



# Ambiente

Gestão e Desenvolvimento



<https://remgads.uerr.edu.br>

Vol. 12 n. 2  
Mai/Ago 2019  
ISSN: 1981-4127



---

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Regys Odlare Lima de Freitas, Reitor.  
Elemar Favreto, Vice-Reitor.  
Sergio Mateus, Pró-Reitor de Ensino e Graduação.  
Carlos Alberto Borges, Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação.  
André Faria Russo, Pró-Reitor de Extensão e Cultura.  
Alvim Bandeira, Pró-Reitor Planejamento e Administração.  
Ana Lídia Mendes, Pró-Reitora de Orçamento e Finanças.  
Ênia Maria Ferst, Pró-Reitora de Gestão de Pessoas.

## DIREITOS AUTORAIS

Todo o conteúdo desta revista está protegido pela Lei de Direitos Autorais (9.610/98). A reprodução parcial ou completa de artigos, fotografias ou artes no geral contidas nas publicações deve ser creditada ao autor em questão.

A REMGADS é distribuída sob a licença Creative Commons – Atribuição – uso comercial – compartilhamento pela mesma licença (BY). Há permissão de uso e a criação de obras derivadas do material, contanto que haja atribuição de créditos (BY). As publicações são distribuídas gratuitamente no site oficial: <https://remgads.uerr.edu.br>.

## TERMO DE RESPONSABILIDADE

Os conceitos e opiniões emitidas nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância do Conselho Editorial da revista. A responsabilidade pela correta citação das fontes que fundamentam as pesquisas também é totalmente dos respectivos autores.



## Seção Varia

**CORPOS INDÍGENAS MESTIÇOS (IN)DÓCEIS EM ‘ROMANCES DO CIRCUM-RORAIMA’..... 2**

*(IN)DOCILE MESTIZO INDIGENOUS BODIES IN NOVELS OF ‘CIRCUM-RORAIMA’*

*Huarley Mateus do Vale Monteiro*

**MIGRAÇÃO DA MULHER INDÍGENA PARA A CIDADE DE BOA VISTA-RR: REINVENÇÃO DA IDENTIDADE..... 10**

*MIGRATION OF INDIGENOUS WOMEN TO THE CITY OF BOA VISTA: IDENTITY REINVENTION*

*Selma Maria de Souza e Silva Mulinari, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva*

**IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA MÚSICA AMAZÔNICA: LENDA E POESIA EM ZECA PRETO, ELIAKIN RUFINO E NEUBER UCHÔA..... 19**

*IDENTITY AND BELONGING IN AMAZON MUSIC: LEGEND AND POETRY IN BLACK ZECA, ELIAKIN RUFINO AND NEUBER UCHÔA*

*Rosidelma Pereira Fraga*

**A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA POESIA AFRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA DE CUTI..... 35**

*THE BLACK REPRESENTATION IN CUTI’S CONTEMPORARY AFRO-BRAZILIAN POETRY*

*Simone de Castro Assumpção, Rosidelma Pereira Fraga*

**A COR DA DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO NA POEMA “SOU NEGRO” DE CUTI..... 46**

*EL COLOR DE LA DIFERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN NEGRA EN EL POEMA CUTI "YO SOY NEGRO"*

*Eliana Almeida Marques, Nilmara Milena da Silva Gomes*

**O POEMA “TRAGÉDIA BRASILEIRA”, DE MANUEL BANDEIRA, SOB A ÓTICA DA SEMIOLINGUÍSTICA..... 57**

*THE “BRAZILIAN TRAGEDY” POEM BY MANUEL BANDEIRA, UNDER THE SEMIOLINGUISTIC OPTICS*

*Cristiani Dalia de Mello*

**A IMAGEM DE MULHER CONSTRUÍDA PELO DISCURSO POLÍTICO: UMA ANÁLISE VERBIVOCOVISUAL..... 62**

*THE IMAGE OF A WOMAN BUILT BY POLITICAL SPEECH: A VERBIVOCOVISUAL ANALYSIS*

*Cristiani Dalia de Mello, Cariane do Nascimento Pimentel*

**A INTERFERÊNCIA DE COGNATOS E FALSOS COGNATOS NO TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS VENEZUELANOS..... 72**

*LA INTERFERENCIA DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS EN EL TEXTO EN LENGUA PORTUGUESA POR ALUMNOS VENEZOLANOS*

*Francisca Taislany Silva Sousa, Jairzinho Rabelo*



<b>ESTRATÉGIAS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>85</b>
<i>ESTRATEGIAS TEXTUALES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA</i>	
<i>Vanessia Pereira Noronha, Jairzinho Rabelo</i>	
<b>O USO DE CONECTIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>96</b>
<i>EL USO DE CONECTIVOS EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL</i>	
<i>Jaciara Assis Alves, Maria do Socorro Melo Araújo</i>	
<b>PREENCHIMENTO DO SUJEITO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM RORAINÓPOLIS.....</b>	<b>111</b>
<i>THE SUBJECT FILLING IN THE BRAZILIAN PORTUGUESE: AN EXPERIENCE IN A SCHOOL OF RORAINÓPOLIS</i>	
<i>Clayson Batista Oliveira, Isabella Coutinho</i>	
<b>ALUNOS ESTRANGEIROS EM CONTEXTO INDÍGENA: DIFICULDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE PACARAÍMA... 123</b>	
<i>ALUMNOS EXTRANJEROS EN CONTEXTO INDÍGENA: DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN UNA ESCUELA INDÍGENA DE PACARAÍMA</i>	
<i>James Cairon Pereira Soares, Cora Elena Gonzalo Zambrano</i>	
<b>INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: A CULINÁRIA VENEZUELANA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA.....</b>	<b>132</b>
<i>INTERCULTURALIDAD EN CLASES: LA CULINARIA VENEZOLANA COMO RECURSO FACILITADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA</i>	
<i>Emmily Tobias da Silva, Cora Elena Gonzalo Zambrano</i>	
<b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RORAIMA: A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....</b>	<b>142</b>
<i>ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN RORAIMA: LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS Y FORMACIÓN</i>	
<i>Elecy Rodrigues Martins</i>	



O segundo número da revista eletrônica Ambiente, Gestão e Desenvolvimento, da Universidade Estadual de Roraima, traz uma série de artigos que discutem temas atuais que têm como ponto de partida a inserção do contexto local no cenário dos estudos linguísticos e literários.

O primeiro artigo tem por objetivo analisar como os efeitos dos projetos desenvolvimentistas na Amazônia incidem nos corpos das personagens dos romances nas obras de Nenê Macaggi, escritora regional que trouxe à tona diversos conflitos étnicos e políticos na colonização de Roraima. Uma análise sobre a construção da identidade de mulheres indígenas que migram para a cidade, é apresentada no segundo artigo desta edição, discutindo a mudança de suas práticas culturais através do contato com o não-indígena. Seguindo na linha dos estudos culturais e literários, o terceiro artigo traz uma análise de textos produzidos por autores regionais, debatendo a identidade e a diversidade cultural que permeia a construção poética da música amazônica. O artigo seguinte também discute a identidade, mas dessa vez partindo do texto do poeta afro-brasileiro Cuti, que contesta os valores do negro na literatura branca instituída. Ainda falando de Cuti, o próximo artigo traz o viés dos estudos sobre discurso para analisar a imagem do negro a partir das suas representações no discurso da literatura negra. O sexto artigo também traz uma abordagem que cruza os estudos do discurso com a literatura na análise de um poema de Manuel Bandeira, sob a ótica da semiolinguística. Ainda na seara do discurso, o próximo artigo discute a representação da imagem da mulher em uma propaganda institucional, analisando diferentes contextos em que a linguagem apresenta a construção ideológica e discursiva dos fatos sociais. O próximos artigos desta edição trazem estudos sobre o texto. O oitavo artigo discute um problema que cresceu com a migração venezuelana para Roraima, que é o uso de cognatos em textos produzidos em língua portuguesa por alunos venezuelanos. O nono artigo discute a produção textual e as estratégias de escrita utilizadas por alunos de ensino médio de escolas públicas de Roraima. O artigo seguinte traz uma reflexão sobre o uso de conectivos na produção textual de alunos que estão se preparando para o vestibular, analisando as dificuldades no uso a ausência de conectivos influenciam na composição do sentido do texto. Ainda tendo o texto como ponto de partida para reflexão, mas dessa vez seguindo uma abordagem formalista, o próximo artigo discute o uso do sujeito expresso em textos de alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, a partir da teoria gerativa. Trazendo o olhar para o ensino em escolas de contexto multicultural, o artigo seguinte aborda o ensino de língua portuguesa em uma instigante escola indígena na fronteira de Roraima com a Venezuela, que atende alunos indígenas brasileiros e venezuelanos. Ainda como olhar sobre o ensino intercultural, no próximo artigo as autoras discutem o uso da culinária como abordagem comunicativa para ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de Roraima. Finalmente, trazendo uma reflexão sobre todas as questões sobre o ensino da língua portuguesa em Roraima, o último artigo apresenta as diversas orientações teóricas sobre a variação linguística em sala de aula, a partir das orientações dos PCNs.

Uma menção especial à bela foto que estampa a capa deste número, de autoria de Cláudio Souza Jr, que traz um olhar bastante poético sobre o pôr do sol do lavrado de Roraima e reafirma nosso compromisso com a valorização do que é produzido localmente, seja em termos artísticos ou científicos. Com mais este número, ampliamos a divulgação científica sobre a realidade regional, e disponibilizamos os artigos com a certeza de estarmos cumprindo nosso papel.

Boa leitura.

# Ambiente

Gestão & Desenvolvimento  
ISSN 1981-4127

## REVISTA

Isabella Coutinho Costa, Editora Chefe  
Carlos Eduardo Bezerra Rocha, Secretário

## MISSÃO

Ampliar a visibilidade de pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Artes, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Agrárias, Ciências Socialmente Aplicadas, fomentando um espaço reflexivo e democrático, e permitindo a difusão do saber de forma facilitada e sem custos ao leitor/pesquisador.

## CONSELHO EDITORIAL

Márcia Teixeira Falcão - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil  
Mário Maciel de Lima Júnior - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil  
Rafael Parente Ferreira Dias - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil  
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil

## CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares - Universidade Federal de Uberlândia - Brasil  
Alfredo Gatto - Faculté de Philosophie, Institut Catholique de Toulouse (ICT) - França  
André Augusto da Fonseca - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
André Camargo de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Carlos Alberto Borges - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
César Augusto Battisti - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Claudinei Aparecido de Freitas da Silva - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Cláudio Sipert - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Edgard Vinícius Cacho Zanette - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Edmilson Evangelista da Silva - Embrapa/RR - Brasil  
Elemar Kléber Favreto - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Francisco Rafael Leidens - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Josimara Cristina de Carvalho Oliveira - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Luiz Paulo Rouanet - UFSJ, Brasil  
Márcia Teixeira Falcão - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Rafael Parente Ferreira Dias - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Raimunda Gomes da Silva - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Régys Odlare Lima de Freitas - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Ricardo Luiz Ramos - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Rosalvo Schütz - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Sandra Kariny Saldanha de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Serguei Camargo - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Tiago Monteiro Condé - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Tatiane Marie Martins Gomes de Castro - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Wender Antônio da Silva - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Wilson Antonio Frezzatti Jr. - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

## FOTO DA CAPA

BR 401, Região de Normandia/RR  
Fotógrafo: Cláudio Souza Jr.

## PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Cláudio Souza Jr., claudio@uerr.edu.br



*Ambiente*

Gestão & Desenvolvimento  
ISSN 1981-4127

*Seção Variá*



# CORPOS INDÍGENAS MESTIÇOS (IN)DÓCEIS EM ‘ROMANCES DO CIRCUM-RORAIMA’

## (IN)DOCILE MESTIZO INDIGENOUS BODIES IN NOVELS OF ‘CIRCUM-RORAIMA’

Huarley Mateus do Vale Monteiro

**RESUMO:** Este texto intitulado ‘Corpos indígenas mestiços (In)Dóceis nos Romances do circum-Roraima’ e constitui-se enquanto desdobramento da proposta de tese de doutoramento em Estudos Literários iniciada em 2016 (PPGL-UFPA); aqui, tem por objetivo central verificar a representação da categoria corpo como escrituração historiográfica, ‘corpo documento’. Focalizamos a matéria nortista, amazônica, produzida pela escritora roraimense Nenê Macaggi (A mulher do garimpo: o romance do extremo sertão norte do Amazonas (1976/2012), Exaltação ao verde: terra – água - pesca (o romance do baixo Rio Branco) (1984), Dadá Gemada Doçura Amargura (O romance do fazendeiro de Roraima) (1980) e Nará Sué Werená (O romance dos Xamauteuteris do Parima) (2012)) como referente para a analítica pretendida. Sabemos que não há uma sistemática definida nos estudos implementados pelos mais diferentes pensadores a respeito da categoria em questão; logo, partiremos da dinâmica interdisciplinar aproximando aspectos da genealogia de linhagem foucaultiana e da historiografia literária. Nessa linha de entendimento, a obra Vigiar e Punir (1999), de M. Foucault, constitui-se ponto de partida para nossa busca. Além deste, é possível emprendermos diálogo com as reflexões de G. Agamben (2017) e R. Esposito (2014). Dessa maneira, será efetuada a seguinte sistematização para a dinâmica de apresentação deste trabalho: inicialmente contextualizar a categoria corpo enquanto escrita da história; em seguida, será estabelecida alguns levantes problematizadores a respeito do entendimento do corpo a luz de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Roberto Esposito; e, por fim apresento questões referentes às análises já empreendidas que integram parte da tese. Nestas, aponto como os efeitos dos projetos desenvolvimentistas na Amazônia incidem nos corpos das personagens dos romances em questão, indiciadores dos encontros étnicos que reverberam corpos mestiços (In)Dóceis dinamizadores das relações sociais na Amazônia contemporânea.

**Palavras-chave:** Corpos indígenas, Mestiçagem, Literatura Brasileira, Nenê Macaggi.

**ABSTRACT:** This text titled ‘(In)Docile Mestizo Indigenous Bodies in Novels of Circum-Roraima’ constitutes as an deployment of the PhD thesis proposal in Literary Studies started in 2016 (PPGL-UFPA); Here, its main objective is to verify the representation of the body category as historiographical bookkeeping, ‘body document’. We focus on the northern Amazonian material produced by the Roraimese writer Nenê Macaggi (A mulher do garimpo: o romance do extremo sertão norte do Amazonas (1976/2012), Exaltação ao verde: terra – água - pesca (O romance do baixo Rio Branco) (1984), Dadá Gemada Doçura Amargura (O romance do fazendeiro de Roraima) (1980) and Nará Sué Werená (O romance dos Xamauteuteris do Parima) (2012) as a reference for the intended analytics. We know that there is no definite systematic in the studies implemented by the most different thinkers regarding the category in question; Therefore, we will start from the interdisciplinary dynamics approaching aspects of Foucaultian lineage genealogy and literary historiography. In this line of understanding, M. Foucault Discipline and Punish (1999) is a starting point for our search. Besides this, it is possible to engage in dialogue with the reflections of G. Agamben (2017) and R. Esposito (2014). Thus, the following systematization will be performed for the presentation dynamics of this work: initially contextualizing the body category as history writing; Then, some problematic uprisings will be established regarding the understanding of the body in the light of Michel Foucault, Giorgio Agamben and Roberto Esposito; and, finally, I introduce questions regarding the analysis already undertaken that are part of the thesis. In these, I point out how the effects of developmentalists projects in the Amazon affect the characters’ bodies of the novels in question, indicative of the ethnic encounters that reverberate dynamizers (in)docile mestizo bodies of social relations in contemporary Amazonia.

**Keywords:** Indigenous bodies, Crossbreeding, Brazilian literature, Nenê Macaggi.



## INTRODUÇÃO

Este texto surge com o objetivo de apontar os desdobramentos da pesquisa vinculada ao projeto de tese de Doutorado em Letras PPGL–UFPA; área de concentração dos Estudos Literários, vinculado a linha de pesquisa Literatura, Memórias e Identidades).

O título da proposta final encontra-se em fase de reformulação com vista a atender as indagações efetuadas no Exame de Qualificação de Tese. O amadurecida na proposta após a qualificação tem buscado nas apresentações orais em eventos científicos as devidas reformulações a serem seguidas, com vista a defesa da Tese; a exemplo disso foram o I Simpósio sobre George Agamben: reflexões sobre a catástrofe; IV Jornada de Estudos de Literatura e Resistência: momentos, monumentos de memória; ambos em 2017, e VI CIELA (Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia) 2018.

A categoria Corpo ganha força como elemento de tensão na proposta de Tese; porém, não nos ocupamos apenas do que ficou conhecido nos estudos Pós-coloniais como ‘corpos dóceis’, o que nos provoca são os manifestos de resistência que veem no corpo o ato de ‘poder da vida’ em manifestar-se contra docilização, daí (in)dóceis.

O corpus de análise, são da escritora Nenê Macaggi e ganha consistência em obras literárias cujas publicações iniciam na década de 1970 no espaço, hoje conhecida como estado de Roraima. O propósito constitui-se, a partir da narrativa literária, averiguar indícios que possibilitem reflexões sobre o entendimento de Biopolítica.

Nesse sentido, a década de 1960, para a literatura brasileira, é momento chave para esta abordagem, tendo em vista a provocação

feita aos estudos sócio-históricos a respeito dos acontecimentos que acometeram a sociedade brasileira. Partindo desse ponto, optamos por observar as obras *A mulher do Garimpo: o romance no extremo sertão do Amazonas* (2012), *Nara-Sue Uarená: o romance dos Xamatautheres do Parima* (1980), *Exaltação ao verde* (1984) e *Dadá Gemada, doçura e amargura: romance do fazendeiro de Roraima* (2012) como elementos de análise. Este corpus narrativo são da escritora Nenê Macaggi.

A ausência de estudos mais sistematizados sobre as produções da autora conduziram-nos a implementar leitura e criação de um projeto de pesquisa iniciado em junho de 2014, apresentado à Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob o título ‘Representações da violência na obra *A mulher do Garimpo: o romance no extremo sertão norte do Amazonas*’. Naquele momento o objetivo pautou-se nos indícios de violência que a obra apresenta, tendo como aporte teórico W. Benjamin.

As pesquisas realizadas, junto ao exercício de leitura, constataram a extensa produção intelectual da autora. Assim, percebeu-se a presença de outros romances e que compuseram o corpus em análise. Frente a isto, fez-se o recorte considerando o referente das edições surgidas a partir da década de 1970 para assim potencializar a proposta. A hipótese construída é que nele ressoam a provável escrituração literária do corpo (in)dócil como escrita da história.

A problemática inicial nos leva a verificar que historicamente a produção artística dinamizada por mulheres foi anulada pelo discurso androcêntrico que construiu e naturalizou a tese de inferioridade da intelectual feminina. Isso pode ser constatado pois “a figura da autora foi deformada [...] e para se chegar a ela é preciso ler através das ocultações que





apontam conflitos sincrônicos entre as representações da mulher, as representações de sua desfiguração e sua afirmação pela escrita” (TELLES, 1992, p. 4546). Essa reflexão pode conduzir-nos à uma crítica às práticas que se naturalizam, ainda na contemporaneidade; cujo os desdobramentos do poder soberano, suas decisões e ‘verdades’ sustentadoras de sua permanência no centro das ações, apresentam ressonância no campo literário. Sobre este ponto de vista:

“[...] a história literária, da maneira como vem sendo escrita e ensinada até hoje na sociedade ocidental moderna, constitui um fenômeno estranho e anacrônico. Um fenômeno que pode ser comparado com aquele da genealogia nas sociedades patriarcais do passado: primeiro, a sucessão cronológica de guerreiros heróicos; o outro, a sucessão de escritores brilhantes. Em ambos os casos, as mulheres, mesmo que tenham lutado com heroísmo ou escrito brilhantemente, foram eliminadas ou apresentadas como casos excepcionais, mostrando que, em assuntos de homem, não há espaço para mulheres “normais”.” (LEMAIRE, 1994, p. 58)

Essa condição de marginalidade a qual foram relegadas as escritoras confirmaria a relevância dos estudos sobre as obras de Nenê Macaggi, não apenas por nos trazerem informações sobre aspectos sociais, históricos, políticos e literários, mas também por contribuir significativamente para outro olhar e possibilidade de estudos a respeito de escritoras e escritores que estiveram, durante tempos, à margem dos debates acadêmicos.

É relevante lembrar que o período apontado nas obras foi de grande efervescência na região amazônica: garimpagem, pistolagem, expansionismo desenvolvimentista do Estado Novo, migrações; tudo isso, em meio ao regime civil militar que acometeu a nação brasileira. Recordemos que a formação do Estado moderno está vinculado ao poder sobre a vida; pois, a relevância do conhecimento sobre o território como meio de averiguar a dinâmica social de seus habitantes era um mecanismo em evidência. Daí a sondagem

dos crescimentos demográficos, a dinâmica migratória, taxas de crescimentos das endemias, e tantos outros dispositivos, são usados com intuito de criar práticas e estratégias de ação ratificadora da presença e afirmação do estado moderno. Assim, a vida ganha espaço no campo político como elemento a ser controlado e moldado através de mecanismos de controle. É a “mecânica do poder” agindo enquanto tecnologia que, atuando no corpo social, elege a vida dos indivíduos como necessitada de reforço para confirmar a presença do estado nação. Vejamos:

“[...] Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outro, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essa mesma força (em termos políticos de obediência).” (FOUCAULT 1987, pag. 127)

O fragmento nos aponta para as relações de poder, cujo alcance elege o corpo como referência da dinâmica da vida em sociedade, urbanizada e moderna. Essa complexa relação é investida no corpo enquanto meio de produção, sendo que quanto maior a produtividade maior será a sujeição do indivíduo. Essa produtividade dilui-se em um mosaico de ações, cujas peças que se articulam, disseminam-se na educação, nas atividades de recreação, nas práticas políticas, nas artes de maneira geral.

Para além disso, o que buscamos é entendimento da “mecânica do poder” não enquanto ‘poder sobre a vida’, mas sua resignificação de ‘poder da vida’ como resultante dos desdobramentos das práticas criativas e inventivas urdidas nas relações sociais implementada pelo capitalismo, cujas ressonâncias no campo da matéria literária, podem nos trazer indícios dos dispositivos



que atuam para manutenção dessa “mecânica” como leituras outras do Dizer literário.

Com base nisso, a construção da Tese se articula no âmbito dos Estudos Pós-Coloniais, especialmente pela ressonância que conduz às terminologias “poder” e “resistência” como operadores teóricos deste campo de entendimento; bem como, suporte teórico de campos outros: o pós-moderno, pelo entendimento de Linda Hutcheon (1991), e o de resistência em Alfredo Bosi (2008), que articulam afinidades com a dimensão dos estudos pós-coloniais. Além destes, por ser ponto central deste trabalho, devem ser destacados os estudos de Foucault (2001), R. Esposito (2011, 2012, 2017) e Giorgio Agamben (2002) sobre relações de poder.

Ao que se refere a metodológica, as abordagens de Foucault (1977, 1979), em sua fase genealógica, também seguida por Agamben (1993, 2017) e Esposito (2002), poderão ser de grande valia. Busco alinharme aos Estudos Pós-coloniais em sua vertente Latino-americana, tendo em vista a contribuição das reflexões sobre Resistência efetivadas, também, por Bosi (2008), Sarmiento-Pantoja (2009, 2013, 2014) entre outros e outras.

Algumas indagações iniciais surgiram e vem contribuindo significativamente para nossa busca: O que estas obras denunciam sobre relações de poder? Quais desdobramentos sobre ‘o poder da vida’ podem ser apontados nas obras, tendo Foucault, G. Agamben e R. Esposito como referência? Como o corpo é representado ou construído como elemento de resistência na escrita literária?

Com base nisso, Foucault nos ensina que:

“Os corpos só se tornam força útil se são ao mesmo tempo corpos dóceis. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos de violência ou de ideologia. Ela pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a

força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta.” (FOUCAULT, 1987, pag. 28)

Para Agamben “[...] O próprio corpo do homo sacer, na sua matável insacriticabilidade, é o penhor vivo da sua sujeição a um poder de morte, que não é porém o cumprimento de um voto, mas absoluta e incondicionada [...]” (AGAMBEN, 2002, pag.106). Na leitura, tanto do fragmento de texto de Foucault quanto de Agamben, resguardando suas propostas teóricas, o corpo ganha espaço políticos. Relativo a que nos propomos, ao que consta, esta tem sido a categoria de referência da sociedade moderna, porém submisso e produtivo. Porém, o manifesto de resistência contrário aos processos de exclusão e aniquilamento pode estar situado especificamente nesta relação. Isto ganha força nas próprias reflexões de M. Foucault (1976) quando afirma que não haveria poder sem a resistência e em R. Esposito (2012) ao mencionar se não seria o momento de implementarmos, não apenas o debate ‘sobre a vida’, mas sim incidirmos uma configuração filosófica e política potencializadora ‘da vida’.

Partindo deste aporte, acreditamos ser relevante, elencar aspectos sobre o sujeito que em suas articulações, no espaço conhecido como amazônico, assim são representados nos romances. Neste contexto: Maria Macaggi (nasceu em 24 de abril de 1913, em Paranaguá-Pr, falecida em março de 2003, Boa Vista-RR), mais conhecida no meio artístico como Nenê, é assim que aparece na produção literária e jornalística do estado de Roraima. Macaggi chega a região norte do país na década de 1940 havia sido enviada, pelo governo federal, para desenvolver atividades jornalísticas descritiva sobre os territórios federais da região vinculada ao então Sistema de Proteção ao Índio (SPI). Inicialmente fixou residência no estado do Amazonas (1941);



tempos depois, segue para a região onde hoje é o Estado de Roraima e assim continua suas atividades. Contudo, deve ser ressaltado que antes de sua chegada a esta região, Nenê já exercia intensa atividade literária e jornalística, constatam-se romances e crônicas (Água Parada e Chica Banana, 1930) e contos (Contos de Dor e Sangue, 1940), dessa época.

O corpus a ser estudado resulta de sua produção literária na região norte brasileira, mais precisamente os romances que iniciam a literatura produzida em Roraima e estariam vinculadas a questões cotidianas dinamizadas na região de garimpo, malocas e fazendas de Roraima, apontando ainda para questões de identidade regional (SILVA 2012). Para além deste pensamento, a contribuição de Sarmiento-Pantoja nos traz reflexões mais potencializadoras ao que propomos, estudos referentes a matéria literária:

“... o abarcamento de uma cultura localizada, a partir das condições geo-espaciais relacionadas à Amazônia, a memória ligada à apreensão da História, particularmente voltada a um conjunto de referências ao regime militar de 1964, e o trânsito da utopia estão entre as linhas de força que julgamos ser mais enfáticas, implicando complexas possibilidades criativas e reflexivas.” (SARMENTO- PANTOJA 2011, pag. 02)

No fragmento acima, a memória age como potência de apreensão histórica. Assim, os registros discursivos podem nos levar aos efeitos que os dispositivos de controle do estado agiram na configuração ‘geo-espacial’ apontados no corpus narrativo. Aparenta que o corpo irá atuar na construção narrativa ajustando-se aos mecanismos de ação do poder estatal em ênfase no momento da produção artística da autora. Dessa maneira, talvez o desenho discursiva do corpo das personagens/narrativas traduzam o que, tanto Foucault quanto G. Agamben e Esposito, ressaltaram sobre o ajustamento dos corpos à dinâmica implementada na sociedade contemporânea. Esta ‘linha de

força’, evidenciada por Sarmiento-Pantoja, parece-nos mais eficaz no que tange a construção central desta proposta.

Baseado nisso, outras provocações surgem, e contribuem para dar maior consistência à hipótese proposta: Haveria um EU masculino presentificado no Dizer narrativo? Através da narrativa é possível identificar elos de contato entre as narrativas que constituíram o corpus (similitudes e diferenciações)? Como os diferentes dispositivos apontam tanto o poder soberano/autoritário quanto os elementos de resistência no Dizer narrativo das referidas obras?

Partindo destas indagações talvez a maior provocação ao contexto ideológico, seja a relevante contribuição da autora para a matéria historiográfica, fortalecendo assim o aprimoramento da crítica pautada nas questões de resistência ao discurso colonialista.

## DO REFERENCIAL TEÓRICO

As terminologias aqui exploradas, entendimentos-chave à proposta, entram em consonância com a linha de pesquisa Literatura, Memória e identidades. Desta maneira o corpo como categoria de análise dá significado e pertinência a nossa busca.

Um dos principais nomes em pesquisas a respeito do sujeito moderno é M. Foucault, principalmente na fase conhecida por genealógica, cujo foco central traz abordagens sobre o poder, o saber e o corpo, relacionando a configuração histórica do sujeito mediado pela relações sociais.

Se o corpo é um dos pontos de referência na genealogia de Foucault, que posteriormente foi seguido por Agamben e Esposito, é possível partir dele para apontarmos os atravessamentos que ele representa sobre biopolítica na dinâmica que configuraria o indivíduo moderno.

Nessa linha de entendimento, o corpo



passa a ser uma representação da escritura da história, revelando complexas relações e estratégias de poder que deixam nele seus rastros. Assim, é possível que o corpo aponte ligamentos entre a história e a literatura; pois, se nele estão tensas relações de poder e resistência, registros de elementos históricos; então, podem ser assim representados.

Contudo, Foucault nos leva a refletir sobre o homem moderno ocidental. E é aqui, neste ponto de referência, que G. Agamben (2002) agrega-se a esta reflexão. Para ele, essas relações de poder antecedem o sujeito moderno e encontrariam força já no pensamento que conduziu o Império Romano (AGAMBEN, 2002, pag. 127). Pensando assim, podemos entender isto como uma espécie de absorção de práticas de soberania reproduzidas pelo estado moderno.

O autor nos leva a entender que a decisão sobre o corpo em sociedade está no poder soberano, não apenas de decidir sobre a vida ou a morte do indivíduo, mas podendo agir também nas práticas de exclusão, implicando diretamente na condição de vida do ser humano. Busca para isto o entendimento romano de homo sacer (AGAMBEN, 2002), cujo indivíduo figuraria na sociedade sem o devido reconhecimento. Dessa maneira, o poder soberano opera no sentido de incluir ou mesmo excluí-lo das relações sociais estabelecidas.

A indiferença e a negação da identidade do indivíduo serão práticas atestadas na sociedade desde o período clássico até a contemporaneidade. Podemos verificar que, tanto em Foucault quanto em Agamben, o procedimento de exceção, um desdobramento das relações de poder, atua relativo a exclusão. Neste sentido, os corpos metaforizam as tensas relações de poder que elegem a vida em comunidade como elemento de práticas de exceção.

Roberto Esposito contribui para o debate tendo em vista o entendimento de vida nua,

tão bem evidenciado por Agamben (2002) a respeito do 'poder sobre a vida', em Esposito (2005, p. 12) esta reflexão vincula-se a capacidade humana de criar maneiras de resistir, dando-nos indícios de diferentes meios de agir contrários aos mecanismos de poder e controle. Assim a 'contra conduta' seria o ato de potencializar a vida como ação de resistência afirmativa. Em outro texto R. Esposito (2004, p.207) dá ênfase a potência da vida e sua capacidade de criar suas próprias normativas. Dessa maneira, quando nos referimos a categoria corpo mestiços, abordamos enquanto processo de escrituração inventiva, criativa, provocadora aos modos de captura dos corpos.

## DA METODOLOGIA

O que se denomina de metodologia a ser instaurada neste trabalho; pauta-se em marcadores dialéticos e auto-reflexivos. Esse procedimento é uma tentativa contundente de verificar como se articula a linguagem, representadas através dos textos literários Pós-coloniais. Nessa linha de entendimento, farei uso do que M. Foucault (1977, 1979, 1986), G. Agamben (2002, 2007, 2017) e R. Esposito (2011, 2012, 2017) propõem, especialmente, naquilo que reverbera nos estudos de Sarmiento-Pantoja (2009, 2011, 2013, 2014).

Talvez a maneira mais produtiva de desenvolvimento dessa proposta seja visualizada nos trabalhos dos autores de nosso referencial teórico, quando da condução de suas próprias investigações. Sustentar-se na genealogia é buscar fundamentos de modo a mantê-los em constante tensão entre as práticas de poder e resistência. A genealogia, pode sim agir como:

“[...] insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, para conhecer o passado, como também para questionarmos o presente. Frente a esse movimento contextual e crítico, faz-se necessário mencionar procedimentos metodológicos específicos: a) revisão das etapas do projeto; b) revisão da



literatura, foco de abordagem Pós-colonial, na linha métodos e os conceitos de uma ciência, mais de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, [...] no fundo pouco importa. E exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate.” (FOUCAULT, 1999, p. 14)

Ao que é evidenciado acima a genealogia afirma-se como um conjunto de procedimentos cientificamente úteis, não só em Foucault, mas também em Agamben e Esposito, já que seguem mesma linhagem metodológica, seja enquanto ‘vida nua’, e principalmente o ‘poder da vida’.

#### DE ALGUNS APONTAMENTOS

Enquanto pontos já verificados no corpus em processo de análise podemos dizer que a extensa produção literária da autora é possível que seja resultante de ressignificações de suas vivências junto aos indígenas, em regiões de garimpo e em meio as fazendas nacionais implementadas pelo SPI (Sistema de Proteção ao Índio) na região fronteira Brasil/Venezuela, região do circum-Roraima; porém, faz-se necessário aprofundar mais a pesquisa sobre este ponto, no sentido de verificar se o conjunto de obras resultariam em um projeto de escrituração, ‘um ciclo romanesco’, por nós nominados de Romances do circum-Roraima.

Já é possível afirmar que as representações da violência presentes nos romances, alongam o debate sobre as obras da autora para além dos elementos do regionalismo literário; nos trazendo indícios sobre a representação do corpo como uma escrituração de ‘contra conduta’, maneiras de manifestar-se contrário aos processos de violação.

Além disso, a ocorrência da travestilidade

enquanto dispositivo de resguarda do corpo evitando assim a violação, como em ‘A mulher do garimpo (2012a)’ é entendido por nós como manifesto de resistência, configurando o que podemos registrar como de corpo (in)dócil.

#### CONSIDERAÇÕES, APENAS CONSIDERAÇÕES

Devemos reconhecer a forma truncada do discurso narrativo, o que nos demonstra certa fragilidade na técnica de escrita da autora; porém, isso não anula o que emergem nos entre discursos que evocam das personagens que representam a voz do poder autoritário e soberano.

O conjunto de romances de Nenê Macaggi parece-nos que objetivava montar uma ‘cartografia’ da vida cotidiana na região do circum-Roraima, sem abrir mão dos conflitos e dramas, desenvolvidos como elemento de ficcionalidade, que ressoam enquanto escrita da história. Ao seu modo, a autora construiu um projeto ficcional cujos rastros podem nos conduzir a leituras outras para além dos apontamentos regionalistas. As personagens são protagonistas de tensões que dão aos enredos dos quatro romances a construção sócio histórica e cultural de espaços, cujos deslocamentos narrativos vão aos poucos desenhando grupos sociais, desvendando lugares, borrando a fronteira entre gêneros, cintilando cores que desvelam, nas entre/linhas, rastros da histórias de violências, opressão, subjugo e a presença do poder soberano. Há de ser evidenciado que os manifestos de resistência também são potencializados e demonstram sujeitos que mesmo dinamizando suas ações em meio a ‘docilização’, criam maneiras de indignação, seja através do travestimento; da rebeldia contrária aos ditames do senhorio das fazendas; da maneira de postar-se corporalmente ante a presença do opressor; na revolta pelo açoite causador de atos que levam a reações extremas contra o poder



soberano, ou mesmo na maneira transgressora ao interrogar-se sobre a escola e a cidade e tudo o que elas representaram à sua trajetória, dando outro significado a sua existência, como assim o fez a personagem indígena mestiços ‘Naldo Macuxi’, no romance *Dadá Gemada* (MACAGGI, 1980).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. Belo horizonte: Editora UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **O uso dos corpos**. Trad. Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é dispositivo**. In: *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009, pp. 27-51.

\_\_\_\_\_. **A comunidade que vem**. Trad. António Guerreiro. Lisboa: Presença, 1993.

BOSI, A. **Literatura e Resistência**. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2008.

ESPOSITO, R. **Personas, cosas, corpus**. Editora Trotta, Madri, 2017.

\_\_\_\_\_. **Comunitas: origem e destino de la comunidade**. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

\_\_\_\_\_. **El dispositivo de la persona**. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

\_\_\_\_\_. **Bíos: biopolítica e filosofia**. Torino: Einaudi, 2004.

\_\_\_\_\_. **Immunitas : protección y negación de la vida**. (L. P. López, Trad.) Buenos Aires; Madrid: Amorrortu Editores, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 2a ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade, Volume 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. R. machado. Rio de Janeiro: Nau, 1999

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. tradução Ricardo Cruz. - Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

LEMAIRE, Ria. **Repensando a história literária**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MACAGGI, Nenê. **Dadá-gemada doçura amargura**. [mimeografado], 1980

\_\_\_\_\_. **A mulher do garimpo: o romance no extremo sertão do Amazonas**. 2a. Ed. Boa vista - RR, Gráfica Real, 2012.

\_\_\_\_\_. **Nará-Sué Uarená: o romance dos Xamatautheres do Parima**. Boa Vista: Gráfica Real, 2012.

\_\_\_\_\_. **Exaltação ao Verde**. [mimeografado], (1984)

SARMENTO-PANTOJA, Tânia; RIBEIRO, J. O. S. **Multiplicidades do Discurso: Linguagem, Literatura, Arte e Educação**. Belém: Açai, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arte como Provocação à Memória**. Curitiba: CRV, 2014

\_\_\_\_\_.; et al. **Literatura e Cinema de Resistência: novos olhares sobre a memória**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

\_\_\_\_\_. **“Literatura e História: intermediações sobre a Amazônia em Benedicto Monteiro e João de Jesus Paes Loureiro.”** XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba, 2011.

SILVA, Mirella M. de B. **A construção de um modelo de identidade amazônica no romance A mulher do garimpo, de Nenê Macaggi**. Caderno de Resumo, ABRALIC, 2012 J. Pessoa: Ideia, 2012.

TELLES, Norma. In: JOBIM, Luiz. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.



## MIGRAÇÃO DA MULHER INDÍGENA PARA A CIDADE DE BOA VISTA-RR: REINVENÇÃO DA IDENTIDADE

### MIGRATION OF INDIGENOUS WOMEN TO THE CITY OF BOA VISTA: IDENTITY REINVENTION

Selma Maria de Souza e Silva Mulinari<sup>1</sup>  
Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O processo de migração de mulheres indígenas roraimenses para a cidade de Boa Vista tem ocasionado mudanças em suas práticas culturais. Esse deslocamento tem provocado um distanciamento da cultura, dos costumes, das crenças e dos valores adquiridos no núcleo familiar, já que essas mulheres passam por experiências que rompem com as relações pessoais e sociais, levando-as à construção de novas identidades. A discussão aqui delineada dá-se no sentido de compreendermos quais são os motivos que levam as mulheres indígenas a se deslocarem para a capital, e porque suas práticas culturais são modificadas com o contato com o não indígena. Além disso, observamos que não tem sido tarefa fácil para a mulher indígena assumir sua identidade perante o não índio em função do preconceito, do uso da língua, da crença ou das práticas culturais. Nesse sentido, para alcançarmos nossos objetivos, a metodologia adotada foi a história oral, que busca mostrar, através dos relatos dessas mulheres, que as relações étnico-culturais ainda são bastante desiguais em Roraima e no Brasil, porque há um despreparo de parte da sociedade para se lidar com as diferenças no tocante às práticas culturais específicas.

**Palavras-chave:** Cultura Indígena, Identidade e Gênero.

**ABSTRACT:** The migration process of the Roraima Indigenous woman to the city of Boa Vista has caused changes in cultural practices. This shift has led to a distancing of culture, customs, beliefs and values acquired within the family, by passing experiences that break with the personal and social relationships, causing them to build new identities. The discussion outlined here is given in order for us to understand what are the reasons why indigenous women move to the capital, and why their cultural practices are modified with the contact with the non-indigenous. Moreover, we note that it has not been easy for indigenous women assume their identity before non-indigenous folks on account of bias, use of language, belief or cultural practices. In this sense, to achieve our goals, the methodology adopted was the oral history, trying to show through the accounts of these women that ethnic-cultural relations are still very unequal in Roraima and Brazil, motivated by the lack of preparation on how to learn to deal with differences regarding the specific cultural practices.

**Keywords:** Indigenous Culture, Identity and Gender.

1 Professora Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Roraima-Brasil.

2 Professora Mestre em Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) Roraima-Brasil.



## O CONTEXTO

Considerando as informações do censo de 2010, a população indígena do Estado de Roraima é de 49.637 indivíduos, divididos em dez etnias. Desses, por volta de 8.550 vivem na cidade de Boa Vista, estabelecidos junto à população local. Assim, cerca de 17,2% dos indígenas do Estado vivem na capital, Boa Vista. Dentro do Estado, há um total de dez milhões de hectares ocupados pelos povos indígenas, o que corresponde a 46% das terras. Dentro desse contexto, o enfoque principal deste trabalho é o processo de migração da mulher indígena roraimense para a cidade de Boa Vista, bem como as mudanças ocasionadas nas práticas culturais das comunidades.

Esse deslocamento tem provocado um distanciamento da cultura, dos costumes, das crenças e dos valores adquiridos no núcleo familiar, já que essas mulheres passam por experiências que rompem com as relações pessoais e sociais, levando-as à construção de novas identidades. É relevante afirmar que esse trabalho se propõe a observar, estudar e compreender a vivência das mulheres indígenas na cidade. Assim, a discussão não deve ser pensada no sentido de que essas mulheres devem realizar o caminho de volta às suas comunidades de origem, mas no sentido de compreendermos quais são os motivos que levam as mulheres indígenas a se deslocarem para a capital e por que suas práticas culturais são modificadas com o contato com o não índio.

Observamos que, quando duas populações diferentes se enfrentam, é normal que haja o estranhamento e o julgamento de costumes, tradições e ritos. Por isso, para alcançarmos os nossos objetivos, aproveitamos o espaço aberto pela História Social que estuda os grupos marginalizados, a história voltada para a sociedade, e que busca, na interdisciplinaridade, contribuições para seus próprios conceitos, trabalhando na

perspectiva da contemporaneidade, o que nos permite entrar no campo de outras disciplinas como a Antropologia Social e a Antropologia Cultural para abordagens conjuntas.

Além disso, o trabalho procura analisar como se realizou o contato interétnico, definido aqui como sendo “as relações que tem lugar entre indivíduos e grupos de diferentes procedências ‘nacionais’, ‘raciais’ ou ‘culturais’” (OLIVEIRA, 1976, p.174). O processo de fricção interétnica aqui descrito é visto como “uma maneira de descrever a situação de contato entre grupos étnicos irreversivelmente vinculados uns aos outros, a despeito das contradições – expressas através de conflitos (manifestos) ou tensões (latentes) – entre si existentes” (OLIVEIRA, 1976, p.176). Lançamos mão da história oral para mostrarmos, através dos relatos dessas mulheres, toda a riqueza das experiências vividas em seus cotidianos.

A bibliografia existente mostra a ocupação dos territórios da região do rio Branco, onde habitavam os povos indígenas e, a partir de então, estabelece-se a convivência de índios com não índios nos aldeamentos, vilas e, posteriormente, nas cidades. Tudo isso influenciou na concepção e na vivência de ambas as partes, iniciando um processo de fricção interétnica que perdura até hoje. Mediante o longo processo de definição, demarcação e homologação das terras indígenas, em que ficou marcada a ampla participação de indígenas nos conflitos e um intenso movimento de idas e vindas para a capital Boa Vista, a cidade deixou de ser um território de estranhamentos, desconhecido e misterioso para os indígenas. Observamos que, para alguns, passa a ser um território de vivências e oportunidades e, para outros, passa a ser um terreno de incertezas, miséria e sofrimento. Observamos, também, que a cidade passa a ser o espaço onde





constantemente acontecem os movimentos de formação de novas identidades, conceitos, saberes, visões de mundo e posições políticas. Sabemos não existir uma visão única e homogênea com relação ao conflito que envolveu a demarcação e homologação das terras indígenas; assim sendo, a cidade de Boa Vista torna-se o lugar onde as discussões, as reivindicações, os protestos, o movimento em si acontece para ambos os lados.

### **IDENTIDADE E GÊNERO: O DISCURSO**

A questão da identidade tem sido muito discutida atualmente, já que nos deparamos, a todo momento, com um esboço cultural fragmentado em que surgem identidades também fragmentadas. Somos diferentes e essas diferenças são pautadas em conceitos referenciais, normas e regras pré-estabelecidas, que vigoram no contexto social em que vivemos e que são oriundos da nossa cultura. Por isso, “à medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas às influências externas, é difícil conservar as identidades intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2006. p.74).

Falar de identidade neste momento é justamente reconhecer que o mundo vive em uma constante dicotomia do eu e ele, nós e eles, eu e o outro. Nesse sentido, observam-se constantes mudanças do mundo globalizado, mudanças históricas, mudanças no contexto social, movimentos políticos, movimentos sociais, transformações econômicas, mudanças no sistema produtivo que também obedece a um padrão de consumo e, principalmente, o sistema de informação. Vemos as novas identidades surgirem, ou melhor, serem produzidas e contestadas, identidades étnicas, identidades de gênero, identidades sociais. No mundo de hoje, em que os sistemas de informações são rápidos demais e as fronteiras já não existem,

os conflitos de identidade são constantes, tanto quanto são os referenciais que tornam possíveis a sua diferenciação. Os processos culturais vividos e as fricções entre esses sistemas facilitam as modificações simbólicas e corroboram para que as transformações e absorções aconteçam.

Mas, para cada processo de construção e desconstrução, existe um referencial a partir do qual podemos lançar mão de características que não se alteram conforme o tempo. Não podemos esquecer que o acervo de significados presentes na cultura está envolvido com as relações de poder. É na esfera do poder que se realizam as definições e as redefinições e os conceitos utilizados para a construção da identidade são importantes para a manutenção do poder, para a manutenção do discurso político, para a manutenção de processos econômicos, para a manutenção de processos de ocupação e de exclusão. Podemos dizer, portanto, que esses conceitos são também estratégicos e posicionais. Estratégicos do ponto de vista ideológico e posicionais quando usados para manter processos de exclusão.

Quanto às discussões de Gênero, seguimos o conceito surgido no século XX que, além de responder às questões advindas das diferenças existentes entre homem e mulher, propõe também discutir a diferença dentro da diferença (SCOTT, 1992). As discussões de Gênero buscam, juntamente com as questões sobre raça, etnia, classe e sexualidade, respostas para as desigualdades existentes entre homem e mulher. O Gênero refere-se às origens sociais da identidade. Falar de Gênero é discutir a relação homem e mulher do ponto de vista social. O Gênero interage nas relações e experiências vividas, buscando mostrar as relações de poder e as desigualdades vividas na relação homem e mulher.

A mulher do século XXI é protagonista de sua própria vida, realiza suas próprias



escolhas, reivindica seu espaço, busca suas oportunidades, luta suas próprias batalhas, disputa os mesmos espaços que os homens no mercado de trabalho. Com isso, a mulher irá gerir a sua vida e tomar suas próprias decisões, irá valorizar o prazer, a mulher passa a viver para si. A mulher de hoje procura o reconhecimento daquilo que ela é através de sua identidade, procura se inserir no mundo para ter acesso e estabelecer-se em um padrão de igualdade, a mulher quer ser reconhecida pela competência, pela superação. Desse modo, a mulher vive o contexto globalizado das relações socioeconômicas e reinventa a sua identidade e o seu papel dentro dessa sociedade multifacetada.

### **MULHERES INDÍGENAS DE RORAIMA: CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS<sup>3</sup>**

Dentro do contexto das comunidades indígenas de Roraima, a mulher indígena exerce um papel fundamental para a sobrevivência e manutenção da família. Sendo assim, ela é responsável pela produção agrícola, pela produção artesanal, pela transformação de alimentos, pelos afazeres domésticos, além da criação dos filhos.

A primeira investida contra a unidade do grupo social que se vê dentro do sistema social dos índios de Roraima vem do processo de colonização da região (MULINARI, 2003). Com a chegada dos Beneditinos, inicia-se o projeto de catequese dos índios de forma mais organizada e efetiva, e se estabelece o norteamento de como se buscaria êxito no trabalho junto às comunidades indígenas. Para que houvesse uma nova agregação de valores, seria necessário o afastamento dos indivíduos de suas comunidades.

Seria necessário, além da catequese, o ensino de um ofício para que os índios se

tornassem trabalhadores rentáveis. Com a chegada das irmãs missionárias da Ordem Beneditina de Tutzing, as mulheres passam a ser alvo de interesse da diocese e são cooptadas a acompanhar as missionárias e a viver em internatos na cidade de Boa Vista. Daí em diante, as índias serão parte de um projeto maior: são treinadas para ajudar no trabalho do hospital construído pela diocese em Boa Vista, e são inseridas no trabalho geral da diocese juntamente com as monjas, tornando-se elos importantes do trabalho de catequese nas comunidades indígenas.

Com a chegada do homem branco de forma mais intensa aos territórios tradicionalmente indígenas, através da implantação das fazendas de gado e da ação do órgão protetor, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, as comunidades inseridas nesse contexto ficam mais expostas aos problemas oriundos da convivência interétnica (GOMES, 2010). Os índios que viviam na região ficaram à mercê dessas movimentações e foram explorados de várias maneiras, principalmente como mão de obra, com a total convivência do órgão de proteção. Nesse contexto, as fazendas vão sendo implantadas por todo o território indígena e a mão de obra indígena é essencial para mover essa questão. Os homens são transformados em vaqueiros e empregados na lida do gado. A mulher indígena também começa a ser inserida nesse processo de exploração, sendo utilizada como mão de obra para realizar o trabalho doméstico nas fazendas.

Num segundo momento, através da mesma vertente, as portas para essa prática encontram-se abertas e a mulher indígena foi cooptada de forma voluntária ou mesmo involuntária para exercer essa atividade nas casas de família na cidade de Boa Vista. A ocupação do território indígena continua com a chegada dos garimpeiros na região das serras, núcleos mais distantes, onde também

<sup>3</sup> A escritura do texto foi a partir de percepções do cenário local.



a pecuária extensiva logo chegaria. O garimpo trouxe a maciça presença de homens, contribuindo significativamente para a desagregação da unidade familiar e levando também a uniões interétnicas. As mulheres acabam ficando expostas porque os homens são cooptados para as frentes de

trabalho e abandonam as mulheres com os filhos nas aldeias. A ocupação da região conclui-se e os núcleos populacionais vão se formando dentro desse contexto, concretizando, assim, todo o processo.

Os primeiros sinais da necessidade de organização das mulheres se dão através das atividades de corte e costura que foram amplamente incentivadas pelos missionários da Ordem da Consolata, que substituíram os Beneditinos na região. A ideia era ensinar corte e costura às mulheres para que, com a produção desse trabalho, fosse suprida a deficiência de produtos disponíveis para a comunidade, que necessitava de roupas e de outros produtos difíceis de serem obtidos. Outro problema dentro das comunidades era a entrada de pessoas estranhas, que vinham atraídas pelo garimpo e pelo comércio que foi se estabelecendo na região. Para as mulheres, eliminar a figura dos marreteiros que adentravam as comunidades vendendo roupas e outras bugigangas era importante porque eles também comercializavam a bebida alcoólica.

Com apoio da Diocese de Roraima, o curso de corte costura era realizado em um centro da Ordem e, posteriormente, o projeto era implantado nas comunidades. As mulheres recebiam o maquinário e materiais, e a comunidade construía a casa para abrigar o projeto. Com esses encontros, as mulheres passam a trocar experiências, dividir seus problemas, conversar sobre os filhos, sobre os maridos, sobre os problemas surgidos no cotidiano. O espaço proporciona às mulheres o exercício da troca de saberes e o diálogo, o que as conduzia ao questionamento do seu

papel na comunidade. Nas reuniões de corte e costura, as mulheres perceberam que, juntas, podiam arrumar saídas para problemas comuns e, com isso, passam a discutir seus problemas diários, os papéis e funções dentro das comunidades e iniciam um processo de questionamento da ordem social interna.

Posteriormente às tarefas dos grupos de trabalho, vieram os afazeres com a catequese, a mulher assume o papel de catequista e abre um novo horizonte, o do conhecimento. A mulher passa a ser valorizada e incentivada a ter acesso à educação formal. A conquista desse espaço possibilita também o exercício da liderança. A partir de então, as propostas de catequese passam a ser inovadoras, abre-se espaço para a troca de experiências, para o diálogo entre as gerações e para as reflexões da doutrina. A mulher consegue inserir-se na discussão e pautar-se como temática. No exercício dessa função, as mulheres aproveitam e começam a questionar o espaço e a função dentro da sociedade em que vivem. A participação da mulher vai sendo delineada de forma mais ativa, atuante e decisiva.

Há uma conscientização de que a mulher indígena poderia ter uma atuação mais expressiva, saindo do mundo privado da casa, da criação e da educação dos filhos para o espaço público das manifestações, do exercício da liderança dentro das comunidades, da participação em encontros com outros povos indígenas. Nesse momento, delineia-se outro ponto que também coopera com esse processo: a questão das organizações e da participação da mulher nas comunidades.

A partir daí, as mulheres estão ocupando novos espaços na área de saúde como agentes e enfermeiras, e na área de educação como professoras. Dessa forma, consolidam sua liderança dentro das comunidades. Teriam ainda que criar um mecanismo para



melhorar a convivência entre homens e mulheres, do ponto de vista do núcleo familiar e da comunidade. As mulheres passaram, então, a se articular para ter a liderança reconhecida através de uma organização que as representasse. As mulheres passaram a ter vez e voz, saindo do plano de coadjuvante para expor suas reivindicações e lutar por seus posicionamentos. A formação do Movimento de Mulheres Indígenas de Roraima inicia-se com um discurso ligado ao mundo privado das mulheres, que usam como estratégias para se fortalecerem as suas propostas de trabalho dentro da comunidade.

O incentivo ao trabalho de corte e costura, o resgate da produção de artefatos, o fortalecimento da produção das roças, pomares, hortas e a organização da criação de pequenos animais, assim como o resgate da cultura indígena e a manutenção da língua materna, somaram para a desagregação do núcleo familiar, considerando que esses fatores foram usados para que a mulher pudesse ser ouvida dentro das reuniões e assembleias. As mulheres foram se movimentando e levando sua proposta de mudança para todas as comunidades. O movimento de mulheres ganhou vulto e se faz representar dentro da XXVII Assembleia Geral dos Tuxauas, acontecidas em fevereiro de 1998. Nessa Assembleia, solicitou-se que as mulheres tivessem uma participação no Conselho Indígena de Roraima – CIR. No dia 8 de fevereiro de 1999, tomou posse no CIR, na Secretaria Geral das Mulheres Indígenas de Roraima, Lindalva Nascimento Peixoto. Aqui se consolida uma luta que se iniciou no mundo privado das mulheres, com as agulhas, as linhas, as panelas de barro e a catequese, desde 1986. Uma luta que as mulheres teceram com muita maestria, como uma colcha de retalhos, costurada pedacinho a pedacinho.

Dentro do CIR, o movimento se fortalece

e faz frente ao novo status, participa das discussões, interage com outras organizações indígenas e não indígenas. As mulheres participam dos movimentos da luta, de debates sobre o papel da mulher na sociedade e iniciam uma nova discussão acerca da criação de uma organização que as represente de fato. Inicia-se o processo de formatação e criação da Organização de Mulheres Indígenas de Roraima. Em 1999, essa Organização é oficializada e, a partir daí, o olhar voltado à mulher indígena de Roraima foi diferente (MULINARI, 2003). As mulheres persistiram na construção de novas atitudes e no fortalecimento de seu novo papel social perante a busca por igualdade de gênero. Partindo do contexto dessas novas apropriações simbólicas assimiladas, as mulheres, já inseridas nos movimentos sociais, conseguem se posicionar na problemática da discussão do gênero, tornando-se agentes transformadoras dentro do contexto. As mudanças vão ocorrendo em amplo aspecto, modificando as estruturas sociais e as estruturas de poder. Quando, em 05 de janeiro de 2000, Diva Eurico da Silva foi eleita a primeira mulher Tuxaua, ficou comprovado que a mulher indígena redefiniu o seu papel na sociedade roraimense.

### **AS VIVÊNCIAS: O CASO DE LÍDIA RAPOSO**

Na atualidade, a escolha de uma mulher para ser tuxaua demonstra que as mulheres podem assumir postos de liderança e que nos grupos de trabalho há muitas mulheres que poderiam assumir o comando. A aceitação e o sucesso do trabalho de Diva como tuxaua na comunidade da Raposa II parecem ter influenciado as mulheres e servido de exemplo para exercerem a liderança. Nesse sentido, segundo os relatos de Lídia Raposo,

hoje a mulher já pode ser tuxaua, já pode assumir a liderança. Não é comum, mas já tem o comando da comunidade deve ser para gente de dentro da comunidade. Deve ser escolhido quem quer trabalhar. As lideranças



têm que se reunir e dividir o trabalho para atender melhor. A mulher pode até ser melhor, a mulher é mais organizada (Entrevista, 2002).

