva Gomes

Resumo: Proponho, neste capítulo, problematizar discursos construídos por professoras que lecionam língua portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Boa Vista-RR sobre as relações entre a língua oficial e a linguagem eletrônica. Da perspectiva da Análise do Discurso Crítica, em particular, da Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough (2001b), no campo das Representações Sociais (Goffman, 1975), analiso o discurso de três professoras acerca desse fenômeno, comumente tomado como interferência da fala na escrita. Com base, pois, em um conjunto de dados coletados por meio de grupo focal, sublinho a relevância das definições de língua para conceituação do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, levando-se em consideração a relação entre linguagem e vida social.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Representações Sociais; Língua Portuguesa.

Resumen: Propongo, en este capítulo, problematizar los discursos construidos por maestros que enseñan portugués en la Red de Educación del Estado de Boa Vista-RR sobre las relaciones entre la variedad estándar y el lenguaje electrónico. Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, en particular, de la Teoría Social del Discurso propuesta por Fairclough (2001), en el campo de las Representaciones Sociales (¿Goffman AÑO?), Analizo el discurso de tres maestros sobre este fenómeno, comúnmente tomado como interferencia del discurso en la escritura Basado, por lo tanto, en un conjunto de datos recopilados a través de un grupo focal, subrayo la relevancia de las definiciones de lenguaje para conceptualizar la enseñanza / aprendizaje del idioma portugués, teniendo en cuenta la relación severa entre el lenguaje y la vida social.

Palabras llave: Análisis Crítico del Discurso; Representaciones Sociales; Lengua Portuguesa.

Introdução

Uma das atribuições da escola é o ensino da norma culta¹, pois a sua omissão impede que os alunos utilizem a língua portuguesa de forma adequada ao contexto. Entretanto, é importante estar consciente de que o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola é discutir os valores sociais atribuídos à cada variedade linguística, enfatizando a estigmatização de certos falares sobre outros, de modo a mostrar ao aluno que a variedade menos prestigiada estará sempre sujeita a uma avaliação social positiva ou negativa. Esse reconhecimento é importante porque o discurso representa o sujeito como parte de uma sociedade.

Baseado nessa perspectiva, compreendendo que a sala de aula do extremo norte do Brasil é um campo de variação diversa. Em particular, a cidade de Boa Vista, em Roraima, é um lugar em que tanto professores quanto alunos possuem formações discursivas distintas e, conseqüentemente, apresentam formas diferentes de dizer a mesma coisa (GOMES; MAGALHÃES, 2019). Por isso é importante investigar como as professoras de língua portuguesa² lidam com esse repertório diversificado de falares. Assim, proponho, neste artigo, uma discussão crítica, nos termos de Fairclough (2001b), dentro do campo investigativo das Representações Sociais, orientada por Goffman (1975), acerca da linguagem eletrônica, problematizando discursos produzidos sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa dentro dos quais a língua oficial e a linguagem eletrônica disputam espaços.

Para tanto, exponho um recorte da minha dissertação de mestrado, em que, a partir do passeio pelos fios que laçam o discurso, levanto reflexões acerca da prática discursiva que contrabalança as representações sociais exigentes que cercam o sentido da linguagem eletrônica, no intuito de fomentar uma visão crítica sobre as representações de língua que são produzidas e reproduzidas em um contínuo processo de significação. Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho não é tratar de singularidades e especificidades referentes à linguagem eletrônica, mas sim de analisar a representação de língua construída no discurso de professoras que lecionam português em escolas da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista-RR.

À vista disso, em termos metodológicos, optei pelo Grupo Focal (BARBOUR, 2009) por ser um recurso de coleta de dados qualitativo que possibilita a investigação das crenças e atitudes das professoras sem produção prévia, revelando no fio do discurso a formação discursiva constitutiva do processo de produção da prática discursiva, cujo resultado foi o levantamento de três categorias de representação de língua, com destaque para a análise da representação de língua configurada como banalizada.

1 Compreendida como o conjunto de padrões linguísticos utilizado pela camada mais escolarizada da população.

2 Doravante LP.

Análise Crítica do Discurso (ADC)

A Teoria Social do Discurso propõe estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. É possível defini-la como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises críticas focalizadas no modo como se manifestam as relações de dominação, discriminação, poder e controle. Como esclarecem Ramalho; Resende (2011, p. 12) “o C de ADC justifica-se por seu engajamento com a tradição da “ciência social crítica”, que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle”.

Em Discurso e Mudança Social, Fairclough (2001b) apresenta uma concepção de linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Para o autor, o discurso se refere ao “uso da linguagem, seja ela falada ou escrita” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 32), vista como forma de prática social, e que, por esse motivo, constitui o social, formado por três dimensões: o conhecimento, as relações sociais e a identidade social.

É essa noção de discurso, intimamente ligada ao situacional, institucional e societal que me interessa, pois a Teoria Social do Discurso não lida apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Assim, ao utilizar o termo discurso, Fairclough (2001a, 2001b) considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Ao tecer essa afirmação, o autor entende que o discurso é um modo de ação e de representação em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros. Nesse sentido, o discurso é compreendido como diferentes formas posicionadas de significarem domínios de prática e conhecimento em que o poder é exercido para construir a realidade social através do controle hegemônico de práticas discursivas.

Esse entendimento implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, em que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, seja através das relações sociais, das instituições particulares, dos sistemas de classificação ou das normas e convenções de natureza discursiva ou não discursiva. Isso quer dizer que o uso da linguagem como prática social constitui o discurso, implicando em modo de ação e representação.

Nessa perspectiva, o discurso é entendido como representação porque “a representação é uma questão claramente discursiva e é possível distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). A Análise Crítica do Discurso entende representação social exatamente como versões da

realidade, sujeitas ao jogo de interesses e às estratégias dos grupos ideológicos que enunciam essa realidade. As formas como os textos apresentam, dentre outros aspectos, os eventos, as situações, as relações e as pessoas recaem sobre práticas de representação, motivadas socialmente, marcadas ideologicamente e projetadas dentro de relações de poder. O próprio funcionamento da ideologia se dá na manutenção de representações sociais acerca do mundo e de seus sujeitos e, da mesma forma, em uma compreensão dialética, as representações sociais se dão pelo funcionamento ideológico do discurso.

A ideia de ação remete a pressupostos relativos a um entendimento específico de sujeito e da relação entre linguagem e sociedade. O sujeito, para a ACD, é interpelado ideologicamente, mas não determinado por completo pela ideologia, é simultaneamente constituído e constitutivo do social, das estruturas, da ideologia e da ordem hegemônica. Isso porque o poder constituído pela luta hegemônica “nunca é atingido senão, parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 122), posto que o sujeito pode operar mudanças no discurso pela sua natureza também política.

Nesse sentido, o sujeito pode agir criativamente, operando mudanças. Sobre isso, Hall (2006) argumenta que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado porque a identificação não é automática, ela pode ser ganhada ou perdida. Isso porque o poder inerente à estrutura social constitui e é constituído pelo sujeito localizado na modernidade tardia. Portanto, a tradição, na modernidade tardia, não tem o mesmo papel estabilizador de identidades e posições sociais porque há uma ruptura com a identidade mestra da classe social, a qual não pode determinar uma identidade una e fixa. Nesse sentido, como destacado nas análises que seguem, o sujeito pós-moderno está constantemente em busca de uma autoidentidade, tangenciada pela imersão resultante de um novo estado social dos meios de comunicação. O sujeito pós-moderno é necessariamente fragmentado, constituído por várias identidades contraditórias, que se rearranjam politicamente, dependendo do momento social.

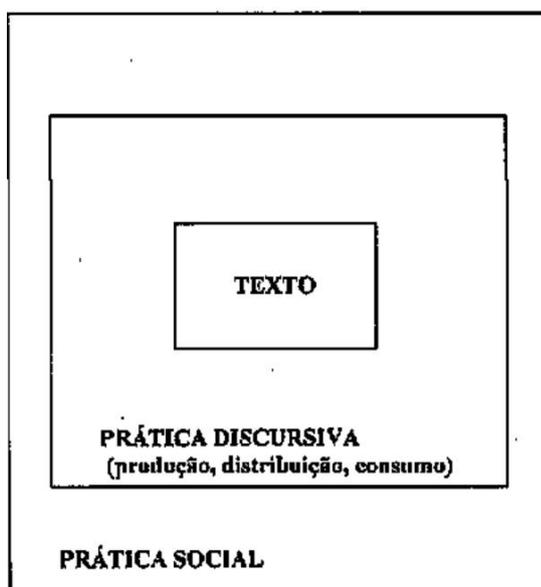
Na constituição da ADC, o autor recorre a Foucault ([1969] 2009) para tratar do conceito de formação discursiva, mostrando que esta é marcada pelo agrupamento de posições ideológicas inter-relacionadas e constantemente cruzada por outros discursos originados por diferentes formações discursivas. Por esse motivo, afirma-se que todo discurso é heterogêneo, ou seja, marcado por diversas vozes. Nas palavras do próprio Foucault (2009, p. 43),

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

As formações discursivas não só definem as identidades e o sentido dos enunciados que constituem o discurso, como também definem as regularidades que os validam; por sua vez, tais regularidades instauram os objetos sobre os quais elas falam, legitimam os sujeitos para falarem sobre esse objeto e definem os conceitos com os quais operarão e as diferentes estratégias que serão utilizadas para definir as opções possíveis para reanimar os temas já existentes, permitindo diferentes partidas (COX; VALEZI, 2011). Assim, no caso de objetos, as regras de formação para as modalidades enunciativas de uma formação discursiva particular são constituídas por um complexo grupo de relações, e, dessa forma, o ensino, como uma atividade discursiva, posiciona aqueles que fazem parte desse processo, como professor(a) e aluno(a).

O modelo proposto por Fairclough (2001b), ilustrado na figura abaixo, é apresentado a partir de um quadro tridimensional do discurso:

Figura 1: Concepção Tridimensional do Discurso.



Fonte: Fairclough (2001b).

Ao reunir tradições analíticas indispensáveis na análise de discurso, a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos [...] são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 107). Desse modo, a prática social e o texto são descritos como uma dimensão do evento discursivo, mediados pela prática discursiva que focaliza os processos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares.

Nessa perspectiva, de acordo com Fairclough (2001b), os contextos sociais definem a forma como os textos são explorados e consumidos, ou seja,

depende dos modos de interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo: primeiro, pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas - fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos - constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social, a qual determina os recursos (regras, convenções...) dos membros a que se recorre e como a eles se recorre.

A Representação do eu e as Convenções Cotidianas

Dentre os vários autores que discorrem acerca da Representação Social, optei por adotar essa perspectiva porque, como me proponho a analisar o discurso de profissionais que exercem significativa influência sobre sua plateia, encontrei nele a definição de representação social que melhor se adequa ao objetivo desse trabalho: refletir sobre as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP. Goffman (1975, p. 29) define Representação Social como “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre este alguma influência”. Nesse sentido, o autor aborda o estudo sobre o conhecimento que o homem tem de si mesmo, ao passo que analisa o comportamento humano em sociedade e sua forma de manifestação.

Estudar a ação das pessoas em seu cotidiano se torna objeto de análise na medida em que o espaço passa a ser visto não apenas como um todo físico, mas como um espaço de pessoas que nele interagem, criando, desse modo, a possibilidade de (re)construções de representações sociais marcadas pelas rotinas de diferentes atores sociais, através de seus comportamentos, sendo que cada relação define uma representação, um campo de enraizamento das pessoas, um palco onde as relações se estabelecem.

Desse modo, por sua teoria estar embasada na ideia de que o homem em sociedade utiliza formas de representação para se mostrar a seus semelhantes, utiliza uma linguagem teatral. A analogia do teatro refere-se à estrutura dos encontros sociais brotados na interação face a face, nos quais os atores envolvidos possuem um acordo acerca da definição da situação, no intuito de manter a coerência da encenação. Para Goffman (1975), o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, com o objetivo de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais. Neste contexto, o estudo do cotidiano, sob o viés da representação social, investigada a partir da metáfora teatral, contribuirá para a análise das representações de língua construídas nos discursos das professoras de LP, pois o indivíduo como ator pode apreender seu papel e formar o eu a partir da interação com outros indivíduos.

Nesse sentido, Goffman (1975) destaca que estamos cercados por palavras, ideias e imagens que nos invadem sem permissão compondo representações convencionalizadas, que, mesmo não nos adequando, somos forçados a assumir determinada forma, sob pena de não sermos compreendidos pelos que fazem parte do nosso convívio. Essas convenções nos ajudam a interpretar uma mensagem, distinguir a seriedade de um acontecimento, dependendo de convenções preliminares.

Assim, em uma sala de aula em que há alunos vindos de várias regiões brasileiras, a interação pode ser interrompida de forma confusa e embaraçosa quando, por exemplo, o professor utilizar uma palavra existente no vocabulário da região de origem (ata, conhecida em outras regiões como pinha ou fruta do conde). Nessa ocasião, o indivíduo cuja representação tenha sido desacreditada, à medida que o professor impõe o estudo do português padrão em detrimento da variação linguística, pode se sentir constrangido enquanto os outros podem se mostrar rivais, hostis e ambos podem se sentir pouco à vontade, confusos, à medida que se descobrem envolvidos em uma situação que havia sido definida erroneamente, não estando mais definida.

Em vista dos argumentos apresentados, torna-se necessário compreender que o agir cotidiano não é neutro, uma vez que está enraizado no complexo movimento pelo qual as representações são construídas. Assim, do ponto de vista de Goffman (1975), o modo como os atores se portam no palco influencia a forma como a plateia os veem. Em alguns momentos, então, os atores agem de forma teatral, a fim de obter da plateia uma atitude responsiva que atenda ao seu interesse. Outras vezes, atuam sem que se aperceba disto. Não raro, no entanto, o comportamento do indivíduo toma forma por influência do grupo social ou tradição a qual pertence.

Grupo focal: definição e método

Grupo focal é definido como um conjunto de pessoas selecionadas, a partir de características em comum, reunidas em um mesmo espaço e tempo, por pesquisadores, para discutir e comentar um item que é objeto da pesquisa, a partir da sua experiência pessoal. Esta metodologia centra-se na pesquisa de cunho qualitativo por se caracterizar pela busca de respostas “acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos” (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p. 10).

Na ADC, os recursos utilizados na coleta dos dados são inúmeros, advindos de tradições linguísticas anteriores à Análise do Discurso, a exemplo da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática e da Retórica. No entanto, analisar o discurso do ponto de vista proposto nesta pesquisa significa defender o uso dinâmico da linguagem e seus efeitos, pressupondo-a como efeito da própria forma linguística, sendo ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, diferentemente das outras abordagens citadas anteriormente em que a linguagem é tida como uma simples marca de um grupo social.

Nesta perspectiva, o grupo focal foi escolhido como método de coleta de dados por três motivos: primeiro, por contribuir para a formação (continuada) das professoras de língua portuguesa, de modo a refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento. Segundo, por tornar possível a avaliação das crenças e atitudes dos professores em relação a políticas e procedimentos no local de trabalho, no que se refere ao ensino de LP, como também por fornecer informações mais detalhadas, já que o grupo está a escutar uns aos outros, discutindo sobre uma mesma temática, podendo surgir tópicos relevantes que o mediador não havia considerado ao elaborar a entrevista. Terceiro, porque os grupos focais “podem estimular mudanças significativas e levar participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada” (BARBOUR, 2009, p. 31).

Linguagem Eletrônica e Língua Oficial: o que Pensam as Professoras que Lecionam Língua Portuguesa?

Conforme mencionei anteriormente, o corpus da presente pesquisa foi gerado por meio de grupo focal, analisado sob o paradigma interpretativista (FAIRCLOUGH 2001b), embasado pelo pressuposto teórico da ADC (FAIRCLOUGH *ibidem*), dentro do campo investigativo das Representações Sociais orientado por Goffman (1975).

Portando, sendo as professoras membros representativos de um grupo, com o objetivo de facilitar o acesso às informações sobre as participantes desta pesquisa, farei a seguir uma breve apresentação das professoras Ellen, Margarida e Laura⁹, tendo como base as informações compartilhadas durante o grupo focal. Representatividade na ADC significa que o participante está atuando na interação, importando, principalmente, o fato de que é membro de um grupo coletivo, e não suas qualidades pessoais (FAIRCLOUGH, 2001b).

A professora Laura, nascida em Roraima, tem 43 anos e concluiu a licenciatura em Letras em 2005. Laura não informou se cursou pós-graduação ou qualquer outro tipo de formação continuada. Margarida, maranhense, tem 45 anos e concluiu a licenciatura em Letras em 2003. Assim como Laura, Margarida não informou se cursou pós-graduação ou qualquer outro tipo de formação continuada. Ellen, paulista, tem 44 anos e concluiu a licenciatura em Letras em 1997. Concluiu o curso de Especialização em Informática na Educação em 2010.

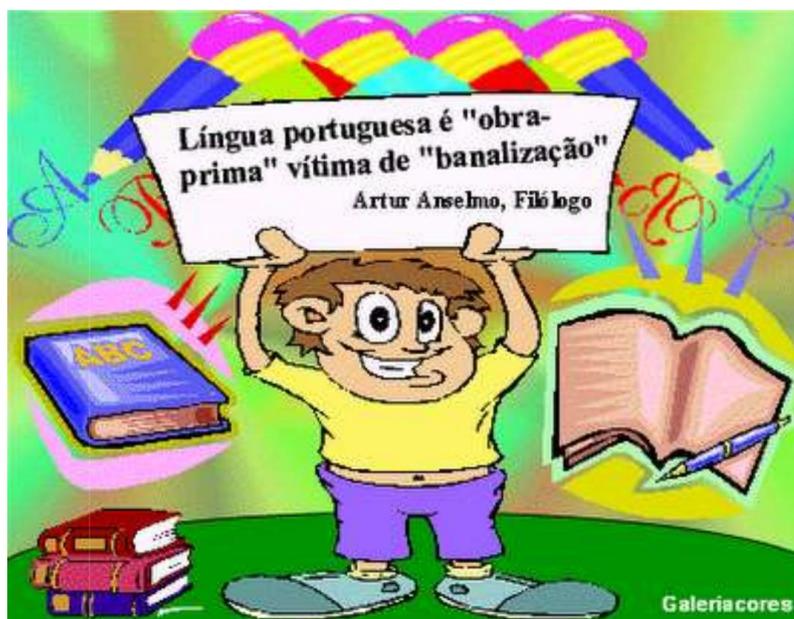
Como é possível observar, o grupo formado é composto por professoras com idade entre 43 e 45 anos, que se formaram em Letras entre os anos de 1997 e 2005, migrantes, com exceção de Laura, do nordeste e do

⁹ Nomes fictícios.

sudeste do Brasil. Com relação à formação continuada, a procura por especializações ou por cursos de capacitação profissional não é uma constante entre as professoras. Algumas concluíram a graduação há mais de dez anos e não demonstraram interesse por aperfeiçoamento. Apesar das professoras terem cursado licenciatura em Letras em instituições localizadas em Roraima, as repercussões que a diversidade de naturalidade, idade e até mesmo de formação têm no modo como as professoras percebem e vivem o ensino/aprendizagem de LP serão exploradas nas análises que seguem.

Para tanto, analisei a representação de LP a partir da discussão em torno de uma imagem extraída de um blog. Para este capítulo, selecionei uma sequência discursiva em que as professoras constroem a representação de língua como banalizada. Em seguida, exponho a imagem que norteou as discussões.

Língua banalizada.



Fonte: blogspot.

Ao observarem essa imagem, as professoras silenciaram por um bom tempo. Por isso perguntei se elas concordam com a afirmação de que “Língua Portuguesa é obra-prima” e, em seguida, questionei sobre o que elas comentariam abaixo dessa imagem se a encontrassem publicada em uma rede social. Após os questionamentos, as professoras expuseram as representações acerca da LP, como exposto na sequência discursiva (4º encontro, p. 1-3) abaixo:

Escrever de uma forma sem nenhuma preocupação como se escreve no face nas mensagens (ELEN)

O facebookês (MARGARIDA)

A questão das mensagens de texto mandadas pelo celular [...] tem palavras que na realidade a gente nem consegue ler de tão modificada assim [...] (ELEN)

Eles vão escrever boa e escrevem boua né (MARGARIDA)

naum, bo:::um dia né, bo-um dia, é o bom dia o na-um (ELEN)

Prima porque é uma língua que já vem passando por tantas modificações, e vamos dizer assim, é uma língua que pertence [...] ao nosso país né... esse nosso português que é falado aqui no Brasil e de uma forma ou de outra, a, a as pessoas hoje [...] estão banalizando a língua mesmo [...] (ELEN)

E dificulta quando vai transcrever alguma coisa na escola, né (MARGARIDA)

Pra ser uma obra-prima, tão bem elaborada que de repente o que a gente tá vendo hoje?... acaba sendo uma banalização da língua sim [...] tem meninos que nem fala e muitas vezes nem escreve, é tanta exigência pra que a gente escreva corretamente, pra que trabalhe corretamente, e vê aí a obra-prima que foi tão, a LP é muito complexa demais, e de repente tá aí (LAURA)

Complica mais (MARGARIDA)

Na realidade complica ó [...] (ELEN)

O discurso das professoras aponta para a representação a partir da ideia de LP como língua oficial, estigmatizando a linguagem geralmente utilizada nas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Essa oposição entre a língua oficial e a linguagem da internet é estabelecida por meio dos adjetivos “obra-prima” e “banalizada”, atribuídos, respectivamente, à LP como língua oficial e à linguagem eletrônica. Assim, às representações são acrescentados limites relativos ao contexto social (internet/sala de aula) e ao tempo (passado/presente – ontem/hoje), em que a impressão e a compreensão criada pelas representações inclinaram-se para a duração do tempo de modo que as professoras, inseridas nesta multiplicidade de concepções de língua, estarão em condições de observar a representação e, assim, serem guiadas pela definição da situação que a encenação alimenta (GOFFMAN, 1975).

Assim, as professoras se esforçam para dar a aparência de que sua atividade enquanto professora de LP mantém e incorpora a prática social alicerçada no ensino da língua oficial, a qual induz a não consumir assuntos dos outros – linguagem eletrônica. Quando, porém, analiso o discurso das professoras, no que tange à ordem mantida pela encenação alimentada,

constato que os discursos são apresentados como justificativas para padrões que devem ser conservados. Embora a língua oficial possa tomar a forma de *status* ostentado pela prática social vertical, tal representação pode ser motivada pelo desejo de impressionar favoravelmente o grupo e evitar constrangimentos. Dessa maneira, as professoras mantêm as aparências comungando convenções sociais familiares, envoltas pela inspeção da prática social, em que negligenciar qualquer detalhe da encenação seria interpretado como sinal de desconhecimento da língua oficial. Para que isso ocorra, a língua oficial, gerada dentro de relações de poder estáveis e rígidas, é acentuada e a linguagem eletrônica, que poderia desacreditar a impressão incentivada, é suprimida.

Considerando as significações da circulação das representações sociais em um leque de discursos institucionais, Gomes (2019, p. 298) ressalta que “os textos (discursos) produzidos pelas professoras, construídos a partir do processo de interação (produção e recepção do texto) está diretamente ligado à prática social moldada e restringida pela estrutura social em que estão inseridas”. Nesse sentido, considerando as posições que as representações de língua ocupam na escola, a linguagem eletrônica é valorada negativamente porque, de acordo com o discurso das professoras Elen e Margarida, respectivamente, as pessoas insistem em escrever de uma forma sem nenhuma preocupação e eles (os alunos) vão escrever boa e escrevem boua né. Essa concepção de língua expressa a imersão na encenação alimanta, em que o desconhecimento de que a preocupação da linguagem eletrônica está em tornar a escrita mais próxima da fala para que a comunicação escrita nos meios eletrônicos seja tão rápida e eficiente quanto à fala, pode ser escondido de tal modo que a plateia não seja capaz de perceber a sua falta de conhecimento referente às características da linguagem eletrônica e, conseqüentemente, da existência de uma mescla cada vez maior entre a oralidade e a escrita, além da proliferação de novos gêneros. Fairclough (2001a, p. 33) destaca que a proliferação de novos gêneros é decorrente do fato de

[...] o uso da linguagem ser constitutivo tanto de formas socialmente reprodutivas quanto de formas criativas, socialmente transformativas, com ênfase em uma ou outra em casos particulares dependendo de suas circunstanciais sociais.

Por conseguinte, se o uso da linguagem é definido socialmente, não pode ser monolítico e mecânico. Ao contrário, há uma variedade de práticas discursivas contrastantes e frequentemente competitivas, como exposto no discurso de Laura e de Elen. Laura define a língua oficial pela complexidade: a LP é muito complexa demais, reportando-se à LP como obra-prima, sinônimo da “boa escrita” disseminada pela gramática padrão. A utilização dos advérbios “muito” e “demais” que intensificam a esfera de significado do adjetivo “complexa” participam da construção de uma autoimagem, funcionando como uma maneira de se isentar da responsabilidade de deslizes no discurso dos alunos, que nem fala e muitas vezes nem escreve (LAURA), atribuído à

utilização da linguagem eletrônica em oposição à dificuldade inerente ao ensino da língua oficial.

O discurso de Laura ratifica a afirmação anterior de Elen: estão banalizando a língua mesmo e, em seguida, enfatiza que a linguagem eletrônica acaba sendo uma banalização da língua sim (LAURA). Esses discursos são projeções da prática social ancorada na disseminação da língua oficial, justificando o não aprendizado da fala e da escrita oficial na forma de comunicação difundida pelos meios eletrônicos. Essa justificativa está apoiada na ideia de que a linguagem eletrônica - naum, bo:::um dia né, bo-um dia, é o bom dia o na-um (ELEN) - não segue as normas da língua oficial dignas do adjetivo “obra-prima”. A prática discursiva das professoras não só está mediada pela linguagem como também controlada por ela. Esse controle exercido pela linguagem, como pontua Íñiguez (2005), não é óbvio, mas é claramente exposto nas regras e leis explícitas, em que as leis exercem influência sobre nosso comportamento, reduzindo em códigos e determinando o que é proibido e o que é permitido.

O discurso das professoras projeta a restrição das convenções sociais referentes à concepção hegemônica de língua, constituindo o resultado de eventos passados em oposição aos eventos atuais que transformam as estruturas condicionadoras. Essa prática discursiva, como acentua Fairclough (2001b, p. 118), é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções estabelecidas pela ordem do discurso dominante – língua oficial – como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos – linguagem eletrônica. Essa oposição sugere convenções discursivas naturalizadas, em que o ator social, por se sentir desbussolado, é dominado de formas diferentes e contraditórias. Nesse sentido Gomes e Magalhães (2019, p. 179) argumentam que

as representações de LP, por serem realizadas em um laço social horizontal, não mais vertical, gerou nas professoras um sentimento de desbussolamento. O lamento constituído pela perda da detenção do saber que lhes assegurava o caminho a seguir as deixou sem norte, desbussoladas.

Desse modo, o discurso das professoras tende para o desajustamento, obtendo uma imagem menos nítida do evento discursivo atual -linguagem eletrônica-, o que pressupõe a prática discursiva como estrutura estruturada, privilegiando a perspectiva da reprodução e não a da transformação, numa tendência de representação das convenções mais claramente delimitadas do que realmente são. Assim, as professoras consideram obvio os padrões para os quais as professoras de LP deveriam se orientar, pois “fixadas nas amarras de seu passado não sabem o que fazer, nem escolher, hoje, entre os vários futuros que lhe são possíveis (GOMES; MAGALHÃES 2019, p. 179)”. No entanto,

percebo que os padrões mencionados são questões superficiais da escrita utilizada na internet e nas mensagens via celular e questões de leitura definidas de modo estreito e mensuráveis apenas por esse motivo.

Toda instituição tem um livro de códigos que funcionam como estruturas estruturadas, a escola não é diferente. Essas regras ou códigos seguidos pelas instituições, segundo Íñiguez (2005, p. 134), “existem literalmente como especificações formais, pela “força da lei” definindo e construindo as identidades e comportamentos de todos/as os/as que caem sob sua jurisdição”. Contudo, além dos códigos formais existem os códigos informais, os quais são, talvez, mais poderosos por serem menos explícitos, mas não por isso menos constrangedores e orientadores de nossas vidas. Essas convenções informais são capazes de regulamentar e determinar o comportamento. Não tem força legal, mas atuam como se tivessem ao explicitarem regras do tipo: não fala a gente vamos porque é feio, errado.

Assim, ao construir representações para a língua oficial, as professoras delineiam, sem dizer (sem declarar), o poder simbólico, o poder invisível, exercido por atores sociais cúmplices que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989). Com esse traçado da língua oficial, vista por elas como complexa, digna do adjetivo “obra-prima”, as professoras passam a assumir um lugar discursivo nas relações de poder, pois o discurso é um espaço de lutas e, ao assumir uma determinada posição, o ator social se coloca nesse espaço.

Em outras palavras, o discurso das professoras considera óbvio aquilo que deveria estar em debate: o acelerado desenvolvimento atual da linguagem eletrônica que nos obriga a incluir em nosso interesse a informática. Isso porque o computador é um novo suporte de textos e hipertextos que suscita novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, cobrando de nós, professores de LP, novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem.

Assim, as professoras projetam as produções simbólicas como instrumentos de dominação relacionando-as aos interesses da classe dominante - o efetivo domínio da língua oficial. Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 11) destaca que

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Essa ordem do discurso contribui para que na produção da cultura dominante seja dissimulada a função de divisão (subclasses/variação linguística) na função de comunicação (domínio da língua oficial). Dessa forma, o domínio da língua oficial funciona como intermediário estruturado de união e a variação linguística como instrumento de distinção designada como subcultura e definidas pela distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989). Desse modo, o não reconhecimento da importância do contexto social atual - em que a linguagem atua como um sistema aberto, passível de mudança, assegurado, segundo Ramalho e Resende (2011, p. 45), “pelo dinamismo das ordens do discurso de cada campo social”, o que constitui redes potenciais de opções e, portanto, de significados ligados a uma atividade social particular, e, conseqüente categoria particular de pessoas - atua como uma violência simbólica.

Enquanto as professoras cumprem a sua função política de instrumento de imposição e de legitimação da dominação, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, contribuindo para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989). Comprovo essa assertiva no discurso de Laura: é tanta exigência pra que a gente escreva corretamente, pra que trabalhe corretamente, e vê aí a obra-prima que foi tão [...] que aponta para o funcionamento da língua e conseqüente não aceitação da linguagem eletrônica, já que esta dificulta quando vai transcrever alguma coisa na escola, né (Margarida). “Transcrever alguma coisa na escola” e “Escreva corretamente” equivalem a apre(e)nder e usar as regras impostas pela língua oficial. Observo, nessa representação o conflito no ator social entre a percepção da língua enquanto língua - a língua que o constitui, que comporta o impossível do dizer - e a língua enquanto objeto das gramáticas normativas e do ensino de LP na escola.

Assim, a representação de LP como língua oficial emerge em seqüências discursivas, em que as projeções construídas no discurso das professoras, juntamente com o seu desejo de uma língua perfeita, revelam, no seu dizer, a distância entre a LP como língua oficial e a língua que as constitui. Intensificando os sentidos, as repetições dão a ilusão aos atores sociais de que seu dizer os conteve. No entanto, as regularidades que existem por trás do discurso das professoras são resultado de um processo de formação discursiva que denuncia a constituição subjetiva do ator social, processo esse que não atua como um bloco fechado e monolítico, em razão de ser constantemente atravessado por outros discursos constituídos por diferentes formações discursivas (COX; VALEZI, 2011). Por esse motivo, Fairclough (2001a, 2001b) pressupõe que todo discurso é heterogêneo, ou seja, atravessado por vozes outras. Nos termos de Gomes (2019, p. 298),

As representações constroem uma distinção entre a sociedade atual e a tradicional, visto que a atual - orientação negativa - possui um caráter de mudança constante, rápido e permanente, enquanto a tradicional -

orientação positiva – prima pela valorização dos símbolos culturais que eternizam a experiência de gerações e estrutura as práticas sociais recorrentes.

As professoras passam por uma espécie de desbussolamento resultante de mudanças estruturais e institucionais. O processo pelo qual as professoras projetam as representações de LP tornou-se efêmera, variável e problemática. Por esse motivo, não é possível projetar a língua como estanque e permanente. A linguagem eletrônica é maleável, formada e transformada pelas culturas que nos rodeiam. É definida historicamente e não definida ao redor de um eu coerente, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente desviadas.

Outra questão que também influencia a crise por que passam as professoras é o caráter da mudança na modernidade tardia, conhecida como globalização, onde tudo que é sólido se desmancha no ar. Assim, Hall (2006) distingue a sociedade moderna da tradicional por acreditar que a moderna – linguagem eletrônica – possui um caráter de mudança constante, rápido e permanente, enquanto que a tradicional – língua oficial – prima pela valorização dos símbolos culturais que eternizam a experiência de gerações e estrutura as práticas sociais recorrentes.

Considerações

Neste trabalho, discutimos questões sobre o ensino/aprendizagem de LP na Rede Estadual de Ensino de Boa Vista-RR relacionadas ao modo como professoras de língua portuguesa representam a relação entre linguagem eletrônica e língua oficial. Vale ressaltar que a constituição da representação de língua como banalizada foi analisada levando em consideração não apenas o texto (discurso) produzido pelas professoras e o processo de interação (produção e recepção do texto), mas, além dessas duas dimensões, a linguagem foi inserida na dimensão da ação social. A integração das três dimensões de análise propostas por Fairclough (2001b) demonstrou que os discursos não são apenas o modo como expressam os significados atribuídos ao ensino/aprendizagem de LP, mas são as formas de produzir práticas sociais vinculadas às ordens do discurso.

Em vista disso, a análise dos discursos de três professoras coletados por meio de grupo focal, apontou aspectos relevantes no que diz respeito à complexidade que envolve o ensino/aprendizagem de LP na escola regular. Percebi que a falta de formação continuada e/ou a longa distância entre a especialização e o atual contexto de ensino significam o ensino de LP como complexo, visto que “as mudanças ocorrem apesar de as professoras estarem ou não profissionalmente aptas para enfrentá-las (GOMES; MAGALHÃES 2019, p. 179)”. Nesse sentido, o discurso das professoras assinala a prevalência da representação das professoras quanto à linguagem eletrônica como banalização da língua oficial.

