Letraria

LÉXICO EM PESQUISA NO BRASIL

CRISTINA MARTINS FARGETTI

ORGANIZADORA

LÉXICO EM PESQUISA NO BRASIL

Cristina Martins Fargetti (Org.)

Léxico em pesquisa no Brasil

Araraquara
Letraria
2018

LÉXICO EM PESQUISA NO BRASIL

PROJETO EDITORIAL
Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Letraria

CAPA
Letraria

REVISÃO
Cristina Martins Fargetti

FARGETTI, Cristina Martins. **Léxico em pesquisa no Brasil.**
Araraquara: Letraria, 2018.
ISBN: 978-85-69395-24-9
1. Léxico; 2. Língua portuguesa; 3. Línguas indígenas; 4. Musicologia; 5. Ensino.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 6
Cristina Martins FARGETTI

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A REVITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE MANAUS 9
Ademar dos Santos LIMA

A CULTURA MOÇAMBICANA CAMUFLADA EM "O FIO DAS MISSANGAS" DE MIA COUTO 20
Alexandre António TIMBANE

PRESERVAÇÃO DO LÉXICO DO "HISTORIA NATUARALIS BRASILIAE" ENTRE OS BARÉ E OS APYÃWA 39
Aline DA CRUZ e Walkiria Neiva PRAÇA

PROPOSTAS DE DICIONÁRIO E DE OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS NA LÍNGUA WAPICHANA 55
Ananda MACHADO

O LÉXICO DESCRITIVO COMO FONTE DE ETNOCENTRISMO: A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA 65
Caio Santilli ORANGES

CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: REFLEXÕES PARA UMA METODOLOGIA DE PESQUISA DIALÉTICO-DIALÓGICA 72
Carlos Eduardo da Silva FERREIRA

PESQUISAS LEXICAIS DE LÍNGUAS INDÍGENAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS 85
Dacyo Cavalcante FERNANDES, Iago David MATEUS, Lincon Luiz VANETI e Cristina Martins FARGETTI

LEXICOGRAFIA DE LÍNGUAS INDÍGENAS: ANÁLISE DO TRABALHO *"O LÉXICO DA LÍNGUA TERENA: PROPOSTA DO DICIONÁRIO INFANTIL-BILÍNGUE TERENA-PORTUGUÊS"* 101
Denise SILVA e Cristina Martins FARGETTI

O ENSINO DE LÍNGUAS EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE RORAIMA 116
Jairzinho RABELO

"QUE CORTE COBRERO BRABO": FORÇA PRAGMÁTICA DO VERBO EM RITUAIS DE BENZEÇÃO NA COMUNIDADE SÃO DOMINGOS, CATALÃO-GO 127
Jozimar Luciovanio BERNARDO

O USO DO DICIONÁRIO NAS ABORDAGENS DE LEITURA E ESCRITA EM PORTUGUÊS NA ESCOLA JURUNA 143
Lígia Egídia MOSCARDINI e Cristina Martins FARGETTI

METÁFORA EM NARRATIVA ORAL NO CONTEXTO INDÍGENA 152
Maria do Socorro Melo ARAÚJO

MITO INDÍGENA SOB O OLHAR DA SEMIÓTICA FRANCESA 163
Maria Georgina dos Santos Pinho e SILVA

BICHO FALANDO ERRADO: TRADIÇÃO E MUDANÇA NO CANCIONEIRO ABÏ ALI MA'IYAHA - CANTIGAS DE NINAR JURUNA 174
Marlui Nóbrega MIRANDA

LEXICOLOGIA E DISCURSO: INTER-RELAÇÕES EM CONTEXTO 186
Parmênio Camurça CITÓ

A ORIGEM DO NOME GOIÁS: O ONOMA COMO TERMO E REGISTRO HISTÓRICO-SOCIAL 207
Rayne Mesquita de REZENDE

NOMINALIZADOR E RELATIVIZADOR EM ORO WARAM (WARI', PAKAA NOVA, TXAPAKURA): SIMILARIDADES E DIFERENÇAS 220
Selmo Azevedo APONTES e Seung Hwa LEE

AUTORIA E ORGANIZAÇÃO 234

APRESENTAÇÃO

Este livro traz textos que resultaram de apresentações durante dois eventos por mim organizados, o "Encontro Nacional sobre Terminologia e Cultura", em fevereiro de 2016, na UNESP, FCL-Ar, e o GT "As ciências do léxico e as línguas indígenas brasileiras", durante o X Congresso Internacional da ABRALIN, em fevereiro de 2017. Todos pudemos contar com debate e troca de experiências entre autores, que possuem percursos acadêmicos diversos, atuando em áreas distintas, e origens também as mais diversas (de norte a sul do país e também do exterior) o que contribuiu para um produtivo diálogo.

A relação entre a Terminologia e a Cultura permeou diversas discussões, e, embora essa seja uma abordagem que sigo[1], os participantes tiveram a possibilidade de apresentar trabalhos mais voltados a suas pesquisas atuais, que, por vezes, não se aprofundam nessa referida relação, embora abordem assuntos referentes a ela, à área dos Estudos do Léxico (Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia), e à área de línguas e culturas indígenas ou locais. Nesse sentido, os capítulos que compõem este livro, embora tenham um diálogo de base entre eles, constituem-se textos autônomos, respeitando-se as opiniões e vertentes teórico-metodológicas de cada um. Por esse motivo, optei pelo título *Léxico em pesquisa no Brasil,* que não fixa a temática do livro em um tópico único, mas pressupõe novos olhares para assuntos referentes a uma área da Linguística, erroneamente considerada como apenas dedicada à confecção de dicionários (embora a isso também se dedique, obviamente).

Iniciando o livro, Ademar dos Santos Lima nos apresenta resultados de pesquisa sobre a diversidade linguística nas escolas e espaços culturais indígenas do município de Manaus, Amazonas. Ele nos mostra que em torno de 90% das línguas indígenas são usadas pelos alunos apenas em contextos específicos de formalidade, como o ambiente escolar e os rituais. Isso o leva a apontar a necessidade de mais estudos sociolinguísticos, para o melhor conhecimento da situação linguística da região e melhor direcionamento de políticas que recuperem e valorizem o multilinguismo.