Lídia Raposo tem 54 anos, nasceu e se criou na Comunidade da Raposa, localizada no município de Normandia, região da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

A Raposa é uma comunidade de grande porte, com aproximadamente mil habitantes, e passou por muitas transformações e interferências. A comunidade tem arruamento, eletricidade, escola de Ensino Médio, quadra de esporte, telefone, posto de saúde, Igreja Católica e Igreja Evangélica, casas de comércio, acesso à internet e televisão. Sabemos, no entanto, que, mesmo com tantas interferências, “uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural” (OLIVEIRA, 2015, p.19).

Segundo Lídia Raposo, as modificações dentro da comunidade aconteceram quando os índios passaram a conviver com os não índios. Esse processo vem de muito tempo, desde quando as fazendas foram instaladas na região, e continuou posteriormente, com a chegada da FUNAI, das escolas e das demais instituições presentes dentro da comunidade. Com isso, vieram às transformações e as interferências na vida dos indígenas. Para Lídia,

os índios querem viver como índios, mas com os benefícios da vida dos brancos. O tempo não vai voltar a ser como era no tempo da minha avó. Naquele tempo ela não usava roupa, andava de tanga de algodão. Os costumes já foram alterados e não voltam mais. Nós já estamos acostumados com roupa e ninguém vai tirar roupa para voltar no tempo... a maloca mudou, o jeito da maloca mudou e as mulheres mudaram também. As mulheres deixaram de serem “escravas do homem”, vivendo somente dentro de casa, trabalhando na roça e cuidando dos filhos. Agora as mulheres podem trabalhar fora de casa, ter uma profissão, ganhar seu dinheiro para comprar o que precisa (Entrevista, 2002).

Lídia iniciou juntamente com outras mulheres o movimento de resgate da produção das panelas de barro. Ela conta que, mesmo tendo sido criada pela sua avó na comunidade, não aprendeu a fazer as panelas de barro. Nas suas narrativas, comenta que presenciava o processo, mas não trabalhava com o barro. Para que o processo fosse recriado, foi necessário o apoio das mulheres mais velhas que conheciam o procedimento desde o início, do ritual da coleta do barro até o preparo das panelas e o cozimento das peças, já que as mulheres mais novas não valorizavam esse ritual.

A preocupação com o retorno da produção de panelas já marca uma nova visão dentro das comunidades que está diretamente ligada à questão da expectativa financeira. Como se organizar para ter uma renda e, com isso, conseguir comprar o que precisavam, já que nem todas as mulheres tinham acesso a um emprego formal dentro das comunidades? Nessa movimentação, com os grupos de produção liderados pelas mulheres, dá-se o processo de aproximação de Lídia com a cidade. Foi participando das feiras de artesanato, para vender as panelas de barro, que Lídia Raposo foi pela primeira à cidade. Com o sucesso dessa feira, elas continuaram a produção e, para Lídia, aconteceu algo diferente. Segundo os relatos de Lídia, o processo de resgate engrandeceu a vida das mulheres e abriu novos horizontes.

As mulheres da comunidade da Raposa passaram, sob a liderança da Lídia, a ser monitoras de outros grupos de mulheres das comunidades vizinhas, como Napoleão, Chumina, Guariba e Araçá. Elas comandaram o resgate de uma prática que estava se perdendo e não era mais valorizada dentro das comunidades. Essa experiência foi importante por ter organizado as mulheres e oportunizado o acesso a uma



renda. As mulheres passaram a ter independência financeira, o que dava acesso aos bens de consumo que elas aprenderam a usar com os não índios, como sal, querosene, arroz, açúcar, tecido, sabão, entre outros produtos.

Antes, somente os homens tinham acesso ao dinheiro para realizar as compras que precisavam e, às vezes, as mulheres utilizavam o sistema de trocas. A realidade agora era outra: as mulheres produziam e tinham o retorno financeiro dos seus produtos. Mas, na visão de Lídia, ainda havia um problema perturbador dentro da comunidade: as constantes interferências e a convivência com os não índios estavam influenciando na manutenção da língua materna, nos usos e costumes, na alimentação. Na visão dela, os “parentes” tinham vergonha de falar a sua língua, não queriam mais tecer suas peças e nem fazer suas panelas. Os parentes não queriam mais fazer a farinha, a damurida, o bejú e o caxirí.

Lídia temia que as famílias perdessem a cultura, deixassem de falar a língua materna e deixassem os costumes de lado. No entanto, conforme os relatos, ela sabe que o tempo da sua avó não vai mais voltar e que os costumes já foram alterados. Mas ela sabe que é preciso preservar e ensinar a cultura para as crianças. Quanto aos hábitos alimentares, Lídia compreende que não vão mudar muito, que as mulheres continuarão a fazer as comidas tradicionais como o caxirí, a damurida, o bejú, a farinha.

Tudo isso faz parte da cultura. Mas ela lamenta que os índios não estavam habituados a comer muitos dos alimentos que entraram na comunidade, e que seria difícil produzir para manter a sociedade indígena. Lídia comenta que “o grande problema é que os parentes não querem mais trabalhar, só querem receber ‘bolsa do governo’, daí não tem mandioca para fazer farinha, bejú, caxirí. Os parentes têm que

trabalhar, têm que botar as roças, têm que plantar” (Entrevista, 2014).

Em 2002, Lídia Raposo optou por viver na cidade por causa de problemas familiares. Deixou a comunidade e foi para a cidade de Boa Vista. Refez sua vida, como empregada doméstica, funcionária pública e, com o tempo, firmou-se como artesã e monitora para ensinar outras mulheres na confecção das panelas de barro. Atualmente, Lídia sobrevive da fabricação e comercialização de panelas de barro. Como monitora, já visitou várias cidades brasileiras ministrando cursos e oficinas sobre a arte de criar panelas de barro. A indígena explica que nem sempre a sua convivência com a comunidade da Raposa foi amigável. Houve momentos em que ela ficou muito triste com os seus parentes.

Um dia, em 2007, eu avisei meu tio que era tuxaua lá na Raposa que eu ia lá pegar material, pegar barro para trabalhar. Daí ele me disse que a comunidade não queria que eu pegasse mais material lá. Que a comunidade tinha proibido. Fiquei muito triste! Não sabia mais o que fazer. (Entrevista, 2007).

Lídia passou cinco anos sem retornar à comunidade mas, aos poucos, foi restabelecendo os laços. Ainda hoje não coleta o material – barro – na região da Raposa. Alguns ressentimentos ficaram e somente o tempo os atenuará. As experiências de Lídia são iguais às de muitas mulheres que foram para Boa Vista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização eclesial dentro das comunidades foi a mola mestra para que a organização de mulheres acontecesse. O trabalho com os missionários trouxe as mulheres para as primeiras experiências na cidade. Com o envolvimento dos homens indígenas nos movimentos de resistência por causa dos problemas com as demarcações e invasões, as mulheres indígenas iniciaram o engajamento nesse processo. A participação das mulheres nos movimentos sociais fez



com que a mulher indígena se inserisse definitivamente no mercado de trabalho e nos estudos.

Nas idas e vindas para estudar, as vivências se concretizavam e, aos poucos, consolidavam-se. Nesse sentido, o processo de migração da mulher indígena para áreas urbanas do Estado de Roraima, principalmente para a cidade de Boa Vista, aumentou progressivamente nos últimos anos, devido a vários interesses e expectativas. Assim acontece com os diferentes segmentos em que elas estão inseridas, tanto na área da saúde como em outras áreas. Jovens que buscam melhores condições de ensino deslocam-se para a cidade à procura de ingresso em escolas de Ensino Médio e Universidades. Isso significa que nem todas as mulheres retornam à sua antiga vida na comunidade, pois a vivência com o outro tem provocado um distanciamento da cultura, dos costumes, das crenças e dos valores adquiridos no núcleo familiar.

Em função das experiências das mulheres, houve um processo de construção de novas identidades mediante as adversidades. Primeiro, o preconceito, por causa do estranhamento no convívio com os chamados “civilizados”, já que, nesse contexto, os saberes indígenas não são considerados. Segundo, a comunidade indígena passa a vê-la com outro olhar e atribui à mulher a desvalorização da cultura e dos seus laços com os seus familiares, o rompimento com as relações pessoais e sociais e a perda do status dentro da comunidade. Considerando a visão de Lídia Raposo, ao se afastarem e depois retornarem para a comunidade, as mulheres passam a ser desvalorizadas no grupo por terem sido seduzidas pelos costumes da cidade. Nas comunidades, a ideia que se tem é que as mulheres indígenas que fazem a opção de viver na cidade estão perdendo os costumes

e a cultura, devido ao convívio com os “brancos”. No entanto, Lídia comenta que a sua vivência na cidade não fez com que ela deixasse de ser indígena porque, mesmo morando na cidade, ela não perdeu o contato com sua comunidade e nem o convívio com seus parentes. Sua vivência dentro da comunidade de origem é grande porque parte de sua parentela ainda mora na comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOMES, Maria de Lourdes Sousa. A mulher macuxi na linha de frente pela conquista de espaços. In FERNANDES, Maria Luiza; GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. História e Diversidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MULINARI, Selma. Índios, caboclos e “civilizados”: as estratégias do SPI – serviço de Proteção aos Índios – no território Makuxi (1900 – 1950). Rio de Janeiro, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade, Etnia e Estrutura Social. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. In BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora: Unesp, 1992.
- FONTES ORAIS**
- ENTREVISTA com Lídia Raposo. Produção: Selma Maria de Souza e Silva Mulinari. Comunidade Raposa, Roraima, 2002/2004/2005/2007/2010/2012/2014/2016. 26 (aprox.). Fita mini DV (60 min).



## IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA MÚSICA AMAZÔNICA: LENDA E POESIA EM ZECA PRETO, ELIAKIN RUFINO E NEUBER UCHÔA

### IDENTITY AND BELONGING IN AMAZON MUSIC: LEGEND AND POETRY IN BLACK ZECA, ELIAKIN RUFINO AND NEUBER UCHÔA

Rosidelma Pereira Fraga<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esta proposta tem como objetivo apresentar os resultados finais da pesquisa Pós-doutoral com o projeto Cruzamentos de culturas e identidades nas canções poéticas de Roraima. A pesquisa teve como meta fulcral investigar a identidade cultural na produção poético-musical, a fim de alargar a discussão para o campo de conceituação das identidades que não podem ser vistas somente com a tradição oral, mas com as etnias, com a construção e a ritualização dos mitos amazônicos, dos imaginários coletivos, da diversidade linguística que forma a multiplicidade do povo roraimense e, ao mesmo tempo, o singulariza com traços sui generis dentro de sua tradição plural. Ao adentrar na análise das identidades e na diversidade cultural de povos em Roraima, percebe-se que a visão de Tomaz Tadeu da Silva (2000) contribui para o exame dos textos escolhidos, a saber: Roraimeira, Norteando, Casa de Caboclo, Pimenta com sal, Memória da tribo, Tudo índio, Makunaimando e Cruviana, além de uma entrevista com Zeca Preto e Eliakin Rufino. Sob a ancoragem dos estudos culturais e da teoria da literatura, o ensaio trouxe uma discussão em torno de autores relevantes, a saber: Arjun Appadurai (2004), Stuart Hall (1993), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Alfredo Bosi (1992) Silvano Santiago (2000), Zigmunt Bauman (1999) e outros.

**Palavras-chave:** Identidade, Pertencimento, Música Amazônica, Poesia. Roraimeira.

**ABSTRACT:** This is paper aims to present the final results of the Postdoctoral research with the project Crossings of cultures and identities in Roraima's poetic songs. The research aimed to investigate cultural identity in the poetic-musical production, in order to broaden the discussion to the conceptualization of identities that can not be seen only with oral tradition, but with ethnic groups, with construction and The ritualization of the Amazonian myths, the collective imaginary, the linguistic diversity that forms the multiplicity of the people of Roraimense and, at the same time, singles them out with sui generis traits within their plural tradition. Entering the analysis of identities and cultural diversity of peoples in Roraima, it is clear that Tomaz Tadeu da Silva's (2000) view contributes to the examination of the chosen texts, namely: Roraimeira, Norteando, Casa de Caboclo, Pimenta com Sal, Tribe Memory, All Indian, Makunaimando and Cruviana, as well as an interview with Zeca Preto and Eliakin Rufino. Under the anchorage of cultural studies and literature theory, the essay brought a discussion around relevant authors, namely: Arjun Appadurai (2004), Stuart Hall (1993), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Alfredo Bosi (1992) Silvano Santiago (2000), Zigmunt Bauman (1999) and others.

**Keywords:** Identity, Belonging, Amazonian music, Poetry, Roraimeira.

<sup>1</sup> Professora de Literatura no Leducarr UFRR e do curso de Especialização em Língua Portuguesa na UERR.





## INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu do projeto Pós-doutoral intitulado *Cruzamentos de culturas e identidades nas canções poéticas de Roraima*. O objetivo fulcral foi investigar a identidade cultural na produção musical de Zeca Preto, Eliakin Rufino e Neuber Uchôa. Cumpre explicar ao leitor que o meu olhar será para a letra das composições que defendo como composição poética, uma vez que não se tratam de composições de linguagem trivial. Os compositores, a meu ver, trabalham o texto dentro dos parâmetros da teoria da poesia no que concerne ao trato de plurissignificação do poético, que vai desde um trabalho simples com a divulgação da cultura roraimense a um belíssimo jogo de linguagem e criatividade. Ao propor esta discussão para o simpósio *Literatura sobre a Amazônia: contrapontos ontem e hoje*<sup>2</sup>, inicia-se com a epígrafe da canção *mukama*, de Zeca Preto (2004, p.17): “Quero a minha América latina preta, branca, roxa, colorida *extrenorte* americano brasileiro”, pois as palavras contidas nela nos permitem asseverar que em muitas canções roraimenses há um banho de imagens poéticas que corroboram para a construção de identidades múltiplas e para o cruzamento de culturas (BOSI, 1992). A rigor, tais composições, ainda que nem sempre com intenção poética, assumem discursos que norteiam não uma identidade Macuxi, ou Wapixana, ou Taurepang e outras, mas um misto de imagens que formam, dentro da subjetividade individual, a coletividade.

Concomitante a essa linguagem poética que instaura identidades indígenas e africanas, este texto doravante se abre à discussão no campo de conceituação das identidades que não podem ser vistas somente com a tradição oral, mas com as

etnias, com a construção e a ritualização dos mitos amazônicos, dos imaginários coletivos e da diversidade linguística que formam a multiplicidade do povo roraimense e, ao mesmo tempo, o singulariza com traços sui generis dentro de sua tradição local.

Ao adentrar na análise das identidades e na diversidade cultural de povos em Roraima, percebe-se que a visão de Tomaz Tadeu da Silva (2000) contribui para o exame dos textos escolhidos, a saber: *Roraimeira, Norteando, Casa de Caboclo, Pimenta com sal, Memória da tribo, Tudo índio, Makunaimando e Cruviana*. Sob esse prisma, as análises terão como recorte analítico as canções do álbum *Songbook* (2015), de Zeca Preto e outros poetas e compositores, sob a ancoragem dos estudos culturais e da teoria da literatura. O ensaio provocará uma discussão em torno de autores relevantes, a saber: Arjun Appadurai (2004), Stuart Hall (1993), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Alfredo Bosi (1992) Silviano Santiago (2000), Zigmunt Bauman (1999), Homi Bhabha (1998), os quais subsidiarão a presente pesquisa.

A partir do foco de estudos culturais e da teoria da literatura, a pesquisa divide-se em três eixos-temáticos: 1) Roraima, identidades e fronteiras; 2) O abraço da poesia topofílica e lendária na música de Roraima e o sentimento de pertença; e 3) Concepções de identidade e diferença no trio Roraimeira. Ao final desta investigação, realizou-se uma entrevista com os poetas e compositores Eliakin Rufino e Zeca Preto, disponível no *Portal Entretextos*, na coluna *Poiesis*, da pesquisadora, conforme referências finais.

## RORAIMA, IDENTIDADES E FRONTEIRAS

Preliminarmente, situa-se o leitor à história do antigo Território do Estado de

<sup>2</sup> Parte integrante do estágio Pós-doutoral já publicado na Revista ZCultural do PAAC, tem como premissa esmiuçar a produção de ensaios acerca do tema identidade indígena. Como parte inicial do corpus de análise do projeto Pós-Doutoral do Programa de Pós-Graduação em Cultura Contemporânea, visa cumprir com os objetivos do projeto Identidades e fronteiras nas canções e narrativas indígenas de Roraima.



Roraima, assim conhecido até a Constituição de 1988, localizado no extremo Norte do Brasil. Roraima aparece descrito como um estado inserido no contexto multicultural<sup>3</sup>. Stuart Hall (1996), no capítulo “A questão multicultural”, em *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, expressa que a questão multicultural está ligada a diversas razões de migrações, isto é, muitas pessoas se mudam por “desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico” (HALL, 1996, p.99). Tratando-se dessas migrações, entendemos que em Roraima, ‘ser multicultural’ pressupõe carregar características de sociedades que abarcam diferentes comunidades, povos e culturas.

Além disso, pela posição de fronteira, Roraima mistura práticas culturais locais, nacionais e internacionais, sobretudo por somar culturas venezuelanas e inglesas, as quais ainda se juntam ao “tronco de índios do Karib”. No estado há uma diversidade de portugueses, espanhóis, árabes-muçumanos<sup>4</sup> e outros povos que para o estado migraram em busca de riquezas e terras, o que até hoje tem resultado em pesquisas antropológicas e demarcação de comunidades indígenas e questionamentos de separação entre índios e não índios<sup>5</sup> como é o caso da Comunidade Raposa Serra do Sol<sup>6</sup>, em Pacaraima, último município brasileiro, fronteira com Santa Helena de Uairén, na Venezuela.

Sobre este processo de migração, Hall (1996, p. 104) elucida que da mesma forma que a globalização coincide com a modernidade, “os processos de migração têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial”. Neste processo global e multifacetado de culturas e migrações, destacam-se uma diversidade de línguas indígenas como Macuxi, Taurepang, Wapichana, e outras misturadas aos idiomas português, inglês e espanhol, formando assim uma heterogeneidade no falar roraimense.

O multiculturalismo recheia-se com a diversidade de lendas que dão identidade aos pontos turísticos mais belos e desconhecidos por muitos brasileiros, e tais identidades aparecem nas canções de Zeca Preto, Neuber Uchôa e na poesia de Eliakin Rufino como uma valorização assaz do que denominamos identidade lendária roraimense: Tepequém, Macunaima, Pedra Pintada, Curupira, Boiúna, Cruviana, entre tantas lendas indígenas do norte brasileiro.

Comumente notamos, a cultura e o povo roraimense vão muito além do olhar desconhecido. Não obstante, dentro de um contexto midiático, asseveramos que na pós-modernidade há resquícios de construções imagéticas em que a mídia, em várias situações, reproduz estereótipos do homem do Norte e do Nordeste, apresentando uma paisagem assolada por um cenário nortista exótico e opulento na fauna e flora, mas atrasado e sedento por progresso e cultura. Ou melhor, o Norte, sobretudo Roraima,

3 Conforme pesquisa realizada no IBGE (2008), 50% da população é imigrante de outros estados e países de fronteira ou não: Venezuela, Guiana Inglesa, Peru e Colômbia. Neste sentido, Roraima não pode ser pensada como comunidades isoladas e sim dentro de um contexto de hibridização das culturas.

4 Sobre a migração de árabes-muçumanos entre Brasil e Venezuela, sugerimos o artigo *Identidade e representação na fronteira pan-amazônica: árabes-muçumanos em contexto transfronteiriço (Brasil –Venezuela)*, do Prof. Dr. Jakson Hansen Marques, que tem como foco investigar o intenso fluxo de migrações na fronteira pan-amazônica. Disponível no 38º Encontro Anual da Anpocs SPG07 Fronteiras: territórios, políticas e interculturalidade.

5 Da mesma forma como os episódios de índios citadinos e índios de aldeia, polémica gerada entre a fronteira internacional de Bonfim-RR e Lethem, na Guiana Inglesa. Sugerimos o artigo *O movimento político indígena em Roraima: identidades indígenas e nacionais na fronteira Brasil-Guiana*, de Stephen Grant Baines. In: *Cad. CRH*. Vol.25 no.64 Salvador Jan./Apr. 2012.

6 Raposa / Serra do Sol é uma terra indígena (TI) situada no nordeste do estado de Roraima, abarcando os municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã, entre os rios Tacutu, Maú, Surumu, Miang e a fronteira com a Venezuela. Foi destinada à posse permanente dos grupos indígenas ingaricós, macuxi, taurepangues e uapixanas.



quando mencionada, aparece em contrato mercadológico, por exemplo, quanto aos aspectos turísticos e geográficos recentemente enfocados pela Rede Globo na novela *Império*, porém nenhum ator conheceu Roraima, tendo em vista que apenas o Monte foi o alvo do cenário. Roraima apareceu como produto de consumo turístico e as pessoas buscavam o desejo de conhecer o extremo norte do país visando o lugar de beleza mostrada pela mídia, desconhecendo inúmeras riquezas da cultura indígena, da arte regional e da música, o que pressupõe um não-lugar ou um espaço utópico simbolizando uma *Roraima Pasárgada Geográfica*, que em minutos cai no esquecimento como se fosse um produto descartável, o que nos permite remeter ao processo de globalização explicado por Bauman (1999, p. 86).

Sob esse prisma, a globalização arrasta as economias para a produção do que chamamos de efêmero. O que se nota é uma cultura do consumo, envolvendo sobretudo o esquecimento e não necessariamente o aprendizado. Neste sentido, O Monte Roraima, que guarda a lenda cultural *Makunaima* em sua história e na poesia de Zeca Preto, foi eleito como mercadoria turística, e Roraima com sua multiplicidade de cultura de fronteira não passou de um marketing de pacotes de turismo e falseamento de divulgação cultural ao concentrar na divulgação de consumo. Isso nos faz lembrar da obra ‘Vida para consumo’, de Zygmunt Bauman, pois vivemos numa época pós-moderna em que a identidade se mascara com uma *mise-en-scène* de exposição em redes sociais, e as pessoas parecem ser muito mais mercadorias, chegando a configurar um mal-estar da civilização pós-moderna que parece ser líquida: “Corremos sobre gelo fino. Se pararmos ou diminuirmos a velocidade, o

gelo se rompe e nós morreremos. Então corremos. Não importa para onde, o importante é correr. E rápido” (BAUMAN, 2001, p. 243).

Nesta velocidade de divulgação da paisagem local que foi o Monte Roraima esquecendo-se da lenda *Makunaima* e de toda a história sobre os povos e suas culturas, verificamos que a paisagem que assume um local de fronteira em Pacaraima parece ter durado alguns segundos no mercado geográfico da imagem mediática, o que não parecem e nunca foram as paisagens locais nas canções de Zeca Preto, isto é, nelas a paisagem assume a subjetividade banhada pela identidade lírico-amorosa e muito mais que isso, se trata de uma **identidade de topofilia**<sup>7</sup> com a cultura e outros universos sagrados da história de Roraima.

Percebemos ainda que a divulgação da história de Roraima podem ser refletidas à luz de Appadurai, na obra **Dimensões Culturais da Globalização – A modernidade sem peias**. Ele traz a discussão sobre etnopaisagem e tecnopaisagem, uma vez que pensar nisso também remete a entender que vivemos em mundos imaginados e o mundo parece criar:

(...) paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores convidados e outros grupos e indivíduos que em movimento constituem um aspecto essencial do mundo. (APPADURAI, 2004, p. 24).

Na verdade, podemos verificar que Roraima foi vista como fantasias de deslocamento pela mediapaisagem e também Appadurai nos mostra que isso pode ocorrer pelo fato de a “(...) configuração global, [ser] sempre tão fluída [...] e ao fato de a tecnologia, tanto a alta como a baixa, a mecânica e a informacional, transpor agora a grande velocidade diversos tipos de

7 Conceito de Yi-Fu Tuan (1980 apud Wankler, 2011): trata-se do sentimento de afeição a um determinado lugar.



fronteiras antes impenetráveis” como, por exemplo, “o fim do mundo à margem que é o Norte”, isto é, sob o olhar periférico, ganha destaque internacional.

Tais reflexões sobre a identidade de fronteira roraimense nos direcionam para o ensaio **Fronteiras do local: reavaliação do conceito de regionalismo**, de Paulo Sérgio Nolasco dos Santos que, por sua vez assevera: “a transformação na construção das identidades locais está regida pela tradição e pelo rito” (p.8). Esse rito de tradição em Roraima se perpetua na subjetividade individual e coletiva porque se somam culturas de outras regiões com a cor local. Sérgio Nolasco, citando Masina (1995, p.845), elucida que ao pensarmos nos estudos de fronteira na contemporaneidade não devemos destacar que a literatura comparada, nesse caso, contempla situação como “a migração de temas e a intertextualidade”.

Neste universo de ritualização de culturas e identidades, de fronteiras e intertextualidades, elegemos a canção **Roraimeira**<sup>8</sup> que explicita essa migração de temas e intertextualiza com outras culturas além da roraimense. Sobre o conceito de cultura em Roraima, aponto-o tanto como o conjunto da produção artística e intelectual como o conjunto do falar e expressar de grupos e comunidades recheadas de seus mitos e identidades que os pluralizam<sup>9</sup> e ao mesmo tempo os tornam sui generis, mas sempre com a ideia de culturas cruzadas.

Tal singularidade cultural pode ser poeticamente observada nas canções musicais mescladas de historicidade, cultura e imagens indígenas, africanas e outras como

é o caso da canção **Casa de caboco** em que temos a cultura indígena e a africana com referências a Iemanjá, Ogum, Xangô e a mistura de ritmo indígena e do tambor de África, o que configura o ser multicultural em Roraima. Quando pensamos em singularidade cultural, remetemos a traços da tradição local específica, a roraimense. No entanto, não a separamos de outras culturas, uma vez que adentrando em **Dialética da colonização**, Bosi nos mostra que **a tradição da nossa Antropologia Cultural** já via uma divisão do Brasil em culturas atribuindo-lhes um critério racial: **cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças**, ou melhor, **cultura brasileira e culturas brasileiras**, ou ainda mesmo como culturas não europeias (as indígenas, negras, etc) e culturas europeias. Por assim dizer, faremos uma leitura poética da música produzida em Roraima e sobre ela, a nossa Musa Pasárgada. **O abraço da poesia topofílica e lendária na música de Roraima e o sentimento de pertença.**

Tratando-se da diversidade cultural roraimense, podemos pensar no conceito de identidade adotada por Stuart Hall (2008, p. 8) que estaria constituída por **aspectos de pertença**. Esse pertencimento nas músicas manifesta-se nas lendas que fundam uma tradição do local. E é esse pertencimento que nos faz identificar com as marcas peculiares de uma cultura, tribo, comunidade, instituição e entre diversas possibilidades de identificações. Por assim dizer, a identidade cultural se representa na relação entre os grupos que se diferenciam e organizam suas trocas, por exemplo, quando se mistura a identidade do povo paraense, amazonense e

8 Roraimeira foi eleito o Hino Cultural do Estado Roraima, o que vem somar à beleza do Hino de Roraima. Do G1, publicado em 14 de Set. de 2015, cito a notícia: “A governadora Suely Campos (PP) sancionou a Lei que oficializa a música 'Roraimeira' como Hino Cultural do estado. Publicada no Diário Oficial, a Lei 1007/15 de autoria do deputado Oleno Matos (PDT), prevê a execução do hino em cerimônias públicas e eventos culturais”. A meu ver, fica evidente que a canção de Zeca Preto, ao ser cantada nas cerimônias públicas e ser ainda uma de valorização cultural nas escolas, adquire maior relevância porque o conteúdo contido na canção expressa a identidade cultural local e que define o ser roraimense e o marca com orgulho de existir em sua força, porém, o decreto vem apenas reforçar o legado do compositor que conquistou o público desde o festival realizado no Teatro do Amazonas, na década de 1.990.

9 Nelas o leitor e ouvinte deparam-se com a cultura paraense, roraimense, amazonense e têm ainda contato com imagens externas (Caribe, Pacaraima, fronteira com Venezuela, e outras culturas).



roraimense nas músicas **Norteando, Casa de caboco e Roraimeira**.

Inseridos na dialética de culturas no plural, Zeca Preto, Neuber Uchôa e Eliakin Rufino projetam sentidos imagéticos da identidade do Norte brasileiro que é também plural, e formulam um discurso literário que agrega elementos culturais e estabelece a diferenciação entre **o eu e o outro**, isto é, a identidade e a alteridade e, sobretudo, as múltiplas identidades, de acordo com o que constatamos na obra **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, de Stuart Hall (2013). Leiamos sob esse foco a canção RORAIMEIRA, a saber:

te achei na grande América do sul  
quero atos que me falem só de ti  
e em tua forma bela e selvagem  
entre os dedos o teu barro o teu chão  
e em tuas férteis terras enraizar  
a semente do poeta Eliakin  
nos seus versos inerentes ao amor  
aves ruflam num arribe musical, musical  
os teus seios grandes serras,  
grandes lagos são os teus olhos  
tua boca dourada, Tepequém, Suapi  
terra do Caracaranã, do caju, seriguela  
do buriti, do caxiri, Bem- Querer  
dos arraiais, do meu HI-FI,  
da morena bonita do aroma de patchully  
da morena bonita do aroma de patchully  
o teu importante rio chamado branco  
sem preconceito em um negro ele aflui  
és Alice neste país tropical,  
de um cruzeiro norteando as estrelas  
norte forte macuxi Roraimeira  
da coragem, raça, força garimpeira  
cunhantã roceira, tão faceira  
diamante ouro, amo-te poeira, poeira.

O título da canção é o mesmo que dá nome ao **Documentário em vídeo do Movimento Roraimeira** que, sem dúvida, expressa historicidade, poesia e identidades.

O Eu-Poético enunciado no primeiro verso demarca Roraima-roraimeira em lugar de destaque geográfico América do Sul, e expressa um desejo demarcado pela exclusividade quando aponta para “Quero atos que me falem só de ti”. E os versos subsequentes assumem a identidade poética de Eliakin e sua temática amorosa, tônica de sua poesia que vai além do regional, por ser um tema universal<sup>10</sup>, o AMOR.

Neste sentido, o amor em sua singularidade independe da época e localismo. Porém, na canção de Zeca Preto esse amor vem ao encontro da Terra quando compõe a tessitura lírica do desejo de querer nesta “forma bela e selvagem/entre os dedos o teu barro o teu chão/e em tuas férteis terras enraizar”. Remetemos a interpretação dos versos à imagem poética que paira na ideia tríade de **corpo-terra-raiz**. Ou seja, há uma sintonia entre **o estar na terra e querer esse lugar**, eleito como pátria regional, com identidade que mistura não somente o geográfico, mas soma a outras identidades que não recaem apenas na paisagem, mas ainda na construção do sentimento de pertença. A respeito deste ato de ser e pertencer, destacamos a análise poemática em **quatro exemplos em blocos analíticos**:

1º - RORAIMA metaforizada como uma boca dourada e depois banhada por duas terras indígenas lendárias e turísticas Tepequém e Bem-Querer;

2º - Roraima que carrega os seus encantos míticos da lenda Caracaranã;

3º - RORAIMA marcada com suas frutas tropicais e bebidas indígenas: Caxiri;

4º - RORAIMA apontada com sua beleza e exotividade da morena indígena, com aroma que vai além desse cheiro regional, o que confere uma conotação erótica ao dizer “morena bonita do aroma de patchully”.

É exatamente esta identidade indígena

10 Conforme conceito do formalista russo Tomachevski (1973).



responsável por atrair o olhar desde a colonização com as índias do descobrimento explícitas na *Carta de Caminha* e parodiada na poesia de Oswald de Andrade, o que ocorre até os nossos dias se pensarmos na fronteira entre Bonfim e Lethem, Pacaraima e Venezuela, mas infelizmente sob outro olhar aquém do que a mídia mostra. Neste olhar, tanto a cidade como a morena bonita evocadas na canção poética aparecem como uma comparação de Alice no país das maravilhas, mas a nossa alicezinha é tropical, é do Norte, morena ou branca, ela é sem preconceitos ao somar-se com os versos “o teu importante rio chamado branco sem preconceito em um negro ele aflui”.

A poeticidade cultural da música de Zeca Preto deve ser interpretada no conjunto dos versos e em seu contexto histórico-geográfico e ainda pela ideia de fronteira quando mistura as duas palavras patchully e *HI FI*, influência do falar português, espanhol e inglês dos indígenas da fronteira. Ao realizar uma pesquisa além da composição, cumpre dizer que a mulher indígena desde a **Carta de Caminha** foi vista como atrativo erótico para o europeu e essa crítica já foi feita pelo poeta Oswald de Andrade em tom de paródia no poema “Meninas da Gare”. Hoje não mudou muito o olhar malicioso e pejorativo sobre o indígena, sobretudo se referindo à mulher de Roraima.

Não obstante, na composição de Zeca Preto a representação da identidade indígena feminina reafirma-a como selvagem e bela, mas acima de toda a erotização da carne morena reside uma mulher elevada aos contos de fadas, e além disso, forte, guerreira, “a cunhatã roceira”, simples, namoradeira, “tão faceira”, “cunhatã roceira” que vale ouro e diamante, mas que também tem coragem, tem raça e força do lavrado e

da mulher garimpeira, capaz de exceder a força masculina e romper com o preconceito de que “índio é preguiçoso e não toma banho” como também ocorreu na história de muitos negros<sup>11</sup>.

Frente a esses aspectos analíticos da memória da mulher indígena na canção Roraimeira e outras de Zeca Preto, podemos dizer que há uma instauração da tradição da figura indígena que não se enquadra no esquecimento e sim na perpetuação da identidade local. Isso porque pensar no resgate da tradição ou memória da cultura pressupõe no mundo global de hoje uma ideia de regresso à pátria, de acordo com o que afirma Appadurai (2004) no capítulo “Disjuntura e diferença na economia cultural global”, da obra **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**: “o passado deixou de ser uma pátria a que regressar numa simples operação de memória. Tornou-se um armazém sincrônico de enredos culturais, uma espécie de filme a realizar, a peça a encenar, de reféns a salvar” (APPADURAI, 2004, p.47).

Nesta perspectiva, o passado evocado como perpetuação da memória individual e coletiva também se verifica como culto à identidade roraimeense na canção **Tudo índio** e na lenda **Makunaima**, além dos textos de Norteando, **Makunaimando**, **Cruviana** e **Casa do caboco**, do conjunto da obra Songbook, os quais farão parte da segunda fase deste ensaio de Pós-doutorado.

Antes de vislumbrarmos o olhar sob as canções mencionadas, descortinaremos o documentário Roraimeira (1980), que é, sem dúvida, um marco importante na história da cultura musical deste lugar. O **Documentário Roraimeira** explicita a história da música e tem como objetivo reunir os artistas da década de 1980 que integraram o movimento musical do norte.

11 A respeito disso, sugerimos o depoimento da professora Diva sobre racismo, na Flip de 2017. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/bibliotecavertical/lazaro-ramos-diva-guimaraes-flip/> Acesso em: Agosto, 2017.



Para estudar tal documentário, escolhemos como aporte a obra *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde*, a professora Heloísa Buarque de Holanda (p.292) aponta que nos anos 60, percebe-se o diálogo imediato entre arte e sociedade pautada na efetiva mobilização que favorecia a adesão de artistas e intelectuais ao projeto revolucionário, de modo que, os anos 70 eclodiram com a impressão de “vazio cultural”.

A esse turno, podemos trazer essa mesma assertiva para os artistas da música roraimense, pensando-se em um movimento denominado “modernismo e regionalismo tardios”. Naquela época desabrocharam músicas de imensa riqueza cultural, fundaram o “Movimento Cultural Roraimeira”<sup>12</sup>, desconhecidos de diversas regiões brasileiras como se a cultura estivesse legada ao silenciamento ou desligamento, sobretudo se tratando de uma região periférica do Brasil.

No documentário, constatamos como múltiplas identidades o trabalho de artistas voltados para a reflexão dos mitos, da religiosidade, da exaltação ao telúrico e ainda um constante diálogo com o artesanato, a culinária indígena (o caxiri, o pajuaru, jiquitais,) e com a fauna e a flora amazônicas. Mostra sobretudo o contato com as crenças no pajé, com o homem regional, não deixando de destacar a figura do imigrante e o sincretismo religioso das comunidades indígenas de fronteiras, o que já nos aponta Roraima como um lugar multicultural, por excelência.

Assim, da mesma forma que no modernismo brasileiro a criação do herói sem nenhum caráter foi imprescindível para uma identidade nacional, em Roraima, o Movimento Roraimeira foi relevante para o registro de um modernismo imaginário e,

sobretudo tardio, mas significativo para a demarcação de representações culturais e identidades que formam também o imaginário cultural brasileiro.

Tendo em vista ainda uma **cultura nos trópicos** como elucida Silviano Santiago (2002, 312), acreditamos que o imaginário nacional e cultural não se explicita somente pelas representações que ele consegue produzir, mas ainda pelo viés e múltiplas ausências de representações. Este imaginário de representações culturais pode ser encontrado na canção Norteando, Zeca Preto e Tati Garcia, a qual abre o leque para pensarmos na identidade do sujeito roraimense, que em sua dimensão local se deflagra com os mitos e fenômenos geográficos corroborando para o imaginário plural brasileiro: o pororoca, a lenda cruviana, o saci Pererê, o mito da cobra que pode ser de Norato, o enredo proveniente das malocas indígenas sobre as façanhas do Jabuti e da Onça (não especificadas por etnias roraimenses, em particular, como ocorre nas canções **Makunaimando** e **Roraimeira**).

Diremos que mais enraizadamente, o desdobrar da poesia cantada por Zeca Preto abre um leque de imagens que evocam as diversas identidades do norte brasileiro que é banhado pela fronteira sem limites: Manaus, Belém, Boa Vista, Tocantins, Xapuri e não se pode demarcar com precisão que a música tem como tema e especificidade o lugar roraimense e ademais a identidade regional. Neste sentido, podemos trazer à baila a ideia de fronteira na identidade plural a partir de NORTEANDO, de Zeca Preto e Tati Garcia:

Da minha aldeia é bom de ver  
pororoca, cruviana, ubá  
curupira passar, pererê a dançar  
cobra grande a espiar  
da maloca o vento traz cunhã

12 O Movimento Cultural Roraimeira surgiu na década de 80 em Roraima inspirado no Movimento Modernista e no Movimento Tropicalista, tendo por finalidade promover as riquezas naturais da região, a valorização do povo e contribuir na formação da identidade cultural local.



jaboti, tamanduá e o sol pra ver  
 Belém pra Macapá, Santarém  
 Porto Velho, Manaus, Boa Vista, Xapuri  
 sou afluyente do negro, do branco, Amarari  
 Amazonas, Tocantins, Gurupi....  
 (PRETO; GARCIA, 2013, p. 130).

Elucidamos que a construção da identidade roraimense na canção Norteando remete à ideia de vários sujeitos fragmentados ou de comunidade imaginada<sup>13</sup>, pois a narrativa da nação é contada e recontada inserindo as histórias dos mitos que banham a cultura roraimense e não se afastam dos mitos e ritos brasileiros. Mais ainda, não se desvincula de autores representativos do modernismo brasileiro que pensaram na identidade indígena e nacional, como bem garante Alfredo Bosi (1992, p.308) sobre Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras:

O tema do **cruzamento entre culturas** é proposto especificamente por alguns escritores modernistas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Raul Bopp e Cassiano Ricardo. Fique apenas o registro de duas tendências: o nacionalismo estético e crítico de Mário de Andrade e o antropofagismo de Oswald de Andrade. Mário inclinava-se a uma fusão de perícia técnica supranacional com a sondagem de uma psicologia brasileira semiprimitiva, mestiça, fluida, romântica. Oswald pregava uma incorporação violenta e indiscriminada dos conteúdos e das formas internacionais pelo processo antropofágico brasileiro (BOSI, 1992, p.308).

Pensando no tema de cruzamento entre culturas, ponderamos o diálogo de culturas e mitos amazônicas que permeia a música roraimense além de trazer o Movimento Roraimeira para o campo de discussão dos estudos culturais e as identidades afro-brasileiras. Sob esse foco, leiamos a música CASA DE CABOCLO composta por Zeca Preto e Tati Garcia:

Rebenta-te, entoa um pouco mais

Defuma-te, clama os Orixás  
 e avisa a caboclo que cheguei  
 na porta as sandálias eu deixei  
 meu Oxalá, o meu Ogum, o meu Xangô  
 Me faz um despacho Xamã  
 Os molhe Iemanjá com teu mar  
 dei de comer e beber Iansã  
 anjos negros descansar volver  
 esses corpos precisam viver  
 O sumiço do frio fome e dor  
 a cantiga implorando amor  
 um sofrido tambor a rufar  
 liberdade meu Pai sarava  
 Ajuda Roraima meu Pai  
 (PRETO; GARCIA, 2014, p. 120 ).

A despeito das múltiplas identidades, não fica nenhuma dúvida de que em **Casa de caboclo** a voz que rebenta e entoa a música soma pelo menos a cultura indígena e a africana fundada na mitologia ioruba. Na pesquisa *Subjetividade e identidade na poesia topofílica de Zeca Preto*, Cléo Amorin (2014, p.17) aponta que a população indígena tem “uma presença expressiva em Roraima; segundo dados do IBGE (2010), existem no estado, atualmente, 11 etnias sendo elas: Wai Wai, Waimiri-Atroari, Yanomami, Yekuana, Macuxi, Patamona, Taurepang, Wapixana, Ingaricó, Saporá e Maiongong”. De certa forma, não podemos encontrar somente as identidades indígenas, uma vez que o próprio convívio social miscigenado demonstra que o estado de Roraima não tem nada de homogêneo. E citando Cátia Wankler, a autora defendeu que as manifestações culturais são “tipicamente nordestinas, produto do fluxo migratório constante proveniente de estados do Nordeste, (...) outras de feição mais indígena e outras, essencialmente híbridas” (OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009, p.27). Tal fluxo migratório que formam a

13 Stuart Hall (p.47-63) afirma que o "sujeito fragmentado" é colocado em termos de suas identidades culturais. A identidade cultural particular com a qual estou preocupado é a identidade nacional (embora outros aspectos estejam aí implicados). E desperta-nos para uma série de perguntas: O que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia? Especificamente, como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização? No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.





identidadesde roraimense se vê também nos versos do poeta Eliakin Rufino: “Quem é filho do Norte é neto do Nordeste”.

O hibridismo cultural em Zeca Preto, referindo-se à **Casa de Caboclo**, presentifica, através da subjetividade individual, o rito de passagem fabulosa da rainha do mar e esse aspecto mítico, juntamente com os Orixás assumem o chamado do caboclo e metaforiza o lugar de instauração da crença em Xangô e Xamã. **Casa do Caboclo** realiza a poética de mitos além da homogeneidade indígena, faz o leitor assumir a identidade de África nos versos: “Anjos negros descansar volver (...) um sofrido tambor a rufar/liberdade meu Pai sarava/Ajuda Roraima meu Pai”. Por conseguinte, a crença na religião permite fundar o encontro do homem com o mito descrito pelo mitólogo Mircea de Eliade. A rigor, “de uma maneira ou de outra "vive-se" o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados”. (ELIADE, 1972, p.18). A mitologia sagrada da religião africana aparece na música topofílica de Zeca Preto e esse diálogo traz a dimensão de que tanto a cultura escrita quanto a oral de uma geração, em diversos contextos epocais, narram a presença do sagrado nos acontecimentos. Esta narrativa poética nas canções sobre Roraima funda um encontro com a teoria de Walter Benjamin (1993), ao asseverar que as histórias se perdem quando não são mais contadas porque o narrador não pode exaurir na temporalidade.

### CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE E DIFERENÇA NO TRIO RORAIMEIRA

Ao adentrar na análise das identidades e na diversidade de povos em Roraima, notamos que a obra de Tomaz Tadeu da Silva (2000) contribui para o exame de outros textos escolhidos, a saber: *Pimenta com sal*, de Eliakin Rufino, *Cruviana*, de Neuber Uchôa, *Memória da tribo*, de Nilson

Chaves e Eliakin Rufino, *Tudo índio e Makunaimando, Canto das Pedras*, de Zeca Preto e Neuber Uchôa.

As identidades “são construídas e formadas relativamente a outras identidades relativamente ao forasteiro ou ao outro, relativamente ao que não é. Esta construção aparece mais comumente a oposições binárias” (p. 50). E, conforme Silva (2000), “autores que criticam a oposição de binarismos argumentam, entretanto, que [...] um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro”. A música **Pimenta com sal** vem de encontro a estas abordagens, pois os dois sujeitos diferentes não demonstram uma sobreposição de um e outro no par de diferenças, mas sim se inter-relacionam e se complementam:

Quem viu  
Uma preta uma branca  
De mãos dadas na praia  
Provocando frisson.

Quem viu  
Uma preta uma branca  
De mãos dadas na praia  
Provocando frisson.

O que a preta tem de redondo  
A branca tem de delgado  
O que a preta tem de pimenta  
A branca tem de salgado.

Pimenta com sal  
Sal com Pimenta  
Uma branca e uma preta  
Sabor malagueta  
Provocando frisson.  
(Eliakin Rufino).

Os versos abrem o leque para uma leitura de identidades acentuada pela diferença da cor da pele, porém há o discurso de representação da mulher instaurada pelo prazer do corpo e do encontro afrodisíaco em



“Pimenta com sal, sal com pimenta”. Há a sugestão da leitura tanto da beleza negra acoplada à cor da pele com suas formas redondas como também podem explicitar a relação de mulher/corpo. Contextualizando-se com Roraima, não se pode esquecer da influência de estrangeiros que nutrem a admiração pela mulher negra das Guianas como também ocorreu na história do colonizador europeu que nutria o desejo sexual pela mulher indígena. Entretanto, o tom erótico unindo a mulher branca e a mulher negra provocando *frisson* evoca a liberdade de ser e existir na relação homoerótica. Conforme explica o poeta, autor da música, Eliakin Rufino na entrevista concedida a esta pesquisa: “A cena de uma preta e uma branca de mãos dadas na praia, provocando *frisson*, proporciona múltiplas leituras. Mas é uma cena de liberdade, de igualdade racial, de lesbianismo explícito, de amor, sem vergonha de ser feliz”<sup>14</sup>.

Ao associar a letra de *Pimenta com sal* efetivamente banhada pela figura de duas mulheres que se opõem ao constructo das diferenças de relações que vão além da cor da pele, remetemos à discussão de Kathryn Woodward (2002), ao introduzir o seu capítulo *Identidade e diferença*: uma discussão teórica e conceitual. Ao asseverar que “os homens tendem a posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência, sendo assim as mulheres são as significantes de uma identidade masculina partilhada, na música *Pimenta com sal*, a identidade é marcada pela diferença das relações, mas “parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos sociais e étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (p.10-11). Ora, observamos que a imagem evocada pelas

duas figuras femininas, uma branca e outra preta, na música de Eliakin, pois se verifica que as duas de mãos dadas, ainda que diferentes pela cor, “só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra”, isto é, “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Sendo ambas inseparáveis” (Woodward, 2002, p.74).

A respeito de identidade compartilhada, partimos de uma frase de Bauman: “**a identidade não se herda, cria a sua**”. Para Bauman o processo de adequação da identidade não pode separar ou dividir na mesma medida em que se identifica e une, ou seja, se trata de uma identidade compartilhada. É este ato de compartilhar a identidade que remete a outro conceito: o de nacionalidade. Esse, por sua vez, pode ser compreendido como um conjunto de representações e características culturais de um povo, os quais permitem reconhecer um e outro ao diferenciá-lo dos demais. Em outras palavras, não importam as diferenças em termos de classe, gênero ou raça, mas sim a cultura nacional que unifica as pessoas dentro de uma identidade plural na diversidade<sup>15</sup> como bem asseverou Bosi ao utilizar o termo culturas brasileiras, no plural. Diante dessa discussão, a música **Canto das Pedras** amplia o horizonte para o exame de cultura e formação da identidade:

#### CANTO DAS PEDRAS

Uma nova era, lua nova  
um novo tempo de plantar  
uma semente de saber  
como resiste o caimbé e a nossa história  
que é feita de pajés e corações  
de cada canto do país  
como o canto de outras pedras

14 Ver questão de número quatro da Entrevista contida nas referências.

15 Utilizamos o conceito de diferença cultural e não o de diversidade cultural, que conforme Bhabha há diferença. Para ele, a diversidade cultural contempla um universo de coisas, ao passo que “a diferença cultural representa mais adequadamente como enunciados são criados para promover a legitimação de determinadas culturas em relação a outras” (MADALENA, 2017, p.2).



de pintar nossa música no ar  
 nesse cadinho da floresta  
 boa vista, linda meu luar  
 minha musa de cantar  
 meu desejo bem querer, te chamo de BV  
 é no remanso dessas lavadeiras  
 tambaquis e tracajás, iaras e buritizais  
 teu segredo de menina  
 nesses anos festivais  
 tua pedra tua sina  
 esse rio leva e traz...  
 (Zeca preto/Neuber Uchôa, 2014, 71).

Assim, a letra da música confere que a identidade é adjacente não somente ao local da cultura, mas à própria história, que demarca tempo e resistência: “uma nova era, um novo tempo”, os quais são tão enraizados como a árvore caimbé. A metáfora da raiz que perpetua a história do povo nacional feita de índios e pajés. É exatamente pela metonímia das pedras que se instaura o registro da cultura no canto das pedras, da ancestralidade que não acaba com o tempo, mas é capaz de renascer no remanso das lavadeiras capazes de tecer o canto no fluir e fruir das águas do rio que também é metáfora para entendermos o processo de migração da própria identidade na diferença. Acerca dessa diferença, Zeca Preto assim afirma:

A diversidade cultural é muito forte. Uma terra feita de pajés e corações de cada canto do país (citado na música Canto das Pedras). [...] tomamos consciência que a solução é acomodar as diferenças e tentar criar daí uma Identidade própria...Hoje sabemos que o roraimense tem orgulho em dizer: Eu sou de Roraima... Há pouco tempo atrás tinha vergonha disso (PRETO. In: Entrevista, 2019, p.1).

Enveredando pelo hibridismo e pelo local da cultura em Roraima por meio da música, ancora-se na perspectiva “dos contatos culturais” (BHABHA, 1998, p.27). Compreende-se que o contato entre as culturas gera uma nova tradução cultural, e sempre permite a renovação do passado e ao mesmo tempo a atualização da cultura no presente, isto é, a tradição cultural

permanece na contemporaneidade, sobretudo no que se refere à música do trio Roraimeira.

Analisando tais músicas sob o prisma do hibridismo e de identidades múltiplas e deslocadas, podemos entender a realidade em que se inserem o caboclo, o negro e o índio. Efetivamente, a identidade é questionada a partir da existência de diversas culturas. Ao citar o hibridismo de Hall, interpretamos que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Em outras palavras, a tradução cultural do ser roraimense se observa na *indecidibilidade* tanto em relação ao sujeito que nasce no Norte quanto à imagem do Outro que vem de fora e traz sua cultura e, ao se misturar e criar as chamadas “raízes” de Roraima, da Guiana e da Venezuela, passa a adquirir hábitos, costumes e incorporar culturas. Notadamente, percebemos que a hibridização cultural provoca a chamada crise de identidade, uma vez que o sujeito ao receber novas formas culturais opostas às suas origens entra em crise.

Outro texto imprescindível para discutirmos a construção da identidade e diferença é **Tudo índio**, do poeta Eliakin Rufino:

Eu conheço wapixana que mora no treze  
 E ele sabe de outros cem  
 Que também moram lá  
 Muita gente índia, muita gente  
 No conselho indigenista  
 Macuxi de são vicente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Em cada bairro da cidade  
 Cada tribo tem o seu representante  
 Os tuxauas se reúnem  
 Toda semana



Na associação do asa branca  
 Tudo índio, tudo parente  
 Eu conheço um yanomami que vende sorvete  
 E um pedreiro taurepang que vive de biscate  
 As mulheres índias,  
 Longe da maloca e da floresta  
 Sobrevivem como desempregadas domésticas  
 E as milhares de meninas e meninos  
 Fazem papel de índio no boi  
 Durante as festas juninas  
 Tudo índio, tudo parente  
 (Eliakin Rufino).

Em **Tudo índio** o leitor e/ ou ouvinte pode encontrar a diversidade social e cultural na própria identidade indígena ao ler os versos “tudo índio, tudo parente”. E ao tecer a descrição das etnias e dos lugares o eulírico enseja a identidade de cada tribo, mas representadas pelos índios taurepang, yanomami, macuxi e os milhares de meninos indígenas que até hoje são marcados pelo preconceito e pela exploração de trabalho em Roraima: “as mulheres índias longe da maloca e da floresta sobrevivem como desempregadas domésticas” (V. 16-18). Os versos denunciam a constante migração de indígenas da Guiana e da Venezuela que tentam sobreviver em Roraima pela cultura dos deslocamentos da fronteira internacional. Sob esse prisma, a presença indígena em contexto plural e a música Tudo índio denotam que dentro da homogeneidade generalizadora da expressão “tudo índio” ocorre um encontro coletivo reconhecido por conflitos iguais em todos os bairros por vários grupos e etnias. Por assim dizer, há um distanciamento do índio da floresta para o indígena urbano que, muitas vezes, vivem em condições culturais subalternas.

Ainda no constructo da identidade temos um excerto da canção Memória da tribo, de Nilson Chaves e Eliakin Rufino:

“Minha vó me chamou:  
 "Curumim venha cá  
 [...]

Venha cá curumim  
 Não vá esquecer  
 Essa tribo é um rio  
 O destino é correr

Curumim, essa terra  
 Nunca mais nos pertenceu  
 Não é de ninguém  
 Não tem dono  
 Nem Deus”  
 (CHAVES; RUFINO).

A ancestralidade contida no primeiro verso em que se tem a imagem da avó, responsável pela história e ensinamentos dos povos indígenas, pode direcionar o leitor para o questionamento antropológico desde a colonização aos dias atuais, pois há uma luta constante para a demarcação de terras indígenas em detrimento da apropriação indevida, uma luta entre índios e brancos que resultam em mortes, o que gera a cultura de que *terra de índio é terra de ninguém*, logo a apropriação se dá pela invasão e havendo a desapropriação da tribo, o local de registro da cultura e da memória parece estar longe de ser habitado, torna-se exatamente como a canção “um rio que corre” sem lugar certo para estar e existir.

Em termos diferentes de identidade, a canção **Makunaimando**, de Zeca Preto e Neuber Uchôa descortina a perpetuação da lenda sobre a história do povo macuxi em Roraima e privilegia a marca do EU em:

Cai o sol na terra de Makunaima  
 Boa Vista no céu, lua cheia de mel  
 sobe a serra de Pacaraima  
 eu sou de Roraima  
 surubim, tucunaré, piramutaba  
 sou pedra pintada, buriti, bacaba  
 Caracaranã, farinha d’água, tucumã  
 curumim te espera cunhantã.

Tanto o sol e a lua poetizados na letra expressam a lenda sobre a serra do Monte Roraima e identifica o ser indígena perpassando a culinária, bem como os



lugares marcados pelo regional: Pedra Pintada, o lago Caracaranã aliados ao erotismo da moça indígena fecundada pelo boto:

um boto cantando no rio  
beijo de caboco no cio  
parixara na roda de abril, se abriu  
linha fina no meu jandiá  
carne seca, xibé, aluá  
jiquitaia, caxiri, taperebá...

A música descreve ainda que a dança típica do parixara, sagrada para os indígenas, é também a junção com a bebida típica aluá, caxiri e outros gostos do paladar indígena. E se lançarmos um olhar para o significado de **jiquitaia** teríamos a junção de duas identidades tanto do gosto literal da comida apimentada produzida por indígenas em Roraima como pela dança típica do estado de Tocantins. Há uma incorporação de termos de diversas regiões e temos a sensação de que Roraima sintetiza a cultura brasileira em vários momentos das músicas, como bem define Eliakin Rufino na entrevista:

Diversidade é nossa identidade. Acomodação das diferenças, inclusão das diferenças, é parte do nosso trabalho artístico. Roraima é o resumo do Brasil, é a síntese do Brasil. Nós estamos trabalhando na construção da identidade do povo brasileiro, não é uma questão local (RUFINO, 2017, Apêndice, p. 27-35).

De fato, a identidade em Roraima é banhada pelo conjunto de memórias que inclui mais que o lugar e a cidade. Isso notamos na canção **Cruviana**, de Neuber Uchôa:

Muito prazer, estou aqui pra dizer  
Que canto pra minha aldeia, sou parte da teia  
Da aranha sou par  
E como o rio que me banha e que te manha  
É branco do mesmo trigo  
Eu sou o cio da tribo  
E posso até fecundar  
Meu chibé com carne seca te provoca  
Minha damorida queima e te ensopa

Teu café na rede, mi capitiana  
Tua tez me cruviana  
(Neuber Uchôa).