Assim, diante desse quadro, faz-se necessário um equilíbrio que, ao mesmo tempo, reconheça a importância social e educacional da língua oficial, mas também admita a linguagem eletrônica como uma possibilidade de uso da língua, considerando-se a heterogeneidade como traço constitutivo da linguagem e das atividades verbais humanas. Como efeito, o processo educativo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve ser caracterizado como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada. Aliam-se a esse fato as diferentes opções pedagógicas que fornecem as diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível.

À guisa de conclusão, essa assertiva endossa o fato de que a variedade linguística é reflexo da sociedade que caracteriza o papel dos indivíduos e divide-os em grupos, classes. Em consequência dessa divisão, o domínio do português-padrão é posto como superior ao português não padrão, composto pelas variedades da língua nos seus mais diversos âmbitos e aspectos.

Por fim, tais considerações apontam para o fato de professoras(es) de língua portuguesa atuarem como determinante no processo educacional, porque o modo como representam e se relacionam com a língua portuguesa determinará representações sociais produzidas e consumidas sobre a LP. Consequentemente, ao rever e reavaliar concepções de LP, partindo para a proposta que habilita os alunos a refletirem sobre as variedades linguísticas, desenvolverá o senso crítico, de modo que os alunos se tornem capazes de selecionar e monitorar o que irá falar e/ou escrever dependendo do contexto, compreendendo e dominando as variedades linguísticas. Diante disso, a escola não pode se furtar, como fez por muito tempo, a reconhecer essa realidade concreta que a língua possui.

Referências

ASCHIDAMINI, I. M; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa. Um ensaio teórico. Revista Cogitare Enfermagem, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.

BARBOUR, Rosaline. Grupos Focais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BLOGSPOT. Língua banalizada. Disponível em:

<http://galeriacores.blogspot.com.br/2009/03/lingua-portuguesa-e-obra-primavitima.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

COX, Maria Inês Pagliarini; VALEZI, Sueli Correia Lemes. A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: hegemonia da concepção instrumental.

Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.142-158, jan./jun., 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). Reflexões sobre análise crítica do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a. p. 31-82.

_____. Discurso e mudança social. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2009.

GOFFMAN, E. A representação da euna vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOMES, Nilmara Milena da Silva. Profissão docente em contexto multicultural e linguístico: representações sociais de professoras de língua portuguesa reveladas em tempos desbussolados. In.: HORA, Dermeval da (et al.) (organizadores). Estudos linguísticos (teorias e aplicações): contribuições da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL – São Paulo: Terracota Editora, 2019, p. 277-300.

GOMES, Nilmara Milena da Silva; MAGALHÃES, Verônica de Oliveira. Os desafios do ensino/aprendizagem na escola pública do norte do Brasil: representação de língua construída no discurso de professoras de língua portuguesa. In.: CAVALHEIRO, Juciane (et. al) (organizadores). Língua(gem), ensino e formação docente. Manaus: Editora UEA, 2019, p. 168-181.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas – SP: Pontes, 2011.

ENTRE TOPONÍMIA E MITO: UM ESTUDO EM UIRAMUTÃ – RORAIMA

PENARON PATA ESE'KON RAPPÎNA PANTONKON: ESENYAWANTO' EREMUTAN PO - RORAIMÎ

Maria do Socorro Melo Araújo

Resumo: A diversidade linguística e cultural está representada nos nomes lugares e pode ser visualizada especialmente através da Toponímia. Este estudo tem por objetivo relacionar mito e toponímia, a partir de elementos culturais identificados nos topônimos indígenas. A base teórica se respalda principalmente em Dick (1992) e Lévi-Strauss (1967). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida no município de Uiramutã, em Roraima, a partir da oitiva de narrativas orais, histórias do município e mitos da região envolvendo pessoas idosas. Os estratos linguísticos observados nos topônimos Uiramutã e Makunaima mostram que os indígenas se encontram em um mundo repleto de conceitos e valores espirituais, indicando uma sobreposição linguístico-cultural.

Palavras-chave: Toponímia Indígena; Cultura; Roraima.

PIYAMÎTÎMÎSA: Tu'ke maikon e'to ' wanî pata poro', mîrîrî tara'masen pe awanî pata pî esenyuwanto' ya narî. Seenî esenyuwanto' ya pantonkon moroo pai pata pî esenyuwanto' e'kaisîrî ma, pemonkonyamî eserukon tera'maima. Mîrîrî panpe awe'to eseru wanî Dick 1992 moroo pai Lewis-Strauss 1967 winîpai. Morî pe awe'to yentai seenî esenyakamantu' wanî, anekusa Uremutan município ri po, Roraima ta, pantonkon, uremutan pantoniri e'kusa aikitînon moroo pai nasantînon pîkonpe sima. Maikon era'mîsa Uremutan moroopai makunaimî pata po, ya mîrîrî pata po mararî pia tukare wonê, pîkku pe yekaton nasû, tamî'nawîrî pemonkon eseru ya.

Mai pîkkumîsa: Penaron pata esse'kon, Eseruwani, *Roraimî*.

Introdução

Afinal, o que os mitos de Uiramutã dizem para o estudo da toponímia indígena de Roraima? O que é possível aclarar a partir do nome do lugar?

A importância de desenvolver um trabalho que possa contribuir para o fortalecimento da história, da cultura e das línguas roraimenses impulsionou a tese Estudo Toponímico Antropocultural de Uiramutã - Roraima, que se debruçou sobre 121, como Uiramutã e Makunaima aqui apresentados;

Camararen, São João do Galo, entre outros, com seu aspecto cultural individualizado pelos mitos e tradições na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), de cujo texto parte o presente artigo. Pode-se entender o que motivou uma sociedade/povo/denominador a escolher um determinado topônimo para batizar um elemento físico ou humano. Neste texto encontram-se registros para as indagações iniciais.

Guiada pela hipótese de que na toponímia indígena há quase sempre uma história narrada baseada em fatos históricos ou na cultura indígena e que os mitos e lendas presentes nessa região, assim como a língua, quase sempre ligados à escolha toponímica, também passam por processos de sobreposição, podendo ser observada nos estratos de narrações orais, como a de Makunaima.

A base teórico-metodológica para este estudo está principalmente nos parâmetros de Dick (1990), cuja classificação taxionômica proposta à época foi e continua sendo utilizada por todos os pesquisadores brasileiros dedicados ao tema. As obras da autora são a literatura principal para pesquisadores toponimicistas, como “A motivação toponímica e a realidade brasileira” (1990) e “Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de Estudos” (1992). Como arcabouço de Antropologia buscou-se Lévi-Strauss (1967) e Cassirer (2011), além de outros teóricos de igual conceito para a realização deste estudo onomástico antropocultural.

A tese está composta por um largo corpus, com características semelhantes às dos topônimos selecionados para compor este artigo, cujo foco é trazer para discussão o laço existente entre o mito e a toponímia indígena. O critério utilizado para a escolha dos entrevistados opta por pessoas idosas, mestres¹, professores e tuxauas, indivíduos respeitados na comunidade.

Algumas informações metodológicas para a leitura deste artigo julgam-se necessárias: a) para citações em línguas estrangeiras optou-se por seguir no texto corrente a língua portuguesa traduzida pela autora e em nota de rodapé o texto em língua original; b) foi utilizada fonte diferente de letras (Courier new) para a fala dos informantes, de modo a facilitar a identificação dessa fala para o leitor; c) na citação do informante, foram utilizadas as iniciais maiúsculas do nome do falante, seguidas pelo nome da comunidade de origem deste e do ano da entrevista, conforme o exemplo (G. S. COMUNIDADE UIRAMUTÃ, 2018).

¹ É reconhecida como mestre a pessoa que detém o saber da cosmologia indígena, da história e da cultura de sua etnia. Geralmente o mestre é uma pessoa idosa que goza de respeito dentro da comunidade.

Construção Histórico-Etnográfica de um Território Tríplice Fronteira

Os estrangeiros, Cabral e suas caravanas, atraídos pelas riquezas do Brasil, aqui chegaram ainda no século XVI, perceberam a diversidade linguística do lugar, habitado por indígenas falantes de línguas naturais. À medida que adentravam o país, cuidavam, dada a dificuldade de comunicação, de descartar as línguas dos índios, o que colaborou com a extinção de muitas delas (CUNHA, 1992).

O colonizador, que constituía estabilidade e identidade social com características nacionais, contava com os jesuítas, que por meio da religião, estabeleciam contato mais sólido com aqueles que aqui viviam. A comunicação era mantida utilizando-se essencialmente o português, as línguas indígenas, de maneira especial as línguas gerais, e as línguas africanas dos escravos.

Com a expansão da língua do colonizador, o português, mesmo com as contribuições das outras línguas faladas, constitui-se língua oficial e nacional brasileira no século XIX (GUIMARÃES, 2005). De acordo com Dick (2010, p. 185), “a proibição do uso de topônimos indígenas na colônia era decorrência da proibição do exercício da língua da terra pelos europeus”, no entanto, para a comunicação familiar, cotidiana, do povo brasileiro era usada uma língua originada da evolução do Tupi, cuja presença era marcante em toda a costa brasileira, a língua Geral (DICK, 2010).

Nesse processo de denominação dos lugares e das atuais fronteiras do enorme país tropical está o único estado brasileiro cuja capital está assentada no hemisfério norte, Roraima. Área de tríplice fronteira, Brasil-Venezuela-Guyana, estado com a maior população indígena. Seu território é ocupado por 50.406 indígenas das etnias: Makusi, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Yekuana, Sapará, Wapixana e Yanomami (IBGE, 2010), e um novo grupo de “índios isolados”², os Pirititi, avistados no sul do estado em 2011. Esses, atualmente, já se encontram sob proteção da FUNAI, mas ainda não há registro sobre a que família linguística pertencem³. Dessa forma, a variedade étnica brasileira se junta a venezuelanos e guianenses, formando a diversidade linguística e cultural na região.

O mundo encantado Uiramutã

Uiramutã é o único município roraimense com duas fronteiras internacionais. Limita-se ao Norte e ao Leste com a República Cooperativista da Guyana, ao Sul com o município de Normandia e a Oeste com o município

2 “Índios isolados”: terminologia utilizada pela FUNAI para designar grupos ainda não contatados pelo órgão.

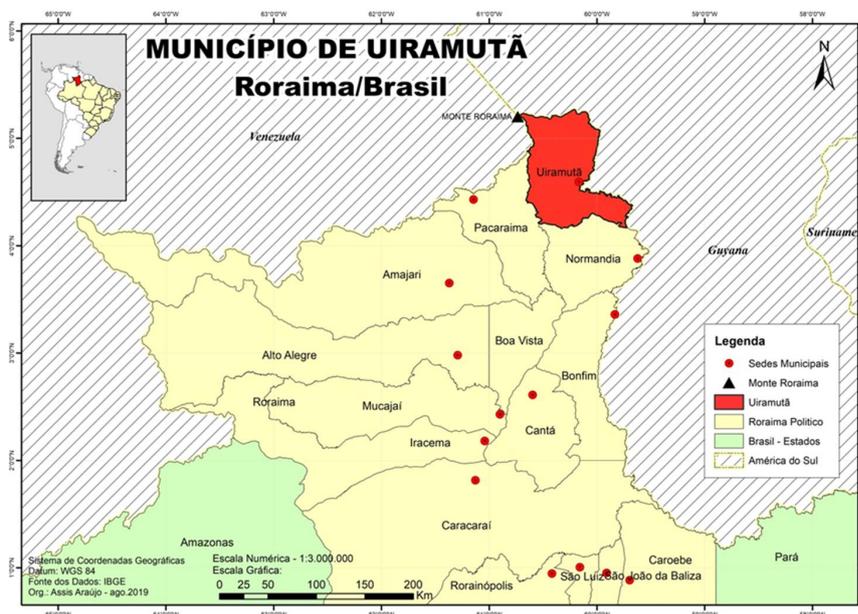
3 <https://terrasindigenas.org.br/PB-br/terras-indigenas/5360>.

de Pacaraima e República Bolivariana da Venezuela (Figura 1). Município formado a partir de terras desmembradas de Normandia, é o polo turístico de Roraima e lá está Caburáí, o ponto extremo do norte do Brasil. E para aqueles que *falam que índio não tem fronteira, mas tem sim. Eles não têm consciência de territorialidades, (...) mas de fronteira sim, exemplo, área Yanomami vai do Brasil à Venezuela, todos têm que ter consciência que aqui é Brasil, ali a Venezuela e ali Guyana... Até hoje* (G. S. COMUNIDADE UIRAMUTÃ, 2018). O pedaço do Brasil na fronteira tem o privilégio de deitar-se na Cordilheira de Pacaraima.

[...] possui paisagens de rara beleza. Nela se encontra o ponto extremo do norte do Brasil: as nascentes do Rio Uailã, no Monte Caburáí, a parte mais setentrional do Brasil. Também no Uiramutã, encontra-se o Monte Roraima com 2.875m de altura, ponto culminante do Estado e um dos mais altos do Brasil (SEBRAE, 2006, p. 12).

O município é relativamente novo, criado pela Lei nº 098, de 17 de outubro de 1995. Deve sua formação ao desmembramento das terras de Normandia e de Boa Vista e está a 306 km da capital. Localiza-se nas coordenadas geográficas: 04° 35' 45" de latitude Norte e 60° 09' 46" de longitude Oeste. Possui área territorial de 8.090,7 Km², o que representa 3,9% da área territorial de Roraima. É um município eminentemente indígena e 97,96% de sua área total, que corresponde a 7.925,95 Km², são de Terras Indígenas – TIs (SEBRAE, 2006). Localizado dentro do Parque Nacional Monte Roraima (PARNA), pode ser considerado o município mais isolado de Roraima, tendo em vista o acesso à região íngreme ser bastante difícil (SEBRAE, 2006). Apresenta-se a figura 1, para visualização do município de Uiramutã, região locus da pesquisa, sua posição no estado e no país, suas fronteiras.

Figura 1: Situação geográfica do município de Uiramutã.



Fonte: Assis Araújo, 2019⁴.

A população do município é superior a 8.375 pessoas, informação do último censo demográfico (IBGE, 2010). Além disso, vale lembrar que o fluxo migratório dos venezuelanos, desencadeado a partir de 2016, também chegou à sede desse município com expressivo número, pois é visível encontrar com venezuelanos nas poucas ruas centrais.

As terras indígenas de Uiramutã, ao longo da história, já foram alvo de garimpeiros em busca de ouro e de diamantes (1960), como as comunidades chave do garimpo, Socó, Mutum e Água Fria. A região visitada de Uiramutã foi ponto forte de garimpo e corruptela⁵, tinha muito ouro e diamante aqui no município (D. S. Rua do Comércio, 2018), foram grandes as transformações na sede do município. Em 1994, a FUNAI retirou os garimpeiros da região e as terras passaram a ser ocupadas novamente pelos indígenas, no entanto, segundo relato,

Quando eu saí daqui, em 89 (1989), tinha muita festa por aqui, apareceu muita gente de fora e, quando eu voltei em 95 (1995) para trabalhar aqui, percebi o deserto, porque tinha acabado o garimpo e os fazendeiros já estavam (G. S. UIRAMUTÃ, 2018).

Esse fato gerou embates entre fazendeiros e indígenas, que culminaram no episódio da demarcação das terras indígenas - TIs (2005). Além dessa luta por terras, o município tem recebido também imigrantes venezuelanos, dada à crise socioeconômica e política do país vizinho. Embora esses eventos tenham permitido contatos intensos de indígenas com não índios há muitos anos, esses povos conseguiram manter vivas as suas línguas maternas.

Considerando a área de dimensão geográfico-cultural e o fato de ter sido corpus de outros trabalhos anteriores, Uiramutã foi escolhido para esta pesquisa porque possui 61 comunidades indígenas. A população, basicamente indígena e rural, conta com 51 escolas municipais e 77 estaduais, onde os filhos têm aulas de línguas indígenas Ingaricó, Makusi e Inglês⁶. Embora na região sejam encontradas línguas indígenas, na toponímia de Uiramutã, muitos topônimos são grafados em língua portuguesa.

Município de diversidade linguística, estão presentes as línguas indígenas Wapixana, Ingaricó, Patamona, Taurepang, Makusi, sendo esta última de maior representação no município, além do Espanhol, Inglês e do Português, língua oficial. Quanto à cultura, Uiramutã preserva costumes tradicionais representados por comidas, bebidas, artesanatos e danças. Os indígenas desenvolvem com muita criatividade o artesanato de fibra vegetal colorida e confeccionam cestarias em geral. Essa característica do artesanato local singulariza-os porque é facilmente identificável, marcando, sem dúvidas,

4 Contribuição de Francisco de Assis da Silva Araújo - Doutor em Geografia - UNESP.

5 Corruptela, assentamento de garimpeiros, com a presença de casas de prostituição.

6 Informações da Secretaria de Educação do município de Uiramutã- RR, 2018.

a identidade étnica (SEBRAE, 2006).

Os índios Makusi costumam fazer pinturas no corpo e no rosto, são marcas da cultura e servem para indicar alegria: *Você está recepcionando alguém com muita alegria, não pode ser com tristeza, aí a pintura é a pluma, o beija-flor* (G. S. UIRAMUTÃ, 2018); servem também para se proteger do mal, para o que *usam muito as patinhas (as pegadas) de animal* (G. S. UIRAMUTÃ, 2018). Normalmente utilizam a tinta de urucum, jenipapo e outros vegetais para realizar a pintura, que é entendida como uma espécie de roupa que os identifica, que transmite mensagens a outras etnias, e que se constitui como adorno especial que conversa também com os espíritos, afugentando os maus.

O uso da palha também tem outras significações, além do artesanato que identifica a etnia; no caso dos Makusi, a cestaria é a mais utilizada. A palha de buriti faz parte da vestimenta dos dançarinos de Parixara⁷, cuja roupa de palha deve ser incinerada logo após a recepção do convidado:

no ritual é obrigatório tirar a roupa depois, se você tá recebendo eles. Todo mundo dança. Se ele trouxe alguma coisa negativa, ficou na roupa. É obrigatório tirar a roupa e queimar no fogo, não deve levar para casa, nem usar de novo, porque quando Tukui recebeu ele, ele trouxe qualquer coisa lá de fora. Tukui é um canto de alegria, de festa (G. S. UIRAMUTÃ, 2018).

Outro aspecto importante do município são as mais belas cachoeiras do Estado⁸, cujo patrimônio ainda está isento de roteiros turísticos ou qualquer visita externa sem autorização dos representantes indígenas. Durante as entrevistas, os informantes demonstraram medo acerca da contaminação de suas águas, pois há precedentes históricos de garimpo na região.

Nesse contexto de fronteira, os homens estabelecem relação de interação e de dependência uns com os outros. “A fronteira é essencialmente o lugar de alteridade. É isso que faz dela uma realidade singular” (MARTINS, 2009, p. 133). Há uma linha invisível que se transforma diariamente, sob as influências da diversidade de seus moradores, visto que a ‘fronteira’ é não só o limite entre os diferentes, como o locus da pesquisa, tendo índios de um lado e não índios de outro, latifundiários e ou garimpeiros de um lado e pequenos agricultores de outro, povos de diferentes nacionalidades e etnias em lados opostos. Ao contrário, a fronteira é o lugar de influência mútua, descobertas e conflitos que envolvem todos que ali vivem (ARAÚJO, 2014).

No entanto, é possível perceber pela toponímia que as representações

7 Parixara, dança religiosa da cultura indígena, está relacionada a agradecimento à mãe natureza.

8 Descritas na tese da autora.

identitárias, os mitos, a história, a geografia e especialmente a língua podem permanecer preservados. O mundo para os indígenas é a representação de conceitos e valores espirituais e culturais. Portanto, compreender a cultura é reconhecer tradições que se projetam na língua de um povo. Como afirma Dick (2007), o homem “cristaliza” conceitos como forma de registro do léxico social de uma língua, através do seu patrimônio cultural passado de geração a geração no ato de dar “nomes” a coisas, ideias e sentimentos.

Em Roraima, acrescenta-se ao panorama supracitado o contexto geopolítico da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) do qual a sede do município do Uiramutã foi subtraída. Importa lembrar que o Governo Federal, ao homologar a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, por meio do Decreto s/n, de 15 de abril de 2005, gerou importantes iniciativas para políticas indigenista e ambientalista. Muitos foram os conflitos, as oitivas e discussões envolvendo política e legislação sobre o assunto que de diferentes formas têm impactado forte e diretamente a vida dos indígenas e não indígenas locais (FALEIRO, 2015).

Diálogo entre Linguagem, Memória e Mito

As línguas de povos indígenas foram estudadas na costa do Pacífico, ainda no século XIX, pelo antropólogo alemão Franz Boas, com o objetivo de relacionar língua e cultura. Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, o primeiro também antropólogo e o segundo, engenheiro químico, seguiram o estudioso alemão, procurando com clareza delimitar o objeto de investigação da linguística, a partir de hipóteses da formação do léxico de uma língua, especialmente para estruturas linguísticas e sociais em situações de comunicação (COSERIU, 1987, p. 19).

Para Sapir (1968), a linguagem como “simbolização da cultura” pode ser considerada uma bússola para a realidade social, visto que as pessoas estão à mercê da língua como ferramenta particular da comunicação. Nesse sentido, Chambers e Trudgil (1984, p.81-82 apud CARDOSO, 2010, p. 50), impulsionados pelas discussões acerca dos estudos dialetológicos, apontam que “a variação social na língua é tão comum e importante quanto à variação espacial. Todos os dialetos são tão espaciais quanto sociais”. Tais considerações emergem no léxico toponímico remontando o ato de nominação do lugar, com as devidas considerações sociais e espaciais.

No mesmo sentido está a memória coletiva que se fortalece com a ligação entre os membros de um grupo, com as interpretações do passado e com os valores de pertencimento daquele grupo, ao que se pode chamar de característica intrínseca do homem. Segundo Pollak (1989, p. 3), “servem para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis”; os traços de singularidade que determinam se um

indivíduo faz parte ou não de um grupo podem estar nos estratos linguísticos, na cultura e na memória de seus entes. Assim, de memória coletiva, pode-se dizer que é um processo consciente, que se constrói e se (re) constrói incessantemente no curso da história.

Uma das formas de manter memória coletiva é através do ato de recontar histórias, pois “o narrador carrega consigo os valores culturais e sociais de seu tempo e através da língua externa as ações do passado, relacionando-as e interpretando-as” (ARAÚJO, 2014). Nesse sentido, Cox e Assis Peterson (2007, p. 29-30) afirmam que “conhecer uma cultura é como conhecer uma língua. Ambas são realidades mentais. Descrever uma cultura é como descrever uma língua”. Portanto, para as autoras, conhecer uma língua não é apenas conhecer uma organização de pessoas ou de emoções, mas a organização de tudo isso a partir de uma realidade mental.

A conversa entre a Antropologia e a Linguística prossegue no início do século XX com os estudos do antropólogo Lévi-Strauss (1967), para quem os elementos da linguística e da cultura são basicamente o mesmo fenômeno em realidades diferentes, cujas ações inconscientes levam o homem à interpretação de signos. Com isso, fica entendido que não é possível estudar os elementos da primeira, desconsiderando os da segunda, sob pena de obter-se um resultado não condizente com a realidade.

Continuando as conceptualizações relevantes a este trabalho, para Max Müller (1876, apud CASSIRER, 2011, p. 19), a Mitologia, “no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, isto em todas as esferas da atividade espiritual”. Nesse diálogo, o poder se concretiza através da linguagem que busca uma imagem subjetiva a partir do conhecimento arquivado na memória, relacionando-a com o presente.

Para Cassirer (2011, p. 24), o homem tem tentado renovar e interpretar “a mitologia da alma ou da natureza, do sol, da lua ou das tormentas, como mitologia, simplesmente”, mas se esquece de que a informação mítica não pode ser findada, recortada em um objeto, o que se apreende desse conhecimento pode ser diferente da percepção empírica ou mesmo da explicação científica. Uma interpretação equivocada pode se dar pela essência humana de formalizar conceitos; é importante, pois, ficar atento quando a pesquisa envolve línguas diferentes, povos e culturas diferentes, como demonstra Cassirer (2011, p. 50), embasado em Humboldt:

o modo de denotar que é o sustentáculo de toda formação verbal ou linguística, imprime (...) um caráter espiritual típico, seja um modo especial de conceber e apreender. Por isso a diversidade entre as várias línguas não é uma questão de sons e signos distintos, mas sim de diferentes perspectivas do mundo (grifo nosso).

Por diferentes pontos de vista também passam as interpretações de mitos, de modo especial o passar adiante as tradicionais histórias faz com essas recebam contribuições nas próprias narrativas e também em suas estruturas. Para Fargetti (2006), o mito assim como a língua está em constante transformação, considerando que narrador e ouvintes nem sempre são os mesmos, e são também diferentes as situações do contar. Certamente, não apresentam sempre as mesmas mitologias, nem o mesmo sistema de referências para culturas diferentes, ainda que se possam talvez identificar estruturas comuns, o que faz surgir as suas derivações. Contudo,

muitos linguistas (em especial, gerativistas) também buscam universais, mas, do mesmo modo que análises aprofundadas das mais diversas línguas trazem um diálogo para as teorias, os mitos, acreditamos, na língua em que foram contados (e complementados por outras informações) podem trazer questões às estruturas propostas (ou mesmo questionar a possibilidade de existência de tais estruturas) (FARGETTI, 2006, p. 107).

Nesse sentido, é perfeitamente possível identificar em mitos o significado a eles atribuído, aceito e reconhecido pelas comunidades de povos indígenas. Em estudos linguísticos dessa natureza é possível recuperar nomes tradicionais do lugar a partir das narrativas dos informantes.

Em suas culturas são respeitados seres que se transformam, como homens em animais, pessoas em elementos da natureza e que convivem entre os humanos. Para Rivière (1995, p. 192), “os povos nativos da Amazônia vivem num mundo altamente transformacional, onde as aparências enganam (ou como dizemos em inglês, *what you see is not necessarily what you get*)”. O autor justifica-se dizendo que “as aparências enganam no sentido de que podem ser colocadas ou retiradas como uma roupa, que esconde a realidade, que encobre”. A sustentação desse e de outros conceitos valorosos se dá pela narrativa oral dentro do mundo indígena.

O mito tem a capacidade de revelar a procedência das coisas, de explicar fatos da cultura de um povo por meio de suas narrativas orais (natureza do mito) que levam à representação metafórica, simbólica e imagética como forma de identificação de posição social no grupo ou de distinção de ideologias. As tradições, por exemplo, do uso de pinturas corporais indicam alegria ou tristeza, expressam sentimentos; de adornos como penas e das cores são determinantes em algumas etnias e estão ligadas a rituais; as ações dos personagens quase sempre mostram a transformação, o poder, o domínio desses sobre determinada coisa (RIVIÉRE, 1995).

Excepcionalmente para este trabalho, não é possível aprofundar-se nessa questão antropológica, uma vez que a finalidade é buscar a relação mitotoponímia a partir de elementos da cultura presentes nas narrativas.

O topônimo carrega consigo informações sócio-histórico-culturais de uma comunidade

É inegável que o nome do lugar traga consigo uma gama de informações sócio-histórico-culturais de uma comunidade. Isso leva a entender que o denominador, mesmo que de forma involuntária, foi motivado sob algum aspecto para dar nome ao lugar. Dessa forma, os estudos toponímicos assumem a função de revelá-los a partir de uma investigação científica cujo foco volta-se a prováveis sentidos que tenham sido motivos para aquele fim, ou seja, o batismo do lugar historicamente é atributo de uma memória coletiva que emana.

O estudo da Onomástica, sobretudo da toponímia, é sincrônico, mas há a necessidade do retorno à história em seu aspecto mais antigo, especialmente para a toponímia indígena brasileira. Nesse viés percorreu o presente estudo, pela necessidade de levantar, por meio das narrativas, possíveis transformações dos nomes de lugares, de sua fonética e ou alterações de diversas ordens, visto que os aspectos do léxico toponímico retratam a história linguística e cultural de um grupo e são responsáveis pela formação da identidade de uma comunidade.

Salazar Quijada trouxe relevância aos estudos da toponímia na América do Sul com muitas publicações no tema. Em sua obra principal *La toponímia en Venezuela*, apresentou uma Taxionomia que considera aspectos da semântica e descrição funcional que levam à motivação da escolha do nome do lugar (SALAZAR-QUIJADA, 1985). A Terminologia de Quijada, assim como a de Dick, é muito utilizada pelos pesquisadores da área.

Nesse contexto de motivação toponímica, cabe informar que, no ano de 2013, Cruz e Araújo ministraram a oficina *Técnica e metodologia: cartas toponímicas de comunidades do Uiramutã*⁹. Naquele momento, o município passava por uma estruturação urbana no que diz respeito à toponímia local, e esse trabalho foi importante para que os moradores, na maioria indígena, valorizassem a memória e a história de seu município.

A oficina mostrou aos munícipes que a intimidade entre o nome e o lugar resulta de uma relação mútua entre esses e o denominador, que pode ter sido apenas uma pessoa, ou um grupo, de modo a especificá-lo em um conjunto macro de outros acidentes físicos ou humanos, que por sua vez carregam consigo as suas características sociais, culturais e históricas.

⁹ Essa oficina fez parte da VIII Semana Nacional Ciência e Tecnologia no Estado Roraima. VIII SNCT, 2014.

Trilhas Toponímicas de Uiramutã

Este estudo, seguindo a metodologia de Dick, está dentro da Dialetoлогия e da Toponímia indígena brasileira. As informações foram armazenadas em fichas lexicográfico-toponímicas que passaram por adaptação pertinente à interpretação dos dados em referência. Após a sistematização, os dados foram analisados e classificados em categorias, de acordo com Taxionomia¹⁰ em referência.

O trabalho busca a história do étimo e a explicação de sentido do topônimo por meio da análise dos elementos que o constitui, assim como procura, por meio de estratos identificados, a origem e ou as modificações da palavra até o nome atual. Desta maneira, pode-se reconstruir a história social, interpretar, examinar e classificar o topônimo conforme a Taxionomia.

A pesquisa seguiu um padrão de abordagem qualitativa que, conforme Marconi e Lakatos (2000), inicia-se com a coleta de dados supostamente importantes para o problema levantado. Esse procedimento aconteceu em duas etapas: a primeira in loco, para coletar informações a partir de entrevistas semi-estruturadas¹¹, seguidas das narrativas dos informantes e, a segunda, tão importante quanto a anterior, requereu atenção e dedicação do pesquisador para trabalhar num ambiente de bilinguismo, ora o entrevistado falando em língua portuguesa, ora em língua Makusi, com necessidade de tradutores, muitas vezes.

O acesso a Uiramutã é complexo porque exige uma logística: se de carro, precisa ser de tração; se de avião, também não é simples para conseguir. O contato com as comunidades também depende da estação do ano: no período de chuvas, por exemplo, não há acesso a algumas comunidades, por isso a coleta precisou ser feita em período de seca, ainda assim com acesso muito restrito a alguns lugares, o que ocasionou custos altos para a locação de veículos tracionados.

Memória e Cultura na Toponímia de Uiramutã

A seguir, serão descritos dois mitos relacionados à toponímia de Uiramutã. O primeiro a ser tratado é o mito de maior tradição em Roraima, a história de Makunaima, herói de toda a região. O segundo também relacionado ao nome de Uiramutã é o mito dos Irmãos Insikiran e Ani'kê. Pode-se dizer que o Uiramutã é um lugar de índios, por isso é também de muita tradição mitológica.

10 Taxionomia de Dick (1992).

11 A entrevista ocorreu apenas como norteadora para motivar a narrativa oral do informante.

A história do herói Makunaima

Uiramutã, que para alguns abriga ‘a casa de Makunaima’, o Monte Roraima, que é de grande carga espiritual, também conhecido como a ‘mãe de todas as águas’, fonte de águas cristalinas onde estão presentes os índios Makusi, do Brasil e os Pemón, da Venezuela. Conta-se que

nas terras de Roraima havia uma montanha muito alta onde um lago cristalino era expectador do triste amor entre o Sol e a Lua e que, por motivos óbvios, nunca os dois apaixonados conseguiam se encontrar para vivenciar aquele amor. Quando o Sol subia no horizonte, a lua já descia para se pôr. E vice-versa. Por milhões e milhões de anos foi assim. Até que um dia, a natureza preparou um eclipse para que os dois se encontrassem finalmente. O plano deu certo. A Lua e o Sol se cruzaram no céu. As franjas de luz do sol ao redor da lua se espelharam nas águas do lago cristalino da montanha e fecundaram suas águas fazendo nascer Macunaíma, o alegre curumim¹² do Monte Roraima. Com o passar do tempo, Macunaíma cresceu e se transformou num guerreiro entre os índios Makusi. Bem próximo do Monte Roraima havia uma árvore chamada de “Árvore de Todos os Frutos” porque dela brotavam ao mesmo tempo bananas, abacaxis, tucumãs, açais e todas as outras deliciosas frutas que existem. Apenas Macunaíma tinha autoridade para colher as frutas e dividi-las entre os seus de forma igualitária. Mas nem tudo poderia ser tão perfeito. Passadas algumas luas, a ambição e a inveja tomariam conta de alguns corações na tribo. Alguns índios mais afoitos subiram na árvore, derrubaram-lhe todos os frutos e quebraram vários galhos para plantar e fazer nascer mais árvores iguais àquela. A grande “Árvore de Todos os Frutos” morreu e Macunaíma teve de castigar os culpados. O herói lançou fogo sobre toda a floresta e fez com que as árvores virassem pedra. A tribo entrou em caos e seus habitantes tiveram que fugir. Conta-se que, até hoje, o espírito de Macunaíma vive no Monte Roraima a chorar pela morte da “Árvore de todos os frutos” (REIS, 2006, p. 4).