Alexandre Timbane analisa o léxico da obra "O fio das missangas", do autor moçambicano Mia Couto. Como Timbane também é moçambicano, temos uma análise detalhada de palavras que ora correspondem a neologismos, ora a moçambicanismos (influência de línguas bantu no português, como o xichangana), e apresentam traços da cultura moçambicana que fogem a um leitor estrangeiro. Mia Couto, embora famoso internacionalmente, é desconhecido em seu país, em que a aquisição de um livro é impossível para muitos, e em que a oralidade é forte, como nos aponta Timbane.

Aline da Cruz e Walkiria Neiva Praça apresentam os resultados de pesquisa do léxico de *Historia Naturalis Brasilae,* publicada em 1648 por Willem Piso e George Marcgraf. As autoras levaram a comunidades Baré e Apyãwa a obra, com suas imagens de fauna e flora, e observaram o que esses povos ainda conservam de tais registros, sendo o primeiro falante de Nheengatú e o segundo falante de Apyãwa, ambas línguas da família tupi-guarani. Cruz e Praça trazem a reflexão sobre o diálogo entre os registros dos não-índios e as comunidades retratadas por eles.

Ananda Machado reflete sobre estudos do léxico da língua Wapichana, falada em Roraima, comparando antigos registros da língua e de línguas próximas. Faz um questionamento sobre ortografia e sobre o ensino de línguas indígenas na escola, onde dicionários bem constituídos são sempre uma necessidade que move educadores, em diálogo com pesquisadores e falantes da língua. Com certeza a

---

1 FARGETTI, Cristina Martins. Estúdios del léxico de lenguas indígenas: ¿terminología?. In: Manuel GONZÁLEZ GONZÁLEZ; María-Dolores SÁNCHEZ-PALOMINO; Inés VEIGA MATEOS. (Org.). *Terminoloxía:* a necesidade da colaboración. 1. ed. Madrid: Vervuert, 2018, v. 1, p. 343-368.

variação de escrita pode levar a pensar na existência ou não de variação na fala, e isso pode apontar para direcionamentos distintos em obras lexicográficas.

Em estudo lexicológico, Caio Santilli Oranges analisa os vocábulos que denotam etnocentrismo, ligado à compreensão da nudez, na Carta de Pero Vaz de Caminha. Ele define o que vem a ser este tipo de relação com o outro, com aquele que de nós se diferencia por pertencer a outra cultura, assumindo que, mesmo nós, na academia, também podemos ter um olhar etnocêntrico.

Carlos Eduardo da Silva Ferreira, no capítulo seguinte, se questiona sobre a relação entre cultura e identidade. O ponto de vista da Análise do Discurso é trazido em uma reflexão sobre o linguístico e o imagético, apontando que o processo dialógico é constitutivo da identidade, o que põe em xeque o que vem a ser cultura em nossa sociedade e inclusive como nossa sociedade entende outras sociedades dela distintas.

Com discussões sobre uma nova forma de compreender os estudos do léxico para línguas com pequena documentação, Dacyo Cavalcante Fernandes, Iago David Mateus e Lincon Luiz Vaneti apresentam comigo um relato de suas pesquisas, dentro de projeto maior vinculado ao Grupo LINBRA. Vaneti descreve o banco de dados por ele montado sobre termos de parentesco encontrados em dicionários de línguas indígenas. Mateus descreve o banco de dados sobre elementos musicais em tais obras e Fernandes sobre a cosmologia. Procuram esmiuçar os procedimentos metodológicos desenvolvidos por eles, em conjunto com outros membros do LINBRA. Tais procedimentos mostraram-se válidos e podem orientar outras pesquisas com bancos de dados, linguística de *corpus*.

Denise Silva faz comigo uma análise de uma proposta de dicionário da língua terena, construída como uma dissertação de mestrado e voltada para o público infantil. Através de uma discussão de sua estrutura e das informações sobre a cultura do povo indígena, presentes nos verbetes, é feita uma crítica apontando as inconsistências e mesmo incoerências notadas. Tais aspectos justificaram a obra posterior de Silva, que buscou uma relação entre língua e cultura mais de acordo com uma etnografia adequada e uma melhor descrição da língua terena.

No capítulo seguinte, Jairzinho Rabêlo discute a realidade da educação bilíngue intercultural no estado de Roraima, onde mais de 50 mil pessoas têm identidade indígena e fazem jus ao direito, garantido na Constituição, de uma escola diferenciada, que garanta as especificidades de suas línguas e culturas. Como sabemos, os direitos linguísticos, promulgados em Barcelona já há 20 anos, não saem muitas vezes do papel, estando as línguas faladas pela maior parte da população em melhores condições de conhecimento e registro. Aos índios, estes direitos pouco têm sido aplicados, mas vemos com esperança o que se desenvolve em Roraima, com apoio institucional para projetos de formação de professores, por exemplo.

Jozimar Luciovanio Bernardo em seu capítulo condensa resultados da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG/RC), “Dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre a religiosidade popular na comunidade São Domingos, Catalão (GO)” . Ele aborda a força pragmática do verbo em rituais de benzeção na referida comunidade, estudando o léxico a partir de uma compreensão do fator cultural e religioso.

Ligia Egídia Moscardini relata comigo, em seu texto, uma experiência com o uso de dicionário com alunos da etnia juruna, na sua Escola Central Kamadu, no ensino de português como segunda língua. Incluindo-se na vertente da Lexicografia Pedagógica, a análise mostra a importância do trabalho

com o dicionário em sala de aula, e, no caso de populações indígenas, seu uso deve ser melhor detalhado, devido ao desconhecimento de léxico da língua. A abordagem seguiu pela leitura de crônicas e sua interpretação, revelando as dificuldades e também os caminhos para enfrentá-las.

Maria do Socorro Melo Araújo interpreta metáforas em narrativa oral de indíngena macuxi, da comunidade Sabiá, Roraima. Seu estudo procura compreender teorias sobre a metáfora, de forma geral, e aplicadas ao estudo do português, e também abordar aspectos culturais e históricos da comunidade. Questionamos sempre o que vem a ser metáfora e que olhar é esse que define o que é metafórico na fala de fora de nossa cultura.