A lenda cruviana vem banhar a música de Uchôa como marca da identidade e memória amazônica, a qual se registra na identidade do sujeito lírico ao se inserir como parte crucial da aldeia e identificar-se como essencial na teia da aranha e no cio da tribo. Ser significa **estar e pertencer**, ao mesmo tempo que o rio em sua natureza de receber, fluir e fruir também é o responsável pelo encontro que “me banha e te manha”. Há um encontro entre um Eu e um Tu subjetivado pelos versos “Minha damorida queima e te ensopa, teu café mi capitiana, tua tez me cruviana”. O eu central do poema absorve a memória da cultura lendária e perpetua a história e rito amazônico no sentido de demarcar o lugar e enraizar na tribo, pois a lenda roraimense que difere da lenda manauara sobre Cruviana reza:

A lenda da Cruviana explica o frescor das madrugadas roraimenses. Durante todas as noites, a linda deusa do vento se transforma em brisa e seduz os forasteiros durante o sono. Na manhã do dia seguinte, os viajantes acordam encantados e apaixonados pela terra de Makunaima, de onde nunca mais vão embora<sup>16</sup>.

Neste sentido, os verbos **fecundar e cruvianar** simbolizam respectivamente **absorver a cultura e apaixonar pela terra**. Logo, a identidade cultural em Roraima pressupõe adentrar muito mais ao imaginário da lenda, **trata-se do pertencimento e orgulho de ser e existir na terra**. Em síntese, explicamos que o termo **cruzamento de culturas** casa perfeitamente ao título escolhido para finalizar esta pesquisa, uma vez que em Roraima não se pode pensar em cultura no singular ou em cultura local, mas em um hibridismo e diversidade no que tange à inserção de diferenças que faz o povo de Roraima ser plural e multifacetado.

16 <http://macuxi-unb.blogspot.com.br/2016/07/lendas-macuxis.html>



## À GUIA DE CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, pode-se asseverar que o imaginário cultural de Roraima, por meio da música, e ele se cruza na fronteira e dialoga com o imaginário nacional, quicá extrapolando as representações de identidade que Zeca Preto, Neuber Uchôa e Eliakin Rufino conseguem produzir, e não deixam escapar as diversas representações do mito de cobra norato, saci pererê, bumba meu boi, além das lendas e danças típicas sobre o céu de Roraima, trazendo para a região norte do país, outro imaginário que lemos na poética de Manuel Bandeira: o mito de Pasárgada. Tal imaginário cultural também se percebe no culto à tradição da figura indígena que não se enquadra no esquecimento e sim na perpetuação da identidade local e nacional. Portanto, inferimos nesta exegese de poéticas da identidade que pensar no resgate da tradição ou memória da cultura pressupõe no mundo global de hoje, reiterando Appadurai (2004), uma ideia de regresso à pátria em que fundamos a tradição além de um regionalismo tardio abordado por uma literatura nos trópicos.

## REFERÊNCIAS

AMORIN, Cléo. **Subjetividade e individualidade na poesia topofílica de Zeca Preto**. Dissertação de Metrado. Universidade Federal de Roraima, 2014.

APPADURAI, Arjun. **Disjuntura e diferença na economia cultural global**. In: Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias. Cap. 2. Lisboa: Editorial Teorema, Livro de 1996, edição de 2004.

BAUMAN, Zygmund. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 85-100.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. RJ: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Editora Zahar, 2001

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a**

**Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: Magia e técnica. São Paulo. Biblioteca digital. Disponível em:

letrasorientais.fflch.usp.br/...ntais.fflch.usp.br. Acesso em: Agosto 2016.

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

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras** In: Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345.

COELHO NETTO, José Teixeira (org). **A cultura pela cidade**. SP: Itaú Cultural/Iluminuras, 2008.

ELIADE, Mircea de. **Mito e realidade**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972.

FRAGA, Rosidelma. **Entrevista Cultura e identidades em Zeca Preto e Eliakin Rufino**.

Disponível em : <

<http://www.portalentretextos.com.br/materia/entrevista-identidade-e-cultura-zeca-preto-e-eliakin-rufino,13212> >. Publicado em: 17 de fevereiro de 2019. Acesso em: 25 de fev, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. BH: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11º edição. RJ: DP&A, 2006.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde**. 5. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

MADALENA, Juliano. **Resenha a “Identidade”, de Zygmunt Bauman**. Civilistica.com. Rio de Janeiro. N. 4, Dez, 2013. Disponível em : <http://civilistica.com/wp-content/uploads/2015/02/Madalena-civilistica.com-a.2.n.4.2013>. Acesso em: Maio, 2017.

MASINA, Léa. **“Fronteiras do Cone Sul: Limites transcontextuais”**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA COMPARADA, 3., Niterói, Anais... Niterói: Associação Brasileira de Literatura Comparada, 1995, p. 839-846.

PRETO, Zeca. **Songbook**. Boa Vista – RR.



Editora UFRR, 2004.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Lendas e mitos do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1994.

SANTOS, Gersem dos. Baniwa, Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**; LACED/Museu Nacional, 2006.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Fronteiras do local: reverificação do conceito de regionalismo**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo, Brasil, Universidade de São Paulo: 2008, p. 1-9.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TOMACHEVSKI, et al. Temática. In: \_\_\_\_\_. **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Trad. Ana Maria R. Filiposki et al. 9. ed. Porto Alegre: Globo, 1973. p. 29-37.

TUAN, Yu - Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980, p. 106-128.

WANKLER, Cátia; NASCIMENTO, Cléo Amorim. **Literatura regional: anacronismo em tempos de globalização?** In: NASCIMENTO, Luciana Marino do, MIBIELLI, Roberto; FIOROTTI, Devair Antônio. (Orgs) Nós da Amazônia: Literatura, Cultura e identidade na/da Amazônia. Letracapitalp. 200-2015.



# A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA POESIA AFRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA DE CUTI

## THE BLACK REPRESENTATION IN CUTI'S CONTEMPORARY AFRO-BRAZILIAN POETRY

Simone de Castro Assumpção<sup>1</sup>  
Rosidelma Pereira Fraga<sup>2</sup>

**RESUMO:** A poesia afro-brasileira surge no momento em que o afrodescendente assume a posição de sujeito da enunciação. Ao tomar posse da palavra, o descendente de africano revela um "existir negro" no seu modo de ver e sentir o mundo, por meio de um eu-enunciador-que-se-quer-negro e que contesta os valores representados pela cultura dominante, além de mostrar os aspectos da sociedade não revelados pela literatura instituída. Nesses escritos, também chamados de contraliteratura, por promoverem a ruptura com a escrita ditada pelos brancos, o poeta não fala somente em seu nome. Nessa perspectiva, o escritor é o porta-voz de sua etnia e, portanto, afirma sua condição de negro. Ao mesmo tempo, busca uma identidade para representá-lo em sua poesia, visto que a procura de uma identidade negra é a característica fundamental da poesia afro-brasileira. Dentre esses poetas afro-brasileiros, encontra-se o autor Cuti (2011), cuja poesia será objeto de estudo nesse artigo, no sentido de compreender como esse poeta constrói a identidade negra nos seus escritos. Para atingir esse objetivo, identificaremos os elementos a que o poeta recorre para construir essa identidade. Também verificaremos os procedimentos adotados por esse escritor para afirmar a identidade negra e posteriormente analisaremos os recursos utilizados pelo autor para combater os estereótipos atribuídos ao negro pelo branco. Para isso, recorreremos às pesquisas realizadas por Ianni (1988), Bernd (1988), Duarte (2005) e Cavalcante (2017) sobre a literatura negra; Bento (2002) e Munanga (2006) sobre preconceito racial, e também aos estudos realizados por Hall (1996) a respeito das identidades e aos escritos de Cuti (2011).

**Palavras-chave:** Poesia, Negro, Identidade, Denúncia, Combate.

**ABSTRACT:** Afro-Brazilian poetry arises when the Afro-descendants take over the position of subjects of enunciation. In taking possession of the word, the African descendants reveal a "black existence" in their way of seeing and feeling the world, through a black-self-enunciator-who-desires-him/herself-as-a-black and that challenges the values represented by the dominant culture, besides showing the aspects of society not revealed by the canonical writings. In these writings, also called contraliteratura, for promoting the rupture with the writing dictated by whites, the poets do not speak on behalf of themselves. From this perspective, the writer is the spokesperson for his/her ethnicity and therefore affirms his/her status as a black person. At the same time the poets seek an identity to represent themselves in their poetry, being that the search for a black identity is the fundamental characteristic of Afro-Brazilian poetry. Cuti(2011) is among those Afro-Brazilian poets whose poetry will be the object of study in this article, in the sense of understanding how he builds the black identity in his writings. To reach this goal we will identify the elements that the poet uses to construct this identity. Also we will verify the procedures adopted by this writer to affirm the black identity and later we will analyze the resources used by the author to fight the stereotypes attributed to the black by the white. For this, we used the researches done by Ianni (1988), Bernd (1988), Duarte (2005) and Cavalcante (2017) on black literature; Bento (2002) and Munanga (2006) on racial prejudice and also studies by Hall (1996) about the identities and Cuti's (2011) writings.

**Keywords:** Poetry, Black, Identity, Complaint, Fight.

1 Professora egressa do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da UERR. Trabalho defendido em 2018.

2 Profª Doutora em Literatura. Colaboradora do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura na UERR e orientadora desta pesquisa. Professora de Literatura e Língua Portuguesa na UFRR.





## INTRODUÇÃO

A figura do negro sempre esteve presente na literatura brasileira, desde o período pré-abolicionista até o contemporâneo. No entanto, no período escravocrata e, mesmo décadas após a abolição da escravidão, o negro era o tema, o assunto da poesia. Nessa literatura, tínhamos a visão do outro sobre essa população. Essa visão, não raramente, apresentava distorções e estereótipos.

No período escravocrata, o negro era o cativo do qual todos se condoíam dos seus sofrimentos. Os dramas da escravidão eram retratados sob a perspectiva exterior. Com a abolição da escravidão, o ex-cativo é forçado a ir para a área urbana e, como não possui qualificação profissional sofre um rápido processo de marginalização que dá origem à imagem estereotipada do afrodescendente na sociedade.

Neste sentido, percebemos que o ex-escravo é visto como o malandro, amoral, preguiçoso, dentre outros estereótipos atribuídos à imagem do descendente de africanos. Porém, poderia ocorrer a “regeneração da raça”, se o negro aderisse à ideologia do branqueamento, pois “a crença de que só o assumir dos costumes, da moral e da cultura do branco, dará ao afrodescendente condições de ascensão social determina um processo de alienação, de afastamento progressivo dos valores culturais do mundo negro” (Bernd, 1988, p. 62). Com base neste pensamento crítico, ocorre na poesia a tentativa de “embranquecer” o afrodescendente, negando, assim, a sua identidade negra. Há, ainda no período pós-abolicionista, o olhar do outro sobre essa etnia.

Entretanto, na década de 70, surgiram movimentos negros articulados que se ocuparam de denunciar o racismo, a discriminação e a marginalização sofridos

por essa população. Também reivindicavam o direito à diferença, ao reconhecimento da identidade e ao exercício da plena cidadania desse grupo étnico. Motivados por esses movimentos articulados, cresceu a produção de escritores negros que em suas poesias tomam a posição de sujeitos da enunciação, reescrevem a História do seu ponto de vista e buscam afirmar sua identidade negra, sendo esta a característica fundamental da poesia afro-brasileira. Nesse contexto, destacamos a presença de Cuti<sup>3</sup>, poeta, dramaturgo, ensaísta e ficcionista. Atua na criação, na crítica e no trabalho político-cultural junto à comunidade afro-brasileira. Cuti foi membro do grupo *Quilombohoje Literatura*, organizando os volumes da série *Cadernos Negros*. Também atuou no *Jornegro* e organizou várias edições do *Feconezu* – Festival comunitário negro Zumbi. A poesia de Cuti contribui para revelar os problemas essenciais do negro brasileiro, ainda vítima de preconceito e discriminação, além de buscar uma identidade negra para representar o seu grupo étnico, construída sob a ótica negra.

Essa literatura defendida acima, na qual o negro é protagonista de sua história, faz parte da literatura brasileira, que é formada não apenas pelos textos considerados canônicos, sendo constituída pela escrita de vários povos. No entanto, apesar da Lei 11.645/2008, que determina que a disciplina de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” seja inserida nos currículos escolares brasileiros, raramente os textos considerados não-canônicos são difundidos nas escolas. Isso acontece devido ao desconhecimento dos educadores a respeito desses escritos não pertencentes à literatura clássica. A falta de informação dos docentes sobre essa literatura não pertencente aos cânones resulta na resistência desse grupo em trabalhar com a literatura negra nas salas

3 O escritor Cuti, cujo nome é Luiz Silva, nasceu em Ourinhos, São Paulo, no dia 31 de outubro de 1951. É formado em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira pela Unicamp.



de aula brasileiras<sup>4</sup>.

Todavia, o grande problema em se trabalhar apenas com os clássicos é que, na maioria das vezes, estes textos estão contaminados pela cultura eurocêntrica e, portanto, a população afrodescendente torna-se praticamente invisível nessas textualidades. Os poucos personagens negros que transitam pelos clássicos brasileiros são representados de forma negativa nas narrativas, como se fossem responsáveis por todas as mazelas da sociedade brasileira.

Em contraposição à literatura canônica, a poesia forte de Cuti (2011), objeto desta pesquisa, expõe de forma dura as feridas causadas por décadas de escravidão e, da mesma forma, joga luz nas relações raciais, mostrando a discriminação presente na sociedade, mas disfarçada sob a máscara da democracia racial. Por esses aspectos, a poesia desse autor convidou-nos a entrar no universo literário e, estimulou-nos a investigar os propósitos dessa literatura. Do mesmo modo, instigou-nos a pesquisar autores que abordam o tema do preconceito racial.

Com essas pesquisas, em âmbito analítico, buscamos contribuir para que pesquisadores de diversas universidades<sup>5</sup> reflitam sobre a assimetria das relações raciais e suas consequências para a sociedade brasileira e, dessa maneira, revejam seus posicionamentos sobre esse tema.

Nesse sentido, pretendemos, no desenvolvimento desse artigo, através de pesquisa bibliográfica, responder as seguintes indagações como problematização de pesquisa: *a que elementos o poeta Cuti (2011) recorre para construir a identidade negra na sua poesia? Quais os procedimentos adotados por esse autor para afirmar a identidade negra? Que recursos o*

*escritor utiliza para combater os estereótipos atribuídos ao negro pelo branco?*

Para alcançar os objetivos e propósitos desta investigação científica, seguimos alguns passos: o primeiro deles foi analisar a poesia de Cuti (2011), buscando perceber os sentimentos mais profundos do eu-lírico, a visão de mundo desse poeta, a relação do eu-lírico com ele próprio e com o outro. Após, relacionamos os conceitos e definições de literatura negra presentes nas pesquisas de Bernd (1988), Duarte (2005), Ianni (1988) e Cavalcante (2017), aos estudos de Bento (2002) e Munanga (2006) sobre preconceito racial no Brasil, e às pesquisas de Hall (1996), a respeito das identidades, com a poesia de Cuti (2011), apontando em que aspectos a poesia desse autor comprova ou confronta esses estudos.

Na etapa seguinte, fizemos a análise da poesia de Cuti (2011), procurando observar os pontos de vista do eu-lírico, a sua intencionalidade, os símbolos e os significados pretendidos. Da mesma forma, analisamos semanticamente os termos recorrentes na poesia desse autor. Essas observações estão transcritas em três seções: na primeira, intitulada “A poesia engajada de Cuti”, discorremos sobre a relevância da inclusão da literatura negra no contexto escolar. A segunda intitula-se “A afirmação da identidade negra”, nessa seção identificamos a que elementos o poeta recorre para construir a identidade negra e também verificamos os procedimentos adotados por esse escritor para afirmá-la. Na terceira seção, intitulada “O combate aos estereótipos”, averiguamos os recursos utilizados por Cuti (2011) para combater os estereótipos atribuídos ao negro pelo branco. Ao seguir esses procedimentos, buscamos atingir o objetivo a que nos propomos a

4 Nesse grupo encontrava-me inclusa. Meu contato com a literatura negra se deu na disciplina de literatura negra, no curso de especialização. O encontro com essa literatura engajada propiciou-me conhecer os sentimentos e percepções dessa população.

5 Aqui, eu me incluo como uma das pesquisadoras interessadas na linha de pesquisa de literatura e cultura afro-brasileira.



cumprir, que é compreender como ocorre a construção da identidade negra na poesia de Cuti (2011).

## A POESIA ENGAJADA DE CUTI

Conforme Cuti:

O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua invisibilidade, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho de cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada. A humanidade do negro, se agride a humanidade do branco, é porque esta última se sustenta sobre as falácias do racismo.(CUTI, 2010, p. 89)

Nesse aspecto, a literatura canônica ajuda a disseminar o preconceito racial, já que manipulando artisticamente a palavra, ela retrata visões de mundo e influencia atitudes e comportamentos. Segundo Duarte:

A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Tal posição ancora-se no formalismo inerente ao preceito kantiano da ‘finalidade sem fim’ da obra de arte. Todavia, outras finalidades, para além da fruição estética, são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. A linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. (DUARTE, 2014, p. 26)

Portanto, por meio da literatura, estereótipos e crenças podem ser reforçados ou rechaçados. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira surge para fortalecer a cultura negra e combater a imagem pejorativa do negro, através do resgate de suas origens e de suas lutas que foram apagadas pela história oficial.

Ianni entende que:

São várias e difíceis as operações ‘ideológicas’ que os escritores negros realizam para desanuviar o ambiente, mapear as situações presentes, resgatar a história, desvendar a sua matéria de criação, formular os seus temas, pesquisar as suas linguagens, alcançar a transparência na relação do seu eu

individual com o seu eu coletivo. A cultura e a ideologia dominantes escondem muito, praticamente tudo: história incruenta, escravidão açucarada, democracia racial etc. (IANNI, 1988, p. 93)

O fortalecimento da cultura negra, por meio da literatura, só foi possível paulatinamente à tomada de posição do negro no discurso poético. O afrodescendente deixou de ser aquele de quem se fala e passou a ser a voz que fala na poesia afro-brasileira. O surgimento de um eu-lírico-que-se-quer-negro fez com que os escritores descendentes de africanos assumissem o papel de porta-voz de seu povo e, em nome dessa população passaram a denunciar o preconceito e o processo de depreciação a que a sua etnia vem sendo submetida há muito tempo. Conforme Taylor (1994, p. 41-42, apud Munanga 2006, p.28)

A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam (sic) lhes devolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode causar prejuízo ou uma deformação de opressão, ao aprisionar alguns num modo de ser falso, deformado e reduzido.

Nessa perspectiva, observamos que a literatura afro-brasileira deve ser divulgada no contexto escolar, visto que ajuda a reforçar o sentimento de pertencimento de estudantes negros, valorizando a sua autoimagem e, contrapondo-se, assim, aos métodos que tentam inferiorizá-la pela valorização exagerada do biotipo branco na literatura clássica.

Nesse contexto, a poesia de Cuti (2011) é uma arma poderosa contra os paradigmas que estigmatizam o negro brasileiro, pois, com sua poesia combativa, esse autor denuncia e luta contra o preconceito racial, da mesma forma que busca construir uma identidade negra para representar os



descendentes de escravizados, a partir de sua visão de negro em uma sociedade branca. Esse poeta ressalta o orgulho de ser negro e afirmando-se como tal, exige respeito para a comunidade a qual representa.

A poesia de engajamento de Cuti (2011) mostra os dramas pelos quais passam os afrodescendentes, através de um ponto de vista negro. Levando os leitores a refletir sobre as diversas situações vivenciadas pelo negro brasileiro e, dessa forma, proporciona discussões sobre as relações raciais no contexto escolar.

Nesse sentido, a difusão dessa literatura engajada nas escolas colabora para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais, pautada no respeito às diferenças e no conhecimento da história e cultura afro-brasileira, presentes na poesia de Cuti (2011). Essa educação voltada para as relações étnico-raciais, ajudará o estudante a perceber os paradigmas eurocêntricos que desqualificam e desprezam as contribuições dos descendentes de escravos na formação da nação brasileira. Também, ajudará o discente a identificar, criticar e desconstruir o discurso do opressor, que se fundamenta no racismo, para construir outros discursos, livres desse preconceito.

Uma vez que a sociedade brasileira é marcada pela diferença, é necessário que os educadores entendam que a escola é o lugar onde as diversas culturas e etnias se entrecruzam. Portanto, é nesse ambiente que se deve estabelecer um diálogo entre esses sujeitos, a fim de que se possa dar início à construção de uma sociedade com igualdade de condições para todos.

## **A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

A poesia negra surge com a tomada de posição do sujeito da enunciação. A mudança de posição marca a passagem da alienação do negro à sua conscientização. Essa tomada

de consciência traz como consequência a afirmação de sua condição negra, que ocorre por meio de um eu-enunciador-que-se-quer-negro e que busca uma identidade para representá-lo na poesia. Conforme Bernd (1988, p. 50)

Esse eu lírico em busca de uma identidade negra instaura um novo discurso - uma semântica do protesto - ao inverter um esquema onde ele era o Outro: aquele de quem se condoíam ou a quem criticavam. Passando de outro a eu, o negro assume na poesia sua própria fala e conta a história de seu ponto de vista. Em outras palavras: esse eu representa uma tentativa de dar voz ao marginal, de contrapor-se aos estereótipos (negativos e positivos) de uma literatura brasileira legitimada pelas instâncias de consagração.

Nesse sentido, o negro assume na poesia a sua própria fala e conta a sua história do seu ponto de vista. Assim, expõe as suas feridas e denuncia a sua posição de oprimido. Dessa forma, revela uma face da sociedade até então omitida pela literatura brasileira. Para Bernd (1988), essa fala do eu-enunciador na poesia se faz como parte da vivência do eu-lírico que se assemelha à experiência da realidade do poeta. Porém, isso não significa que os textos de literatura negra sejam, na sua totalidade, baseados na realidade da vivência do poeta, essa experiência de vida pode ser fictícia. No entanto, nos escritos essa experiência se manifesta no sentido real e geralmente vai na contramão do discurso dominante.

Por contestarem os valores representados pela cultura dominante e mostrarem outros aspectos da sociedade não revelados pela literatura instituída, esses textos promovem a ruptura com a escrita ditada pelos brancos. Por isso, esses textos são chamados de contraliteratura, assim definidos por Bernd (1988, p. 43 e 44):

Caracterizando-se por uma postura crítica no interior do campo literário instituído, a contraliteratura se estrutura como contestação sistemática dos valores representados pela cultura dominante.

Os textos da contraliteratura quase sempre se



afastam de uma tradição de construção eufórica ou ufanista que encobrem a realidade. Organizando-se como contradição a esse tipo de retórica grandiloquente, que camufla os aspectos deprimentes da sociedade como miséria, guerra, racismo, subdesenvolvimento, etc., ela abre uma brecha para o aparecimento da realidade oculta, permitindo ao mesmo tempo o resgate da imagem real do homem e a emergência de um discurso de resistência à opressão.

A ruptura com a literatura instituída ocorre, na medida em que, por meio do discurso poético, o eu-lírico rebate a ideia de democracia racial, tão difundida na sociedade, revelando que este conceito, na verdade, não passa de uma forma de camuflar o racismo e a exclusão a que o afrodescendente está exposto. Essas formas de segregação são denunciadas por Cuti no poema *Negroesia*:

Enxurrada de mágoas sobre os  
paralelepípedos  
por onde passam carroções de palavras duras  
com seus respectivos instrumentos de tortura.  
  
entre silêncios  
augúrios de mar e rios  
o poema acende seus pavios  
e se desata  
do vernáculo que mata  
ao relento das estrofes  
acolhe os risos afros  
embriagados  
de esquecimento e suicídio  
no horizonte do delírio  
e do âmago do desencanto contesta as  
máscaras  
lançando explosivas metáforas pelas brechas  
dos poesídios  
contra o arsenal do genocídio. (CUTI, 2011,  
p. 149)

Na primeira estrofe do poema, o poeta revela os dramas causados por séculos de escravidão e relembra o passado escravocrata de sua etnia. Também denuncia o racismo explícito manifestado por “palavras duras”, que ferem tal qual os instrumentos de tortura utilizados no período escravagista. Essas palavras preconceituosas

servem para afirmar estereótipos e crenças que inferiorizam o negro e, assim, perpetuam a sua condição de oprimido. Esse discurso de dominação está representado na palavra “*poesídios*”, um neologismo criado por Cuti (2011). Para Cavalcante(2017), esse neologismo refere-se à poesia que retrata o negro de forma depreciativa, ou melhor, que reflete o discurso instituído sobre o negro.

Em contrapartida, o eu-enunciador enfrenta o opressor utilizando as mesmas armas usadas pelo dominador para rebaixá-lo, no caso, as palavras e, em oposição aos poesídios cria o neologismo “*negroesia*”, que dá título ao poema. Segundo autora citada anteriormente, esse neologismo corresponde à poesia comprometida com a construção da memória e da identidade negra, isto é, a poesia afro-brasileira.

Nessa poesia, o eu-enunciador-que-se-quer-negro combate o preconceito e a discriminação. Os versos “o poema acende seus pavios / e se desata / do vernáculo que mata” revelam a força e a determinação da poesia afro-brasileira, na busca pela redefinição da identidade negra.

Cabe salientar que, quando o eu-lírico assume essas lutas, ele está, também, marcando a sua posição no mundo e afirmando a sua identidade negra. Portanto, ao apoderar-se da palavra, o eu-enunciador deseja sair da obscuridade e revelar o seu modo negro de ver e sentir o mundo. Conforme Bernd (1988, p. 77)

A enunciação em primeira pessoa revela a determinação do poeta de desvencilhar-se do anonimato e da 'invisibilidade' a que o relegou sua condição de descendentes de escravos ou de ex-escravos e, mesmo após a Abolição, sua situação de estranhamento em uma sociedade que não o convocou a participar em igualdade de condições.

Nessa direção, o enunciador determina a intenção do sujeito textual, que é de tirar a sua comunidade da invisibilidade, através da expressão de sua situação na sociedade para que busquem reagir contra essa realidade.



Notamos esse propósito no poema "Tristes trópicos" (CUTI, 2011, p. 150), abaixo reproduzido:

Tristes trópicos

depois de escravo  
pensei que podia  
garantir ao menos  
em paz  
a comida

o coma veio logo  
depois da imensa ferida

desvendar a fera que nos consome e ilude  
cravar-lhe os dentes na carne  
o que pude

mas ela continua:  
bebe sangue  
mar  
rio  
açude

O eu-enunciador expõe, nos versos da primeira estrofe, a sua desilusão por ter sido rechaçado pela sociedade branca. Marca a sua posição utilizando a primeira pessoa do singular, porém, não fala somente em seu nome. O eu-lírico, neste discurso, é o porta-voz de uma comunidade negra que se encontra marginalizada. No verso "desvendar a fera que nos consome e ilude", o pronome "nós" revela que a exclusão social não é um drama particular do eu-lírico e, sim, de toda a comunidade que ele representa. Percebemos, também, a intenção do eu-enunciador de conscientizar esse grupo de que a igualdade racial apregoada pelo grupo opressor não passa de uma tentativa de mascarar a realidade, pois, na verdade, a exclusão social desse grupo étnico continua avançando impiedosamente, o que pode ser observado nos seguintes versos "mas ela continua: / bebe sangue / mar / rio / açude".

Além de denunciar a exclusão social e o preconceito, a literatura negra é território de combate contra os estereótipos e tudo que tenta inferiorizar o negro. Nela, as narrativas e os versos são envolvidos politicamente com histórias, e há a retomada dos elementos da memória e das tradições passadas dos povos africanos e afro-brasileiros (Duarte, 2005), na procura de reafirmar a identidade negra e de modificar a visão do branco sobre o negro.

## O COMBATE AOS ESTEREÓTIPOS

A visão estereotipada do branco sobre o negro desencadeou um processo de inferiorização do afrodescendente na sociedade. Isso fez com que esse grupo se afastasse de suas origens com intuito de ser incluso na sociedade branca. O eu-enunciador dessa literatura, ciente de que a inclusão não se fará dessa forma, busca conscientizar essa comunidade da necessidade de afirmação da identidade negra como caminho para desconstruir os estereótipos e conquistar espaços. Portanto, o eu-lírico conclama a sua comunidade a resgatar as origens, reapropriando-se, assim, de referentes perdidos. Segundo Bernd (1988, p. 42 e 43)

(...) a função da literatura é interpretar a consciência coletiva e nacional e convocar a uma solidariedade ativa. A situação do escritor, muitas vezes afastado espiritualmente de sua comunidade de origem, confere-lhe os meios de exprimir uma comunidade potencial, para a qual vislumbra uma função de reapropriação dos referentes perdidos.

Nesse sentido, a reapropriação dos referentes perdidos, defendida na literatura negra, é essencial para combater a ideologia do "branqueamento". Segundo essa ideologia, o branco deveria ser o modelo a ser seguido pelo negro. Negando, assim, a sua identidade negra. O negro, para ser aceito na sociedade, deveria imitar as características físicas, morais e culturais do branco (BERNDT, 1988). No entanto, o eu-



lórico se opõe a esse pensamento e combate os valores culturais do branco, ao afirmar que a comunidade negra deve assumir-se como tal, resgatando as suas características físicas e culturais, já que "as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história" (Hall, 1996, p.70).

Notamos a oposição a essa ideologia nos poemas "Ferro" e "Trincheira", reproduzidos na sequência:

Ferro

Primeiro o ferro marca  
a violência nas costas  
Depois o ferro alisa  
a vergonha nos cabelos  
Na verdade, o que se precisa  
é jogar o ferro fora  
é quebrar todos os elos  
dessa corrente  
de desesperos (Cuti, 2011, p. 148)

Observamos no poema que a palavra "ferro" apresenta dois significados diferentes. Nos versos "primeiro o ferro marca / a violência nas costas" denomina o instrumento utilizado pelos proprietários para marcar a posse do escravo, tirando, assim, a humanidade do escravizado, reduzindo o sujeito negro a objeto com valor monetário.

A segunda ocorrência "Depois o ferro alisa / a vergonha nos cabelos", faz alusão ao apetrecho utilizado para modificar uma característica identitária marcante desse grupo étnico. Podemos entender essa alteração na característica étnica como uma consequência da internalização da imagem negativa atribuída a essa população pelo grupo dominante. Conforme Munanga (2006, p. 6) "durante gerações a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e

criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão."

Nesse aspecto, o eu-enunciador faz um apelo a sua comunidade para que se liberte de todos os mecanismos que tentam inferiorizá-la. Isso pode ser observado nos seguintes versos "Na verdade, o que se precisa / é jogar o ferro fora / é quebrar todos os elos / dessa corrente / de desesperos".

Em "Trincheira", reproduzido abaixo, percebemos a intenção do eu-lórico de denunciar a desigualdade racial e afirmar uma imagem positiva do negro.

Trincheira

Falaram tanto que nosso cabelo era ruim  
que a maioria acreditou  
e pôs fim  
(raspou queimou alisou relaxou canelou curas)  
  
ainda bem que as raízes continuam intactas  
e há maravilhosos pelos  
crespos  
conscientes  
no quilombo das regiões  
íntimas  
de cada um de nós. (Cuti, 2011, p. 149)

Notamos que o cabelo crespo, considerado símbolo da identidade negra, é caracterizado como "ruim", inferior. Em contraposição, o cabelo liso, predominante na população branca, é tido como superior. Essa imagem desvalorizada, atribuída pelo discurso do opressor, foi introjetada pelo oprimido. Para sair dessa condição desprestigiada, o afrodescendente tenta aniquilar essa marca identitária "raspou", "queimou", "alisou", "relaxou", negando, dessa forma, a sua identidade negra.

Por outro lado, o eu-lórico enfatiza que apesar do grupo opressor tentar apagar as marcas da identidade negra por meio de um discurso que inferioriza o afrodescendente, a



população afro-brasileira que saiu da alienação resiste e afirma a sua negritude.

Assim, o eu-enunciador-que-se-quer-negro rejeita a identidade estereotipada que lhe é atribuída pelo outro. Para contrapor-se a essa imagem negativa, o eu-lírico ressalta e valoriza as características de sua etnia. A reversão das características negativas em positivas é resultado da conscientização desse grupo a respeito do processo de desterritorialização a que foram sujeitos. Segundo Bernd (1988, p. 42)

(...) Entendendo-se território como o conjunto de projetos e de representações dos indivíduos, desterritorialização corresponde ao sentimento de perda dessas referências. Neste sentido, a literatura negra se organiza como revide aos movimentos contínuos de destruição dos territórios culturais negros e como tentativa de resgatá-los para investi-los de novas significações;

O resgate e a ressignificação de elementos da cultura negra são armas poderosas para essa população marcar a sua presença negra em uma sociedade de valores brancos. No poema "Sou negro" (Cuti, 2011, p. 145), percebemos o desejo do eu-lírico de reverter estereótipos em atributos positivos:

Sou negro

Sou negro

Negro sou sem mas ou reticências

Negro e pronto!

Negro pronto contra o preconceito branco

O relacionamento manco

Negro no ódio com que retranco

Negro no meu riso branco

Negro no meu pranto

Negro e pronto!

Beiço

Pixaim

Abas largas meu nariz

Tudo isso sim

- Negro e pronto! -

Batua em mim

Meu rosto

Belo novo contra o velho belo imposto

E não me prego em ser preto

Negro pronto

Contra tudo o que costuma me pintar de sujo

Ou que tenta me pintar de branco

Sim

Negro dentro e fora

Ritmo – sangue sem regra feita

Grito – negro – força

Contra grades contra forças

Negro pronto

Negro e pronto

A repetição da palavra negro ao longo do poema soa como um grito de libertação do afrodescendente, frente a uma sociedade opressora que insiste em negar a identidade dessa etnia e, que usa a palavra "negro" como instrumento para rebaixá-lo.

Porém, a reiteração desse termo no texto mostra o orgulho do eu-lírico por pertencer a essa comunidade. Já a ênfase nas características físicas desse grupo “Beiço / Pixaim / Abas largas meu nariz” tem por finalidade marcar seus atributos físicos e expor o modo depreciativo de representação do descendente de escravos “Contra tudo o que costuma me pintar de sujo / Ou que tenta me pintar de branco”.

Sob esse prisma, no poema "Eu negro" (CUTI, 2011, p. 146), abaixo transcrito, observamos a intenção do eu-lírico de desconstruir a imagem negativa imputada ao negro, além de denunciar a sua exclusão social. Para modificar essa representação o eu-lírico utiliza como recurso a exaltação da força e da resistência dessa etnia.

Eu negro

Areia movediça na anatomia da miséria

Pano-pra-manga na confecção apressada de humanidade

Chaga escarnada contra o risco atômico dos ladrões

Espinho nos olhos do aquecimento feliz de ontem

Eu





Eu feito de sangue e nada  
De Amor e Raça  
De alegrias explosivas no corpo do  
sofrimento e mágoa  
Ponto de encontro das reflexões vacilantes da  
História  
Esperança fomentada em fome e sede  
Eu

A sombra decisiva dos iluminismos cegos  
O câncer dos humanismos desumanos  
Eu  
Eu feito  
De Amor e Raça  
De alegrias incontroláveis que arrebatam as  
rédeas dos sentimentos egoístas

Eu  
Que dou vida às raízes secas das vegetações  
brancas  
Eu  
Ébano que não morreu no temporal das  
agressões doentias  
Força que floresceu no tempo das fraquezas  
alheias  
Feito de Amor e Raça  
E alegrias explosivas.

O eu-enunciador, sob a perspectiva interna, mostra a vivência do negro na sociedade e a sua situação de abandono e anonimato. O título do poema "Eu negro" nos mostra que o calvário vivenciado pelo eu-lírico não é uma experiência particular, ela se estende a toda a comunidade negra. Entretanto, o afrodescendente resiste a todas as adversidades, conforme expresso nos versos "Ébano que não morreu no temporal das agressões doentias / Força que floresceu no tempo das fraquezas alheias" e se faz essencial na sociedade branca "Eu / Que dou vida às raízes secas das vegetações brancas".

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eu-enunciador-que-se-quer-negro presente na literatura afro-brasileira surgiu da passagem da alienação à conscientização do negro. Ao tomar consciência de sua

situação de dominação na sociedade, o escritor negro decide tomar posse da palavra e romper com a literatura canônica, onde o negro era representado pela perspectiva do outro.

O objetivo do poeta negro, ao dar voz ao eu-enunciador, é desconstruir a imagem estereotipada do negro construída durante anos e afirmar a sua identidade negra, construída pela perspectiva interna. Nessa direção, a poesia afro-brasileira se caracteriza pela busca da identidade negra.

Na poesia de Cuti (2011), identificamos a intenção de construir a imagem de seu grupo étnico através da exaltação da resistência e da força desse sujeito que conseguiu sobreviver à mácula da escravidão. Com a mesma finalidade, o poeta enumera as características físicas diferenciais (nariz de abas largas, beijo, pele negra, cabelo pixaim), dessa forma, afirma a identidade negra pela valorização do fenótipo. Por sua vez, encontramos na poesia de Cuti (2011) uma crítica à tentativa de transformação das características étnicas. O poeta declara que a afirmação da identidade negra está nas características diferenciais. Com essa visão, o eu-lírico da poesia de Cuti conclama sua comunidade negra a resgatar as suas origens e a se reapropriar dos referentes perdidos.

Outra característica marcante é o empenho em denunciar a discriminação, o preconceito e a exclusão social a que estão submetidos os afrodescendentes brasileiros. Desse modo, podemos afirmar que a poesia de Cuti (2011) é semelhante a um campo de batalha. Nesse cenário de guerra de um lado está "eu/nós" (comunidade negra) e do outro "eles" (o branco opressor), sendo que os alvos a serem combatidos pelo poeta são a imagem negativa do negro, o preconceito e a exclusão social.

Nesses escritos, notamos também a reiteração da palavra "negro" em demasia, apontando o propósito do autor de dar



visibilidade a essa comunidade de descendentes de escravos. O poeta profere a palavra "negro" com tanta intensidade, que ela passa a ser audível. Assim, seja por meio de combate, de reivindicação, ou de imposição, Cuti (2011) constrói a identidade negra na poesia contemporânea e exige o seu reconhecimento pelas suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. [S.l.]: Vozes, 2002. P. 25 – 28.
- BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988. ISBN 85-11-18130-X.
- \_\_\_\_\_. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CAVALCANTE, F. C. L. **Literatura afro-brasileira: um processo de afirmação identitária e de resistência negra na poesia de Cuti**. In: \_\_\_\_\_. Opiniões: Revista dos alunos de Literatura Brasileira / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e vernáculas – nº 10 (2017) – São Paulo: FFLCH, p. 86 – 102, 2017.
- CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- \_\_\_\_\_. Seleção de Poemas. In: \_\_\_\_\_. **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciêncianegra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, p. 141 – 150, 2011.
- DUARTE, E. de A. **Literatura, política, identidades**. [S.l.]: FALEUFMG, 2005.
- HALL, S. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, Rio de Janeiro, p. 68 – 75, 1996.
- IANNI, O. **Literatura e consciência**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, n. 28, p. 91 – 99, 1988. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>. Acesso em: 5/12/2017.
- MUNANGA. K. **Construção da identidade**

**negra no contexto da globalização**. In: \_\_\_\_\_. Vozes (além) da África. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 19 – 41, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540>. Acesso em: 5/10/2018.



## A COR DA DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO NA POEMA "SOU NEGRO" DE CUTI

### EL COLOR DE LA DIFERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN NEGRA EN EL POEMA CUTI "YO SOY NEGRO"

Eliana Almeida Marques<sup>1</sup>  
Nilmara Milena da Silva Gomes<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho - fruto final de artigo final da especialização em Língua Portuguesa e Literatura - pretende depreender no enunciado da poesia a semântica que configura a imagem do negro construída a partir da representação de um sujeito lírico que se declara negro, por meio de elementos, tópicos que representam e fortalecem a imagem de um ethos que configura um sujeito afrodescendente construída na poema "Sou negro" de Cuti, a partir da concepção (Maingueneau, 1997) sobre a construção da imagem de si no discurso. O trabalho propõe compreender as representações discursivas que podem se manifestar nas práticas do sujeito lírico na enunciação que levam a uma configuração da imagem do negro no discurso da literatura negra. Para isso, os alicerces teóricos foram Maingueneau (1997), que vereda pela noção do ethos no âmbito da Análise do Discurso, Bernd (1988) e Proença Filho (2004), incumbido pela Literatura Negra. E para análise do estudo foi utilizado a poesia "Sou negro", autoria de Cuti. Além disso, verificou-se que é possível compreender pelo eu-lírico a presença de um ethos que se assume negro na poesia examinada.

**Palavras-chave:** Sujeito Negro, Enunciação, Ethos.

**RESUMEN:** El presente trabajo, el resultado final de un artículo presentado y aprobado en el Curso de Postgrado Lato Sensu, especialización en Lengua y Literatura portuguesas, tiene como objetivo comprender la imagen del enunciadore de poesía negra, "Sou Negro" por el autor Cuti, desde la concepción (Maingueneau, 1997) sobre la construcción de la autoimagen en el discurso. En un intento por comprender las representaciones discursivas que pueden manifestarse en las prácticas del yo lírico en la enunciación que conducen a una configuración de la imagen del negro en el discurso de la literatura negra. Para esto, los fundamentos teóricos fueron Maingueneau (1997), que sigue la noción de ethos en el contexto de Discourse Analysis, Bernd (1988) y Proença Filho (2004), confiada por la Literatura Negra. Y para el análisis del estudio se utilizó la poesía "Sou negro", escrita por Cuti. Además, se ha descubierto que el letrista puede comprender la presencia de un ethos que asume la negrura en la poesía examinada.

**Palabras claves:** Ethos, Enunciación, Sujeto Negro.

1 Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Estadual de Roraima.

2 Professor(a) na Especialização em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Estadual de Roraima.



## INTRODUÇÃO

São muitas as vertentes que tem o discurso como mote de análise, contudo, para esta pesquisa, nos deteremos aos elementos que constroem a enunciação. Desta maneira, este artigo, propõe-se a analisar a construção da imagem do negro anunciada pelo eu lírico na poesia “Sou negro” de Cuti.

Nesse direcionamento, vislumbramos compreender as camadas da discursividade, ideologias construídas no texto, através da figura produzida pelo eu lírico no ato comunicativo do discurso, na busca de compreender os elementos que marcam e representam o indivíduo e comunidade pertencente a população afrodescendente. E quais signos que deixam lacunas no corpo enunciativo que permitem o leitor a associarem a pessoas com esse biotipo, pretende-se assim, apreender no enunciado da poesia a semântica que configura a imagem do negro construída a partir da representação de um sujeito lírico que se declara negro, por meio de elementos, temáticas que representam e fortalecem a imagem de um ethos que configura um sujeito afrodescendente construída na poesia “Sou negro” de Cuti.

Para esse intento, o método utilizado para a pesquisa foi o bibliográfico, utilizada no sentido de compreender a imagem do negro, através do ethos do enunciador do sujeito negro incorporado na poesia de Cuti (2011). Desse modo, pretendemos, também, compreender como os estereótipos são combatidos pelas formações discursivas poéticas, a respeito dessa construção de imagem representada do sujeito negro.

Diante desse contexto, para atingir o objetivo, esta pesquisa está dividida em três sessões, a primeira apresenta uma reflexão sobre a palavra ethos na perspectiva da análise do discurso, com um breve relato

sobre a história de seu surgimento, bem como o autor precursor e outros que se filiam. A segunda, concepções e sentidos sobre a presença do negro na literatura brasileira, com conceito sobre a literatura negra e autores que representam esse ramo. E a terceira com a análise da imagem de um ethos que configura a imagem de um sujeito negro, com ênfase na poesia “Sou negro” de Luiz Silva, pseudônimo Cuti.

Assim, torna-se pertinente a conexão entre a noção de ethos cunhada por Maingueneau (1997) que permeia o processo do ato de dizer, na qual possibilita a compreensão do processo semântico que tematiza as questões dos afrodescendentes no poema “Sou negro”. Por essas razões, o presente trabalho se estrutura no âmbito da Análise do Discurso, para constatar o estilo do enunciador. E para descobrir a imagem negra representada desse sujeito no texto, utilizou-se os teóricos Freyre (2011) e Bernd (1988) que estudam sobre o campo da literatura negra no Brasil.

## A PALAVRA ETHOS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

O Ethos foi originalmente compreendido pela Retórica como característica da maneira de dizer implícita dos oradores, ou seja, a forma como se expressam para encantar o ouvinte construindo uma representação de imagem favorável de si. Isso não quer dizer que os oradores falam sobre si mesmos, mas revelam algo na forma de se expressarem. Assim, o êxito destes ethe surgiu pela maneira que eles atravessam pela enunciação, sem determinar sua função (MAINGUENEAU 1997).

A palavra Ethos tem o seu conceito estudado por Maingueneau desde a década de 1980. Dedicou-se ao aperfeiçoamento do conceito de Ethos, de modo que as premissas que o norteavam passassem a ser estudadas a partir da esfera da Análise do Discurso.



Diante disso, Maingueneau (2008) retoma a fórmula de Gilbert, mencionada por Aristóteles que trata de um triângulo da retórica que refere aos argumentos, os quais se dividem em três fundamentos: o primeiro nomeado por *logos* que se refere aos argumentos objetivos e racionais; o segundo chamado por *pathos*, referentes as paixões e convencimento do enunciatário; e o terceiro denominado por *ethos*, que se vincula as condutas éticas e morais produzidos pelo enunciadador em seu discurso. Na teoria do *ethos*, alude sobre “[...] o caráter moral que o discurso deve, eu diria, quase todo seu poder de persuasão” (AMOSSY, 2005, p. 10). A partir dessa descrição, compreendemos as razões que levaram Maingueneau ao estudo do *Ethos* pelo viés da Análise do Discurso por (AMOSSY 2008, p. 70)

seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como uma ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente.

Assim, Maingueneau (2005b) declara que todo texto escrito ou oral contém uma vocalidade subjetiva que o enunciadador produz no enunciado, através de um tom de vestígios oferecido por quem fala, determinando um corpo do enunciadador. Assim, “O que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis (MAINGUENEAU, 1997, p. 46). Esses vestígios, ao serem aferidas na dimensão semântica do discurso, mostram o estilo de uma pessoa personificada, formando a imagem do enunciadador. Nesse sentido, essas marcas no texto permitem ao leitor subtrair o *ethos* mostrado, por meio das especificidades de apontamentos do próprio corpo no discurso.

Dessa maneira, por intermédio da leitura, o leitor formula a imagem do fiador pelos

sinais apresentados no texto, já que “a leitura faz emergir uma origem enunciativa, em uma instância subjetiva e encarnada que exerce o papel de fiador” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 72). Esse fiador se reveste de um caráter e uma corporalidade, isso não que dizer que se trata do autor em si propriamente dito, mas do corpo do enunciadador que é manifestado em “um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar.” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 72).

Diante disso, a compreensão do discurso designa a maneira que o leitor se apropria do *ethos* no processo de incorporação. Esse incorporar se liga à enunciação e não ao conhecimento exterior vivenciado pelo enunciadador. Pois, quando os elementos do *ethos* integram a discursividade, o discurso fica indissociável da maneira que “toma corpo”. Diante do exposto, Maingueneau (2005a) fala sobre a noção de incorporação que designa a formação discursiva e o *ethos* que se manifesta no procedimento enunciativo e que atua em três registros intimamente articulados. Maingueneau (2005a, p. 99) explica esse processo:

a enunciação leva o co-enunciadador a conferir um *ethos* ao seu fiador, ela lhe dá corpo;

o co-enunciadador incorpora, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo;

essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso.

Nesse sentido, a incorporação permeia diretamente sobre a eficácia do discurso, na questão de atribuição de um posicionamento sobre o que foi explícito. Assim, essa eficácia do *ethos* surge na enunciação sem ser dito no enunciado, mas na “[...] aparência que lhe confere a fluência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras,



dos argumentos [...]” (DUCROT apud MAINGUENEAU, 2005, p. 71), visto que o ethos não é dito, mas sim mostrado.

Desvendados alguns aspectos sobre ethos, iremos discorrer, de maneira mais específica sobre como o eu-lírico da poesia “Sou negro” de Cuti (2011) denominada de literatura negra, cria o estilo próprio do enunciador do sujeito negro, pois o discurso à luz de Maingueneau (2005) qualifica pela sua natureza particular como um discurso constituinte, ou seja, ao se tornar particular os elementos que formam o discurso de um sujeito, mostra-se um estilo próprio de representação no enunciado.

### **CONCEPÇÕES E SENTIDOS SOBRE A PRESENÇA DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA**

Desde o século XVI, Freyre (2011) afirma que o negro participou na formação da população do Brasil de maneira ativa, embora na posição de escravos, mas foram co-colonizadores, igualmente aos europeus. Desse modo, não tem como não destacar a importância dessa herança cultural étnica na formação da sociedade brasileira, pois foram fundadores de uma nova cultura.

Posto isto, observa-se que na história da literatura brasileira canônica a figura do negro nas narrativas, não passa de um tratamento marginalizador. Essa noção de raça, Hall (2015) assevera que é formada pelo construto sociodiscursivo, ou seja, a visão do negro foi formada pelo outro. Historicamente, a sociedade produziu um sentido depreciativo desse sujeito. Todavia, evidenciaram-se, dois posicionamentos no percurso literário: no primeiro, o negro está na condição de objeto do discurso, ou seja, a literatura fala sobre o negro, com o olhar distanciado da realidade. Bosi (2002), argumenta que ser objeto na literatura é ser tema, personagem, ou compreender o enunciador desse sujeito como processo simbólico.

Assim, o afrodescendente nas narrativas literárias eram personagens, temas de assunto pertencentes da formação histórica cultural do Brasil. Na qual encadeou, “procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da estética branca dominante” (PROENÇA FILHO, 2004, p.161).

Como já foi dito, o negro sempre participou do Sistema Literário brasileiro, porém na maioria das vezes sua voz foi silenciada, já que a descrição proferida era fundamentada na visão do colonizador, ou seja, o outro era o porta-voz. Dessa maneira, divulgou-se uma imagem racista, depreciativa, xenófoba e com aversão religiosa. Destarte, a classe branca que dominava os bens culturais, o negro ficou em um posicionamento a margem da sociedade. Dessa maneira, predominam os estereótipos:

O personagem negro ou mestiço de negros caracterizado como tal ganha presença ora como elemento perturbador do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heroico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranquilamente integrador da gente brasileira, em termos de manifestações. (PROENÇA FILHO, 2004, p.174)

No exemplo acima, configura-se uma imagem estereotipada do negro, vítima quando era escravo, tratado como objeto ideológico, na pretensão de exaltar a liberdade e defesa do absolutismo. Esses acontecimentos vivenciados por eles eram retratados sob a perspectiva do colonizador. Todas as situações postas, mostraram uma literatura sobre o negro

Por sua voz, no segundo posicionamento esse negro se torna sujeito do seu discurso e assume a voz do discurso, numa visão compromissada com a imagem, empenhado em legitimar a sua identidade dentre outros anseios sociais, numa perspectiva engajada. Pois, para Denis (2002, p. 25), a literatura engajada não é a que abdica da atividade sobre o trabalho da forma, “sem a qual ele [o



autor] faria literatura de propaganda; é antes uma questão de [...] modificar-lhe o sentido, deixando de fazer disso um fim em si para tentar fazê-la servir [às causas sociais]”. Também nesse sentido,

os escritores consideram-se engajados e definem este engajamento: a) pelo “compromisso em expressar a verdadeira realidade de seu povo”; b) pela contribuição que a literatura trará “ao progresso dos povos negros”; c) pelo comprometimento e, conseqüente, de uma cultura “positiva e fecunda”; (BERND, 1988, p. 28).

Baseado nestes postulados, o autor Cuti (2005) na perspectiva engajada tenta combater as controvérsias políticas impostas, agindo conscientemente, ao se reconhecer com parte do mundo em que está inserido. Esse reconhecimento, entende-se como identidade que pode ser considerada uma qualificação do sujeito no discurso (JACQUES, 1998). Também pode ser envolvido em uma manifestação de consciência, na qual leva a uma intencionalidade de anseios de mudança da ideologia imposta. É nesse sentido, de tentativa de desvincular os estereótipos sociais que Cuti (2005) expressa em seus escritos.

### **A IMAGEM DE UM ETHOS QUE CONFIGURA O SUJEITO NEGRO NA POESIA “SOU NEGRO” DE CUTI**

Todo problema para ser pesquisado, requer estudos, consultas de bibliografias que abordem o tema, ou seja, pesquisas em livros, artigos, documentos, entre outros. Nessa perspectiva, o método de pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado, tema ou problema.” (CERVO, 1983, p.55). Isso quer dizer que o pesquisador utiliza dados devidamente registrados para basear o estudo (SEVERINO, 2007, p.122).

Assim, o corpus desse estudo é construído pela análise de alguns versos que propõe apreender a imagem do negro,

através do ethos do enunciador negro do poema de Cuti (2011) “Sou negro”, publicado em Antologia de poesia afro-brasileira. Na qual pretente compreender o estilo próprio dado na enunciação que contrói uma imagem do enunciador que representa o sujeito negro. Nesse contexto, o estilo será estudado pelo conceito de Maingueneau sobre o ethos, na tentativa de buscar elementos que possibilitam a identificação do ethos do eu-lírico como sujeito negro nos versos do poema, por intermédio da linguagem poética.

Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, nasceu em Ourinhos, no interior de São Paulo, em 31 de outubro de 1951. Formou-se em Letras com habilitação em Português/Francês na Universidade de São Paulo, em 1980. É mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (1999/2005). Ele é um dos militantes mais engajados da literatura afro-brasileira. Criador, fundador e membro do Quilombohoje-Literatura, de 1983 a 1994, manteve uma série Cadernos Negros, de 1978 a 1993.

Cuti, guiado pela palavra resistência, criou uma produção diferenciada, com um estilo específico, inspirado nos elementos culturais de sua origem, com objetivo de resgatar a sua dignidade e a do seu povo. Feitas essas observações, esse estudo baseia-se na Análise do Discurso cunhada por Maingueneau (1997) sob a ótica da constituição do ethos como marca de estilo do enunciador do sujeito negro. Na tentativa de encontrar como o eu-lírico desse enunciador constrói caminhos para persuasão na produção de sentidos no texto, pautado em sua origem étnica, principalmente, no modo de dizer desse sujeito, optamos por analisar apenas alguns versos devido a extensão do artigo.

Isto posto, chamamos a atenção para a



afirmativa de que é no texto que podemos depreender, reconstruir e averiguar cada especificidade produzida no discurso, através da maneira de dizer do sujeito na enunciação, é no discurso produzido que demonstra sua formação de mundo. Nessa tomada de consciência que a literatura negra reafirma seu discurso, numa “tentativa de preencher vazios criados pela perda gradativa de identidade” (BERND, 1988, p. 22). Assim, utiliza-se de elementos significativos que instituem a ressignificação de identidade, individualiza uma imagem de sujeito, desenhando um esboço de enunciador negro no texto. À luz de tais conceitos, busca-se encontrar nos versos do poema as marcas do éthos que identificam a imagem do enunciador que representa um sujeito negro.

O éthos e o estilo são delineados nos elementos discursivos textuais deduzidos por meio de indicações deixadas pela enunciação anunciada, na qual propõe um referencial de mecanismo para construção de sentidos, define um modo de dizer, determinando o estilo próprio de Cuti, esboçado na poesia que encena ao enunciatário a imagem do enunciador, denominada éthos. À luz de tais conceitos, busca-se encontrar na poesia as marcas do ethos que identificam o enunciador do sujeito negro. Baseado nos conceitos expostos anteriormente, far-se-á a análise da poesia transcrita a seguir:

#### Sou negro

Sou negro  
 Negro sou sem mas ou reticências  
 Negro e pronto!  
 Negro pronto contra o preconceito branco  
 O relacionamento manco  
 Negro no ódio com que retranco  
 Negro no meu riso branco  
 Negro no meu pranto  
 Negro e pronto!

Beijo  
 Pixaim  
 Abas largas meu nariz  
 Tudo isso sim  
 - Negro e pronto! -  
 Bataca em mim  
 Meu rosto  
 Belo novo contra o velho belo imposto  
 E não me prego em ser preto  
 Negro pronto  
 Contra tudo o que costuma me pintar de sujo  
 Ou que tenta me pintar de branco  
 Sim  
 Negro dentro e fora  
 Ritmo – sangue sem regra feita  
 Grito – negro – força  
 Contra grades contra forças  
 Negro pronto  
 Negro e pronto  
 (CUTI, 2011, p. 145)

A abertura do poema se manifesta da seguinte forma “Sou negro”, a imagem construída possibilita sentido ao eu-lírico, tanto que ele se inclui no discurso poético, ao usar a expressão “sou”, verbo em primeira pessoa do discurso, também marca um eu oculto no verso. Para Bernd (1988, p.12), “discurso em primeira pessoa (...), na constituição do sujeito do discurso poético, cuja palavrção desvela a sua negritude.” Dessa maneira, o enunciador intitula-se pertencente ao enunciado, assim o ethos da poesia corresponde ao sujeito lírico. Percebe-se que o ethos representa uma identidade. Com isso, pode-se dizer que o enunciador se declara negro no discurso poético.