Para os indígenas velhos ou novos não se discute o amor do Sol e da Lua, elementos personificados na narrativa, pois a história de um amor humanamente impossível fez nascer um herói, o curumim Makunaima, fecundado num eclipse que uniu o Sol e Lua. Outras passagens da narrativa deixam claro o poder do herói de transformar coisas e de se transformar. O herói transformou as árvores em pedras após a morte da Árvore de Todos os Frutos; o curumim - como representação da natureza humana - virou guerreiro protetor da flora e da fauna com indubitáveis poderes intrínsecos de autoridade, como o de colher as frutas; ou ainda castigar aqueles que desobedeceram às suas ordens, transformado em pedras as outras árvores da

12 Curumim, do tupi, variante nasalada de curumi, kuru'mi (NASCENTES, 1966, p. 225). Menino, rapaz novo ou jovem (HOUAISS, 2009).

floresta, fazendo-os fugir ou morrer de fome.

Para Friel (1971, p. 139, apud RIVIÉRE, 1995, p. 192), “o corpo humano é simplesmente um meio de manifestação, uma espécie de “vestimenta” que se recebe na hora do nascimento e se deixa ao morrer”. Nessa visão, o homem transcende, é imortal e o corpo é apenas uma roupa. Nesse sentido, Reis (2006) traz outro aspecto importante, quando se refere ao espírito de Makunaima que, segundo ele, vive no Monte Roraima.

Corroborando, o mito de Makunaima se apresenta em várias versões, mas, *para nós Makusi, chamamos Kunaimã e é apresentado como ‘do bem’*, diz o informante S.D (2018), índio da etnia Makusi, professor e falante dessa língua. Para esse povo, o herói vive na Pedra Pintada, outro ponto turístico de Roraima, que guarda forte valor cultural, conforme a narração concedida em entrevista em maio 2018:

Kunaimã nasceu na água, lá tem muitos lagos, e depois ficou no monte do Marirari, serra do Surumu. É filho do Sol com a Lua. Depois se transformou em gente e quando ficou grande veio para a Pedra Pintada. Lá pegou esse nome de Makuná. Ele é coisa bom, como os Ingaricó chama de “capõ”, que cuida, que é bom, Makuná. Alguns dizem que os três (Makunain, Insikiran e Anikê) são irmãos, mas no meu Makusi/Serumã, Anikê e Insikiran são filhos de Makunaima e nasceram na Pedra Pintada, tomaram conta para fazer arte. Eles subiram para o norte e nessa subida fizeram o rio Cotingo e o rio Iren. Tem uma no Baixo Cotingo, que é a casa de Anikê e Insikiran. Continuaram a subir rumo norte e encontraram o Monte Roraima e a árvore que chamaram de Roraimã (Roro = cajuí, imã = grande, que é cajueiro grande). Então esse Roraimã dava várias frutas (banana, manga, cana, auroza¹³ (que é de folha), cheiro verde, muitas frutas). E o que fizeram? Cortaram a árvore. Eles queriam ser donos da árvore. Acho que quem cortou foi Insikiran, que era mais danado ainda. Essa árvore jorrou água que correu pelos rios Cotingo e Maú, e, na época, tinha muitos peixes. E todos os peixes saiu. Esse peixe que vem pra cá, foi depois que eles colocaram (Anikê e Insikiran). A árvore era grande, não se sabe o tamanho, espalhou fruto para todo lado, inclusive lá perto tem banana, cana, auroza, tudo veio dessa árvore. Das folhas que caíram mais longe, que o vento levou, veio o alface, a cebola, o cheiro verde, tudo [...] Makunaima estava ensinando os dois a ser pajé, mas tinham que saber muito. Aí, Makunaima disse que para deixar eles aqui, tinha que fazer uma prova com eles. Então, ele trouxe uma cobra grande, uma serpente que eles (os irmãos) tinha que conseguir prender. Tentaram a primeira vez, mas a cobra saiu, aí o pai falou “vocês ainda não estão pronto! Vocês têm que aprender ser mais pajé! Mais forte!”. E foi

13 Auroza, tipo de raminho, que se assemelha ao ‘cheiro verde’, utilizado como condimento na culinária indígena (SOBRAL, 2018).

para a segunda prova que os dois conseguiram prender a cobra perto do Monte Roraima, onde mora Anikê e Insikiran, naquela região. O Makunaima foi embora, ele não morreu. Uns dizem que ele morreu, mas para meu povo ele não morreu, um dia ele vai voltar. Não se sabe quando.

A “vestimenta” de humano assumida por Makunaima está expressa na fala de S. D. (2018) quando diz que ele se transformou em gente, confirmando que o espírito sobrepuja a roupa de humano e tem a capacidade de domínio sobre a árvore, os rios e os peixes. Ficam nítidas semelhanças e diferenças entre as duas narrativas apresentadas. O fato de que o Makunaima é do bem, que protege a região contra qualquer mal e que nasceu do casal Sol e Lua são informações semelhantes nos textos.

No entanto, as diferenças chegam a ser nítidas. A mais evidente e assegurada por S. D. (2018) está relacionada aos irmãos Anikê e Insikiran, que aparecem, no primeiro, como irmãos de Makunaima e, no segundo, como filhos desse; o lugar de moradia do herói, que para S. D. (2018), nos primeiros anos da vida do herói, era a Pedra Pintada e assegura que ele não mora no Monte Roraima, diferente do primeiro texto; o corte da árvore de todos os frutos, que no segundo texto tem o nome de *Roraimê*, deu-se pelos próprios filhos de Makunaima, que eram muito danados, assim como a ausência de exploradores que cortaram a árvore no primeiro texto.

A crença no mito é tão forte que o informante atribui ao seu povo a fonte primária de sua narrativa, assumindo, por exemplo, que uns dizem que *ele morreu, mas para meu povo ele não morreu, um dia ele vai voltar, não se sabe quando.*

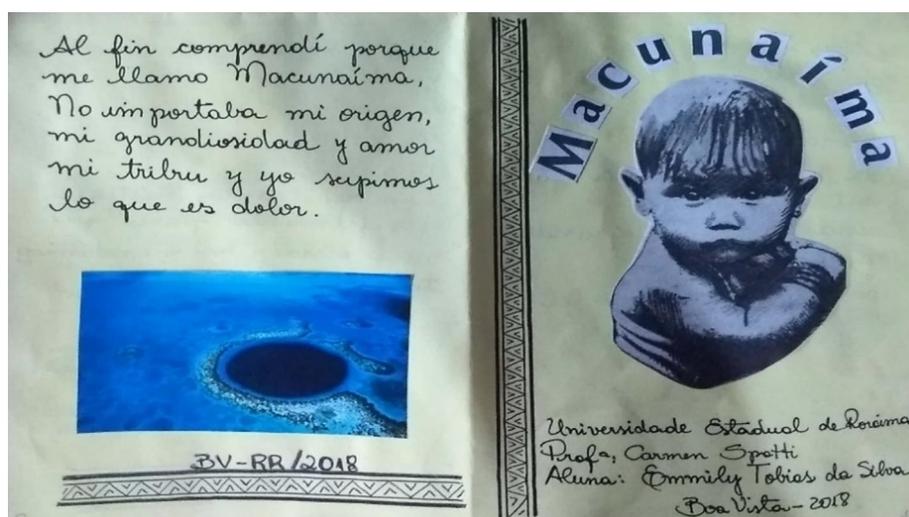
Outro elemento que se destaca são os símbolos que representam outros mitos como a Pedra Pintada e a Cobra Grande, mas que não serão abordados neste trabalho, uma vez que o foco é a relação mito-toponímica da região de Uiramutã. Apreciando de modo comparativo os elementos das duas narrativas, não se esgota e tampouco há profundidade teórica acerca do tema porque se trata apenas de uma amostra que ilustra a vivacidade de Makunaima em Roraima.

Muitos e excelentes trabalhos de ordens literária e científica são desenvolvidos no estado cuja essência está no personagem que é o herói roraimense Makunaima. Alguns desses trabalhos, citados a seguir, ilustrarão o texto e como os demais fazem apologia a Makunaima: Meu Avô Makunaima, coleção composta por 15 telas de Jaider Esbell; do mesmo autor a obra Terreiro de Makunaima – Mitos, lendas e estórias em vivências, livro premiado pela Bolsa Funarte/MinC de Criação Literária; filmes e documentários como A Vitória dos Netos de Makunaima - Raposa Serra do Sol, de Ivonio Solon; desenhos e animações como o 3º e 4º DD Makunaima, de Natasha Gonçalves,

esse atividade acadêmica do curso de Design Digital e o homônimo Macunaíma, de Mário de Andrade e Koch-Grunberg, o mais clássico.

Das narrativas aqui expostas sobre a presença de Makunaima em Roraima, seguem dois destes recentes trabalhos sobre o mito, inclusive de formação acadêmico-pedagógica. O primeiro é uma produção de fanzine desenvolvida em um curso de pós-graduação Lato Sensu em que Silva (2018), utilizando a língua espanhola, cria uma história embasada no herói Makunaima.

Figura 2: Fanzine - atividade da Pós-graduação em Letras da UERR.



Fonte: a autora, 2018.

E o segundo, uma produção pedagógica do escritor cordelista Zezé Maku, é a obra *O reino de Makunaima e sua chefia da fauna*, composta de alguns mitos conhecidos no Estado, entre eles o de Makunaima, narrado em três idiomas: português, espanhol e inglês. Nesse trabalho, observa-se uma narrativa em prosa e versos, que é apresentada em peça teatral pelo autor.

Figura 3: Produção pedagógico-cultural.



Fonte: obra de Zezé Maku.

O que se apresentou sumariamente neste texto não esgota a vasta produção acerca do mito, visto que a motivação é intensa. Até o pseudônimo “Zezé Maku” faz referência ao personagem, assim como a identidade dos indígenas que hoje se dizem netos do herói comprova que, com várias versões, Makunaima é a história mais viva entre todas de Roraima. Ainda sobre a força do Mito, esse teve seu nome cristalizado no topônimo de uma comunidade visitada e será analisado neste trabalho.

Os irmãos Insikiran e Ani’kê

Retomando a temática pertinente, o município de Uiramutã comporta o mito dos irmãos Makusi, Insikiran e Ani’kê, que é abordado sob vários olhares na literatura roraimense, portanto, conveniente ao estudo toponímico daquele designativo. Além das aventuras dos irmãos já narradas anteriormente, o que se pretende neste trabalho é relacioná-lo com a motivação toponímica e buscar marcas linguísticas que justifiquem essa interação entre a toponímia e a mitologia, visto que esse pode ser um caminho importante para se conhecer o porquê do determinado nome do lugar. Não é o foco deste trabalho, porém, explorar o mito em seu aspecto literário, vertente também bastante estudada por outros pesquisadores.

A história foi coletada em visita de campo, segundo Cruz e Larangera (2010) e narra que os dois irmãos Insikiran e Ani’kê estavam em pescaria quando Insikiran ordenou ao irmão Ani’kê que fosse buscar farinha *Uyi*, pois, no percurso, eles ficaram com fome. Essa versão se assemelha a uma das versões narradas por S. D. (2018), em que *os dois irmãos estavam pescando o peixe “aimará ” (...) que entrou no buraco e eles foram cavando do rio Maú até onde surgiu o igarapé do Uiramutã. Segundo ele, irmãos ficaram com fome (...) e pediu pro irmão dele ir buscar a farinha Uya mîta ‘vai buscar a farinha’, Uiramutá e, com o aportuguesamento mudou para Uiramutã.*

A segunda versão é a de que o nome Uiramutã vem de *Iremutá, Iren*, nome do rio que em português se escreve ‘Irengue’ e *mîta*, ‘boca’, resultando em ‘na boca do rio Ireng’. Segundo o informante, há muito tempo, quando ainda não havia delimitações de fronteira entre o Brasil, Venezuela e Guyana, todos os povos de comunidades da região como *Cancamon, maloca grande que hoje está ressurgindo, Maturuca, Purucá, Camanarén, Canapã, Tapá (Guyana), Urinduque, Irenduá, Camaná, Kutî, Caracaranã, Flechal, Carapuru*, entre outras, vinham para as festas na Comunidade que hoje é Uiramutã, *o pessoal que vinha até chegar nesse boqueirão aqui e se encontrar no Iremutá (boqueirão do rio Maú, Iremutá) S. D. (2018).*

Retomando os filhos de Makunaima, que são lembrados nas mais diferentes histórias de travessuras em toda região,

Insikiran refere-se à cosmologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, região do noroeste do Estado de Roraima, sendo para os índios Makusi, Taurepang e Ingaricó (povos da família linguística Karíb) e, também os Wapichana (família Aruák) um dos filhos guerreiros de Makunaimi. O herói Makunaimi tem dois filhos, Insikiran e Anikê, integrando toda a cosmologia de criação dos índios dessa região, segundo a tradição e cultura desses povos (FREITAS; TORRES, 2017, p. 5).

Os irmãos Insikiran e Ani'kê aparecem em outras literaturas como irmãos e não como filho de Makunaima, como se vê em "... o local também estaria relacionado a um dos irmãos – "Insikiran" – do grande herói mitológico dos Makusi, Makunaima" (AÇÃO POPULAR 3388).

Discussão acerca da Toponímia do Lugar

Para este recorte, que visa apresentar a interface dos topônimos com o mito da cultura indígena de Roraima, foram trazidos para este artigo aspectos importantes da toponímia de Uiramutã. Duas histórias de Makunaima estão diretamente ligadas à motivação de dois topônimos, o primeiro Uiramutã, nome da antiga vila, atual sede do município e de uma comunidade indígena de grande referência na região.

Antes de discutir os aspectos onomásticos, é importante apresentar contexto geográfico e a constituição social de cada uma das comunidades aqui tratadas. Considerando que a descrição do município de Uiramutã já fora descrito anteriormente.

A entrevistada G. P. (UIRAMUTÃ, 2018) narra que a comunidade Uiramutã já existia antes da presença do 'branco' por aquela região, e que naquela época havia muitos conflitos entre indígenas de diferentes etnias. Os conflitos por terras entre um fazendeiro chamado Jair, seus vaqueiros e os indígenas, fizeram criar o município e as comunidades Popó, São Francisco, São Gabriel e Nova Esperança. Mas que antes desse conflito toda a região era apenas comunidade Uiramutã. A informante ressalta que o tuxaua Orlando Pereira da Silva, hoje com 74 anos, foi o protagonista dessa luta.

A comunidade Makunaima foi desmembrada de Uiramutã há mais ou menos oito anos e recebeu o nome de Uiramutã II, depois passou a Makunaima, em deferência ao mito do herói defensor da flora e da fauna roraimense. Formada por 52 famílias, um total de 202 pessoas que se dividem em católicos e evangélicos. Na comunidade ainda não há igreja, nem escola. As crianças estudam na comunidade vizinha, São Francisco. Não há água tratada, mas já usufrui de energia elétrica.

Figura 4: Comunidade Uiramutã.

Fonte: a autora, 2018.

Figura 5: Comunidade Makunaima.

Fonte: a autora, 2018.

Para esta investigação, buscou-se também a motivação, a etimologia e taxionomia dos topônimos. Como aparecem em língua Makusi (MK), fora observada a fonologia para a transcrição das entrevistas, como também para restaurar os significados recorreu-se a elementos intra e extracódigo, e consultas a dicionários etimológicos, como forma de garantir maior aproximação com a origem toponímica como determina a teoria. Veja o resumo no quadro a seguir.

Topônimo	Motivação	Etimologia	Taxionomia
Cidade Uiramutã/ Comunidade Uiramutã	Identificados três possíveis motivos, o mito da farinha, a boca do rio e a boca do peixe <i>aymará</i> .	<i>Uyi</i> = farinha, <i>mîta</i> = 'ir' 'vai buscar farinha'; <i>Iren Mîta</i> = 'boca do rio'; vincula-se também ao mito da boca do <i>aymará</i> 'peixe'.	Mitotopônimo (em Português)
Vila Eremîtan (topônimo anterior)			
Comunidade Makunaima	Deve-se especialmente ao personagem Makunaima, o mais conhecido dos mitos roraimenses.	1. Makunaima (Macunaima), entidade da mitologia ameríndia, Criador, Deus, o Grande Espírito (AULETE, 2007) ¹⁴ . 2. <i>chamamos Kunaimã e é apresentado como 'do bem'</i> , informante S.D (2018).	Mitotopônimo (em Português)

A investigação toponímica discute interfaces entre cultura, história social e língua num aspecto local. Nesse caso, especificamente em contexto indígena, pode se observar que estão assinaladas modificação, influência e sobreposição de línguas na construção do sintagma toponímico.

A chegada dos não índios à região causou um impacto linguístico, histórico e cultural junto aos quais diferentes modalidades de contatos entre falantes de língua portuguesa e indígenas puderam ser visualizados ao ponto de justificar um pouco do cenário toponomástico. De forma contínua, a prática trivial do branco é ainda marcante, ou seja, nomeia tudo em português por não conseguir falar as línguas indígenas locais (ARAÚJO; CRUZ, 2017, p. 182).

De fato, pesquisa lexicológica toponímica estuda a construção do sintagma, com base na Onomástica, o que permite constatações como essa. De tal forma que o branco, desprovido da língua indígena, permite-se aportuguesar, como nos dois exemplos estudados, *Eremîtan*, em MK, que passou a Uiramutã em PB; e em *Makunaimi*, "*Kunaimã*", em MK, que passou a Makunaima em PB, ou dar outro topônimo em Português ao lugar, desprezando muitas vezes o nome de origem.

A preocupação com a língua diz-se da grande possibilidade de um pesquisador que desconhece a língua do referido topônimo escrever uma palavra de forma corrompida, deformada, por vários motivos, fonológicos, gráficos e até a pressa de fazer o registro toponímico. Essa atitude pode resultar

14 <http://www.aulete.com.br/macunaima>.

em “verdadeiros enigmas (...) indecifráveis”, como afirmou Drumond (1954), especialmente quando a busca pela verdadeira motivação do topônimo já está distante do ato de nomear.

Os toponimicistas observaram que naturalmente o indígena batiza os lugares pela descrição do espaço que o circunda, seja o meio ambiente em seus aspectos geográficos; das formas de vida onde as lutas, a caça e a pesca são preponderantes; ou, ainda, a cosmologia, que é muito presente na toponímia. O índio vive numa sociedade organizada a partir de vários fatores, entre eles, especial lugar assumem seus elementos antropolinguísticos, quando os valores são repassados, por meio das histórias narradas oralmente pelos mais velhos aos mais jovens, ao recontar, por exemplo, os mitos presentes na motivação de Uiramutã e Makunaima.

Considerações Finais

Ao nomear um lugar, o denominador faz com que aquele nome que era apenas componente do léxico de sua língua passe a um significado específico, único, de nome próprio do lugar, tornando-se o instrumento valioso da cultura e da língua de um povo.

O estudo confirma a hipótese de que há sempre outro nome em MK para os topônimos, mesmo para os aportuguesados como Uiramutã e Makunaima, evidenciando a sobreposição linguística entre os topônimos. Do mesmo modo, demonstrando variação, as narrativas trazem novas versões como em Makunaima, mas ainda sustentam a versão principal de suas histórias. Makunaima tem marcas sob todos os aspectos, cultural, sócio-histórico e geográfico, o que se comprova com o estudo toponímico da comunidade Makunaima. Confirmando-se, como nos demais estudos toponímicos, a afinidade linguístico-cultural na toponímia indígena brasileira.

Por fim, o estudo antropocultural da toponímia de Uiramutã mostra a relação homem-meio-espírito, que emerge nos nomes de seus acidentes físicos e humanos. Ao tratar de toponímia indígena em tríplice fronteira, os aspectos extralinguísticos efervescem nos mitos que dão nome aos lugares como em Uiramutã e Makunaima, numa relação mito-toponímica afluída.

Esse estudo ratifica o conceito de que o estudo toponímico não pode ser tomado apenas como referencial, embora tenha também essa função.

Referências

ARAÚJO, M. S. M. Toponímia de comunidades indígenas do município de Pacaraima. Dissertação (mestrado). 157 f.: il. Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2014.

_____ M.S.M; CRUZ, Maria Odileiz Souza. Rede de contatos entre línguas portuguesa e indígenas através de topônimos. In Onomástica e identidade do homem em seu meio/Maria Sueli de AGUIAR, Maria Célia Dias CASTRO; Ana Lourdes Cardoso DIAS (Org.). Coleção Encontros da Língua Portuguesa. Edição Instituto Politécnico de Santarém /Escola Superior de Educação Escola Superior de Educação de Santarém /Universidade de Hamburgo / Universidade de Aveiro, Santarém, PB. 2017. ISBN: 978-972-9434-10-5.

_____ M. S. M. Estudo toponímico antropocultural de Uiramutã – Roraima. Tese de Doutorado. UNESP. 2019. 204 f.

AULETE, Caldas. Aulete Digital - Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, vs online, acessado em 24 de novembro de 2020.

CARDOSO, Suzana Alice. Geolinguística: tradição e modernidade. São Paulo. Parábola. 2010.

CASSIRER, Ernest. Linguagem e Mito. Tradução J. Guinsburg, Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COSERIU, Eugenio. Fundamentos e tarefas da sócio e da etnolinguística. In: I CONGRESSO NACIONAL DE SÓCIO E ETNOLINGUÍSTICA. João Pessoa: UFPB, 1987.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CRUZ, Maria O. S. (Org.). ARAÚJO, M. S. M.; OLIVEIRA, I. R.; SILVA, G. B. da; OLIVEIRA, R. G. de; BARBOSA, A. R. V.; CARNEIRO, HULSMAN, L J.A. Relatório técnico final do projeto Topônimos: reflexos dos contatos linguísticos. CNPq (481540/2011-3/Universal 14/2011), 2014. Disponível em: <<http://www.carloschagas.cnpq.br>>. Acesso em: 20. Jan. 2019.

_____ Maria O. S. (Org.) LARANGERA, M. S. I. Relatório do projeto de pesquisa O nome das águas na Raposa Serra do Sol, porção Ingarikó. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC. CNPq (481540/2011-3/Universal). Agosto de 2009 a Julho de 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro. (Org.). História dos Índios do Brasil. São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC, 1992.

DICK, M. V. P. A. A motivação toponímica e a realidade brasileira. Edições

Arquivos do Estado de São Paulo, 1990.

_____. Toponímia e antropologia no Brasil: Coletânea de estudos. FFLCH/USP, 1992.

_____. A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo. São Paulo: ANNABLUME, 1996.

_____. Investigação Linguística na Onomástica Brasileira In: GARTNER, Eberhard. HUNDT, Christine. SCHONBERGER, Axel. Estudos de Língua Portuguesa III. TFM, 2000.

_____. A toponímia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, Ieda M. (Org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Vol III. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

_____. A terminologia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: o Projeto Atesp (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, Campo Grande: UFMS, 2007.v. 3.

_____. Etnia e Etnicidade. Um outro Modo de Nomear. Projetos ATESP/ATB. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (Org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMG; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

FALEIRO, Rodrigo Paranhos. Alegorias das políticas de territorialidade: uma análise comparada da sobreposição do Parque Nacional do Monte Roraima e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol em terras Ingarikó. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, 2015.

FARGETI, C. M. Céu e Terra: relações em um mito juruna. In Impulso, Piracicaba, 17(43): 105-119, 2006.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de; TORRES, Iraildes Caldas. Os filhos de insikiran: da maloca à universidade. In: 41º Encontro Anual da ANPOCS. Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. In: Ciência e Cultura, On-line version. Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015. Acesso em: 22. Nov. 2019.

HOUASSIS, Antônio. Dicionário eletrônico Houassis da Língua Portuguesa 3.0. 2009.

IBGE – Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil / IBGE, Coordenação de Cartografia. Vol.2 – Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 3 ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, José de S. Fronteira: a degradação do ouro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCENTES, Antenor. Coleção Dicionários Especializados. Dicionário Etimológico Resumido. Instituto nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1966.

POLLAK, Michael. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. In: “La gestion de l’indicible”, Actes de la recherche em sciences sociales, 62/63, p. 30.

RIVIÈRE, Peter. AAE na Amazônia. In Revista de Antropologia, v. 38, nº 1. Publicação do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. USP, 1995.

SALAZAR-QUIJADA, A. La Toponímia en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1985.

SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas em Roraima. Município de Uiramutã / Serviço de Apoio às Micro e Pequenas em Roraima. 2ª ed.série: diagnósticos municipais. – Boa Vista – RR: SEBRAE-RR, 2006.

REIS, N.J. Monte Roraima, RR - Sentinela de Macunaíma. In: Winge,M.; Schobbenhaus,C.; Berbert-Born,M.; Queiroz,E.T.; Campos, D.A.; Souza,C.R.G.; Fernandes,A.C.S. (Edit.) Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil. Disponível em: <http://sigep.cprm.gov.br/sitio038/sitio038.pdf>]. Acesso em: 13. Nov. 2018.

O REGIONALISMO NA LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC AO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DE RORAIMA

REGIONALISM IN BRAZILIAN LITERATURE IN HIGH SCHOOL: FROM OFFICIAL MEC DOCUMENTS TO THE RORAIMA HIGH SCHOOL CURRICULUM REFERENTIAL

Carmem Véra Nunes Spotti

Resumo: O estudo trata de como o ensino do Regionalismo na Literatura Brasileira é abordado nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura - MEC e no documento da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima - SEEDRR. O trabalho tem como base a tese *A Formação Continuada dos Professores de Literatura Regionalista e o Currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil*, defendida em fevereiro de 2017, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação: Currículo. Para realizar este estudo, conceituamos Literatura Regionalista e analisaram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Educacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e o Referencial Curricular do Ensino Médio de Roraima. A relevância deste trabalho está no fato de que, como a Literatura é o elemento vivo da manifestação cultural de uma nação e a especificidade regionalista é o retrato de uma região, embora, muitas vezes, não tenha o reconhecimento devido, ela precisa ser estudada dentro do âmbito escolar de forma a desenvolver o senso crítico e estético do educando e o conhecimento das produções culturais das diversas regiões do Brasil. Desta forma, ao estudar os documentos citados, encontrou-se no documento oficial da SEEDRR ampla referência à Literatura Regionalista, enquanto que nos documentos do MEC, está apenas subentendida.

Palavras-chave: Literatura; Ensino Médio; Regionalismo; Currículo.

Abstract: The study deals with how the teaching of Regionalism in Brazilian Literature is approached in the official documents of the Ministry of Education and Culture - MEC and in the document of the State Secretariat for Education and Sport of Roraima - SEEDRR. The work is based on the thesis *The Continuing Education of Teachers of Regional Literature and the High School Curriculum in Roraima/Brazil*, defended in February 2017, at the Pontifical Catholic University of São Paulo, in the Graduate Program Doctorate in Education: In order to carry out this study, we conceptualized

Regionalist Literature and analyzed the Law of Directives and Bases of Education - Law nº 9.394/96, the Educational Curriculum Guidelines for High School, the Curricular Guidelines for High School, the National Curriculum Parameters of Language Portuguese School for Secondary Education and the Curriculum Reference for Secondary Education in Roraima. The relevance of this work is in the fact that, as Literature is the living element of a nation's cultural manifestation and the regionalist specificity is the portrait of a region, although it often does not have due recognition, it needs to be studied within of the school scope in order to develop the critical and aesthetic sense of the student and the knowledge of the cultural productions of the different regions of Brazil. In this way, when studying the documents cited, it was found in the official document of SEEDRR broad reference to Regionalist Literature, while in the documents of MEC, it is only implied.

Keywords: Literature; High School; Regionalism; Curriculum.

Introdução

A Literatura pressupõe uma teoria dos gêneros literários e o reconhecimento de afinidades e divergências entre diferentes grupos de textos. A existência de traços comuns que determinam a formação e a distinção de subconjuntos das obras literárias, a diversidade e a riqueza que o campo literário possui estão representadas no mundo retratado pelos escritores em conformidade com a época em que vivem, e expressas em seus olhares e críticas sobre o universo que os cercam. Ao estudar as especificidades da Literatura e dos períodos literários, encontra-se o Regionalismo que tem seu foco em determinada região do país de forma a retratá-la e, por isso, traduz, intencionalmente ou não, peculiaridades locais ao expressar traços do momento histórico e da realidade social. Esta face literária advém do fato de que é manifestação da cultura do povo de determinada região, e elemento vivo da Literatura de uma localidade.

É neste recorte que se ancora a temática da discussão desse artigo: *O REGIONALISMO NA LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: dos documentos oficiais do MEC ao Referencial Curricular do Ensino Médio de Roraima*. Com efeito, este artigo circunscreve-se no âmbito da educação e tem seu foco em como os documentos oficiais do Ministério da Educação-MEC, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCNEM e o Referencial Curricular do Ensino Médio de Roraima-RCEMRR tratam o Regionalismo no ensino da Literatura.

Tais documentos permitiram a análise de como o currículo das escolas do Ensino Médio contemplam o ensino da Literatura sem esquecer as

especificidades regionais e locais. Complementa-se o estudo conceituando, primeiramente, Literatura e sua especificidade regionalista. Posteriormente, verifica-se como o ensino da Literatura Regionalista se materializa nos documentos oficiais do MEC. Salienta-se que, neste trabalho, optou-se pelo termo “regionalismo”, embora muitos escritores este termo possa conceituar um “engessamento” em uma categoria. Assim, este estudo faz parte da tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Doutorado em Educação: Currículo, intitulada *A Formação Continuada dos Professores de Literatura Regionalista e o Currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil*, defendida em fevereiro de 2017, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marina Graziela Feldmann, e cujo arquivo integral encontra-se na biblioteca virtual da PUC/SP.

A Literatura Brasileira e o Regionalismo

A linguagem mostra a realidade social e a língua, é uma ferramenta particular da comunicação que permite socializar o pensamento e é mais abrangente que a língua. Como a Literatura é feita de palavras, ela possui uma dimensão que vai além delas. Por isso, há diferença entre a língua padrão e a linguagem literária, e esta diferença define a especificidade da Literatura.

A Literatura surge com a própria civilização ocidental, pois os textos literários possuem dimensões linguísticas e sociais que fazem parte dos estudos históricos ao referenciarem os lugares, costumes, épocas, entre outros aspectos. O autor é um observador da linguagem do seu tempo e, ao escrever, revela sua experiência linguística através da fala de seus personagens, além de retratar a cultura, os conhecimentos tradicionais presentes em uma sociedade e que são transmitidos às gerações (COELHO, 1981). Em síntese, definir Literatura não é uma tarefa fácil, a dificuldade está ligada à amplitude do campo da Literatura e à sua complexidade em relação aos diversos e contraditórios pontos de vista.

A discussão sobre a utilidade da Literatura teve início no Período Clássico, com os gregos. Mas a sua “invenção” ocorreu a partir do século XIX, quando as expressões artísticas passaram a incluir tanto os textos poéticos como os prosísticos, além de abranger todas as expressões escritas. Conceituar Literatura na contemporaneidade requer muitos estudos e discussões, pois guardam riquezas históricas vivenciadas por diferentes culturas. A Literatura mostra as diferentes formas de organização social e cultural das sociedades, em diferentes épocas.

Dentro desta organização social e cultural da Literatura, verifica-se como o Regionalismo se faz presente nas diferentes escolas literárias brasileiras, foco deste estudo. Ao estudá-la é necessário rever conceitos de regional, regionalista, regionalismo. O conceito de região remonta aos tempos do Império Romano com a palavra latina *regione*, designando as áreas independentes ou não, subordinadas ao Império. Com o fim do Império

Romano e a fragmentação das regiões, o conceito de região permitiu que fosse incorporada a dimensão espacial nas discussões relativas à política, cultura e economia. Nas Ciências Sociais, região é considerada como área definida por uma regularidade de propriedades que a definem.

Por Regionalismo entende-se a produção literária que percebe o indivíduo como síntese do meio a que pertence e ligado ao seu ambiente, e que sobrepõe o particular ao universal, o local ao humano, o pitoresco ao psicológico, tudo movido pelo interesse de observar os costumes. É com Miguel-Pereira¹ (1957) que o termo encontra uma definição mais clara quando afirma que:

[...] só lhe pertencem de pleno direito as obras cujo fim primordial for a fixação de tipos, costumes e linguagem locais, cujo conteúdo perderia a significação sem esses elementos exteriores, e que se passem em ambientes onde os hábitos e estilos de vida se diferenciem dos que imprime a civilização niveladora. [...] O regionalismo se limita e se vincula ao ruralismo e ao provincialismo, tendo por principal atributo o pitoresco, o que se convencionou chamar de “cor local” (MIGUEL-PEREIRA, 1957, p. 179). (Grifo da autora).

Miguel-Pereira (1957) complementa que, se considerarmos regionalista qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais, terá que se classificar desse modo a maior parte da nossa ficção. Por isso, o Regionalismo é a Literatura produzida tendo como pano de fundo para a temática do autor a região.

Intencionalmente ou não, a Literatura Regionalista traduz peculiaridades locais de forma a expressar os traços do momento histórico e da realidade social. Nesse contexto, por regionalismo são consideradas as obras cuja finalidade é a de fixação de tipos, costumes, a linguagem local e a existência de elementos ambientais onde os hábitos e os estilos de vida sejam diferenciados da sociedade niveladora, bem como a escolha do espaço como eixo central dessa discussão ocorre por ser um elemento essencial ao tema regional. Entretanto, para ser regional, a obra de arte precisa ser localizada numa região e retirar sua substância real desse local.

A regionalidade no Brasil é muito diferenciada das mundiais, pois temos, em nossa formação, as várias culturas europeias, a cultura africana e a cultura indígena, ou até a mistura delas. A povoação do Brasil ocorreu em regiões distintas e distantes entre si, e o traço cultural de cada região influenciou o próprio desenvolvimento idiomático do Português, ao longo da sua história. Em cada região brasileira a Língua Portuguesa sofreu diferentes

1 Lúcia Miguel Pereira (Barbacena, 12/12/1901 – Rio de Janeiro 22/12/1959), influente crítica literária, biógrafa, ensaísta e tradutora brasileira do século XX. É referência sobre o tema e citada por muitos autores que a estudam.

influências culturais e incorporou diferentes formas de expressão. Para Carvalho (2013, s/p)² o termo regional ou regionalismo sucinta discussões acadêmicas, pois muitos escritores consideram este tipo de literatura como uma “literatura menor”. A narrativa regionalista é classificada em regionalismo pitoresco, crítico e super-regionalismo, mas, para estudá-la, faz-se necessário observar a periodização estilística aplicada à história da Literatura Brasileira que vai além dos aspectos sociológicos, políticos e cronológicos que caracterizam os sistemas de periodização tradicionais.