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva procura analisar um mito macuxi, da comunidade de São Jorge, Roraima, aplicando a ele os pressupostos da semiótica francesa ou greimasiana, que examina a linguagem verbal e visual, tendo como objeto a produção e o sentido do texto. Interessante proposta, que promete caminhos de interpretação que unam o linguístico ao antropológico de maneira em que a compreensão do outro seja melhor percebida e que se evitem problemas de transferências ou prejulgamentos.

A etnomusicóloga e cantora, Marlui Miranda, apresenta em seu capítulo um histórico de seu relacionamento com a música juruna, desde seus primeiros contatos com gravações, há bom tempo, até seu trabalho de campo na aldeia Tubatuba, em 2012, quando recebeu pessoalmente o convite para cantar e divulgar a música juruna. Seu belíssimo trabalho de releitura artística foi lançado em CD em 2014, levando a público parte importante de nosso projeto “Fala de bicho, fala de gente”, que já resultou em livro, em 2017. É realmente uma alegria poder dialogar com Marlui Miranda, esta incrível artista que é um dos membros do grupo LINBRA.

Em uma agradável conversa, Parmênio Camurça Citó apresenta uma abordagem da relação entre Lexicologia e Análise do Discurso, em contextos determinados – entrevista e interação em sala de aula de língua inglesa como língua adicional. Suas considerações são motivadoras para se repensar o ensino e ele conclui que a marcação da agentividade necessitaria de maiores informações, com recursos diferentes. Mas suas conclusões mostram que as interações e atitudes que delas resultam devem ser claras e ser sempre negociadas, para que conflitos sejam evitados.

Rayne Mesquita de Rezende, em estudo toponímico, discute um recorte dos objetivos da pesquisa de sua pesquisa de doutorado, que procura analisar os topônimos de natureza física e antrópica dos onze municípios da microrregião De Catalão – Go. Neste capítulo, investiga a origem do nome do estado de Goiás, procurando entender a relação do topônimo de natureza antrópica e a sua origem oficialmente difundida, que o relaciona à existência de uma tribo indígena, habitante da região antes da chegada do bandeirante.

Concluindo o livro, temos o texto de Selmo Azevedo Apontes e Seung Hwa Lee, com uma análise do morfema cumulativo { ka ~ ko } em Oro Waram, ou Pakaa Nova, família Txapakura. Nominalizador e relativizador possuem um mesmo marcador na língua, porém distinguem-se por apresentarem estruturas com funções diferentes, quais sejam, especificação de argumentos, e nominalização de sintagmas verbais.

Como se pode observar, este livro apresenta um bom leque de temas, com variadas abordagens, o que faz dele, esperamos, uma leitura agradável, informativa e propiciadora de debates. Seus autores, como disse anteriormente, puderam dialogar entre si e este diálogo mostrou-se muito produtivo para todos. É, portanto, com satisfação, que o apresento ao público leitor acadêmico.

Cristina Martins Fargetti
Araraquara – abril de 2018

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A REVITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Ademar dos Santos LIMA

Introdução

A Educação Escolar Indígena foi uma conquista dos povos indígenas do Brasil desde a década de 1980, já prevista pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 210 e 231, que reconhece aos índios o direito às suas línguas, conforme cita no inciso [2º], "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Assim, a partir do reconhecimento da Constituição, a sociedade indígena ganha força para debater sobre suas questões sociais, culturais e linguísticas, amparada por lei. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nos artigos 32, 78 e 79, sob os quais os povos indígenas também foram contemplados, pois, além de repor o respeito às suas línguas maternas, a LDB deixa claro que os poderes públicos devem "proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências". Desta forma, os povos indígenas são reconhecidos e valorizados no ambiente educacional e a escola, por meio da Educação Escolar Indígena, promove, assim, uma simbiose entre os conhecimentos ocidentais e indígenas, a valorização das diversas culturas, bem como a formação de cidadãos que respeitem e preservem suas tradições, culturas e línguas, ajudando na preservação étnica de suas comunidades.

No contexto do município de Manaus, Amazonas, também houve avanços em relação às políticas públicas e linguísticas voltadas para a Educação Escolar Indígena, sobretudo, através da regularização do Decreto Municipal N° 8.396/2006, cujo objetivo é desenvolver atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas e o cumprimento das políticas públicas voltadas à "educação escolar indígena", especificamente das etnias que vivem no município de Manaus; o Decreto N° 0090/2009, cujo propósito é a implantação de uma política pautada em projetos "societários dos povos e comunidades indígenas" que vivem na área de abrangência do município de Manaus; o Decreto Nº 1.394/2011, que também cria a categoria escola indígena, no âmbito da Educação Básica, através da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI); a Lei Nº 1.610, de 28 de novembro de 2011, Capítulo II – Art. 3º, que dentre vários aspectos ressalta que as escolas indígenas devem obedecer ao seguinte princípio: "Reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas"; a Lei Nº 2.000, de 24 de Junho de 2015, Art. 7 - § 2.º, a qual cita que, "A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades". Com base nessa conjuntura de leis, decretos e pareceres de amparo legal, o processo de construção de uma proposta de educação diferenciada para o município de Manaus se fortalece a partir de 2002, quando a Secretaria Municipal de Educação de Manaus promoveu o evento intitulado "I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada". Este momento proporcionou a organização de um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar, refletir e elaborar uma proposta de educação a ser implementada nas escolas indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Durante as reuniões, realizou-se diagnóstico da situação escolar indígena nas unidades de ensino e, a partir destes encontros do GTI foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação a imediata oficialização do grupo para dar seguimento aos trabalhos, bem como a publicação da portaria Nº 0016/2007, que institucionalizou a Educação Escolar Indígena na Rede Municipal de Ensino. Em abril de 2016 a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), através do edital (001/2016 (SEMED) nomeou 30 professores de ensino de línguas indígenas para compor o quadro de educadores das escolas indígenas e, mais recente, a Prefeitura Municipal de Manaus, através da Lei Nº 2.125, de 11 de maio de 2016 instituiu a Semana Municipal de Valorização da Cultura Indígena (Art. 1.º), sob a qual "Fica instituída, no município de Manaus, a Semana Municipal de Valorização da Cultura Indígena, a ser comemorada, anualmente, na semana que compreende o dia

19 de abril, Dia Nacional do Índio". Entende-se como "valorização da cultura indígena", também, os aspectos socioculturais e linguísticos, haja vista que é através da língua étnica que os grupos étnicos expõem suas culturas e tradições, como afirma Calvet (2002, p. 12): "Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes".