Então, o eu lírico ao se identificar determina uma imagem que reflete um sentido de individualidade, assim, “a identidade passa a ser qualificada como pessoal (atributos específicos do indivíduo) e/ou identidade social (atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias)” (JACQUES, 1998, p.161). Dito em outras





palavras, Bernd (1988, p.309), fala que e o “eu sempre corresponde a nós (povo).” Nesse sentido, vale ressaltar que quando a palavra “negro”, está escrita em letra minúscula, é como se ela representasse a memória da coletividade afro-brasileira.

Na sequência, ao repetir no primeiro verso o título do poema, o eu lírico reafirma o pertencimento a esse grupo. E equivale a compreensão de si como integrante a essa comunidade, também promove um sentimento que particulariza e faz referência aos conceitos de identidade, na qual gera “o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu[...]” (BRANDÃO, 1990 p.37). Ainda, alimenta a noção de pertencimento a uma realidade peculiar a um grupo e a toma como referência, perante os outros.

Assim, o eu poético busca em seus versos capturar um ethos de signos de uma coletividade afrodescendentes. Embora esses signos já sejam utilizados na literatura canônica pelo branco. Mas no poema “Sou Negro” o sujeito lírico toma para si, a voz do discurso em primeira pessoa, reafirma sua identidade e protesta sobre toda invisibilidade apresentada a palavra “Negro”. Assim, ressignifica o sentido quando assume ser “Negro”. Essa palavra reaparece em quase todo o corpo do poema, sendo utilizado como símbolo principal, além de outros sentidos atribuídos a ela, de raça, cor, sujeira, preconceito, a partir de inúmeras relações de pertencimento estabelecidas com o contexto no qual o enunciador está inserido.

Nesse sentido, Hall (2006), fala que a questão de pertencimento, surge das nossas identidades culturais. Assim, do ponto de vista semântico, a palavra negro possui uma imagem significativa para o eu lírico, e ao dizê-la, legitima a cor da sua pele. Nesse sentido, Zilá Bernd (2011), afirma que na produção literária, a palavra negro/negra pode levar a identificação da cor da pele do

autor. Essa autora também indaga que os termos afro-brasileira e negro são tidos como sinônimos, no entanto literatura afro-brasileira seria mais adequada, por remeter à origem étnica dos escritores e à comunhão de valores associados à cultura africana, “deixando de significar/remeter à existência de uma essência negra” (BERND, 2011, p. 20).

Contudo, partindo do princípio de que nomear significa muito mais do que atribuir um nome, percebe no poema que ao se denominar como negro e não afrodescendente, isto quer dizer que o eu lírico produz sentido de autoafirmação no interior do enunciado quando faz referência a cor de pele negra, pois atribui sentidos especiais ao grupo pertencente a essa cor, além de recortar da memória toda hostilização posta pela sociedade de dizeres acerca da pejorização posta a palavra negro e de ser negro, numa tentativa de construir uma nova imagem de si no discurso, como tentativa de excluir a hierarquias de raças. Com isso, a opção pelo termo negro e não por afrodescendente, dá-se como a postura do sujeito lirista sobre o funcionamento língua no título do poema, na qual determina os espaços de enunciação, que são constituídos ao longo do poema por uma incessante autoafirmação de identidade negra. Assim, os discursos sobre as ações de exaltação da raça são afirmativas que mobilizam dizeres sustentados pelo eu lírico que ocupa determinadas posições sociais. Logo, compreendemos que ao optar por negro corrobora com suas posições acerca das questões raciais que perpassada pela ideologia do lugar social ocupado e almejado pelo sujeito lírico.

Assim, na segunda linha do poema é descrito “Negro sou sem mas ou reticências”, observa-se que a palavra “Negro” está com letra maiúscula, o sujeito lirista personifica essa palavra, mais uma



vez, o eu enunciador se assume negro, constrói uma imagem de si, um ethos, quando se manifesta porta-voz do enunciado. Numa tentativa de romper com os discursos da ideologia hegemônica e, ao mesmo tempo, condói as dores marcada pela classe dominante e assume uma postura de combate, também demonstrada pelo operador adversativo “mas” no segundo verso, que procura desvincular a negatividade do discurso anterior. Outro ponto a ser apresentando também nesse verso, são as reticências que vai além do silêncio, numa tentativa de romper as relações do discurso do outro que prologam os dilemas da sua raça.

Vale ressaltar, a intencionalidade do enunciador no discurso, pois através de dois versos, esteticamente invertidos, “Sou negro”, “Negro sou”, julga que no primeiro momento, os dois elementos textuais evidenciam a ação do lirista de pertencimento ao discurso, quando profere a palavra “sou” no início do verso. Enquanto, no segundo momento, coloca em evidência o sujeito “negro”. Dessa maneira, ao destacar no verso esse elemento, produz um indício de pertencimento étnico mais do que ação proferida de “ser”. Neste ponto, a raça sobressai no interior da identificação do sujeito enunciador.

No verso que diz “Negro e pronto!”, sua existência prevalece acima de qualquer outro discurso proferido pelo branco, mesmo em situação de discriminação, é quando emerge um sujeito étnico, mostrado no verso “Negro e pronto contra o preconceito branco”. Sobre esse sentimento de sofrimento social, o qual ocasiona um sentimento de pertencimento, Discini (2008) declara que,

[...] a enunciação finca o enunciado no lugar onde veio, ou seja, na sociedade e na História, o ator da enunciação, que é o enunciador [...], terá a imagem entendida em relação a um determinado sistema de restrições semânticas, social e histórico. (Discini, 2008, p.35)

Dessa maneira, quando o eu-lírico faz referências ao fenótipo biológico quando diz “Beijo/Pixaim/Abas largas meu nariz”. Essas palavras fazem menção as características biológicas diferenciais desse grupo, ou seja, a imagem do enunciador é caracterizada como negra. Visto que “(...) o ethos se mostra no ato de enunciação, mas não se diz no enunciado.” (MAIGUENEAU, 2009, p.268). Isso quer dizer que esses elementos referenciais permitem ao leitor uma associação com esse grupo étnico, . Pois, “entende-se a noção de ethos como fundamento da noção de estilo (DISCINI, 2008, p.34). O estilo da literatura negra vem em oposição a produção literária brasileira do modelo estético do branco que predomina, ainda nos dias de hoje, pois esse nega a subjetividade negra, assim, apresentando pelo lirista no verso “Belo novo contra o velho belo imposto”.

Sobre essa questão, pode-se depreender o ethos de resistência a essa negação da estética dominante literária. Esse posicionamento contra o “velho imposto”, supõe que é o discurso do “branco”, na qual leva a ser compreendida como estratégia discursiva do enunciador “negro se revolta contra a ordem colonista onde ele é “aquele-que-é-olhado” e o branco “aquele-que-olha” (BERND, 2011, p. 29 ). Pode-se dizer, a intenção do sujeito lírico é incorporar um ethos em defesa de si mesmo e do seu povo. Nesse sentido, os elementos discursivos como “Sou negro/Pixaim/Abas largas meu nariz”, permitem ao leitor uma alusão de sentido com o grupo afrodescendente, manifestado entre um verso do enunciado e outro, expondo, assim, o estilo do eu-lírico. E ao compreender esses elementos o leitor constrói um corpo, compreendido semânticamente como encarnação do saber do sujeito sobre o mundo.

Em consonância com o pressuposto, Discini (2008) quando fala em estilo, pensa



em um efeito de identidade produzido no texto, na qual caracteriza a imagem do enunciador, transmitida por marcas que individualizam a maneira de dizer. No verso “Batuca em mim”, o modo de dizer, julga-se como voz enunciativa, o qual suscita uma maneira de pensar, um ponto de vista, ou seja, o texto permite que o leitor compreenda a maneira que enunciador sente e interpreta as questões do mundo, na qual consente que o co-enunciador incorpore o ethos que se forma no discurso. A partir dessa descrição, o sujeito ao se identificar no discurso passa a co-enunciador, cria objetos simbólicos universais que permitem o reconhecimento da voz que surge em sua própria voz, que se predispõe a falar a verdade, nas quais ele possui ideias e as compartilha. Essa voz não diz a respeito ao som produzido pela fala, mas sim a maneira de pensar do enunciador sobre o mundo. Outro sentido atribuído ao verso “batuca em mim”, é a possibilidade de uma relação com a musicalidade na ato da leitura, na qual soa ao ritmo de batuque de capoeira, além de expressar um conjunto de símbolos de um determinado grupo, na qual permite ao leitor uma associação a comunidade étnico-racial. Nesse sentido, Mattos retrata que

A capoeira pode ser vista, da mesma forma que as irmandades religiosas e as reuniões em batuques, como um espaço construído por escravos e libertos, africanos e crioulos, para encontros e afirmação de apoio e de solidariedade entre os membros de um mesmo grupo. (MATTOS. 2008, p.185)

De certa forma, o ethos determina a construção de um corpo para o enunciador, e também promove um tom no espaço discursivo. Nesse aspecto, no texto escrito, esse tom promove ao leitor uma representação imaginária do corpo do enunciador, uma ação de incorporação. Esse corpo não é de uma pessoa real, mas subjetiva, denominada de figura do fiador que revela a representação corporal do enunciador na sentença. Maingueneau

(2005a), declara que o fiador é uma imagem formada pelo co-enunciador, baseada nas marcas textuais. Um ethos determina pelo fiador por meio do discurso social no qual o leitor está inserido, para validar ou não o ethos da obra.

Quando o eu poético menciona no verso “Belo novo contra o velho belo imposto”, ao assumir a voz do discurso para si, embarca numa tentativa de mudança do discurso proferida pela sociedade dominante. Trabalha para desconstruir o modelo estético do branco, ao mencioná-lo no discurso, da seguinte maneira “Contra tudo que costuma me pintar de sujo/Ou que tenta me pintar de branco”, e tenta elaborar um estilo próprio “Belo e novo (...)”. Esses sentidos pregados sobre a resistência, constituem um ethos identitário. Em conformidade com Bernd (2011), Cuti, expressa “uma linguagem corrosiva que se nutre, com frequência, do léxico de luta e de agressão contra uma realidade que se perpetua cem anos após a Abolição” (BERND, 2011, p. 144). Ainda, oportuniza mencionar pela densidade de presença do sujeito no texto, constatada pelos dêiticos “meu, mim, me”, o ethos do poema coincide com o sujeito do discurso da enunciação. Nesta orientação, a presença do eu-enunciador que se faz presente em sua totalidade no poema, por meio dos dêiticos em primeira pessoa são elementos que atribuídos a literatura afro-brasileira. Pois, Bernd (1988), afirma que essa identificação em primeira pessoa, remete a uma estratégia do sujeito no discurso poético, visto que se expõe em sua plenitude, ao desvelar sua negritude.

Diante disso, através da identificação dos dêiticos “meu, mim, me”, além de iniciar o poema da seguinte maneira “Sou negro/ Sou negro” e finalizar com “Negro pronto/ Negro e pronto”, essa afirmativa utilizada pelo eu-lírico para sustentar a estratégia discursiva de um ethos referencial, na qual “determinada



por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo (...) pelo empenho de resgatar uma memória negra (BERND, 1988, p. 23), são elementos que permitem a construção de sentido, além de definir uma maneira de dizer, formando um estilo de um enunciatário que cria a imagem do enunciador que quer ser negro na poesia “Sou negro” de Cuti.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode ver, o ethos do eu-lírico na poesia negra, representa um modo de dizer que representa a imagem do sujeito negro, por meio de voz enunciativa no discurso poético de um eu-enunciador-que-se-quer-negro. Essa voz encontra nas diversidades de expressões poéticas narrada pela pessoa que fala no poema em primeira pessoa, numa tentativa de emergir os discursos que foram silenciados pelo outro, um ethos que se pronúncia no enunciado, como sujeito negro, e mostra a sua maneira de sentir e de interpretar o mundo, pautando em signos significativos que dão indícios de pertencimento a esse grupo social.

Esse sentimento de identificação do sujeito lírico manifestada no texto, torna-se um ser que participa ativamente no discurso e forma um caráter do enunciador formando um corpo enunciativo, com marcas que apresentam uma voz peculiar de consciência da cor negra, produzindo uma maneira de dizer dos povos negros, ou seja, um estilo próprio que caracteriza a literatura negra. Com isso, os discursos produzidos nos textos da literatura negra formam um corpo enunciativo que representam o ethos reivindicam e protestam contra os sistemas hegemônicos e majoritários, na busca de vozes audíveis pautado no discurso consciente de reafirmação e identitária. Dessa forma, nota-se que o ethos do sujeito negro no poema, ressignifica a palavra “negro” e entoia um canto de exaltação, com intuito de dá visibilidade a seu grupo étnico.

No que tange essa questão, este trabalho, permeiou a compreensão dos conceitos do ethos que possibilitou a construção da imagem do negro na poesia de Cuti, identificamos que o ethos do constrói a imagem de seu grupo étnico, tendo como referência o eu lírico que se manifesta na enunciação como eu enunciador que se quer ser negro, e torna-se pertencente a raça da cor negra. A partir de um dizer que se nomeia como sujeito negro, sendo possível visualizar a figura de um indivíduo afrodescendente no discurso poético que representa seu povo. Isso que dizer que é um ethos identitário, pois por meio de sua representação como pessoa negra reafirmar a identidade de sua raça, partindo do ser individual para atingir o coletivo.

### REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso – a construção do ethos**. Editora Contexto: São Paulo, 2008.
- BRANDÃO, R. C. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BERND, Zilá. **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- CUTI. Disponível em:  
<<https://www.cuti.com.br/autordadosbiograficos>  
> Acesso em: 02 dez. 2018.
- DENIS, Benoît. **Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre**. São Paulo: EDUSC, 2002.
- DISCINI, Norma. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; Salgado, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.



\_\_\_\_\_. Ethos e estilo. In: MOTTA, Ana Raquel; Salgado, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREYRE, Gilberto. “**Aspectos da Influência Africana no Brasil**”. in ARAUJO Manuel (org) Textos de negros e sobre Negros, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Museu Afrobrasil, 2011.

HALL, Stuart. **Raça, o significante flutuante**. Z Cultural, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, ano VIII, n. 2, 2015.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: M. N. Strey et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. 4ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Martins Fontes, 1997.

MATTOS, Regiane A. **História e cultura afro-brasileira**. Contexto: São Paulo, 2008.

PROENÇA FILHO, Dominício. **A Trajetória do Negro na Literatura Brasileira**. In: Estudos avançados 50, dossiê O negro no Brasil. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.



## O POEMA “TRAGÉDIA BRASILEIRA”, DE MANUEL BANDEIRA, SOB A ÓTICA DA SEMIOLINGUÍSTICA

### THE “BRAZILIAN TRAGEDY” POEM BY MANUEL BANDEIRA, UNDER THE SEMIOLINGUISTIC OPTICS

Cristiani Dalia de Mello<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo principal estudar com mais propriedade o entrelaçamento entre as teorias da análise do discurso, nas concepções de Charaudeau, e a literatura. Para isso, recorreu-se aos estudos de Ida Lúcia Machado (1999, 2001, 2002), para se analisar o poema “Tragédia Brasileira” sob a ótica da Semiologia.

**Palavras-chave:** Poema, Semiologia, Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** This article has as its main objective to study will be carried out of the appropriateness of the interrelationships between theories, in the conceptions of Charaudeau, and literature. The theoretical studies of Ida Lúcia Machado (1999, 2001, 2002) will lead us to analysis of the poem “Brazilian Tragedy” as seen through Semiotics.

**Palabras claves:** Poem, Semiotics, Discourse Analysis.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual de Roraima. Doutoranda em linguística pela Unesp/Araraquara.



## INTRODUÇÃO

A partir das teorias que dizem respeito à Análise do Discurso, na concepção de Charaudeau, fez-se mister um exame mais detalhado sobre o amalgamento da Semiologia com a Literatura. Para isso, este artigo fará uso apenas dos textos de Machado<sup>1</sup>, nos quais a autora discute justamente a inclusão da Análise do Discurso na Literatura tendo em vista o gênero “paródia”. Por este motivo, alguns conceitos abordados pela autora serão apropriados neste texto para a análise de um texto poético, escrito em prosa, a saber, o poema “Tragédia Brasileira”, de Manuel Bandeira.

Segundo Machado (1999), a paródia possui conceitos polissêmicos, dentre os quais, diante do aspecto abordado neste artigo, seria o que se refere à re-apresentação polêmica de uma nova linguagem dentro de um determinado discurso-alvo.

Tomando as concepções de Charaudeau (2001), na paródia, o sujeito-comunicante invoca um sujeito-enunciador, atribuindo ao texto produzido a sua visão estereotipada do mundo real ao imaginário, “brincando” com as situações comuns do dia-a-dia, para levar o leitor a um final inesperado com uma certa dose de ironia. Isso pode ser observado nas diversas ações linguageiras, principalmente quando a referência são temas em evidência, como os discursos institucionalizados pela classe dominante, ou seja, as questões políticas, religiosas, as de gênero, enfim, os discursos sociais. Portanto, se para Charaudeau existe um contrato social entre o eu-comunicante e o tu-interpretante em um mundo psico-sócio-cultural, aquele sujeito deve ter um espírito crítico, ou melhor, motivar o sujeito-destinatário a ser o tu-

interpretante, capacitando-o a enxergar os dogmas e as ideias feitas como algo a ser contestado.

Daí a importância da paródia, pois a polifonia de vozes<sup>3</sup> existentes neste gênero cria uma interrogação aos ditos já cristalizados. Faz-se mister ressaltar também que existe uma intencionalidade deste eu-real (eu-comunicante) em influenciar o tu-real (tu-interpretante), porém esse desejo só se poderá realizar em contextos partilhados por um e outro, ou melhor, a existência de uma conformidade a certas condições discursivas.

Aliás, a análise é mais conflituosa ainda, pois Charaudeau coloca o ato de linguagem como uma aventura:

Se o sujeito-comunicante pode ter o domínio da configuração do seu projeto

de comunicação, ele não tem controle nem sobre o que pode deixar transparecer do seu inconsciente nem sobre os efeitos que seu projeto poderá efetivamente ter junto ao(s) sujeito(s) interpretante(s). O sujeito-comunicante realiza uma “aposta”: a de que os seus procedimentos discursivos produzirão os efeitos desejados junto ao sujeito-interpretante. (DIAS, 2001, p. 33)

No caso específico da análise aqui proposta, Manuel Bandeira é um EU que possui o estatuto de poeta e de escritor. No texto analisado, posteriormente, ele adota o contrato de “poeta-jornalista”, entretanto, o seu EU-enunciador relata o estilo próprio dele, cansado da eloquência parnasiana, do rebuscamento da língua, dos barbarismos, dos puristas, conforme é aludido, efusivamente, em um de seus poemas “Poética”. Assim, esse EU-enunciador evoca um TU-interpretante (leitor real), tentando seduzir o TU-destinatário (leitor virtual), com uma linguagem direta, simples, instintiva e inata.

2 Professora da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na Faculdade de Letras da UFMG, coordenadora do NAD (Núcleo de Análise do Discurso).

3 A polifonia de vozes foi introduzida por Bakhtin, nos seus trabalhos sobre a literatura, para caracterizar as obras, por exemplo os romances de Dostoiévski (Bakhtin, 1970), em que várias “vozes” se exprimem sem que nenhuma seja dominante. Mas ela foi explorada pelos linguistas, em particular Ducrot, para levar em conta os múltiplos casos em que aquele que produz materialmente o enunciado não se encarrega dele, não se apresenta como seu responsável. v. MAINGUENEAU, D. Termos-chave da análise do discurso. UFMG, 2000.



Voltando aos conceitos que serão pertinentes à análise escolhida, retoma-se aqui o texto de Ida (2002), no qual ela apresenta a inserção do gênero *fait divers*, publicado pelas mídias escritas, a outros gêneros, como o literário.

Segundo a autora, *fait divers* é um estilo narrativo que tem por objetivo informar o público-leitor sobre um determinado acontecimento. Entretanto, o *racounter* tenta fazer isso a seu modo, ou melhor, inventando um contexto, um pano de fundo para a informação a ser veiculada. Retrata-se, assim, um jogo de efeitos reais e ficcionais. Como exemplo, relembra a atuação do repórter Gil Gomes, apresentador de histórias reais trágicas, numa emissora de TV, com uma pitada de musicalidade e suspense.

Para Machado, a palavra tenta produzir efeitos de realidade, e.g., outros sujeitos passam a fazer parte da narrativa, ou quando há descrições dos próprios actantes da história – nomes, descrição física -, ou mesmo dados geográficos verificáveis – datas, nomes de ruas ou de cidades, números de casa.

Nessa perspectiva sedutora, os fatos narrados correspondem a um dizer-real para um dizer-ficção, incluindo o extraordinário, a novidade, o absurdo, que emocionam o ser humano, pois o envolvem numa atmosfera de valores abstratos como o amor, ciúme, piedade, ódio, sacrifício.

Como a própria autora relata no trecho destacado abaixo, ao inserir a Semiologia para a explicação desse gênero mencionado:

... o sujeito-comunicante, para colocar em palavras um acontecimento social deste tipo, precisa conceber um “projeto de palavra” onde certas estratégias linguageiras serão necessárias para que o documento escrito atinja o leitor, de alguma forma. O sujeito-comunicante em questão “aciona” um sujeito-enunciador que vai desenvolver, no

espaço das palavras, tais estratégias. Elas têm uma dupla finalidade:

- (i) dar uma credibilidade maior à instância produtora de informação;
- (ii) dotar esta informação de um certo poder de sedução. (MACHADO, 2002, p.67)

A partir desse pequeno esboço sobre a teoria de Charaudeau, do conceito de paródia e do *fait divers*, pode-se analisar o “poema-prosa” *Tragédia Brasileira*, de Manuel Bandeira, descrito abaixo:

#### TRAGÉDIA BRASILEIRA

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade.

Conheceu Maria Elvira na Lapa — prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria. Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura...Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado. Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa. Viveram três anos assim. Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos... Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de orlandi azul.<sup>4</sup>

Manuel Bandeira representou, desde o primeiro momento, a reação da poesia. Da poesia compreendida como uma relação das coisas com um “eu”, ou melhor, como a relação de um sujeito com um objeto. Como disse Jean Florence:

Le beau est me sorte de vrai physique; le poétique n'est jamais qu'une suite du vrai moral. La vie est une poésie parfaite. Mais la parfaite beauté n'est pas vivante et c'est peut-être la mort. La poésie, c'est de la beauté qui n'est pas encore; la beauté c'est de la poésie qui n'est plus.

La poésie est dans le rapport des choses; a moi, dans mon rapport aux choses; la beauté est dans le rapport des choses entre elles ou

4 Disponível em < <http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesianet239.htm> > Acesso em 12/09/2019.





des parties d'une même chose les unes aux autres (FLORENCE, 1978, p.110).

A poesia de Manuel Bandeira não se tratava, é claro, de um fato novo, de uma descoberta. Era simplesmente a volta à verdadeira e natural posição do poeta, cujo abandono, exatamente, consistira o pecado capital contra a poesia. Um arranjo de versos e de imagens sem compromisso e sem limites, relatando o familiar e o cotidiano, o insatisfeito e o libertino, o popular e o realista. São essas várias “vozes” de Manuel Bandeira que o faziam ao mesmo tempo agente e paciente, sofrendo primeiro a poesia que produzia, toda feita da vida que dos seus lábios corria *deixando um acre sabor na boca*.

E é nessa orquestra polifônica, trazendo o dialogismo<sup>5</sup>, a interação, a intertextualidade que *Tragédia Brasileira* se desenvolve, podendo unir a paródia ao gênero lírico, a partir de um *fait divers*.

Numa análise traçada na linha da Semiologia e sob a visão de *fait divers*, ressalta-se que *Tragédia Brasileira* foi escrito para um artigo de jornal e, neste, o Eu-poeta-jornalista Manuel Bandeira transformou-se no seu Eu-enunciador irreverente e irônico.

Em questões linguísticas, o texto inicia-se com a apresentação dos actantes: Misael e Maria Elvira, com suas respectivas identificações: (i) Misael, funcionário da Fazenda, 63 anos de idade; (ii) Maria Elvira, prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, endividada, mora no subúrbio do Rio de Janeiro, e os dentes em petição de miséria. Ressaltam-se, nesse começo, indícios para um provável desequilíbrio narrativo, pelas condições sociais diferenciadas de Misael e Maria Elvira, mas ao mesmo tempo colocam-nos numa posição de igualdade, pois um era velho, hipoteticamente desprezado pelas mulheres e a outra,

prostituída, desprezada pela sociedade. Apesar de a atividade profissional de Misael querer mostrar uma situação financeira razoável, ele transforma Maria Elvira em uma mulher “honrada”.

Nessa visão realista, podemos identificar alguns lugares-comuns- *topoi*, marcados por expressões linguísticas de uso coloquial: “...tirou Maria Elvira da vida”; “... pagou médico, dentista, manicura...” Ao mesmo tempo, podemos pressupor a diferença de idade entre os actantes, por serem relatados os sessenta e três anos de Misael, como um silogismo do senso-comum, no qual “todo homem idoso quer reafirmar a sua virilidade”, ora, Misael era idoso, daí procurar uma mulher “nova”, supostamente bonita “... se apanha de boca bonita”, para confirmar o discurso machista da sociedade.

Entretanto, há uma quebra do relaxamento inicial, quando Maria Elvira arranja um “namorado”. Porém, antes mesmo que isso se torne um conflito, Misael deixa seus valores morais e se muda de casa. Nesse instante, a ação inesperada do actante atua como uma provocação ao interlocutor, o qual supunha uma reação mais contundente por parte de Misael.

Traição sugere “surra, tiro, facada”: ações clássicas, no âmbito passional. Essa passagem é altamente marcada pela presença do outro no inconsciente de Misael, o que se pode observar pelo demarcador temporal nos próprios verbos, que antes relatavam o caso no pretérito perfeito para agora serem escritos no tempo do imaginário, da fantasia, o pretérito imperfeito. “Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada.”

Aproveitando-se da Semiologia, pode-se perceber no enunciado anterior, a voz do Tu-destinatário amalgamado com o Eu-enunciador. É como se abrissem aspas

<sup>5</sup> Dialogismo bakhtiniano: a paródia seria um desses gêneros que colocam em situação de diálogo dois discursos diferentes, comportando sempre um *déjà-dit*, c. Ida L. Machado.



para um momento de “poderia ter feito”, mas não fez. Assim, volta-se ao tempo verbal inicial, tentando manter-se a estabilidade do início. Misael, simplesmente, mudou de casa.

Mais uma vez, a ironia toma conta do texto, pois o actante Misael viveu três anos mudando de casa e, ao mesmo tempo, o relato assume as características de *fait divers* expondo detalhadamente todos os bairros do subúrbio do Rio de Janeiro, como se fosse um artigo de jornal (como o jornal Notícias Populares) sobre um caso passional.

Enfim, interrompem-se os lugares, fixando-se em apenas um: *Rua da Constituição*, onde o *querer-fazer* de Misael priva-se “de sentidos e inteligência”, assumindo um dever-fazer, que se transforma no poder-fazer, legitimado por um ideal de justiça (o que pode ser confirmado até pelo nome da Rua: *Constituição = lei*). Misael assume a função de destinador-julgador e avalia os percursos narrativos pregressos, passando a considerar Maria Elvira como um anti-sujeito. E, novamente, o verbo encarna-se no pretérito perfeito, finalizando a tragédia que já era esperada: a morte de Maria Elvira, assassinada por Misael, com seis tiros.

Nesse final de texto, observa-se nitidamente a intertextualidade, marcada pela polifonia dos discursos ocorridos em delegacias, cujos valores, na sociedade, apresentam-se de forma séria, mas que são ironizados pelo autor, principalmente, quando estigmatizados como um relato de uma ocorrência policial “...caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul”.

Essa amostra teve como finalidade apenas insuflar uma discussão da Análise do Discurso com a Literatura, para que esta também possa ser inserida naquela, como uma forma de comunicação entre pares, envolvendo qualquer gênero discursivo num contrato de linguagem.

## REFERÊNCIAS:

- DIAS, Dylia L. **Dimensões da análise do discurso**. In: Athos & Ethos. Vol.1, 2001.
- FLORENCE, J. **Discours psychanalytique et discours juridique: remarques sur l'interprétation, dans Michel van de KERCHOVE (dir.), L'interprétation em droit, approche multidisciplinaire**. Bruxelles: Éditions des Facultés universitaires Saint-Louis, 1978.
- MACHADO, I.L. et alii. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ensaaios em análise do discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1999.
- MAIGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- Disponível em <  
<http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesia-net239.htm>> Acesso em 12/09/2019



## A IMAGEM DE MULHER CONSTRUÍDA PELO DISCURSO POLÍTICO: UMA ANÁLISE VERBIVOCOVISUAL

### THE IMAGE OF A WOMAN BUILT BY POLITICAL SPEECH: A VERBIVOCOVISUAL ANALYSIS

Cristiani Dalia de Mello<sup>1</sup>

Cariane do Nascimento Pimentel<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo principal a análise verbivocovisual do vídeo que propõe uma homenagem ao Dia Internacional da Mulher do ano de 2017, publicado no site da Assembleia Legislativa do Estado de Roraima (ALE/RR) elaborado pelo programa “Abrindo Caminhos”. Baseando no processo da construção linguística do discurso em que a voz social reflete e refrata, de acordo com as concepções de Bakhtin, o vídeo irá tratar de um “suposto” comportamento masculino para lidar com o universo feminino por meio da construção de uma imagem de mulher propagada pelo discurso político. Cada esfera social possui textos diferentes e distintos destinados apropriadamente à atividade de comunicação humana, desse modo a linguagem não configura uma realidade tal como ela é, porque sua representação é concretizada por meio da construção ideológica e discursiva dos fatos sociais. Assim, ao considerar que a apresentação desse vídeo seria aparentemente direcionada ao público infantil, com uma musicalidade alegre e descontraída, este enunciado torna-se ainda mais perigoso, pois induz a pensar na ingenuidade, no mundo da imaginação, no entanto, elementos como cores, imagens e símbolos, presentes no vídeo, transmitem veladamente a mensagem de que tratar bem uma mulher é considerado como uma atitude heroica, reforçando o estereótipo do sexo feminino como frágil.

**Palavras-chave:** Voz social, Comportamento masculino, Universo feminino.

**ABSTRACT:** This article has as its main objective the verbal-visual analysis of the video that proposes a tribute to the 2017's International Women's Day, published on the website of the Legislative Assembly of the State of Roraima (ALE / RR) prepared by the program "Abrindo Caminhos". Based on the process of linguistic discourse construction in which the social voice reflects and refracts, according to Bakhtin's conceptions, the video will deal with a “supposed” male behavior to deal with the female universe by constructing an image of Woman propagated by political speech. Each social sphere has different and distinct texts appropriately intended for the activity of human communication, so language does not configure a reality as it is, because its representation is concretized through the ideological and discursive construction of social facts. Thus, considering that the presentation of this video would apparently be aimed at children, with a cheerful and relaxed musicality, this utterance becomes even more dangerous, because it induces to think ingenuity, however, elements such as colors, images and symbols present in the video veilly convey the message that treating a woman well is considered a heroic attitude, reinforcing the stereotype of the female as fragile.

**Keywords:** Social voice, Male behavior, Female universe.

1 Professora da Universidade Estadual de Roraima. Doutoranda em linguística pela Unesp/Araraquara.

2 Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Doutoranda em linguística pela Unesp/Araraquara.



## INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto com a assumpção de que a linguagem não configura uma realidade tal como ela é porque sua representação é concretizada por meio da construção ideológica e discursiva dos fatos sociais. Segundo Bakhtin(1995), cada esfera social possui textos diferentes e distintos destinados apropriadamente à atividade de comunicação humana, assim, os signos, as palavras e os enunciados são reflexos e refrações de uma realidade.

A linguagem humana é a condição da comunicação, por meio dela é possível gerar e compartilhar os sentidos, significados e formas simbólicas, que por sua vez produzem o ato comunicativo nas sociedades e culturas, isto implica que a linguagem é como uma parte importante da vida social moderna, permitindo a troca, a oferta, a recepção, a produção e reprodução de significados e sentidos.

É por meio da linguagem, refletida e refratada, que o homem além de interagir socialmente com outrem, cria ainda imagens de si e dos outros conforme os discursos produzidos nas mais diversas esferas da comunicação humana. Nesse processo de interação o homem comenta, diverge, concorda, avalia, (re)avalia essa realidade.

Diante deste cenário em que a comunicação humana se realiza, este artigo visa a fazer uma análise verbivocovisual de um vídeo que propõe uma homenagem ao Dia Internacional da Mulher do ano de 2017, no intuito de descrever a construção de uma imagem de mulher veiculada por meio do discurso político.

O vídeo analisado foi publicado no site da Assembleia Legislativa do Estado de Roraima (ALE/RR) elaborado pelo programa “Abrindo Caminhos”<sup>3</sup> que apresenta como

discurso a construção linguística que reflete e refrata uma voz social, que trata do “suposto” comportamento masculino para lidar com o universo feminino.

Por se tratar de uma análise verbivocovisual, além dos aspectos linguísticos, tentamos apontar também elementos como cores, imagens e símbolos, presentes no vídeo, que complementam a mensagem de que tratar bem uma mulher é considerada como uma atitude heroica, reforçando o estereótipo de mulher como sexo frágil.

Antes de descrever tais aspectos mencionados, é válido ressaltar o contexto em que este vídeo foi publicado, uma vez que nosso objetivo era fazer análise do vídeo da ALE/RR (vídeo I) e não do Programa Abrindo Caminhos (vídeo II), mas diante da rapidez em que fora retirado do site, não conseguimos acesso ao vídeo na íntegra.

A divulgação do vídeo elaborado pelo Programa Abrindo Caminhos se deu como segundo plano, visto que o vídeo postado no site da ALE/RR<sup>4</sup>, dois dias antes da data comemorativa, como uma homenagem à mulher, repercutiu de maneira bastante negativa, e por essa razão o público rapidamente reagiu postando pesadas críticas.

Desta forma, a primeira homenagem fora retirada das redes sociais e do site poucas horas depois de sua publicação. As inúmeras críticas dos internautas surgiram, visto que o vídeo mostrava um homem realizando atividades domésticas.

O vídeo, de 31 segundos de duração, continha homens (de idades diferentes, sendo três brancos e um negro...) realizando trabalhos domésticos, e conforme a atividade que cada um ia desempenhando eles iam dizendo: "hoje foi o meu dia de limpar a

3 Disponível em <<http://alerr.r3tech.com.br/category/abrindo-caminhos/>>. Acesso realizado em 11 de março de 2017.

4 Disponível em <[www.al.rr.leg.br](http://www.al.rr.leg.br)> Acesso realizado em 09 de março de 2017.

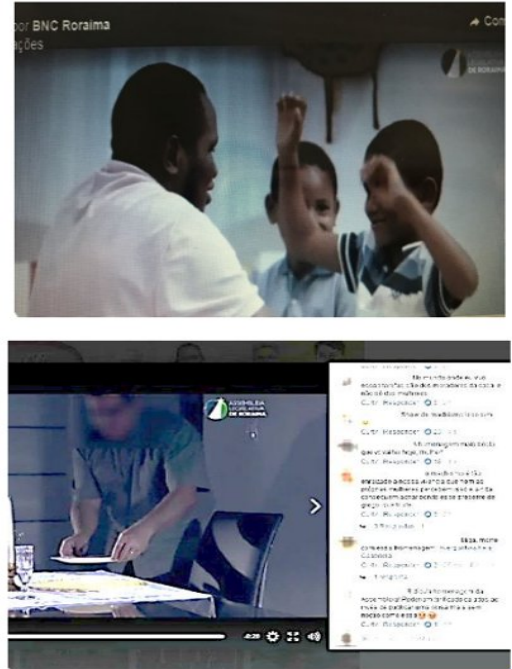


Figura 1. Imagens do vídeo produzido pelo programa Abrindo Caminhos<sup>5</sup>.

casa”, “Arrumar as crianças foi por minha conta”; “Hoje eu lavei a louça”, “Caprichei no jantar”.

Assim, os comentários foram de ironia e indignação, tais como:

“No mundo onde eu vivo essas tarefas são dos moradores da casa, e não só das mulheres”;

“O machismo é tão enraizado a nossa vivência que nem as próprias mulheres percebem isso e ainda conseguem achar bonito esse presente de grego”.

“Como se só as mulheres tivessem afazeres domésticos? É isso mesmo? Homens não tem (sic) deveres dentro de casa né? Que piada”;

“Interessante a visão do homem que fez essa “homenagem” sobre mulher”.

A homenagem sugeria que determinadas tarefas são atribuições somente de mulheres, e quando um homem as realizava seria considerada uma atitude inédita, embora saibamos que essas obrigações (varrer casa, cuidar das crianças, lavar louça, servir à mesa) são ações rotineiras, passíveis de serem executadas por qualquer pessoa, seja

do gênero masculino ou feminino.

Na mídia jornalística local também houve repercussão, alguns sites publicaram notícias (alguns até se posicionando contrários) relatando o acontecimento e principalmente insatisfação dos expectadores:

Figura 2. Imagens das notícias sobre a propaganda<sup>6</sup>.



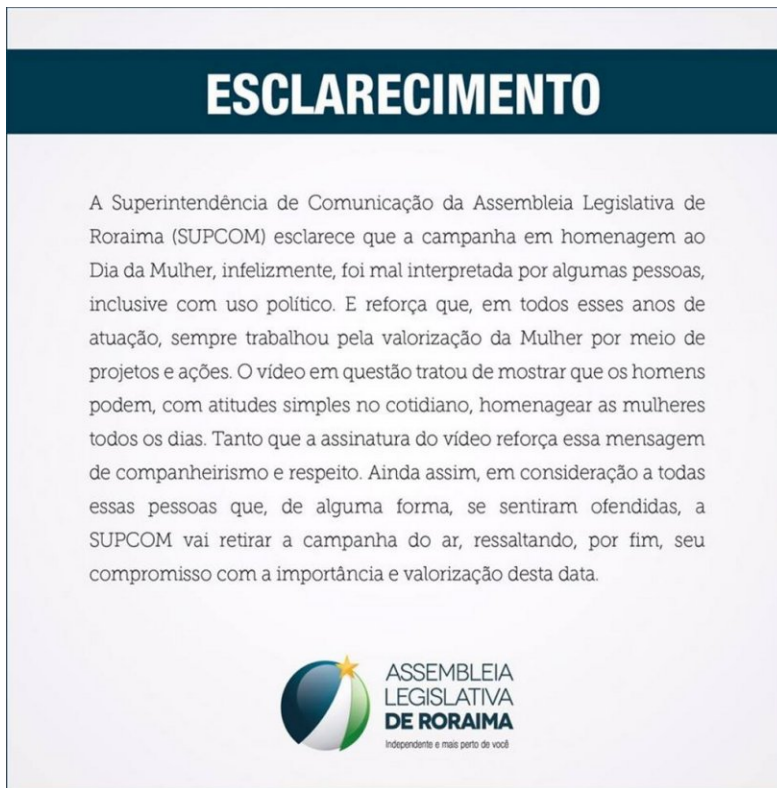
5 Algumas imagens do vídeo, uma vez que não tivemos acesso ao vídeo na íntegra. Fonte: Disponível em <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2017/03/homenagem-da-assembleia-de-rr-mulheres-recebe-criticas-machismo.html> Acesso realizado em 09 de março de 2017.

6 Endereços dos sites respectivamente: Disponível em <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2017/03/homenagem-da-assembleia-de-



Diante de toda essa conjuntura, a superintendência de comunicação da ALE/RR emitiu uma nota de esclarecimento justificando a retirada do vídeo do site afirmando que o vídeo foi “mal” interpretado por algumas pessoas, inclusive com uso político, "Em respeito a todas essas pessoas que, de alguma forma, se sentiram ofendidas, a SUPCOM vai retirar a campanha do ar, ressaltando, por fim, seu compromisso com a importância e valorização desta data".

**Figura 3.** Imagem da nota de Esclarecimento emitida pela ALE/RR



Após a retirada deste vídeo, o programa “Abrindo Caminhos” publicou outro vídeo no site da Assembleia em homenagem ao dia das mulheres, no entanto com uma roupagem diferente, com característica infantil, querendo passar uma imagem de mensagem destituída de “ideologias” e “estereótipos”.

Na concepção dialógica de método do

Círculo de Bakhtin, o vídeo II é uma nova tese, pois o movimento é dialético-dialógico, considerando que não se admite a síntese como final do embate, superação, mas como continuação do embate que dá surgimento a uma nova tese.

A tese é uma afirmação ou situação inicialmente criada, a antítese surge para se contrapor à tese, desse conflito emerge a síntese, que é uma situação nova com elementos resultantes desse embate. A síntese torna-se uma nova tese, que é confrontada por uma nova antítese, gerando uma nova síntese, em um processo em cadeia infinito, num movimento que leva à reflexão sobre a realidade.

Conforme Bakhtin (1995), os textos (orais, escritos, verbais, não verbais) não são produtos prontos e finalizados, mas estão em constante processo de construção de sentidos e significados através do embate de concepções, de ideias. O sentido do texto se constrói no embate da pergunta e da resposta. Este jogo de produção e reprodução de significados é, para Bakhtin, fundamental na compreensão ativa.

Nesse sentido, consideramos o primeiro vídeo publicado pela ALE/RR uma antítese como resposta à tese de que somente mulheres realizam serviços domésticos, afirmação reforçada pelo senso comum de que “serviço doméstico é coisa de mulher”.

Para Bakhtin(1995), cada esfera social possui diversos textos utilizados conforme a atividade de comunicação humana que por sua vez faz uso de inúmeros gêneros de

rr-mulheres-recebe-criticas-machismo.html. > Acesso realizado em 09 de março de 2017. Disponível em <<http://roraima.bncamazonia.com.br/rapidinhas/bola-fora-da-comunicacao-da-assembleia-legislativa/>> Acesso realizado em 09 de março de 2017. Disponível em <<http://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2017/03/homenagem-da-assembleia-de-rr-as-mulheres-recebe-criticas--machismo-1014031647.html>> Acesso realizado em 09 de março de 2017.



discurso relacionados à prática social dos participantes envolvidos na sociedade. Assim, o discurso legitima as relações sociais entre as pessoas, como nas relações hierarquizadas, nas relações interpessoais e na sexualidade.

Nesse caso, as relações sociais, no que tange as representações de homens e de mulheres estão pautadas nos sentidos valorativos que o homem tem em relação à mulher, relações estas engendradas por padrões sociais, hierárquicos e conservadores. Para esses padrões, a cultura simboliza as atividades femininas e masculinas, por isso que é tão natural o discurso de que é papel da mulher cuidar dos filhos, da casa. Nesse contexto, identidades, relações pessoais, sociais de poder e interpessoais, são discursivamente e socialmente construídas.

A construção da tese II parte das críticas, comentários ao vídeo I e a antítese forma-se ao se retirar o vídeo I e propagar uma nota de esclarecimento, que também reforça a concepção ideológica de que serviços domésticos são tarefas de mulheres “O vídeo em questão tratou de mostrar que os homens podem, **com atitudes simples no cotidiano, homenagear as mulheres todos os dias.**”(grifo nosso).

O movimento continua com a publicação do vídeo II, em movimento espiral, porque podemos encontrar outros enunciados, tanto antes, depois ou no mesmo momento histórico, pressupondo “cronotopos”<sup>7</sup> diferentes para quem pergunta e para quem responde. Esses enunciados entram no elo da cadeia, num contínuo movimento de embate que surge nos mais diversos âmbitos. Um exemplo disso é o discurso que o ex-presidente do Brasil Michel Temer proferiu, em rede nacional,

também em 2017, para homenagear a mulher.

O ex-presidente proferiu um discurso tipicamente conservador, reforçando o papel da mulher na economia doméstica de maneira “naturalizada”, do ponto de vista social, consciente de ser isso um discurso apropriado, com a convicção de que seria realmente uma homenagem.

Por ser de âmbito nacional, a repercussão negativa foi bem maior. Como o texto não é uma coisa, mas é uma construção feita por várias vozes, o discurso foi considerado uma imensa gafe pela população, principalmente no momento em que ele comentou sobre o papel da mulher na economia:

“Ninguém mais é capaz de indicar os desajustes, por exemplo, de preços em supermercados do que a mulher. Ninguém é capaz de melhor detectar as eventuais flutuações econômicas do que a mulher, pelo orçamento doméstico maior ou menor”<sup>8</sup>.

Isto fez com que surgissem rapidamente inúmeros comentários, opiniões contrárias, bem como várias publicações nas redes sociais de memes que ironizaram a construção, que o então ex-presidente fez, de

**Imagem 4.** Imagens de charges oriundas da fala do ex-presidente Michel Temer.<sup>9</sup>



<sup>7</sup> Termo usado por Bakhtin para tratar da relação espaço-tempo no âmbito literário.

<sup>8</sup> Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/03/08/saiba-quais-sao-os-quatro-aspectos-da-mulher-segundo-o-presidente-temer.htm>> Acesso realizado em 09 de março de 2017.



mulher tradicional.

Os enunciados produzidos nas mais diversas esferas sociais de comunicação - esfera cotidiana, científica, religiosa, jornalística etc.- possuem “como unidades da comunicação discursiva certas peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos” (BAKHTIN,1995 p.275). Isto significa a alternância dos sujeitos discursivos em que o falante encerra seu discurso para oportunizar a manifestação do outro, seja em forma de enunciado responsivo, seja em forma de uma ação responsiva.

### COMEÇANDO A ANÁLISE

O vídeo II<sup>10</sup> é composto por cenas de outros enunciados, mas com elementos da tese anterior, que também entram na cadeia do solo social reforçando a tese de que a mulher é sexo frágil, que serviço doméstico é “coisa de mulher”, ou seja, as cenas são representadas por meio de duas concepções problemáticas: uma na qual a mulher não tem voz, e outra na qual o serviço doméstico é desvalorizado.

O discurso apresentado é caracterizado como texto exortativo que tem a função de persuadir, nesse caso, no comportamento masculino, influenciando o interlocutor a fazer ou deixar de fazer algo, ditando passos ou ordens de como um menino deve tratar as meninas e, quando homem, como deve fazer para tratar a mulher.

A voz no discurso é de um menino, destinada aos meninos. A menina que aparece no vídeo não tem voz, considerada socialmente como sexo frágil. No vídeo podemos perceber os símbolos sociais relacionados aos comportamentos que deveria ter uma mulher, começando na infância, e de como o homem deve tratar uma mulher, visto que nas relações sociais o homem tem o papel de prover a família,

mostrando claramente a hierarquização na relação entre homem e mulher.

Segundo Bakhtin, a ideologia é uma superestrutura veiculada por meio da palavra, refletida nas transformações sociais e conseqüentemente nas línguas que a veicula, assim a voz da mídia tem um papel importante na construção e re-construção de estereótipos, refletindo atos de fala no cotidiano social e refratando conceitos, distorcendo-os e construindo uma história pela voz da instituição.

A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica, o signo é a materialização da comunicação social, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, presente na comunicação do cotidiano. Assim, os enunciados fazem relação entre os sujeitos tanto na infraestrutura quanto na superestrutura e evoluem por meio do embate social.

Nesse contexto, o signo de mulher é veiculado pelo movimento centrífugo que dispersa o movimento e discursos de forças centrípetas que se concentram no poder. Esse processo é descrito por Bakhtin, por meio da concepção de que:

O signo ideológico tem vida na medida em que se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio sócioeconômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica. (BAKHTIN, 1995 p. 64)

Como citado anteriormente, a voz social ouvida é a do sexo masculino, voltada para o público masculino, as cenas do vídeo II apresentam um discurso que reforça a ideologia do homem como responsável pela

9 Disponível em <<https://angelorigon.com.br/2017/03/10/charge-513/>> Acesso realizado em 11 de março de 2017.

10 Disponível em <<http://alerr.r3tech.com.br/category/abrindo-caminhos/>> Acesso realizado em 12 de março de 2017.





formação discursiva da identidade da mulher, e da mulher como alguém que necessita do homem para lidar com as situações da vida real.

Desta forma, o texto exortativo aparece com uma sentença em cada cena, a saber:

- “Respeitar a mamãe”; “Proteger a irmãzinha”;
- “Ser educado e gentil com a professora e também com a namorada, noiva e esposa, quando eu crescer, claro”;
- “O que toda mulher quer é ser respeitada em seus direitos e valorizada enquanto cidadã e assim vamos abrindo caminhos para uma sociedade melhor e mais justa”.

Em uma análise linguística, os verbos usados (ser, respeitar...) nos enunciados acima estão no imperativo, caracterizando como uma receita a ser seguida, de uma linguagem de uso chavão permeada de substantivos canônicos.

O uso dos diminutivos (irmãzinha) simula a cordialidade e o carinho, fortalecendo a concepção da fragilidade da mulher. As escolhas lexicais, ao invés de representar uma formação ideológica contrária ao senso comum, reforçam a construção do coletivo do discurso conservador de mulher como um ser delicado.

As contradições podem ser vistas no momento em que o coletivo busca formar e aceitar uma imagem da mulher moderna, mas (in)conscientemente, apresentam discursos que vão de encontro ao que idealizam. Isto acontece porque o processo de construção social, de construção de identidade tem laços estreitos com a construção do significado dado pelos participantes em circunstâncias sócio-históricas situadas.

Por essa razão, o discurso se configura como construção social em que os participantes envolvidos agem no cotidiano através da linguagem construindo e reconstruindo com ela e nela uma

representação social sobre o que somos e como somos. Como afirma Bakhtin (1995, p. 41) “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

No que tange à análise com foco nas imagens, o vídeo II apresenta todas as cenas em forma de garatujas, para simular um vídeo infantil, ingênuo, despido de formações ideológicas, no entanto, cada imagem traz consigo um signo ideológico.

Na primeira cena, exalta-se o sentimentalismo, o romantismo, com o significado de que dar flores a uma mulher é sinônimo de amar, de tratar bem e respeitar e que tais atitudes representam uma ação heroica. É válido ressaltar que em quase todas as cenas o menino está mais à frente que a menina.

As preferências, os comportamentos são construídos pelos aparelhos ideológicos, como a família, a escola, a igreja e essas construções começam desde que a criança nasce. Nos anos iniciais da escola observa-se que ela tende a contribuir para que as crianças pequenas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição.

A segunda cena do vídeo continua no mesmo enfoque, bola, janela mostrando a paisagem, o sol, livro no ambiente interno da casa. Marcas ideológicas da família bem-estruturada, harmoniosa, uma vez que a “mamãe” tem por função cuidar e educar os filhos.

Já de fora da casa, a cena mostra os brinquedos pipa, skate como símbolos ideológicos, carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas. Nessa perspectiva “o centro organizador de



toda a enunciação, de toda a expressão não é interior mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (BAKHTIN, 1995, p.118)

O controle do corpo infantil, na perspectiva sociocultural, é um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. O menino brinca fora de casa, corre, pula, cai. A menina deve ser meiga, mais tranquila, mais romântica.

Os corações aparecem também como forma de representar a satisfação e o sentimento de ternura, sensibilidade e carinho da “irmãzinha” em ser protegida pelo menino. Como o menino dever proteger, ele tem que ter comportamento agressivo, defensivo para conduzir.

É pertinente ressaltar que os perfis estabelecidos tradicionalmente como naturalmente masculinos ou femininos derivam de estímulos rotineiros das mais variadas instâncias de poder para distinguir e determinar os comportamentos das meninas e dos meninos.

Ainda conforme uma imagem de vida perfeita, na quarta cena do vídeo, aparece a escola, mas que, na concepção marxista, seria um aparelho ideológico que serve como instrumento repressor e modelador.

A figura da maçã representa o símbolo do conhecimento. Em uma outra versão, datada do século 16, na Europa, dar uma maçã ao professor era sinônimo de gratidão dos pais, pois os salários desse profissional eram muito baixos, assim, as crianças levavam a maçã como forma de reconhecimento. E a fruta passou a ser um símbolo ideológico.

Além disso, a escolha lexical para designar a profissão aparece no gênero feminino, alertamos para o fato de que na língua portuguesa, ao tratar de generalizações, os substantivos são usados no plural e no gênero masculino, assim, a

oração ficaria: ser gentil com os professores. No entanto, na cena aparece “professora”, aviltando que a docência na educação infantil é profissão feminina e mostrando o quanto a questão de profissões de homem e de mulher estão enraizadas culturalmente.

Em outra cena do vídeo, o verbal se associa com a imagem dos coraçõezinhos que aparecem quando é mostrada a plaquinha, azul, de “ser gentil”. O emocional mais uma vez se mostra soberano à razão e demonstra a sensibilidade que é intrínseca ao “ser mulher”.

Este sentimentalismo característico das mulheres é também um discurso ligado à construção social. Ser “gentil” implica que o homem deve ser atento à mulher, e que essa atenção e esse cuidado são importantes comportamentos de controle.

Em nossa sociedade, o sentido de gentil é complexo e também está bastante arraigado à ideia de que quando o homem é gentil “significa” que ele tenha outras intenções, caso ele não tenha, provavelmente é porque é homossexual. Por sua vez, se a mulher quer ser tratada com gentileza, deve retribuir o tratamento, incluindo se for por conta de outras intenções. Caso ocorra o contrário, provavelmente é homossexual.

Esse contexto é explicado pelo dialogismo, uma vez que este é o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Brait (2005) afirma que

Por um lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem (BRAIT, 2005, p. 95)

Na última cena apresentada, confirma-se mais uma vez a hegemonia do gênero



masculino. As meninas estão abaixo do avião que carrega a faixa, dançando, todas de vestidinho, bem femininas. É válido destacar que nas outras cenas, o menino aparece com roupas de cores diferentes, verde e depois azul e a menina está sempre de vestido cor de rosa.

O aviãozinho que está sobre as meninas, mostra mais uma vez um brinquedo tradicionalmente masculino, portanto, o universo masculino está acima do universo feminino e ao mesmo tempo, este brinquedo é bastante parecido com os aviões usados para pulverização nas plantações, o que nos remete também a ideia de pulverizar direitos e cidadania sobre as meninas.

Na passagem de uma cena para outra, percebemos algumas animações que representam movimentos e cores, repletos de simbologias. No vídeo, também, durante a abertura das cenas 5 para a 6 e da 7 para a 8, os movimentos circulares espiralados são intercalados com o rabisco vetorial, por ser a homenagem do dia das mulheres representada por uma instituição voltada para o público infantil.

Da primeira cena para a segunda, aparecem os movimentos circulares de forma espiralada na cor verde, em sentido horário. Percebemos que a cor verde faz parte da ideia do ciclo de refazer, simbolicamente, de reciclar, nesse caso, renovar os pensamentos, a educação para ensinar como se deve ser e como se deve comportar um homem com relação à mulher, voltando mais uma vez ao movimento dialético dialógico de tese, antítese, nova tese.

A forma de espiral é uma das formas mais usadas em propagandas e em logomarcas, e isso com que as percepções tanto do conservadorismo quanto do usual sejam destacadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que a apresentação desse vídeo

é aparentemente direcionada ao público infantil, com uma musicalidade alegre e descontraída, é importante destacar que as canções infantis são carregadas de valorações sociais, valores éticos, morais, afetivos, que transmitem ensinamentos de comportamentos de como as meninas e os meninos devem lidar com seus corpos. Nesse sentido, o vídeo se apresenta em forma de animação como um gênero de texto infantil, o que torna o enunciado mais perigoso, pois induz a pensar na ingenuidade, no mundo da imaginação.

Como afirmamos anteriormente, este vídeo surgiu para “homenagear as mulheres” e para amenizar a repercussão negativa do vídeo I. Assim, sua forma infantil consiste na tentativa de desconstruir a negatividade do vídeo I, mas na verdade reforça o posicionamento ideológico da relação de poder do homem sobre a mulher, intensificando a ideia de reciclar o machismo com uma impressão de discurso democrático.

O vídeo disfarça as sobreposições de gêneros sexuais, é necessária uma visão mais acurada dele para perceber os mesmos elementos que constam no vídeo I. Certamente, é essa a razão de não termos encontrado nenhum comentário, por parte dos internautas, de insatisfação ou ironia. Isto nos faz perceber que o discurso da mídia pautado pela animação, pelo lúdico, que traz identificações com as personagens midiáticas tem o intuito de hipnotizar e assim, não levar a perceber a intrincada relação entre ficção e realidade, a partir da qual a criança se constrói, se percebe e atua no meio social.

De modo particular, procuramos evidenciar que os elementos inerentes ao campo da infância, se relacionam, negociam, atuam e dialogam, discriminando estilos de vida e padrões de gênero.

Assim, podemos perceber o poder da linguagem, e de como ela atua no campo de



batalhas das classes sociais, que perpassam pela compreensão da enunciação, da produção de sentidos e em todos os aspectos da vida humana.