A prosa produzida no Brasil está dividida nos períodos colonial, que compreende os séculos XVI a XVIII, e o não colonial, que vai do Império e República aos séculos XIX em diante. Essa cronologia considera que as primeiras produções em língua escrita provêm das produções dos jesuítas, com uma prosa muito rica em informações e impressões sobre a terra e escrita em uma linguagem simples, contida e em tom objetivo. Coutinho (2004) diz que, para muitos historiadores literários, a nossa produção, nos séculos XVII a XVIII, era considerada apenas um prolongamento da Literatura Portuguesa e só teria realmente iniciado após a independência política brasileira. Essa concepção não considera que o país, mesmo dependente de Portugal na época em questão, possuía um povo que se diferenciava do colonizador e a Literatura produzida no Brasil é a expressão de um pensamento e sentimento que não se confundem mais com a de Portugal.

Na realidade, a Literatura Brasileira teve início no século XVI, através dos trabalhos escritos pelo jesuíta José de Anchieta, considerado seu fundador. Para Coutinho (2004), nesse século essa é a primeira literatura escrita para os brasileiros e, gradativamente foi desenvolvendo-se, aproximando-se e incorporando a realidade humana, social e geográfica local. Para o autor, a tendência à exaltação ufanista da nova terra (coisas, homens e costumes) encontra representação nas obras de Manuel Botelho de Oliveira, primeiro poeta nascido no Brasil. A Literatura produzida durante o Período Colonial deve ser considerada como brasileira, pois o nativismo, desde o princípio, esteve presente no sentimento de apego a terra e afeto às suas coisas e que, diferentemente do da metrópole, manifestou-se em um estilo que exprimiu um gênio nacional que, paulatinamente, se diferenciava.

Para Coutinho (2004, p. 6) a criação da consciência histórica “sucedeu naturalmente a formação de uma consciência comum, de um sentimento nacional, que substituiu o nativismo descritivo da natureza e do selvagem”. Complementa que cresce a figura do “brasileiro”, “do mestiço de sangue e alma, o tipo local que a miscigenação e a aculturação foram desenvolvendo, plantado no chão, com a noção de propriedade da terra que defendeu e preservou e ampliou”. Esse brasileiro fala uma língua diferente no sotaque e no vocabulário.

2 CARVALHO, Tereza Ramos de. O Regionalismo na Literatura brasileira. Disponível em <<http://litereza.blogspot.com.br/2011/01/literatura-regional.html>> Acesso 19/05/2013.

No século XIX começa a prosa literária brasileira com o Romantismo e seus ideais nativistas e nacionalistas. As questões nativistas, de amor à pátria e a terra em que vivem, sendo nativos e/ou descendentes dos que aqui chegaram, trazem um sentimento de pertencimento e de necessidade de dar voz às muitas vozes do povo. O Regionalismo encontra eco em um país com imensa extensão territorial, cujo povo possui dialetos bastante característicos. Essa literatura começa a existir realmente como uma realidade e manifestada em livros.

Em cidades como Vila Rica (hoje Ouro Preto) a divisão entre campo e cidade é notada através de poemas de Claudio Manoel da Costa, onde aparece alguma escarpa mineira, e na poesia de Tomás Antônio Gonzaga, com referências a alguns elementos da paisagem. Para Chiappini (1995, p. 9) o escritor regionalista é aquele que sabe o nome das árvores, flores, pássaros, etc., mas “a região descrita ou aludida não é apenas um lugar fisicamente localizável no mapa do país”, e “o mundo narrado” não está localizado em uma determinada região que pode ser reconhecida, “supondo muito mais um compromisso entre esta referência geográfica e a geografia ficcional”.

Para Chiappini (1995), o regionalismo surgiu, efetivamente, em meados do século XIX com obras de cunho saudosista e a retomada da forma romântica do Brasil dos séculos anteriores. Nasce da aspiração patriótica de fundar a nobreza do país, cujo conceito de cor local faz-se muito presente nas obras da época e coloca o regional acima do nacional. As tendências regionalistas estão presentes nas obras de José de Alencar ao traçar um grande painel do Brasil na tentativa de estabelecer uma linguagem brasileira, sendo, indiretamente, o incentivador do Regionalismo Crítico na Literatura Brasileira.

O Regionalismo da época é dividido em rural e urbano, e um dos objetivos era representar as diferenças entre o realismo e o idílio, entre a letra e a oralidade, a região e a nação, a cidade e o campo. No final do século XIX e início do século XX, o regionalismo pitoresco passa a ser o elemento de segregação entre o campo e a cidade e onde as personagens são absorvidas pela paisagem e os costumes. Fischer (2013, p. 56) afirma que “era preciso buscar para a literatura os elementos que configurassem a identidade, e esses elementos deveriam contar com a paisagem rural e com os índios”. Mostra-se a diferença entre a Corte e as províncias remotas, não apenas a paisagem, mas a própria linguagem com suas singularidades. Tudo isso configurava um abismo social que era mais nítido no campo do que na cidade.

Dentro do Regionalismo brasileiro estão os sertanistas, cujo foco está no sertão por oposição à cidade, à Corte, ao Rio de Janeiro (única localidade com características urbanas no século XIX). Não focalizavam, no sentido geográfico, uma região em específico. Para Olivieri (2006, p. 3), o sertanejo passa a ser o “[...] símbolo do autêntico brasileiro, alheio às influências da

Europa e que eram abundantes na sociedade fluminense”.

De 1880 a 1920 surgem os romances naturalistas, com Manoel de Oliveira Paiva (Dona Guidinha do Poço), Adolfo Caminha (A Normalista), Domingos Olímpio (Luzia-Homem) entre outros, com debate sobre o mundo rural que se modernizava enquanto o modo antigo de vida morria. Essas obras são os grandes textos do Regionalismo no Brasil. O rural passa a ser assumido em uma concepção mimética de prosa. Com Guimarães Rosa, o Regionalismo sofre uma metamorfose ao trazer novamente o cerne da ficção brasileira.

Simões Lopes Neto (região sul), um dos exemplos da prosa regionalista brasileira antes do Modernismo, é considerado “o patriarca das letras gaúchas” e o precursor e portador de um regionalismo pitoresco carregado de verdade social e psicológico. Para Fischer “[...] essa turma praticamente recobriu o país, de alto a baixo, relatando o que, aos olhos do Rio (e da Europa em geral), era tido como atrasado, menor, antigo, superado – ‘regional’”. Considera que, “para atender às exigências da flamante indústria e do futuro redentor, as figuras do interiorano, do rural, do regional, foram estigmatizadas, sem muita distinção entre *os jecas tatus, os blaus nunes e outros*” (FISCHER, 2013, p. 60).

A partir de 1930, esse regionalismo pitoresco cede lugar ao romance nordestino com rumos do engajamento e da denúncia da situação de opressão em que a população vivia. Com o Modernismo ocorreu mudança no conceito das “escolas” literárias tradicionais. Houve um processo de ruptura criativa em relação ao passado literário, com a liberdade para associar, em sua obra, conteúdo e forma. Para Carvalho (2013) a realidade nacional é apresentada através de uma grande variedade de obras literárias e o romance regionalista tomou diversos rumos e focaliza diversas regiões.

Entre 1940 a 1945 ocorre uma cristalização de temas e, posteriormente, novos escritores iniciam o super-regionalismo que é uma espécie de superação do nacionalismo pitoresco mediante o tema regional crítico como veículo de uma expressão de cunho universalista. Somente na década de 1960 os escritores realizam um trabalho de apropriação, reutilização e reciclagem das formas que permaneceram em isolamento e em segundo plano durante muitos anos.

O Currículo nas Diretrizes Nacionais

O currículo é uma construção cultural e a qualidade da educação e do ensino está relacionada com o tipo de cultura que nele se desenvolve. Deve-se estar sempre questionando o quê, de fato, se ensina nas escolas, quais as funções desse ensino e qual a praticidade do conhecimento ensinado, indagando acerca dos princípios de seleção e de organização que são usados para planejar, para ordenar e para avaliar o conhecimento que por ele é produzido. Por isso, o currículo precisa estar contido no projeto pedagógico

da escola, identificado como diretriz do trabalho educativo.

Na atualidade, o ensino médio tem a duração mínima de três anos e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 35, no inciso III, a meta é resgatar a natureza cultural do ensino médio, de forma a articular a formação geral com a científica. Para alcançar essas finalidades, a LDB, no art. 36, propõe que o currículo e a organização pedagógica do ensino médio confirmam especial ênfase, entre outras questões, à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, além do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A LDB atual usa a diversidade de termos correlatos como as expressões “componentes curriculares” e “disciplinas”, quando emprega, sem rigor conceitual, os termos disciplina, componente curricular, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular. O emprego dessas expressões como sinônimo e sem o devido rigor conceitual, traz dúvidas sobre o real significado de cada uma delas. Assim, ocorre a ambiguidade lexical que suscita diferentes interpretações e permite a sua utilização de forma errônea, gerando interpretações confusas. Conceber o currículo é não apenas determinar os conteúdos a serem ministrados, pois diz respeito a todo o processo do ensino e da aprendizagem que envolve o ensino e as ações da escola e de seus partícipes.

Para corrigir possíveis discrepâncias em relação ao entendimento da atual LDB sobre os conceitos das palavras acima descritas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM³ organizam as áreas de conhecimento e propõem que os componentes curriculares sejam considerados como disciplinas, unidades de estudos, módulos, atividades práticas ou projetos interdisciplinares, contextualizados ou com saberes articulados de modo que desenvolva a transversalidade dos temas, ou formas de organização. As expressões *componentes curriculares e disciplinas* não são consideradas sinônimas, mas permitem uma possibilidade de formato ou de organização dos diferentes componentes curriculares. O documento considera que os conteúdos integrantes do currículo são denominados como componentes curriculares e se articulam com as áreas de conhecimento. Para o Programa de Formação de Professores do Ensino Médio - PACTO (BRASIL, 2013, p. 7), esse redesenho curricular, embora não dilua ou exclua os componentes curriculares, busca fortalecer as áreas do conhecimento e sua contextualização como apreensão da realidade.

³ As DCNEM foram estabelecidas pelo Parecer nº 15/98 do Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovada em 01/06/98 pela Câmara de Educação Básica – CEB, seguida da Resolução CEB/CNE nº 03/98.

Deve-se considerar o cruzamento entre a teoria e a prática no processo do ensino e da aprendizagem, bem como o “reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo”. Esse reconhecimento deve estar também nas “formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes e a integração entre educação e as dimensões do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2013, p. 7). A organização dos sistemas provém das diretrizes que orientam e possibilitam a definição de conteúdos de conhecimentos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e com a parte diversificada. Tal liberdade está expressa no artigo 26 da vigente LDB, nº 9.394/96, afirmando que os currículos devem ter uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características **regionais** e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). (Grifo nosso).

Para a LDB, os documentos oficiais, sejam eles de âmbito federal, estadual ou municipal, devem orientar para que os currículos observem as questões sociais e culturais de cada região, possibilitando a convivência entre a diversidade. Isso está expresso no avanço determinado pelas DCNEM, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM, mostrando que a “[...] política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhadas no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p. 8). Tal avanço se efetiva a partir da objetividade de pensarmos a escola a partir de sua própria realidade, de forma a incentivar o trabalho coletivo sem privilegiar uma única cultura, mas a riqueza que a diversidade cultural traz ao ensino, respeitando-se o outro em sua alteridade.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), no Ensino Médio o currículo inclui na Língua Portuguesa o estudo sistemático do idioma e das literaturas portuguesa e brasileira. A Literatura Portuguesa é estudada, em média, no primeiro ano, e a brasileira, nos segundo e terceiro anos. Isso significa que deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que proporcionem ao ser humano sua participação social, através da vida em sociedade, da atividade produtiva e da experiência subjetiva, de forma a integrar-se no universo das relações sociais. As OCNEM defendem que “[...] o processo de ensino e de aprendizagem deve proporcionar ao aluno a construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos” (BRASIL, 2006, p. 18) e, não obstante, precisa estar em consonância com os estudos sociolinguísticos e com as políticas públicas da área da linguagem. Assim, o papel da disciplina Língua Portuguesa é possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação.

Em seu art. 3º, a Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE, nº 03/98, assinala que a organização do currículo e das situações de ensino de

aprendizagem, bem como os procedimentos de avaliação, deverão ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo “a convivência com a diversidade” (inciso I) e a “constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais” (inciso II). Determinam, também, que as propostas pedagógicas das escolas e os currículos incluirão competências básicas como a “competência no uso da língua portuguesa (...)” (inciso V) e a

[...] compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1998a)⁴.

Essas competências dizem respeito a cada área curricular e, na área de Linguagens e Códigos, referem-se à constituição de significados importantes para a aquisição e formalização dos conteúdos curriculares para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. Em relação aos conhecimentos de literatura, as OCNEM fazem uma reflexão sobre as políticas públicas da área de língua e, ao incorporarem a Literatura ao estudo da linguagem e, no decorrer da história, negaram a sua autonomia e a sua especificidade devida (BRASIL, 2006, p. 49). Relembrem que o discurso literário vai além das elaborações linguísticas usuais e uma de suas marcas é a sua condição limítrofe que garante, tanto ao produtor quanto ao leitor, o exercício da liberdade.

A LDB 9394/96, em seu art. 5º, inciso II, afirma que as escolas deverão organizar seus currículos de forma a considerar que as linguagens “são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências”. Conforme o art. 8º, inciso V, as escolas deverão, ainda, ter presentes que a característica do ensino escolar amplia a sua responsabilidade para a constituição de identidades que integrem conhecimentos, competências e valores que permitam ao educando o exercício da cidadania e a sua inserção no mundo do trabalho. As DCNEM não explicitam a necessidade de serem trabalhadas as literaturas regionalistas nos respectivos estados determinando, pois apenas trazem o eixo “questões culturais” em um sentido amplo. Para as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 61), a Literatura, como conteúdo curricular, passa a ter contornos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. As diferenças estão relacionadas “[...] à produção literária e à circulação de livros que orientam os modos de apropriação dos leitores, [...] à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação”.

O ensino da Língua Portuguesa deve voltar-se para a função social da língua, como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar-se à sociedade como

4 CNE 03/98, art. 3º, inciso III.

agente participativo. Assim, para os PCNs (BRASIL, 1999) a orientação é trabalhar a literatura no Ensino Médio de forma contextualizada e significativa, como um patrimônio dinâmico que se renova pelo amadurecimento intelectual, por novos pontos de vista e descobertas científicas. Para os PCNs, o estudo da Literatura visa incluir o aluno num contexto social mais amplo, vivenciado fora dos limites da escola e dos conhecimentos escolares, aliando a teoria à prática.

Considerando que, historicamente, o ensino no Brasil ocorre descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, principalmente em relação à falta de incentivo no que concerne ao ensino de Literatura, no âmbito da Língua Portuguesa, os PCNs cumprem o papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias inovadoras. Os documentos oficiais reportam-se ao ensino de Literatura como parte integrante do estudo da linguagem em consonância com o estudo de Língua Portuguesa, tratando as especificidades locais apenas como “questões culturais”, num sentido amplo, expresso na “parte diversificada” do currículo. Esses documentos consideram que o contato com obras clássicas, de autores renomados, tais como Jorge Amado, Mário Quintana, Eça de Queirós, Mário de Andrade, José de Alencar, dentre outros, considerados cânones da literatura, permite a formação de um sujeito social e crítico.

As Diretrizes do Referencial Curricular Estadual de Roraima

Para consolidação das ações do estado de Roraima sobre a educação no Ensino Médio, em 2012, surge o Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio-RECURPEM. O referido documento deve servir “[...] como norteador de práxis educativa, visando à elevação da qualidade do ensino e aprendizagem em todas as escolas da rede pública estadual” (RORAIMA, 2012, p. 8). Orienta-se sob as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno do Ensino Médio pautadas na LDB 93.94/96 e nos referenciais PCNs, OCNEM, DCNEM e contém os conteúdos das três séries do Ensino Médio e os procedimentos didático-pedagógicos que contemplam as especificidades de cada disciplina do currículo.

Para o RECURPEM, a função da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio deve considerar o diálogo que permeia a ação-reflexão-ação sobre o projeto de educação que se quer efetivar e usa como “[...] estratégia a exploração da literatura, da gramática, da produção de textos e da oralidade, mas não basta selecionar conteúdos teóricos, é importante um alinhamento entre os profissionais da área de linguagem e o saber dos alunos” (RORAIMA, 2012, p. 352). Considera a língua como instrumento de comunicação, acesso

ao conhecimento e exercício da cidadania, aspectos que devem ser enfatizados para contribuir com o desenvolvimento intelectual do aluno e a construção de sua identidade. A Literatura, por sua vez, é parte integrante do componente curricular da disciplina Língua Portuguesa. Assim, o currículo é trabalhado na perspectiva das competências interativas, textuais e gramaticais.

Nessa perspectiva, o “[...] estudo da disciplina de Língua Portuguesa/ Literatura tem como foco levar o educando a compreender tais linguagens e seus mecanismos expressivos e comunicativos” (RORAIMA, 2012, p. 350). Traz como objetivos de estudo da Língua Portuguesa e, especificamente, da Literatura: a) a importância de que o educando perceba o texto em sua função sócio-comunicativa e interaja através dele. A produção textual, nos diversos gêneros, passa a ser um recurso necessário e desenvolvido em sala de aula; b) o desenvolvimento do gosto pela leitura e a apreciação da estética dos textos literários, de forma que o aluno reconheça a Literatura como forma de expressão dos sentimentos humanos e valores sociais.

O leitor e a recepção do texto são o centro do direcionamento dos estudos literários em que a compreensão, interpretação e análise da obra são elementos a serem considerados no plano da investigação literária (RORAIMA, 2012, p. 351), da reformulação da historiografia literária e da interpretação textual. O termo “literatura” é abordado de forma geral, sem indicação de qual literatura se refere: se a dos cânones nacionais e internacionais, engessados ou não em um período sócio-histórico, ou a literatura em que as obras são escolhidas sem um estudo sócio-histórico-geográfico e que podem ou não ser dos cânones ou contemporâneos, mas de acordo com os interesses dos alunos por algum tipo de leitura.

Não obstante, o RCEMRR, na área de Língua Portuguesa, para cada um dos três anos do Ensino Médio, apresenta, no eixo “realidade local”, orientações do que deve ser trabalhado em sala de aula, indicando o estado “como terra de emigrantes e imigrantes, promotora do pluralismo cultural e da miscigenação linguística”, bem como para a atenção ao reconhecimento da cultura da Região Amazônica, com ênfase em Roraima (RORAIMA, 2012, p. 359). Essa questão regional está expressa também no eixo “bloco de conteúdos” em que, nos gêneros orais e escritos, aparecem as orientações para o trabalho com lendas, línguas indígenas e conhecimento da cultura, entre outras questões. Nesse contexto, o documento orienta o trabalho em sala de aula com a Literatura Regionalista.

No geral, o RCEMRR considera o ensino de Literatura como uma abordagem particular para que seja realçada sua importância para o homem em todas as fases de sua vida, pois ela está próxima das competências argumentativa, reflexiva, interpretativa, entre outras. Assim, as especificidades do estado aparecem como realidade local e, dentro dos conteúdos estruturantes do currículo escolar, a Literatura Regionalista tem a possibilidade de ser

desenvolvida em sala de aula, inclusive com orientações de atividades e com a leitura de livros de autores locais.

Trajetórias da Literatura Regionalista em Roraima

No século XVI houve um trânsito considerável de portugueses para abastecimento dos habitantes do Rio Negro e das missões jesuíticas. Entre 1637 e 1639, na região do Rio Branco, ocorreram os primeiros contatos com as populações nativas locais com a ocupação das áreas dos rios Negro e Branco. Com a criação do Território Federal do Rio Branco, em 1943, houve a integração da Amazônia. A economia da região centrava-se na criação de rebanhos bovinos e extração de pedras preciosas, como o diamante, e a migração motivada pelo garimpo ocasionaram conflitos com os indígenas, além da miscigenação (SOUZA, 2009).

Com a Constituição de 1988, Roraima deixou de ser território e tornou-se um estado da Federação. É o estado mais setentrional da Federação e está localizado na Região Norte da República Federativa do Brasil, situado a oeste do meridiano de *Greenwich* e cortado pela linha do Equador. Limita-se ao Norte e Nordeste com a República Bolivariana da Venezuela; ao Leste com a República Cooperativista da Guiana (antiga Guiana Inglesa); ao Sudoeste com o estado do Pará e, ao Sul e Oeste, com o estado do Amazonas. É o único estado da Federação com tríplice fronteira – Brasil/Venezuela/Guiana, que forma a única fronteira trilingue do Brasil. Junto ao Português, ao Espanhol e ao Inglês, as línguas indígenas lutam pela sua existência e pela ampliação do número de seus falantes.

Todo o Estado é considerado fronteira linguística por ocasião da incidência das línguas indígenas pertencentes às etnias *Yanomami* (*Yanomami, Sanumá, Ninam, Yanomae*), *dos Karib* (*Ye'kwana, Ingarikó, Katuenayama, Makuxi, Patamona, Sapará, Taurepang, WaiWai, Waimiri Atroari*) e *do Aruak* (*Wapichana*)⁵. Essas etnias indígenas estão distribuídas em comunidades localizadas em Terras Indígenas demarcadas por todo o Estado, e muitas são comunidades mistas com a presença de mais de uma etnia e de não índios convivendo harmonicamente. Há comunidades residentes na capital, denominados de “índios urbanos”, mas que mantêm aspectos culturais de sua(s) etnia(s).

Roraima está situado na região periférica da Amazônia Legal e possui quinze municípios. Apenas os municípios de Boa Vista, Cantá, Mucajaí e São Luís não fazem fronteira com outros estados da Federação e/ou Repúblicas Federativas. Há várias rotas de entrada e saída do estado e do país, usualmente utilizadas pelas comunidades indígenas, mas os municípios de Bonfim, Caracaraí, Pacaraima e Rorainópolis são as rotas oficiais de entrada e saída do Estado.

5 Disponível em < <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral> > Acesso em 14/05/2016.

O Estado recebe grande influência na cultura dos migrantes, dos indígenas e dos caribenhos. Essa pluralidade cultural de pessoas oriundas dos países vizinhos e das diferentes regiões brasileiras fez de Roraima um

[...] ambiente peculiar, com marcas de todas as culturas convenientes, fato que dificulta a definição de um perfil cultural da região e torna complexa a tarefa de compreender o que seja uma “identidade roraimense” que “confundem tais condições com a inexistência de uma cultura ou de uma identidade própria (OLIVEIRA et ali, 2009, p 4).

Na criação do Território, em 1943, não existia uma memória oficial local que desse uma identidade nacional e permitisse um sentimento de brasilidade para os moradores da região. Como o governador do Território era sempre um coronel do Exército, o principal discurso militar da época era a preservação e o reconhecimento do Brasil. Esses “rituais públicos” preenchiam a falta de uma historiografia oficial produzida para Roraima e a identidade e a cultura indígena existentes na região não eram consideradas. A defesa da fronteira não obteve êxito, pois havia mais familiaridade com os dois países vizinhos, devido à localização geográfica, do que com o estado do Amazonas, consideravelmente mais longe.

Posteriormente, os dias 7 (sete) a 13 (treze) de setembro passam a ser comemorados a “Semana da Pátria e do Território”, os únicos eventos culturais da região. A nacionalização do ensino era monitorada pelo governo e, pela sua condição de território federal, tem tardiamente definido sua identidade, pois só torna-se Estado em outubro de 1988 (SOUZA, 2012).

Na década de 1980, Roraima passa por transformações com a chegada de pessoas das mais variadas partes do país. Para Oliveira, Wankler e Souza (2009) essa confluência de culturas e línguas chamou a atenção de um grupo de artistas como músicos, poetas que começaram a discutir a identidade roraimense através da arte. O Estado não possuía um perfil cultural, ficando a dúvida se era indígena, nordestino ou outro. Surge um movimento cultural denominado “Roraimeira” que “[...] buscou discutir o problema da identidade cultural roraimense através da produção de uma arte referenciada pelos elementos da vida e da paisagem local” (Idem, 2009). O movimento contou com artistas que até hoje são referência na cultura local, tais como Zeca Preto, Neuber Uchoa e Eliakin Rufino que trabalham em seus textos, sejam eles musicados ou não, a questão regionalista. Para Rufino o Roraimeira “foi uma espécie de Modernismo tardio, com influência Tropicalista” (OLIVEIRA et ali, 2009).

Após esse *boom* artístico outros eventos culturais surgiram como Feiras de Livros do Serviço Social do Comércio - SESC que destinava um espaço para lançamento de livros de autores locais, ajudando a incentivar, buscar novos talentos e divulgar a produção literária em Roraima. Houve também o

Projeto “Yamix”, desenvolvido pela UERR/Campus Pacaraima, que promoveu e divulgou a arte do e no meio universitário roraimense. Atualmente, existem os movimentos culturais literários promovidos por grupos como o do “Coletivo Arte Literatura Caimbé”, que promove saraus como o “Lona Poética”. Esse grupo integra e divulga os trabalhos produzidos no Estado e proporciona que seus participantes negociem seus produtos literários. Já o movimento “Máfia do Verso” funciona como uma cooperativa de poetas unidos em prol da publicação de seus livros.

Ainda é escasso o estudo em Roraima sobre os escritores roraimenses. Com o Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da UERR/Campus Boa Vista, na disciplina “Literatura em Roraima: poesia e memória” foi realizado um estudo sobre 14 escritores que produzem suas obras em Roraima. Esse material, juntamente com o que foi produzido pelos acadêmicos do Curso de Letras/Campus Rorainópolis, com 26 escritores, fará parte de um livro que está ainda no prelo. Alguns destes autores são roraimenses e outros são dos demais estados da Federação ou de países vizinhos. Não se tem ainda um estudo sobre a naturalidade e/ou nacionalidade e nem o tempo em que residem em Roraima.

Nas anotações do diário de bordo, pudemos identificar alguns autores como o Cristino Wapixana, indígena roraimense; Edgar Borges, que é venezuelano e residente no Estado desde a infância; Alexia Link, paraense e residente há aproximadamente quinze anos. Mas a premissa é que todos residem e produzem suas obras no Estado. Não obstante, inexistente um estudo sistemático sobre os autores regionais para determinar se são ou não regionalistas. Consideramos regionais os escritores que produzem seus textos em Roraima, e regionalistas os que escrevem sobre a cultura local, identificando questões essencialmente do contexto regionalista.

Em conversa informal com alguns escritores roraimenses, percebemos que há uma preocupação em não “rotular” o trabalho em regional ou regionalista, de forma a permitir o livre trânsito entre as diversas tendências literárias. Essa preocupação encontra eco em Fischer (2013, p. 132), ao afirmar que o termo “regionalismo” é tão nefasto que não deveria ser utilizado, dando lugar às “narrativas de tema rural”, oposta e complementar à “narrativa de tema urbano” pela carga semântica que ele carrega. Essa carga semântica faz com que o autor que se identifica como regionalista carregue uma “áurea” negativa, pois essa tendência literária ainda é considerada como subliteratura. Os autores locais acreditam que, ao não serem “rotulados” em um estilo literário específico, permite que eles possam ir de um estilo para outro, por exemplo, do tipo autoajuda para o ficcional ou romântico. Um exemplo é o autor Eliakin Rufino que escreve haicai⁶, poemas musicados com diferentes

6 HAICAI: poema conciso formado de três versos, no total de 17 sílabas, sendo que o 1º verso tem 5 sílabas; o 2º tem 7 sílabas e o 3º tem 5 sílabas, sem necessidade de rima ou título.

temáticas e o “Cavalo Selvagem” poema regionalista e que fala sobre Roraima.

Em um cenário onde a mundialização está em voga, rotular-se em uma característica específica não estimula muitos leitores e a “ordem” editorial atual é escrever de forma que muitos se identifiquem com seus textos. Fischer (2013, p. 203) lembra que se houver algum “[...] proveito no debate sobre o regional, certamente estaremos entendendo melhor a dinâmica da cultura em nosso país a partir de nosso lugar, sejam eles a cidade, a região ou o estado”. O autor considera que existe uma vantagem adicional ao se observar e estudar o problema do regionalismo, da maneira mais precisa e mais profunda possível, pois “[...] vai ajudar a evitar a macdonaldização do mundo” (FISCHER, 2013, p. 203).

Alguns trabalhos foram realizados em âmbito acadêmico, com o de conclusão de curso, por exemplo, o “A indômita palavra Eliakiana”, de Aguinaldo Teixeira Carvalho (2012), que estudou o professor, músico e escritor Eliakin Rufino; o de Ednalva da Silva Dias, com o trabalho “Desvendando a literatura de Alexia Linke: uma sondagem analítica de seis contos à luz dos elementos estruturais e morfológicos da narrativa” (DIAS, 2012) e de Silvana Menezes da Silva, com “Movimento Roraimeira: as poesias musicadas e suas contribuições no processo de formação de identificações culturais do discente roraimense” (SILVA, 2012). Todos os trabalhos foram de estudantes da UERR e realizados em 2012, sob nossa orientação.

Ainda na produção acadêmica, há a nossa dissertação de mestrado, defendida na UFRR, quando pesquisamos as histórias de vida contadas por indígenas, denominada “Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Indígena Nova Esperança-RR” (SPOTTI, 2011) e, a dissertação de Sílvia Marques de Almada, com “A questão do regionalismo em a Mulher do Garimpo, de Nené Macaggi” (ALMADA, 2015), em que estuda o regionalismo na obra dessa escritora, que é um marco cultural para o Estado.

Além desses trabalhos, e de outros ainda não concluídos ou não catalogados e/ou mencionados, há grupos de pesquisa da UFRR em que as questões culturais de Roraima, na área de Língua e Literatura estão sendo estudadas com produção de muitas dissertações, tais como trabalhos produzidos pelas doutoras Cátia Monteiro Wankler e Fábio Almeida Carvalho, entre outros. Salientamos que a UFRR está incluindo autores locais em suas provas de vestibular, tais como Nené Macaggi, Milton Hatoum, Devair Fiorotti, Eli Macuxi, Neuber Uchôa, Zeca Preto, Eliakin Rufino, Roberto Mibielli, entre outros.

Para Oliveira, Wankler & Souza (2016), atualmente a literatura regional é questionada por muitos estudiosos da área. Os autores acima citados complementam que “na literatura específica de Roraima isso não é diferente

tendo em vista que um povo não vive sem sua cultura local e que a literatura é uma forte influência identitária”. Por isso, o grupo de pesquisa está realizando um levantamento da produção literária roraimense, com a finalidade de diagnosticar “o que existe de publicações literárias e o que há de estudos sobre o assunto em nível local”. As conclusões a que o grupo de pesquisa da UFRR chegou é que, mesmo havendo um número relativamente baixo de obras publicadas, a produção literária é expressiva, o que ocasionou estudos sobre o tema. Esse levantamento contribui como suporte para possibilitar um trabalho com os professores que lecionam Literatura nas escolas de Ensino Médio.

Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi realizar um estudo sobre como o ensino do Regionalismo na Literatura é abordado nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura - MEC e no documento da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima – SEEDRR. O caminho percorrido para concretizá-lo foi um estudo bibliográfico sobre o currículo e como ele é discutido nos referenciais de ensino e documentos oficiais e, para isso, conceituamos sobre Literatura Regionalista. Apesar de sua abrangência, não tivemos a pretensão de esgotar tal discussão haja vista seu valor para o ensino nas escolas do Estado e das variadas abordagens que perpassam a discussão.

Nesse estudo percebemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 apenas tem como meta, em seu art 35, inciso III, o resgate da “natureza cultural do Ensino Médio” e em seu art. 36 propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio dê “especial ênfase (...) à compreensão do significado (...) das letras e das artes: ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”. Esta generalização sobre as questões culturais é encontrada também na Constituição Federal, na Constituição do Estado de Roraima, nos documentos oficiais do Ministério da Educação que se reportam ao ensino de Literatura como parte integrante do estudo da linguagem e da língua no estudo da Língua Portuguesa e tratam as especificidades locais apenas como “questões culturais”. Não há nenhuma orientação específica sobre o trabalho com a cultura local, com a observação dos regionalismos na Literatura. Este tratamento generalizado desconsidera a Literatura Indígena que, em nenhum momento, é referendada. Agora, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, este quesito está sendo elencado para estudos em sala de aula.

Os documentos oficiais consideram que o contato com obras renomadas, os cânones da literatura, permite a formação de um sujeito social e crítico. Isso mostra que a questão cultural local não é observada como Literatura que também permita a formação social e crítica, pois não são autores que passaram pelo crivo popular nacional e/ou internacional. Acreditamos que, dessa forma, privam o aluno de ter contato com as produções culturais

contemporâneas e multiculturais diversas e que, para escrever um bom texto literário, não é necessário ser erudito e/ou conhecido nacionalmente. Que escrever é algo possível e que pode ter o início de sua produção dentro da sala de aula, estimulado pelos professores e comunidade escolar.

Além disso, esses documentos citados possuem uma grande dificuldade em especificar a função geral do Ensino Médio, tratando-o como o de seguir-se ao Ensino Fundamental e o de preceder o Ensino Superior. Dessa forma, a finalidade do Ensino Médio é preparar o aluno para seguir seus estudos. Nesse sentido, segundo os documentos, os alunos, mesmo não tendo seguido seus estudos em nível superior, devem sair da escola com um domínio razoável da escrita em todas suas implicações, sejam elas ortográficas, de registro, entre outras. Eles devem estar capacitados para atender às solicitações da vida cotidiana e que permitam sua participação na sociedade enfrentando as exigências da vida social e do mercado de trabalho.