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação de Manaus mantém vinte e duas unidades de ensino de educação escolar indígena, coordenadas pela Gerência de Educação Escolar Indígena, as quais se dividem entre quatro escolas e dezoito espaços culturais. Denominam-se escolas indígenas, conforme define a legislação nacional, com base na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, conforme o artigo 1º desta resolução que estabelece no âmbito da Educação Básica, as unidades com estrutura e o funcionamento indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue. Isto visa à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, tendo como instituições executoras as secretarias de educação dos estados e municípios, em consonância com as secretarias nacionais de educação do Ministério da Educação. Já os espaços culturais são locais organizados pelas próprias lideranças e movimentos indígenas, geralmente instalados dentro da comunidade, que oferecem o ensino das línguas indígenas no contra turno aos alunos que estudam nas escolas. Esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento e apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica a professores de 1º ao 5º ano, contratados através de regime seletivo, tendo o espaço cultural a formação continuada aos educadores.

Com grande e bastante complexa diversidade linguística, o município de Manaus, até então, foi pouco estudado, não sendo, portanto, conhecidos de forma sistemática os fenômenos que vêm ocorrendo nas línguas indígenas e, pelo fato de sermos profissional da área de educação nas escolas indígenas do município, nos levaram a escolher o tema de pesquisa Educação Escolar Indígena, com ênfase na revitalização das línguas indígenas. Na nossa vivência, entendemos que o assunto mereceu ser investigado, pois o conhecimento da situação linguística numa comunidade bilíngue é fundamental para que, a partir de sua verificação, se desenvolvam estratégias para combater possíveis deslocamentos sociolinguísticos e evitar o desaparecimento das línguas. Como já se sabe, as línguas indígenas são línguas de minorias étnicas e correm o risco de desaparecerem, pois seus usos são restritos, seus falantes são em número bastante reduzido e só recentemente há uma política do estado para a sua revitalização e uso como línguas de instrução e ensino nas escolas indígenas e espaços culturais. A urgência da documentação e descrição dessas línguas é grande e sustenta-se que a produção científica sobre elas contribua para valorizá-las como línguas de expressão legítimas dos povos que as falam, para criar políticas de proteção à diversidade linguística, além de contribuir para as pesquisas sobre o conhecimento tradicional expresso através delas, sendo elas próprias formas de conhecimento tradicional e cultural. Nessa perspectiva, buscou-se analisar a problemática da pesquisa em questão: *Nas comunidades em estudo, as práticas de ensino nas escolas e espaços culturais indígenas promovem o fortalecimento das línguas indígenas?*

A partir dessa análise, algumas questões norteadoras foram enfrentadas no desenvolvimento do estudo: *Em que consiste o processo de ensino de revitalização das Línguas indígenas nas escolas e espaços culturais? Como identificar as línguas indígenas em processo de revitalização nas escolas e espaços culturais?*

Nesse sentido, as hipóteses que nortearam a pesquisa foram formuladas nos seguintes termos: 1) *O processo de ensino nas escolas e espaços culturais indígenas do município de Manaus é um meio para a revitalização das línguas indígenas;* 2) *As línguas indígenas passam pelo processo de revitalização nas escolas e espaços culturais indígenas.*

Acredita-se que o esforço teórico para tentar testar estas hipóteses se justifica na medida em que os resultados da pesquisa podem eventualmente contribuir para uma reflexão crítica sobre o modo como o ensino das línguas, oferecido nas escolas e espaços culturais indígenas, de fato tem ajudado na manutenção e/ou revitalização das línguas indígenas. Nesse sentido, a proposta de estudo desenvolvida neste trabalho se orienta também para a compreensão do papel histórico-social desempenhado pelas línguas no processo de construção social da "identidade coletiva indígena" protagonizado pelo movimento de emergência étnica verificado nas comunidades indígenas. Ou seja, o enfoque analítico se concentra no discurso do "ensino das línguas no espaço escolar" com a finalidade de afirmar sua importância como meio de manutenção e revitalização das línguas.

Nessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa é: *Analisar como se dá o processo de ensino de revitalização das línguas indígenas nas escolas e espaços culturais de Manaus.*

Os objetivos mais específicos são: *Investigar o processo de ensino de revitalização das línguas indígenas nas escolas e espaços culturais de Manaus;*

Identificar as línguas indígenas em processo de revitalização nas escolas e espaços culturais de Manaus;

Descrever o estado das línguas indígenas que passam pelo processo de revitalização nas escolas e espaços culturais de Manaus.

Para alcançar os objetivos propostos no estudo foram pesquisadas 4 escolas e 18 espaços culturais indígenas do município de Manaus, Amazonas e o trabalho foi focalizado e realizado com toda a comunidade escolar indígena do município.

Neste sentido, considera-se que a pesquisa é relevante por contribuir para o desenvolvimento científico do município de Manaus, através dos seguintes desdobramentos: favorecer a produção de dados técnicos e científicos que descrevam a situação sociolinguística das línguas pesquisadas e que instrumentalizem os professores, alunos e pais, para que possam deles se servir no processo de valorização de suas línguas, aperfeiçoando e fomentando o ensino das mesmas nas escolas e nos espaços culturais das comunidades.