A relação dialógica reflete e refrata relações conflitantes de igualdade, considerando também as relações de forças. Nesse sentido, a humanidade constrói sua própria história, mas não como querem, porque tal construção está em constante e infinito embate.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAIT, B. **Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem**. In: BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. Ver – Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

Disponível em <<http://alerr.r3tech.com.br/category/abrindo-caminhos/>> Acesso realizado em 12 de março de 2017.

Disponível em <[www.al.rr.leg.br](http://www.al.rr.leg.br)> Acesso realizado em 09 de março de 2017.

Disponível em <<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2017/03/homenagem-da-assembleia-de-rr-mulheres-recebe-criticas-machismo.html>> Acesso realizado em 09 de março de 2017.

Disponível em <<http://roraima.bncamazonia.com.br/rapidinhas/bola-fora-da-comunicacao-da-assembleia-legislativa/>> Acesso realizado em 09 de março de 2017.

Disponível em <<http://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2017/03/homenagem-da-assembleia-de-rr-as-mulheres-recebe-criticas--machismo-1014031647.html>> Acesso realizado em 09 de março de 2017.

Disponível em <[https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/03/08/saiba-quais-sao-os-quatro-aspectos-da-mulher-segundo-o-presidente-](https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/03/08/saiba-quais-sao-os-quatro-aspectos-da-mulher-segundo-o-presidente-temer.htm)

temer.htm > Acesso realizado em 09 de março de 2017.

Disponível em <<https://angelorigon.com.br/2017/03/10/charge-513/>> Acesso realizado em 11 de março de 2017.



## A INTERFERÊNCIA DE COGNATOS E FALSOS COGNATOS NO TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS VENEZUELANOS

### LA INTERFERENCIA DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS EN EL TEXTO EN LENGUA PORTUGUESA POR ALUMNOS VENEZOLANOS

Francisca Taislany Silva Sousa<sup>1</sup>

Jairzinho Rabelo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho trata da interferência de cognatos e falsos cognatos no texto em língua portuguesa por alunos venezuelanos. Observando a grande procura de estrangeiros por cursos de português, bem como a confusão de palavras na comunicação entre brasileiros e venezuelanos, surgiu a ideia de entrar nesse ambiente, pesquisar e responder à seguinte pergunta: como os cognatos e os falsos cognatos podem interferir nas produções escritas dos alunos imigrantes? Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar a interferência de cognatos e falsos cognatos na produção textual em língua portuguesa por alunos venezuelanos, e como objetivos específicos: identificar a presença de cognatos e falsos cognatos nas produções textuais em língua portuguesa de alunos venezuelanos; mostrar em qual nível de dificuldade essas palavras estão inseridas; e apresentar os significados dessas palavras em português e em espanhol. Para alcançarmos esses objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, da qual foram extraídos conceitos sobre LE, L2, aprendizagem e aquisição de línguas, ensino de português para estrangeiros e/ou imigrantes, e o significado de cognatos e falsos cognatos, bem como em quais níveis eles ocorrem. E também uma pesquisa de campo, a qual foi realizada no curso PLAc-Uerr, no segundo semestre de 2018, onde foram produzidos alguns textos, dos quais foram analisadas as interferências por cognatos e falsos cognatos, com base nas análises contrastiva e qualitativa. A maioria dos casos observados se dá nos níveis lexical, morfosintático e fonético-fonológico e acontecem porque os aprendizes transferem negativamente as regras da sua língua para a que está aprendendo.

**Palavras-chave:** Cognatos, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Imigrantes.

**RESUMEN:** El presente trabajo trata de la interferencia de cognados y falsos cognados en el texto en lengua portuguesa por alumnos venezolanos. Observando la gran procura de extranjeros por cursos de portugués, bien como la confusión de palabras en la comunicación entre brasileños y venezolanos, surgió la idea de entrar en ese ambiente, investigar y responder a la siguiente pregunta: ¿cómo los cognados y los falsos cognados pueden interferir en las producciones escritas de los alumnos inmigrantes? Así, este trabajo tiene como objetivo general analizar la interferencia de los cognados y falsos cognados en la producción textual en lengua portuguesa por alumnos venezolanos, y como objetivos específicos: identificar la presencia de cognados y falsos cognados en las producciones textuales en lengua portuguesa de alumnos venezolanos; mostrar en cual nivel de dificultad esas palabras están inseridas; y presentar los significados de esas palabras en portugués y en español. Para alcanzar esos objetivos, realizamos una investigación bibliográfica, de la cual fueron extraídos conceptos sobre LE, L2, aprendizaje y adquisición de lenguas, enseñanza de portugués para extranjeros y/o emigrantes, y el significado de cognados y falsos cognados, bien como en cuales niveles ocurren. Y también una investigación de campo, la cual fue realizada en el curso PLAc-Uerr, en el segundo semestre de 2018, donde fueron producidos algunos textos, de los cuales fueron analizadas las interferencias por cognados y falsos cognados, con base en los análisis contrastiva y cualitativa. La mayoría de los casos observados se da en los niveles lexical, morfosintático y fonético-fonológico, y ocurren porque los aprendices transfieren negativamente las reglas de su lengua para la que está aprendiendo.

**Palabras clave:** Cognados. Lengua Española. Lengua Portuguesa. Inmigrantes.

1 Graduada em Letras/Espanhol (IFRR), Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR).

2 Mestre em Letras (UFRR), Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/Araraquara) e professor da Universidade Estadual de Roraima (UERR).



## INTRODUÇÃO

Aprender uma nova língua é um desafio constante, dentro da sala de aula aprendemos a estrutura da língua e como usá-la, fora de sala colocamos em prática o que aprendemos em diversas situações. Quando a língua estudada faz parte do mesmo tronco linguístico que nossa língua materna, como é o caso da língua espanhola e da língua portuguesa, os desafios aumentam, pois o que parece “fácil” na verdade é o que traz mais problemas e, de certa forma, dificulta a comunicação.

Os cognatos e os falsos cognatos (também chamados de falsos amigos) são parte desses problemas, pois se tratam de semelhanças ou diferenças, seja na forma escrita ou de pronúncia das palavras, como por exemplo, as palavras dormir e tomar existem em português e em espanhol, portanto são consideradas cognatos verdadeiros, pois se assemelham na escrita, na pronúncia e no significado em ambas as línguas. Já a palavra tapa tem a mesma escrita em português e em espanhol, mas na primeira língua significa golpear com a mão e na outra significa tampa (de panela...); as palavras taller e talher têm a pronúncia parecida, mas em espanhol significa oficina e em português, utensílios usados para facilitar o ato de se alimentar, sendo assim são falsos cognatos. Existem inúmeros exemplos para demonstrar como essas semelhanças e diferenças podem interferir de alguma forma na comunicação, seja na modalidade falada ou escrita.

Observando a grande procura de estrangeiros por cursos de português na cidade de Boa Vista, bem como a confusão de palavras na comunicação entre brasileiros e venezuelanos, surgiu a ideia de entrar nesse ambiente, pesquisar e responder à seguinte pergunta: como os cognatos e os falsos cognatos podem interferir nas produções escritas dos alunos imigrantes? Com isso,

esse trabalho tem como objetivo geral analisar a interferência de cognatos e falsos cognatos na produção textual em língua portuguesa por alunos venezuelanos.

Para chegar a esse objetivo, foram pautados três objetivos específicos, a saber: identificar a presença de cognatos e falsos cognatos nas produções textuais em língua portuguesa de alunos venezuelanos; mostrar em qual nível de dificuldade essas palavras estão inseridas; e apresentar os significados dessas palavras em português e em espanhol. Para isto, foram desenvolvidas algumas atividades de produção escrita, as quais foram aplicadas na turma do curso de Português como Língua de acolhimento (PLAc), ofertado pela Universidade Estadual de Roraima, no segundo semestre do ano de 2018. A realização dessas atividades permitiu um melhor entendimento de como se desenvolve o ensino de português para imigrantes, bem como a produção textual para este público. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica com análises contrastiva e qualitativa.

O trabalho está dividido da seguinte forma: inicialmente trazemos alguns conceitos a respeito de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) e a relação destas com aprendizagem ou aquisição, conforme Baralo (1999), Santos Gargallo (1999) e Zambrano (2018), apresentando como exemplo o caso dos imigrantes venezuelanos que vieram para o Brasil por causa da crise, a partir do relato de Zambrano (2018) e ideias de Santos Silva (2009), bem como a distinção entre os cursos de Português para Estrangeiros e Português como Língua de Acolhimento da Universidade Estadual de Roraima, que vai muito além da mudança de nomenclatura e de cenário. Em seguida, tratamos dos cognatos e falsos cognatos (também chamados de falsos amigos), mostrando o que são e em quais níveis ocorrem, para isto, trazemos algumas definições dadas por



Sabino (2006), Silva (2013) e Andrade Neta (2006), tratamos do fenômeno de interferência segundo Mota (2014), entre outros. Na metodologia, por se tratar também de uma pesquisa de campo, além de bibliográfica, apresentamos o ambiente da pesquisa, bem como os participantes e os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho. Foi realizada uma análise contrastiva dos trechos recortados, na qual mostramos os cognatos e os falsos cognatos, os níveis em que eles estão inseridos, bem como o significado dessas palavras em português e em espanhol, verificando as interferências que eles causaram nas produções escritas. Por fim, fazemos uma breve discussão a respeito dos dados analisados concluindo esta pesquisa.

### **ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA, SEGUNDA LÍNGUA, COGNATOS E FALSOS COGNATOS LP/LE**

#### **LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) E SEGUNDA LÍNGUA (L2): APRENDIZAGEM OU AQUISIÇÃO?**

A língua estrangeira é definida por Baralo (1999) como a língua que aprendemos contando com o apoio de uma instituição, na qual somos ensinados a aplicar as regras gramaticais da língua em questão e, fora desse contexto, não temos a interação social com nativos dessa língua. Quanto a segunda língua (L2), ainda segundo Baralo, ela pode ser aprendida em comunidades em que os dois sistemas linguísticos estejam em contato, de forma natural, sem esforços, neste processo seria como se estivéssemos adquirindo uma língua materna (LM) (p.22). É possível notar que para aprendermos tanto uma LE quanto uma L2 temos dois processos diferentes: aprendizagem e aquisição.

A aprendizagem, segundo Santos Gargallo (1999), refere-se ao caso de pessoas que internalizam o funcionamento de uma

língua a partir um programa de instrução formal transmitido por uma instituição educativa ou similar. Já a aquisição, de acordo com a autora, trata-se do caso de pessoas que internalizam o funcionamento da língua sem apoio institucional, por mera exposição natural à língua e a interação com os habitantes nativos. Assim, percebemos que na LE os aprendizes contam com a instituição, material didático elaborado para cada nível de aprendizagem e, na maioria das vezes, os professores não são nativos da língua estrangeira, eles apenas aprenderam também em instituições e, em alguns casos, estiveram em contato com a língua por determinado tempo por meio de intercâmbio etc. Quanto à L2 temos indivíduos que já dispõem de um conhecimento e competências linguísticas a partir da língua materna (LM) e com esse conteúdo já internalizado eles aprendem a L2, sendo que neste caso as duas línguas estão em contato. Nesse sentido, podemos inferir que a LE é aprendida, ao passo que a L2 está voltada para a aquisição.

Trazendo essa noção para o contexto desta pesquisa, a fronteira Brasil-Venezuela, Zambrano (2018) caracteriza a língua portuguesa como a L2 de várias pessoas nesse cenário, pois, segundo ela, “a interação e contato entre as duas línguas é visível na educação, saúde, comércio, cultura, dentre outras áreas” (p.900). Anteriormente, venezuelanos tinham contato com a língua portuguesa no município fronteiro de Pacaraima-RR (a 15km da cidade de Santa Elena de Uairén-VEN), onde participavam das aulas de português e das atividades culturais promovidas pela universidade e, além disso, fora da sala de aula havia a interação social por meio do comércio naquela região, que era muito movimentado por brasileiros e venezuelanos. A partir da forte crise instaurada na Venezuela, que teve início em 2015, milhares de pessoas se viram obrigadas a deixarem seu país e adentrarem



no Brasil, num movimento de imigração forçada, tendo que aprender a língua portuguesa somente a partir do contato social, lidando com diversas adversidades linguísticas, econômicas e sociais, a esse respeito Zambrando (2018) explica que neste caso ainda se trata de uma L2, pois é a partir desta que é estabelecida a comunicação entre brasileiros e imigrantes.

Com a vinda desses imigrantes para a cidade de Boa Vista, capital de Roraima, intensificou-se a oferta de cursos de português como língua estrangeira (PLE), que anteriormente era ofertado somente para alunos de outros países e contava com todo um programa a ser cumprido. Mas a partir do cenário da imigração, foi criado o curso de português como língua de acolhimento (PLAc), trazendo uma nova modalidade de ensino, adequada à realidade desse público.

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc), segundo Costa e Taño (2017), “se refere à aprendizagem de língua não materna em contexto migratório, cujo principal fim é a integração à sociedade de acolhimento” (p.06), dessa forma, a grande preocupação não está tanto nos conteúdos e materiais, mas em fazer com que esses alunos se sintam acolhidos pela nova cultura em que se inseriram, levando em consideração as adversidades presentes. Quanto a isso, várias adequações foram feitas para atender esse público, conforme Zambrano (2018, p.906), houve a flexibilização do horário de chegada nas aulas, por conta da falta de transporte, o material didático passou a ser preparado pelas monitoras e professora da turma e o objetivo do curso era atingir pelo menos o nível básico, apenas para que os alunos pudessem saber se comunicar no mundo fora da sala de aula.

Observando os dois ambientes e públicos, é notável a enorme diferença entre um curso e outro. Quando se fala em PLE, temos a

realização de atividades dinâmicas em seu tempo proposto, alunos com condições emocionais e econômicas de se manterem no curso, materiais didáticos fixos e todo um ambiente que propicia ao aluno uma aprendizagem eficaz da língua portuguesa. Quanto ao PLAc, nos deparamos com uma realidade totalmente distinta, um público que vive em constante pressão, em que a língua é uma questão de sobrevivência.

### **COGNATOS E FALSOS COGNATOS: O QUE SÃO E COMO PODEM INTERFERIR NA AQUISIÇÃO DA NOVA LÍNGUA**

A palavra cognato vem do latim *cognatu* (*cum* = com, *natus* = nato), que significa nascido junto, consanguíneo. De acordo com o dicionário Aurélio, “diz-se de, ou vocábulo que tem raiz comum com outro(s)”, por exemplo, as palavras “belo”, “beleza” e “embelezar” são cognatas. Vemos que as três palavras citadas, além de possuírem a mesma raiz, também estão dentro da mesma linha de significado, assim podem ser chamadas cognatas verdadeiras. Os cognatos também atuam de uma língua para outra, por exemplo, as palavras “sal”, “comer”, “beber” “dia” têm escrita e pronúncia semelhantes e significados iguais no português e no espanhol.

Conforme explicam Dutra; Fedrigo; Quirino (2013 apud ANDRADE NETA, 2006), os falsos cognatos ocorrem no nível léxico, nível morfossintático, nível gráfico e ortográfico e nível fonético-fonológico. A partir da explicação da autora, expomos a seguir uma breve exemplificação dessas ocorrências, mas considerando o falante venezuelano aprendiz de português:

No nível do léxico, temos muitas divergências quanto aos vocábulos heterotônicos, heterogênicos e heterossemânticos. Quanto aos primeiros, são vocábulos idênticos ou semelhantes na grafia ou forma fônica, possuem significado





igual ou semelhante no português e no espanhol, mas se diferenciam na tonicidade, por exemplo: democracia (port.) e democracia (esp.) / burocrata e burócrata / hemorragia e hemorrágia, etc. No que se refere aos heterogênicos, temos vocábulos que se assemelham na grafia e no significado, mas mudam de gênero de uma língua para a outra, exemplo: o sangue / la sangre, a paisagem / el paisaje, a fome / el hambre. E, quanto aos heterossemânticos, são vocábulos que possuem grafia e pronúncia semelhantes em português e em espanhol, mas seus significados são diferentes: apagar em português significa desligar e em espanhol, borrar; beca, em português significa toga, em espanhol, bolsa de estudos.

No nível morfossintático, que é a parte que “estuda o conjunto de elementos e regras que permitem construir orações, dividindo-se em morfologia e sintaxe, no qual a morfologia estuda a relação que se estabelece entre as unidades mínimas que formam as palavras (morfemas) e a sintaxe estuda os componentes que aparecem na oração” (DUTRA; FEDRIGO; QUIRINO, 2013, p.6) e, sendo assim, estuda como as palavras se organizam e se combinam para formar as orações, temos, por exemplo: o uso do artigo “o” no início da frase, em vez de a preposição “no”. Assim, é comum ver um aprendiz de português dizer “o dia seguinte chegaram à casa de seus pais” (no dia seguinte chegaram à casa de seus pais), pois em espanhol a frase seria “el día siguiente llegaron a la casa de sus padres”, essa transferência negativa ocorre porque a tradução de “el” em português é “o”, no entanto, tal colocação em português se torna agramatical.

No nível gráfico ortográfico, temos o caso das letras “e” e “o”, que em português existem dois acentos para diferenciar a tonicidade: com acento agudo para sons

abertos (é / ó): café / escritório; e acento circunflexo para sons fechados (ê / ô): pêssego / vovô. Em espanhol existe apenas um acento (agudo = tilde), mas mesmo assim a tonicidade permanece fechada, por exemplo: eléctrico (elétrico) / sótano (cave). Dutra; Fedrigo; Quirino (2013) ainda tratam de outros casos perceptíveis nesse nível, o caso das letras do alfabeto espanhol (che, ll, ñ e rr) que se assemelham aos dígrafos em português (ch, lh, nh e rr), bem como a separação silábica do dígrafo “rr”, que em português separa-se (car-ro) e em espanhol, não (ca-rro).

Por fim, grande parte das ocorrências, segundo os autores, se dá no nível fonético-fonológico, no qual encontramos, além da diferença entre os sons vocálicos, como anteriormente foi dito, casos como: as letras “v” e “b”, as quais em espanhol se tornam bilabiais e em português possuem som diferenciado para ambas; as letras “g” e “j”, que possuem som diferenciado em espanhol (fricativa velar surda) diante das vogais “e” e “i”; a letra “L”, que em português se converte em “u”, em espanhol se pronuncia como lateral alveolar sonora; entre outros casos.

Já os falsos cognatos são, de acordo com Sabino (2006, p. 252), palavras que possuem a mesma origem etimológica, mas que com o passar do tempo sofreram evoluções semânticas e adquiriram significados distintos, isto é, são palavras que se assemelham na escrita ou na sonoridade, mas possuem significados diferentes e ocorrem com maior frequência entre línguas que possuem o mesmo tronco linguístico, como é o caso do português e do espanhol.

Outro termo comumente utilizado para este fenômeno é falsos amigos, no entanto, esta expressão seria atribuída às palavras que se assemelham na etimologia e na forma, mas que possuem sentido parcial ou totalmente diferente. Dessa forma, conforme



Sabino (2006, p. 254), por ser considerado aqui o fator etimológico, o que nos leva à ideia de cognato, é possível explicar o porquê de se usar as duas nomenclaturas para explicar o mesmo fenômeno. Ela diz que

Como a etimologia se refere à origem das palavras e considerando que as palavras que têm a mesma etimologia são cognatas (ou nascidas juntas), provavelmente seja essa uma possível resposta para o fato de posteriormente se atribuir o nome de falsos cognatos às palavras semelhantes na forma, mas diferentes quanto aos sentidos. (SABINO, 2006, p. 04)

Sabino acrescenta ainda que os falsos cognatos e falsos amigos são designados por muitos autores como sendo o mesmo fenômeno ou processo, embora não sejam, uma vez que falsos amigos contêm vários sentidos conotativos por causa do termo “amigo” e o termo “cognato” faça menção à história da língua. Deste modo, percebemos que ao tentar utilizar os dois termos como sinônimos podemos estar cometendo um equívoco, mas na verdade não. Silva (2013) observa que, mesmo com certa semelhança na definição desses termos, o fato é que o problema deles reside em um só: no significado. Isto é, “podem ter origem igual, podem ter origem diferente, podem ser semelhantes na escrita ou na fonética, mas o significado é diferente em cada língua” (p.29), assim, não importa a nomenclatura quando tanto uma quanto a outra tratam do mesmo elemento.

Ademais das definições e diferenciações atribuídas aos termos, há um conceito atrelado ao fenômeno em si, que é a interferência linguística. Mota (2014, p.38 apud MENÉNDEZ; MENÉNDEZ, 2003, p.67-68) explica que a interferência é definida “como processo e resultado que ocasionam a presença de unidades de um dado sistema linguístico, bem como estruturas de outro sistema, reconfigurando estruturas nos níveis fonológico, morfológico e sintático” e tal fenômeno deve

ser compreendido a partir do contato entre línguas, conforme o autor, no que tange à fala, são observados fatores como percepção da outra língua e do empréstimo; quanto à língua há a integração fônica, gramatical, semântica e estilística dos elementos inseridos nela.

Silva (2013, p.30) explica que a interferência geralmente acontece nos níveis iniciais, quando o aprendiz ainda não possui um bom vocabulário na nova língua e recorre a uma tradução simultânea a partir do conhecimento adquirido na língua materna, isso ocorre principalmente quando as línguas são muito próximas, como é o caso do português e do espanhol. A interferência, de acordo com Schütz (2018), é o fator principal da interlíngua, esta, por sua vez, trata-se do sistema de transição que o aluno cria durante o processo de adquirir uma língua estrangeira. Nisso, citando como exemplo os alunos imigrantes venezuelanos, até que eles tenham alcançado um alto nível de compreensão no português, sua língua materna vai interferindo na aprendizagem.

Mas ocorre que muitas vezes, conforme Ferreira (2002, p.142) coloca, “o falante de espanhol não supera essa fase inicial da interlíngua porque ela satisfaz suas necessidades imediatas de comunicação” e assim ocorrem muitas transferências negativas tanto da língua materna quanto da própria interlíngua, levando à fossilização, a qual é definida pela autora “como o nível estacionário da interlíngua”, ou seja, nesse estágio o aprendiz não progride na aprendizagem da nova língua e não consegue distinguir entre o sistema da LM e o da LE. Um exemplo comum de fossilização é o chamado portunhol, que ocorre quando falantes do português e do espanhol, ao tentarem falar esse ou aquele idioma e não saberem determinados termos inserem o mais conveniente que surgir na mente, por exemplo, um brasileiro falando “un pueco”



que seria “un poco” em espanhol, ou “despois” na tentativa de pronunciar “después” ou um hispano falante dizendo “vou cheiar o copo” em vez de “vou encher o copo”.

Em relação aos falsos cognatos, existe um quadro vasto de situações que causam interferências na comunicação, por exemplo, se um brasileiro diz a um venezuelano “o João ficou embaraçado”, certamente o falante do espanhol ficará surpreso e sem entender o que o outro quis dizer, pois a palavra “embarazar” no espanhol significa engravidar. Por outro lado, se um venezuelano diz a um brasileiro “este vaso está lleno de grasa”, o falante de português entenderá “graça” e, certamente, achará sem sentido que um vaso (de plantas) esteja rindo, e acabará concluindo que possa ser uma metáfora, quando na verdade “vaso” significa copo e “grasa”, gordura. Os exemplos são inúmeros, para ilustrarmos alguns casos apresentamos abaixo uma tabela<sup>3</sup> com os falsos cognatos mais comuns e

que mesmo sendo tão frequentes, ainda causam confusões na comunicação:

É importante destacar que essas diferenças muitas vezes são confundidas por aprendizes tanto de português quanto de espanhol por causa da proximidade entre essas línguas, fazendo-os adotarem regras do seu idioma ao outro que está sendo aprendido, mas posteriormente, ao passo que vão compreendendo a língua, descobrem que nem todas as regras se aplicam a determinados casos e contextos.

## METODOLOGIA

Para construirmos este trabalho utilizamos como corpus seis textos produzidos por alunos venezuelanos aprendizes de português do curso de Português como Língua de Acolhimento da Universidade Estadual de Roraima (PLAC-UERR), do segundo semestre do ano de 2018. Estes textos foram utilizados para analisarmos a interferência de cognatos e falsos cognatos em produções escritas.

Esta é uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza descritiva. A pesquisa de campo se caracteriza assim pelo fato de os dados e demais informações serem extraídos da realidade do objeto de estudo que propõe o trabalho. Sua natureza é descritiva por se tratar de um assunto já conhecido pelo meio acadêmico, embora não haja tantos trabalhos realizados sobre esse aspecto, o que serve de motivação para a realização desta pesquisa, a qual servirá para futuras produções nos cursos de Letras.

Na sequência, traçamos o percurso da nossa pesquisa, falando sobre o PLAC na Uerr, mostrando o perfil dos alunos e os procedimentos adotados para a realização deste trabalho.

## O CURSO<sup>4</sup> DE PORTUGUÊS COMO

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
Aceitar	Aceptar	Aceitar	Lubrificar
Aceite	Aceptado	Aceite	Azeite
Acordar	Despertar	Acordar	Lembrar-se
Apagar	Borrar	Apagar	Desligar
Apelido	Sobrenombre	Apellido	Apelido
Bolsa	Cartera, monedero	Bolsa	Sacola
Borracha	Goma	Borracha	Bêbada
Cachorro	Perro	Cachorro	Filhote
Copo	Vaso	Copo	Floco (neve)
Direção	Dirección	Dirección	Endereço
Escritório	Oficina	Escritorio	Escrivania
Fechar	Cerrar	Fechar	Datar
Guitarra	Guitarra portuguesa	Guitarra	Viola
Jornal	Periódico	Jornal	Jorna, salário
Ligar	Encender / llamar (teléfono)	Ligar	Unir
Mas	Pero	Más	Mais
Ninho	Nido	Niño	Menino
Padre	Párroco	Padre	Pai
Presunto	Jamón serrano	Presunto	Suposto, presumível
Osso	Hueso	Oso	Urso
Taça	Copa	Taza	Xícara

<sup>3</sup> Fonte: [http://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/documents/folha47\\_lista\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/documents/folha47_lista_pt.pdf)

<sup>4</sup> Informações obtidas em: ZAMBRANO (2018); e através de observações no período citado.



## LÍNGUA DE ACOLHIMENTO DA UERR

O trabalho foi desenvolvido na Universidade Estadual de Roraima, no Campus Boa Vista, onde funciona o curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o qual é coordenado pela professora Mestre Cora Elena Gonzalo Zambrano. A Universidade Estadual de Roraima oferta cursos para estrangeiros desde 2006, os quais eram realizados no Campus Pacaraima, no município de mesmo nome que faz fronteira com a Venezuela. O curso possuía outra nomenclatura: Português para Estrangeiros.

Em 2017, o curso de Português para Estrangeiros chegou ao fim por causa do fechamento do campus Pacaraima. Com o cenário de crise, os imigrantes venezuelanos que vieram para Roraima precisavam aprender o português para melhor se comunicarem e com isto conseguirem melhores formas para sobreviver, por causa dessa necessidade foi aberto, em 2018, o curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

As aulas do curso em Boa Vista aconteciam inicialmente na Escola Estadual Gonçalves Dias, local que servia de extensão do campus, por ser nas proximidades, depois foi transferido para a sala 14, no prédio da universidade. Durante o segundo semestre de 2018, período de realização deste trabalho, a turma serviu para o desenvolvimento de trabalhos de alunas da graduação em Letras e da pós-graduação (Especialização em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística) da UERR, as quais se revezavam para aplicar suas atividades com a turma, proporcionando aos alunos imigrantes diferentes experiências de aprendizagem da Língua Portuguesa.

### OS ALUNOS<sup>5</sup> DO PLAC-UERR 2018.2

A turma do curso de Português como Língua de Acolhimento do segundo semestre

de 2018 era composta inicialmente por 20 alunos venezuelanos, no entanto, devido às condições esse número reduziu bastante, terminando com apenas 6 alunos. Os motivos para essa redução são variados, pois como esses alunos se encontravam em situação precária no Brasil, eles passavam por jornadas de trabalho muito árduas, o que os deixavam bastante cansados mental e fisicamente e muitas vezes sem condições de frequentarem as aulas, fazendo com que desanimassem em continuar o curso.

A faixa etária desta turma era a partir de 30 anos, com exceção de um aluno de 17 anos, sendo a maioria homens. Eram pessoas de cidades diferentes da Venezuela, como Tigre, Estado Guárico, a maioria era de Porto Ordaz. Todos estavam no Brasil entre 8 e 11 meses e possuíam um bom nível de fala e compreensão em Língua Portuguesa. Eles atuavam em diversas profissões: eletricitista, escritor, manobrista em supermercado, empregada doméstica, funcionários de distribuidora de alimentos e bebidas, e manicure, mas além dessas profissões eles também se dispunham a realizar qualquer outro trabalho digno para ganhar dinheiro e mandar para seus familiares que ficaram na Venezuela. Uma vez em seu país de origem, essas pessoas trabalhavam com advocacia, construção civil, administração, professor, guia turístico e várias outras atribuições, ou seja, possuíam um bom padrão de vida naquele país e na situação atual se submetem a trabalhos que antes não se imaginavam fazendo.

Com relação ao estudo da Língua Portuguesa, desde que chegaram ao Brasil o intuito principal dessa aprendizagem é se comunicar bem no idioma para falar com os brasileiros, desenvolverem suas atividades laborais e adquirirem mais conhecimento dessa língua. Todos consideravam ter um nível regular de desempenho na língua e

<sup>5</sup> As informações foram obtidas por meio de questionário.



viram no curso (PLAc) a oportunidade de aprenderem mais aspectos da escrita e principalmente da fala, por ser a mais utilizada por eles no dia a dia.

### **INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Para a coleta dos dados desta pesquisa, foram utilizadas produções textuais de seis alunos do PLAc, sendo um conto criado cada por cada um, com o tema escolhido por eles mesmos. A escolha pelo PLAc-UERR se deu pelo fato de que era um dos poucos cursos de português para imigrantes na cidade, por ser, muito mais que antes, um ambiente multilíngue e pelo interesse em saber como eram as aulas voltadas para este público na prática, uma vez que havia apenas a aprendizagem teórica a respeito de português para estrangeiros. E a escolha pela turma de produção textual se deu pelo interesse em saber como as atividades escritas eram desenvolvidas para este público.

As aulas no curso de Português como Língua de Acolhimento, nas quais foram aplicadas as atividades para a coleta de dados, aconteceram de agosto a outubro de 2018, elas ocorriam uma vez por semana, às quintas-feiras, no horário das 18h às 22h, sendo dada aos alunos uma tolerância de uma hora, por motivos de locomoção.

Foram dadas cinco aulas, nestas prezou-se pela abordagem comunicativa, na qual, de acordo com Almeida Filho (2014, p.6), busca-se uma aprendizagem interativa e sem engessamentos na gramática, isto é, a gramática não deixa de ser estudada, apenas passa a ser vista de forma mais concreta, de acordo com as situações de uso para que assim o aluno construa uma melhor competência na língua.

Na primeira aula foi apresentado aos alunos o conteúdo sobre variação lingüística, abordando sobre alguns regionalismos,

sotaques e gírias das regiões do Brasil, além de fatores como clima e costumes, em especial de Região Norte e de Roraima. Na segunda aula foi abordado o conteúdo temático do Dia da Independência, em que os alunos puderam conhecer um pouco mais sobre a História do Brasil. Na terceira aula foi trabalhado o conteúdo de falsos cognatos (O que são palavras cognatas? O que são os falsos cognatos? Quais os tipos? Quais são os mais comuns no português e no espanhol?) e a produção de um conto pelos alunos. Na quarta aula os alunos aprenderam sobre o jogo palavras-cruzadas, foram divididos em dois grupos e cada grupo produziu uma cruzadinha com falsos cognatos do português para espanhol e do espanhol para o português, como forma de fixarem o conteúdo. Na quinta e última aula houve a aplicação do TCLE e do questionário social e de aprendizagem.

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Foram utilizados seis textos em língua portuguesa dos alunos do PLAc-UERR, sendo um conto criado por cada um deles. A escolha desse gênero textual se deu pelo fato de ser uma narrativa curta e com certa facilidade de produção para os alunos, considerando seu nível de cansaço físico e mental e o tempo que tínhamos para nossas aulas. Nesses textos mostramos os cognatos e falsos cognatos encontrados, como estes interferiram nos enunciados, os significados das palavras e expressões tanto em português como em espanhol, apontando em qual nível estão inseridas.

Para isto utilizamos a análise contrastiva e qualitativa. A análise contrastiva, do ponto de vista lingüístico, consiste em comparar as características de duas línguas estudadas, a língua materna e a língua estrangeira, e uma de suas principais funções é mostrar quais estruturas podem causar dificuldades na aprendizagem da língua meta, a partir do conhecimento que o aluno já possui da



língua materna (DUTRA; FEDRIGO; QUIRINO, 2013, p. 3). Nesta análise, trazemos, além de dicionários e gramáticas, os estudos de Andrade Neta (2006) e Ceolin (2003).

**Texto 1:** “Au não sentir seu coração **latir**, pouco a pouco foi caindo”.

“Ao **recapacitar**, [ghost] viu que John estava morto.”

**Texto 2:** “Nas sabanas de povo de Guanipa conta **a gente** que certa hora da noite aparece uma mulher chorando.”

Nos textos 1 e 2 foram encontrados os verbos “latir” e “recapacitar” e a expressão “a gente”. O verbo latir vem do latim e significa ladrar; ganir; bater; pulsar. Anteriormente, segundo Andrade Neta (2006), ambas as definições existiam nas duas línguas, mas com o tempo, na língua portuguesa adotou-se para latir somente o significado de ladrar; ganir e para o espanhol ficou bater; pulsar. Ao lermos a frase localizada no texto 1, pela lógica entendemos o enunciado, mas ela causa certo estranhamento, pois a primeira ideia que se tem é de um ser animado que tenha como função latir (um cachorro, por exemplo), o que não é o caso do órgão coração. Ainda no texto 1, encontramos o verbo recapacitar, que em português significa “tornar-se novo física ou mentalmente capaz” e em espanhol entende-se como refletir ou meditar sobre um assunto. Ao ler a frase, o verbo causa confusão por lembrar capacitação e não reflexão, como mencionado no texto.

No trecho retirado do texto 2, bem como no texto 4 (O menino gostava de fazer piada com a gente), temos a expressão “a gente”, que em português é uma forma singular de dizer “nós”, por exemplo: “a gente vai sair de casa às 10h”. A expressão “la gente” provém do castelhano e, por ser igual à do português parece lógico que tivesse o mesmo significado. Conforme explica Ceolin (2003, p. 40), “o castelhano la gente é equivalente

ao português as pessoas, (port. erudito as gentes); enquanto que a expressão portuguesa a gente é equivalente ao espanhol nosotros (...) já que o sujeito enunciante é parte integrante do sujeito enunciado”. Nesse sentido, ao observarmos algumas falas de alunos venezuelanos, verificamos que ao utilizarem a expressão “a gente”, o fazem para se referir a terceiros: “A gente não sabe o que passamos na Venezuela”, querendo dizer “as pessoas não sabem o que passamos na Venezuela”. Com isso, quando os aprendizes de português escutam brasileiros dizendo “a gente” inferem que estes estão se referindo a muitas pessoas e não a “nós”.

Assim, os verbos “latir” e “recapacitar” e a expressão “a gente” configuram casos de falsos cognatos (ou falsos amigos), pois são palavras que possuem grafia e pronúncia semelhantes, mas que diferem de significado de uma língua para outra.

**Texto 3:** “João Hilario vai a sair de férias e fala a **seu mulher**”.

**Texto 4:** “Assim, acabou **a costume** de Pedro de fazer piadas sobre lobos”.

Nos trechos retirados dos textos 3 e 4, observamos dois casos de cognatos heterogênicos, pois o possessivo “seu” e o substantivo “costume” são masculinos em português, assim temos expressões e frases do tipo: “seu filho”, “seu carro”, “o costume dela era acordar cedo”, “ele tinha o costume de sair de tarde”. No espanhol, a forma utilizada é “su<sup>6</sup>”, que é um determinante possessivo de terceira pessoa, singular e plural (sus) e é utilizada tanto para feminino como para o masculino, dessa forma, são construídas frases como: “su casa es muy bella”, “sus zapatos están sucios”. Assim, quando os aprendizes de português vão se referir aos possessivos nesta língua, tendem a utilizar a forma do espanhol, mesmo já tendo conhecimento que em português existe uma forma para o feminino (sua) quanto para

6 Dicionário Vox da Língua Espanhola: Edição monolíngue com tradução. Editora: Escala Educacional, 2006.



o masculino (seu), causando inadequação nos enunciados. Já a palavra *costume*, em português é masculina (o *costume*) e em espanhol é feminina (la *costumbre*), pois algumas palavras terminadas em *-umbre* levam artigo feminino. Com isso, é possível afirmar que, ao traduzirem os sintagmas para o português, os hispanos falantes aplicam a mesma regra de gênero da sua língua materna, por isso é comum ver traduções como: “o *mensaje*” (espanhol: el *mensaje*) e não “a *mensagem*”, a *sangue* (la *sangre*) em vez de “o *sangue*”.

**Texto 3:** “São as 12 horas e João Hilario vai a sair de férias.”

**Texto 5:** “O próximo dia eles chegarão em uma ilha”.

Nos trechos citados, encontramos, conforme Andrade Neta (2006), casos de cognatos de nível morfossintático. No primeiro caso, no texto 3, temos a frase “são as 12 horas”, na qual observamos a presença do artigo definido “as” antes das horas. Segundo a autora, colocar o artigo feminino para indicar horas é uma marca obrigatória no espanhol, assim a interferência se dá no momento em que o aluno venezuelano traz essa marca para o português, que não a tem como regra, ou seja, para informarmos as horas em português dizemos “são 12 horas”, sem artigo.

Ainda no mesmo trecho, verificamos a perífrase “vai a sair”, que<sup>7</sup> é utilizada para apresentarmos um feito futuro como resultado lógico do que sabemos no presente, assim a utilizamos para adivinhar ou perguntar por um futuro que consideramos evidente, por exemplo, se vemos uma pessoa se arrumando toda, logo concluímos que ela vai sair. A confusão se dá porque a perífrase existe tanto em espanhol quanto em português, sendo que em espanhol é formada pelo verbo *ir* no presente do indicativo mais a preposição “a”, mais o infinitivo presente do verbo principal, assim: *va a salir*. Em

português, essa estrutura, segundo Ceolin (2003), é chamada de futuro próximo e é formada somente pelo verbo *ir* (presente do indicativo) mais o infinitivo presente do verbo principal, por exemplo: *vai sair*.

No nível morfossintático encontramos ainda a frase descrita no texto 5 “O próximo dia eles chegarão em uma ilha”, em que observamos a utilização de “o” no lugar de “no”. Caso essa frase fosse pronunciada em espanhol seria “el próximo día llegaron en una isla”, logo, inferimos que o hispano falante traduziu “el” por “o”. Mas em português deve-se utilizar a contração formada pela preposição “em” seguida de “o”, que resulta em “no” e que é comumente utilizada nesse caso.

**Texto 1:** “sua irmã maior foi morta por uma **lanza**”; “lobo **zinza**”; “ ele [John] junto a ghost pegaram **venganza**”.

**Texto 4:** “ficavam com **raiba** de pedro”; “gritava com **tudas** suas forças”; “mas o animal acabou com **tudos** os animais”.

Nos textos 1 e 4 encontramos algumas palavras que mostram casos de cognatos do nível fonético-fonológico, nas quais observamos a utilização de “z” em vez de “c” ou “ç”, nas palavras “lanza” (lança), “zinza” (cinza) e “venganza” (vingança). De acordo com Andrade Neta (2006), isto ocorre pelo fato de que em espanhol as letras “z” “c” seguidas de “e” ou “i” são pronunciadas como interdentais surdas. Já em português, a letra “z” se pronuncia como uma fricativa alveolar sonora, e a letra “c” seguida de “e” ou “i” se pronuncia como fricativa, alveolar, surda.

No texto 4 temos o caso comum da inversão de “v” por “b”, “raiba” (raiva), que, como dito anteriormente, segundo Andrade Neta (2006), em português a letra “v” se diferencia da letra “b” foneticamente, ao contrário do espanhol, em que tanto o “v” como o “b” constituem um fonema bilabial sonoro (com um alofone fricativo em

7 Gramática básica del estudiante de español. Difusión, 2009. (tradução nossa)



posição intervocálica), já em português a letra "b" é uma bilabial sonora e a letra "v" é uma labiodental sonora. No mesmo texto encontramos ainda a utilização de "u" no lugar de "o" nas palavras "tudos" e "tudas" (todos e todas). "Todo" é a forma em espanhol, em português é "tudo", mas "todos" e "todas" não mudam de uma língua para outra, permanecem iguais na grafia, na pronúncia e no significado. O que ocorre neste caso é que houve o mesmo entendimento para todas as formas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratamos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), aprendizagem e aquisição, cognatos e falsos cognatos. Com o objetivo de analisar a interferência de cognatos e falsos cognatos na produção textual em língua portuguesa por alunos venezuelanos, retiramos alguns trechos de cinco dos seis textos escritos por alunos do curso PLAc da UERR, de modo a identificar a presença de cognatos e falsos cognatos nessas produções textuais; mostrar em qual nível essas palavras estão inseridas; e apresentar os significados dessas palavras em português e em espanhol.

A maioria das ocorrências identificadas se deu nos níveis lexical, morfossintático e fonético-fonológico. Observamos que no nível lexical estão inseridos os falsos cognatos, que são nomeados como heterossemânticos muitas vezes, embora o significado de ambos os termos seja igual, e que neste nível não existem apenas palavras isoladas, como também expressões, como o caso de "a gente". Ainda neste nível notamos alguns casos de heterogenéricos, em que percebemos a constante tradução ao pé da letra para os gêneros em espanhol e em português, sendo que em muitos casos quando é masculino em espanhol é feminino em português e vice-versa.

No nível morfossintático, encontramos os casos do artigo para indicar horas, a perífrase

que existe em ambas as línguas, mas que são diferidas pela preposição (que só tem em espanhol) e o artigo no início no lugar da contração "no" comum no português. Ou seja, itens comuns e obrigatórios na língua espanhola que os falantes transferem para o português e em contexto de escrita. No nível fonético-fonológico identificamos um caso comum tanto para brasileiros aprendizes de espanhol quanto para venezuelanos aprendizes de português, que é a troca de "v" por "b"; e um caso de substituição das vogais "o" e "u". Isto mostra que os aprendizes recorrem ao som mais familiar ou que pareça mais lógico de se pronunciar.

Essa análise nos permite concluir que no ensino de português para imigrantes, a questão dos cognatos e dos falsos cognatos deve ser vista com mais conteúdo, não apenas mostrando os casos através de listas, como geralmente acontece. Nesse processo seria excelente que o assunto fosse abordado de maneira mais acentuada nos materiais didáticos, mostrando as origens das duas línguas e os processos (morfológico, fonológico, etc.) pelos quais ambas passaram em sua formação, de forma a não apresentar apenas um contexto histórico, mas mostrar também os níveis em que os cognatos e falsos cognatos ocorrem para que assim se torne menos tortuoso o caminho do aprendiz na nova língua.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de, (Org.). **Competências de Aprendizes e Professores de línguas** / José Carlos Paes de Almeida Filho (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- ANDRADE NETA, Nair Floresta (2006). In: **Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español**. Disponível em: [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html) Acesso em: 30.01.2019.
- BARALO, M. (1999). **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco





Libros S.L, [p.22-34].

CEOLIN, Roberto. **Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano**. In: Revista Philologica Românica, 2003.

COSTA; TAÑO, Erick; Renata. **Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo**. Revista CBTEcLE, São Paulo, v.1, n.2, nov. 2017. Disponível em:<https://cbtecle.com.br/revista/index.php/CBTecLE/article/view/66> Acesso em: 19 jan. 2019.

DUTRA; FEDRIGO; QUIRINO, Fabiana Alves; Fernanda Borges; Ívina. **ESQUISITO OU EXQUISITO?: os falsos cognatos entre o Português e o Espanhol**. Revista Eletrônica de Letras, Unifa-Cef. v. 6, n. 1 (2013): REL Edição 06 - (Janeiro-Dezembro 2013). Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/issue/view/89> Acesso em 26 jan. 2019.

FERREIRA, Itacira A. Português/espanhol – fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In: Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Percília Santos (organizadoras). **Tópicos em Português Língua Estrangeira** – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 141-156.

MOTA, Fabrício Paiva. **Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Língua e Cultura Regional) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR.

SABINO, Marilei Amadeu. **Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática**. Alfa, São Paulo, 50 (2): 251-263, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107229> Acesso em: 09 nov. 2018.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1999). **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros S. L, [p. 19-30].

SANTOS SILVA, Maria Goreth dos. **Português como língua estrangeira: o fazer intercultural nas aulas de LE**. In: I Congresso Nacional de

Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras, 2009. Anais. Bahia: Conlire, 2009, p. 01-09.

SILVA, Sofia Cristina Gomes da. **Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade lingüística**. Universidade Aberta, 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3408> Acessado em: 19 jan. 2019.

SCHÜTZ, Ricardo. **"Interlíngua e Fossilização" English Made in Brazil**. Fonte: English Made in Brazil - <https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html> Acessado em (24 jan. 2019).

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **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, Nº 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018.



## ESTRATÉGIAS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

### ESTRATEGIAS TEXTUALES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Vanessia Pereira Noronha<sup>1</sup>

Jairzinho Rabelo<sup>2</sup>

**RESUMO:** São muitos os mitos relacionados à prática da escrita, principalmente no que condiz as produções textuais dos alunos na escola. Para isso, espera-se que o alunado utilize de estratégias textuais que possa evidenciar sua reflexão sobre determinado tema de modo a demonstrar seu conhecimento de mundo. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar quais são as estratégias textuais utilizadas pelos alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Roraima. O corpus é aqui constituído por três redações, pertencentes à tipologia textual dissertativo-argumentativa, escolhidas de forma aleatória, e elaboradas pelos alunos no início do 4º Bimestre letivo - 2018. A presente investigação fundamentou-se na Linguística Textual, por meio dos estudos propostos por Koch (2002; 2004; 2009; 2015) e Marcuschi (1998; 1983; 2005; 2007) e também se ancorou no quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999; 2008). A metodologia que orienta o trabalho aqui apresentado é de cunho qualitativo. Face ao exposto, os resultados revelam que os candidatos exploraram mesmo que timidamente os seus conhecimentos prévios, embora os textos ainda apresentem problemas relacionados à organização e ao planejamento textual evidenciados na materialidade do texto em si.

**Palavras-chave:** Estratégias textuais, prática leitora, produção textual.

**RESUMEN:** Son muchos los mitos relacionados a la práctica de la escritura, principalmente en lo que condice las producciones textuales de los alumnos en la escuela. Para ello, se espera que el alunado utilice de estrategias textuales que pueda evidenciar su reflexión sobre determinado tema para demostrar su conocimiento del mundo. De esta forma, esta investigación tuvo como objetivo analizar cuáles son las estrategias textuales utilizadas por los alumnos de 1º año de la Enseñanza Media de una escuela pública del estado de Roraima. El corpus es aquí constituido por tres redacciones, pertenecientes a la tipología textual disertativo-argumentativa, escogidas de forma aleatoria, y elaboradas por los alumnos al inicio del 4º Bimestre lectivo - 2018. La presente investigación se fundó en la Linguística textual, a través de los estudios propuestos en el marco teórico-metodológico del Interaccionismo sociodiscursivo, propuesto por Bronckart (1999; 2008), por Koch (2002; 2004; 2009; 2015) y Marcuschi (1998; 1983; 2005; 2007). La metodología que orienta el trabajo aquí presentado es de cuño cualitativo. En vista de lo expuesto, los resultados revelan que los candidatos explotaron incluso tímidamente sus conocimientos previos, aunque los textos todavía presentan problemas relacionados con la organización y la planificación textual evidenciados en la materialidad del texto en sí.

**Palabras clave:** Estrategias textuales, práctica lectiva, producción textual.

1 Graduada em Letras/Literatura (UFRR), Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR) e Mestre em Linguística (UNIFRAN).

2 Mestre em Letras (UFRR), Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/Araraquara) e professor da Universidade Estadual de Roraima (UERR).



## PRODUÇÃO TEXTUAL (REDAÇÃO 1)

A princípio, a primeira redação nos mostra que a aluna soube fazer uso do processamento de informações visto, principalmente, com o texto motivador, bem como com sua vivência pessoal, ou seja, utilizou do seu conhecimento pessoal e da estratégia de intertextualidade para embasar seu posicionamento frente à temática proposta.

Sabemos que os alunos possuem muitas dificuldades no momento da produção escrita. O pouco conhecimento de mundo e de informações que existem ao redor é um fator que dificulta a produção de sentido e a compreensão no processo de elaboração textual. Tal problemática pode ser considerada um obstáculo para o exercício da escrita.

Por isso, para que a produção escrita seja eficiente, “há a necessidade de um leitor-autor competente e que compreenda o que lê e o que escreve” (FÁVERO, 2006). O presente trabalho justifica-se devido, os dados relacionados à prática leitora e ao processo de escrita, observados nas redações tidas como parâmetro em nosso país, mostram uma realidade bem diferente da proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que condiz à competência linguístico-textual dos alunos, em especial do ensino médio.

Tendo em vista toda essa problemática, o presente artigo tem como objetivo analisar quais são os tipos de estratégias textuais encontrados em redações produzidas em sala de aula de alunos do 1º ano do Ensino Médio –, com vistas a verificar quais são os métodos utilizados durante a produção escrita com a tipologia proposta.

Tenciona-se, aqui responder as seguintes indagações obtidas no andamento desta pesquisa: de que forma ocorrem as estratégias textuais na produção escrita dos

alunos no ensino médio? De que forma esses autores/leitores recorrem aos recursos de textualização para atingir o objetivo proposto? Como as estratégias textuais contribuem para a construção do sentido pretendido?

O corpus escolhido é constituído por três redações, pertencentes à tipologia textual dissertativo-argumentativa, escolhidas de forma aleatória, e elaboradas pelos alunos no início do 4º Bimestre letivo – 2018 em uma escola pública do estado de Roraima.

Propomos como justificativa a importância de se analisar a esfera textual, a sua relevância e a produção de sentido e, posteriormente, servir de base para outros trabalhos que venham a contemplar o universo textual e as suas práticas dentro de uma reflexão dialógica e de interação, especialmente no Ensino Médio.

A referida pesquisa é de caráter estritamente qualitativo, pois, para Minayo (2001) o método qualitativo trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de um determinado fenômeno.

## O TEXTO E SUA INTERAÇÃO SOCIAL

Observamos que o texto torna-se um lugar de interação. E que o leitor deve considerar as “sinalizações textuais dadas, frente a seus conhecimentos para a partir daí construir um sentido para o texto”, conforme afirma Koch e Elias (2012).

É, pois nessa perspectiva de interação que é construído o sentido e a concretude do texto produzido. Sendo assim, Brandão e Micheletti esclarecem que,

A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual. Esse trabalho de recriação, entretanto, se faz dentro de determinados limites, sendo balizado por uma série de elementos [...]. (BRANDÃO & MICHELETTI, 2007, p. 19-20)



Seguindo o mesmo raciocínio Koch (2009, p. 26), enfatiza ainda que “o texto constitui-se como o resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes” e que por meio dessas ações coordenadas tem o intuito de alcançar um fim social.

Van Dijk (1992, p. 23), por sua vez, propõe um modelo estratégico de compreensão textual, tendo em vista que

a análise estratégica depende não somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. Isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto - como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto - como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos (van Dijk, 1992, p. 23).

Dessa forma, como visto acima, as questões sociointeracionais da linguagem presentes no texto são vistas em sua globalidade. Conforme Koch (2009, p. 33),

são questões que envolvem as formas de progressão textual, como a referenciação, a progressão referencial, a articulação textual, a progressão temática/tópica -, a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, o hipertexto, a intertextualidade, entre outras.

De acordo com Fávero (2006, p. 62), “o texto é muito mais que o sentido de expressões expostas em sua superfície, ele incorpora conhecimentos, atitudes e intenções através da ativação de elementos cognitivos”. É através dessa interação que ele se constrói.

Koch (1997) define texto como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos leitores, na interação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também, a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 75).

Costa Val (2003), por sua vez, define texto como um produto maior do que um processo, ou seja, um produto do processo de produção. Marcuschi (1983) estabelece que a

linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular não linear; portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (Marcuschi, 1983, p. 12-13).

Dentro dessa mesma perspectiva, Bronckart (1999, p. 75), de forma elucidativa, conceitua texto como “toda unidade de produção de linguagem, situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação”. O texto passa a ser considerado como uma consequência, isto é, o produto do processo de comunicação, tendo em vista que, para ser visto como tal deve seguir princípios que possam estabelecer a construção de sentido em uma determinada situação comunicativa ou em um contexto da atividade verbal.

Sabemos que um texto não é único, e que ao fazer sua compreensão o autor tem acesso a outras vozes que definem e que marca consideravelmente sua produção, interferindo com isso, na produção e efeito de sentidos no texto escrito.

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

No momento da leitura e da produção textual encontramos ações convergentes, principalmente do ponto de vista cognitivo. Essas ações direcionam as informações acerca das experiências de cada indivíduo, e estas vivências vão estar voltadas para os processos conceituais, conforme Koch (2004). Ainda segundo a autora, essas ações



cognitivas geralmente são vistas com diferentes denominações, de acordo com a teoria proposta pela Linguística Textual.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 72) enfatiza que o texto é “um material observável, de caráter formal e enunciativo. O texto, nesta perspectiva, é uma unidade de sentido que retrata o mundo (reordena-o, reconstrói-o, destrói-o, etc.)”. O autor aborda também o texto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”.

Em relação ao processo de textualidade, há a predominância de produção de sentido na questão da compreensão, na qual se evidencia “um sujeito histórico e dialogicamente construído” (BAKHTIN, 2000). Ou seja, a textualidade se dá nas relações cotextuais e nas relações co(n)textuais, uma vez que é no interior do texto que emergem situações de articulação dos aspectos linguístico, social e cognitivo.

Marcuschi (2008) esclarece que, em relação ao texto, não há distinção entre dentro, o co-texto; e fora, o contexto. Os elementos contextuais da textualidade são entendidos em articulações com outros elementos do co-texto e com alguns do contexto. Para o autor, não é possível separar co-texto e contexto.

Todas essas categorias determinam uma ligação entre a produção e as suas etapas, pois, ao colaborarem no processo de construção do sentido do texto, são importantes para a devida compreensão da produção por parte do interlocutor.

Sabe-se, portanto, que a produção de sentido no texto está inteiramente relacionada à leitura e à compreensão. Segundo Marcuschi (2003, p. 25), “a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação”. Ainda para

o autor, a leitura e a fase que compõem a escrita são vistos como ações ativadas pelos procedimentos e pelos saberes prévios, é necessário, portanto, que esses conhecimentos sejam explorados com a finalidade de ter uma maior compreensão dos significados e da função do texto em si.

## ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

O processamento do texto se dá por inúmeras características, não só internas ao texto, mas também pela capacidade que o produtor tem para usar de todo o conhecimento de mundo no ato da leitura e da escrita.

São justamente esses conhecimentos que irão ajudar o aluno na busca por estratégias adequadas no momento da escrita. Sobre isso, Koch (2003) argumenta que

a necessidade de recorrer aos sistemas de conhecimento e às estratégias por ocasião do processamento textual permite constatar a grande complexidade do processo de construção de um texto e a gama de atividades de ordem sociocognitiva que se realizam com vistas à produção de sentidos (KOCH, 2003, p. 43).

Todo esse processo é visto com uma forma contínua no momento da escrita e que, necessariamente, precisa ativar os conhecimentos compartilhados na busca pela efetivação do sentido em determinado texto, relacionando-os num contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se avaliar que a construção do sentido só ocorre mediante o contexto de produção.

O reconhecimento de estratégias no processo da escrita amplia a visão do leitor para com o entendimento de construção e organização textual. E é baseado nesse entendimento que Brandão e Micheletti, elucidam que

[...] Se no processo enunciativo um texto forma o seu próprio leitor, indica-lhe os processos de leitura, de outro lado, o leitor também conforma o texto, e faz isso de dupla forma: primeiro, orientando o autor na medida em que este escolhe as estratégias



adequadas para que seu ato comunicativo atinja o seu alvo; segundo, na medida em que o leitor, em movimentos cooperativos ativos e conscientes, balizados pelos artefatos textuais, imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual que não seria nem aquele intencionado pelo autor, nem o do leitor, mas um tertius resultante do diálogo deste com o texto [...] (BRANDÃO & MICHELETTI, 2007, p. 21).

Entende-se, portanto, que é nesse momento de interação, que uma efetiva compreensão necessita de estratégias eficazes para com o ato da leitura e de escrita, articulando e mobilizando o máximo de informações já inseridas num dado evento comunicativo de caráter sociocognitivo e textual.

Dentro dessa perspectiva, Koch (2003) reforça que é “na atividade de produção textual (leitura), [que] os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2003, p. 31).

Quando produzimos um texto, produzimos para alguém, estamos em interação com outra pessoa, um leitor, embora nem sempre presente no ato da escrita. Sendo assim, Geraldi argumenta que “por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade)” é preciso que:

- Se tenha o que dizer;
- Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz;
- Se escolham as estratégias para realizar (GERALDI, 1995, p. 137).