Em relação ao Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio de Roraima, o documento orienta o trabalho com as questões culturais locais e com a Literatura Regionalista, inclusive especificando o que deveria ser estudado em cada ano do Ensino Médio. O documento em questão traz a contextualização, a interdisciplinaridade e o letramento como eixos balizadores dos trabalhos pedagógicos nas escolas de Ensino Médio e recursos complementares para ampliar as possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas de conhecimento. Mas também não faz referência ao ensino da Literatura Indígena, que tem expressão no Estado. É um documento que não é de conhecimento da maioria dos professores e está “guardado”, e, por isso, não o utilizam. Vale salientar que as questões culturais regionais, principalmente as indígenas, recebem pouca atenção no âmbito escolar, e isso contribui para a escassez da produção literária local.

Desenvolver atividades de linguagem através do trabalho com a Literatura na sala de aula significa pensar na interação dos sujeitos com essa prática, fato que resulta em alteração do fazer linguístico em duas dimensões ligadas ao objeto de ensino e a ação didática produzida para a obtenção dos objetivos elencados. Isso demanda também uma política pedagógico-administrativa escolar que viabilize uma configuração mais interativa da relação de ensino e de aprendizagem.

Assim, o professor deve desafiar o viés monocultural do currículo para uma educação multicultural, que implica na renovação do conhecimento e das estratégias de construí-lo e reconstruí-lo no âmbito escolar. Nesse processo, o aluno passa a conhecer as diferentes manifestações culturais e a fruir do contato com obras de diversos estilos e épocas, de forma que a escola se constitua em lugar onde se articulem diferentes conhecimentos e culturas. O currículo deve ser entendido como ordenador do processo educacional através de sua construção, voltado para as especificidades e diversidades que formam

a cultura e a educação de cada região, expressando as diferenças, as contradições, as formas de viver dentro dos mais diversos ambientes e situações vividas. Essa concepção assume o currículo como ato político que objetiva a emancipação das camadas populares e desenvolve uma interação dialógica entre os sujeitos participantes da comunidade escolar.

Para que o currículo cumpra o seu papel o professor precisa ver a escola como lugar onde ele ensina e também aprende, pois a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem através de uma reflexão partilhada e no esforço de encontrar respostas para os problemas educativos. Essa organização segue os documentos oficiais e eles precisam ser mais específicos como orientar sobre as questões culturais para que o trabalho pedagógico se efetive.

O reconhecimento das diferenças culturais existentes no âmbito escolar pode estimular novas indagações, propostas e procedimentos pedagógicos, novo currículo. Isso porque o currículo deve ser um ordenador do processo educacional e deve estar voltado para as especificidades e diversidades que formam a cultura e a educação, de maneira que expresse as diferenças, as contradições e as formas de viver nos mais diversos ambientes e situações vividas.

O professor que tem domínio da sua área específica e dos conhecimentos didáticos pedagógicos dará mais importância à organização curricular da escola e valorizará os conhecimentos locais. Dessa forma, ele tem a possibilidade de flexibilizar os conteúdos, as metodologias e dar enfoque na diversidade das realidades local, nacional e mundial.

Referências

ALMADA, Sílvia Marques de. A questão do regionalismo em a Mulher do Garimpo, de Nené Macaggi. Dissertação de Mestrado em Letras na Universidade Federal de Roraima. Boa Vista: UFRR, 2015.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretário de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação, 2015.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2013.

BRASIL. Lei 9394 20, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos

e suas Tecnologias. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Língua Portuguesa. Vol. 2 Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999.

BRASIL. Formação de Professores do Ensino Médio - PACTO, Etapa I - Caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 05/11. Disponível em www.portal.mec.gov.br, Acesso em setembro de 2015

BRASIL. FNDE. Resolução/CD/FNDE nº 030, de 04 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático, 2002.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 14/8/2014.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/98. Disponível em <<https://www.mec.gov.br/guiadolivrodidatico/obraparaalunosdosextoanon>> Acesso em 05 de maio de 2015.

CAIRO, Luiz Roberto. Literatura brasileira e cânone literário. UNESP/CNPq. Disponível em http://www.geocities.ws/ail_br/literaturabrasileiraecanoneliterario.html Acesso em 15/11/2016

CARVALHO, Tereza Ramos de. O Regionalismo na Literatura Brasileira. Disponível em <<http://litereza.blogspot.com.br/2011/01/literatura-regional.html>> Acesso 19/05/2013.

CARVALHO, Aguinaldo Teixeira. A indômita palavra Eliakiana. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista. 2012.

CHIAPPINI, Ligia. Tese sobre a Literatura Regionalista, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, São Paulo: USP, 1995.

COELHO, Nely Novaes. A Literatura Infantil: história, teoria, análise das origens orientais ao Brasil de hoje. São Paulo: Quiron; Brasília: INL, 1981

COUTINHO, Afrânio. A literatura no Brasil. São Paulo: Global. Vol. 1, 2 e 4. 2004.

DIAS, Ednalva da Silva. Desvendando a literatura de Alexia Linke: uma sondagem analítica de seis contos à luz dos elementos estruturais e morfológicos da narrativa. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista. 2012

FISCHER, Luís Augusto. Literatura Brasileira: modos de usar. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. História da Literatura Brasileira, Volume XII, 2ª edição – revista, Coleção Documentos Brasileiros nº 63. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

OLIVEIRA, Rafael da Silva, WANKLER, Cátia Monteiro & SOUZA, Carla Monteiro. Identidade e Poesia Musicada: Panorama do Movimento Roraimense a Partir da Cidade de Boa Vista como uma das Fontes de Inspiração, Revista ACTA Geográfica, Ano III, nº 6, jul/dez 2009.

OLIVIERI, Antônio Carlos, Regionalismo: Literatura das peculiaridades do Brasil, 2006 Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/regionalismo-literatura-das-peculiaridades-do-brasil.htm>> acesso 17/02/14.

RORAIMA, Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Roraima, Departamento de Educação Básica, Divisão de Ensino Médio e Profissional, 2012

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Silvana Menezes da. Movimento Roraimense: as poesias musicadas e suas contribuições no processo de formação de identidades culturais do discente roraimense. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista. 2012.

SOUZA, Alfredo de. Somos Brasil: O ritual de 7 de setembro na construção da identidade nacional em Boa Vista entre as décadas de 40 e 70. In: MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias & SOUZA, Carla Monteiro de. Roraima/Boa Vista: temas sobre o regional e o local. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012

SOUZA, Márcio. História da Amazônia. Manaus: Valer, 2009.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Indígena Nova Esperança – RR. Dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista: UFRR, 2011. Disponível em < <https://www.estantevirtual.com.br/flanarte/Cristino-Wapichana-Sapatos-trocados-316641106>> Acesso em 05/11/2016. Disponível em <www.ufrr.br> Acesso em março de 2016.

LDB 4.024/61. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/L4024.htm acesso em março de 2016.

SEMIÓTICA FRANCESA: UMA REFLEXÃO SOBRE NARRATIVA E NARRATIVIDADE¹

LA SÉMIOTIQUE FRANÇAISE : UNE RÉFLEXION SUR LE RÉCIT ET LA NARRATIVITÉ

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

Resumo: O contorno do trabalho aqui proposto tem como objetivo apresentar um diálogo entre narrativa e narratividade à luz da Semiótica francesa, teoria aperfeiçoada por Algirdas Julien Greimas, na ocasião em que a linguística do signo assumiu a teoria como a ciência da significação, um dos mais novos estudos no campo das Ciências Humanas. Porém, cabe lembrar que a teoria se ramificou em distintos espaços: Estados Unidos, União Soviética e Europa Ocidental; e se desdobrou para outros domínios: da Arte, da Comunicação e, ultimamente, da Ciência da Computação. Por isso, podemos dizer que a Semiótica é uma teoria interdisciplinar, pois, além de dialogar com diferentes campos do conhecimento, pode ser aplicada a variados objetos.

Palavras-Chave: Semiótica; Narrativa; Narratividade.

Résumé: Les grandes lignes des travaux proposés ici visent à présenter un dialogue entre récit et narrativité à la lumière de la Sémiotique française, une théorie perfectionnée par Algirdas Julien Greimas, à l'époque où la Linguistique des signes a pris la théorie comme la science de la signification, l'une des plus récentes études dans le domaine des Sciences Humaines. Cependant, il convient de rappeler que la théorie s'est diversifiée dans différents espaces : les États-Unis, l'Union soviétique et l'Europe occidentale ; et s'est étendue à d'autres domaines : l'Art, la Communication et, dernièrement, l'Informatique. Par conséquent, nous pouvons dire que la Sémiotique est une théorie interdisciplinaire, car en plus de dialoguer avec différents domaines de la connaissance, elle peut être appliquée à divers objets.

Mots-clés: Sémiotique; Récit ; Narrativité.

Introdução

O século XX foi um período marcado, nas ciências humanas, por uma variedade de correntes críticas e literárias que refletiram sobre a forma artística

¹ Este trabalho é um recorte da tese apresentada em 14 de novembro de 2019, intitulada "IPERU U'KOMANTO: formas e sentidos no mito Makunaima, cujo objetivo foi refletir sobre a construção dos sentidos nos mitos indígenas, a fim de mostrarmos que a Semiótica Discursiva revela, de forma sistêmica, a relação entre os valores construídos em torno das narrativas, estabelecendo um todo de sentido, coerente e organizado.

da palavra. Com o passar do tempo, as pesquisas sobre as concepções de linguagem superaram o campo de visibilidade da Linguística, procurando, em diferentes Ciências Humanas, arranjos para a sua evolução. Compreendendo as limitações iniciais, os estudos foram revelando diferentes noções de narrativa. Em um primeiro momento, observaram que elas serviam apenas para explicar um acontecimento e, depois, admitiram que a narrativa tem uma pluralidade de interpretações se estudada por meio de um método. O modelo proposto, neste trabalho, para o estudo desta noção, lança-se, de modo próprio, na teoria constituída pelo lituano Algirdas Julien Greimas, linguista que escolheu a França na década de 60 para se estabelecer.

Com a interrupção definitiva da vida de Greimas, muitos foram os tributos, as interpretações e as aplicações de suas teorias que contribuíram para o progresso da Semiótica francesa, de modo que algumas opiniões foram conservadas, outras interrogadas e renunciadas e outras sofreram algumas reformulações. Nesse sentido, o propomos apresentar um diálogo entre narrativa e narratividade à luz da Semiótica francesa, que tem a sua base fundamentada na Linguística – com os teóricos Ferdinand de Saussure e Louis Hjelmslev – e se consolidou a partir de pontos comuns entre as várias fontes: a Linguística, a Antropologia (cultural) e a Filosofia (fenomenologia) (BERTRAND, 2003). Esse cenário abre caminho para falarmos de forma breve sobre Vladimir Propp e Claude Lévi-Strauss.

Narrativa e narratividade: uma perspectiva semiótica

A obra inaugural de Vladimir Propp, *Morfologia do conto maravilhoso*, divulgada em 1928, destaca as funções como parte principal do conto, e serviu de base para projetar os alicerces da atual narratologia. A obra tornou-se conhecida pelos teóricos ocidentais a partir de sua tradução para o inglês, *The Morphology of folktales*, em 1958. As investigações de Propp (2010, p. 22) proporcionaram a definição de função como “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”, bem como a definição do conto russo que,

do ponto de vista morfológico, podemos chamar de conto de magia todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W^o) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc. A este desenvolvimento damos o nome de sequência (PROPP, 2010, p. 90).

Para o russo, toda narrativa folclórica carece de um dano para que

exista a descrição de um relato, pois sem a perda de equilíbrio não tem o que ser contado, não existe um motivo para que o outro se interesse pela história. Logo, o equilíbrio é estabelecido para depois se concluir a teia narrativa. Assim, a obra de Propp propõe uma metodologia de análise bastante diferente dos padrões utilizados na época para os contos provenientes do folclore. O modelo teórico-científico organizado pelo autor é um trabalho que diferenciou “invariantes” e “variantes”, sendo a primeira direcionada às funções e a segunda, às personagens, lembrando que a função é um termo aproveitado em variadas áreas de estudo, como a Física, a Biologia, a Matemática e a Linguística.

O mecanismo teórico utilizado por Propp foi imperativo para a descrição sistemática dos contos, constituindo uma morfologia, já que os seus precursores, em alguns momentos, atentavam-se apenas para a classificação e, em outros, para o estudo histórico dos contos. Simplificando, “antes de Propp, dominavam as concepções atomísticas: tanto os motivos, como o enredo em seu conjunto, eram considerados como mônadas narrativas indecomponíveis” (MELETÍNSKI, 2010, p. 158). Na verdade, Propp rompeu com o paradigma de que a particularidade da narrativa estava nos motivos, mas estava antes em diferentes unidades estruturais, como as funções. Esse método incomodava muitos autores desse período. Inicialmente, pode parecer que há uma carência nas teorias que antecederam o método de Propp pela pouca relevância dada às análises morfológicas e estruturais das narrativas, em especial à mitológica.

A falta de atenção aos mitos nos estudos de análise de Propp foi um dos assuntos que contrariou Lévi-Strauss, induzindo-o a publicar o ensaio *A estrutura e a forma: reflexões sobre uma obra de Vladimir Propp*², no ano de 1960, resultando em um debate implacável com Propp. Lévi-Strauss primeiramente faz um resumo da obra para contrapor com o estruturalismo, no sentido de apresentar os “equivocos” de Propp que, segundo o antropólogo, iniciam-se com a eleição dos contos, desprezando os mitos.

Para Lévi-Strauss (2010, p. 215), o conto é inferior aos mitos, “o primeiro está menos estritamente sujeito do que o segundo à tripla relação da coerência lógica, da ortodoxia religiosa e da pressão coletiva”. Essa defesa de Lévi-Strauss é para mostrar que os contos não se adequam como corpus para serem analisados estruturalmente, e que o método de investigação de Propp é “ineficaz”, pois abandonou o léxico dos contos em proveito de sua gramática. A discussão levou alguns teóricos a atenuarem as austeras críticas de Lévi-Strauss na defesa de Propp, como Meletínski, que denunciou Lévi-Strauss por empregar o método do folclorista para examinar os mitos:

2 O texto foi reimpresso em Antropologia Estrutural II.

O artigo, realmente original, “Estudo estrutural do mito”, publicado em 1955 pelo grande etnógrafo estruturalista francês Claude Lévi-Strauss, teve o caráter de um manifesto científico. É difícil dizer em que medida o autor já tinha conhecimento do livro russo de Propp (MELETÍNSKI, 2010, p. 165).

Outro aspecto que Lévi-Strauss expõe ao leitor é a dificuldade de sua época com relação à afirmação de que os estruturalistas eram formalistas³. As investigações daquele período procuravam descobrir uma estrutura relativa aos diferentes gêneros. De modo teórico, Lévi-Strauss se aproxima de Propp em relação aos *mitemas* que, segundo Meletínski (2010), seriam comparados, de modo grosseiro, às funções de Propp e, sobre a crítica do francês concernente à escolha do conto ao invés do mito, Meletínski complementa que são infundadas.

Em resposta às rigorosas críticas de Lévi-Strauss, Propp publica o artigo “Estudo estrutural e histórico do conto de magia”, no ano de 1966, e se dirige ao leitor informando que a sua obra recebeu dois tipos de críticas: as construtivas, que “aceitaram” a obra, e as não construtivas, que o classificaram de formalista. Propp sugere que o leitor participe da discussão e julgue quem está correto, tendo em vista que “o professor Lévi-Strauss atirou-me a luva e eu a recolho” (PROPP, 2006, p. 235). Propp inicia a sua justificativa informando que não pretende responder todas as insinuações de Lévi-Strauss, mas somente a que se referem ao formalismo.

Entretanto, o russo expõe que Lévi-Strauss só tomou conhecimento de sua obra por meio da tradução americana, em 1958, considerando que nessa edição foram suprimidas as epígrafes de Goethe induzindo outros escritores ao desacerto, já que as epígrafes eram o “coroamento” da sua investigação acerca dos contos. Propp também traz à tona o comentário de Lévi-Strauss no tocante à escolha do conto ao invés do mito, “em resumo, o fato de ocupar-me do conto maravilhoso deve-se ao meu restrito horizonte científico; caso contrário, eu teria provavelmente experimentado meu método não sobre os contos, mas sobre os mitos” (PROPP, 2006, p. 237).

O russo explica que o seu método nasceu, primeiramente, dos dados analisados, e não o contrário. Após a análise, ele percebeu a semelhança dos actantes dos diferentes contos e equivalências com relação às ações dos actantes. Outro ponto questionado por Propp foi a alteração do título na eliminação do vocábulo “de magia”, mencionando o gênero da obra. Propp ainda afirma que Lévi-Strauss entende o formalismo como uma abordagem “a-histórica”, pois se o antropólogo tivesse lido o livro *As Raízes* certamente

³ Haroldo de Campos destaca que o artigo de Lévi-Strauss mais pareceu uma preocupação do autor em distinguir o estruturalismo do formalismo. Para tanto, Campos oferece aos leitores informações precisas sobre a diferença das abordagens, destacando a “impropriedade” de Lévi-Strauss (CAMPOS, 1973, p. 29).

compreenderia que *Morfologia* tem as informações iniciais para o exame histórico dos contos, pois “nem todo estudo da forma é um estudo formalista, e nem todo estudioso que examine a forma artística dos produtos das artes verbais ou plásticas deve ser forçosamente um formalista” (PROPP, 2006, p. 242). Desse modo, Propp recomenda que os mitos precisam ser analisados com a mesma metodologia aplicado aos contos maravilhosos, com a finalidade de encontrar as semelhanças e as diferenças neles.

Após as explicações de Propp, Lévi-Strauss responde, de forma sumária, às contestações explicando que o centro da discussão seria o aparato teórico-metodológico e que a crítica não se tratava de uma “agressão”. Contudo, ele permanece na expectativa de que os leitores mais precavidos da discussão compreendam que “a obra de Propp conservará o mérito imperecível de haver sido a primeira” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 233).

Quando se trata do estudo da narrativa, a obra de Propp é reconhecida por vários estudiosos, inclusive por semioticistas que declaram que os trabalhos de Propp se apresentam como “o fundamento inevitável de toda reflexão sobre a narratividade” (BERTRAND, 2003, p. 269), e “como o exemplo mais completo das pesquisas dos formalistas russos no campo da prosa e, mais exatamente, no da teoria da narrativa” (HÉNAULT, 2006, p. 99).

Seguindo, portanto, a linha de raciocínio de Vladimir Propp e de Claude Lévi-Strauss, mesmo divergindo em alguns pontos, partimos da proposição de que os dois estudiosos investigaram a narrativa a partir de sua estrutura, apontando a necessidade de componentes obrigatórios como início, meio e fim. Embora vários estudiosos tenham popularizado amplamente essas concepções, vemos com certa importância o trabalho de pesquisadores que aprimoraram o estudo da narrativa, constituindo padrões fundamentados na teoria de Propp, que foi base para projetar os alicerces da atual narratologia, servindo de apoio para diferentes trabalhos como o do proeminente Greimas, que aceitou a sugestão de Lévi-Strauss no tocante à redução das 31 funções do modelo proppiano, ponderando que algumas funções estão em uma “relação de transformação” (LÉVI-STRAUSS, 1993). O semioticista acolheu a ideia e diminuiu as 31 funções do russo para 20, a fim de que, posteriormente, fossem agrupadas em pares, para obter uma quebra com o vínculo da sequência sintagmática (GREIMAS, 1973).

Greimas considera cada par conectado não apenas por envolvimento, mas por disjunção coerente com certa afinidade paradigmática, acessível a qualquer desenvolvimento linear da temática. Isso mostra que os estudos de Propp foram aproveitados pelo “fundador” da Semiótica francesa, levando o folclorista a ser mencionado como “precursor”.

[...] V. Propp não se apresentou como um teórico abstrato da linguística ou da semiologia. Foi apenas por meio da leitura de sua obra, feita trinta

anos depois, por alguns pesquisadores ocidentais (C. Lévi-Strauss, R. Barthes ou A. J. Greimas) que Propp se viu retrospectivamente alistado na severa brigada dos precursores da semiótica (HÉNAULT, 2006, p. 98).

Como vimos, Greimas foi um dos estudiosos que dialogou com a teoria de Propp no tocante às funções, levando em conta as modificações das narrativas para quatro programas narrativos que, atrelados, formam o percurso narrativo, entre eles a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

Levando em conta o termo narrativa, podemos confirmar que ela é uma manifestação do discurso de forma figurativa, com actantes para praticar a ação, uma vez que toda narrativa obedece a um texto real com características e invariantes. Em virtude disso, Greimas (1966) demonstrou interesse nas organizações internas da narrativa⁴, a fim de instituir padrões, a começar de estruturas mais profundas e abstratas, que prenunciam as formas narrativas mais sólidas, pois quanto mais profundo o nível, mais simples e abstratas são as unidades. Com isso, a semiótica procura a narratividade que há no texto.

Diferente de muitos teóricos, a narrativa para Greimas é uma unidade discursiva, por causa da sucessão de enunciados que se apresentam nas histórias, ou seja, “a narrativa para ter sentido, deve ser um todo de significação, ela apresenta-se, por isso, como uma estrutura semântica simples” (1966, p. 173). Greimas e Courtés (2013, p. 327) definem a narrativa como um termo

utilizado para designar o discurso narrativo de caráter figurativo (que comporta personagens que realizam ações). Como se trata aí do esquema narrativo (ou de qualquer de seus segmentos) já colocado em discurso e, por isso, inscritos em coordenadas espaço temporais, alguns semioticistas definem narrativa, na esteira de V. Propp, como uma sucessão temporal de funções (no sentido de ações). Assim concebida de maneira restritiva (como figurativa e temporal), a narratividade não concerne senão uma classe de discursos.

Os autores fazem referência ao aspecto narrativo do discurso. Este constitui uma distinção entre a descrição⁵ e a narração que forma o narrado e o discurso, significando que este último é compreendido como uma forma de apresentar o narrado. Essa referência talvez tenha ocorrido para Greimas impor o seu próprio indulto em relação às estruturas semionarrativas e estruturas discursivas, notadamente no que se refere ao tumulto terminológico

4 Autores como Greimas, Barthes, Genette, Todorov, Bremond e outros, organizaram textos com objetivo de situar cada qual ao seu modo, marcando um mesmo padrão, componentes para analisar a estrutura narrativa. Os artigos estão dispostos na obra *Análise Estrutural da Narrativa*, com tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto, Editora Vozes: Petrópolis, 2008.

5 A descrição ocorre “quando o autor pode certamente escolher entre possibilidades diversas para constituir as seqüências, mas ele só pode escolher entre um número limitado de alternativas” (CHABROL, 1977, p. 168).

motivado pelo episódio da teoria semiótica ter se desenvolvido de modo evolutivo. Greimas situa uma límpida distinção entre as expressões estrutura narrativa e estrutura discursiva, compreendendo a primeira como “o tronco gerativo profundo, comum em princípio a todas as semióticas e a todos os discursos, e lugar de uma competência semiótica geral” (GREIMAS, 2014, p.166).

Na semiótica, o actante-sujeito entra em apuros por algo/alguém (objeto-valor), mas outros dois elementos estão em ação: o destinador-manipulador (aquele que impeliu o protagonista/herói para o alvo do seu objetivo) e o receptor (aquele que recebe o objeto-valor, tendo em vista que o protagonista se apossa dele). Também não podemos esquecer do coadjuvante (que ajuda o protagonista a conseguir o seu desígnio) e, para finalizar, o desfecho.

O semioticista instala a ideia de narrativa no nível narrativo do percurso gerativo de sentido, já que uma narrativa envolve uma mudança de estado que alcança a forma implícita ou explícita. Greimas e Courtés (2013, p. 327-329) compreendem a narrativa, basicamente, como um transcurso de ações. Podemos observar, por exemplo, que uma simples narrativa, em Semiótica, define-se como a passagem de um estado anterior a um estado posterior (o texto que diz algo). As peculiaridades desses autores a respeito das narrativas são a intensificação na reflexão sobre esse tipo de literatura. Por ocasião desta, houve uma manifestação para se modificar a metodologia, induzindo a composição da narratividade.

A alteração metodológica traduz a conveniência da cronologia para colocar a história no lugar da estrutura, aproveitando as intimidações estruturais a-canônicas, perceptíveis por alguns motivos, como: (i) a grande variedade cultural do fato narrativo, que lhe dá um conjunto de regras universais e as variações das formas de expressão orais, gestuais, icônicas e fílmicas, além dos suportes e das categorias narrativas dos gêneros e subgêneros; (ii) o método dedutivo que apoia, a partir das diversas ciências, padrões baseados nas suposições, para posteriormente avaliá-los; (iii) voltar-se para o controle admissível dos padrões linguísticos e suas classes fundamentais, como, por exemplo, a dicotomia sistema/processo; (iv) a extensão trifásica da linguagem, o discurso, tendo em vista que a narrativa é uma das mais extensas categorias do discurso. Desse modo, a narrativa se apresenta com uma vitalidade agregadora que modifica um contíguo diverso de acontecimentos e imprevistos em uma história completa, articulada e ordenada (BERTRAND, 2003).

Essa perspectiva levou Bertrand (2003) a reconhecer que houve, nas Ciências Humanas, uma inovação nas teorias de narratologia e que há uma certa hesitação quanto ao afastamento dos estudos da narratividade no campo da Semiótica. Tais aspectos são notáveis ao observarmos as atuais pesquisas

sobre os estudos semióticos, nas quais podemos constatar que a narrativa é estudada sob duas perspectivas: como instrumento de análise (percurso gerativo do sentido) e como conceito simbólico (recuperação da historiografia da semiótica clássica). Em outros termos, proferimos que, na narrativa, o procedimento de análise é mais significativo do que o resultado, considerando que não se admite uma única interpretação em relação ao sentido.

Assim, com as manifestações de novas possibilidades, a semiótica se autossustenta e é capaz, inclusive, de sustentar outros domínios no campo de estudos linguísticos, pois novas concepções e categorias de análise constituíram-se no momento em que o sistema da narratividade foi gradativamente se privando do lugar de destaque que já ocupou, sob a justificativa de que o plano narrativo não poderia ser adequadamente descrito, conforme as características dos conjuntos significativos não verbais, das ações e dos intercâmbios próximo das experiências.

Isso nos faz pensar no conceito de “narratividade” de Greimas e Courtés (2013, p. 330) como “o princípio organizador de qualquer discurso” ou a transformação de estado de um sujeito no que se refere a um objeto, portanto, é por ele que advêm as variações da condição. Dessa forma, a narratividade é a qualidade que um texto tem de ser narrativo, como, por exemplo, um mito, uma lenda, um canto ou um romance. Logo, a narratividade não se reduz apenas aos textos literários.

Diante disso, questiona-se se “a narratividade ainda merece reflexão teórica aprofundada, ou se, de fato, esses conceitos se encontram exauridos, do ponto de vista teórico-analítico” (LEITE, 2017, p. 52). Por mais que pareça contraditório, a mudança da narratividade para uma abordagem teórica em um segundo plano encontra amparo nas ideias de Greimas, especificamente na parte introdutória de *Sobre o sentido II* (2014). Nas duas indicações, o semioticista esclarece que a alteração do sentido da narratividade, que deixou de limitar-se a uma categoria de discurso narrativo e passou a se referir a uma definição mais dilatada, deixou o sentido de narratividade sem o conteúdo conceitual. Tal ocorrência se dá pois, segundo Greimas, quando os conceitos já estão bem definidos e apurados e é necessário abdicá-los. Nesse sentido, o autor se ampara na mobilização apropriada do avanço científico para abonar a reorganização de alguns conceitos no campo da Semiótica, como aconteceu com as funções de Propp, que transpôs o modo actancial, com uma sequência canônica dos fatos, para um plano narrativo.

Explorando essa questão, Fontanille (2008) desenvolve sua lógica admitindo uma atitude conservadora sobre o assunto, quando sustenta que é preciso superar a sequência narrativa canônica, em decorrência da narratividade. Segundo o autor, os estudos científicos estão determinados à redução e a narratividade estava destinada a ser contida, já que o anseio da Semiótica nas décadas de 60 e 70 era suscitar um projeto universal baseado

no reconhecimento da ação desde a universalização do plano narrativo canônico. Hoje, a narratividade é um patamar bem desenvolvido dentro do edifício da Semiótica.

No plano semiótico de Greimas, a narratividade é entendida como o começo regularizador de todo o discurso, já que é possível esclarecer, por meio das estruturas profundas, a origem da significação que pode ou não equivaler à fala que se refere ao modelo actancial capaz de explicar a estrutura organizacional do imaginário, com projeção tanto no universo coletivo quanto no individual (GREIMAS, 1973). Dessa forma, todo o discurso é narrativo, o que significa dizer que a narratividade aparece em qualquer tipo de texto, seja acadêmico, argumentativo ou político.

Ainda a esse respeito, Greimas e Courtés (2013, p. 327) identificam a narrativa como “uma organização discursiva imanente”, ou melhor, o discurso narrativo tem uma capacidade discursiva referente a um saber-fazer, quer dizer, sobre uma “competência narrativa” capaz da leitura e elaboração dos discursos-ocorrências, como uma condição de “inteligência sintagmática”, de caráter virtual, como a *langue* de Saussure. Colaborando com a ideia de Greimas e Courtés, Fontanille aborda que

as transformações narrativas não são as únicas transformações possíveis em um discurso, figuras, ritmos, gêneros e conjuntos semânticos podem ser transformados sem que isso se traduza em uma transformação narrativa. As transformações narrativas são apenas um dos casos possíveis de transformações discursivas (FONTANILLE, 2017, p. 88).

Posteriormente, ele oferece alguns modelos de obras literárias para evidenciar as circunstâncias em que pode aparecer algum tipo de “estagnação narrativa” que atrapalharia a projeção de uma coerência narrativa, para esclarecer as regras dos actantes-sujeitos. Nesse sentido, vale acrescentar que a estagnação significaria o não fluir narrativo e, portanto, a narração se modificaria prontamente em um componente particular eficaz para o estudo do discurso, exercendo uma função específica em seu interior. Porém, não nos aprofundaremos nesse aspecto, já que nosso interesse é apresentar a narratividade como um padrão comum de interação e geração de sentido por meio da significação.

Considerando o caminho percorrido até agora, compreendemos que a narratividade é o elemento central das ideias semióticas de Greimas. Por meio dela, foi se prolongando o desenvolvimento da teoria semiótica, tendo em vista a alegação de Greimas (1973) de que a narrativa teria um espaço favorável para a pesquisa, o qual ele determinou como gramática sociosemiótica, considerando que as articulações narrativas podem ultrapassar o padrão de comportamento social com capacidade de delinear o amplo domínio dos contextos sociais. O que nos chama a atenção, porém, é a probabilidade de

transposição das expressões narrativas (sua tradução) para o contexto social, como um componente de transposição de sentido. Nessas poucas discussões, vimos que o aparelho da narratividade pode ser colocado em movimento em múltiplos estágios teóricos, desde uma apreciação semiótica, livre do caráter ligado aos significantes.

Diante do caráter teórico universal da Semiótica, o conceito de narratividade se conserva atual, assim como seu campo analítico. Isso só nos faz perceber que a Semiótica Discursiva distinguiu a narratividade de um concretizado, que, às vezes, se mostra realizado por meio dos projetos narrativos, outras vezes na categoria de padrão metassemiótico, permitindo a transposição de um plano metassemiótico para outro. Expande-se, assim, a abrangência da narratividade nas mais variadas discussões semióticas, pois à medida que se alarga o campo visual de seus objetos, no sentido da semiótica verbal ou não verbal, o conjunto teórico da narratividade em si foi se homogeneizando e enriquecendo, envolvendo três seguimentos: as estruturas modais, a dimensão cognitiva e, por último, o sujeito (BERTRAND, 2003).

Assim, observa-se que o retorno do conceito de narratividade aos fundamentos teóricos aumentaria o campo de novas pesquisas, pois, considerando o pensamento de que o discurso narrativo é um “campo de experiência privilegiado para falar a linguística, do que está implícito no discurso, e do que está implícito na linguagem” (GREIMAS, 1973, p. 11), a narratividade continua sendo um sinal identitário da Semiótica de Greimas, já que seu padrão narrativo permite uma discussão tanto para a história como para o discurso, além de que o seu estudo ainda se mostra útil para os diversos gêneros narrativos na atualidade.

Considerações finais

Nesse breve percurso mostramos que a Semiótica Discursiva é apropriada para o estudo das narrativas, no sentido de construir a significação da história na busca de verificar como o sentido é edificado no texto. Desse ponto de vista, a narrativa funciona como um sustentáculo que equilibra valores e discursos, pois “diferentemente de engessar uma análise, a narrativa tem poder de explicitar relações lógicas que o discurso manipula a fim de produzir efeitos de sentido” (LARA; MATTE, 2009, p. 13). Com isso, oferece uma diversidade de variações que se apresentam na superfície do texto, por ocorrência das histórias estabelecerem uma coletânea peculiar de práticas sociais e culturais que pertencem a uma determinada comunidade.

Essas reflexões têm uma coerência histórica e, por mais que haja críticas entre os teóricos, as discussões sobre a narrativa e o método de análise se conservam vivas até a atualidade. Porém, há de se considerar que, com o progresso científico e com a direção que os novos estudos evoluíram, criam-se necessidades de apreender novos modelos narrativos. Um exemplo notório

foi o estudo de Greimas que não se deteve apenas no formato do texto verbal (conto, poema), mas alcançou também o texto não verbal (uma escultura, uma pintura, etc.) e o sincrético, nos quais interagem dois ou mais tipos de linguagens (um filme ou anúncio de jornal), e a todo tipo de texto. Assim, a complexidade da narrativa se dá por ser uma das mais extensas categorias do discurso e níveis de análises, por apresentar uma realidade transcultural, já que a percepção sobre narrativa é diversa, flexível e ampliável.