Por fim, entende-se que o estudo proposto nos possibilita examinar todos os aspectos da relação entre língua e sociedade (CRYSTAL, 1998, p. 243). Portanto, esta pesquisa poderá ajudar a entender os desafios para a valorização e o fortalecimento das línguas pesquisadas, o que confirma a sua relevância. Dessa forma, se pode elencar como principais contribuições deste estudo:

a) Fornecer um diagnóstico da situação sociolinguística das comunidades bilíngues no município de Manaus - AM, que abrirá caminhos para o desenvolvimento de futuras análises sobre fenômenos linguísticos marcados por condicionantes sociais dos falantes das línguas indígenas, contribuindo ainda para o aprofundamento do conhecimento científico acerca, principalmente, das línguas indígenas em processo de revitalização;

b) Subsidiar o desenvolvimento de artigos voltados para a formulação e a prática de políticas linguísticas que contribuam para a melhoria do ensino das línguas indígenas nas escolas e espaços culturais, visando ao fortalecimento dos seus usos no seio das comunidades que as falam;

c) Servir de base de apoio às políticas públicas e linguísticas por parte do estado, incluindo as secretarias de educação e escolas, bem como para a definição de práticas que permitam o exercício da cidadania indígena, recuperando os indígenas na formulação e execução de programas de ensino voltados para as reais necessidades de sua cultura e línguas nativas, principalmente, no que diz respeito à concretização e ao cumprimento do ensino das línguas indígenas que ganham força com a legislação que norteia a educação escolar indígena, a partir das Resoluções N° 99/97 do CEE/AM e a Resolução Nº 11/2001- CEE/AM, Art. 3 – Inciso III, que trata do "ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo".

d) E, finalmente, servir de fonte de referência e de conhecimento científico aos demais pesquisadores e instituições científicas sobre a situação da revitalização das línguas indígenas falada nas comunidades indígenas bilíngues do município de Manaus.

Metodologia

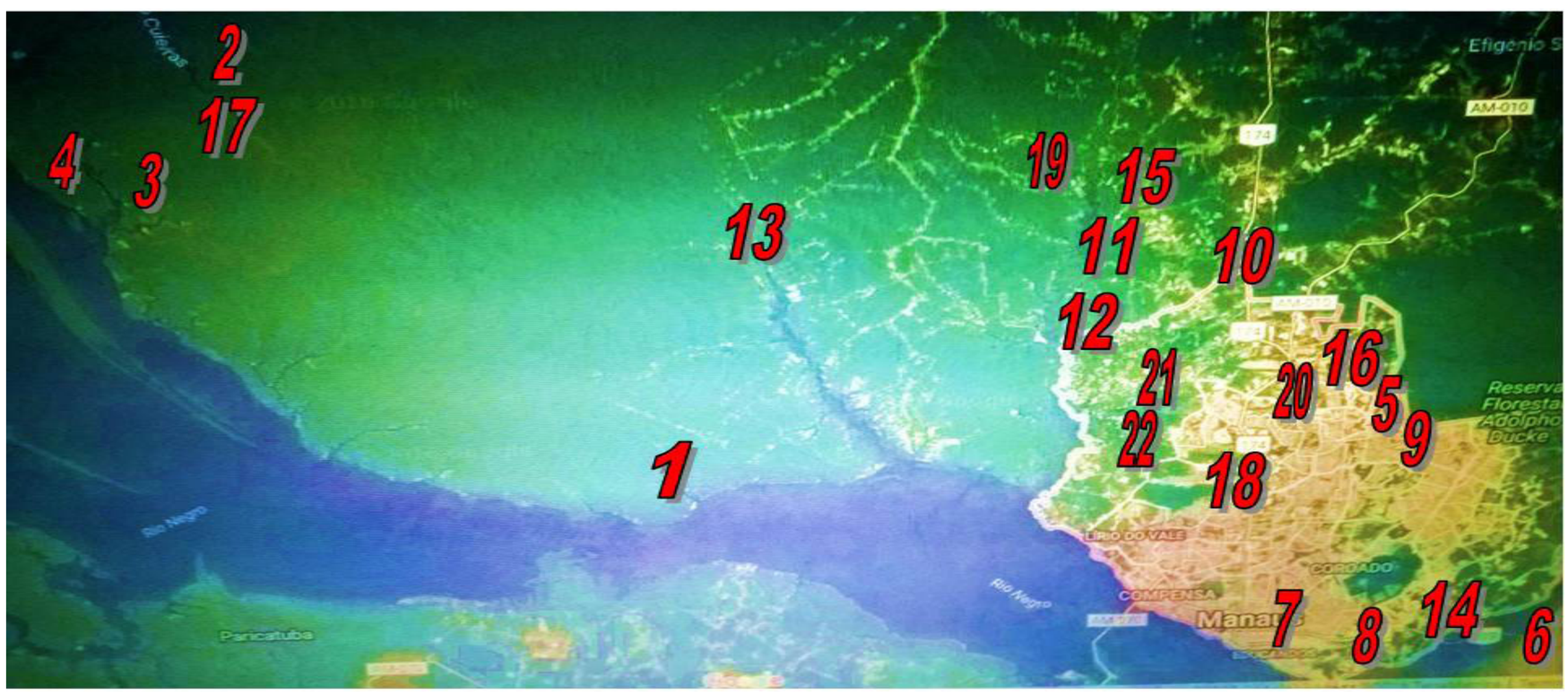
As metodologias empregadas foram abordagem quali-quantitativa, pesquisa de campo e levantamento *surveys*. A opção por essa metodologia deu-se pelo fato de explicar um problema a partir de referências já publicadas sobre o assunto, de acordo com Gil (2006, p. 65). A partir do levantamento *surveys* proposto por Gil (2006, p. 70), obteve-se o "conhecimento direto da realidade; quantificação dos dados, por meio de análise estatística e pesquisa de campo"(GIL, 2006, p. 128). Os dados foram coletados através de questionários, aplicados à Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED) e aos vinte e dois professores diretores das escolas e espaços culturais indígenas da Rede Municipal de Ensino de Manaus, no período de julho a dezembro de 2016, os quais estão expostos nos resultados e discussão.