A partir desse momento, acentua-se ainda mais o que seria uma nova abordagem em relação à concepção de texto. Entram em cena os “critérios de textualidade” apresentados por Beaugrande e Dressler

(1981, apud KOCH, 2009), e que, mais tarde receberiam a denominação de “princípios de construção textual do sentido” (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009).

Por isso, baseados em toda a relação do contexto com o texto a ser produzido, os autores supracitados corroboram no argumento de que é no momento da produção que contexto e texto se interligam e constroem o sentido. Sendo assim, o contexto é representado pelo espaço em que os sujeitos edificam a própria interação.

Sendo assim, (BUNZEN, 2006, p. 149), elucidam que a “escrita de um texto se dá por um processo que deve levar em conta etapas em seu processamento, tais como: planejamento, revisão e reescrita”. No entanto, percebe-se que a maioria dos professores tendem a pedir redações de seus alunos sem antes oferecer um objetivo aquela aula, acabando por artificializar o processo da escrita e ainda desmotivar o aluno quanto à prática da escrita.

Dessa forma, refletimos que a produção de textos deve ser vista como uma atividade que requer a participação conjunta de duas ou mais pessoas, interagindo na busca de uma mesma finalidade, pois uma escrita na visão interacionista supõe “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de idéias, das informações e das intenções pretendidas” (IRANDÊ, 2003, p. 45).

De acordo com (FÁVERO & KOCH, 1983, p. 25) “o texto é [...] qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significado, independente de sua extensão”. Já, Garcez (1998, p. 66) conceitua texto como uma unidade lingüística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente.



Sendo assim, o texto é, pois “um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais” (KOCH, 2003, p. 20). Pode ser entendido, ainda, em seu sentido amplo como o resultado da história sociocultural do escritor e do leitor, considerando-o como um processo que se efetiva sócio-histórico e culturalmente.

Marcuschi (2008) acrescenta que os critérios de textualidade são propostos a partir de um tripé – produtor (autor), leitor (receptor) e o texto (o evento). Nota-se, assim, que os princípios da textualidade são vistos como ferramentas no que concerne à produção de sentido do texto de forma global. São eles: a coesão, a coerência e os cinco fatores pragmáticos (intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade).

Fávero (1986, apud Marcuschi, 2008, p. 127), nos apresenta as estratégias de textualização relacionadas à produção de sentido:

### **INTENCIONALIDADE**

Esse critério é centrado basicamente no produtor do texto e que deve se comunicar de forma clara e objetiva, atentando-se aos objetivos atribuídos àquela situação de produção, ou seja, ao produzir um texto, locutor e interlocutores dividem as mesmas intenções comunicativas, havendo, com isso, a interação. A intencionalidade é um importante fator de textualização. Para Fávero (1986, apud Marcuschi, 2008, p. 127), é uma manifestação discursiva pretendida e evidenciada pelo autor no momento da produção.

### **ACEITABILIDADE**

É a atitude do receptor do texto no momento da produção, preocupando com as expectativas e os valores atribuídos por meio daquilo que é exposto sem deixar vazios comunicativos na produção. Ou seja, quando aceitamos que um texto possui

determinada intenção e objetivo tendemos a acrescentar a ele uma característica de argumentatividade, levando-o ao evento de domínio e interação. Para (Marcuschi, 2008, p. 128), “a aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais”.

### **SITUACIONALIDADE**

Este princípio de textualização é relacionado à devida adequação do texto. Para (Marcuschi, 2008, p. 127), é um critério estratégico em que deve ser visto como uma configuração textual, ou seja, adequar o texto de forma clara, mas sem perder a polidez o que determinará um melhor sentido ao discurso. É relacionar o texto ao contexto interpretativo.

### **INFORMATIVIDADE**

A informatividade é evidenciada através do grau de coerência do texto. Acontece quando as expectativas de um texto são reveladas ou não. É visto com um diálogo entre as ideias do produtor, sem desconsiderar a presença de um receptor. É um critério complexo e sem muita especificidade. Marcuschi (2008, p. 132), o conceitua como “um diálogo entre as ideias do produtor, sem desconsiderar a presença de um receptor imbuído de percepções sociais, culturais e ideológicas”.

### **INTERTEXTUALIDADE**

É seguramente um dos mais importantes, pois relaciona um texto dado a outros textos, tendo em vista que é na interpretação de um texto associado à leitura e à compreensão de outro texto que haverá a construção de um texto escrito. Tendo em vista que não construímos interpretações únicas. Tal diálogo é indispensável na hora da produção escrita. Marcuschi (2008, p. 132), acentua ainda que é “um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto, e tem importância fundamental ao relacionar



discursos entre si e não constituir como algo isolado”.

## COESÃO

A coesão é, pois, um conceito semântico que se estabelece entre um termo do texto e algum outro, indispensável para sua interpretação ou entendimento. São os efeitos de co-construção do sentido, entre outros aspectos. Para Marcuschi (2008, p. 99), “são fatores que regem a conexão referencial e a conexão seqüencial. São processos que dão conta da estruturação da seqüência superficial dos textos”.

## COERÊNCIA

A coerência é um critério que estabelece um dado esforço para a continuidade enunciativa. Diz respeito às relações de implicação ou de adequação que se estabelecem entre pressupostos ou afirmações explícitas no texto e as conclusões decorrentes destes. Marcuschi (2008, p. 121), esclarece que “é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Providencia a continuidade do sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos”.

Sendo assim, ao escrever um texto estamos dando significado para a realização de enunciados concretos numa dada esfera da comunicação humana. E sendo assim, consiste o ponto central na constituição dos textos, pois quando produzimos linguagem (oral ou escrita) estamos produzindo enunciados concretos.

Os enunciados formam a cadeia discursiva, pois “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 2000, p. 89). Nessa relação dialógica, o sujeito constitui seu discurso, uma resposta a outros

discursos já ditos e não ditos, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO, ANÁLISE E DESCRIÇÃO DO CORPUS

Esta pesquisa teve como ponto de partida algumas questões inquietantes sobre a prática da produção escrita na escola, bem como acontece o uso de estratégias textuais de alunos do Ensino Médio.

Vale lembrar aqui que os Parâmetros Curriculares Nacionais elegeram o texto como unidade central de ensino e defendem não ser:

possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (PCN, 1998, p. 23)

Dessa forma, tendo o texto como elemento de estudo, buscamos analisar se os alunos do Ensino Médio utilizam de estratégias textuais no ato da produção escrita. Nesse contexto, construímos um corpus para análise composto por 27 produções, sendo três produções textuais (Redações), escolhidas de forma aleatória para nossa análise no referido artigo.

Sendo assim, nas referidas redações estaremos analisando esses fatores textuais, dando uma ênfase maior a intencionalidade e a intertextualidade presentes nos textos selecionados.

Como texto motivador para a produção da Redação proposta, foi realizado a leitura e discussão do texto de autoria de Moacir Scliar Lidando com a agressão dos jovens<sup>3</sup>.

Para o processo de análise<sup>4</sup>, identificamos as redações<sup>5</sup> como: R1 (**Redação 1**); R2

<sup>3</sup> Texto motivador usado em sala de aula com os alunos como forma de reflexão sobre o tema Bullying.

<sup>4</sup> Para uma melhor sistematização da análise as produções escritas (Redações), serão expostas em anexo.

<sup>5</sup> Mantemos todos os desvios gramaticais conforme escrito pelas alunas, no entanto, esse não foi nosso foco de investigação.





(Redação 2); R3 (Redação 3).

## PRODUÇÃO TEXTUAL (REDAÇÃO 1)

A princípio, a primeira redação nos mostra que a aluna soube fazer uso do processamento de informações visto, principalmente, com o texto motivador, bem como com sua vivência pessoal, ou seja, utilizou do seu conhecimento pessoal e da estratégia de intertextualidade para embasar seu posicionamento frente à temática proposta.

No primeiro e segundo parágrafo, a aluna opta em apresentar o assunto de forma breve, porém de forma objetiva. Utiliza de palavras-chave do texto motivador como: “**Bullying**”, “**Sociedade**” e “**Jovens**” fazendo uma paráfrase do enunciado proposto, para tentar fazer o encadeamento das idéias e relacioná-las ao contexto proposto sem sair do foco argumentativo.

Hoje em dia o “**bullying**” é algo muito freqüente em nossa **sociedade**, entre os nossos **jovens**.

**Bullying** é quando uma pessoa ou um grupo de pessoas tentam agredir alguém mais fraco. [...]. [...], sendo muito comuns nas escolas.

Percebe-se, também, que a aluna ao conseguir fazer essa ligação consegue demonstrar certo domínio na organização e na construção do texto, favorecendo demasiadamente o princípio da intertextualidade ao contextualizar com as informações vistas no dia a dia.

O terceiro parágrafo é uma retomada de tudo que já foi explicitado pela aluna, fazendo com que o texto fique com uma sequência exata e produzindo de forma satisfatória o desenvolvimento do assunto proposto, deixando evidente que foi acionado o uso da intencionalidade da aluna no momento da produção escrita.

Esse não é um tipo de agressão para se deixar de lado, casos como estes vem crescendo muito, e isso é preocupante, segundo o texto de Moacyr Scliar trata-se de algo muito mais freqüente e que esses problemas tem crescido em função da internet.

Os conhecimentos prévios foram ativados, uma vez que as pistas do enunciado foram suficientes para que a aluna fizesse o encadeamento do texto de forma satisfatória. Percebe-se que a proposta do enunciado e a produção escrita desencadeiam de forma eficiente o processo de tessitura do texto.

O fator argumentativo, atribuindo o princípio de coerência a produção é notório, principalmente, no final de sua produção, quando a aluna escreve que

[...], é sempre recomendado que os agredidos ignorem as ameaças, se possível, que não se deixem intimidar, que busquem ajuda, mas também, os agressores precisam de ajuda [...].

Espera-se que essa aluna, no momento da escrita, possa organizar as suas ideias e se expressar com clareza, estabelecendo relações inerentes ao texto através da interpretação de dados e fatos o que é feito e comprovado com o valor enunciativo que esta desempenhou no ato de sua argumentação e com isso, usando as estratégias da intertextualidade, intencionalidade e coerência na produção escrita.

## PRODUÇÃO TEXTUAL (REDAÇÃO 2)

Em relação à R2, percebemos que houve o uso de estratégias textuais. Logo no primeiro parágrafo fica evidente a preocupação da aluna em apresentar o tema, ou resumir o assunto proposto o Bullying. Ainda é comum os alunos do Ensino Médio começarem seus posicionamentos ou opiniões logo no início do parágrafo, isso evidencia a preocupação geral do alunado em relação à estrutura e organização textual. Fica claro também, que nesse parágrafo houve ao final um desvio textual o que acaba afetando os princípios de coesão e coerência na referida produção, conforme apresentado abaixo.

Nos últimos anos o Bullying vem cada vez mais aumentando entre os jovens, isso acontece diariamente na vida de qualquer jovem ou adolescente, mas isso acontece na



sociedade toda.

Na sequência, exatamente no segundo e terceiro parágrafo houve o desenvolvimento do tema, mesmo que de forma breve. Nesses parágrafos, no entanto, as ideias ficam soltas e confusas devido ao fato de a aluna, alternadamente, retomar o que já foi dito sem oferecer uma ligação das ideias propostas e ocasionar na falta de coesão e coerência adequadas à proposta.

Então o Bullying vem sendo usado por um grupo de pessoas que gostam de agredir fisicamente ou verbalmente outras pessoas [...].

Fica evidente, também a intencionalidade usada pela aluna, o qual demonstra, no texto, argumentos para embasar o seu ponto de vista trazendo seu conhecimento de mundo e agregando certo sentido a sua produção. Os termos “Bullying”, “Agressor” e “Família” configuram os fatores que desencadeiam a ideia do parágrafo, evidenciando que a família exerce um papel importante nesse contexto.

O Bullying já vem da nossa própria família, por que muitas das vezes temos na família aquelas pessoas que fazem tudo só com agressão, e na escola encontramos pessoas piores.

Nesse terceiro parágrafo, mesmo diante da confusão de ideias expressa na escrita, percebemos que os conceitos de “**família**” e de “**valores e respeito**” são colocados como parte importante no texto.

Nessa redação, podemos verificar que as pistas sinalizadas no enunciado foram suficientes para que a aluna ativasse os seus conhecimentos prévios. As ideias alinhadas ao tema dado são devidamente aceitas, pois todos esses fatores influenciam, de forma direta ou indireta, na transformação de todos em sociedade.

A aluna ao final da produção faz uso de uma estratégia adequada nas produções refletir e sugerir algo para que possa minimizar essa problemática na sociedade. Ao fazer isso, usa dos princípios de

aceitabilidade e da intencionalidade e situacionalidade. Pois faz uso de recursos lexicais importantes para a concretização da materialidade do texto

A produção, no entanto, apresenta pouco encadeamento das ideias propostas, tendo em vista que o tema é pouco desenvolvido o que gera a falta de sentido e a pouca articulação das ideias do texto, e assim prejudica sua intertextualidade.

### PRODUÇÃO TEXTUAL (REDAÇÃO 3)

No primeiro parágrafo, o tema “Bullying” é destacado, o que leva a uma prévia das relações já estabelecidas entre a proposta do texto motivador e o texto produzido. Mesmo assim, alguns desvios gramaticais prejudicam o entendimento do texto, e assim não complementa os princípios de coesão e coerência necessários a produção escrita.

Atualmente o Bullying nas escolas vem aumentando constantemente, assim como o bullying virtual vários usuários das redes sociais vem praticando, as pessoas que são vítimas do Bullying virtual por não esta no padrão de beleza, ou pelo modo de fala, pela nacionalidade, e por vários outros motivos, essas pessoas são vítimas do Bullying.

Já no segundo parágrafo, notamos que há pouca articulação com as ideias em todo o desenvolvimento. Apresenta uma configuração aleatória dos fatos, quebra de raciocínio e falta de um “dizer” consistente em relação ao seu “saber” sobre o referido tema.

Jovens que sofrem com o Bullying diariamente nas escolas, pela questão financeira, ou por não estar no padrão de beleza, essas pessoas podem ter depressão, mutilar seu próprio corpo e até pensa em morrer. O Bullying acaba causando um trauma nas vítimas e isso acaba prejudicando o desenvolvimento desses jovens.

Sabe-se assim, que o desenvolvimento é a parte da redação que deve conter o maior contingente de informações ligadas a uma dada situação. É, nesse momento, que a aluna deve usar o princípio da intertextualidade, revelando os seus conhecimentos de mundo e outros saberes



acumulados.

No terceiro e quarto parágrafo, a exposição deve ser clara. Ela precisa obedecer a uma lógica de articulação das ideias para poder passar, de forma coerente, a informação a ser dada, ou seja, a intencionalidade do autor.

Entretanto, a aluna não deixa nítido quais dessas questões podem, de fato, representar uma boa alternativa ou até uma oportunidade para acabar ou minimizar com o Bullying na sociedade. Nos parágrafos abaixo são vistos também uma falta de coesão e coerência devido alguns desvios gramaticais nos referidos parágrafos.

No entanto o Bullying vem fazendo vítimas a cada dia e alimentando os suicídios a cada ano e o público que mais sofre com isso são os jovens. Portanto as pessoas que praticam o Bullying devem ser punidos e devem pensar nos seus atos, porque isso pode causar o suicídio de várias vítimas.

A capacidade linguístico-discursiva nas redações analisadas fica prejudicada quando há quebras de pensamentos e dificuldades de raciocínio em relação a uma situação-problema, bem como devido à ineficácia de estratégias utilizadas para o desenvolvimento das produções aqui apresentadas.

Os critérios textuais mais usados nas produções foram, além da intertextualidade, a aceitabilidade e a situacionalidade, todos esses que favorecem a produção de sentido, o que demonstra que de certa forma os alunos tendem a reconhecer esses critérios na prática da escrita.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzir um texto, acionamos os conhecimentos prévios. Esses conhecimentos revelam o grau de maturidade do aluno durante todo o processo de escrita. Destaca-se que a contextualização e a interação de informações dadas e informações novas propiciam a devida estrutura informacional de um texto.

A produção textual exige, do aluno, conhecimentos diferentes e mais complexos do que aqueles usados em momentos de interação informal. Com isso, há a ampliação e a consolidação de saberes que direcionam o indivíduo a se expressar de forma adequada, autônoma e consciente.

No que condiz aos nossos questionamentos acadêmicos, esse trabalho nos permitiu reconhecer que as estratégias textuais ocorrem de muitas formas, inclusive inconscientemente. As estratégias de textualização adotadas pelos alunos do Ensino Médio tendem a direcionar a prática da escrita.

Ao saber usá-las, os alunos conseguem contextualizar melhor as suas produções, por isso, fica evidente que o professor deve impulsionar essas estratégias aos alunos dia após dia como forma de organização e de conhecimento de técnicas de escrita e compreensão.

É pertinente salientar que pesquisas que contemplam as questões textuais são de grande importância no momento atual, visto que podem direcionar outros trabalhos no que concerne à compreensão, à interpretação e à reflexão acerca da prática da escrita.

Os aspectos textuais identificados nas redações aqui analisadas, ou até mesmo a falta deles, comprova que, na escola, o professor deve trabalhar de forma consistente a partir desses princípios. Não basta ler para escrever, é preciso fazer uma leitura indissociável das questões de ordem social e cultural, só assim podemos exercer o nosso caráter crítico e reflexivo. O processo de interação entre autor/leitor direciona e concretiza a escrita como uma ação social.

Os princípios de textualização são, portanto, entendidos como de extrema necessidade para haver um melhor entendimento no processo comunicativo entre locutor e interlocutor, bem como forma



de pensar, planejar e organizar o texto. Eles contribuem relevantemente na elaboração da materialidade textual e que devem ser incorporados em sala de aula diariamente pelo professor de Língua Portuguesa como uma ferramenta de ensino e aprendizado a partir dos gêneros textuais/discursivos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 2 ed. Parábola. São Paulo – 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto (1959-1961)**. In: Estética da criação verbal. Trad. Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.327-358.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1997(a)**, 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>> Acesso em 26/10/2018.

BUZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio**. In: Português no ensino médio e formação de professor: São Paulo: Parábola editorial, 2006.

BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos: teoria e prática da leitura**. Coordenadora geral Ligia chiappini. – 5º Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. **As concepções linguísticas no século XIX - a gramática no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. v. 1. 205 p.

GARCEZ, H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. **Concepções de linguagem e ensino da língua**. In: GERALDI, J.W. (Org). O texto na sala de aula. Cascavel, Paraná: Assoeste/UNICAMP, 1984.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: estratégias de produção textual**, São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9ªed. São Paulo; Contexto. 2010.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. 21o ed. São Paulo; Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. 2a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, UFPE. Séries DEBATES.V1, 1983.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo, Contexto, 1992.



## O USO DE CONECTIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

### EL USO DE CONECTIVOS EM LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Jaciara Assis Alves<sup>1</sup>

Maria do Socorro Melo Araújo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Diante das dificuldades que o aluno encontra no último ano do ensino médio em relação à preparação para as provas de redação dos vestibulares, o correto uso de conectivos pode influenciar positivamente na produção de um texto. Entretanto, o não uso, ou uso inadequado, desse recurso interfere na composição do sentido do texto. Procuramos compreender as dificuldades dos alunos do 3º de uma Escola Estadual de Rorainópolis – RR em produzir redações dissertativas e identificamos quais conectivos são mais utilizados pelos alunos nas produções, avaliamos se o uso inadequado desses conectivos prejudicaria a construção do sentido do texto. A pesquisa está fundamentada em Marcuschi (2008), Koch (2010), Guerra, (2014), Pacheco (2017). Partimos de uma oficina de intervenção para a coleta dos dados, cuja metodologia resultou na produção de um texto dissertativo, objeto principal para o estudo. A pesquisa mostra que metade dos alunos do terceiro ano ainda possui muita dificuldade quanto ao uso correto de conectivos dentro da produção de um texto dissertativo com qualidade.

**Palavras-chave:** Conectivos, Produção Textual, Ensino Médio.

**RESUMEN:** Ante las dificultades que el alumno encuentra en el último año de la enseñanza media en relación a la preparación para las pruebas de redacción de los vestibulares, el correcto uso de conectivos puede influenciar positivamente en la producción de un texto. Sin embargo, el no uso, o uso inadecuado de ese recurso interfiere en la composición del sentido del texto. Este problema de investigación pretendía analizar las dificultades en producir redacciones, con uso adecuado de conectivos, de alumnos del 3º de una Escuela Estadual de Rorainópolis - RR. Con el propósito de identificar y comprender qué conectivos son más utilizados por los alumnos en las producciones textuales, analizar si el uso de los conectivos puede perjudicar en la construcción del sentido del texto. si es mal empleado. La investigación está fundamentada en autores como: (Marcuschi 2008), Koch (2010) Guerra, (2014), Pacheco (2017). La recolección de datos se dio a partir de un proyecto de intervención cuya metodología resultó en la producción de un texto disertivo. La investigación muestra que la mitad de los alumnos del tercer año todavía tiene mucha dificultad en el uso correcto de conectivos dentro de la producción de un texto disertivo con calidad.

**Palabras clave:** Conectivos, Producción textual, Enseñanza Media.

1 Acadêmica do 8º semestre de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima, Campus Rorainópolis. E-mail: jaciara25assisalvesgmail.com

2 Professora da Universidade Estadual de Roraima, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) E-mail: araujomsocorro@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

Ao deparar-se com a construção de um texto, o aluno se vê diante de dificuldades em organizar suas ideias de modo que leve à compreensão por parte de quem irá ler e corrigir sua produção. Um dos recursos indispensáveis que pode garantir a compreensão do sentido do texto é o uso dos conectivos empregados, conforme a gramática normativa. Nesse sentido, este estudo busca compreender as dificuldades dos alunos em produzir textos dissertativos, quanto ao uso adequado de conectivos.

Como objetivos específicos o trabalho procura identificar quais os conectivos mais utilizados pelos alunos na produção de textos; analisar se o mau uso dos conectivos pode prejudicar a construção do sentido do texto, reconhecer como os alunos usam os conectivos na produção textual. Para este estudo, utilizamos como teoria as publicações de estudiosos como: (Marcuschi 2008), Koch (2010), Guerra, (2014), Pacheco (2017) dentre outros.

Como metodologia de pesquisa, recorreremos à pesquisa de campo, fundamental para coleta dos dados desta pesquisa. Método de investigação científica de natureza qualitativa, porque enfoca o caráter subjetivo do objeto analisado, estuda as particularidades e experiências individuais dos alunos na produção de sua redação. O lócus da pesquisa foi uma escola ensino médio do município de Rorainópolis, RR. Especificamente com produções de alunos do terceiro ano do ensino médio, um questionário com perguntas abertas sobre os conectivos.

Assim, a pesquisa consistiu em averiguar o porquê do mau uso dos conectivos nas dissertações dos alunos. Percebemos as dificuldades dos alunos em compreenderem um conjunto de enunciados que forma um texto, tomando como base uma das possíveis

temáticas de prova do ENEM, poluição, racismo entre outros.

É possível que a partir do momento que o aluno conheça a importância de utilizar os conectivos na sua produção textual, de acordo com as regras da gramática normativa, ele se torne capaz de escrever com mais clareza e objetividade; de conectar ideias expressas por orações, frases ou sentença semelhantes mesmo diante de assuntos complexos propostos nos exames vestibulares ou de concursos.

Os PCNs sendo o parâmetro mínimo que organiza conteúdos, objetivos educacionais, ele estão incluídos diretamente à preparação e à avaliação dos livros didáticos. Os conteúdos são escolhidos analisando-se as indicações expressas por parâmetros, diretrizes e orientação curriculares oficiais.

O livro didático é um dos elementos que garante aos alunos a obtenção do conhecimento sistematizado. É importante lembrar que para os PCNs a desenvolvimento de bons escritores tem origem no ato da prática da leitura este é o elemento básico para a escrita. No livro didático à leitura proporciona uma variedade de gêneros textuais no qual permite o aluno a acessar novas informações através da familiarização da escrita, pois quando estes estão lendo eles criam suposições sobre como ler e escrever, mostrando a noção que já tem da língua, ampliando dessa forma a sua autonomia.

## USO DE CONECTIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Os conectivos são palavras que estabelecem uma ligação entre dois termos de uma oração num período frasal. Na produção textual, os conectivos servem para que se produza um texto com mais propriedade, que seja coeso e coerente. A coesão é um processo interno de articulação entre palavras, períodos e parágrafos, da



produção textual que permite o leitor a compreensão exata da intenção do autor.

O processo da coerência não pode se distanciar da coesão visto que embora o texto esteja perfeitamente articulado, enquanto uso de elementos de coesão, necessita de articulação das ideias, partindo de um ponto macro, ideia geral, para um menor, ou o caminho inverso, de modo que haja progressão textual e leve à devida compreensão do leitor.

Como lembram Faraco e Tezza (2003,p, 10) “O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades”, ou seja, deve-se observar que os alunos já possuem capacidade interna, visto que estão envolvidos num contexto de discussões acerca de temas que são abordados nas propostas de redação. Porém necessitam que o professor desperte esse conhecimento.

Motta-Roth (2008, p. 372), diz que “para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social”. Isso significa que a habilidade de produzir um texto depende de diversos aspectos, como os sociais e escolares, no cotidiano é fácil perceber o uso dos conectivos, visto que sempre que a pessoa se expressa de forma oral ou escrita, está produzindo textos que necessitam estar coesos e coerentes.

No mundo acadêmico, os conectivos são elementos necessários nas produções textuais, como redações, artigos, relatórios, entre outros, mesmo que não se manifestem expressamente, pois são recursos que promovem a coesão, e um texto coeso possibilita a coerência, por ter como função fazer uma ligação de partes de textos a outras que possui o mesmo sentido.

Pacheco (2017), Diz que em um texto, podemos nos pronunciar de forma aceitável,

por isso, os conectivos são as ferramentas que nos deixam construir as ideias de forma clara e organizada. A forma ‘aceitável’ a que se refere é a utilização dos conectivos, conforme a regra da gramática normativa, que contribui para que o sentido do texto possa ser compreendido, além de permitir organização de ideias.

Os conectivos são recursos variáveis, que podem se dividir em classes gramaticais diferentes, como ocorre regularmente com as preposições e as conjunções. Os recursos supracitados têm como foco estabelecer uma conexão entre as palavras e os enunciados, ou seja, a ligação de ideias. De acordo com (BECHARA, 2010, p. 321):

a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se têm repartido em dois tipos: coordenativas e subordinativas. As conjunções coordenativas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados independentes [...] Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que de igual valor funcione dentro do mesmo enunciado.

Funcionando como conectivos, as conjunções têm como foco reunir duas ou mais orações em um mesmo enunciado. Dividem-se em coordenativas e subordinativas. As Coordenativas unem orações em um mesmo nível sintático, e assim, reúnem unidades independentes e ainda conectam duas unidades menores que a oração, entretanto ambas com valores semelhantes. Para Garcia (2010, p.40), “estas conjunções “[...] relacionam ideias ou pensamentos com um grau de travamento sintático por assim dizer mais frouxo do que o das subordinativas.

Sobre as conjunções coordenativas, podemos dizer que são aquelas que exercem a função de ligação entre duas orações, estabelece entre elas uma relação de coordenação ou subordinação. Independentes



entre si, sozinhas já possuem significado suficiente. Já as conjunções subordinativas são os termos que ligam duas orações sintaticamente dependentes de outro termo dentro da oração, isto é, há uma necessidade entre eles para possibilitar que a frase seja compreendida, e assim, sua mensagem seja passada com êxito. Assim, podemos dizer que o conjunto de orações forma um texto. De acordo com (Marcuschi 2008, p.72):

o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma re(construção) do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Com isso, podemos perceber que o texto além de ser um conjunto de palavras e frases encadeadas, possui função comunicativa, e sua construção obtém alguns requisitos que auxiliam a manter organização das ideias, ele também é uma reconstrução de tudo o que acontece no mundo, na sociedade e nas ações executadas pelos indivíduos pertencentes.

O texto dissertativo, que é a modalidade mais desenvolvida nas produções textuais escolares, serve para que o raciocínio individual seja avaliado. Assim, cabe ao aluno não só ter conhecimento sobre o assunto solicitado como tema da redação dissertativa para poder argumentar, apresentando fatos e dados que justifique suas palavras dissertadas, mas também, saber como realizar as ligações entre as orações do texto para que haja compreensão.

Como toda produção textual, a redação dissertativa baseia-se em uma estrutura, determinada pela gramática de natureza textual. Conforme KOCK (2002, p.10), “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que preocupa atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”.

Em consonância com KOCK (2002) a

introdução precisa ter os objetivos do trabalho, as finalidades do autor, o tema e o problema a serem definidos, as soluções e métodos aplicados, os referenciais teóricos. No desenvolvimento temos o corpo do texto argumentando e esclarecendo, as discussões, constatações em que se desenvolve o conteúdo. A conclusão é a síntese com o posicionamento do autor e os resultados obtidos.

### **OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: OS PCN-EM E O LIVRO DIDÁTICO**

A Língua Portuguesa no ensino médio é dotada de particularidades específicas que obedecem às leis maiores como a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais, conforme o Sistema educacional apresenta complicação de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (BRASIL, 2000 p. 55). Define que:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.

Assim, os PCNs contribuem para que haja uma construção no ensino e aprendizagem, de forma que o aluno possua conhecimento crítico, e que procure percepção da expressão linguística, e principalmente no que se refere à linguagem e conseqüentemente também à área da língua portuguesa. (BRASIL, 2002 p. 55)

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.





A Língua Portuguesa no ensino médio dispõe que o aluno não necessariamente se disponha de conhecimentos mecânicos como o processo de memorização principalmente como ocorre diante da tão temida gramática, mas necessita anteriormente despertar o potencial crítico quanto as diferentes interpretações textuais, bem como meios que possibilitem a ampliação de informações referente ao seu processo comunicativo para o desempenho da língua.

O PCN-EM ressalta que “Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar sequências próprias [...], bem como compreender enunciados distintos” (PCN p. 57). Assim, a escola, na pessoa do professor, deve aprimorar meios de como ensinar mantendo-se uma sequência lógica e organizada que atinja o aprendizado do aluno.

É importante, lembrar a importância da produção de um texto bem escrito não apenas como fator de classificação em provas de avaliação, mas também para a ampliação crítica do aluno, que passa a pensar sobre temas relevantes, e assim comece a manifestar seus entendimentos de forma ordenada e procurem a raciocinar sobre recursos para os problemas levando em consideração a produção da redação.

Cada vez mais, é importante educar alunos que consigam discutir sobre variados temas atual na sociedade. O texto dissertativo faz com que os alunos passam a mostrar as informações que têm sobre o tema de redação, o que indica o grau de conhecimento do aluno. Permite também ao estudante expor sua opinião crítica ou não sobre o assunto, o que é de grande importância principalmente no caso da prova do Enem.

O Enem estabelece que o aluno, além de produzir uma redação coerente e com

bastantes informações, também saiba proporcionar uma solução para o problema exposto na prova. Com isso, torna-se importante distinguir o gênero dissertativo/argumentativo e observar os contextos que alcançaram grande importância nos meios de comunicação social, no Brasil e no Mundo. Os vestibulares têm diferenças quanto ao gênero determinado nas provas, por isso é necessário estudar as demais tipologias das redações.

O texto, independente de sua classificação, pode ser encarado como uma criação baseada em outra criação, como sendo uma intervenção de citações existentes que servem para futuras elaborações textuais a partir de conteúdos estudados. De acordo com Antunes (2009,p.164,165):

[...] todo texto, na sua produção e na sua recepção, está ligado ao conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos previamente postos em circulação. Ou seja, recorre-se à intromissão de outro (s) texto(s), em um texto particular, como uma forma natural de a atividade comunicativa ocorrer.

No entanto, temos necessidade de ensino de conteúdos interessantes para a concretização da redação, pois o vestibular e o Enem causam tensão e insegurança, que precisam ser suavizadas com o acréscimo do aprendizado dos alunos. Assim, essa insegurança aparece porque há dúvidas sobre a língua portuguesa e a estrutura para a produção de um texto. Além disso, o ensino de redação faz com que boa parte do medo que os alunos sentem em fazer o vestibular e/ou Enem desapareça.

Para este estudo notamos importante fazer uma apreciação do livro didático em uso na turma investigada. O volume em questão, pertencente à coleção Português Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2010), foi aprovado em 2014 pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e é nacionalmente adotado por inúmeras escolas como principal material



didático das aulas de Língua Portuguesa.

No momento da observação o professor utilizou o livro didático como base de apoio. É importante saber que o livro didático por si só não proporciona todas as soluções desejáveis. Porém, cabe ao professor esquematizar sua aula dentro do tempo disponível, selecionando aquilo que ele vai extrair dos livros, figuras ou textos curtos de leitura compartilhada e acrescentar o que pretende desenvolver com os alunos discussão em grupos, atividades práticas.

Retomamos o estudo da dissertação, com foco nas universidades, onde muito se discute sobre o uso do conectivo, seja como foco na redação do ENEM, ou em outros contextos como estudos e pesquisas. Talvez, essas discussões tenham sido impulsionadas pela constatação do alto nível de dificuldade dos alunos vestibulandos. Nesse espaço, os estudos estão centrados nas produções que têm como fim a aprovação nos vestibulares, sob essa perspectiva de “não errar” quando se escreve a tão ameaçadora dissertação do vestibular. Isso faz surgirem pesquisas e turmas preparatórias para produção de textos dessa natureza.

## ABORDAGEM DA PESQUISA

Quanto à metodologia para desenvolver essa pesquisa, foi adotado uma abordagem qualitativa, porque se buscou especificamente compreender, a partir da produção dos alunos, como eles utilizam os conectivos em seus textos, qual a função, desses conectivos, exercida dentro de cada texto. Guerra (2014, p.11) destaca que:

na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação [...].

Para alcançar a compreensão da forma como os alunos usam os conectivos na produção de um texto, este artigo baseou-se

nas experiências e nos dados coletados nas produções dos alunos. Os embasamentos dos conceitos tiveram a base teórica Guerra, (2014) Marcuschi (2008) Pacheco (2017) e Koch (2010), conforme mencionados. Estudos em livros, artigos e sites foram necessários para alicerçar este trabalho.

O instrumento de coleta se deu a partir de observações e pesquisa de campo, caracterizada pela aplicação de uma proposta de produção textual realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, em uma Escola Estadual, localizada na sede do município de Rorainópolis – em Roraima. Essa atividade se deu durante a disciplina de Estágio de prática profissional II. Este estudo teve como base a turma “D” do 3º ano regular, com 24 alunos matriculados, com idade de dezoito a vinte anos. Apuramos, em conversa com os alunos e o professor sobre o vestibular que a turma estava sendo preparada para a prova, e que se sairia muito bem, estavam otimistas quanto ao certame.

A partir dos textos coletados nos voltamos para a sistematização dos dados e posteriormente às análises. Esse trabalho volta-se especialmente para o problema, saber quais dificuldades existe em relação aos conectivos e qual é a importância do uso dos conectivos na produção de uma redação.

Diante de tantas dificuldades que o aluno encontra no último ano do ensino médio em relação à preparação para as provas de redação dos concursos vestibulares e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o uso de conectivos pode influenciar positivamente na produção de um texto, ou seja, o não uso desses recursos ou mesmo o uso inadequado implica a incompreensão do sentido do texto.

No decorrer desta pesquisa, analisamos se alunos estão usando os conectivos corretos nas suas dissertações, o que permitiu conhecermos as dificuldades dos alunos em colocar suas ideias no papel. Assim,



analisamos 23 dissertações, produzidas pelos alunos na turma, com o tema atual “Xenofobia a imigrantes”, temática discutida em sala de aula antes da aplicação da proposta de produção textual.

### **ENCADEAMENTO DE ARGUMENTOS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS**

Por meio da produção textual desenvolvida pelos alunos foi possível analisar o uso dos conectivos. E, constatamos inicialmente que os alunos tiveram dificuldade em como começar o texto, bem como na definição do título. A pesquisa mostra que dos 23 alunos pesquisados, metade afirmaram ter dificuldade em começar o texto diante do tema proposto, já remetendo para problemas inerentes à estrutura textual. Tal dificuldade pode ser atribuída não só pela distração dos alunos, também falta incentivos das famílias.

Para a turma em referência, propomos um tema atual, que estivesse inserido no cotidiano da sociedade local, por isso a indicação de “Xenofobia a imigrantes”, para uma discussão em sala. Informamos que fora feito um trabalho anterior de motivação por meio de cinco vídeos referentes ao assunto, seguidos por discussões em sala de aula, finalizando essa etapa com uma atividade “de casa”, uma pesquisa acerca do tema, visto que a aula de produção textual seria no dia posterior. Essa metodologia está de acordo com (Leite 1997, p. 24):

na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culta, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes.

Isso mostra a importância de delimitar o tema, já abordado anteriormente, para a produção do texto, pois os alunos estão em fase de formação, e o professor tem o papel

de ajudá-los, guiando-os. Por este motivo o tema delimitado para a atividade está inserido no contexto social do aluno, levando o aluno a ter mais facilidade na produção textual. Porém, ao término da aula, as dissertações produzidas pelos alunos foram recolhidas para exploração dos dados, observando cada emprego dos conectivos, suas funções e suas recorrências.

Essa relação dos conectivos com a progressão textual exige olhares anterior e posterior ao que se quer mencionar no texto. Para Koch, (2010, p. 30), a coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(os) elementos do universo textual”. Dessa forma, pode se constatar que o processo de produção textual vem sendo prejudicado pela dificuldade dos alunos em relação ao uso dos conectivos, especialmente no nível de superfície do texto.

De maneira especial, com esta pesquisa, foi possível confirmar a hipótese de que a utilização dos conectivos é realmente importante, porque promove a compreensão textual ao interligar os elementos, tornando-o coerente. Nesse sentido, podemos dizer que as produções textuais escritas estabelecidas em vestibulares são uma ferramenta importante para diagnosticar a competência dos alunos quanto ao domínio da língua formal escrita e de outras demandas para a construção de um texto.

A utilização de conectivos estabelece relação lógica com sentido do texto, assim como auxilia na estrutura frasal, pois os conectivos constituem o elo entre as partes de um texto. Dessa forma, para escrever uma redação formidável, um texto dissertativo, o aluno deve se preparar, é preciso conhecer os conectivos para manter sua redação coesa e coerente. O quadro 01 organiza os conectivos de acordo com a respectiva classificação. Para a leitura do quadro, utilizamos a numeração arábica para melhor



compreensão dos textos.

**Quadro 01.** Classificação dos tipos de conectivos

Nº de recorrências	Conectivo	Classificação
04	Com	Adição
02	E	
02	e também	
01	Inclusive	
02	Também	
Total de conectivos: 11		
01	Consequentemente	Causa
03	Pois	
01	Porque	
Total de conectivos: 05		
01	no ponto de vista	Certeza
Total de conectivos: 01		
01	Do que	Comparação
01	Ou seja	
04	Como	
01	tanto...como	
Total de conectivos: 07		
01	conclui-se	Conclusão
01	conclui-se que	
03	Então	
09	Pois	
01	na minha opinião	
02	Assim	
02	Bom	
02	com isso	
02	e assim	
01	para que	
Total de conectivos: 24		
02	de acordo com	Conformidade
Total de conectivos: 02		
02	por causa	Consequência
Total de conectivos: 02		
01	Bem	Continuação
01	não só	
01	não só... mas	
Total de conectivos: 03		

Quantidade de ocorrências	Conectivo	Classificação
01	Entretanto	Contraste
13	Mas	
03	Porém	
Total de conectivos: 17		
01	Seja...	Esclarecimento
01	por exemplo	
Total de conectivos: 02		
01	no caso	Explicação
01	por causa de	
01	Que	
01	dessa forma	
09	Porque	
Total de conectivos: 13		
01	Para	Finalidade
04	para que	
Total de conectivos: 05		
01	Caso	Hipótese
02	Se	
Total de conectivos: 03		
01	Lá	Lugar
Total de conectivos: 01		
01	ainda mais,	Prioridade
01	Seja...	
01	ou seja	
03	Principalmente	
Total de conectivos: 06		
01	Ainda	Tempo
04	às vezes	
04	Atualmente	
01	Enquanto	
06	Hoje	
01	logo depois	
01	Sempre	
Total de conectivos: 18		

No Quadro 1: os conectivos **conclusivos** totalizaram 24, foram divididos em 9 **pois**, 3 **então**, 2 **assim**, 2 **bom**, 2 **com isso**, 2 **e assim**, 1 **para que**, 1 **conclui-se**, 1 **conclui-se que**, e 1 **na minha opinião**. Os de **tempo** foram no total de 18, destes, 6 foram **hoje**, 4 **às vezes**, 4 **atualmente**, 1 **ainda**, 1 **enquanto**, 1 **logo depois** e 1 **sempre**. Os de **contraste** são 17, dentre estes temos 13, **mas**, 3 **porém** e 1 **entretanto**. Os mais utilizados desses 3 foram: **pois**, **hoje mas**, respectivamente.

Na **explicação** 13, 9 **porque**, 1 **no caso**, 1 **por causa**, 1 **que** e 1 **dessa forma**. De **adição**, por sua vez, os alunos fizeram uso

de 11 conectivos, 4 **com**, 2 **e também**, 2 **também**, 1 **inclusive**, e 2 **E**. **Finalidade** 5, **para que** 4 e 1 **para**. **Prioridade** 6 **principalmente** 3 e **ainda mais** 1, **seja** 1, **ou seja** 1. **Comparação** 7, **do que** 1, **ou seja...1**, **como** 4, **tanto... Como** 1. Os mais utilizados dos quatro primeiros foram: **com**, **porque**, **para que** e **principalmente**.

E de **hipótese**, **se** 2 e **caso** 1. Conectivos de **continuação** 3, **bem** 1, **não só** 1, **não só... mas** 1. **Esclarecimento** 2, **seja** 1 e **por exemplo** 1. **Conformidade**, 2 **de acordo com**. **Consequência**, 2 **por causa**. **Causa** 5, **consequentemente** 1, e 3 **pois**, e 1 **porque**. **Lugar**, 1 **lá**. E **certeza**, 1 **no ponto de vista**.



O mais utilizado desses foi o de causa que totalizou 3 pois. De Lugar, certeza foram utilizados um conectivo de cada duas vezes. E dos demais, foram utilizados apenas uma vez.

Quanto à função, podemos perceber que os conectivos **então, para que e porque**, mesmo tendo sua classificação diferente, assumem a função de **conclusivos, inclusive** assume o papel de adição, **no caso** e dessa forma o de explicação. No conectivo **e ainda** ocorre uma sobreposição de conectivos **aditivos**, e no **e assim** ocorre uma união entre um conectivo aditivo e um conclusivo, porém, os de **tempo, contraste, finalidade, prioridade, comparação, hipótese, continuação, conformidade, esclarecimento, consequência, causa, lugar** e **certeza** assumiram a função de sua classificação.

Dessa forma, os conectivos mais utilizados pelos alunos foram os de conclusão que foi no total de 24, e logo depois vem os conectivos de tempo que está no total de 18, também temos os conectivos de contraste que foram 17, e mais o de explicação com 13 conectivos e ainda temos o de adição com 11 conectivos, esse foram os conectivos que fizeram suas função na dissertações dos alunos do 3º ano do ensino Médio.

Estudos sobre o uso dos conectivos que foram pesquisados em textos produzidos por estudantes universitários como usos de conectivos em língua portuguesa na produção textual de estudantes universitários mostram o valor dos conectivos na gramática tradicional. Conforme ANTUNES (2007, p.71), “as regras gramaticais implicam, portanto, o uso das unidades da língua: o como deve ser. Para que seja obtidos determinados efeitos de sentido e de intenção” por isso o uso do conectivo é essencial na escrita de um texto.

Tratando das dificuldades observadas

quanto a iniciar uma redação, problema identificado pelos alunos, um recurso importante para motivar os alunos vestibulandos ao treino da redação e possível sucesso nos concursos é desenvolver o texto a partir do intertexto, estratégia utilizada por nós como motivação. De acordo com Antunes, (2009, p. 164).

Assim, todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, se enquadra num modelo específico – o seu arquétipo – socialmente recorrente e reconhecido como um exemplar concreto. É da conformação de um determinado texto às particularidades enunciativas de seu tipo ou de seu gênero que decorrem os esquemas superestruturais de sua organização, uma das condições que lhe garantem adequação e relevância.

Todo texto é um intertexto apesar de pertencer às pessoas distintas com linguagens e personalidades diferentes. Essas particularidades enunciadas dentro de outro texto, de certa forma garantem a maior visibilidade na intertextualidade, que organizadamente contribui para o argumento essencial que prende a atenção do leitor sobre um conteúdo dentro de uma narrativa. Mesmo assim, percebemos que ainda existe muito que se estudar sobre esse tema, de forma que os estudantes entendam que o bom uso dos conectivos é muito importante para a boa produção do texto dissertativo.

## OS CONECTIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Os resultados mostram que a metade dos alunos conseguiu alcançar a compreensão do texto mesmo com o uso de conectivos de forma parcialmente adequada. Entretanto, foi possível identificar que metade dos textos que por não utilizarem os conectivos, não conseguiram demonstrar o objetivo central da argumentação. Pode se observar ainda aqueles que utilizaram outras palavras com a função de conectivos, mas que trouxe harmonia para a produção textual.

Koch (2010, p. 12) esclarece que “[...] a coesão é, pois, uma relação semântica entre



um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação”. Nesse sentido, o uso de conectivos na produção textual serve como elemento que busca dar coesão ao texto, estabelecendo uma relação de sentido no texto. De acordo com Koch, (2010, p. 12).

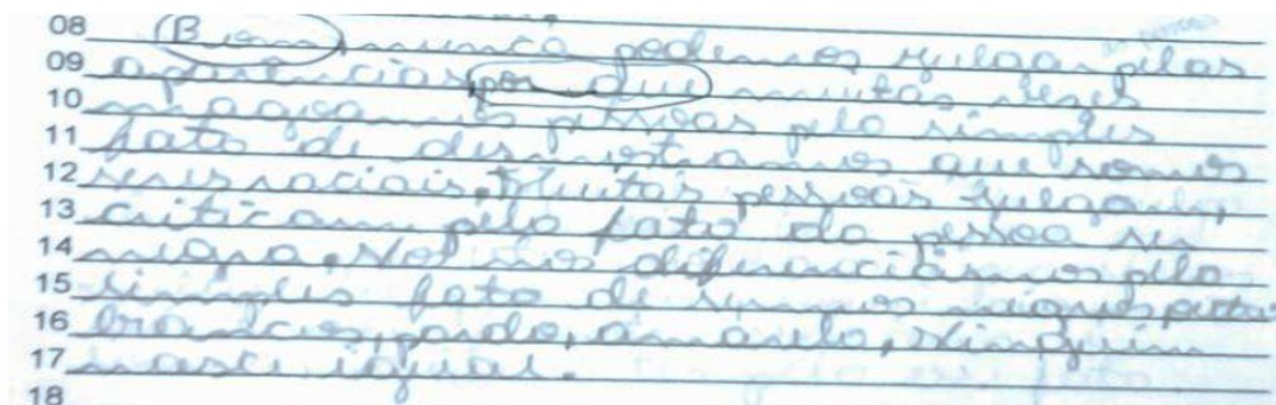
A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”.

A coesão é responsável basicamente por duas importantes funções dentro do texto, pela ligação entre os elementos que o formam e por dar sentido a ele. Esse importante recurso estabelece o que se chama de “laço” ou “elo coesivo”. É um recurso crucial para uma produção textual, pois, é a partir dela que o texto tem possibilidade de executar sua função de forma plena. Para ilustrar essa discussão foram selecionados alguns excertos das vinte e três produções textuais redigidas pelos alunos do terceiro ano, e analisados quanto ao uso dos conectivos.

indica desaprovação ou mesmo censura sobre algo anteriormente exposto. Com essa estratégia o aluno ratifica o ponto de vista de Schopenhauer (2009, p. 91), quando diz que “é um esforço vão querer escrever exatamente como se fala. Em vez disso, todos os estilos de escrita devem conservar um certo vestígio do parentesco com o estilo lapidar que é seu precursor”. Assim, ao usar o elemento de coesão ‘bom’, podemos notar que a oralidade influenciou na escrita da aluna, mesmo que seja possível compreender o texto.

Quanto ao segundo conectivo marcado no texto, observamos que embora incorreto no aspecto ortográfico, a palavra ‘por que’, deveria ser escrita junto, ‘porque’, visto que se trata de uma explicação. Podemos avaliar que a aluna não domina a escrita da norma culta, ou se confundiu com o emprego dos ‘porquês’. A função sintática de coesão, desprezando a norma da escrita, permitiu adequada compreensão para o leitor, dando sentido ao texto, “admitindo como certo que não existem textos escritos ou orais, totalmente explícitos, e que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas

#### Excerto 1



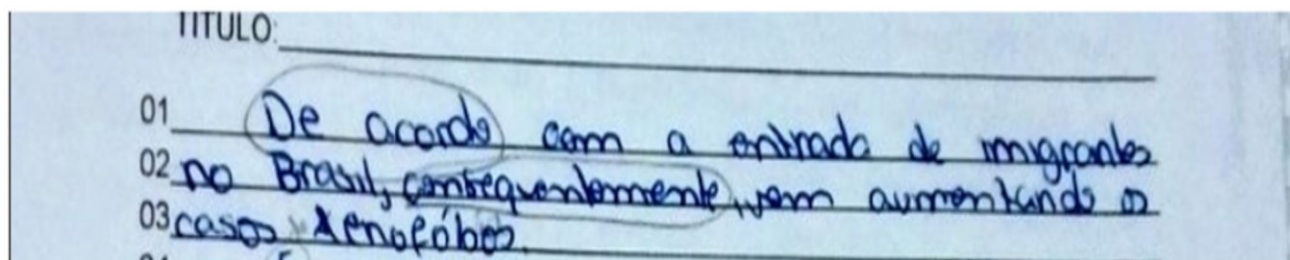
**Fonte:** Trecho coletado da dissertação produzida pela aluna L.S.S

O parágrafo pertence ao desenvolvimento do texto. Podemos notar que ao introduzir o parágrafo, a aluna utilizou um elemento da oralidade, ‘Bom’, na tentativa de retomar informações anteriores. A interjeição ‘bom’, na frase, expressa uma exclamação que

a orientar o leitor na construção do sentido” (KOCH, 2003, p. 62). No trecho a seguir, percebemos uma pequena introdução elaborada por B.S.P. fazendo uma afirmativa a partir de um conectivo:



## Excerto 2



**Fonte:** Trecho coletado da dissertação produzida pela aluna B.S.P.

Podemos observar que a aluna, iniciou o primeiro parágrafo utilizando o conectivo de conformidade, ‘De acordo com’, com a finalidade de referenciar uma argumentação, algo ainda não dito no texto, partiu do princípio que o leitor também já estivesse participando da discussão, desprezando as recomendações iniciais necessárias para uma boa introdução da produção textual. Podemos inferir, mesmo com o emprego em desacordo dos conectivos, que a aluna tentou expressar proporção entre as proposições, à medida que cresce o número de imigrantes, aumenta os casos xenófobos, ou ainda uma relação de causa e consequência, em que a entrada dos imigrantes é a causa do aumento de casos xenófobos.

Com o uso do advérbio ‘consequentemente’, a aluna se faz entender inserindo a informação que seria consequência da primeira proposição. Na visão de Schopenhauer, (2009, p. 83), “não há nada mais fácil do que escrever de tal maneira que ninguém entenda; em compensação, nada mais difícil do que expressar pensamentos significativos de modo que todos os compreendam”. A preocupação em acertar a coesão levou a aluna a se atrapalhar na escrita, essa é uma conduta comum àqueles que se iniciam na produção argumentativa.

O autor destaca a importância e a dificuldade de se produzir um texto que seja compreensível para que o leitor fique bem informado. Ressalta que não devemos escrever sem nos preocupar com a estrutura

do texto, além da necessidade de utilizarmos os elementos coesivos, e todos os outros elementos que possibilitam ao receptor da mensagem a sua compreensão fácil.

Alguns cuidados são importantes para a boa introdução textual dissertativa, como Motta-Roth e Hendges, (2010, p. 77) explicam “na introdução, o autor geralmente indica a relevância do tema, revisa itens de pesquisa prévia e faz generalizações sobre o assunto que será tratado”.

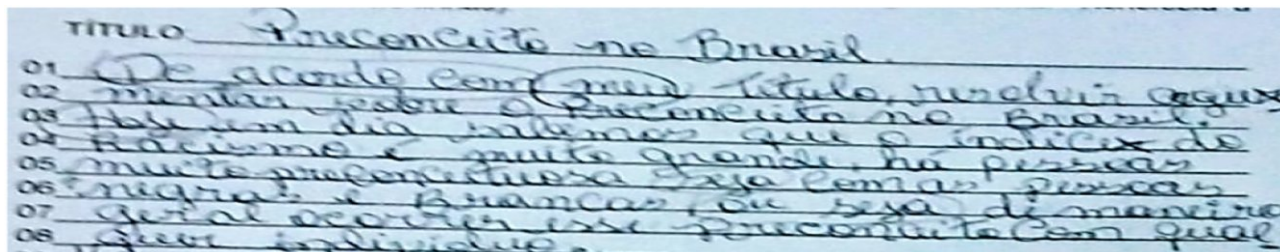
Assim, na introdução de uma produção textual, inicialmente o autor deve tratar daquilo que motiva o tema proposto, para que o leitor compreenda devidamente a importância do assunto abordado que será tratada no restante do texto. Dessa forma, o texto pode ser determinado a partir de alguns aspectos diferentes dentro da sua contextualização. O excerto mostra a dificuldade na produção textual, aspecto que pode ser superado a partir da leitura e da prática de redação. A seguir, outra produção textual com característica semelhante à anterior.

Neste recorte, embora haja outros problemas de linguagem que poderiam ser tratados, optamos por examinar três questões. A primeira, a aluna L.S iniciou o texto da mesma forma que a anterior, o conector “de acordo com” retoma algo que ainda não fora dito, remetendo ao seu título. Isso se deve possivelmente à mesma fundamentação apresentada anteriormente.

A segunda questão é que a aluna deu



## Excerto 3

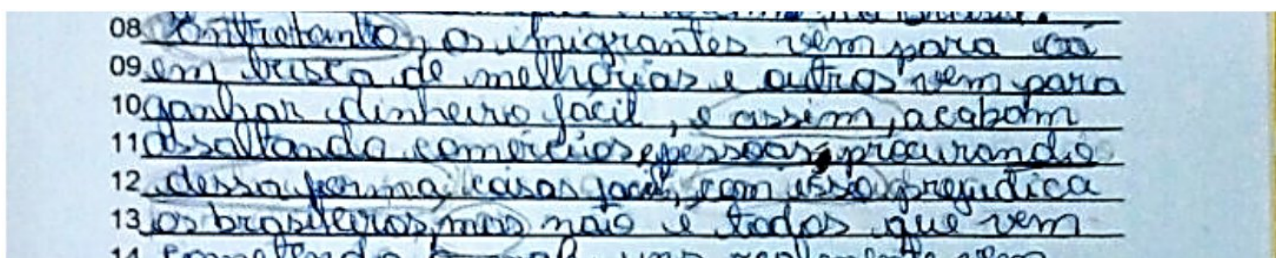


**Fonte:** Trecho coletado da dissertação produzida pela aluna L.S

preferência a primeira pessoa, ‘meu título’ explicando o motivo de ter desviado o assunto do tema proposto, “Xenofobia a Imigrantes”, para “Preconceito no Brasil”. Nesse caso é importante lembrar que estamos tratando de temas indicados numa questão norteadora que é a “Xenofobia a Imigrantes”. Para Geraldi (2010) estudar e escrever um texto não é instruir regras, mas, compreender que há princípios que nortearão essa escrita como, por exemplo: qualidades de produção, instrumento de produção, relações de produção, agentes de produção, nesse caso a aluno não se encaixou no instrumento de produção por que não seguiu o tema proposto pelas acadêmicas.

Voltemos a sua função coesiva de alternância, que coordena os argumentos propostos, o conectivo permitiu a forma compreensiva e harmoniosa no texto, visto que os argumentos que se alternam no discurso. Assim, podemos perceber que por mais que a aluna tenha se desviado do tema proposto, ainda assim utilizou adequadamente os conectivos garantindo a coesão do texto com o tema que se propôs. Para Antunes (2007, p. 49) “não se pode deixar de saber que recurso de coesão empregar para garantir a continuidade do texto. Nem todo texto requer o mesmo número ou os mesmo tipo texto coesivo”,

## Excerto 4



**Fonte:** Trecho coletado da dissertação produzida pela aluna M.L.

A terceira questão tratada é que a aluna fez a coesão dos argumentos seguintes, dando progressão ao texto com os elementos conectividade: “de acordo com”, dando conformidade do argumento que está defendendo; “Hoje”, na função de tempo, se referindo à atualidade; “seja... ou seja,” elemento constituído por formas verbais, portanto, deveria fazer a devida concordância de linguagem, porém esse não é o foco do trabalho.