Referências

- BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária. Bauru: EDUSC, 2003.
- FONTANILLE, Jacques. Semiótica do discurso. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2008.
- FONTANILLE, Jacques. Práticas e formas de vida: a semiótica de Greimas posta à prova pela antropologia contemporânea. Trad. Matheus Nogueira Schwartzmann, Vol. 13, Nº 02, p. 66-76. 2017.
- GREIMAS, Algirdas Julius. Semântica estrutural. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GREIMAS, Algirdas Julius. Sobre o sentido: ensaios semióticos. Trad. Ana Cristina Cruz Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1966.
- GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2013.
- GREIMAS, Algirdas Julius. Sobre o sentido II: ensaios semióticos. Trad. Dilson Ferreira da Cruz. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2014.
- HÉNAULT, Anne. História concisa da semiótica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.
- LARA, Glaucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LEITE, Ricardo Lopes. Transposição e narratividade nos desenvolvimentos da semiótica atual. Disponível em: <www.revista.usp.br/esse>. Acesso em: dez. 2017.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura e a forma: reflexões sobre uma obra de Vladimir Propp. In: PROPP, V. I. Morfologia do conto maravilhoso. Trad. JasnaParavichSarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MELETÍNSKI, Eleazar Moiseevic. O estudo tipológico-estrutural do conto maravilhoso. In: PROPP, V. Morfologia do conto maravilhoso. Trad. JasnaParavichSarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 157-200.

PROPP, Mikhail Vladimirovich I. Morfologia do conto maravilhoso. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PASTICHE: PROCESSOS DE ESCRITA E REESCRITA EM ROMANCES DO CIRCUM-RORAIMA

PASTICHE: PROCESOS DE ESCRITURA Y REESCRITURA EN LAS NOVELAS DE CIRCUM-RORAIMA

Huarley Mateus do Vale Monteiro

Resumo: Este texto tem por objetivo central apresentar a reescritura como elemento contemporâneo da narrativa produzida por Nenê Macaggi, no estado de Roraima. O projeto literário da referida escritora aponta para uma forma criativa de narrar e estabelecer proximidade entre elementos da tradição, com uso de técnicas de reescrita de obras, estilos e temáticas ressignificadas, diálogo entre o cânone e a história. Dessa forma, acreditamos que os romances do Circum-Roraima se apresentam, na prosa contemporânea produzida na Amazônia, enquanto mais um exemplo de romances que fazem uso do pastiche como recurso de reescrita, problematizador de procedimentos intertextuais, típico da estilística pós-moderna.

Palavras-chave: Pastiche; Literatura Brasileira; Circum-Roraima; Nenê Macaggi.

Resumen: El objetivo principal de este texto es presentar la reescritura como un elemento contemporáneo de la narrativa producida por Nenê Macaggi, en el estado de Roraima. El proyecto literario del citado escritor apunta a una forma creativa de narrar y establecer proximidad entre elementos de la tradición, utilizando técnicas de reescritura de obras, estilos y temas reencuadrados, diálogo entre el canon y la historia. Así, creemos que las novelas de Circum-Roraima se presentan, en la prosa contemporánea producida en la Amazonía, como un ejemplo más de novelas que utilizan el pastiche como recurso de reescritura, problematizando los procedimientos intertextuales, propios del estilismo pos moderno.

Palabras clave: Pastiche; Literatura Brasileña; Circum-Roraima; Nenê Macaggi.

As obras literárias nunca são simples memórias. (...) O olhar intertextual é então um olhar crítico.

(Jenny, 1979, p. 10).

Início este texto pontuando que, no campo literário, os processos de criação artística têm se reinventado ao longo dos tempos e inscrevem a dinâmica percepção do autor sobre o momento sócio-histórico no qual está

inserido. A adoção de um estilo de escrita manifesta, ainda, o ato de escolhas para um/o projeto artístico a que se propõe o intelectual.

Nessa linha de entendimento, a matéria nortista produzida pela escritora paranaense, radicada no estado de Roraima desde a década de 1940, é por mim entendida enquanto romances do Circum-Roraima, tendo em vista que a primordial ambientação das tramas narrativas tem seus desdobramentos na região da tríplice fronteira Brasil-Venezuela-República Federativa das Guianas (Vale-Monteiro, 2019). Sua abordagem sócio-histórica, em conformidade com Jenny (1979) apresenta "O olhar intertextual [...]", algo marcante nas narrativas em questão.

Em se tratando do projeto narrativo macaggiano, em que pese os traços que caracterizam os aspectos dialógicos com romances de diferentes autores e períodos da literatura brasileira, minhas análises levam a perceber que há apropriação de técnicas de escrita, como colagem de fragmentos que passam a ser incorporados à forma reescrita no projeto artístico de Nenê Macaggi; ou seja, ela assume enquanto seu, um estilo de escritura produzido em períodos anteriores a sua presença artística.

Atuando dessa maneira, a escritora possibilita a continuidade de técnica de escrita que se movimenta para além do que se entende por cópia fragmentária de narrativas que a antecedem. Neste caso específico, entendo que a autora age redimensionando a forma de composição narrativa, nos conduzindo para as técnicas dos discursos construídos a partir da intertextualidade, ao bom estilo do que se entende por pastiche. Seguindo por esta linha de entendimento, acredito que há, nos romances dos Circum-Roraima, a afirmação estilística da continuidade.

A técnica de escrita de retomar estilos textuais anteriores, sejam eles munidos de teor de criticidade ou não, é recurso há muito utilizado no campo literário e foi profundamente discutido por Laurent Jenny (1979), visto que o autor enfatiza a importância da intertextualidade, o que estaria para além da "simples cópia" das obras que lhe serviram de base criativa. Dessa forma, a obra artística enuncia seu dialogismo quando relacionada a outra, já que aponta, também, para sua formação leitora. "De facto, só se aprende o sentido e a estrutura desta forma literária se a relacionarmos com seus arquétipos" (JENNY, 1979, p. 95).

É fato que os pontos que articulam a escrita de um autor a outro, em verdade, nos causam certo desconforto, principalmente quanto à possibilidade de cópia. Contudo, penso que seja mais promissor quando aprofundamos a mirada no texto vendo a forma criativa como o autor se apropria dos recursos que lhes são ofertados e os redimensiona como seus. Vejo que, somente a partir desse exercício, seja possível o entendimento do que me proponho a discutir neste texto, o pastiche enquanto exercício de escritura e reescritura narrativa.

O Pastiche é um dos traços pertinentes à pós-modernidade. Nesse sentido, podemos pensá-lo enquanto algo que esteja para além do referencial de modernidade. Digo desta forma, visto que o princípio de modernidade artística está vinculado à negação do passado, funda-se a ideia de progresso, estabelecendo de rompimento radical com o que lhe antecede, seja de forma crítica ou não, visto que “nada é permanente” (Paz, 1984, p. 47).

Se o entendimento terminológico pastiche está para o estilo artístico, o pensamento pós-moderno em detrimento da paródia — referencial de ruptura, rompimento — é assumido pela visão artística entendida enquanto modernidade. Faço essa demarcação, baseado em Hutcheon (1985) posto que o entendimento de paródia se alinha ao princípio de ruptura e negação do que foi parodiado, metaforiza o dialético confronto entre o texto hegemônico, canonizado, e o marginal, entendido como sem valor. Este procedimento é muito bem definido por Mikhail Bakhtin (1997, p. 194) ao construir entendimentos sobre paródia como estilística da desconstrução e negação satírica do discurso hegemônico, que lhe serviu de base. A exemplo, podemos citar os estudos recentes: *Os aspectos epistemológicos da sátira e da paródia na obra Pantaleón y las visitadoras*, de Mario Vargas Llosa (2017), de Janara Laíza de Almeida Soares e *Só me interessa o que não é meu: a dimensão paródica do verso oswaldiano em Pau Brasil* (2013), de Eduardo Borges Ciabotti.

A saber que a definição de paródia feita no Dicionário de Termos Literários, de Massaud Moisés (1982), dá ênfase a valor opositivo, crítico e ridicularizador do texto. Pois, se é “composição literária que imita, cômica ou satiricamente, o tema ou/e a forma de uma obra séria, o intuito da paródia consiste em ridicularizar um estilo que, por qualquer motivo, se torna conhecido e dominante.” (1982, p. 388). Mas então onde há a cisão entre o entendimento de pastiche e paródia?

Quanto à provocação, ressalto que o pastiche reconstrói o entendimento sobre paródia ao apropriar-se do texto-base, redimensiona-o e o incorpora no texto produzido, o que faz o significado anterior ganhar outra dimensão.

Ao considerarmos o pastiche enquanto traço pertinente à pós-modernidade, enveredamos pela definição de Linda Hutcheon (1985), em *Uma teoria da paródia*, visto que melhor problematiza o uso da nomenclatura pastiche:

Se os teóricos pós-modernistas não utilizam com frequência a palavra paródia, eu diria que é por causa da forte interdição negativa sob a qual a paródia se encontra ainda e por causa da sua trivialização, devida à inclusão do ridículo na sua definição (1985, p. 146).

A reflexão de Hutcheon nos conduz a pensar que o teor “negativo” faz

com que a terminologia paródia atue em uma linha tênue apenas voltada à negação, ao rompimento, o que leva a pensadora a rever a terminologia e opte por assumir a nomenclatura pastiche (HUTCHEON, 1985, p. 130) com a que mais se alinha ao pensamento artístico pós-moderno. Neste caso, o pastiche é entendido como a um estilo discursivo de apropriação e não como sátira ao texto parodiado. Dessa forma, verificamos a possibilidade de permanente ressignificação de estilos narrativo de escrita tomados por referência.

A opção terminológica ao uso de referências pautadas em grandes estilos anteriormente usados também é feita por Jameson (1985, p. 18) e afirma que o pastiche é a narrativa da “continuidade”, seria a forma de uso de textos ou a paródia ao estilo pós-moderno. Segundo ele, para além de estarmos frente a uma forma estilística mimética própria,

sua prática desse mimetismo é neutra, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma em comparação com a qual aquele que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é a paródia lacunar, paródia que perdeu seu senso de humor (JAMESON, 1997, P. 29).

O pastiche também é visto como imitador, contudo não há o intuito de revelar possíveis “verdades”, até porque o princípio de verdade e originalidade na sociedade contemporânea tem sido posto em constante questionamento. O que importa neste estilo narrativo pós-moderno é a representação estética que dialoga com outros textos. Neste exercício, o texto final é construído por retomadas que vão, aos poucos, se diferenciando do texto base. Neste caso, não haveria uma imitação, *ipsis literis*, ao estilo anterior, mas uma releitura que o possibilita entendê-lo para além da “cópia”.

O pastiche ressignifica a ficção historiográfica apontada nos romances Circum-Roraima, posto que movimentava a técnica da reescrita como recurso de ajustamento, colagens e reproduções estilísticas de diferentes autores da literatura brasileira, e diga-se ainda mais, de períodos literários distintos.

Segundo Mignolo (1982), essa técnica de escrita narrativa foi muito usada pelos cronistas do Novo Mundo, cujo objetivo tentava mostrar ao leitor sobre o que havia no Novo Mundo. A vivência e observações descritivas em arquivos de viagem tornaram-se recurso artístico, tais como: cartas, sumários, diários e anotações. A técnica materializou-se na produção artística e no discurso sobre o imaginário exótico do lugar narrado.

Diferente do romance histórico clássico, esta forma narrativa usa de acontecimentos históricos pondo em desconfiança a História oficial. A esse estilo outro de narrar surgido no século XX, no caso brasileiro mais precisamente na década de 1970 com o romance *Galvez: o imperador do Acre* (1975), de Márcio Souza, tornou-se conhecido por novo romance histórico.

Elementos desta forma de escrita são apontados por Fernando Ainsa. Fiz destaque apenas de duas delas, vejamos:

[...]

8- La nueva novela histórica se preocupa por ellenguaje y utiliza diferentes formas expresivas – el arcaísmo, el ‘pastiche’ y la parodia – para reconstruir o demitificarel pasado.

9- La nueva novela histórica puede ser el ‘pastiche’ de otra novela histórica. (AINSA, 1991, p.18-30).

O estilo narrativo em questão trará a pluralidade no trato discursivo. Replicam-se vozes de histórias outras, silenciadas, ignoradas em detrimento da história oficial, soberana. Tal procedimento narrativo marca a subversão na forma de releituras de acontecimentos de fatos e personagens da história, bem como estabelece diálogo com outras obras artísticas. A construção de sentidos outros na trama subjetivam o fato narrado preenchendo-lhe de ambiguidades, aludindo ao imaginário e fatos ocorridos, cria proximidade entre personagens históricos e fictícios, “usando meias-tintas, subtextos e intertextos — recursos da ficção e não da história —, trabalhando, enfim, não no nível do que foi, mas no daquilo que poderia ter sido” (PELLEGRINI, 1999, p. 116).

É justamente nessa movimentação que Ainsa (1991) aponta como um dos traços marcantes da narrativa surgida a partir da década de 1970, o pastiche enquanto traço que singulariza a narrativa da “continuidade”. É a marca principal dos processos de escrita e reescrita de caráter intertextual.

Deve ser considerado que a técnica do pastiche requer um exercício de leitura intensa. Reconhecer a dolorida tarefa leitora nos leva ainda a perceber que ela também traduz a condição do ato da escrita. Esse exercício torna-se também fundamental enquanto delineio de um estilo próprio de escrituração. É justamente a maneira própria de construir suas obras que demonstra a sintonia do autor frente às maneiras de produção artística desenvolvidas no momento e espaço em que ele se encontra. O resultado dessa leitura artística praticada é justamente a forma criativa de como o autor ressignifica seu estar no mundo.

Em relação ao processo criativo de escrituração literária evidenciada na literatura produzida no século XX, observa-se que o recurso de colagens e recortes torna-se estratégia recorrente, configurando-se em uma afirmação do que foi desenvolvido de maneira singular pelo outro, e que presentifica-se, agora, no corpo da outra obra, com significado outro. Nessa movimentação, ganha força a colagem e o recorte como elementos fundamentais da visibilidade artística reconhecida pelo outro artista/leitor que, ao seu modo, ressignifica sua prática artística dando novo sentido ao que foi lido.

No campo literário brasileiro é possível encontrar autores que exercitam essa movimentação artística. Podemos citar a obra “Ópera do malandro”, criada por Chico Buarque (1978), que, ao fazer uso de colagens satirizando o regime opressivo vivenciado durante a década de 1970 no Brasil, apropria-se com irreverência d’A *Ópera de três vinténs*, de Bertolt Brecht (1928). Além dele, a obra ‘*Memorial do fim: a morte de Machado de Assis*’ (1991), do paraense Haroldo Maranhão, é exclusivamente a recriação parodiada das narrativas ‘*Memórias Póstumas de Brás Cubas*’, ‘*Dom Casmurro*’, ‘*Quincas Borba*’ e ‘*Memorial de Aires*’, de Machado de Assis. Quanto a Maranhão, é importante ressaltar que seu exercício criativo lhe tornou artista exímio quanto à prática do pastiche. Outro exemplo, ainda na produção do escritor paraense, é o romance *O tetraneto Del-Rei*, obra cujo recurso de colagem e recortes é fortemente empregado, parodiando a literatura produzida no período de colonização brasileira.

Em se tratando da autora foco deste estudo, acreditamos que ela segue a linhagem do recurso de criação através do pastiche, a exemplo de Chico Buarque e Haroldo Maranhão. Em Nenê Macaggi, esta prática re-criativa parece delinear uma genealogia artística extremamente contemporânea. O vínculo da autora com a prática constante de leitura de clássicos da literatura brasileira é evidenciado em suas obras e pode ter contribuído para tal, a exemplo do conjunto de textos (crônicas, ensaios, artigos, romances, poemas) publicados em diferentes periódicos e revistas ao longo de sua trajetória artística.

Contudo, é a partir da matéria nortista que iremos localizar nossa busca para este trabalho analítico: a obra *Nará-Sue Uarená* – o romance dos *Xamatautheres do Parima* é de recente edição, 2012, assim como a reedição de *A mulher do garimpo: o romance no extremo sertão do norte do Amazonas* (2012); já *Dadá Gemada, Doçura-Amargura: romance do fazendeiro de Roraima* (1980), *Conto de amor e conto de dor* (ambos de 1970), *Exaltação ao verde* (1980), resultam de experiências artísticas a partir da década de 1930.

Ao que podemos perceber, o projeto romanesco de Macaggi na Amazônia transita por estilos experimentados antes mesmo de sua primeira publicação no norte do país, justamente por sua experiência enquanto jornalista e escritora anterior à sua chegada ao norte do país. Fortes cintilações do estilo romântico figuram na obra da autora, seja no modelo de romance folhetim, na formação de casais sem grandes problematizações, seja na configuração do clássico e esperado “final feliz”, como observado no *corpus* anteriormente.

Percebe-se que nos romances o horizonte de expectativa não sofre alteração alguma no transcórrer dos enredos. O tom do realismo-naturalismo, bem ao estilo burguês do romantismo, é representado pelo excesso de descrição da exuberante natureza trazendo aos romances certa monotonia,

mesmo nas cenas que envolvem as temáticas da violência, pobreza e morte. Mas há de ser ressaltada a linhagem dialógica que parafraseia, através de colagens e recortes, obras já consagradas pelo cânone.

Tomamos como ponto de referência inicial a linhagem herdada de Euclides da Cunha, cujas evidências afirmam-se, não apenas na estruturação dos romances, como é o caso de *Exaltação ao verde*, mas também no estilo descritivo narracional. Além disso, se verificarmos a genealogia de ambos, veremos que os objetivos se aproximam e coincidem suas atividades profissionais: jornalistas, cronistas viajantes e romancistas. Lembremos também que o prefácio da obra *Inferno Verde*, de Alberto Rangel, é feito por Euclides. Por conseguinte, Macaggi foi leitora também de Alberto Rangel e afirmamos isto não apenas pela proximidade com o título da obra *Exaltação ao Verde/Inferno Verde*, mas por fazer uso de citação literal na abertura do Segundo Capítulo, Livro Segundo: O Norte, no subtópico: O Amazonas Ressurgirá, do referido romance. A constatação pode ser vista na seguinte passagem:

E a terra invita, confrontada e desdenhosa em sua serenidade profética, acrescentaria: - Oh, infeliz invasor! Fadejas desenraizado, descontente, praguejando, mas fertilizas...

Por ti sou denegrada: que importa!

Impassível, porém, aguardo as gerações que hão de seguir cantando, o carro de meu triunfo! (Alberto Rangel – INFERNO VERDE) (MACAGGI, 2012, p. 51).

Em relação à proximidade com os textos de linhagem Euclidiana, também Silva (2016), Almada (2013) e Mibieli (2017) afirmam tal condição. Contudo, suas observações limitam-se apenas à obra *A Mulher do Garimpo*. Silva (2016) também aproxima O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, ao “Livro Primeiro: O Sul”, de *A Mulher do Garimpo*, posto que o real naturalismo descrito coaduna com o estilo literário de Azevedo. Em relação a autores consagrados na Literatura Brasileira, podemos citar ainda Guimarães Rosa. Com este ganha espaço a produção *Grande Sertão Veredas* precisamente em ‘*A Mulher do Garimpo*’ (2012). Não diferente de nossas observações, Silva (2016), Almada (2013) e Mibielli (2017) também optam por esta abordagem. Isso é reforçado não apenas no estilo de constituir o personagem central da narrativa à luz do travestimento, mas configura-se na constituição do espaço, do enredo, e na tentativa de atribuir linguagem romantizada — sensualidades e gracejos — a exemplo da trama que envolveu Riobaldo e Diadorim, porém o vínculo ainda estaria preso à obra em questão. Nossa busca vai um pouco mais além, visto que chegamos a observar que o recurso do pastiche atinge outros romances da autora, a exemplo de *Exaltação ao Verde*, em que também podemos apontar diálogos com outras obras.

A proximidade entre Nenê Macaggi e José Lins do Rêgo é evidenciada em virtude da amizade existente entre ambos, iniciada na então capital brasileira. Esse fato aponta também para um diálogo com a obra *Menino de Engenho*, principalmente quanto à constituição do modelo de instituição familiar patriarcal abordada por Lins do Rêgo. Este núcleo familiar parece ser transplantado para os romances, visto que conduzem as tessituras dos enredos das narrativas. Poderíamos, então, pensar em um pastiche de enredo narrativo?

Neste sentido, o cânone nacional age enquanto atravessamento nos romances de Nenê Macaggi, mais precisamente na obra que inaugura a matéria nortista. Esse atravessamento atinge também outras produções romanescas da autora.

Os delineamentos artísticos praticados por Macaggi demonstram que a colagem e recorte marcam fortemente o recurso de sua escrita literária. Partimos do entendimento de que o pastiche seja o uso de fragmentos de obras de clássicos da literatura, podendo agir enquanto colagens ou paratextos, integrando o corpo de outro projeto literário. Sobre esta chave, Eagleton nos afirma que:

Em seu artigo "Pós-modernismo, ou a lógica cultural do capitalismo tardio", Fredric Jameson defende que o pastiche é o modo característico da cultura pós-moderna e não a paródia. 'O pastiche', escreve ele, 'é, tal como a paródia, a imitação de uma máscara peculiar, discurso numa língua morta; mas é uma prática neutra desse mimetismo, isenta das motivações ulteriores da paródia, amputada do impulso satírico, carente do riso e de qualquer convicção de que, ao lado da língua anormal momentaneamente emprestada, exista alguma saudável normalidade linguística (EAGLETON, 1985, p. 53).

Em conformidade com o excerto, seria o pastiche não uma forma de comicidade empreendida no texto, mas um estilo cujas reverberações textuais trazem à luz o reconhecimento de leituras significativas para o artista que dele faz uso. Os recortes e encaixes que fazem parte agora de outro projeto, traduziriam aquilo que melhor dá sentido à constituição artística para aquela nova obra. Essa característica é fortemente representada na construção literária dos contemporâneos de Macaggi.

Mencionamos Alberto Rangel quando do uso de fragmentos da obra *Inferno verde*, no romance *A Mulher do Garimpo*, de 2012. Contudo, ao contrário de Rangel, o projeto literário de Macaggi não vê a Amazônia enquanto algo a devorar o forasteiro como aparece no texto do paraense, mas como algo "deslumbrante", convidativo para o próspero desenvolvimento. O tenebroso "Inferno Verde" criado por Alberto Rangel seria a metáfora do espaço a ser ocupado pelo progresso desenvolvimentista anunciado por Macaggi, no delineio biopolítico do Governo Vargas.

O romance *Terra de Icamíabas* (1934), de Abguar Bastos (1902-1995), parece que também dialoga com o texto de Macaggi no que tange ao senso nacionalista tão evidenciado pelos modernistas de 1922. Quanto ao referido romance de Bastos, Sousa (2016) nos diz que:

Em *Terra de Icamíabas* flagram-se circunstâncias da educação informal a partir da concepção flaminácu de literatura modernista com recepção da brasilidade. Essa ideologia foi defendida por Bastos. Da coerência com essa forma de abordagem, decorre a visão privilegiada do pensamento de Bastos acerca da brasilidade. Nesta linha de raciocínio, o escritor de Belém do Pará argumenta a favor de uma objetividade na literatura e da expressão de toda forma cultural e humana da região, a amazônica, no sentido de mostrá-la sem receios, vergonha ou mascaramentos para o alcance da expressão de como é genuinamente essa parte do Brasil (SOUSA, 2016, p. 13).

Então, contrário à tentativa de universalização hegemônica, o estilo regional garantiria a originalidade do pensamento de brasilidade; isto poderia ser relacionado aos Romances do *Circum-Roraima*, pois nestes entendemos que há um certo prolongamento desta ideia de nacionalismo fortemente atravessado pelo tom militarista de ocupação da Amazônia. Vejamos:

Mas eis que invade o Amazonas uma benemérita onda de nacionalidade que, fortificando a mentalidade moça na consciência e no valor de si mesma, prepara e solidifica um futuro brilhante para o nosso Brasil. (MACAGGI, 2012, p. 54)

O fragmento reafirma a proposta desenvolvimentista implementada na Amazônia, cujos vínculos apontam para os desdobramentos das circunstâncias de agressões em detrimento de interesses econômicos e políticos, disfarçados no discurso de nacionalidade.

Outro contemporâneo de Nenê Macaggi é Dalcídio Jurandir. O escritor e jornalista paraense, vinculado ao Partido Comunista, é idealizador do projeto literário conhecido como “Cíclo Extremo Norte”, cuja trajetória do protagonista de nove romances, Alfredo, é marcada por seus deslocamentos do interior para a cidade, cartografando as mazelas sociais e os acontecimentos historiográficos amazônicos.

A relação entre os artistas pode ser percebida no que tange aos diferentes deslocamentos também praticados pelos protagonistas dos romances de Macaggi. Deve ser registrado que os termos “extremo” e “norte” embaralharam-se no título do primeiro romance de Nenê Macaggi, publicado apenas em primeira edição em 1976, na Amazônia. Além disso, é o mestiço que dá o tom às novas gerações de sujeitos/personagens nas narrativas recorrentes, tanto em Macaggi quanto em Dalcídio.

Há, no entanto, certo distanciamento entre eles justamente por suas escolhas. Enquanto Dalcídio denuncia a pobreza e miséria dos povos da Amazônia paraense e “empresta sua voz” aos subalternos, nos romances de Nenê Macaggi a denúncia é abafada pela “voz soberana” que ecoa nos romances e tenta silenciar vozes outras. Porém, os rastros deixados pelo forte traço da categoria “violência”, muito marcada no projeto romanesco macaggiano, ressoa como indícios e atravessamentos denunciando práticas históricas de silenciamento na Amazônia, cujos manifestos contrários imprimem nos corpos das personagens mestiças suas marcas profundas de indocilidade.

É possível avistarmos dois motivos que contribuem mais ainda para tal distanciamento entre esses dois projetos. O primeiro dá-se em virtude das escolhas políticas entre eles; o segundo diz respeito à trajetória enquanto escritores. Quando de sua passagem por Belém, Macaggi já detinha a alcunha de escritora devido a suas produções anteriores, *Chica banana* (1938) e *Água parada* (1933). Dalcídio só viria a publicar seu primeiro livro *Chove nos Campos de Cachoeira* em 1941. Contudo, a diferença de qualidade no trato com a linguagem entre as obras de ambos é, sem dúvida alguma, o que fortemente as distancia. Outro fato que deve ser considerado é o de que Macaggi abandona o círculo artístico e badalado da capital da república e decide fixar-se no “extremo sertão norte do Amazonas” e viver entre os indígenas; por sua vez, o até então desconhecido Dalcídio migra para o grande centro artístico do país e lá ocupa seu espaço, vindo a publicar dez romances de extrema relevância para o entendimento literário contemporâneo. Estas escolhas aparentam ser fundamentais nos desdobramentos das carreiras artísticas dos respectivos escritores.

O ensaio publicado pelo jornalista manauara Genesio Braga, *Romance do Ouro Maldito* (Jornal do Comércio, Manaus 22/07/1978) nos traz informações importantes quanto ao diálogo temático que aproximaria Macaggi a outros importantes artistas do meio literário norte brasileiro. O periodista amazonense aponta a temática do garimpo, presente no romance macaggiano de 1976/2012 como sendo o ponto articulador dessa relação. Segundo ele:

Tem os garimpos do Tapajós e do Amapá (Rio Causoene) em Silvio Meira o seu romancista (“O ouro do Jamaxim”, 1934; e “Fronteiras Sangrentas”, 1975 e 2ª ed. 1977). A nossa imaginosa e irrequieta Nenê Macaggi devem os garimpeiros da região do Rio Branco o seu grande romance: “A mulher do garimpo”, 1976. Em seu “Em busca do ouro” Aurélio Pinheiro romanceou com tintas fortes as tragédias de uma expedição de faiscadores do rumo das minas do Sucunduri, um rio perdido na faixa de terra entre o Rio Abacaxis e Tapajós (BRAGA, 1978).

Conforme o fragmento, Genesio Braga faz a aproximação da autora frente à circulação de outro romance que havia sido publicado, recente a sua

reportagem, sob a assinatura da francesa Huguette Perol, *Lajugie de Pormaudit*, que em viagens pelos rios do Amazonas chega até a cidade de Maués. Dessa aventura produz um livro cuja abordagem é também o garimpo, vindo reafirmar o que chamaríamos de um pastiche dos romancistas viajantes.

No conjunto de autores até aqui mencionados podemos perceber a contundência da produção romanesca de Nenê Macaggi em um projeto cuja matéria literária configura-se no viés histórico de afirmação das relações de poder construídas nos rastros deixados no dizer literário. Nessa proposta, os deslocamentos das personagens centrais dos romances não assinam um único nome, como Alfredo em Dalcídio, mas se articulam quanto às cartografias elaboradas no cunho ficcional, cujos espaços narrativos apresentam-nos personagens e enredos que dialogam em tramas abrangendo os afluentes do grande rio na parte setentrional da Amazônia do *Circum-Roraima*.

Nasce daí nossa defesa de que são os romances localizados na Amazônia setentrional que delineiam as políticas desenvolvimentistas aplicadas ao “extremo sertão norte do Amazonas” e contribuem para entendermos que os enredos dos romances confirmariam os efeitos de um modelo ideológico de desenvolvimento que metaforiza os dramas humanos dos mestiços submetidos ao poder soberano.

O governo de Getúlio Vargas é ponto chave para o desdobramento da biopolítica na recente história sociocultural da Amazônia. Recordemos que foi justamente através dessa proposta de governo que Macaggi aceitou vir para a Amazônia pela primeira vez e produzir reportagens que dessem conta das obras construídas pelo governo Vargas, em 1939. As décadas posteriores a 1940, após a chegada de Nenê ao norte do país, servirão como elemento época para a produção romanesca da autora.

No conjunto das reflexões até aqui expostas, é possível entendermos que o projeto literário de Nenê Macaggi transita nos influxos dos elementos do que ficou conhecido enquanto regionalismo, cujas raízes estariam na literatura produzida no romantismo, e se desdobra no naturalismo/realismo (COUTINHO, 1986, p. 250). É possível ainda, alongar essa transitividade para elementos de uma literatura neste perfil não apenas brasileira, tendo em vista a recorrência do que se tornou conhecido na Literatura Portuguesa enquanto Neorrealismo Português.

Quanto a isto, entendemos ser oportuna a reflexão feita por Antonio Cândido em *Literatura e Sociedade* (2010), ao comentar que as manifestações literárias estariam para além do pitoresco rotulado enquanto regionalismo, podendo nos apontar questões artísticas mais profundas. A própria afirmativa feita por Macaggi a respeito de seu estilo quando a mesma assume a posição de sua obra como sendo exemplo de “um realismo que não desce às baixezas tão comuns em certos livros e que, também, não se deixa ficar num terreno puramente de ideias, forjado pela imaginação” (Macaggi, 1939).

Para além desse consciente vínculo artístico, a autora nos apresenta indícios outros, pois se a obra de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: veredas*, foi publicada em 1956, justamente no período a autora teve acesso à mesma, haja vista que se encontrava no Rio de Janeiro¹. Pensando assim, é possível que o romance *A Mulher do Garimpo*, cuja primeira edição é de 1976, esteja para além do que se convencionou chamar de fases do modernismo 1930 e 1945. Inferimos que a releitura executada por Macaggi sobre a obra do romancista mineiro é posterior a esse período literário pois, ao que podemos perceber, o primeiro romance de Macaggi publicado no norte do país sofre diferentes ajustamentos ao longo dos anos até chegar a ser publicado.

Em entrevista a um jornal curitibano, a autora afirma que “dessa convivência na selva, entre garimpeiros e ‘soldados da borracha’, resultou um livro em véspera de sair à luz da publicidade: ‘Lá onde nasce o céu...’” (O Dia, Curitiba 18/07/1945); porém, já no jornal carioca Beira-Mar, precisamente em 24/08/1940, publicara trechos do primeiro capítulo da obra denome “Deus foi o Culpado”. O texto é fielmente um recorte literal do que veio a ser o “Livro Primeiro: O Sul”, do romance *A Mulher do Garimpo* (1976/2012).

Mas o que essa longa reformulação, perpassando por 46 anos, desde a publicação do que viria a ser o primeiro capítulo até 1976, nos aponta?

É possível demonstrarmos outras possibilidades. Entendemos dessa maneira, pois se a literatura apresenta laços com as relações estabelecidas socialmente, e os romances de Macaggi apresentam esse estágio de transição social, política, econômica e cultural, ficaria um tanto quanto fragilizada a afirmativa no que se refere ao seu vínculo apenas com elementos do regional amazônico.

Pensando assim, a partir dos atravessamentos na obra emergem traços de recursos do pastiche, como se os dados da coleta de informações mostrassem-nos diferentes experiências de leituras realizadas pela autora ao longo dos anos para a composição dos romances. Tais recursos atuam nas obras como uma tentativa de afirmar a veracidade da informação no ficcionalizado. Sobre isto Eagleton comenta:

Nos artefatos mercantilizados do pós-modernismo, o sonho vanguardista de uma integração de arte e sociedade retoma de forma monstruosamente caricatural; a tragédia de um Maiakovski desenrola-se outra vez, agora como farsa. É como se o pós-modernismo representasse a cínica e tardia vingança da cultura burguesa contra seus antagonistas revolucionários, cujo desejo utópico de uma fusão entre arte e práxis social é tomado, distorcido e zombeteiramente voltado contra eles próprios como realidade distópica (EAGLETON, 2011, p. 53).

¹ É justamente nesse período que Macaggi encontra-se na capital do país.

Seguimos a reflexão apresentada no fragmento, por acreditar que a matéria literária pode nos levar para essa “realidade distópica” na análise. Assim, as contribuições de Eagleton (2011) são pontuais e potencializadoras quanto a estudos referentes ao pastiche como satirizador de projetos ideológicos implementados na Amazônia. Para tanto, as ações intertextuais desenvolvidas pela autora nos conduzem ao entendimento de que o conjunto de suas obras apresentam traços do estilo artístico pós-moderno, em que pese o pastiche enquanto recurso fortemente marcado no projeto ficcional de Romances do *Circum-Roraima*.

É possível concluir que as recorrências, quanto ao uso do pastiche evidenciadas ao longo deste texto, apontam que no projeto artístico de Nenê Macaggi, ela age no sentido de conduzir nosso olhar para como o exercício de reescrita é manifestado na matéria nortista da autora, ainda que a memória atue como propulsora de informações.

O uso dessa estratégia de escrita narrativa é traço marcante no pensamento artístico pós-moderno, cujo elemento intertextual põe em evidência a forma criativa como Nenê Macaggi apropria-se de referências narrativas outras e as incorpora em seu projeto artístico. Dessa maneira, vejo que as reflexões de Hutcheon possibilitam afirmar que o pastiche é um desdobramento pós-moderno sobre o que se entende por paródia, sem a rançosa desconsideração dos referenciais que lhe servem de base criativa.