Resultados e discussão

As escolas indígenas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus são: Aleixo Bruno (Aru Waimi), etnia Baré, na comunidade Terra Preta, rio Negro; escola Boas Novas (Puranga Pisasu), etnia Baré, rio Cuieiras; escola Três Unidos (Kanata T-Ykua), etnia Kambeba, rio Cuieras e escola São Tomé (Kunyatá putira), etnia Baré, Paraná do Sumaúma, rio Negro. As escolas, que no início de suas fundações tinham somente nomes em português, receberam também nomes indígenas, de acordo suas respectivas etnias, através do Decreto Municipal 1.394/2011, que assegura aos indígenas a prerrogativa de definir as nomenclaturas das escolas situadas em comunidades tradicionais.

Os espaços culturais das comunidades indígenas foram nomeados a partir de suas próprias lideranças, com base em suas respectivas etnias, haja vista que os mesmos não estão veiculados a nenhuma instituição, têm autonomia própria e não estão sujeitos a normas e ordenamento jurídicos próprios. São eles Espaço Cultural Wotchimaücü, Rua São Salvador, 1216, Cidade de Deus I; Espaço Cultural Atauanã Kuarachi Kokama, Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08; Espaço Cultural Wanhut"i, Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261, Conjunto Santos Dumont, Redenção I; Espaço Cultural Buû-Miri, Rua 06 nº 156, Conjunto Villar Câmara I, Aleixo; Espaço Cultural Tsetsu Kadun Kokama, Rua Lábrea 447, Grande Vitória I; Espaço Cultural Bayaroá, Rua São Luis 474, Bairro São João, BR 174, Km 04; Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, rio Tarumã Açu; Espaço Cultural Tupãna Yupirunga, sítio Santa Maria 01, rio Tarumã Açu; Espaço Cultural Inemiri, Comunidade Rouxinol, igarapé do Caniço

01. rio Tarumã Açu; Espaço Cultural Amarini Arurã Apurinã, Av. Real s/n, Mauazinho; Espaço Cultural Weku Durpuá, Comunidade Barreirinha, rio Cuieiras, Negro; Espaço Cultural Inemãnatã Apurinã, Av. Coletora 02, Conjunto Cidadão 12, Nova Cidade; Espaço Cultural Poranga Yasarú, Comunidade Boa Esperança, rio Cuieiras, Negro; Espaço Cultural Nusoken, Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261, Conjunto Santos Dumont, Redenção I; Espaço Cultural Tupana Aruca, Comunidade Livramento, rio Tarumã Mirim; Espaço Cultural Sol Nascente, Francisca Mendes II; Espaço Cultural Nações Indígenas, Tarumã e Espaço Cultural Parque das Tribos, Estrada do Bancrevea, Tarumã. No mapa da figura 1 cada número indica a localização das escolas e dos espaços culturais indígenas:



ESCOLAS E ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS	LÍNGUA ENSINADA
1. Escola Aru Waimi, povo Baré	L1 Português - L2 Nheengatu
2. Escola Puranga Pisasu, povo Baré	L1 Português - L2 Nheengatu
3. Escola Kanata T-Ykua, povo Kambeba	L1 Português - L2 Kambeba
4. Escola Kunyatá Putira, povo Baré	L1 Português - L2 Nheengatu
5. Espaço Cultural Wotchimaücü, povo Tikuna	L1 Português - L2 Tikuna
6. Espaço Cultural Kuarachi Kokama, povo Kokama	L1 Português - L2 Kokama
7. Espaço Cultural Wanhut"i, povo Sateré-Mawé	L1 Português - L2 Mawé
8. Espaço Cultural Buû-Miri, povo Tukano	L1 Português - L2 Tukano
9. Espaço Cultural Tsetsu Kadun Kokama, povo Kokama	L1 Português - L2 Kokama
10. Espaço Cultural Bayaroá, povo Tukano	L1 Português - L2 Tukano
11. Espaço Cultural Aldeia Inhaã-Bé, povo Tikuna/Sateré-Mawé	L1 Português - L2 Tikuna e Mawé
12. Espaço Cultural Tupãna Yupirunga, povo Karapãna	L1 Português - L2 Nheengatu
13. Espaço Cultural Inemiri, povo Tukano	L1 Português - L2 Tukano
14. Espaço Cultural Amarini Arurã Apurinã, povo Apurinã	L1 Português - L2 Apurinã

15. Espaço Cultural Weku Durpuá, povo Tukano	L1 Português	-	L2 Tukano
16. Espaço Cultural Inemãnatã Apurinã, povo Apurinã	L1 Português	-	L2 Apurinã
17. Espaço Cultural Poranga Yasarú, povo Baré	L1 Português	-	L2 Nheengatu
18. Espaço Cultural Nusoken, povo Sateré-Mawé	L1 Português	-	L2 Mawé
19. Espaço Cultural Tupana Aruka, povo Baré	L1 Português	-	L2 Nheengatu
20. Espaço Cultural Sol Nascente, diferentes etnias	L1 Português	-	L2 Nheengatu
21. Espaço Cultural Nações Indígenas, diferentes etnias	L1 Português	-	L2 Nheengatu
22. Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit	L1 Português	-	L2 Nheengatu

Figura 1 – Mapa de localização das escolas e Espaços Culturais Indígenas de Manaus
Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena/SEMED, 2016.

O mapa da figura 1 mostra que a maioria dos Espaços Culturais estão localizados no perímetro urbano, principalmente na área do Tarumã. Apenas os espaços Aldeia Inhaã-Bé 7, Inemiri Tupãna Yupirunga 8, Inemiri 9, Weku Durpuá 11, Poranga Yasarú 13 e o Tupana Aruca 15 estão localizados na Zona Rural de Manaus. Já as escolas municipais indígenas estão todas localizadas na Zona Rural Ribeirinha, na região do rio Negro.