Nesse trecho destacado, percebemos que a aluna M.L utilizou o conector, “entretanto”, que denota contraste, com a finalidade de oposição de ideias à afirmação do parágrafo anterior, podemos perceber que por mais que a aluna tenha se desviado do tema proposto, ainda assim utilizou adequadamente os conectivos garantindo a coesão do texto. E expressou sua argumentação expondo a motivação da imigração para o Brasil.





O texto segue e a aluna conclui seu pensamento com o conectivo “E assim,” de conclusão, finalizando uma proposição e já abrindo outra, a pontuação de argumentos que sustentam a tese defendida, as consequências da vinda das pessoas com más intenções. O que poderia ter sido feito pra melhorar a redação seria descrever os argumentos antes e, somente depois fechasse a sentença com a conclusiva que a iniciou.

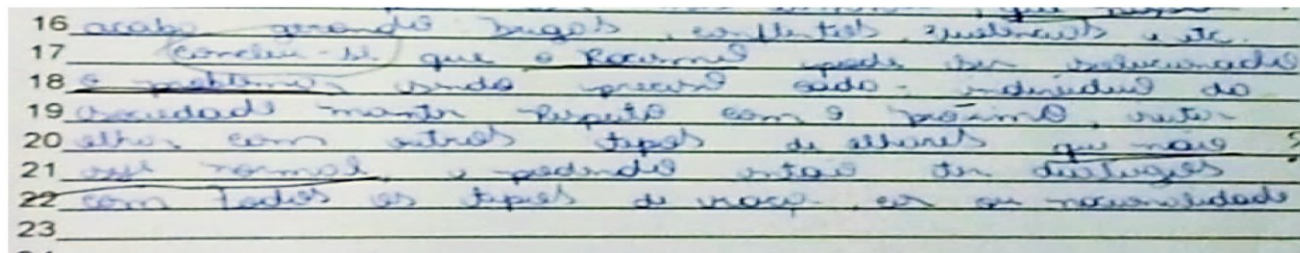
A aluna utiliza ainda o conectivo “dessa forma” para reafirmar a proposição de “ganhar dinheiro fácil”, anteriormente exposta. No final, a aluna modaliza sua opinião, utilizando o conectivo “mas,” que transmite a ideia de que nem todos os imigrantes pensam em “vida fácil”, temática tratada anteriormente.

Serafin (1995) também fundamenta a análise do excerto 4. De acordo com Koch (2010, p.13):

se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, [...] a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Observamos neste estudo que enquanto alguns alunos utilizaram os conectivos de forma inadequada, outros utilizaram e criaram novas formas de conectivos, como ficou comprovado nas análises. Cabe ressaltar, para compor esta pesquisa, que houve textos, de um só aluno, que não

#### Excerto 5



**Fonte:** Trecho coletado da dissertação produzida pela aluna K.B.

Nesse parágrafo conclusivo, da aluna K. B., podemos observar a utilização da expressão “Conclui-se” logo no início da sentença, explicitamente levando a entender que se chegou à finalização de suas ideias, e ainda, apontou uma possível solução “diálogos com todos os tipos de raça, cor ou nacionalidade”.

Serafini (1995, p. 67) explica que “outro equívoco acontece quando o estudante usa “portanto” para concluir o desenvolvimento de uma sequência de ideias e depois introduz uma ideia que deveria ser ligada logicamente às precedentes com um “além, disso,”. Assim, caso a aluna tivesse inserido outro conectivo que desenvolvesse o argumento, estaria errando por se tratar de um parágrafo conclusivo. Nesse sentido, a explicação de

aparecia nenhum conectivo; os textos foram construídos a partir de frases isoladas, mesmo levando a um sentido, mas sem a devida costura de coesiva. Serafini (1995, p. 67) atribui que essa falha expressa a “ausência total de conectivos, típica de textos produzidos sem planejamento ou com pouca concentração”, o que pode realmente ter acontecido por parte desse aluno.

A importância do estudo de coesão e coerência para alunos que pretendem fazer redações de concursos vestibulares é a certeza de um texto bem articulado e, por isso, que facilita a compreensão da mensagem e a conseqüente à rápida interpretação por parte do receptor. Enfim, para que um texto seja bem redigido, deve haver concentração, planejamento, e



elementos coesivos que resultam em um texto coerente.

Assim, se aplicarmos mal os conectivos, o texto não proporciona informação suficiente para uma boa compreensão ou ainda sua linguagem se torna imprecisa e incoerente. Nesse caso, quando produzimos um texto e utilizamos os conectivos adequados, mostramos através da coesão e da coerência um texto bem escrito e de fácil interpretação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe reflexões que confirmaram a importância dos conectivos para melhorar habilidade da escrita dos alunos. Dessa forma, o presente trabalho contribui para o ensino de redação, especialmente com foco nos exames vestibulares. Uma análise do uso dos conectivos das produções textuais dos alunos auxilia professores e acadêmicos a compreender as dificuldades dos alunos e, com isso, possivelmente se amenize o problema.

Ficou comprovado pelas observações e produções coletadas que os alunos realmente possuem dificuldades na produção textual em diversos pontos como iniciar o texto, escolher seus argumentos e títulos, utilizar a linguagem exigida para a dissertação, manter o foco no assunto principal do texto, organizar o texto dentro da estrutura exigida. No que tange ao uso dos conectivos, houve alunos que confundiram suas funções, como em “por que” separado e porquê, junto outros atribuíram às palavras funções de conectivos sem que estes possuam tais funções, como em BOM que é um adverbial e foi atribuído a função de conclusão; além destes, houve também aqueles que não fizeram uso destes elementos em nenhum momento no texto, construindo um texto de frases soltas e de difícil compreensão. Entretanto, de modo geral, os alunos surpreenderam, pois a maioria dos textos

utilizou pelo menos cinco conectivos, quase todos com emprego correto, o que nos permite afirmar que utilizaram muito bem estes auxiliares coesivos, construindo um texto compreensível.

Quanto à recorrência dos conectivos, os conclusivos foram os mais utilizados, com 24 aplicações nos textos; e o menos escolhido pelos alunos foi o de lugar com apenas uma aplicação. A pesquisa dos conectivos e suas aplicações na frase foi um trabalho de descrição da coesão textual, assim, podemos demonstrar quão importante é a coesão textual pelo uso correto dos conectivos, visto que promove a compreensão ao interligar os elementos do texto de forma coerente.

Por fim, tratamos de uma avaliação sobre as dificuldades dos alunos quanto a produção de texto dissertativos, de que modo esses conectivos são mais utilizados pelos alunos nas produções textuais. Isso permitiu chegarmos às dificuldades e apresentamos possíveis soluções para o problema. Esperamos que estudos nesse ponto possam ampliar o conhecimento de alunos e professores em relação ao tema.

### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª ed. ampl. E atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES,



- Thereza Cochar. Português: Linguagens, volume 02. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto** Petrópolis: Vozes, 2003.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna: Aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. (Produzido, conforme contrato assinado, para uso em ambiente virtual pelo Centro Universitário UNA). Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**, São Paulo, Cortez Editora, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual**. – 22. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e Língua**. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. **Análise Crítica de Gêneros: Contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. São Paulo: DELTA, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée, e HENDGES, Graciela H. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PACHECO, Mariana Do Carmo. "O que são conectivos?"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-sao-conectivos.htm>>. Acesso em 17 de novembro de 2017.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. (Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sússekind). Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 7 ed. Globo S.A, São Paulo: 1995.



## PREENCHIMENTO DO SUJEITO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM RORAINÓPOLIS

### THE SUBJECT FILLING IN THE BRAZILIAN PORTUGUESE: AN EXPERIENCE IN A SCHOOL OF RORAINÓPOLIS

Clayson Batista Oliveira<sup>1</sup>  
Isabella Coutinho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar a manifestação do sujeito expresso na escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Padre Eugênio Possamai, uma escola pública do município de Rorainópolis, no estado de Roraima. O estudo verifica a variação do preenchimento do sujeito, um fenômeno sintático (parâmetro do sujeito nulo) apontado por Chomsky (1981), e examina se a ascensão do sujeito pleno no PB, apontado por Duarte (1993), pode ser confirmada no âmbito escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, momento em que foram coletadas atividades orais em sala de aula e, seguida pela transcrição, classificação, quantificação dos dados para proceder a uma análise quantitativa e qualitativa das sentenças coletadas. O trabalho está fundamentado nos estudos de Chomsky (1981), Duarte (1993, 1995), Figueiredo (1996) e Villarinho (2006), dentre outros pesquisadores. Como resultado, podemos observar que, apesar de os resultados apontados desfavorecerem o uso do sujeito pleno no PB em textos escritos, a hipótese de Duarte (1995) não deve ser eliminada. Por outro lado, faz-se necessário um trabalho em sala de aula, com questões que esclareçam aos alunos, por meio de situações reais de comunicação, que as duas opções de marcação da posição de sujeito podem ser válidas no Português Brasileiro.

**Palavras-chave:** Gramática Gerativa, Sujeito Nulo, Português Brasileiro.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the manifestation of the subject expressed in the writing of students of the 9th grade elementary school, of the State School Father Eugênio Possamai, a public school in the municipality of Rorainópolis, Roraima. The study examines the variation of subject filling, a syntactic phenomenon (parameter of the null subject) pointed out by Chomsky (1981) and examines whether the ascension of the full subject in PB, as pointed out by Duarte (1993) can be confirmed in the school context. On a micro ethnographic basis, the methodology used was the field research, at which time oral activities were collected in the classroom and then the transcription, classification, quantification was done, followed by a quantitative analysis process and qualitative analysis of the sentences under analysis. The work is based on the studies of Chomsky (1981), Duarte (1993, 1995), Figueiredo (1996), Villarinho (2006) among other researchers. As a result, we can point out that, although the results pointed out that they do not favor the use of the full subject in PB, the hypothesis of Duarte (1995) should not be eliminated. On the other hand, it is necessary to work in the classroom with questions that lead to ambiguities by the improper use of the expressed subject.

**Keywords:** Gerative Grammar, Subject Null, Brazilian Portuguese.

1 Acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima- UERR, Campus Rorainópolis- RR.

2 Linguista. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima.



## INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, alguns estudos vêm demonstrando certa preocupação acerca da variação do preenchimento do sujeito no Português Brasileiro (DUARTE, 1993; DUARTE et al., 2012; SANTOS, 2014; SOUZA; SACHET, 2008; entre outros). Certamente, apesar de esta ser uma língua que permite o não preenchimento da posição sujeito, ela também pode apresentar o uso do sujeito pleno, assim como o inglês, por exemplo. Por outro lado, percebe-se que o PB<sup>3</sup> vem perdendo a predominância do não preenchimento do sujeito com o passar do tempo e se distanciando do PE. Em suma, Duarte (1993) afirma que houve no PB uma redução drástica do uso de nulos, caindo de 75% em 1918 para 25% nos anos 90 do século passado.

Diante da atual conjuntura, é notório que o PB já não pode ser equiparado ao PE, devido ao rompimento de paradigmas (gramática normativa) que estabelecem o Parâmetro do Sujeito nulo. Nesse caso, o que o PB estaria se tornando, uma língua de sujeito pleno como o inglês? Nesse sentido, a partir de observações em uma escola pública do município de Rorainópolis-RR, deduzimos que esse fenômeno pode ser favorecido na escrita dos estudantes, visto que essa modalidade da língua é mais monitorada. A partir disso, buscamos investigar o preenchimento do sujeito na escrita de alunos do ensino fundamental a partir de sentenças topicalizadas, a fim de verificar se a tendência de preenchimento do sujeito apontada por Duarte (1995) poderia ser confirmada no âmbito escolar.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada na disciplina de Pesquisa na Área de Letras II. A aplicação dos dados teóricos na sala de aula foi realizado a partir dos conhecimentos adquiridos por meio de uma

pesquisa de campo feita na escola Estadual Padre Eugênio Possamai, instituição pública estadual de ensino situada no município de Rorainópolis-RR, tendo por sujeitos os alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental do programa “Mais Educação”.

O estudo realizado possibilita a construção de uma discussão mais sólida a respeito da instabilidade do preenchimento do sujeito no PB, de modo que haja uma reflexão crítica sobre o fenômeno (parâmetro do sujeito nulo). A investigação propicia ainda uma maior ênfase a respeito do nível de distanciamento entre PB e PE e das atuais condições do PB dentro do contexto social, escolar e acadêmico. Além disso, este estudo contribui para uma maior visibilidade da influência da perspectiva normativa no ensino das escolas públicas do Brasil, ajudando a compreender melhor os aspectos linguísticos no *ethos* escolar.

A pesquisa baseia-se em alguns pressupostos teóricos advindos da Teoria de Princípios e Parâmetros, que fazem parte da fundamentação desenvolvida pela Teoria Gerativista (CHOMSKY, 1981), que implica na possibilidade de uma língua apresentar ou não pronomes nulos na posição de sujeito. Além disso, são usadas como embasamento pesquisas como as de Duarte (1993), Figueiredo (1996), Rizzi (1988), Santos (2009), Villarinho (2006), entre outros autores que serviram de fundamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa.

A metodologia utilizada para alcançarmos nossos objetivos foi a pesquisa de campo, momento em que foram realizadas atividades orais em sala de aula. Em seguida fez-se a classificação e quantificação das sentenças analisadas. A investigação das amostras possibilitou um prognóstico das duas hipóteses, que preveem padrões diferentes de preenchimento: enquanto Duarte (1993)

3 PB: Português Brasileiro; PE: Português Europeu.



considera que o falante optaria pelo sujeito pleno, independentemente do contexto, para Figueiredo (1996) a frase seria preenchida com um sujeito nulo.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: primeiro, são apresentadas algumas considerações teóricas referentes ao preenchimento do sujeito, em seguida os detalhes metodológicos utilizados na pesquisa, depois apresentamos as discussões e os resultados da coleta de dados e, por fim, são feitas as considerações finais a respeito do estudo realizado.

### VARIAÇÃO DO PREENCHIMENTO DO SUJEITO

A variação do preenchimento do sujeito se configura como um dos parâmetros dissertados na literatura gerativa (CHOMSKY, 1981). De acordo com Mendonça (2015), essa teoria afirma que as línguas seriam constituídas de Princípios universais e Parâmetros. Os Princípios são aspectos gerais, comuns a todas as línguas e instintivos aos seres humanos. Já os Parâmetros são características particulares específicas a cada língua, inseridas no período de aquisição, como detalhamento dos Princípios. Entretanto o parâmetro estudado aqui implica na possibilidade de uma língua apresentar ou não pronomes nulos na posição de sujeito. Neste sentido, Villarinho (2006), acrescenta que:

(...) esses Parâmetros são segmentos dos Princípios, que podem ser marcados de duas formas: positiva ou negativamente (dependendo da língua). Dessa maneira, “se há um Princípio X, ele poderia ser marcado como X+ ou X-. A junção de diferentes marcações paramétricas cria combinações ímpares que configura a característica individual de cada língua. (VILLARINHO 2006, p. 04)

Segundo Villarinho (2006), dentro desse paradigma, para saber se uma língua é diferente de outra, basta detectar apenas um parâmetro, dentro de um agrupamento de paradigmas que formam cada língua com

marcações diferentes. Assim, seria possível dividir as línguas existentes conforme o tipo de realização de cada parâmetro (sujeito nulo e sujeito pleno).

### O SUJEITO PLENO

Conforme os pressupostos apresentados por Villarinho (2006), o parâmetro do sujeito nulo pode possibilitar que uma língua apresente ou não pronomes nulos na posição do sujeito, como é o caso do PB. E, em consonância com esse paradigma, é possível dizer ainda que há dois tipos de língua: as de sujeito pleno, que não permitem uma categoria vazia na posição de sujeito, e as de sujeito nulo, que podem apresentar o preenchimento da lacuna. No inglês, por exemplo, os falantes necessitam obrigatoriamente preencher todos os sujeitos pronominais, independentemente do tipo de verbo que acompanham ou das condições em que apareçam. Perceba-se no exemplo a seguir, dado por Villarinho (2006, p. 05):

#### Quadro 01- Paradigma Flexional do Inglês

Inglês	
I	Love
You	Love
He/She/It	Loves
We	Love
You	Love
I	Love

Fonte: Villarinho, 2006, p. 05

De acordo com o exposto acima, a autora afirma que essa língua possui apenas dois meios para identificar a relação entre o sujeito e o verbo, alterando exclusivamente apenas a terceira pessoa do singular. Desse modo, torna-se inviável para o falante identificar em uma sentença como \_\_ Love hot dog. Perceba! Haveria como identificar o



sujeito da sentença? Na acepção de Villarinho (2006, p. 05), “a sentença seria agramatical, já que, mesmo que, houvesse algum esforço por parte do falante, tornar-se-ia inviável a compreensão do enunciado, dentro de um contexto”. Nesse caso, a sentença não faria parte da gramática de sua língua, já que essas línguas identificam o nulo através das desinências, pois não aceita-se a omissão do sujeito.

Todavia, a autora salienta que há ocorrências de nulos nessas línguas, mas apenas em situações particulares. O exemplo disso é o Inglês coloquial, em casos como em notas, telegramas, e-mail, aplicativos de mensagens e em diary drop. Verifique em um trecho desses exemplos citados por Villarinho (2006, p. 05): “(...) Ø Woke up, Ø fell out of bed, Ø Dragged a comb across my head, Ø Found my way downstairs and Ø drank a cup (...) (Trecho retirado da música Day in Life, The Beatles)”. Nesse contexto, Villarinho (2006) destaca o preenchimento do sujeito em casos isolados do Inglês, uma situação atípica da língua.

## O SUJEITO PLENO

Seguindo outro paradigma teórico, Rizzi (1988) afirma que em línguas de sujeito nulo a realização fonética do sujeito se torna redundante, visto que a desinência já se encarrega da distinção entre as pessoas verbais, o que ocasiona uma falta de necessidade do pronome. Por outro lado, sabe-se que no inglês a realização fonética do pronome é fundamental para que se realize a distinção entre as pessoas verbais, pois as desinências nestas línguas não são suficientes para distingui-las, sendo assim, não há um acúmulo de informações desnecessárias. Dessa forma, segundo o autor, uma língua como o PE opta pelo preenchimento do sujeito pronominal apenas para expressar ênfase ou contraste, já que nesses casos não há outra opção senão o preenchimento do mesmo.

Segundo Villarinho (2006, p. 04), “línguas como o Português europeu, o Espanhol e o Italiano são capazes de identificar os seus sujeitos nulos com base nas desinências verbais.” A autora pressupõe que isso é possível devido ao fato de essas línguas possuírem um paradigma flexional diversificado, em que cada pessoa do singular e do plural possui uma flexão verbal específica, como pode ser observado no quadro abaixo:

### Quadro 02 - Paradigmas Flexionais do PE

Português Europeu	Espanhol		
Eu	Amo	Yo	Amo
Tu	Amas	Tu	Amas
Ele	Ama	El/ Ella	Ama
Nós	Amamos	Nosotros	Amamos
Vocês	Amam	Vosotros	Amais
Eles	Amam	Elles	Aman

Fonte: Villarinho, 2006, p. 04

Essas línguas possuem seis formas para marcar a relação entre o sujeito e o verbo, variando nas três primeiras pessoas do singular e também nas três pessoas do plural. Dessa maneira, torna-se possível para o falante identificar o sujeito através da terminação do verbo em uma sentença como — queremos estudar. Villarinho (2006) explica que essa sentença é gramatical, pois não há esforço por parte do falante para que se consiga entender o significado da sentença e tampouco identificar quem quer estudar (nós, que é identificado através da terminação -mos). Entretanto, Villarinho (2006) ressalta que há casos de destaque ou contraste em que o sujeito preenchido é aplicado como recurso expressivo, se a desinência do verbo ou o contexto puder identificar a que pessoa do discurso está fazendo referência.



## O PREENCHIMENTO DO SUJEITO NO PB

O português brasileiro, por ser uma língua que advém do PE e pactua com acordos políticos entre países que falam a língua portuguesa, apresenta em sua gramática normativa praticamente os mesmos princípios do PE, por isso, durante muito tempo o PB mostrou em sua escrita certa predominância pelo não preenchimento do sujeito. Entretanto, no final do século XX, diversos estudos realizados com o objetivo de identificar as diferenças sintáticas entre o Português brasileiro e o Português Europeu (DUARTE, 1993, 1995; KATO, NEGÃO, 2000; entre outros) vêm certificando alterações com relação à preferência de preenchimento do sujeito no PB. De uma língua preferencialmente de sujeito nulo, o PB passou a demonstrar uma predileção significativa pela utilização de plenos.

Segundo Duarte (1993, 1995), houve um declínio expressivo do uso de nulos no PB no decorrer do século XX. A partir de estudos constituídos de peças teatrais de caráter popular em diferentes momentos históricos, constatou-se que, no período em que predominava o primeiro paradigma, o índice de sujeitos nulos chegava a cerca de 75% em 1918. Num segundo momento, aproximadamente nos anos 30, em que as 2ª pessoas diretas (Tú e Vós), foram desaparecendo devido à ascensão das indiretas (Você e Vocês), o percentual de nulos passou, então, a ocupar a casa dos 50%. Por fim, na década de 70, com o emprego do pronome a gente, o percentual de nulos declinou, chegando aos 25% nos anos 90 do século passado. Vejamos o exemplo citado por Villarinho (2006, p. 6).

### Quadro 03 - Evolução dos Paradigmas Flexionais do PB do século XIX ao século XX

Português Brasileiro			
Eu	Amo	Eu	Amo
Tu	Amas	-----	-----
Você	Ama	Você	Ama
Ele	Ama	Ele	Ama
Nós	Amamos	A gente	Ama
Vós	Amais	-----	-----
Vocês	Amam	Vocês	Amam
Eles	Amam	Eles	Amam

Fonte: Villarinho, 2006, p. 06

De acordo com o quadro de Villarinho (2006) exposto acima, percebe-se que o PB passa a distanciar-se do PE e aproximar-se mais do Inglês, no que se refere à relação entre o sujeito e o verbo. Esse fato, segundo a autora, deve-se à ascensão do uso das 2ª pessoas indiretas e da 1ª pessoa do plural indireta, apontada por Duarte (1995). Nota-se que a forma de marcar a correlação com o sujeito passa a ser mais específica, contrastando com a frequência de variação do preenchimento do sujeito.

Duarte (1995) Verificou em um de seus estudos que, com a substituição da 2ª pessoa direta do singular pela 2ª indireta, a 3ª pessoas do singular, a correlação entre os sujeitos passam a ser idênticas, da mesma forma que acontece com a 1ª pessoa do plural. Desse modo, torna-se impossível para o falante identificar em uma sentença como: \_\_\_ gosta de futebol. Seria possível identificar o sujeito da sentença? Aqui, Duarte (1995) destaca que, nesses casos, há uma necessidade de preenchimento do sujeito, pois o falante precisa de um esforço para conseguir que se entenda o significado do enunciado em um determinado contexto.

Diante da situação exposta por Villarinho





(2006, p. 6), a autora afirma que “o PB, passa a se opor às línguas de sujeito nulo, pois já não é mais possível identificar o nulo apenas através das desinências, deixando de aceitar a anulação do sujeito.” Todavia, ela salienta que apesar de as taxas de sujeito nulo encontradas no PB atualmente não serem tão baixas quanto as que seriam observadas em uma língua de sujeito pleno, como o Inglês, está claro que ele vem deixando de ser uma língua de sujeito nulo, como o PE. Porém, se ainda existem esses nulos no PB. Sendo assim, nos cabe o seguinte questionamento: Em que paradigma o PB estaria enquadrado? E em uma instância mais específica, o português falado em Rorainópolis se encaixaria nessa descrição?

### **PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA LÍNGUA DE SUJEITO PLENO OU NULO?**

Para responder a essa questão, faz-se necessário que adentremos em duas hipóteses que tentam explicar o questionamento. A primeira consiste em descrições formuladas por Duarte (1995), que consideram que há poucos nulos em PB. Desse modo, segundo a autora, a língua estaria se tornado uma de sujeito pleno, como o Inglês, e a manutenção dos nulos ainda hoje na língua se deve apenas a um contato da gramática atual com a gramática antiga, estando, portanto, em um processo de transição, visto que pessoas com mais idade são as que usam o paradigma flexional mais diversificado e as pessoas mais jovens usam apenas três formas flexionais (DUARTE, 1995).

A autora considera ainda que a utilização de nulos se deve também, em parte, ao processo de escolarização, que transmite a concepção de que o uso de pronomes plenos em vários contextos é inadequado devido os princípios estabelecidos nas gramáticas tradicionais. Dessa forma, na aceção de

Duarte (1995) os nulos ainda existem no PB devido às restrições normativas e são identificados por uma categoria vazia que tende a desaparecer com o passar do tempo.

Em contrapartida, temos a segunda hipótese, que considera que os nulos do PB dissociam-se do PE (FIGUEIREDO, 1996) Para ela, esses nulos existem pois a estrutura da língua torna viável sua identificação através de outros mecanismos que não as desinências verbais. Assim, o contexto desempenharia o papel de identificador e licenciaria os nulos, que, segundo essa hipótese, ocorreriam em maior quantidade e em contextos menos restritos que na hipótese defendida por Duarte (1995). Para Figueiredo (1996), o PB seria sim uma língua de sujeito nulo, mas seu mecanismo de identificação teria se modificado, haja vista que a gramática da língua, não estaria em processo de mudança, e assim, seria uma gramática estável.

Em conformidade com o pressuposto, Santos (2009), considera que o sujeito nulo é utilizado em contextos em que o referente é esperado ou mantido, ou seja, em situações em que não existem elementos que possam gerar ambiguidades na compreensão do referente. Os resultados da autora demonstram que, embora haja uma predisposição ao preenchimento do sujeito pronominal de 3ª pessoa, há contextos linguísticos que favorecem para a ativação do sujeito nulo como, por exemplo, em situações em que o referente possui uma estrutura anterior sintaticamente acessível:

O PB tem um comportamento atípico das línguas e que, se ainda não é uma língua negativamente marcada em relação ao parâmetro do Sujeito Nulo, tampouco é uma língua positivamente marcada em relação a ele. E se a tendência ao preenchimento do sujeito, por um lado, é confirmada, por outro, há ainda a realização do sujeito nulo, o que sugere a manifestação de um tipo particular de língua pro-drop, em que a categoria vazia é licenciada em um sistema diferente das línguas de sujeito nulo. (SANTOS, 2009, p. 94-95).



Com base nos conceitos teóricos e métodos das autoras, procuramos dados que proovessem exemplos de sujeitos pronominais nulos e preenchidos e os encaixamos na variação do preenchimento do sujeito (CHOMSKY, 1981). Este trabalho traz as mesmas características no sentido de apresentarem possibilidades em relação ao fenômeno linguístico apresentado, considerando o mesmo contexto sintático. A partir da distribuição de sujeitos nulos e expressos nas sentenças preenchidas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, como será mostrado na seção seguinte, foi possível verificar se a tendência do preenchimento do sujeito (DUARTE, 1993) é confirmada no âmbito da escolar, tendo em vista que a escola adota uma postura normativa, ensinando o sujeito oculto como opção matriz.

### PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada foi realizada com a intenção de confrontar as duas hipóteses, a primeira seria de que o PB está se tornando uma língua de sujeito pleno (DUARTE, 1995) e a outra que, o PB seria sim uma língua de sujeito nulo, mas seu mecanismo de identificação teria se modificado (FIGUEIREDO, 1996). Sendo assim, verificamos qual das hipóteses poderia explicar melhor os dados obtidos a partir de experimentos já utilizados em outras pesquisas (DIAS, 2008; MENDONÇA, 2015; VILLARINHO, 2006) Certamente, foi necessário explorar nosso objeto de estudo (o fenômeno “parâmetro do sujeito nulo”) a partir de sentenças que possuem elementos topicalizados, para uma maior aproximação do objeto ainda pouco explorado pela comunidade sociolinguística.

A pesquisa foi realizada com 30 alunos do 9º ano do ensino fundamental, com a idade média de 13 a 15 anos, da Escola Estadual Padre Eugênio Possamai, localizado na Rua Pedro Daniel da Silva,

SN, Cidade Nova, no município de Rorainópolis – Roraima. Essa escola da rede Pública possui 827 alunos em Ensino Fundamental II e EJA, com uma nota média de 4.25 no IDEB e está enquadrada dentro dos requisitos do programa Mais Educação (Programa do Ministério da Educação). Esse Programa faz parte de uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Já coleta dos dados se deu da seguinte forma: Primeiramente foi realizada observação em sala de aula, durante uma mediação de aprendizagem pelo Programa Mais Educação. Em seguida foi proposta uma atividade para cada aluno: foi entregue uma pequena ficha contendo 06 frases que deveriam ser completadas com a primeira ideia em que imaginasse. As sentenças possuíam elementos topicalizados, um tipo de estrutura sobre a qual as hipóteses fizessem previsões diferentes, com dois tipos de sentenças: as que foram chamadas de “X\*” e eram formadas pelo tópico e dois sintagmas nominais (SN1 e SN2), como em Tipo 01 e, as que foram chamadas de “Y\*” e eram formadas pelo tópico e um Sintagma Nominal (SN1) como em Tipo 02, conforme os exemplos abaixo:

**(X) Tipo 01:** “Tópico, SN1 verbo SN2 que...”.

Ex: Esse ônibus, a Beatriz não sabe se \_\_\_\_\_.

**(Y) Tipo 02:** “Tópico, SN1 verbo que...”.

Ex: Esse livro, eu sempre achei que \_\_\_\_\_.

As sentenças denominadas X, seriam as que apresentassem estruturas agramaticais em relação ao PB, isso se o tópico fosse



retomado com sujeito pleno, visto a quantidade de elementos existentes entre o sujeito da sentença subordinada e o tópico a que deveria se referir. Assim, ambas as hipóteses testadas esperava-se que os informantes necessariamente retomariam o tópico com um sujeito pleno. Entretanto, caso o sujeito da subordinada correspondesse a um dos sintagmas nominais que não equivale ao tópico, Duarte (1993) pressupõe que o sujeito seria expresso (pleno), e Figueiredo (1996), por sua vez, considera que os informantes não o preencheriam com o pronome.

As sentenças Y, por sua vez, estariam relacionadas às que possuem uma estrutura comum ao PB. Nesse caso, Duarte prevê que os sujeitos que retomam o tópico serão sempre plenos, salvo se o tópico for inanimado, pois de acordo com a autora, esse segundo tópico, ainda seria um contexto de resistência ao pleno. Por outro lado, Figueiredo (1996) acredita que haveria uma preferência pelo nulo, independentemente da dinâmica do tópico, já que o contexto antecedente estaria licenciando o preenchimento do sujeito. E por isso, foram escolhidas as sentenças que possuem elementos topicalizados. Conforme os exemplos sintetizados no quadro abaixo:

**Quadro 04** - Exposição das sentenças topicalizadas segundo as hipóteses

	<b>Preenchimento do sujeito conforme hipótese de Duarte (1995)</b>	<b>Preenchimento do sujeito conforme hipótese de Figueiredo Silva (1996)</b>
<b>Exemplos testados</b>	(1) Esse livro, eu sempre achei que- _____.	(2) Esse ônibus, a Beatriz não sabe se_____.
<b>Possíveis respostas</b>	(1) Esse livro, <b>eu</b> sempre achei que <b>ele</b> era bom.	(2) Esse ônibus, a Beatriz não sabe se passa perto da vicinal 42.

Fonte: pesquisador, 2019

Duarte (1995) consideraria que a opção (1), para o falante seria o sujeito pleno, independentemente do contexto. Já Figueiredo Silva (1996) contrapõe a afirmação, pois para ela a frase seria preenchida com um sujeito nulo, como em

(2), já que esse seria um contexto de resistência ao pleno.

A aplicação do teste se deu com 30 alunos de idade de 13 a 15 anos. Para a aplicação da tarefa foi delimitamos alguns critérios que deveriam ser seguidos pelos alunos: respeitar o tempo de explanação equivalente a 10 minutos, e não serem interrompidos durante a atividade. Para incentivar os estudantes a participar da atividade, atribuímos uma nota de participação, assim, todos desenvolveram o teste proposto. Dessa forma, obtivemos um conjunto de 180 amostras do fenômeno sintático que foram analisadas levando em consideração que a escola é um ambiente formal, onde se realizam as atividades escolares e se pressupõe a utilização da norma culta da língua em sala de aula, especialmente em eventos de letramento, para o qual se exige o emprego de uma linguagem mais monitorada.

Para a análise, consideramos os seguintes critérios: o falante faz referência ao tópico? O sujeito da oração subordinada corresponde a um dos sintagmas nominais que não equivalem ao tópico? A opção para o falante foi o sujeito pleno ou nulo?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As lacunas preenchidas pelos informantes foram classificadas, quantificadas e passaram por um processo de análise quantitativa e qualitativa. De acordo com o



levantamento do corpus foram registradas 180 ocorrências do fenômeno sintático distribuídos da seguinte maneira:

**Quadro 05** - Exposição dos resultados do preenchimento das sentenças topicalizadas

Distribuição das ocorrências do fenômeno	
Nulos	130 ocorrências
Plenos	50 ocorrências
Tópico 01	90 ocorrências
Tópico 02	90 ocorrências
Tópico 01 para nulos	65 ocorrências
Tópico 01 para plenos	25 ocorrências
Tópico 02 para nulos	65 ocorrências
Tópico 02 para plenos	25 ocorrências

Fonte: Pesquisador, 2019

Entre as 180 ocorrências do fenômeno em análise, foi feita a distribuição dos dados em sentenças topicalizadas (tópico 01 e tópico 02), onde as sentenças de tópico 01 totalizaram 90 amostras e as de tópico 02 somaram 90 amostras. Ainda foi feito a distribuição por tipos de sujeito entre as sentenças topicalizadas, onde as sentenças de tópico 01 somaram 65 ocorrências de sujeito nulo e 25 ocorrências de sujeitos plenos e, as sentenças de tópico 02 apresentaram 65 ocorrências de sujeito nulo e 25 ocorrências de sujeitos plenos.

#### Apresentação da amostra da Aluna A

01. (X) Esse livro, eu sempre achei que ele era legal.
02. (Y) Esse ônibus, a beatriz não sabe se ele vai pela rua da casa dela.
03. (X) Esse jogo, eu não gosto porque não sei jogar.
04. (Y) Em minha escola, o Roberto sempre pede que a professora deixe ele ir ao banheiro.

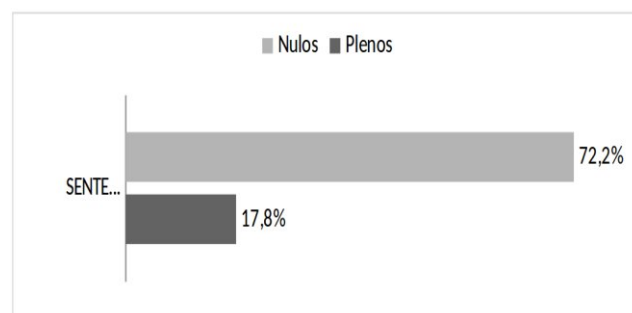
#### Apresentação da amostra da Aluna B

01. (X) Esse livro, eu sempre achei que era muito bom.
02. (Y) Esse ônibus, a beatriz não sabe se iria chegar a tempo.
03. (X) Esse jogo, eu não gosto porque não é chato.
04. (Y) Em minha escola, o Roberto sempre pede que explique de novo.

A investigação das amostras possibilitou um prognóstico das duas hipóteses, que preveem padrões diferentes de preenchimento pelos informantes que após serem transcritas, classificadas e quantificadas, passaram por um processo de análise quantitativa e qualitativa. Na primeira hipótese, Duarte considera que o falante optaria pelo sujeito pleno, independentemente do contexto, Já noutra, Figueiredo contrapõe a afirmação, pois para ela a frase seria preenchida com um sujeito nulo.

As sentenças possuíam elementos topicalizados, um tipo de estrutura sobre a qual as hipóteses fizessem previsões distintas, com dois tipos de sentenças: as que foram chamadas de “X” e eram formadas pelo tópico mais dois sintagmas nominais, como em (1X); e, as que foram chamadas de “Y” e eram formadas pelo tópico mais um Sintagma Nominal como em (2Y). Observem nos resultados abaixo quais conclusões chegamos:

**Gráfico 1** - Percentual de preferência do sujeito



Fonte: Pesquisador, 2019

A distribuição do número de sujeitos nulos e sujeitos realizados nas lacunas das sentenças textos dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental totalizaram 130 ocorrências para nulos e 50 para plenos (72,2% contra 17,8% de preenchimento). A partir do levantamento entre sujeitos validos e nulos dentro das produções textuais dos estudantes da escola em questão, 72,2% do resultado favoreceu o preenchimento do



sujeito. Percebe-se que apesar de haver uma variação do preenchimento do sujeito no PB, a hipótese formulada por Duarte (1993) de que a distribuição de sujeitos plenos é maior que a de sujeito nulo não condiz com a realidade da escrita dos alunos de 9º ano do ensino fundamental da escola pública em questão.

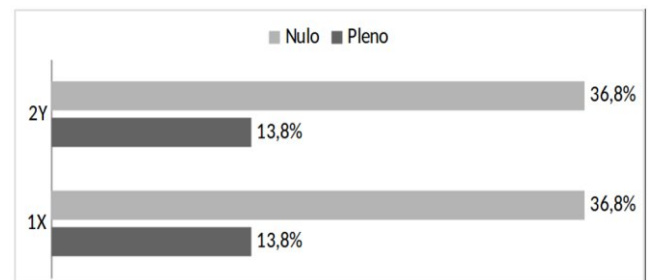
Por outro lado, percebemos que há um percentual considerável de sujeitos plenos na realização da atividade proposta, aliás, foram 17,8% o total de ocorrências de sujeitos expressos registrados das sentenças preenchidas pelos alunos. Tal situação pode está ligado ao fato da escola ser um ambiente que exige o emprego de uma linguagem mais monitorada. Porém não é possível afirmar que há uma tendência ao não preenchimento do sujeito no âmbito escolar. Tal situação contradiz a afirmação de que as novas gerações estariam optando pelo uso de sujeito expreso (DUARTE, 1995), pois de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa percebe-se que essa atual geração ainda opta pelo preenchimento do sujeito.

Considerando a pesquisa de Souza (2010) que investigou a distribuição do número de sujeitos nulos e sujeitos ativos em textos escritos de alunos do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino do município de Florianópolis e descobriu que os pronomes que mais evidenciam o sujeito preenchido foram os que fazem concordância de 3ª pessoa (a gente, você/ vocês e ele(a)/ eles(as)), o nosso estudo revelou a partir das sentenças expostas que há uma menor possibilidade de uso do sujeito expreso, com quantidade de 50 a 130, respectivamente. Na acepção de Souza (2010), o maior rol de preenchimento do sujeito na 3ª pessoa está ligado a necessidade de obstruir o pronome para evitar ambiguidade, tendo em vista a necessidade de recuperar o referente por meio de elementos de concordância, nesse caso, por

desinências não distintivas.

Duarte (1993), ao investigar a utilização de sujeitos em sete peças de teatro populares escritas no período de 1845 a 1992, verificou uma redução na utilização de sujeitos nulos, e atribuiu o aumento da utilização de sujeitos plenos a uma impossibilidade de se identificar os nulos pelas desinências verbais, uma vez que houve, em decorrência de alterações no sistema pronominal, uma mudança no paradigma flexional do PB. Entretanto evidenciamos em nossa pesquisa certa preferência pelo preenchimento do sujeito a partir da distribuição do número de sujeitos nas sentenças topicalizadas preenchidas pelos estudantes. Veja o gráfico abaixo:

**Gráfico 2** - Percentual de Nulos e Plenos em Tópico X Não Tópico



Fonte: Pesquisador, 2019

A preferência pela retomada do SN como nulo parece favorecer a hipótese de Figueiredo (1996), já que, estando mais próximos do verbo, seria natural para os falantes que um dos SNs fosse retomado, o que licenciaria o nulo, pois não há nenhuma barreira entre o sujeito e o contexto antecedente (o SN). Os resultados obtidos nas estruturas dos Tópicos 01 e 02 (1X e 2Y) também parecem favorecer a hipótese de Figueiredo Silva (1996), pois, conforme visto, a escolha dos alunos se deu em maior proporção pelo preenchimento do sujeito, equivalendo a 36,8% dos dados obtidos, tanto na estrutura (1X), quanto na estrutura (2Y), caso contrário à hipótese de Duarte (1995), que esperaria uma preferência pelo



nulo nas sentenças de Tópico 01, estrutura (1X).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada aqui, obtida através de experiências controladas (uma prática bastante vantajosa, porém ainda pouco utilizada nos estudos linguísticos dessa área) buscou contribuir com informações resultantes de um corpus para que a investigação da atual conjuntura de nossa língua, acerca da ascensão do preenchimento do sujeito no PB seja fortalecida, tendo em vista que esta é uma situação pouco observada no PB. A “tendência ao sujeito pleno”, conforme foi observado por Duarte (1995), a pesar de não ter sido confirmada em nossa pesquisa, pode ser considerada uma forte indicação para constatar a hipótese de que o PB esteja se tornando uma língua dissemelhante do PE. Embora haja dúvidas do tipo de língua que essa língua se tenha tornado: uma língua de sujeito pleno, como o Inglês, ou uma língua de sujeitos nulos licenciados pelo contexto, como o espanhol e o italiano, esse estudo já aponta para uma direção.

O principal objetivo desse estudo foi fornecer dados que pudessem contribuir no esclarecimento dessa questão. Como nota-se na seção 03, a hipótese de Figueiredo (1996) considera que as categorias vazias no PB são licenciadas pelo contexto, e isso, parece ser mais apropriado para explicar os resultados alcançados. Tal situação implica em dizer que o PB já está sofrendo uma alteração paramétrica, não necessariamente no Parâmetro do Sujeito Nulo, mas em relação aos procedimentos de licenciamento de nulos, que deixaram de ser unidos às desinências e passaram a compor-se com a informação fornecida pelo contexto.

Entretanto é válido frisar que, apesar de os resultados apontados demonstrarem que ainda há uma predominância dos nulos no PB, a hipótese de Duarte (1995) não deve ser

descartada. Nessa pesquisa, apenas uma estrutura foi analisada, e há ainda outros tipos de sentenças que podem ser investigadas, podendo evidenciar novos resultados para essa discussão. Ademais, percebemos que o não preenchimento do sujeito ainda pode não ser uma opção natural na escrita de estudantes do ensino fundamental, já que a escola é um espaço de normatização e controle, o que pode motivar os agentes da pesquisa a ser influenciados pelo Ethos.

Outa questão que nos chamou a atenção foi que o sujeito expreso foi empregado em contextos linguísticos em que pode propiciar ambiguidade na compreensão do referente como, por exemplo, em situações em que a flexão verbal de 3ª pessoa aparece. Portanto, faz-se necessário desenvolver um trabalho em sala de aula com questões relacionadas às ambiguidades geradas pelo uso indevido do sujeito expreso. Isto é, o professor deve demonstrar a seus alunos, por meio de situações reais de comunicação, que as duas opções de marcação da posição de sujeito são válidas no sistema linguístico do português, demonstrando, porém, que determinados contextos exigem o uso do sujeito pleno.

## REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- \_\_\_\_\_. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- DUARTE, M. E. L. **Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil**. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: EdUNICAMP, 1993. p. 107-128.
- \_\_\_\_\_. **A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- FIGUEIREDO SILVA, M. **A posição sujeito no Português Brasileiro – frases finitas e**



**infinitivas.** Campinas: EdUNICAMP, 1996.

KATO, M., NEGÃO, E. (Eds.) **“Brazilian Portuguese and the null subject parameter”**. Madrid : Iberoamericana, 2000.

RIZZI, L. **The new comparative syntax: principles and parameters of Universal Grammar.** Foris Publications, Dordecht, 1988.

SANTOS, A. M. B. **O sujeito pronominal de 3ª pessoa no português culto do Rio de Janeiro: um estudo em tempo real.** D.E.L.T.A., 25:1, (67-97), 2009.

SANTOS, R. L. A. **Um estudo variacionista sobre o preenchimento da posição do sujeito em dados de fala.** Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas. v. 1. 2014.

SOUZA, C. M. N., SANCHET, P. F. **Um estudo sobre o preenchimento do sujeito pronominal na fala e na escrita de jovens de Florianópolis.** Ananas do CELSO, 2008.

VILLARINHO, C. N. G. **Sujeito Nulo no Português Brasileiro: Elementos Para Sua Análise a Partir de Situações Experimentais.**

Disponível em:

[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro02/LTAA02\\_a06.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro02/LTAA02_a06.pdf). Acesso em 20 de novembro de 2018.



## ALUNOS ESTRANGEIROS EM CONTEXTO INDÍGENA: DIFICULDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE PACARAIMA

### ALUMNOS EXTRANJEROS EN CONTEXTO INDÍGENA: DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN UNA ESCUELA INDÍGENA DE PACARAIMA

James Cairon Pereira Soares<sup>1</sup>

Cora Elena Gonzalo Zambrano<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar alguns obstáculos enfrentados por professores de língua portuguesa e alunos hispanofalantes da escola Índio Manoel Barbosa, comunidade indígena Sorocaima, localizada na região fronteira Brasil-Venezuela. Um cenário complexo, do ponto de vista linguístico e cultural, devido à presença de estrangeiros e de indígenas brasileiros na instituição escolar. A metodologia utilizada foi qualitativa e de cunho etnográfico (Bortoni-Ricardo, 2008), com registro feito através de pesquisa de campo que contou com observação participativa, entrevistas semiestruturadas e questionários. Observou-se a importância de uma formação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), por parte dos docentes, para desenvolver estratégias necessárias na construção de conhecimentos desses alunos. Nesse sentido, a utilização de textos literários foi essencial para uma metodologia de ensino mais efetiva na referida escola.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa, hispanofalantes, fronteira.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo analizar algunos obstáculos que encuentran profesores de lengua portuguesa y estudiantes que hablan español de la escuela Índio Manoel Barbosa, comunidad indígena Sorocaima, localizada en la región fronteriza Brasil-Venezuela. Un escenario complejo, del punto de vista lingüístico y cultural, debido a la presencia de extranjeros e indígenas brasileños en la institución escolar. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo y de cunho etnográfico (Bortoni-Ricardo, 2008), con registro de investigación en campo que contó con observación participativa, entrevistas semiestruturadas y cuestionarios. Se observó la importancia de una educación lingüística ampliada (Cavalcanti, 2013), por parte de los docentes, para desarrollar estrategias necesarias en la construcción de conocimientos de esos alumnos. En ese sentido, la utilización de textos literarios fue esencial para una metodología de enseñanza más eficiente en la referida escuela.

**Palabras clave:** Lengua portuguesa, hispanohablantes, frontera.

1 Graduado em Letras Português e Espanhol, pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), especialista em Língua Portuguesa e Literatura - UERR

2 Professora da Universidade Estadual de Roraima, mestre em Letras.





## INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir das experiências de observações nas aulas de Língua Portuguesa ministradas por professores do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Índio Manoel Barbosa, na comunidade indígena Sorocaima, município de Pacaraima, Estado de Roraima, região fronteira com a Venezuela, que está localizada a aproximadamente 30 quilômetros de distância da sede do município brasileiro e da divisa entre os dois países.

O problema de pesquisa formulado para este artigo foi: Quais as principais dificuldades do professor de língua portuguesa para trabalhar em sala de aula com alunos estrangeiros, falantes do espanhol, na escola Índio Manoel Barbosa, comunidade Sorocaima em Pacaraima/RR? Dentro dessa problemática, foram realizadas observações sobre as estratégias adotadas pelos professores que visem o desenvolvimento do ensino aprendizagem, bem como outros fatores que possam influenciar no processo. As variáveis analisadas foram elaboradas seguindo as seguintes perguntas: Como tem ocorrido o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa no contexto das salas compostas por alunos brasileiros indígenas e estrangeiros hispanofalantes? Que estratégias são adotadas pelos professores e como é desenvolvido o trabalho de ensino aprendizagem durante as aulas de língua portuguesa?

Assim, o objetivo foi analisar as dificuldades encontradas e confrontadas por professores de língua portuguesa, inseridos no contexto escolar de educação fundamental indígena com a presença de alunos estrangeiros falantes de espanhol. Dessa forma, é reforçado o vínculo existente entre o processo de ensino aprendizagem de uma língua e a necessidade de um

profissional qualificado para os contextos de escolas indígenas em regiões de fronteiras geográficas entre países de línguas diferentes.

Esta pesquisa justifica-se por sua importância no âmbito social e acadêmico, bem como, por sua relevância pessoal para os pesquisadores. A partir dela, pretendemos apontar alguns aspectos das dificuldades enfrentadas pelos professores nas salas de aula de português que atendem alunos falantes nativos de língua espanhola, isto porque, o Brasil recebe estrangeiros de diversas nacionalidades e em zona fronteira, como a região onde o estudo foi realizado, essa situação é mais latente. Assim, foi observada a necessidade de adequação do planejamento das aulas por parte dos professores, ao deparar-se com turmas compostas por alunos indígenas brasileiros e por estudantes estrangeiros falantes de outra língua. Os brasileiros podem ter a língua indígena como língua materna e os estrangeiros, neste caso em particular, têm como língua materna o espanhol.

A construção da fundamentação teórica está embasada em autores como Cavalcanti (1999, 2013) e Cagliari (2008). A metodologia empregada foi com base na pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008; Richardson, 2007), de cunho etnográfico (Bortoni-Ricardo, 2008). Com geração de dados através de pesquisa de campo (Marconi & Lakatos, 2007), a partir de observações do ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, assumindo um caráter qualitativo-interpretativista, pois este modelo abarca uma abordagem na qual o pesquisador parte de observações do fenômeno estudado para analisá-los e interpretá-los posteriormente, sem a necessidade de partir da aplicação de um experimento controlado ou testar hipóteses. Em conformidade com Moita Lopes (1994),



não é possível, para o pesquisador interpretativista, padronizar os fatos do mundo social e reduzir a realidade a somente uma causa, pois tais ações são consideradas distorções da realidade criadas pela investigação científica. A pesquisa qualitativa abarca várias vozes, vários métodos e vários instrumentos, não sendo possível analisar o mundo apenas de um único ponto de vista.

### PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES

Entender a linguagem como prática social de natureza heterogênea e estender esse conceito para contribuir com o ensino têm sido um exercício recorrente para os profissionais de Letras e pedagogos, por estarem diretamente relacionados com o desenvolvimento da linguagem do estudante.

O ensino de Língua Portuguesa desperta inúmeras inquietações para os profissionais que atuam em escolas que atendem, indistintamente, tanto alunos brasileiros quanto estrangeiros. Isso porque, o desempenho linguístico dos estudantes estrangeiros é uma preocupação para a maioria dos professores roraimenses, em todas as áreas do conhecimento. Sabe-se que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes podem estar relacionadas com diversos fatores que precisam, dentre outras questões, da construção de uma prática pedagógica e política específica em escolas que apresentam contextos sociolinguisticamente complexos. De acordo com Cavalcanti (1999), é impossível ignorar os contextos bilíngues de minorias existentes no Brasil, como os das comunidades indígenas, comunidades de imigrantes e das regiões de fronteiras. No caso específico desta pesquisa, estão contemplados esses três contextos, por focar o ensino em uma escola indígena, de uma comunidade em região fronteira, que está recebendo alunos imigrantes venezuelanos.

A Constituição de 1988 e os Referenciais

Curriculares Nacionais para a Educação Indígena garantem aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Entretanto, várias pesquisas (Pereira, 2013; Dos Santos, 2005, etc.) mostram as dificuldades de cumprir isso na prática, que se acentuam ainda mais quando se juntam os contextos de fronteira e de imigração (Santos, 2012), dentro das escolas indígenas.

O ensino do português para esses estrangeiros, na prática, gera diversas dificuldades na forma como os professores devem direcionar ou pautar suas aulas. As escolas adequam seus currículos de acordo com as realidades de cada comunidade, porém, neste caso, é possível que ocorram falhas com relação a esse ensino, pois o português é ensinado como língua materna e não como segunda língua, promovendo impasses metodológicos entre os professores de Língua Portuguesa que vivenciam essa realidade.

Neste contexto, foi possível observar que, durante as aulas, professores de língua portuguesa verbalizam de forma direta e objetiva sua percepção das dificuldades, muitas vezes apontando como fator determinante ou dificultoso ao ensino, o fato de se depararem com alunos estrangeiros, especialmente os falantes nativos da língua espanhola, um contexto muito comum em escolas localizadas próximas ou em regiões de fronteira. Esse fato evidencia ao professor o processo de um choque cultural, pois a comparação por parte do aluno, entre o seu país de origem e o que ele encontra no Brasil, é quase que inevitável e a dificuldade do ensino e da aprendizagem parece acentuar-se.

As questões pedagógicas acerca do ensino de língua portuguesa já aparecem muito bem segmentadas na literatura, a saber: a concepção de língua pautada na variedade e na diversidade; a perspectiva do



uso e da reflexão da língua em seus variados contextos; e ainda, a competência linguística pautada na compreensão e expressão oral, na escrita e na leitura. Entretanto, esses pressupostos nem sempre ganham observância ou abrangência nos estabelecimentos de ensino que atendem alunos não nativos da língua portuguesa, em escolas localizadas em regiões indígenas e de fronteira.

Como se sabe, a língua é um fenômeno heterogêneo marcado por uma dinamicidade contínua, o que nos leva a compreender a sua variedade. De forma congruente, Bakhtin (1997, p. 46), ao apontar o caráter dinâmico, vivo e plurivalente da língua, destaca que a comunicação verbal implica conflitos, relações de dominação e resistência, pois o signo “não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. E tal refração é determinada por “confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica”. Para Bakhtin, esse processo é permeado por uma questão política e mais uma vez temos uma tendência à homogeneização da língua, como acontece em todo campo educacional.

Nessa perspectiva, o ensino de língua tem exigido a formação de um profissional crítico cada vez mais preocupado com a construção e a reconstrução diária de sua prática. De acordo com Cagliari (2008, p. 8), a linguística se torna um recurso indispensável aos docentes que lidam com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois sem a “compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos” é impossível qualquer “didática ou metodologia”. Desse modo, o professor deve observar as questões sociais e políticas que circundam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, não é difícil perceber que tal prática pedagógica não atende aos pressupostos mencionados. Observamos que este fato se

dá muito mais por questões políticas do que técnicas, vendo que o ensino de língua materna se restringe a regras e não explora, com a devida importância, o universo do estudante. Assim, o distancia ainda mais do exercício do letramento, resultando numa crise da linguagem.

“Não há possibilidade de se ter língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (Orlandi, 2007, p. 8). Como bem afirmou Orlandi (2007), desde sempre as línguas foram afetadas pelo político, uma vez que a escolha pelo ensino de uma língua sempre esteve relacionada a fatores de ordem econômica e social. Dessa maneira, as línguas foram se configurando em reflexos das relações de força e poder dos Estados que as utilizam, bem como em elementos de comunicação e reflexo social, podendo exercer poder, dissensão e discriminação (VIÑAL JÚNIOR, 2012). Essa discriminação pode afetar tanto alunos estrangeiros quanto indígenas.

Kramersch (1993) sugere uma reflexão sobre língua e cultura em termos de cultura nativa (c1) e a cultura alvo (c2). Propõe o ensino de um processo em que haja o entendimento “do que é ser estrangeiro”. Salienta o fato de que em cada cultura há variações segundo a idade, o gênero, a classe social, entre outros fatores. Finaliza encorajando os professores a expandirem seus horizontes através do acesso aos meios de informação disponíveis sobre as mais diversas áreas que diretamente se relacionam com a cultura e a língua que ensinam.

Assim como o aluno estrangeiro inicia um processo formal de aprendizagem da língua ao entrar numa escola de ensino do português como língua materna, também o professor se encontra em um processo de transição, pois muitas das questões



consideradas verdades estáticas, e, portanto, definitivas, estão sendo constantemente questionadas e renovadas. Isso exige, por parte desse profissional, não apenas interesse em atualizar-se para seu desenvolvimento, mas também flexibilidade suficiente para entender primeiramente e aceitar posteriormente, novos pontos de vista, novas possibilidades didático-pedagógicas e, portanto, novas práticas educativas. Pois estas promovem, tanto por parte do professor para com o aluno, como por parte do aluno para com o professor, melhora em nível individual, bem como uma consequente melhoria social em toda a sua abrangência.

Como se pode ver, trata-se de um perfil de participante que, indubitavelmente, não pode ser formado por um ensino de língua portuguesa normativo, o qual deve ser encarado com uma dinâmica diferente e adequada à realidade das turmas. A grande questão é: quanto os professores de língua portuguesa estão preparados para isso, ou que tipos de dificuldades encontram diante desse contexto? Assim, temos um possível conflito entre as metodologias e as práticas de ensino de língua que predominam na Educação Básica.