Quanto aos romances do *Circum-Roraima*, base central desta reflexão, penso que o pastiche dá às obras um caráter de continuidade, referência criativa a autores consagrados e suas respectivas obras. Nessa movimentação, o que vejo é a resignificação de referentes em um outro formato narrativo, uma outra obra, para além do que se define como “mera cópia”.

Ao apropriar-se de referenciais de textos anteriores como: Euclides da Cunha, Guimarães Rosa, Alberto Rangel, entre outros, para compor seu elemento de composição artística, Nenê Macaggi não apenas exerce a criatividade ficcional, mas também passa a dialogar com o que Mignolo chama de Novo Romance Histórico, dialogando com um estilo próprio de escrita originada no Brasil na década de 1970, cujo nome de maior destaque é Márcio Sousa, em *Galvez o Imperador do Acre*. É fato que as leituras efetuadas nos romances macaggianos apontam certa limitação quanto a questões de sintaxe, coerência, coesão, diagramação e formatação das respectivas edições, contudo, não é este o foco desta análise.

Encerro afirmando que os Romances do *Circum-Roraima* ainda tem muito a contribuir para a literatura escrita em Roraima, não por serem considerados os primeiros textos escritos nesta espacialidade, mas pelo muito que ainda nos provoca a leitura das obras.

Referências

- AINSA, Fernando. La nueva novela histórica latino-americana. Plural. México, nº 240, 82-85, 1991.
- ALMADA, Silvia Marques de. A questão do regionalismo em a mulher do garimpo, de Nenê Macaggi [Dissertação de Mestrado]. Boa Vista, 2015.112 f.
- AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. São Paulo: Círculo do livro, 1987.
- BASTOS, Abguar. Terra de Icamabas. 2.ed. Rio de Janeiro: Adersen Editores, 1934.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.
- ANAIS DO SIMPÓSIO DA INTERNATIONAL BRECHT SOCIETY, 1., 2013. Brecht em pastiche. Anais... BULHÕES, Maria de., vol.1, 2013.
- BUARQUE, Chico. Ópera do Malandro. São Paulo: Círculo do Livro. 1978.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 11.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- CIABOTTI, Eduardo Borges. "Só me interessa o que não é meu": a dimensão paródica do verso oswaldiano em Pau Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira), Universidade de São Paulo, 2013.
- CUNHA, Euclides da. Amazônia – um paraíso perdido. Manaus: Valer, 2003.
- CUNHA, Euclides da. Os Sertões. 8.ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Unesp, 2011.
- FURTADO, Marlí Tereza. Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção. Tradução de R. Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- JURANDIR, Dalcídio. Chove nos campos de Cachoeira. 4ª edição revista. Belém: Cejup. 1995.
- JENNY, Laurent. A estratégia da forma. Coimbra: Almedina, 1979.
- MACAGGI, Nenê. Água parada. s.l.: Calvino Filho, 1933.

MACAGGI, Nenê. Contos de dor e de sangue. Rio de Janeiro: Coelho Branco, 1935.

MACAGGI, Nenê. Chica banana. Rio de Janeiro: Irmãos Ponguetti, 1938.

MACAGGI, Nenê. A Mulher do garimpo. Manaus: Imprensa Oficial, 1976.

MACAGGI, Nenê. Dadá Gemada-Doçura-Amargura: o romance do fazendeiro de Roraima. Boa Vista [s.n.], 1980.

MACAGGI, Nenê. *Exaltação ao Verde: Terra – Água – Pesca*. Boa Vista [s.n.], 1984.

MACAGGI, Nenê. A mulher do garimpo: o romance no extremo sertão do Amazonas. 2.ed. Boa Vista – RR, Gráfica Real, 2012.

MACAGGI, Nenê. A Mulher do garimpo: o romance do extremo sertão norte do Amazonas. 2.ed. Boa Vista: Atual, 2012.

MACAGGI, Nenê. Nará-SuéUarená: o romance dos Xamauteretes do Parima. Boa Vista: Gráfica Real, 2012.

MARANHÃO, Haroldo. O Tetranelo Del-Rei: o Torto, suas idas e vindas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

MARANHÃO, Haroldo. Memorial do fim a morte de Machado de Assis. São Paulo: Marco Zero, 1991.

MIBIELLI, Roberto. Nenê Macaggi, Desenvolvimento e Exotismo n'A Mulher Do Garimpo. In: Maria do Socorro Galvão Simões, Luciana Marino do Nascimento (Org.). *Traços e Laços da Amazônia*. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016, v. 1, p. 201-221.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. [S.l: s.n.], 2004.

RANGEL, Alberto. Inferno Verde. S.l.: Tours. 1920.

RÊGO, José Lins do. Menino de engenho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SOARES, JanaraLaíza de Almeida. Os aspectos epistemológicos da sátira e da paródia na obra *Pantaleón y las visitadoras*, de Mario Vargas Llosa. 2017. 104 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília,

Brasília, 2017.

SOUZA, Márcio. Galvez imperador do Acre. São Paulo: Marco Zero, 1975.

A NOMINALIZAÇÃO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

THE NOMINALIZATION IN JOURNALISTIC TEXTS

Cristiani Dália de Mello

Resumo: Este artigo objetiva discutir o processo de nominalização, abordando aspectos analíticos dentro da estrutura de formação de palavras por derivação, mostrando a possibilidade de generalização, unindo as nominalizações deverbais com as provindas de adjetivos, que seria a nominalização de predicadores, e não de verbos e adjetivos separadamente. A pesquisa preocupa-se sobre como o processo de nominalização pode afetar o estilo e clareza dos textos opinativos jornalísticos. Assim, o trabalho fundamenta-se na interação conceitual, perpassando pelos estudos morfológicos; busca recursos com autores que possuem viés para o funcionalismo cognitivo e pelos aspectos da coesão direta por nominalizações deverbais, e indireta (enunciação) por nominalizações provindas de adjetivos; além de questionar nominalizações dispensáveis no texto, chamadas de “zumbis”. Embasa-se em Basílio (1980, 1989), Rocha (1998, 1999), Abreu (2003, 2018) e Koch (1992, 2002, 2015, 2016). O método inclui pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, sob a hipótese de que o trabalho com as nominalizações pode ser uma ferramenta para tratar com a clareza e a estética de textos mais formais, como é o caso dos textos opinativos jornalísticos, objeto de estudo desta pesquisa. O processo metodológico da pesquisa partiu da análise de textos retirados do jornal “O Estado de São Paulo”. As análises tiveram como foco o uso apropriado das nominalizações como recursos estilísticos e de clareza, ou como formas inapropriadas, nomeadas de “zumbis”.

Palavras-chave: Nominalização; Coesão textual; Textos jornalísticos.

Abstract: This article aims to discuss the process of nominalization, address in analytical aspects within the structure of word formation by derivation, showing the possibility of generalization, uniting the nominalizations with the adjectives, which would be the naming of predicators, and not verbs and adjectives separately. The research is concerned with how the nominalization process can affect the style and clarity of opinion at edjournalistic texts. Thus, the work is based on conceptual interaction, going through morphological studies; it seeks resources with authors who have a bias towards cognitive functionalism and aspects of direct cohesion through deverbal nominalizations, and indirect (enunciation) by nominalizations from adjectives; in addition to questioning expendable nominalizations in the text, called “zombies”. It is based on Basílio (1980, 1989), Rocha (1998, 1999), Abreu (2003, 2018) and Koch (1992, 2002, 2015, 2016). The method

includes qualitative bibliographic research, under the hypothesis that the work with nominalizations can be a tool to deal with the clarity and aesthetics of more formal texts, as is the case of journalistic opinionated texts, object of study of this search. The methodological process of the research started from the analysis of texts taken from the newspaper “O Estado de São Paulo”. The analyzes focused on the appropriate use of nominations as stylistic and clarity resources, or as inappropriate forms, called “zombies”.

Keywords: Nominalization; Textual cohesion; Journalistic texts.

Introdução

Durante vários anos, a escrita acadêmica tem sido estudada em muitas perspectivas. A partir daí, entende-se que linguagem e contexto possuem uma relação mútua e entrelaçada, ao mesmo tempo em que a língua é construída pelo contexto social em que está inserida. Assim, os componentes contextuais como as escolhas linguísticas de cada falante ajudam no uso da linguagem para os diferentes propósitos comunicativos.

Numa visão sistêmica, a língua é organizada ao redor de escolhas de caracterização semântica e essas escolhas se acoplam a componentes léxico-gramaticais específicos. É nessa especificidade – que leva à construção de um discurso com ideias mais abstratas – que se situa o uso de nominalização em lugar de processos verbais.

Isso ocorre quando o aluno se prepara para a redação do vestibular, principalmente no ensino médio e em cursinhos. Nesse momento, ele começa a lidar com uma linguagem mais abstrata tanto na produção quanto na compreensão textual. Nesse contexto, as nominalizações vão aparecendo como importantes ferramentas de escrita, estabelecendo-se como elemento coesivo na elaboração do texto. Entretanto, isso pode gerar muitos efeitos colaterais negativos, o que traz a necessidade de um estudo mais acurado desse procedimento.

Por isso, este artigo tem como objetivo discutir o processo de nominalização, abordando não apenas a derivação deverbal, mas também uma generalização desse fenômeno, incluindo as nominalizações derivadas de adjetivos, categorizando ambas como nominalização de predicadores. A fundamentação teórica será a linguística textual dentro da proposta funcionalista.

Um pouco de teoria

Segundo Rocha (1999), a nominalização é um fenômeno morfológico, que consiste na formação de nomes a partir de verbos, justamente pelo alto

grau de regularidade das formações sufixais. E, mesmo que a nominalização tenha sido amplamente discutida na década de 70, quando a morfologia foi tomada como objeto de estudo dentro da Teoria Gerativa, principalmente no âmbito dos estudos lexicais, este trabalho não tem a pretensão de relatar os modelos de descrição lexical, pois a intenção é verificar o funcionamento da nominalização em textos opinativos jornalísticos. Assim, as abordagens teóricas partem dos conceitos da gramática descritiva, segundo as concepções de Basílio (1980, 1989, 2004) e se concentrando na textualidade, com o viés da cognição e do uso.

A Linguística Textual, na década de 60 do séc. XX, voltava-se para a descrição dos fenômenos sintáticos e semânticos dos enunciados e para a sequência de enunciados. Com o passar do tempo, a atenção foi dada às questões referentes à Teoria do Texto. Procurava-se estudar o texto na sua constituição, funcionamento, produção e compreensão, o que levou a conceituá-lo como um conjunto de condições de produção, recepção e interpretação, estendendo-se, portanto, ao contexto.

Nos anos 80, tornam-se relevantes os estudos sobre os elementos textuais, a coerência e a coesão textual. Assim, como o enfoque que será dado neste artigo se refere mais à área da cognição, com ênfase no processamento do texto, tornam-se salutaras as noções da tipologia textual e gênero textual. Além disso, o texto aqui não será visto como um produto, mas como um processo de planejamento, verbalização, refazimento e construção.

Pode-se perguntar quando o tema é nominalização, sobre a tradição de se trabalhar com ela, uma vez que até agora, o tema foi abordado apenas de maneira analítica conforme nos mostram as gramáticas do português, sendo um pouco discutido na parte da morfologia, no quadro de formação de palavras, e também no quadro da divisão de classes de palavras, em que apenas se conceituam os substantivos abstratos, sem ao menos referir-se à nominalização.

A gramática normativa aborda a nominalização dentro dos processos de formação de palavras, no capítulo de derivação sufixal e regressiva. Na parte das classes de palavras, especificamente nos substantivos, fala-se sobre o substantivo abstrato apenas no seu aspecto morfológico e, em nenhum momento, considera-se o substantivo abstrato como produto de uma nominalização.

Basílio (1989, p.73) amplia as referências à nominalização ao nomeá-las como um “conjunto de processos que formam substantivos a partir de adjetivos e, sobretudo, de verbos”. Em sequência, a autora discute em seus estudos a função discursiva, destacando a função de atitude subjetiva e a função textual.

Além disso, Basílio (1989) também ressalta a função mista da nominalização, por apresentar um aspecto sintático e exercer função textual, possibilitando a referência a um processo verbal, assim como a um evento, uma ação, um estado. E nomeia as funções descritas como predicadora e designadora e, uma outra, que seria a função anafórica.

Segundo Abreu (2003, p. 269) “quando transportamos o significado de um verbo para a classe dos substantivos, criando o substantivo abstrato, esse substantivo não precisa mais carregar todos os argumentos do verbo original.”

Em segundo lugar, em certas situações é preferível usar verbos suportes, como por exemplo: Em vez de dizer: (1) Minha mãe foi comprar no shopping*, que seria uma frase malformada, diz-se (2) Minha mãe foi fazer uma compra. Usa-se o verbo suporte “fazer”, nesse último caso. Na oração (2), o substantivo abstrato “compra” elimina a necessidade de um complemento. Isso acontece, segundo Abreu (2003), porque os verbos, assim como os adjetivos, por serem predicadores, possuem um conjunto de “lugares vazios” que compõe a estrutura argumental desses verbos ou adjetivos e que precisam ser preenchidos, quando construímos uma oração.

Por último, a nominalização pode ser utilizada como um recurso coesivo, para recuperar o que foi dito. A forma nominal permite a retomada anafórica do processo verbal e as informações relacionadas a ele, compactando informações já apresentadas àquelas que ainda não serão mencionadas. Assim, parece adequado afirmar que as relações coesivas realizadas por nominalizações são de extrema importância para o estabelecimento da cadeia coesiva.

Tendo em vista o melhoramento da escrita de textos acadêmicos, a nominalização é um recurso produtivo para esse fim, pois a produção de escrita no meio acadêmico é permeada de uma estrutura linguística vinculada ao discurso científico, caracterizado pela informação qualificada e por um vocabulário especializado e formal.

Conforme Eggins (2004), a nominalização é uma característica dos discursos formais. Segundo a autora, a nominalização tem duas vantagens textuais: a organização retórica e o aumento da densidade lexical.

Pela organização retórica, a linguista afirma que a nominalização nos permite afastar-nos da fala e, geralmente, do mundo real que acompanha a fala. Além disso, a nominalização empacota os conteúdos lexicais na sentença, transforma os verbos em nomes, intensificando a densidade lexical.

Entretanto, alguns autores como Sword (2012) e Pinker (2016) consideram a nominalização como uma arma perigosa, pois transforma

qualquer coisa num nome. Segundo eles, a regra de nominalização transforma, muitas vezes, um verbo ativo em substantivo sem vida, acrescentando sufixos; daí terem chamado essas nominalizações de “nominalizações zumbis”. É o que acontece, por exemplo, em uma frase como: (3) Esses equipamentos são muito bons para a descoberta e tratamento de doenças.

Parece um tanto óbvio que usar os verbos, no lugar de suas nominalizações, levaria a um texto mais claro e conciso, como em: (4) Esses equipamentos são muito bons para **descobrir** e **tratar** doenças.

Koch (2016) divide as estratégias do processamento textual em três: cognitivas, textuais e sociointeracionais. O que interessa para o nosso estudo em questão são as estratégias textuais, mais especificadamente, as estratégias de referenciação.

Quando se trata de coesão textual, fala-se em reativação de referentes no texto, por meio de estratégias de referenciação anafórica. Esse tipo de remissão concretiza-se por meio de recursos gramaticais ou de natureza lexical, incluindo nesse último as nominalizações.

As nominalizações são consideradas como mecanismos textuais, pois fazem referências internas nos textos, firmando-se como um elemento coesivo na tessitura textual. Uma vez que as relações coesivas são fatores predominantes no aperfeiçoamento da escrita, torna-se necessário um aprofundamento da função coesiva das nominalizações, que descreva as especificidades semânticas e léxico- gramaticais.

As escolhas léxico-gramaticais específicas podem levar à construção de um discurso com ideias mais abstratas e metaforizadas, por meio do uso das nominalizações em lugar de processos verbais. Assim, elas são usadas como mecanismo textual utilizado para fazer referências internas nos textos, estabelecendo-se como um elemento coesivo na tessitura textual.

Coesão textual, segundo Koch (2016, p.45) é o “fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. A coesão por remissão desempenha a função de re(ativação) de referentes, como a de sinalização textual. Essa reativação de referentes que se processa no texto se realiza ou por referenciação anafórica ou catafórica.

O nosso interesse encontra-se na remissão que se dá por recursos de natureza lexical, por considerarmos aqui os anafóricos não só como elementos do texto que remetem a sintagmas ou a um ou alguns constituintes de um sintagma, mas também os que remetem a predicados expressos no texto. Também podemos incluir a remissão a elemento do universo cognitivo dos

interlocutores que são usados como forma de avaliação positiva ou negativa.

Essas escolhas se tornam essencialmente relevantes, pois nos podem informar quais são as opiniões, as crenças e as atitudes do produtor, auxiliando o interlocutor a construir sentidos, além de proporcionar também informações que poderiam ser desconhecidas. O estabelecimento de relações semânticas entre os enunciados de um texto é uma função específica desempenhada pelas formas nominalizadas. Este é um exemplo do uso de nominalizações em um texto jornalístico:

(5) O emprego frequente das Forças Armadas na garantia da lei e da ordem, embora constitucional, é um desvio da função militar básica. Tende a estimular a ideia de que em país como o Brasil, pacifista e não pressionado por problemas de defesa nacional – sem envolvimento protagônico em guerra há 150 anos (Guerra do Paraguai) – é exatamente esse desvio de função o papel de destaque hoje no rol das atribuições das Forças. Esse tropeço cultural e o sufoco fiscal que cerceia o cumprimento dos encargos da União ... (Jornal O Estado de S. Paulo, dia 29.05.2018, A2, Espaço aberto, grifos nossos)

“Esse desvio” retoma o início do parágrafo, quando o autor opina sobre o que ele considera como desvio da função militar. Além disso, ao utilizar as nominalizações “tropeço” e “sufoco” possibilita ao interlocutor assegurar-se da sua opinião sobre o assunto do texto.

Partindo do princípio de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, faz-se necessário discutirmos o conceito de gênero e os que são pertinentes ao seu entendimento. De uma forma didática, Marcuschi (2008) define tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, objetivando aplicar esses conceitos no ensino.

Tipo textual, para Marcuschi (2008, p. 154), “designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”. Inclui nessa categoria os tipos textuais nomeados de: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Em sequência, define gênero textual como textos materializados em situações comunicativas recorrentes.

São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Ele afirma serem os gêneros textuais de número incalculável, diante da dinamicidade das práticas linguageiras. Dentre esses gêneros, temos os opinativos, como em editoriais e os artigos de opinião; gêneros que serão analisados neste artigo, e os científicos, como as redações.

Domínio discursivo, por sua vez, é definido como uma prática discursiva, na qual podemos identificar um conjunto de gêneros textuais, como no discurso jurídico, discurso jornalístico etc.

Segundo Swales (1990), os gêneros textuais acadêmicos apresentam alguns aspectos que caracterizam a sua escrita, como a explicitação, a densidade léxica, a impessoalidade, o uso de nominalizações, a cautela, a intertextualidade e a referenciação.

Corroborando com essas características em relação aos gêneros textuais acadêmicos, Hyland (2009, p.24), em sua abordagem com relação ao discurso acadêmico, afirma que o discurso formal escrito tende a ser mais denso lexicalmente, pois apresenta mais palavras com conteúdo semântico, um maior número de nominalizações e é mais explícito, sinalizando mais claramente as relações semânticas.

Eggins (2004, p. 93), ao discorrer sobre o discurso formal escrito, afirma que ele apresenta formas lexicais de prestígio, alta densidade lexical e gramática simplificada. A autora ressalta que o uso da nominalização possui duas principais vantagens textuais: organização retórica e intensificação da densidade lexical. No que se refere à organização retórica, no discurso escrito, por meio do uso de nominalizações, é possível reorganizar frases, diferenciando-o da fala (EGGINS, 2004, p. 96). Ao nominalizar, somos capazes de fazer coisas com o texto que não podemos fazer em um texto não original.

Pela organização retórica que Eggins (2004) comenta, a nominalização nos permite fugir da sequência dinâmica e geralmente real que acompanha a fala, na qual relacionamos sequências de ações e em que nos apresentamos como atores.

Ao nominalizar ações e relações lógicas, podemos organizar nosso texto não em termos de nós mesmos, mas em termos de ideias, razões, causas etc.

A nominalização é um tipo do que Halliday (1994) identifica como metáfora gramatical, situações em que os significados tipicamente realizados por um tipo de linguagem parental são realizados por outras escolhas linguísticas menos típicas.

Temos, portanto, a confirmação de que a nominalização é predominantemente usada em gêneros mais formais, o que nos faz direcionar

aos gêneros opinativos como objeto de estudo, por ser supostamente modelo de escrita formal. Assim, transportando o ensino da nominalização para a eficácia na produção textual, é importante que tenhamos claro as características dos gêneros, incluindo os traços sintáticos, lexicais, discursivos e retóricos. E, dentre esses recursos, o empacotamento dos verbos em nominalizações a fim de perceberem os recursos estratégicos discursivos.

Apresentando a Metodologia

Este artigo apresentará uma análise de textos jornalísticos. Tal opção se deu por ser um gênero mais rígido em relação ao seu posicionamento acerca de questões polêmicas. Em relação a esses textos, optamos por alguns exemplares colhidos do jornal “O Estado de S. Paulo”, na sessão de opinião. O jornal também conhecido como Estadão, é um jornal brasileiro publicado na cidade de São Paulo desde 1875. E, entre outros, forma o grupo dos principais jornais de referência do Brasil, conforme fontes do site Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Estado_de_S._Paulo).

Além disso, a linguagem desses suportes representa o padrão escrito contemporâneo da língua portuguesa e um dos meios em que se mais utiliza a argumentação, fazendo jus ao uso mais frequente da nominalização.

Assim, passamos à análise de alguns textos do gênero artigo de opinião retirados do jornal “O Estado de São Paulo”, por se tratar de textos bem elaborados, abstratos e que, com certeza, utilizariam as nominalizações de uma forma mais ampla e coerente, dando à escrita um certo requinte e também mais articulação argumentativa. Entretanto, pelas análises feitas, constatamos que, mesmo se tratando de escritores capacitados, ainda sim há a má utilização da nominalização em alguns trechos dos textos.

Segundo Lopes-Rossi (2012), um artigo de opinião não só se configura pela sua organização textual do tipo argumentativo. Essa é apenas mais um dos seus elementos. O que se leva em conta são os elementos sociocomunicativos da esfera jornalística que atendem, como o propósito comunicativo, os critérios de produção jornalística, os critérios de escolha de temática decorrente dos acontecimentos do momento e pertinente à linha editorial do veículo em que foi publicado, o perfil de seu público-alvo e ao estilo do gênero. Todos esses elementos estão situados num momento sócio-histórico e são por ele, dialogicamente, determinados.

Durante a análise dos textos jornalísticos, apresentaremos uma reelaboração das construções usando ora a nominalização, ora os verbos e adjetivos, a fim de constatar o melhor recurso a ser utilizado em determinadas situações. Devemos deixar claro que, para a análise, iremos utilizar a abordagem de Abreu (2003, 2018) para justificar os usos ou impropriedades no uso das nominalizações.

Recordando as explicações de Abreu (2018, p.155 e 156), o uso das nominalizações é pertinente em três situações: primeira, quando não queremos agregar argumentos, como agente, objeto afetado, experienciador etc. Segunda, quando utilizamos o Sintagma Nominal para recuperar, por coesão textual, toda a frase anterior e terceira, quando além de recuperar por coesão léxica o conteúdo da oração anterior, o autor avalia o que foi dito anteriormente.

Além disso, introduzimos também as nominalizações em relações interdiscursivas e como expressões formulaicas. Temos como explicação para o interdiscurso como a forma como um discurso, construído no interior de uma certa formação discursiva, dialoga com o discurso produzido em outra formação discursiva, produzindo novos sentidos seja pela repetição, apagamento, esquecimento ou desconstrução daquele, ou simplesmente, diz respeito à inter-relação de discursos.

Já a expressão formulaica, de acordo com Cazelato (2006), pode ser entendida como expressão cristalizada com sentido metafórico ou implicado que exige conhecimento de mundo, leva em conta processos intertextuais e convoca os interlocutores às atividades inferenciais específicas para a sua interpretação e manipulação. Em alguns casos, a nominalização ocorre em expressão formulaica, como no exemplo (06): Amar é dar razão a quem não tem.

Já o uso inapropriado das nominalizações é constatado quando nenhuma das opções acima justificam o uso delas. Temos, então as chamadas nominalizações zumbis. Para confirmar essa afirmação, Abreu (2018) apresenta alguns exemplos, um com nominalização desnecessária (7.a) que estamos chamando de zumbi e outro(7.b), usando verbos no lugar das nominalizações. Vejamos:

(7)a. A privatização tem como princípio a **melhora** dos serviços e a **diminuição** dos valores cobrados e **possibilidade** de **afastamento** da responsabilidade dos órgãos públicos. (texto com nominalizações desnecessárias).

(7)b. A privatização tem como princípio **melhorar** os serviços e **diminuir** os valores cobrados, **possibilitando afastar** a responsabilidade dos órgãos públicos. (texto usando verbos no lugar das nominalizações) .

Análise dos textos

No texto “Linha divisória” de Denis Lerrer Rosenfield, há uma série de usos da nominalização em que os sujeitos não se explicitam, apenas aparecendo o complemento do nome, como no seguinte parágrafo:

(8) É forçoso reconhecer que os **acertos** econômicos foram ofuscados pela própria negligência no **enfrentamento** das questões éticas. Ministros do atual governo foram presos, outros estão sendo investigados, transmitindo à sociedade a mensagem de que a corrupção não foi encarada como deveria.

“Acertos”, nominalização do verbo acertar, morfologicamente conceituado como uma derivação regressiva, traz uma avaliação positiva do governo Temer. Na expressão “no enfrentamento das questões éticas”, caso fosse alterada a expressão nominal pelo verbo, teríamos: “em enfrentar questões éticas”. A regência do verbo em uso teria como sujeito “o governo Temer” e como objeto “as questões éticas”, mas a troca pela nominalização pôde oferecer ao leitor o encapsulamento catafórico que é referido logo após, apresentando a situação desse enfrentamento.

No trecho a seguir, desse mesmo texto, a nominalização “os acertos do atual governo” retoma a expressão nominal “os acertos econômicos”, do exemplo 8. Veja:

(9) (...) Os acertos do atual governo não podem ser negligenciados por seus erros cometidos no domínio da ética.

Outros exemplos de uso da nominalização, a fim de se descartar o agente, podemos visualizar nestes outros parágrafos do mesmo texto em assunto:

(10) (...) A **limpeza** das instituições, com a **punição** e **condenação** dos corruptos, não pode dar lugar à irresponsabilidade no **tratamento** das grandes questões nacionais.

(11) (...) Pensam no ganho imediato e não demonstram nenhuma preocupação com o futuro da Nação...

Em outra parte do texto, observamos que a nominalização se faz intuitivamente, por conhecimento prévio, quando o autor menciona as “imensas conquistas da reforma trabalhista”. Não se diz quais foram essas **conquistas**, pois se acredita que o leitor já as conhece. É o que nós consideramos como interdiscursividade, pois a referência é buscada na memória do auditório particular do seu repertório.

Em outro texto “Defesa nacional e garantia da lei e da ordem”, do Almirante Mário César Flores, podemos constatar o uso constante do encapsulamento anafórico com apreciações sobre o referente textual.

(12) Compreensível no povo, o **desvario** também acontece em setores bem informados e da mídia, por convicção equivocada, mas sincera, ou

porque ainda vivem o rescaldo do período autoritário – um contrassenso, já que os militares dedicados à defesa nacional foram menos envolvidos na heterodoxia daquele período.

(13) Não há como fugir dessa realidade: nossa condução política, aquém dos desafios brasileiros (razão maior do déficit social), e nosso paradigma cultural propenso à tolerância trouxeram o Brasil ao cenário de insegurança pública dramático, que exige atuação militar policial expressiva e frequente na garantia da lei e da ordem. **Essa atuação** constitucional é heterodoxa sob a perspectiva da finalidade básica clássica das Forças Armadas e seria desnecessária se os governos estaduais tivessem preparado corretamente seus sistemas policiais – preparo material e humano, profissional e ético.

(14) Pior ainda se em conflitos entre delinquentes e forças federais “balas perdidas” vierem a matar inocentes: elas serão imediatamente atribuídas aos militares-policiais, como vêm comumente sendo aos policiais-militares. **Esse risco** existe hoje no Rio de Janeiro, onde a insegurança pública chegou ao nível apocalíptico e a intervenção vem sendo enaltecida como redentora.

Segundo Pinker (2016, p.69), as nominalizações, quando usadas em excesso, prejudicam a clareza do texto e podem esvaziar o sentido dos verbos, quando transformados em sintagma nominal, como nesse exemplo:

(15) a. Os participantes leram **afirmações** cuja **veracidade** foi afirmada ou negada pela subsequente **apresentação** de uma palavra de aferição.

b. Apresentamos aos participantes uma sentença seguida pelas palavras verdadeiro ou falso.

Outra possibilidade de constatarmos a clareza e o estilo apropriado na produção da escrita é transformar as partes de um texto que emprega nominalizações pelos verbos. Isso pode ser notado com estes trechos do texto “Invasor e demagogo”, de Almir Pazzianotto Pinto.

(16) Nenhum tem a coragem de dizer que a extirpação da pobreza depende de trabalho honesto, diuturno, da capacidade de escolha, se não do melhor do menos mau dos candidatos.

Essas nominalizações destacadas no exemplo 16 não precisavam ser usadas, pois não diziam respeito a nenhum critério para seu uso. Portanto, a redação do trecho ficaria melhor se, nos lugares das nominalizações, o autor usasse verbos.

Vejamos:

“Nenhum tem a coragem de dizer que **extirpar a pobreza** depende de trabalho honesto, diuturno, da capacidade de escolher, se não o melhor o menos mau dos candidatos.”

O mesmo problema detectamos no exemplo 17:

(17) Segundo Boulos, o **resgate da miséria** depende apenas do desejo.

O Sintagma Nominal ficaria melhor se se usasse o verbo com o seu objeto:

“**Resgatar a miséria** depende apenas do desejo.”

Assim também constatamos nos exemplos 18 e 19 apresentados abaixo:

(18) Logo, para que a sociedade goze de oportunidades **para satisfação das necessidades e aquisição de supérfluos** é indispensável que a iniciativa privada seja estimulada e protegida, e não espoliada e aniquilada .

Trecho reescrito:

“Logo, para que a sociedade goze de oportunidades de **satisfazer necessidades e adquirir supérfluos** é indispensável...”

(19) A multiplicidade partidária enseja **a multiplicação de candidatos**, financiados pelo Fundo Partidário e pelo Fundo Especial de Financiamento de Campanha, que somados atingiriam o valor de R\$ 2,5 bilhões.

Trecho reescrito:

“A multiplicidade partidária enseja **multiplicar candidatos...**”

O quarto e último texto analisado, “Brasil tem uma “Itália” de inadimplentes”, apresenta uma nominalização em forma de expressão formulaica, pois é um tipo de construção que não é resultado de um procedimento sintático, mas de uma expressão que se encontra estratificada na sociedade, com um significado específico.

(20) (...) As classes altas têm mais **margem de manobra**, mas, em grande parte das vezes, quanto mais a pessoa ganha, mais gasta.

Margem de manobra não significa manobrar à margem, mas sim a

capacidade de sair de uma situação complicada.

E, por último, também encontramos neste texto, no último parágrafo, a nominalização zumbi, que acontece, conforme já explicamos, quando não temos nenhuma daquelas situações necessárias para utilizar a nominalização.

(21) Para os especialistas, no entanto, a crise não ensinou muito aos brasileiros em termos de **controle de gastos ou consumo consciente**.

O texto ficaria mais bem redigido, se o autor não houvesse empregado as nominalizações “controle” e “consumo”. O melhor seria utilizar as formas verbais: “controlar” e “consumir”.

Trecho reescrito:

“Para os especialistas, no entanto, a crise não ensinou muito aos brasileiros como controlar os gastos ou consumir conscientemente.”

Considerações finais

Neste universo de percepções e estudos sobre a escrita, sempre haverá questionamentos, sugestões e práticas que instigarão a pesquisa nessa área. Aqui neste artigo deu-se destaque ao uso das nominalizações como ferramentas para a produção de um texto mais formal, abstrato, quando se trata dos textos cuja tipologia seja dissertativa-argumentativa.

Assim, tendo como objetivo os aspectos funcionais para a construção do texto, apoiando-se para isso nos aspectos coesivos e nos aspectos sintáticos –semânticos que influenciam na aplicação e escolha de uma nominalização, pudemos constatar que a inserção de uma prática com o estudo das nominalizações pode-se partir de artigos científicos, pois estes fazem com que o aluno se conscientize dos aspectos valorativos do uso ou não-uso de um SN, a partir da derivação, percebendo a importância da escolha certa do léxico para a construção do sentido no texto. Isso, pode possibilitá-los a usarem em seus próprios textos.

A leitura de artigos de jornais conscientiza o acadêmico a perceber a omissão dos argumentos que a nominalização permite e propor ações inversas, retomando o Sintagma Nominal para a situação verbal. A partir dessa dinâmica, pode-se analisar se houve diferenças na qualidade do texto ou não. Com isso, estaríamos trabalhando com as nominalizações “zumbis” e mostrando as nominalizações como estratégias argumentativas que jogam com a imagem do referente, dando maior credibilidade ao discurso.

Finalizando, esperamos que este artigo possa ter contribuído para o ensino de língua portuguesa numa visão mais descritivo funcional,

incentivando os olhares para elementos não tanto explorados em gramáticas ou trabalhos científicos, mas de tamanha importância para a melhoria da escrita e dos efeitos de sentido em textos opinativos.