A pesquisa aponta que, nas 25 comunidades indígenas, todas têm como primeira língua (L1) o português e como segunda língua (L2) a língua indígena, ou línguas indígenas. Entre essas comunidades indígenas destacam-se Parque das Tribos e Nações Indígenas, as quais falam mais de 10 línguas étnicas por serem constituídas de várias etnias. Entretanto, na figura1 relacionamos as línguas predominantes e que são ensinadas nessas comunidades. O português também é a língua de instrução do conteúdo das disciplinas da grade curricular nas escolas e espaços culturais indígenas, enquanto que as línguas indígenas não compõem o currículo e apenas funcionam como disciplinas especiais, ensinadas pelos professores indígenas, de acordo com as etnias que as falam. Tal processo é chamado de revitalização e/ou de recuperação das línguas indígenas, haja vista que as línguas já não são mais transmitidas de geração a geração no seio familiar e nem no cotidiano dos membros da comunidade. Deste modo, coube às escolas e aos espaços culturais o papel de revitalização dessas línguas dentro de cada comunidade indígena, por meio do ensino.

Em relação ao número de alunos matriculados nessas escolas e espaços culturais indígenas, ele tem aumentado consideravelmente, de 492 em 2015 passou para 689 em 2016, segundo a Gerência de Educação Escolar Indígena. Dados esses que podem ser constatados nos gráficos 1, 2 e 3:

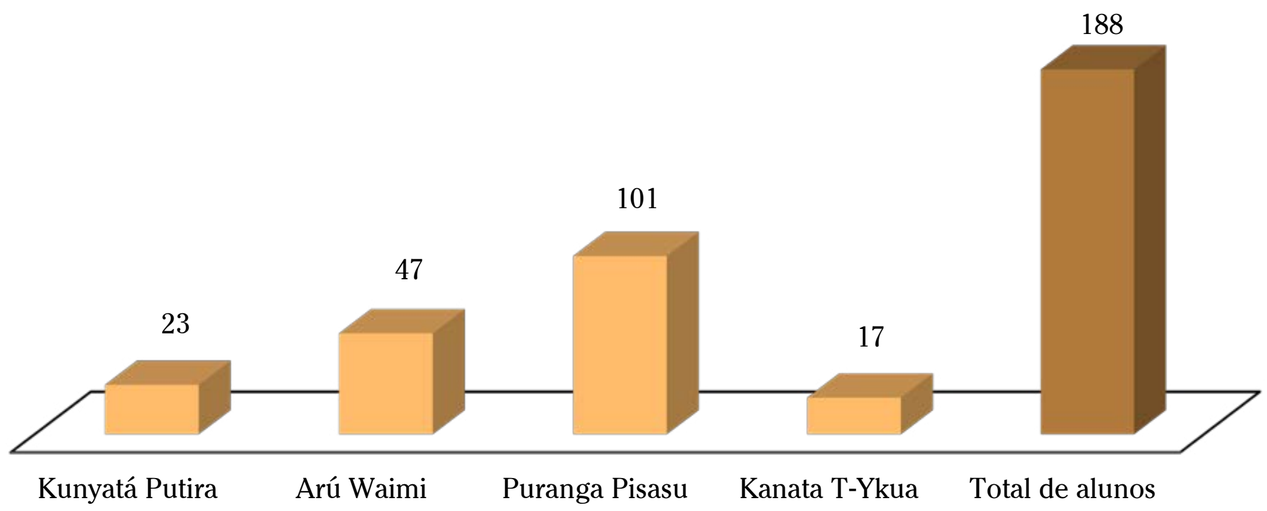


Gráfico 1 – Número de alunos indígenas matriculados nas escolas indígenas em 2016
Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

Observa-se no gráfico 1 que as escolas municipais indígenas possuem 188 alunos, sendo 23 alunos da escola Kunyatá Putira, os quais representam 12,22%, 47 alunos da escola Arú Waimi, que representam 24,95%, 101 alunos da escola Puranga Pisasu, que representam 53,58% e 17 alunos da escola Kanata T-Ykua, que representam 9,07%.

Em relação as línguas ensinadas, o nheengatu é ensinado nas escolas Kunyatá Putira, Puranga Pisasu e Arú Waimi e a língua Kambeba na escola Kanata T-Ykua.

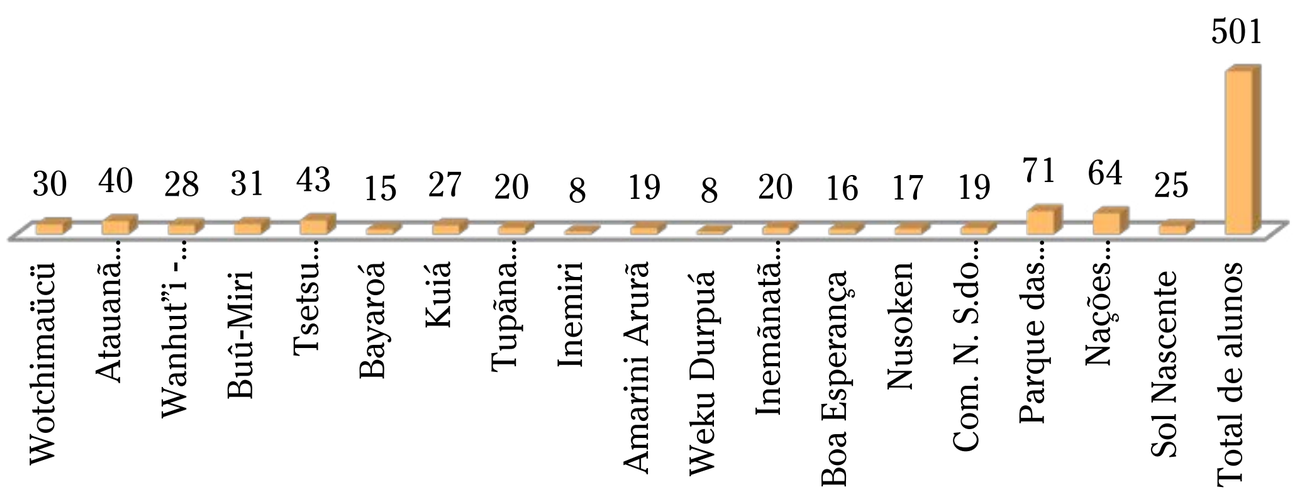


Gráfico 2 – Número de alunos indígenas matriculados nos espaços culturais indígenas em 2016
Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

Conforme se observa no gráfico 2, a maioria dos alunos estão matriculados nos Espaços Culturais, um total de 501 estudantes indígenas. Isso é devido a maior concentração de indígenas nas áreas urbanas, por conta do chamado êxodo rural, que é o deslocamento de pessoas do interior para a cidade. Observa-se em termo de quantitativo de alunos por espaço cultural que o Parque das Tribos destaca-se com o maior número de alunos, num total de 71, que representam 14, 30%, seguido das Nações Indígenas com 64, que representam 12, 80% e Tsetsu Kokama com 43 alunos, que representam 8,16%.