Dessa maneira, quando se trata das competências linguísticas e seu desenvolvimento na prática cotidiana dos professores que atendem esses contextos, os objetivos pedagógicos parecem não garantir a inserção do sujeito na sociedade, já que os docentes não foram preparados para lidar com a realidade do multilinguismo ou, como aponta Cavalcanti (2013), das diferentes diferenças. Para enfrentar esse desafio, a autora sugere que os docentes devem seguir uma educação linguística ampliada, mais sensível às diferenças e engajada nas mudanças decorrentes da globalização.

## **CENÁRIO DA PESQUISA E INFORMANTES**

A escola Índio Manoel Barbora possui 28

professores e 187 alunos matriculados. Funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. A escola está situada na terra indígena São Marcos, a qual se divide em três partes, são elas: Baixo São Marcos, Médio São Marcos e Alto São Marcos. Na região do Alto São Marcos, onde está localizada a instituição, encontram-se diversas etnias, dentre elas: Macuxi, Wapichana e Taurepang. A maioria da população nessa comunidade é da etnia Macuxi e Taurepang.

Os sujeitos informantes foram 2 (dois) professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e 3 (três) alunos estrangeiros, falantes de espanhol, de nacionalidade venezuelana, que não residem na comunidade, somente frequentam a escola, mas moram na sede do município de Pacaraima. A pesquisa foi desenvolvida em um período de 2 meses e as técnicas e instrumentos de geração de registros foram observação participativa, entrevistas semiestruturadas (professoras) e questionários (alunos).

## **DIFICULDADES E DIFERENÇAS**

Ao analisarmos a construção de novas metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula com alunos estrangeiros e brasileiros indígenas convivendo no mesmo contexto escolar, observou-se que, de certa forma, são grandes as dificuldades dos professores em preparar atividades que envolvam conteúdos gramaticais da língua portuguesa, pois em um ambiente onde predominam alunos falantes do português, encontram-se alguns não falantes da língua portuguesa e, dentre os falantes, há também alunos com dificuldades na escrita.

Em consonância com Cavalcanti (1999), existe um ponto em comum entre os contextos apresentados, sejam eles de comunidades indígenas, de comunidades de imigrantes e de fronteira: geralmente são de tradição oral. As crianças e adultos dessas comunidades se deparam com uma



língua(gem) totalmente desconhecida na escola: o português escrito. Além disso, essas comunidades pertencem às chamadas minorias linguísticas. Nesse sentido, a professora entrevistada acrescenta:

Eu leciono em uma escola onde encontramos estudantes que não sabem ler ou até mesmo escrever, agora encontramos também alunos estrangeiros que estão aqui estudando, por causa da imigração que ocorre na Venezuela, realmente fica muito difícil de desenvolver certas atividades em sala de aula porque, na maioria das vezes, eu não consigo compreender o que eles falam, pois minha formação acadêmica é Letras/Literatura e grande parte destes são alunos hispanofalantes. Sendo assim, fico questionando-me se está havendo compreensão deste educando com o conteúdo aplicado em sala. (Professora 1).

Vale lembrar que esta é uma situação, a qual todo o estado de Roraima vivência por fazer fronteira com a Venezuela, em virtude da crise que o país vizinho passa no momento. Logo, a demanda de estudantes que estão ingressando nas escolas do estado é demasiado, com isso, encontramos diversos educandos com dificuldades em aprendizagem nas escolas e não seria diferente com os alunos estrangeiros da escola Índio Manoel Barbosa, visto que neste colégio estudam alunos indígenas de várias etnias, ou seja, alunos que, na maioria das vezes, não têm o português como sua língua materna, gerando situações que foram destacadas anteriormente na fala da professora e que agravou mais com a inclusão de estudantes venezuelanos. Dessa maneira, observou-se a grande dificuldade da professora em aplicar conteúdos de língua portuguesa, em virtude de todos os obstáculos já citados antes.

O aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II, que está matriculado na instituição relata o seguinte:

Cuando miña mãe falo que yo ia estuda em una escola publica en Brasil, imagine que seria mucho difícil pois yo não entendo nada

de portugueses, quede mucho assustado quando descobri que esa escuela era dentro de una comunidad indígena. Dios mio o que yo vou hacer?!<sup>3</sup> (Aluno 1).

Ao analisar o depoimento do aluno é possível perceber a dificuldade que o mesmo tem em expressar na forma escrita todo seu espanto quando soube que seria matriculado em uma escola pública brasileira. No entanto, é notória a evolução do educando, pois apesar dos erros de ortografia e concordância, ele consegue se comunicar, mesmo com dificuldade, sobre o momento em que soube que estudaria no Brasil, além disso, é importante destacar que esse estudante estava somente há 6 (seis) meses matriculado na instituição, sendo assim, é um período muito curto de adaptação com a língua portuguesa.

Com isso, nota-se que cada pessoa precisa de um período de adaptação para adequar-se a costumes, culturas e até mesmo a um determinado processo de aprendizagem, por outro lado, o professor, sendo um norteador em sala de aula, deve procurar didáticas ou metodologias com as quais consiga fazer esse aluno adaptar-se de maneira rápida com a realidade em que vive no momento, assim, o docente precisa ter e usar uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), sem, necessariamente, falar espanhol, mas ter a sensibilidade que os alunos hispanofalantes precisam nesse contexto. Sobre as diferenças escolares, outro aluno acrescenta:

O ensino aqui do Brasil é muito diferente, pois aqui não se estuda o militarismo e outra coisa, além de aprender a língua portuguesa eu também estou estudando línguas indígenas, lá onde eu estudava na Venezuela não tinha isso. (Aluno 2).

O fragmento acima mostra que, ao ingressar na escola, este aluno notou que o ensino no Brasil é completamente diferente ao da Venezuela, destacado quando disse que

3 Quando minha mãe falou que eu iria estudar em uma escola pública no Brasil, logo imaginei que seria muito difícil, pois eu não entendo nada de português, fiquei mais assustado quando descobri que essa escola era dentro de uma comunidade indígena. Meu Deus, o que eu vou fazer?!



antes estudava sobre militarismo e agora estuda língua indígena. Vale ressaltar que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, além de todas as disciplinas que são obrigatórias como língua portuguesa, matemática e outras, também constam as que são direcionadas especificamente para as escolas indígenas. Na escola pesquisada são: arte indígena (artesanato), língua macuxi, e língua taurepang. Em relação às línguas maternas indígenas, encontram-se variações entre as escolas, pois a escolha desta ocorrerá através das etnias que se encontram na instituição. Desse modo, o aluno sendo estrangeiro ou não, precisa habituar-se a essa realidade e optar por uma língua indígena, que será a disciplina que fará parte de sua grande curricular no ano em curso.

### **TEXTOS LITERÁRIOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Conforme as observações em sala de aula, foram detectados diversos obstáculos no processo de aprendizagem dos alunos estrangeiros que dificultam a aquisição de conhecimentos específicos de algumas disciplinas, como a de língua portuguesa. Foi possível perceber que grande parte desses alunos estrangeiros encontra muita dificuldade quando precisa escrever ou inserir algo que envolva interpretação diante do conteúdo aplicado em sala.

Logo, os professores também se encontram com várias adversidades, haja visto que trabalhar com alunos estrangeiros que, muitas vezes, não compreendem a explicação em sala, se torna um desafio, pois a disciplina de língua portuguesa requer muita interpretação, devido à grande

quantidade de textos que são aplicados em sala de aula. Por outro lado, ao se deparar com esses obstáculos, o docente encontra na língua portuguesa um processo educativo juntamente com a prática de leitura, sendo indispensável, em termos de aquisições de valores por parte deste grupo de alunos estrangeiros. Nesse contexto, vale ressaltar que a proximidade de elementos descobertos através da leitura é essencial para uma valorização social do uso da língua padrão na sociedade. Logo, ajuda o aluno estrangeiro a se adaptar e valorizar todo o processo de aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, valorizar a importância da leitura para um ensino mais dinâmico, que não privilegia a norma.

Nesse contexto, visando uma melhor proposta de trabalho com os alunos, foi feita a seguinte pergunta a uma das professoras entrevistadas. Havendo tantas dificuldades entre ambas as partes, então qual seria a melhor forma de se trabalhar a disciplina de língua portuguesa para ajudar os alunos estrangeiros e, ao mesmo tempo, não atrasar o conteúdo programático do bimestre?

Bem, é uma situação um pouco complexa, pois a comunicação também é um obstáculo porque eu não sou falante do espanhol e quando me deparei com esses alunos em sala, fiquei de certa forma um pouco perdida, mas esse foi um processo gradativo, a qual tive que enfrentar porque eu não podia parar com o conteúdo para os demais alunos, logo a didática que utilizei para encarar essa barreira, foi incluir mais textos que trabalham a parte sociocultural deles (alunos estrangeiros) e na maioria das vezes eram textos literários, a fim de causar nesses alunos o senso crítico e a oportunidade de dominar melhor a língua portuguesa. (Professora 2).

Nesse contexto, as leituras de textos literários foram usadas para potencializar estas diferentes nuances da língua. De fato, no texto literário sente-se amiúde essa agressão deliberada às formas canônicas da língua, quer ao nível do léxico, através de neologismos e transliterações, por exemplo, quer ao nível da sintaxe, onde a frase deixa



de ser frase (BARTHES, 1999, p. 97). Nessa concepção, outro aluno estrangeiro conclui da seguinte forma:

Quando a professora desenvolvia atividades ou conteúdos que tinham regras gramaticais, ficava muito difícil de compreender, pois eu não entendia nada do que ela estava falando ou explicando, mas a partir do momento que ela começou a trabalhar com textos literários, ficou mais tranquilo, pois nesse momento consegui assimilar melhor as aulas de língua portuguesa porque havia um debate referente ao texto e também a professora às vezes fazia comparações com a realidade, a qual eu vivia, ou seja, os textos literários são bastante envolventes e com isso, constrói uma maneira bem legal de aprender a língua portuguesa. (Aluno 3).

De acordo com a fala do estudante e as observações em sala de aula, a leitura de textos literários ajudou esses alunos na construção de significados, ao direcionar as discussões para a realidade deles, ou seja, uma prática de letramento literário. Pois, como afirma Cagliari (2008), a compreensão das funções e usos da natureza da escrita é necessária para as práticas didáticas e pedagógicas no ensino de línguas. Ao mesmo tempo concorda com Bakhtin (1997) em relação ao caráter dinâmico e plurivalente da língua, cujos conflitos são enfrentados por meio das discussões dos textos literários e das relações de poder das comunidades envolvidas.

Nesse sentido, o ato de ler favorece na estimulação e criação de expectativas, sem esquecer que ajuda na formulação de hipóteses, permitindo, de certa forma, viver outras perspectivas. Vale ressaltar ainda que, o texto literário ajudou o aluno estrangeiro a desenvolver seu léxico, logo, a utilização deste foi efetiva graças à interatividade presente na leitura, algo essencial para o desenvolvimento dos alunos, desta forma, a presença dos textos literários nas aulas de português na escola indígena foi de extrema importância para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com os

problemas de ensino de português enfrentados hoje no estado, refletindo sobre a necessidade de efetivar uma política linguística de inclusão que tenha influência na modificação do trabalho dos professores para melhor adaptação dos alunos imigrantes. Vale destacar ainda que, as comunidades indígenas têm suas particularidades na educação, cultura e línguas, e agora estão se modificando com a chegada de alunos venezuelanos, tornando-se um cenário educacional ainda mais complexo e desafiador.

Nesse sentido, foi de extrema importância a pesquisa feita na escola Índio Manoel Barbosa, já que a inclusão de alunos imigrantes em uma comunidade indígena é um fato novo, porém, que muitas comunidades próximas da Venezuela estão vivenciando, deste modo, o trabalho veio mostrar um pouco desta realidade e também questionar a necessidade de uma didática e uma metodologia mais dinâmica para ajudar tanto o professor quanto o aluno, que enfrentam essas barreiras linguísticas. A solução encontrada por uma das professoras foi o uso de textos literários como ferramenta de ensino e que, os alunos estrangeiros aprovaram como positiva, ao mesmo tempo que é um tipo de atividade de extrema relevância também para os estudantes indígenas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARTHES, R. (1968). **Linguistique e Littérature**. In *Langages*, n.12, pp. 440-468. Disponível em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1968\\_num\\_3\\_12\\_2348](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2348) Acesso em out.2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27.833-841.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.** Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione: 2008.
- CAVALCANTI, M C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** In: D. E. L. T. A., 15, pp. 385 – 447, 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci\\_abstract&tln g=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_abstract&tln g=pt) Acesso em out. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Educação linguística na formação de professores de línguas.** In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford University Press, 1993.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MOITA LOPES, L.P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338.
- ORLANDI, E. **A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas, SP: Pontes/Unemat, 2007.
- PEREIRA, M. C. (2013). **Desafios de Ensinar Português em Cenário Indígena: O caso de Mato Grosso do Sul.** In: SILVA, Kleber Aparecido da/SANTOS, Danúcia Torres dos (Orgs). *Português como Língua (Inter) Nacional: Faces e Interfaces.* Campinas, SP: Pontes.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- SANTOS, A. de S. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística. Tese de Doutorado.** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, 2012.
- SANTOS, L. A. **Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi.** Cadernos de educação escolar indígena. v.4, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005. p.149-164. Disponível em: [www.istitutoiepe.org.br](http://www.istitutoiepe.org.br) Acesso em: nov.2018.
- VIÑAL JÚNIOR, J. V. **Possível processo de exclusão social gerado pela não oferta ou oferta irregular da língua espanhola no Brasil: reflexões a partir de escritos de Roland Barthes e Michael Foucault sobre o poder.** Litteris, ano 4, nº 9, p. 8-24, 2012.





## INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: A CULINÁRIA VENEZUELANA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

### INTERCULTURALIDAD EN CLASES: LA CULINARIA VENEZOLANA COMO RECURSO FACILITADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA

Emmily Tobias da Silva<sup>1</sup>

Cora Elena Gonzalo Zambrano<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como tema a educação intercultural mediada pelo cardápio venezuelano, cujo objetivo principal é a aprendizagem da língua espanhola no ambiente formal, promovendo uma abordagem comunicativa e intercultural a fim de que o aluno possa atingir a língua-alvo com mais facilidade. O problema de pesquisa é: de que maneira a culinária venezuelana pode promover a interculturalidade na sala de aula e ser utilizada como instrumento facilitador no processo de aprendizagem da língua espanhola? A metodologia utilizada foi qualitativa, especificamente uma pesquisa-ação (Franco, 2005), por meio da execução de um projeto de intervenção na sala de aula de uma escola pública de Boa Vista-RR. A pesquisa demonstrou que, no processo de aprendizagem que propõe metodologias e abordagens diferenciadas há uma maior participação e empenho por parte dos educandos e os mesmos aprendem mais quando a prática é inserida no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Aprendizagem, Língua espanhola.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como tema la educación intercultural mediada por la culinaria venezolana, cuyo objetivo principal es el aprendizaje de lengua española en el ambiente formal, promoviendo un abordaje comunicativo e intercultural con la finalidad de que el alumno pueda alcanzar la lengua con más facilidad. El problema de investigación es: ¿de qué manera la culinaria venezolana puede promover la interculturalidad en clases y ser utilizada como instrumento facilitador en el proceso de aprendizaje de español? La metodología utilizada fue cualitativa, específicamente una investigación acción (Franco, 2005), por medio de la ejecución de un proyecto de intervención en clases de una escuela pública de Boa Vista-RR. La investigación demostró que, en el proceso de aprendizaje que propone metodologías y abordajes diferenciadas hay una mayor participación y empeño por parte de los educandos y los mismos aprenden más cuando la práctica e incluida en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Aprendizaje, Lengua española.

1 Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR)

2 Mestre em Letras (UFRR). Professora da Universidade Estadual de Roraima. coragonzalo@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A temática deste artigo surgiu ao longo do curso de Especialização em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística, amadurecida na disciplina de Seminário Integrado e finalizada com a observação e avaliação contínua em sala de aula dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental II.

O ambiente da pesquisa foi o Colégio Militar Estadual Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges, uma escola pública, localizada no bairro Canarinho, dentro das dependências da Academia de Polícia Integrada de Roraima. Tem sete anos de existência, porém, não possui sede própria e por se utilizar de processo de seleção para a matrícula dos alunos, seu projeto político pedagógico (PPP) ainda está em construção.

Após alguns anos de docência, conversa informal e auto avaliação, a professora-pesquisadora notou que, nas séries finais, em particular o 9º ano do Ensino Fundamental II, os discentes demonstravam maior interesse nos conteúdos relacionados à culinária hispano-americana. Eles participavam das atividades motivados e muito mais comprometidos com os trabalhos, desenvolviam as tarefas com responsabilidade e maturidade, relacionavam-se de maneira democrática e, principalmente, demonstravam uma memória afetiva em relação aos trabalhos voltados para essa temática.

Diante dessas premissas, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a culinária venezuelana pode promover a interculturalidade na sala de aula e ser utilizada como instrumento facilitador no processo de aprendizagem da língua espanhola? Logo, pensou-se em uma intervenção na qual o aluno pudesse aprender os conteúdos de língua estrangeira de forma interativa e comunicativa,

proporcionando maior interesse na aquisição da língua estrangeira.

A pesquisa bibliográfica se baseou nos estudos sobre a interculturalidade, o conceito de língua estrangeira e a distinção entre aquisição e aprendizagem. Para a geração de registros foi aplicado um projeto de intervenção no período de setembro a outubro de 2018, com o público-alvo de vinte e cinco estudantes do Ensino fundamental II, regularmente matriculados na escola, sendo 13 meninas e 12 meninos em idade média entre 14 e 15 anos.

Para a escolha do cardápio venezuelano foram levados em consideração dois importantes critérios: o primeiro, por se tratar de um país que faz fronteira com o Brasil, tornando-o mais acessível aos falantes de português e, o segundo, o aumento significativo de venezuelanos em Roraima, devido à crise humanitária que o país deles sofre atualmente, aproximando assim ambas as culturas e trazendo contribuições ao âmbito educacional. Foram trabalhados diversos conteúdos através da culinária, por meio dos quais foi possível contrastar a cultura da língua-alvo com a da língua materna (fator significativo para a interculturalidade), diversificar as aulas, trazendo uma abordagem comunicativa e provocando os alunos rumo à autonomia e ao processo de aprendizagem.

Em suma, o artigo relata uma intervenção que propôs a interculturalidade na sala de aula, a aprendizagem da língua espanhola no ambiente formal, promovendo a abordagem comunicativa por meio da gravação e edição de vídeos gastronômicos, onde os alunos escolheram o prato que iriam apresentar, editaram o vídeo com legendas ou áudios em espanhol e puderam “aprender fazendo” como apontaram alguns alunos na autoavaliação.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM OU AQUISIÇÃO DE LE, L2 OU L1



É preciso considerar alguns conceitos fundamentais para a coerência da pesquisa. Considerando que para Santos Gargallo (1999) a aprendizagem é um processo consciente que se produz através do ensino formal em sala de aula e implica um conhecimento explícito da língua como sistema, enquanto que o processo de aquisição se dá espontaneamente e inconsciente, no qual o aprendiz adquire naturalmente a língua. A pesquisa foi embasada nesse conceito de aprendizagem, tendo em vista que se dá em um ambiente formal e propõe uma aprendizagem de uma língua como sistema.

A autora define a língua estrangeira (LE) como aquela que se aprende em um contexto institucional, e a segunda língua (L2) com a que cumpre uma função social na comunidade linguística em que se aprende, ou seja, dependendo do papel que tenha a língua-alvo no âmbito geográfico em que ela se desenvolve é que se possibilita sua distinção.

Para Baralo (1999), a L2 ou LE só pode se desenvolver uma vez que a língua materna (LM) ou primeira língua (L1) já tenha sido adquirida pelo falante, ou seja, toda língua que se aprende só se aprende depois da LM ou L1. Ambas as autoras concordam que o ambiente em que se aprende ou adquire uma língua determinará sua nomenclatura, se LM, L2 ou LE. Portanto, dependendo do contexto em que o aluno está inserido e das variáveis existentes é que se pode determinar o processo de aprendizagem ou aquisição de uma LM ou L1, L2 ou LE.

Na pesquisa em questão utilizamos a nomenclatura de LE para a língua estrangeira e LEM (Língua Estrangeira Moderna – Espanhol) uma vez que a língua predominante em Boa Vista-RR é a língua portuguesa, língua oficial do país. Ainda que

atualmente no Estado de Roraima haja um número significativo de falantes do espanhol como L1, o grupo linguístico no qual a pesquisa foi realizada é de 100% falantes de português como L1. E o processo de ensino considerado é a aprendizagem de línguas, por se tratar do ambiente formal de sala de aula.

Considerou-se também os estudos de Almeida Filho (2018)<sup>3</sup>, quando afirma que: “aprender uma língua estrangeira é aprender menos sobre a língua e mais sobre experiências, respeito e aproximação dessa língua-alvo”. É em primeiro lugar, acolher o aluno e tornar o ambiente no qual trabalhamos um lugar justo e onde o aprendiz pode se aproximar da língua-alvo ao invés de se afastar, como ocorre muitas vezes.

### **A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: UM DESAFIO CONSTANTE**

Para atuar como agente mediador no processo de ensino e aprendizagem é preciso considerar que o multiculturalismo é a existência de várias culturas no mesmo espaço demográfico, fator inegavelmente existente no ambiente escolar e que o agente também está exposto a essas mudanças culturais e sociais.

O ensino de línguas na perspectiva intercultural se caracteriza pela inter-relação entre diferentes grupos culturais, pois os mesmos constroem e reconstróem suas culturas em processos muitas vezes de hibridização, embora atravessem situações de determinado grupo. Candau (2008, p. 23) defende a interculturalidade como promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

A interculturalidade segundo Catherine Walsh (2005) é:

<sup>3</sup> Palestra ministrada pelo professor Almeida Filho no auditório de Antropologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2018.



- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercambio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2005, p. 10-11)

A autora afirma que embora alguns países tratem da perspectiva intercultural em suas reformas educacionais, como o Brasil, por exemplo, não há um entendimento comum sobre suas implicações pedagógicas. Ou seja, não se sabe ainda de que maneira as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal se desenvolvem dentro da perspectiva intercultural.

Segundo Candau (2008), é preciso proporcionar espaços de construção da nossa própria identidade cultural, rompendo com o que ela chama de “daltonismo cultural”, no qual a riqueza de cores e culturas não é percebida por nós; reconhecer “o outro” em sua particularidade sem estereótipos e ambiguidades e compreender que a prática pedagógica é um processo de negociação cultural.

Ainda sobre a visão intercultural, Fleuri (2001) declara que:

Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. (2001, p. 113)

Portanto, ensinar línguas numa perspectiva intercultural tornou-se desafiador, pois promove o diálogo, a interação e não enfatiza as relações de poder, imaginários e crenças dos determinados grupos socioculturais. E para que possa ser trabalhada na sala de aula é preciso que o docente conheça a base dos processos educativos e conceba o espaço escolar e sua prática pedagógica como espaço de crítica e produção cultural.

### **A AULA COMUNICATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESAFIOS**

Na abordagem comunicativa, de acordo com Leffa (1998), a aprendizagem ocorre através da:

Ênfase não na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. (LEFFA, 1998, p. 21).

A comunicação é o elemento essencial no ensino e na aprendizagem de línguas. Para Chiavenato (2002, p. 142), a comunicação “é a troca de informações entre os indivíduos. Significa tornar comum uma mensagem ou informação, constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social”.

Acredita-se que a competência comunicativa pode ser mais importante do que a competência gramatical, pois, potencializa a comunicação que se centraliza no aluno e o material utilizado nessa abordagem deve ser autêntico, tendo em vista cada realidade vigente.

O ensino de línguas implica em: aquisição ou aprendizagem de línguas, formação de agentes e como a aquisição ajuda o aprendente – aquele que compõe o processo de aprendizagem. Ou seja, é preciso comprometimento com o trabalho de ensinar línguas e isso requer abertura para a



interculturalidade, respeito às culturas e diálogo com os falantes da língua-alvo – aquela que se quer aprender, nesse caso, o espanhol; buscar sempre a formação continuada, experiências novas e sempre inquieto com sua prática pedagógica e por último pensar e (re)pensar sua metodologia de ensino, autoavaliações e as maneiras que a língua pode ajudar o aluno, sejam em quaisquer esferas da sociedade.

É preciso fazer com que os mesmos participem ativamente do grupo social no qual pertencem, apropriando-se de qualquer tipo de conhecimento a fim de se tornarem agentes transformadores da realidade em que estão inseridos. Dentre outras atribuições, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontam o seguinte:

Aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL,1998, p. 15).

Os PCNs também tratam dessa temática afirmando que a escola deve formar alunos cidadãos, críticos, participativos, agentes sociais e políticos, aqueles que valorizam a pluralidade e que transformam a realidade. Ou seja, tanto os PCNs quanto a LDB propõem essa interculturalidade, entretanto, aqui chamada de interação, engajamento ou participação na transformação de si e dos outros.

Para Almeida Filho (2007, p. 17), a abordagem de ensinar deve ser uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados, ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana. Porém, é preciso saber o que o aluno traz consigo para as aulas de LE e o que o professor dispõe para que ambos aprendam, utilizando-se da interação e comunicação entre professor e aluno.

Devemos considerar também as particularidades de cada aprendente, sejam questões afetivas, motivacionais, ansiedade ou até mesmo pressão do grupo em relação à LE ou L-alvo. Portanto, aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua, ou seja, é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que, gradualmente, Almeida Filho (2007, p.12) chama de processo de desestrangeirização. Para o autor, esse processo “se dá ao longo do tempo de que se dispõe para aprender a L-alvo para e na comunicação, sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas”.

O objetivo do ensino comunicativo é adquirir um desempenho de uso real da nova língua, ou seja, é aquele ensino que organiza as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes dessa língua, quer dizer, ele não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Em linhas gerais tem predominado no ensino da LEM a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se montam as unidades dos planejamentos escolares e dos livros didáticos. Sobrepondo-se a essa tendência ainda persistente, temos visto o surgimento e desdobramento do movimento comunicativo funcional, surgindo assim o estado de angústia do professor de LEM que quer encontrar uma maneira de fazer a transição do ensino das estruturas gramaticais para as novas propostas funcionalistas.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS



A pesquisa realizada é de cunho qualitativo que se caracterizou como uma pesquisa-ação e foi realizada com o 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino, por meio de um projeto de intervenção: “O cardápio venezuelano como instrumento de aprendizagem da língua espanhola: um estudo com os alunos do 9º ano A”.

Quando falamos em pesquisa-ação, subentende-se que é uma ação conjunta, realização de pesquisa onde acontecem as próprias práticas, autoformação, desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação e superação das condições de opressão, alienação e massacre da rotina (Franco, 2005).

Em linhas gerais e com base em Franco (2005) a pesquisa-ação é:

Uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (p. 483).

A pesquisa em questão deve partir de uma situação concreta e inspirar transformações constantes, além de haver a participação de todos os envolvidos na pesquisa (docentes e discentes) que estão em contínuo aprendizado. Através da pesquisa-ação o pesquisador é capaz de modificar a realidade observada, portanto, o professor deve estar inserido no objeto da pesquisa e ser crítico quanto aos resultados obtidos.

Utilizou-se de pesquisas bibliográficas e de campo, exploratória e de caráter qualitativa, em consonância com o objetivo

de promover a interculturalidade e a reflexão acerca da desestrangeirização da língua espanhola e a sensibilização na qual estamos inseridos.

## METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

A aplicação do projeto teve uma duração de 12 horas e aconteceu no 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar Estadual Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges. Levou em consideração também os testes diagnósticos realizados ao início do ano letivo, nos quais os alunos são submetidos a cinco questões objetivas e cinco subjetivas, em relação ao conteúdo da série anterior. Após o teste, é feita uma sondagem com os alunos, no qual o professor tenta extrair o máximo de informações acerca daquele determinado grupo de aprendentes, tais como: conteúdos que os alunos têm maior domínio nas quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e oral), nas que têm mais dificuldades e sugestões de conteúdos que desejam aprender.

Primeiramente, foi feita uma breve apresentação da culinária venezuelana pela professora-pesquisadora, cujo objetivo foi mostrar as comidas mais representativas da Venezuela, tais como: el pabellón criollo<sup>4</sup>, la arepa<sup>5</sup>, la hallaca<sup>6</sup>, el casabe<sup>7</sup>, la cachapa<sup>8</sup>, el tequeño<sup>9</sup> y la empanada<sup>10</sup> (Alfonzo, 2014), promovendo assim, um debate acerca da temática gastronômica e influências europeias e africanas, ao mesmo tempo que foi contrastado com a gastronomia nacional e regional, para traçar distinções e semelhanças entre os países e as influências europeias, africanas e indígenas na culinária venezuelana.

4 Prato constituído de arroz, feijão preto, carne “mechada” (desfiada) e banana frita.

5 Estudiosos afirmam que a arepa é uma herança indígena que transcendeu o tempo, representando a cultura venezuelana e ainda hoje faz parte da alimentação do povo venezuelano.

6 Comida tradicional venezuelana a base de milho que as famílias consomem na ceia de natal.

7 Tipo de pão indígena em formato de bolo, arredondado e plano, fino e largo elaborado com a farinha da macaxeira brava.

8 Alimento a base de milho verde, redondo e assado, a cachapa lembra a panqueca.

9 Nascido na região dos teques em forma de taco (basebol), daí a origem do nome, é um aperitivo frito com massa a base de farinha e trigo e recheio diverso, mais comumente de queijo.

10 Pastel feito da massa da arepa.



A partir disso, os alunos formaram grupos de cinco componentes por afinidades, cada grupo teve a opção de escolher a receita mais adequada para reconstrução e o país hispano-americano que lhes conviesse. Posteriormente, cada grupo deveria levantar as dificuldades surgidas ao longo da escolha da receita, tais como: a conjugação dos verbos, vocabulário e léxicos observados na receita, viabilidade de reconstrução do prato, ingredientes necessários e custos financeiros.

Com esse “levantamento de dados” a professora analisou em quais pontos precisaria intervir, esclarecendo a conceituação do modo imperativo, terminações dos verbos, léxicos e particularidades do espanhol da Venezuela, além de curiosidades, permitindo que os alunos compartilhassem suas experiências com as comidas venezuelanas e determinando o percurso que deveriam percorrer e por fim, apresentou a dinâmica da atividade avaliativa.

As aulas seguintes foram dedicadas às pesquisas das receitas (nem todas foram venezuelanas, pois dois dos cinco grupos escolheram as receitas da Argentina e México), com observação do significado do vocabulário e identificação da pessoa do discurso; também foram realizadas atividades de compreensão do vocabulário existente no cardápio venezuelano, buscando a comparação com o espanhol tradicional<sup>11</sup>.

Finalmente, como elemento avaliativo e fora de sala de aula, os alunos deveriam gravar e editar um vídeo explicativo da preparação do prato escolhido, contendo: origem do prato, ingredientes necessários, modo de preparo, áudio em L-alvo ou legenda. Por fim, a culminância dos trabalhos aconteceu através da exposição e degustação dos pratos produzidos pelos

alunos, assistência dos vídeos e autoavaliação, cuja ênfase seria a reflexão sobre o tema e a aprendizagem significativa, considerando aqui o conceito de aprendizagem significativa de acordo com Burón (2006), quando afirma que a aprendizagem torna-se significativa quando novos conceitos se integram nos esquemas que já temos em nossa mente.

## RESULTADOS

Partindo do pressuposto que os alunos demonstraram interesse na culinária estrangeira, através do teste diagnóstico no início do ano letivo, a pesquisa-ação<sup>12</sup> revelou que, no primeiro momento em que os aprendizes foram apresentados aos alimentos mais representativos da Venezuela, notou-se “cochichos” por parte de alguns, no sentido de “a comida não parecer tão gostosa”. Nesse momento, a professora aproveitou o gancho e tratou a culinária como representação da cultura de um país. Conforme Zambrano (2016, p. 39), “os rituais culturais se estendem em vários aspectos da sociedade e um deles é a alimentação”. Para a autora, é possível transformar a culinária em uma linguagem para falar sobre quem somos. Assim, a culinária venezuelana representa a cultura daquele país e por meio dela, são criadas oportunidades do uso comunicativo da língua espanhola.

Após uma breve discussão em sala de aula, os alunos destacaram algumas experiências curiosas em relação à comida venezuelana. Eles ficaram à vontade para contar suas experiências com a culinária do país vizinho, sem exigir a oralidade em espanhol, somente para que os mesmos se soltassem e falassem sem timidez. Alguns deles relataram histórias curiosas de quando foram à Venezuela e se depararam com a

11 O termo utilizado para o espanhol falado na Espanha e, em sua maioria, ensinado nos livros didáticos.

12 Franco (2005) denominou assim o termo, por reconhecer que a pesquisa-ação sempre sugere uma concomitância e intercomunicação entre a pesquisa e a ação, por isso, a flecha dupla ao invés do hífen.



“arepa” no cardápio matutino, vespertino e noturno.

Os grupos de estudos foram divididos conforme suas afinidades, como já foi dito anteriormente, em consonância com a proposta de Almeida Filho (2018) “no Brasil nós ensinamos de maneira que os alunos se afastam e se afugentam da L-alvo”, quer dizer, a proposta era não pré-estabelecer um grupo para assim, incentivar uma maior motivação pelo trabalho em equipe.

Estudos apontados por Freire (1996) afirmam que a educação deve ser embasada no diálogo e respeito ao educando, a fim de que a L-alvo produza algum sentido e não somente “um punhado” de informações vazias e descontextualizadas para promoção da autonomia. Portanto, também foi permitido que os estudantes escolhessem o cardápio que achassem conveniente e os resultados das apresentações no item da autoavaliação no que tange à abordagem comunicativa foram os seguintes:

“Aprendi muito, pois, se aprende mais na prática”. (Aluno A)

“Achei a didática boa e divertida, dá pra aprender brincando”. (Aluno B)

“É muito melhor para assimilar o assunto”. (Aluno C)

“Aprendi a cozinhar, o que é muito importante para a minha vida”. (Aluno D)

As afirmações acima são carregadas de significados, pois, nos revelam que os alunos estão prontos para aprender, na medida em que se sentem confortáveis e seguros no ambiente de aprendizagem. Também demonstram que se sentem atraídos pelo “novo”, pelo “diferente” e que o conteúdo precisa ser significativo em suas vidas (BURÓN, 2006), ou seja, precisam reconhecer o processo de ensino como algo que é ou será importante na vida real deles. E ainda que sejam jovens de 14 e 15 anos, a prática de “brincar” é sempre válida, ou mesmo uma avaliação sem o peso da nomenclatura torna as participações

significativas.

Na culminância dos trabalhos os grupos demonstraram desenvoltura na apresentação, a maioria dos grupos conseguiu falar espanhol, apesar de alguns empréstimos linguísticos ou mesmo interferências do português, outros preferiram criar legendas em espanhol, também com algumas palavras em português, mas no conjunto da obra os grupos alcançaram os objetivos propostos. Dessa forma, ficou clara a importância da abordagem comunicativa defendida por autores como Almeida Filho (2007) e Leffa (1998), já que essa perspectiva incentiva a “matriz de relações interativas na língua-alvo”. (Almeida Filho, 2007).

A maioria dos alunos conseguiu realizar as receitas, alguns deles executaram com destreza, outros tiveram que repetir o procedimento mais de duas vezes e, no geral, apreciaram as receitas por eles escolhidas. Todos degustaram e sempre tinham uma crítica construtiva para fazer em relação aos pratos e às apresentações feitas pelos colegas. Essa atividade proporcionou aos educandos uma experiência intercultural, com o reconhecimento da cultura do “outro”, em consonância com Candau (2008).

Foi possível observar também que os alunos vibravam quando os vídeos eram vistos pela turma, eles demonstraram muita criatividade na edição, desde o figurino até o fundo musical, falavam palavras de apoio aos colegas “tímidos”. Descobriram talentos culinários que nem eles mesmos conheciam e demonstraram organização, maturidade e cumprimento de prazos pré-estabelecidos. Essas características dos alunos que vieram à tona durante o desenvolvimento do projeto estão em consonância com os PCNs (1998), os quais enfatizam que a escola deve formar alunos cidadãos, críticos, participativos, agentes sociais e políticos.

No que tange ao profissional, a docente fomentou um diálogo junto aos seus





discentes, estabelecendo uma relação dialógica (Freire, 1996) e mais próxima dos seus alunos, em que ambos puderam aprender através dos cardápios venezuelanos e trazer resultados significativos e positivos.

A pesquisa propôs a aquisição da língua espanhola, contudo, a temática também apontou sobre a importância da apropriação do papel do professor enquanto agente mediador no processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno deve ser o protagonista e o professor deve estar aberto para a inovação no que tange a esse desafiador ato de ensinar línguas. Em sintonia com Freire (1996), que trata a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre o tema da prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, a docente trouxe um recurso para que o personagem principal (aluno) alcançasse a língua-alvo em seus quatro eixos principais: a oralidade, a escrita, a interpretação e a compreensão auditiva.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a participação dos alunos do 9º ano foi unânime na metodologia aplicada e em sua construção. Também podemos ressaltar que os envolvidos na pesquisa, professora e alunos, aprovaram o cardápio venezuelano como instrumento facilitador no processo de aprendizagem da língua espanhola – objeto de pesquisa.

Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é complexo e depende de muitos fatores inerentes ao aluno. Portanto, é preciso estar em constante processo de aprendizagem<sup>13</sup> para que possamos escolher a metodologia mais conveniente para o contexto em que estamos exercendo nossa prática, pois, dependendo do contexto escolar, as ações concretas serão inviáveis.

A pesquisa também revelou que a estratégia de ensino utilizando a culinária de um ou mais países pode ser positiva, inclusive pode ser modificada de acordo com a motivação dos estudantes. É preciso conhecer o contexto escolar dos alunos, “ouvi-los” ou “percebê-los” em seus anseios e dificuldades apresentadas. Contudo, o “sair da rotina” é a principal motivação de uma aprendizagem significativa.

Ressalto a significativa participação dos alunos na pesquisa ↔ ação. Tendo em vista a atual realidade escolar, na qual, o aluno antes de tudo, faz o seguinte questionamento: “Professora vale quantos pontos?”. Logo, o docente deve encontrar uma maneira de mostrar que a língua estrangeira é muito mais do que conceitos (notas), e sim um compartilhar de novas experiências, até mesmo na cozinha.

No total de 25 alunos, 95% participaram da atividade. 5% desse total não apresentaram os vídeos e trabalhos conforme foi sugerido, porém, participaram do processo de aprendizagem. Por fim, conclui-se com as seguintes considerações:

– Cerca de 5% dos alunos não se sentiram à vontade na LE, ou seja, o desenvolvimento comunicativo em LE não foi alcançado. Essa porcentagem refere-se a um dos cinco grupos que, não gravou o vídeo de preparação do prato, tampouco apresentou em sala em LE. É preciso uma abordagem diferenciada para esses alunos que não se interessam pelas aulas de língua espanhola.

– Quatro grupos, correspondente a 95% dos aprendizes, gravaram os vídeos em espanhol, ou fizeram a legenda do modo de preparo ou apresentaram na sala de aula o trabalho em LE. Nesse momento foi demonstrada a importância da abordagem comunicativa e intercultural, pois os alunos conseguiram relacionar os conteúdos

13 Processo o qual Paulo Freire (1996) chamou para o insaciável desejo de aprender, ou seja, uma força inspiradora de mudança contínua.



programáticos, a interdisciplinaridade, a prática no “aprender fazendo” e a interculturalidade.

– Para alguns, o mais importante não resultou em uma nota (formal), mas em uma brincadeira da qual todos participaram e aprenderam algo. A suavidade, o diálogo, as várias possibilidades que os alunos sugeriram para apresentação, tornou o trabalho mais “leve”, sem aquele tom de ameaça em relação à nota final.

## REFERÊNCIAS

- ALFONZO, Bertha Rivas. **El Casabe y la Arepa: Alimentos Prehispánicos de la culinária Indígena Venezolana**. PASOS: Revista de turismo y Patrimonio Cultural. España. Vol. 12, n° 2, p. 433-442, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2007.
- \_\_\_\_\_, **Palestra O ensino de línguas para acolhimento. II Encontro de professores e voluntários de PLAc**. Boa Vista, RR, 2018.
- BURÓN, Javier. **Motivación y aprendizaje. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos**. Bilbao: Mensajeros, 2006.
- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **PCNs: Língua Estrangeira**. Brasília: SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria/MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FLEURI, Reinaldo M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. Rio de Janeiro: Vera (Org.), 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- LEFFA, Vilson, J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros da atividade, Gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros S.L, 1999.
- WALSH, Catherine. **La interculturalidad en educación. Perú**. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.
- ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **O bilinguismo no entre lugar de crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira**. Boa Vista, 2016. 92 páginas. Dissertação (Mestrado em letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Roraima, 2016.



## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RORAIMA: A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

### ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN RORAIMA: LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS Y FORMACIÓN

Elecy Rodrigues Martins<sup>1</sup>

**RESUMO:** O propósito desse trabalho é apresentar orientações teóricas e oficiais sobre a abordagem da variação linguística em sala, como também apresentar indícios que sugerem uma formação profissional mais sistematizada para promoção de práticas de ensino mais condizentes com a proposta nacional e considerando o contexto de Roraima. Para tanto, expõe-se algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, especialmente os que se referem ao trato da variação linguística. Apresenta-se dados de pesquisas realizadas em Roraima que referem-se às práticas de ensino dessa disciplina e, partir dessas discussões, mostra-se a necessidade da oferta de formação adequada ao professor para promover ajustes entre o que se propõe e o que se oferece como ensino de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Orientações oficiais, Variação linguística, Práticas de ensino, Formação de professor.

**RESUMEN:** El propósito de este trabajo es presentar orientaciones teóricas y oficiales sobre el abordaje de la variación lingüística en clase, como también presentar indicios que sugieren una formación profesional más sistematizada para la promoción de prácticas de enseñanza más condicientes con la propuesta nacional y considerando el contexto de Roraima. Para tanto, se exponen algunas orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) para la enseñanza de lengua portuguesa, especialmente los que se refieren al trato de la variación lingüística. Se presentan datos de investigaciones realizadas en Roraima que se refieren a las prácticas de enseñanza de esa asignatura y, a partir de esas discusiones, se muestra la necesidad de la oferta de formación adecuada al profesor para promover ajustes entre lo que se propone y lo que se ofrece como enseñanza de lengua portuguesa.

**Palabras clave:** Orientaciones oficiales, Variación lingüística, Prácticas de enseñanza, Formación de profesor.

<sup>1</sup> Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima- UERR/ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.



## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa é sistematizado através de quatro eixos: a leitura, a produção de texto, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. Esse último compreende o uso e análise das características da língua portuguesa. As práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos referentes a esses eixos de ensino devem ser concretizadas através de gêneros textuais, pois a linguagem se concretiza através de gêneros. Diante dessas premissas básicas de ensino, como a variação linguística deve ser abordada em sala? Qual é a postura didática e pedagógica do professor em relação ao ensino de língua portuguesa?

Partindo desses questionamentos, o propósito desse trabalho é apresentar orientações sobre o ensino de língua difundidos desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a abordagem da variação em sala, como também apresentar indícios que sugerem uma formação profissional mais sistematizada para promoção de práticas de ensino de língua portuguesa condizentes com a proposta nacional e adequada ao contexto multilinguístico e cultural de Roraima.

### **ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PRÁTICA DO PROFESSOR.**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) compõem uma proposta geral do Ministério da Educação para todos os níveis do ensino básico brasileiro em diversas áreas do conhecimento. Os parâmetros representam as orientações vigentes desde 1997, portanto configuraram, por um longo período, o conjunto de diretrizes norteadoras dos currículos escolares. Foram apresentados como um documento cuja elaboração procurou

de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998 p. 5).

Assim, além de propor uma orientação à construção do currículo das escolas em busca de estabelecer uma base comum a todos, também os impulsiona à valorização das características regionais. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve, além de tratar dos aspectos gerais da língua, também tratar das peculiaridades regionais de forma a fornecer ao aluno conhecimentos múltiplos sobre a língua e seus usos contextualizados.

O documento apresenta a língua portuguesa como heterogênea, considerando, assim, a importância dessa característica para um ensino adequado, estimulando o professor a proporcionar ao aluno a aquisição da variação padrão da língua, sendo esta a sua principal meta, e o reconhecimento e valorização cultural das outras variedades, desmistificando preconceitos e proporcionando a inserção social através do desenvolvimento sua competência discursiva. Dessa forma, consta nos PCN que

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. [...] Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela



escrita.

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 81,82)

Esse trecho já traz uma dimensão de ensino diferente daquelas que preveem exclusivamente o trato da gramática normativa como foco do ensino. Primeiro, porque apresenta a variação como característica inerente à língua portuguesa, depois pela orientação de abordagens dessa característica durante processo de ensino para que se proporcione ao aluno “formação da consciência linguística” e o desenvolvimento de sua “competência discursiva”<sup>2</sup>.

O conceito de competência comunicativa trazido nos PCN de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos refere-se “a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo

intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998, p. 23). Esse conceito possui estreita relação com conceito de competência comunicativa utilizada nesse trabalho, que corresponde à capacidade do indivíduo de transitar por várias situações sociocomunicativas, utilizando recursos linguísticos e discursivos adequados aos momentos de interação social (BORTONIRICARDO, 2004, p. 73).

É nessa perspectiva que se defende o ensino da língua portuguesa. Parte-se do princípio de que tratar das variações linguísticas é um caminho obrigatório para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, dadas as diversas situações sociointeracionais que o aluno pode participar ao longo da sua vida pessoal, social e profissional.

Sobre os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental, os PCN propõem seis, dos quais três estão intrinsecamente ligados à abordagem da variação linguística. São eles:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico;

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

Tais objetivos orientam ensino de língua portuguesa no sentido de “atender a múltiplas demandas sociais”, “valorizar as diferentes variedades do português” e

<sup>2</sup> Competência discursiva é a competência 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 (BALTAR, 2006)



“expandir a capacidade de monitoração<sup>3</sup> das possibilidades de uso da linguagem” do aluno. Dessa forma, contemplar esses objetivos nas práticas de sala de aula perpassa obrigatoriamente pelo trato da variação linguística e, conseqüentemente, pela abordagem das variações de prestígio social e pelas mais socialmente estigmatizadas, dado o seu valor sociossimbólico. Portanto, trabalhar com a variação pressupõe a promoção de atividades e discussões sobre os fatores internos e externos que motivam essas variações, tanto da modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua.

Para a prática de análise linguística, os PCN apresentam como um dos objetivos o de desenvolver a capacidade de “verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (BRASIL, 1998, p. 52) Isso indica que deve haver estímulo às práticas que viabilizem a observação e análise da língua e de suas características, no sentido de dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito:

- Aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- Às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- À seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- Aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias) no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância)

3 Monitoração estilística- pressupõe que o falante, ao dominar a língua em seus aspectos mais formais e normativos, pode, em contextos formais, fazer uso de formas mais monitoradas, correspondentes à variação padrão da língua. E, em contextos menos formais, fazer uso de formas menos monitoradas. A adequação dessas formas de uso da língua em relação ao contexto em que os sujeitos estão inseridos corresponde ao exercício da sua competência comunicativa. (BORTONI-RICARDO, 2004).

(BRASIL, 1988, p. 60)

Orientam também que se deve promover a comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando alguns domínios, entre eles. Nessa perspectiva de ensino, a língua deve ser tomada como um todo, com aspectos diversos a serem abordados em sala de aula. Esse todo é materializado através do texto, sendo este reconfigurado como objeto de ensino, o elemento de início e o propósito do fim desse processo de ensino. Assim a abordagem da gramática, apesar de essencial, deixa de ser o centro das ações de ensino do professor, passando uma abordagem complementar na tarefa de ensinar o aluno a lidar com os gêneros textuais em seus diversos meios interacionais.

Nessa perspectiva dos PCN a atividade metalinguística não deve tomar o propósito central de ensino, mas sim servir de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Confere-se então, esse documento oficial busca atender as demandas de ensino, tendo em vista as características da nossa língua, orientando as abordagens que, se seguidas pela e escola e pelo professor, poderiam resultar em práticas mais condizentes com nossa realidade.

A perspectiva de ensino que aborda a variação linguística como um conhecimento linguístico pertinente à formação básica pode possibilitar ao aluno uma flexibilidade linguística e estilística de usos da língua, implicando a monitoração linguística na perspectiva oral e escrita, como preconizam os PCN.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições



do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Contudo, na contramão dessa perspectiva, ainda vivenciamos práticas de ensino tradicionais que privilegiam o ensino da gramática como princípio e fim, deixando a abordagem dos outros eixos de ensino em segundo plano, sugerindo a exclusão da variação linguística como elemento cotidiano de abordagem. Em pesquisa realizada em sala de aula e descrita em Martins (2012), o depoimento do professor colaborador apresenta uma amostra dessa realidade. De acordo com o professor, o trato do tema, variação linguística, não é viável devido a sua complexidade e à imaturidade dos alunos, como se verifica nas seguintes explicações:

PC-“Pra você tratar um tipo de linguagem específico é muito difícil. É difícil. Porque você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem e tirar uma pra você estudar, trabalhar... Não é possível!”

Percebe-se então, a preferência do professor pelas abordagens tradicionais de ensino de língua e, portanto, uma perspectiva contrária ao que propõem os PCN de língua portuguesa

PC –“Olha, a linguística, ela repudia a gramática. Pode jogar a gramática fora. E como é que nos iríamos viver sem a gramática? Como e que eu poderia me comunicar num nível mais ou menos elevado? Pra mim tá no meio dos meus amigos, eu posso falar qualquer linguagem, não posso? Falar nessa linguagem fácil? Mas se eu estiver num meio diferente, eu tenho que falar uma linguagem diferente. E se eu não tiver conhecimento da gramática eu vou me perder.”

A postura de não abordar temas que se

relacionam à variação da língua estão estreitamente ligados às limitações da formação profissional. Dessa forma, o professor ampara-se no conhecimento que disponibiliza e que domina que é o da gramática normativa. Também é esse conhecimento que o professor acredita ser necessário para atuação social do aluno, e portanto, ao ensiná-lo, o professor acredita está cumprindo seu papel.

O conceito de gramática utilizado pelo professor corresponde ao que Antunes (2007, p. 30) especifica como “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta” e, nesse sentido, relaciona-se diretamente ao princípio normativo contemplando apenas as regras socialmente privilegiadas e, conseqüentemente, geram oposições do tipo certo versus errado, por sua vez, induz a julgamentos preconceituosos sobre o uso da língua e mais ainda, leva a pensamentos como “não sei o português”.

Outros dados<sup>4</sup> de pesquisa em andamento adquiridos através de questionários aplicados a dez professores de língua portuguesa do quadro profissional efetivo do estado de Roraima tanto interior (I) quanto da capital (C) sobre práticas de ensino confirmam a postura tradicional de ensino.

**Quadro 1** - Frequência de abordagem dos temas em sala de aula

Prof.	Gramática Norma culta	Oralidade	Variação Linguística
1(I)	Semanal	Semanal	Bimestral
2(I)	Semanal	Semanal	Mensal
3(I)	Bimestral	Bimestral	Bimestral
4(I)	Semanal	Semanal	Quinzenal
5(I)	Semanal	Quinzenal	Quinzenal
6(C)	Semanal	Semanal	Bimestral
7(C)	Semanal	Semanal	Bimestral
8(C)	Semanal	Semanal	Mensal
9(I)	Semanal	Semanal	Mensal
10(C)	Semanal	Semanal	Bimestral

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>4</sup> Pesquisa em andamento: Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa em Roraima e a relação com sua formação e suas práticas pedagógicas. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.



Sobre a frequência com que os temas gramática e norma culta, oralidade e variação linguística são abordados em suas práticas de ensino de língua portuguesa, nove professores disseram que, semanalmente, abordam temas da gramática e norma culta, oito afirmam abordar a oralidade também semanalmente e cinco dizem abordar bimestralmente temas referentes à variação linguística. Nota-se então, um desnível em relação à abordagem dos temas, sobressaindo-se a prática mais rotineira do ensino de gramática, fatos que fornecem indícios da necessidade de busca/oferta de formação que proporcionem o reordenamento desse processo de ensino.

É importante ressaltar quão relevante é a prática de ensino que estimula a obtenção de conhecimentos pertinentes à gramática normativa, cujos aspectos remetem a variação padrão, à norma mais prestigiada socialmente. Esse princípio é adotado por alguns linguistas, entre eles, cito Possenti (1996, p. 17) que afirma categoricamente que “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 mesma obra, ao passo que reafirma a 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).

Ensinar o português padrão, aquele correspondente à norma culta e seus aspectos

gramaticais é pertinente, pois, através desses conhecimentos, o aluno vai adquirindo parâmetros para monitoração. O domínio de usos da variação socialmente privilegiada, seja na forma oral ou escrita, possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>5</sup> defendida por Hymes (1972), a inserção social dos indivíduos e o acesso a ambientes discursivos<sup>6</sup> também privilegiados. Portanto, é bastante apropriada a afirmação de Scherre (2005, p. 93) segunda a qual “seu ensino (da gramática normativa) tem, nas comunidades modernas, uma função da qual não se pode fugir. Não se pode furtrar de ensinar a usar uma arma de luta social.” Mas o papel do professor não se restringe apenas a essa prática, pois o ensino da língua portuguesa em sala deveria 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.

### **PRIMEIROS PASSOS EM BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS**

Pode-se inferir que os desajustes entre o que os documentos oficiais orientam e as efetivas práticas de ensino em sala de aula deem-se, em parte, pela concepção de linguagem adotada, o que é resultado dos processos de formação vivenciados pelo professor. A adoção, muitas vezes inconsciente de determinadas concepções gera atitudes condizentes com seus princípios, fato perceptível, dadas as suas preferências pedagógicas. Pode-se perceber que professor ainda adota uma visão de língua divergente da concepção linguagem enquanto meio de interação, portanto, uma prática social, posta aqui como mais pertinente ao ensino de língua portuguesa,

5 Hymes (1972) propõe uma teoria em que há a necessidade de transcender os aspectos estruturais da fala e associa-los às características socioculturais: a competência comunicativa. Esta abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais. Afirma que a aquisição de tal competência é naturalmente ampliada pela experiência social, por necessidades e motivações diversas.

6 Ambientes discursivos são os lugares ou as instituições sociais onde se organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão onde ocorrem as atividades de linguagem, através dos textos empíricos classificados em gêneros textuais; por exemplo, o ambiente discursivo escolar, acadêmico, mídia, jurídico, religioso, político. (BALTAR, 2006).





dada a abrangência das implicações pedagógicas que pressupõem a adoção dessa visão.

Uma nova postura didática poderia referenciar-se primeiro no pressuposto de que a aprendizagem dá-se durante processo interacional em sala de aula; e segundo, no fato de o ensino de língua dá-se não somente através de exercícios metalinguísticos, de 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 quando defende que

(...) ensinar a norma-padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras, a familiarizar-se com elas, a fazer ele saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais do que isso. Na minha proposta defendo um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico da heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Proponho como Mattos e Silva (1995:37) “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas” (BAGNO, 2001, p. 156)

Uma postura pedagógica que adote, via de regra, o ensino da língua, e não somente de parte dela, necessariamente abordará as variações linguísticas como um conhecimento necessário ao aluno, para que ele as conheça e conseqüentemente as tenha como possibilidade de uso.

## PARA CONCLUIR

Do exposto, conclui-se que há orientações claras para que a variação linguística seja um tema abordado em sala de aula dado o fato de que a língua portuguesa é heterogênea, mas há indícios de que postura

didática e pedagógica do professor em relação ao ensino de língua portuguesa ainda apresenta limitações em relação a essa abordagem. Deve-se portanto, como proposta de ampliação dessa discussão, saber quais são essas limitações. Esses indícios sugerem a oferta de uma formação profissional mais sistematizada para promoção de práticas de ensino de língua portuguesa mais condizentes com a proposta nacional e considerando o contexto multicultural e sociolinguístico de Roraima.

Como princípio de mudança, pode-se adotar o que sugere Geraldi (2003, p. 106) que propõe o ensino de língua baseado em grandes eixos teóricos, que são: concepção da linguagem como interação, já preconizada pela Proposta Curricular do Estado; as variedades linguísticas e as teorias do texto/discurso cujas práticas devem ser articuladas. A adoção de uma postura mais funcional da linguagem exige da escola e do professor mudanças significativas. Defende-se portanto, que para promover essas mudanças no ensino de língua portuguesa no estado deve haver um investimento sistemático em formação continuada, atrelado à adoção de mecanismos formais de incentivo à participações dos professores. A esse respeito, Veiga (2002), ao apontar a indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada, diz que a melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. Isso requer esforços individuais, dos professores, coletivos, da escola, e políticos, do Estado.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BALTAR Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais.** 2ed. Caxias do Sul, RS:



Educs, 2006.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

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 ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

HYMES, D. **On Communicative Competence**, in: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

MARTINS, Elecy Rodrigues. **A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula**. Boa Vista/RR. Universidade Federal de Roraima. Dissertação 2012. 131p

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

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

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

VEIGA, I. P. A. **Escola currículo e ensino**. In VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. (org). *Escola Fundamental Currículo e Ensino*. 2 ed. Campinas: SP: Papyrus. 1995. (coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)