Referências

ABREU, A. S. Gramática Mínima: para o domínio da língua padrão. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. Gramática Integral da Língua Portuguesa: uma visão prática e funcional. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

BASÍLIO, M. Teoria Lexical. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O fenômeno da nominalização em Português . In: Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

CAZELATO, S. E. de O. A ocorrência espontânea de expressões formulaicas no contexto patológico: estudo da competência pragmático discursiva. Estudos Linguísticos, v. 35, p. 1786-1792, 2006.

EGGINS, S. An introduction to systemic functional linguistics. 2. ed. Nova York: Continuum International Publishing Group, 2004. 365 p.

ESTADÃO. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2018. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,os-juizes-e-a-politica,70002355073>. Acesso em: 12 jan. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold. Second Edition, 1994.

HYLAND, K. Academic discourse. London: Continuum, 2009.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos, 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LOPES-ROSSI. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. Signum: estudos da linguagem, v.15, n.13. 2012.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINKER, S. Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2016.

SWALES, J.M. Genreanalysis: English in academicandresearch settings. New York: Cambridge: University Press,1990

WORD, H. Stylishacademicwriting. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2012.

A SEMÂNTICA E A TIPOLOGIA LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS, OU SOBRE COMO ME TORNEI LINGUISTA.

THE SEMANTICS AND THE LINGUISTIC TYPLOLOGY IN GRADUATION, OR HOW I BECAME A LINGUIST.

Isabella Coutinho Costa

Resumo: Este texto apresenta algumas considerações sobre o meu percurso na linguística, mostrando como diferentes abordagens teóricas da linguística, como a tipologia e a semântica formal, ao utilizar dados de línguas naturais para embasar suas análises, podem contribuir para uma abordagem translinguística de ensino na sala de aula. Também mostro que conhecer mais sobre a gramática das línguas naturais pode nos dar um panorama mais vasto da capacidade linguística humana, principalmente quando se trata das línguas indígenas, que ainda têm muito para contribuir com as ciências cognitivas.

Palavras-chave: Tipologia; Semântica; Línguas indígenas; Ensino de Linguística.

Abstract: This text presents some considerations about my path in linguistics, showing how different theoretical approaches to linguistics, such as typology and formal semantics, when using data from natural languages to support their analyses, can contribute to a translinguistic approach to teaching in the classroom. class. I also show that knowing more about the grammar of natural languages can give us a broader panorama of human linguistic capacity, especially when it comes to indigenous languages, which still have a lot to contribute to the cognitive sciences.

Keyowrds: Typology; Semantics; Indigenous Languages; Linguistics Teaching.

Introdução

O convite para participar deste volume veio em muito boa hora, e partiu de dois questionamentos que eu me faço constantemente enquanto professora e pesquisadora da área de Letras: qual a contribuição do professor de Letras para a sociedade, e qual a influência da minha formação na formação dos futuros professores. Para quem se depara diariamente com situações multilíngues, tal como a vivida em Roraima, esses questionamentos não são triviais.

O primeiro questionamento, longe de ser utilitarista, tem uma preocupação legítima de tentar afirmar o papel das licenciaturas e do professor na sociedade atual. Certamente é preocupante que estejamos pensando dessa forma, afinal a importância do professor não precisa ser explicada. Mas essa preocupação deve servir-nos de incentivo para ampliar para outros espaços as discussões que, muitas vezes, reservam-se à sala de aula (seja ela virtual ou não).

O segundo questionamento parte da elaboração das minhas várias dúvidas sobre o que eu realmente poderia fazer com tudo aquilo que venho aprendendo ao longo da minha formação acadêmica na área de linguística e, mais especificamente, o que eu venho aprendendo ao estudar línguas indígenas. Reforço aqui o uso do termo 'dúvidas', porque, quanto mais estudo, mais compreendo o longo caminho que me falta para conhecer tudo aquilo que desejo.

Em um momento em que somos tão questionados sobre a importância do que fazemos dentro das universidades, mais do que nos esquivar dessas perguntas devemos mostrar de fato aquilo que a ciência brasileira tem produzido nos últimos anos, e qual a contribuição de todas as áreas, principalmente das ciências humanas, letras e artes, para a formação da sociedade brasileira.

Pensar todas essas questões e ainda deparar-se com a situação multilíngue de Roraima toma uma dimensão maior porque o cenário local, formado por povos indígenas distintos e por imigrantes brasileiros e estrangeiros, demanda um olhar sensível voltado não apenas para as diferenças étnicas, mas também linguísticas. É na percepção deste cenário que podem surgir várias dúvidas sobre como a área de Letras pode contribuir para compreender e ajudar as pessoas que não estão dentro dos espaços formais de ensino.

Por essas questões, que partem de um contexto um tanto pessoal, mas que encontraram amparo teórico durante a minha formação, é que escrevo este capítulo. Assim, falo, na primeira seção, sobre o encontro das línguas indígenas e com a tipologia linguística e como essas duas áreas podem nos levar a compreender mais sobre as línguas humanas. Na segunda seção descrevo sobre como a semântica formal olha para questões empíricas das línguas naturais. Na terceira e última seção falo da importância de se utilizar desses conhecimentos formais e não formais para ensinar linguística no curso de Letras e na sala de aula das escolas públicas.

A tipologia linguística e a curiosidade sobre as gramáticas das línguas naturais

A tipologia linguística é uma área da linguística que estuda a classificação das línguas de acordo com suas estruturas gramaticais. Seu objetivo é estudar as estruturas gramaticais das línguas naturais para poder descrever e explicar essas estruturas através de suas semelhanças e ou diferenças, e não necessariamente a partir de um modelo teórico pré-formulado. Inclusive por esse mesmo motivo ela é considerada por muitos autores como uma Teoria Linguística Básica (ou Basic Linguistic Theory, cf. DIXON, 2009), pois seu ponto de partida é a comparação entre as línguas naturais para, a partir de então, estabelecer eixos de conexões e de diferenças entre elas. Assim, ao analisarem-se os dados das línguas, é possível fazer uma comparação, e, na medida do possível, também é possível prever como a gramática das línguas vão se comportar dentro de um determinado aspecto.

Assim, quando se analisam várias línguas, por mais diferentes que elas sejam, é possível perceber aspectos em comum entre elas. Um linguista americano chamado Joseph Greenberg percebeu exatamente isso ao analisar línguas de diferentes locais do mundo e de diferentes classificações genéticas. Esse estudo de Greenberg foi muito importante para a tipologia linguística, pois ele conseguiu estabelecer relações implicacionais entre as categorias gramaticais das línguas, por exemplo “se uma língua tem categoria x, então ela vai ter y”. A partir dessas implicaturas é possível estabelecer regras, não regras prescritivas, que dizem como a língua deveria ser, mas regras que surgem a partir da descrição do que realmente acontece nas línguas. Essas regras, chamadas Universais Linguísticos, são formuladas a partir da análise de dados linguísticos coletados em textos ou elicitaciones, e reúnem mais de quarenta aspectos em que as línguas naturais compartilham.

Como podemos perceber, qualquer semelhança com as ideias de uma gramática universal, a famosa GU de Chomsky, não é mera coincidência, pois ambos estavam buscando entender quais são as estruturas universais na qual a linguagem humana se baseia¹. Assim, inspirado pelas ideias de Noam Chomsky sobre a GU, Joseph Greenberg (1963) realizou um estudo com mais de trinta línguas de famílias distintas, estabelecendo quarenta e cinco universais básicos, ou seja, características gramaticais que essas línguas partilhavam, sendo a maioria deles relacionados à sintaxe. É claro que, desde o trabalho seminal de Greenberg até os dias atuais, com o avanço dos estudos sobre as línguas naturais (especialmente sobre as línguas subdocumentadas, como as línguas indígenas), muitas outras questões foram sendo levantadas sobre os universais linguísticos, inclusive ampliando a noção que se tinha sobre eles inicialmente.

1 Enquanto os universais de Greenberg tinham uma abordagem voltada para questões funcionalistas, ao contrário de Chomsky, cuja teoria amparou descrições mais formais da língua.

Para realizar uma pesquisa comparativa entre as línguas, tal como a realizada por Greenberg, a abordagem de pesquisa na tipologia não pode ser apenas qualitativa, uma vez que é necessário realizar uma catalogação das ocorrências de determinada categoria gramatical e da sua frequência entre as línguas. Assim, muitos trabalhos também apresentam testes estatísticos que indicam a probabilidade de um determinado fenômeno ocorrer em línguas mais ou menos aparentadas, ou mesmo é possível prever a relevância estatística de determinada categoria entre as línguas de uma família. Um exemplo deste tipo de trabalho pode ser conferido no Atlas Mundial de Estruturas Linguísticas - WALS², que constitui um grande acervo de dados sobre a gramática de línguas naturais, coletado a partir de trabalhos que descrevem as línguas. No site do WALS é possível conferir a estatística da ocorrência de determinada categoria (fonológica, gramatical ou lexical) em uma perspectiva areal/geográfica ou dentro da família linguística ao qual a língua está classificada.

Conhecer e estudar a maior variedade possível de línguas naturais é de extrema importância para a ampliação do conhecimento sobre a capacidade e a inteligência linguística dos seres humanos. Uma das mais célebres questões levantadas a partir dos estudos de línguas indígenas, por exemplo, é a questão da tipologia da ordem dos constituintes da sentença, S, V e O (Sujeito, Verbo e Objeto, respectivamente), que exemplifica bem que estudar línguas “desconhecidas” pode mudar as concepções pré-definidas sobre as gramáticas das línguas naturais. Até meados da década de 70, os estudiosos das línguas naturais sabiam que as ordens dos vocábulos nas sentenças poderiam ser SVO, SOV, VSO, ou VOS, a partir dos dados disponíveis sobre as línguas documentadas ao redor do mundo até aquele momento. Os estudos do linguista Derbyshire (1979) sobre uma língua indígena amazônica, o Hixkaryana (família Caribe), atestaram a ordem OVS (Objeto, Verbo e Sujeito) na sentença, sendo que este padrão era até então tido como improvável. Tal ocorrência ainda não tinha sido documentada para nenhuma outra língua natural, de forma que a “descoberta” de Derbyshire favoreceu novas formas de interpretação dos dados linguísticos para outras línguas naturais e também acrescentou um novo paradigma de ordem vocabular para as línguas. Isto implica dizer que, em uma língua como o Hixkaryana, quando alguém quer dizer que *A Maria viu a filha*, ela vai usar a ordem *A filha viu a Maria* mas o sujeito da sentença é *Maria*, e não *a filha*.

Assim, podemos perceber que existe uma tipologia das línguas, ou seja, que é possível fazer uma classificação das línguas de acordo com seus aspectos gramaticais. Isso só é possível porque as línguas se organizam em torno de questões que, mesmo sendo variáveis, essa variação ocorre dentro de um

2 O Atlas pode ser acessado através do site wals.info. Este site apresenta dados que são o resultado da colaboração de mais de 55 linguistas (até o momento da escrita deste capítulo), e é uma publicação online do Instituto Max Planck para a Ciência da História Humana.

padrão, ou seja, não é aleatória. Há muitos aspectos que podem ser compartilhados entre as línguas humanas, mesmo que a gente só conheça a gramática de pouco mais de 3 mil línguas, das quase 6 mil que são faladas no mundo.

Foi justamente este tipo de curiosidade, nascido a partir de questões empíricas demonstradas com línguas naturais, que o interesse em estudar sobre esses padrões surgiu e, com ele, a necessidade de verificar como as línguas podem codificar diferentes manifestações do que já se conhece em termos de gramática. E quando menciono acima as “línguas”, estou querendo referir-me às línguas indígenas, dado o contexto multilíngue de Roraima.

A busca pela universalidade dos fenômenos linguísticos nos traz, inevitavelmente, ao nosso umbigo, pois é aqui na Amazônia que estão localizados inúmeros povos indígenas com línguas que não foram sequer documentadas, e quando o foram, há pouquíssimos materiais disponíveis sobre elas, como gramáticas, dicionários ou outros materiais que sirvam aos estudos linguísticos (MOORE e GALÚCIO, 2008). A situação de Roraima ainda é assim: há poucos trabalhos disponíveis sobre a maioria das línguas aqui faladas. Sabe-se que, atualmente há cerca de sete línguas pertencentes à família Caribe (Macuxi, Ingarikó, Ye'kwana, Waimiri-Atroari, Waiwai, Taurepang e Sapará), uma língua da família Aruak (Wapichana), e seis línguas da família Yanomami (Yänoma, Yaroamë, Yanomam, Sanöma, Ninam e Yanomami)³. Neste mosaico linguístico, várias perguntas emergem: o que sabemos sobre essas línguas? O que (de fato) está disponível para que possamos entender o funcionamento da gramática delas? Como o conhecimento sobre a gramática dessas línguas pode alterar o que conhecemos sobre as línguas e sobre a inteligência humana? Infelizmente essas perguntas não são tão fáceis de serem respondidas pois ainda há poucos materiais disponíveis sobre as línguas faladas em Roraima e sobre as línguas brasileiras, e isso significa que ainda há muito trabalho a ser feito.

Há pouco mais de 20 anos, quando comecei a me interessar sobre línguas indígenas, havia apenas 3 trabalhos publicados sobre a língua que eu venho me dedicando, o Ye'kwana. Esses trabalhos consistiam em duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado, sendo que nenhuma delas era escrita em português. Atualmente este número cresceu, não apenas com o acréscimo de trabalhos acadêmicos, mas também com o desenvolvimento de materiais didáticos através de parcerias entre pesquisadores e as lideranças das aldeias Ye'kwana (cf. COSTA, 2013; 2018; 2020). Ou seja, falta gente para trabalhar, pois o campo para pesquisa é infundável.

A necessidade de estudar a língua e a falta de materiais disponíveis eram (e ainda são) dois problemas conflitantes, e é para isso que nós devemos

3 Conferir o trabalho organizado por Ferreira, Machado e Benfica (2019) sobre a diversidade e a vitalidade das línguas Yanomami do Brasil.

estar atentos: a ausência de materiais de base não deve impedir uma pesquisa, antes deve servir de incentivo para que a pesquisa ocorra. É necessário também mencionar que a perspectiva tipológica pode auxiliar não somente o estudo de línguas indígenas, mas por oferecer um aparato técnico e teórico sobre a gramática de línguas naturais, a tipologia pode também abrir novos horizontes para o estudo da nossa língua materna, o português.

Os caminhos da semântica na pesquisa com línguas indígenas e com o português

A semântica formal é uma área de estudos da linguística relativamente nova, e que veio despontar a partir da década de 80, principalmente com os avanços dos estudos de sintaxe gerativa (PARTEE, 2014). Esta ciência, assim como a sintaxe gerativa, ancora suas bases teóricas em evidências empíricas, ou seja, para a teoria fazer sentido no âmbito da semântica formal, ela precisa de dados de línguas naturais que corroborem com as hipóteses formuladas a partir da teoria.

Os modelos formais de análise, dentro da teoria gerativa, têm por objetivo revelar padrões ou simetrias subjacentes às línguas humanas. Dito isto, é importante mencionar que a descrição dos aspectos da gramática de línguas naturais, do tipo que mencionamos na seção anterior, é essencial para que as análises formais possam ser realizadas, pois a partir de descrições acuradas é que se pode proceder a um trabalho de formalização dos dados. Logo, uma língua cuja descrição não seja adequada poderá levar a interpretações teóricas equivocadas.

Da mesma forma como demonstramos na seção anterior para a tipologia linguística, as línguas indígenas têm oferecido material linguístico imprescindível para a compreensão de várias áreas das ciências da linguagem. A semântica formal, sendo uma ciência relativamente recente, tem buscado conhecer outras línguas naturais além do inglês, do francês, do espanhol, do alemão e do italiano, línguas estas com trabalhos já bastante consolidados na área. Sendo assim, as teorias semânticas necessitam de estudos sobre outras línguas naturais subdocumentadas, como as línguas indígenas, pois essas línguas podem oferecer dados substanciais para as teorias, ampliando-as ou mesmo refutando-as.

Um exemplo do que mencionamos acima é o caso da distinção entre nomes contáveis e massivos nas línguas naturais⁴. Esse tema vem sendo estudado há muitos anos por vários linguistas e filósofos. Um linguista chamado Gennaro Chierchia, em especial, ao analisar línguas como o mandarim, o inglês, e algumas línguas indígenas, verificou que há certas

4 Não por acaso, este foi o tema da minha tese de doutorado (COSTA, 2018) a partir de dados da língua Ye'kwana.

características gramaticais que podem levar a uma distinção na interpretação da contagem dos nomes. Por exemplo, há determinados nomes que podem sofrer restrições morfológicas e sintáticas em relação a essas contagens, como o nome *sangue*. Uma sentença como “*Eu vi dois sangues” é considerada agramatical no português brasileiro pois o nome ‘sangue’ não pode ser pluralizado e nem pode ser diretamente combinado a um numeral, ao contrário do nome ‘cachorro’, que na mesma sentença não seria considerado agramatical ‘Eu vi dois cachorros latindo’. Essa diferença ocorre porque o nome ‘sangue’, por indicar substância, precisa estar necessariamente vinculado a um recipiente (copo, seringa, pote, tigela etc.) ou a um sintagma de medida (litros, gramas, etc.) para ser diretamente combinado a um numeral. Neste caso, se a sentença fosse ‘Eu vi dois litros/copos/seringas de sangue’, ela seria considerada gramatical por qualquer falante nativo de português brasileiro. Com base nessas diferenças entre os nomes, Chierchia (1998a, 1998b, 2010) classificou as línguas em três tipos: as línguas de número marcado, como o inglês, as línguas de classificadores, com o mandarim (CHENG & SYBESMA, 1998), e as línguas de número neutro, como o Dene Suline (WILHELM, 2008).

As línguas de número marcado, como o inglês, são línguas que distinguem sintaticamente e morfológicamente nomes contáveis de nomes massivos, com determinantes e quantificadores específicos para cada categoria de nome. Além disso, nessas línguas o plural também é importante para a classificação uma vez que nomes massivos não podem ser pluralizados, ao passo que nomes contáveis podem.

O segundo tipo, as línguas de classificadores, como o mandarim, são línguas que tem nomes nus, ou seja, nomes que podem ocorrer sem determinantes, e, como o nome diz, exigem classificadores, ou seja, um termo que deve ser combinado a um nome caso ele seja contável ou massivo. É justamente esse classificador que vai realizar a distinção entre os nomes visto que os nomes massivos exigem um tipo específico de classificador (CHENG & SYBESMA, 1998). Além disso, nestas línguas plural e determinantes não atuam como ferramentas de distinção entre categorias.

O terceiro tipo de língua, as línguas de número neutro como o Dene Suline (WILHELM, 2008), são línguas que podem combinar nomes contáveis diretamente a numerais, enquanto nomes massivos não podem, a menos que haja um termo de medida ou sintagma recipiente, assim como as línguas de número marcado. Diferentemente dessas últimas, no entanto, as línguas de número neutro compartilham com as línguas de classificadores o fato de terem nomes nus e de não terem morfologia de plural.

A classificação proposta por Chierchia (2010) levou em consideração os dados do Dene Suline (WILHELM, 2008) para uma ampliação da tipologia proposta anteriormente (CHIERCHIA, 1998b). Mas há outras línguas que

podem trazer dados ainda mais interessantes, como o Yudja (LIMA, 2014), uma língua indígena brasileira do tronco Tupi. Nesta língua todos os nomes podem ser nus, como nas línguas de classificadores e nas línguas de número neutro. No entanto o Yudja não tem classificadores, e diferentemente das línguas de número neutro, Lima (2014) mostra, a partir de vários experimentos, que nomes nocionalmente contáveis e nomes nocionalmente massivos podem ser diretamente combinados a numerais e quantificadores contáveis, sem a necessidade de um sintagma recipiente ou um termo de medida. Essas diferenças, demonstradas a partir de uma excelente descrição de uma língua combinada a experimentos que atestam o julgamento de gramaticalidade e aceitabilidade dos falantes, mostram como um tema pode ter seus limites explorados a partir do conhecimento das línguas naturais.

Assim, ao lidar com julgamentos de gramaticalidade e aceitabilidade em torno das sentenças estudadas ressaltamos o fato de que, para termos bons dados semânticos precisamos saber se a sentença em análise é uma sentença que pode ser compreendida por qualquer falante nativo de uma língua natural (gramaticalidade) e se ela se encaixa em um determinado contexto para ter validade nesta mesma língua (aceitabilidade). Logo, uma sentença dita fora de contexto pode até ser gramatical na língua, visto que segue as normas sintáticas, mas o contexto inadequado pode torná-la inaceitável para o falante. Outro tipo de dado importante para o semanticista é a evidência negativa. Este dado representa o tipo de sentença que um falante nativo de uma língua natural jamaisalaria nesta língua. Dados desta natureza conferem mais rigor às análises teóricas dos linguistas e oferecem realmente uma informação sobre algo que não pode ser dito na língua⁵.

Tudo o que trouxemos nesta seção foi para mostrar que as línguas naturais oferecem muitas respostas para várias questões teóricas. É importante salientar que assim como na semântica, há várias outras possibilidades de pesquisa em fonologia, morfologia e sintaxe que ainda permanecem abertas ou que podem ser revistas a partir de dados de línguas subdocumentadas. Neste sentido, além das línguas indígenas, o próprio português brasileiro se caracteriza como uma língua cujos estudos na área de semântica ainda são incipientes, ou seja, ainda há muitos assuntos que devem ser estudados e que podem levar a propostas teóricas desafiadoras.

O curso de Letras e o ensino de português: há espaço para outras abordagens

Até aqui, as informações apresentadas sobre as duas subáreas da linguística, a tipologia e a semântica formal, moldaram a minha percepção sobre como abordar as questões de língua na sala de aula, mesmo porque antes

⁵ Para mais informações sobre metodologia em coleta de dados semânticos, conferir o artigo de Sanchez-Mendes (2014).

de ser pesquisadora, é com a sala de aula o meu compromisso profissional. Mesmo partindo de percepções distintas sobre a língua, ambas, tipologia e semântica, utilizam dados de línguas naturais para embasar suas hipóteses.

O que pretendo demonstrar aqui é que trabalhar a linguística com base em dados de línguas naturais, sejam elas as línguas indígenas ou mesmo o português brasileiro, pode oferecer aos alunos a oportunidade real de construir um arcabouço teórico válido para o ensino de linguística na graduação em Letras. Isso porque ao abordar disciplinas como fonologia, morfologia e sintaxe na graduação, ao utilizar o português ou outras línguas naturais como língua de análise, é importante deixar que os alunos construam a sua compreensão da língua a partir do seu conhecimento sobre ela, ou seja, lidando com a própria intuição de falantes nativos, quando for o caso.

Um trabalho realizado desta forma tem como objetivo transformar o aluno em investigador da sua própria língua a partir de problemas que ele mesmo vai identificar ao dar-se conta de dados linguísticos que antes passavam despercebidos. Neste sentido, conhecimentos sobre tipologia ou sobre julgamentos de gramaticalidade e aceitabilidade são cruciais para mostrar aos alunos como eles podem testar seus dados a partir de hipóteses formuladas, tendo em mente que sempre há um modelo teórico subjacente a uma abordagem de pesquisa.

Não quero aqui, no entanto, parecer tendenciosa e dizer que as abordagens por mim descritas são as melhores ou as mais eficazes para trazer questões empíricas sobre a língua para a sala de aula. Antes, descrevi o que fez sentido no meu percurso com pesquisadora e, principalmente, como professora de ensino superior, carreira esta que me faz olhar para os conhecimentos que adquiero com olhar prático, sempre pensando em como aquele tema pode ganhar a dimensão de uma sala de aula. Assim, ao responder à pergunta do título, assumo que me tornei linguista pela curiosidade de entender como a língua nos leva tão longe, mesmo sem sair do lugar. Seja pelo caminho das línguas indígenas ou do português brasileiro, é possível encontrar assuntos inexplorados em qualquer língua natural. Além de tudo, perceber todo esse movimento linguístico ao redor e não desejar fazer parte dele é quase impossível.

Também acredito que uma abordagem que perpassasse por questões translinguísticas e que unificassem distintas áreas da linguística é fundamental para preparar profissionais para as escolas de Roraima, que sobrevivem em um contexto multilíngue no qual resistem línguas indígenas, além do inglês guianense, do espanhol venezuelano e do crioulo haitiano. Um professor que saiba olhar para essas línguas e ver nelas, não um empecilho, mas ferramentas para discutir questões de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica em uma sala de aula, com certeza será um professor bem-sucedido em sua missão de trabalhar questões de língua, para além do ensino tradicional da gramática.

Ser professora de línguas indígenas para indígenas é um trabalho para o qual me acredito preparada, mesmo com todos os desafios, pois o público está sempre ávido por discutir dados que lhes causam tanta curiosidade. Para os professores indígenas, conhecer sobre sua língua lhes dará ferramentas para uma sala de aula rica e interessante. Ser professora de línguas indígenas para alunos não-indígenas, no entanto, é desafiador pois, mesmo em um estado com relevante população indígena, é necessário ficar afirmando a necessidade de se conhecer e, acima de tudo, de se entender sobre o funcionamento de outras línguas para que possamos, também, compreender a nossa. Franchetto (2020, p. 32) menciona que há uma “falsa liberdade de escolha linguística na academia”, isso porque achamos que, além da nossa própria língua, nos bastaria um pouquinho de inglês para que possamos entender alguma coisa a nossa volta.

De fato, ainda há poucos professores engajados com a diversidade linguística brasileira e dispostos tornar esta diversidade verdadeiramente objeto de estudo e discussão na sala de aula, não apenas a partir do ensino de gramática, mas também de outras áreas do estudo da linguagem. Na contracultura de um monolinguismo no ensino é que este texto vem advogar, defendendo o reconhecimento de diferentes línguas não apenas em filosofias e políticas de ensino, mas principalmente em ações que façam os atores multilíngues da sala de aula, os alunos indígenas e estrangeiros protagonistas do seu conhecimento.

Referências

- CHIERCHIA, G. Mass nouns, vagueness and semantic variation. *Synthese* 174: 99-149. 2010.
- . Plurality of mass nouns and the notion of 'semantic parameter' In *Events and grammar.*, 53-103. Dordrecht: Kluwer. 1998a
- . References to kinds across languages. *Natural Language Semantics* 6:339-405. 1998b
- CHENG, L., & SYBESMA, R. Yi-wang Tang, yi-ge Tang: Classifiers and massifiers. *Tsing Hua Journal of Chinese Studies*, XXVIII (3), 385–412.1998.
- COSTA, I. C. Número em Ye'kwana: uma perspectiva tipológica. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2013.
- . A quantificação em Ye'kwana: a distinção contável-massivo. Tese de Doutorado, UFRJ, 2018.
- . Trabalhos colaborativos com povos indígenas: o saber acadêmico e o tradicional na elaboração de materiais didáticos. *Revista Letras*, Curitiba,

UFPR, n. 101, pp. 206-224. 2020.

DERBYSHIRE, D. Hixkaryana. Amsterdam: North-HollandPublishing. 1979.

DIXON, R.M.W. Basic LinguisticTheory Volume 1: Methodology. Oxford University Press, Oxford. 2009.

FERREIRA, H. P., MACHADO, A. M., SENRA, E. B. (orgs.) As línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade. São Paulo : ISA - Instituto Socioambiental ; Boa Vista, RR : Hutukara Associação Yanomami (HAY), Saberes da floresta Yanomami; volume 17. 2019.

FRANCHETTO, B. Língua(s): cosmopolíticas, micropolíticas, macropolíticas. Campos. Curitiba/PR. v.21, n.1, pp.21-36. 2020.

GREENBERG, J. H. (ed.) Universals of Language. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. 1963.

LIMA, S. The grammar of individuation and counting. PhD Dissertation. University of Masachussets - Amherst. 2014.

MOORE, D, GALÚCIO, A.V.M. O desafio de documentar e preservar línguas. Scientifc American Brasil, v.3, pp. 36-43, 2008.

PARTEE, Barbara. A brief history of the Syntax-Semantics Interface in Western Formal Linguistics Semantics-Syntax Interface, Volume 1, Number 1, Spring. 2014.

SANCHEZ-MENDES, L. Trabalho de campo para análise linguística em semântica formal. Revista Letras, Curitiba, UFPR, n.90, pp.277-293. 2014.

WILHELM, A. Bare nouns and number in Dëne Suliné. Natural Language Semantics 16: 39-68. 2008.

Sobre os autores



Carmem Véra Nunes Spotti é Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE UERR/IFRR, professora da rede estadual de ensino de Roraima (SEEDRR/CEFRR) e da Universidade Estadual de Roraima - UERR. Docente Formadora da Rede de Ancoragem das Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, coordenado pelo Cenpec. Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP (2017), Mestre em Letras, pela UFRR (2011), Especialista em Comunicação, Expressão e Cultura pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP/RS (1991), Especialista em Filologia, pela PUC Minas/ UERJ (2011) e graduação em Letras - URCAMP (1990). Tem experiência na área de Letras,

com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Participou do Projeto de Pesquisa "Narrativa Oral Indígena do Alto São Marcos na Terra Indígena São Marcos: registro e análise- UERR (2009 - 2011) e do Projeto Pontes - UnB (2012-2013). Atualmente pesquisa sobre educação indígena, toponímia, interculturalidade e sobre os Escritores em Roraima. Faz parte dos grupos de pesquisa: a) Diversidade Linguística e Cultural do PPGE/UERR/IFRR, b) Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar da PUC/SP, coordenado pela Prof^aDr^a Marina Graziela Feldmann, c) NEPSol UERR/UFRR/IFRR. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, Subprojeto do Curso de Licenciatura em Letras - Campus Boa Vista da UERR de 2009 a 2013.



Nilmara Milena da Silva Gomes é Doutoranda em Linguística (UFMG), Mestre em Letras (UFRR), Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Docência em Nível Superior pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). É professora do curso de Letras e coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Atua como formadora no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). Filiada à Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL).



Elecy Rodrigues Martins é Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e também Professora do Ensino Básico da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED); Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa-UNESP/FCLAr-Araraquara, Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFRR e graduada em Letras-UFRR. Tem experiência profissional em ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico e em docência no ensino superior nas áreas da Sociolinguística, com ênfase em

formação de professor e práticas de ensino de Língua Portuguesa, tendo interesses de pesquisa nessas mesmas áreas.



Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva é natural do estado de Roraima, fez graduação e mestrado em Letras na UFRR, e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista-Unesp/Araraquara. Atualmente é professora efetiva do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e do Ensino Básico da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED). Nos últimos 11 anos suas pesquisas desenvolvem-se em torno das narrativas orais indígenas, cultura regional e identidade. É organizadora dos livros “A lenda da Rufina” e “IperuU’komanto: árvore da vida”, em que divulgam

a cultura da população indígena.



Cristiani Dália de Mello possui graduação em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (1986) e mestrado em Linguística pela mesma Universidade(1999). Fiz doutorado em Linguística e língua Portuguesa pela UNESP, 2019. Atuou como professora substituta da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, gramática e ensino. Desde que chegou a Boa Vista/RR, além de ministrar aulas, foi diretora por 02 anos do Campus de Alto Alegre, coordenadora do curso de Letras na Universidade Estadual de Roraima-UERR, por 05 anos e,

atualmente, é presidente da Comissão de concursos e vestibulares da UERR e coordenadora, bolsista pela CAPES, do curso de Segunda Licenciatura em Letras – EAD- promovido pela UERR.



Huarley Mateus do Vale Monteiro possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1999), graduação em Pedagogia pela UNINOVE-FAC de São Roque/SP (2013) e mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba-UNISO/SP (2013). É Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA-2019). Pertence ao quadro de professores efetivos da Universidade Estadual de Roraima-UERR. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em narrativas de resistência produzidas nos

séculos XX e XXI. Desenvolve pesquisa a partir das seguintes temáticas: narrativa de resistência, cotidiano, educabilidade, memória, fronteiras, corpo. Entre suas obras já publicadas destacam-se 'Narrativas, Fronteiras e Cotidiano na Terra de Makunaima' (2018) e 'Ensaio Literários em Tempos Pós-coloniais' (2019). É líder do Grupo de Pesquisa TEPUY.



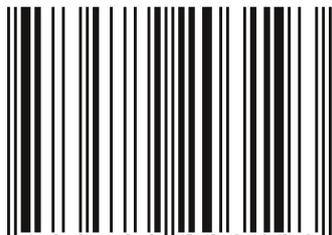
Isabella Coutinho Costa é professora de Linguística do curso de letras e professora da disciplina Povos Indígenas de Roraima do Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima. Tem formação em Letras/Literatura, com pós-graduação lato sensu em Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literatura pela Universidade Federal de Roraima. Em sua pesquisa de Mestrado e Doutorado na área de Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, trabalhou com a descrição da categoria número na língua Ye'kwana, adquirindo

experiência em pesquisa tipológica, sociolinguística, documentação linguística, e semântica experimental. Coordenou a pesquisa sobre as miçangas Ye'kwana que culminou no nicho Ye'kwana da exposição "No caminho das Miçangas", pela UNESCO/Museu do Índio. Coordenou o desenvolvimento de materiais didáticos na língua Ye'kwana pelo programa Saberes Indígenas na Escola, além de uma gramática pedagógica na língua Macuxi pelo projeto Muru'muruta pelo Centro de Formação de Professores de Roraima. Tem desenvolvido pesquisa sobre as línguas Macuxi, Taurepang, Ye'kwana, Waiwai, e Wapichana. Atualmente é pesquisadora coordenadora do Projeto Dicionário Multimídia da Língua Ye'kwana pela UNESCO/Museu do Índio.



Maria do Socorro Melo Araújo é Professora efetiva do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa-UNESP/FCLAr-Araraquara/SP; mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFRR - mestrado e doutorado em estudos dialetológicos sobre Toponímia indígena de Roraima. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduada em Letras, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa para a educação básica e docência na formação de professor, no curso de Letras. É membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras, do CNPq (LINBRA/UNESP), Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima (NEPSol/UFRR); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteiras e Narrativas de Resistência de/sobre Sociedades Amazônicas (TEPUY/UERR). Especialmente tem interesse em pesquisa nos temas: Sociolinguística, Lexicologia, Dialectologia, Onomástica, Ensino de línguas, Educação indígena.

ISBN 978-65-89203-19-3



9 786589 203193 >

1ª Edição - 2021
Volume I