As línguas indígenas ensinadas predominantes nos espaços culturais indígenas são o Nheengatu, o Tukano e o Mawé.

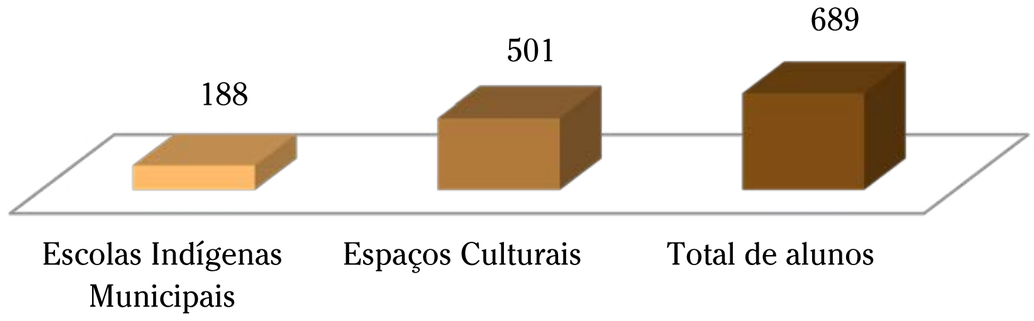


Gráfico 3 – Número de alunos indígenas da Rede Municipal de Ensino de Manaus em 2016
Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

Conforme se observa no gráfico 3, somando os alunos das escolas indígenas, que representam 27,28% e dos espaços culturais que representam 72,72%, totalizam 689 alunos indígenas matriculados em 2016 na Rede Municipal de Ensino de Manaus.

A Secretaria Municipal de Educação não tem medido esforços para desenvolver os trabalhos nestes ambientes educativos, os quais são importantes para a revitalização da cultura, da língua e para o resgate da tradição indígena, pois, os professores fazem um trabalho de revitalização linguística e cultural. Nas escolas e espaços culturais indígenas são ofertados ensinos intercultural e interdisciplinar, onde os professores indígenas alinham o ensino dos componentes curriculares da base nacional comum curricular com os conhecimentos tradicionais construídos secularmente pelos povos indígenas, assino como as línguas indígenas de cada etnia.

Os Espaços Culturais atendem, no contra turno, aos alunos indígenas de Manaus matriculados em escolas não indígenas existentes nas proximidades de suas comunidades. Nesses Espaços, os professores focam os trabalhos pedagógicos no fortalecimento e valorização das culturas e línguas indígenas. Esses professores dos espaços culturais são indígenas da mesma etnia e recebem uma formação específica para atuarem nesses locais. Também nesses espaços são desenvolvidas atividades sobre “saberes, culturas, artes e tradições”, os quais visam à revitalização, à valorização e ao fortalecimento das culturas e línguas indígenas existentes no município de Manaus. Os eventos contam com a participação de alunos e professores das escolas indígenas municipais e dos espaços culturais atendidos pela secretaria, além de lideranças e comunitários.

Conclusão

A revitalização, série de ações planejadas, busca dar novo vigor, nova vida às línguas indígenas ameaçadas de desaparecer no âmbito do município de Manaus, por meio da Educação Escolar Indígena nas escolas e nos espaços culturais indígenas, o que é promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. O grande postulado do ensino das línguas indígenas parte da consideração de que somos um município plurilíngue, ou seja, há uma diversidade de comunidades linguísticas e que necessitam

das políticas linguísticas para a implementação do ensino de suas línguas. Deste modo, a Educação Escolar Indígena oferecida pela secretaria de educação é a principal ferramenta pedagógica de ensino das línguas indígenas e visa a suas recuperações nas comunidades onde são faladas, assim como também a manter vivas as culturas e tradições dos povos indígenas.

O estudo mostrou, ainda, com base nos estudos realizados, a situação sociolinguística do ensino das línguas indígenas no município de Manaus, embasado em estudos que fundamentam as políticas linguísticas na educação escolar indígena nas escolas e espaços culturais indígenas, nos estudos do bilinguismo e as práticas escolares voltadas para o ensino das línguas indígenas e, discussão sobre a situação sociolinguística para a revitalização das línguas como elemento de construção da identidade cultural dos povos indígenas de Manaus.

Contudo, há uma urgência no processo de revitalização das línguas indígenas no município de Manaus, haja vista que 91,73% dos membros das etnias já deixaram de falar suas línguas tradicionais como primeira língua e adotaram o português. Esse fenômeno de deslocamento linguístico só poderá ser revertido ou manter-se equilibrado se as práticas de ensino das línguas forem consolidadas nas comunidades indígenas.

Espera-se que, a partir da discussão dos estudos da situação sociolinguística nas escolas e espaços culturais indígenas, os gestores públicos possam desenvolver políticas linguísticas específicas às necessidades linguísticas de cada povo indígena e que o ensino oferecido nas escolas e espaços culturais realmente promova a recuperação das línguas indígenas no município de Manaus.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MÊS/SEF, 1998.

BRASIL. **Referências para formatação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CRYSTAL, David **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MANAUS /PMM. Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009. **Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação.** Manaus, 04 de maio de 2009.

MANAUS/PMM**. Decreto nº 8.396**, de 20 de abril de 2006. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 20 de abril de 2006.

MANAUS /PMM. **Decreto n. 1.394**, de 29 de novembro de 2011. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus, 30/11/2011. Manaus, 2011.

MANAUS/PMM. **Lei nº 2.000/2015**. Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 24/06/2015. Manaus, 2015.

MANAUS/PMM. **Lei nº 1.610/2011.** Dispõe sobre a criação de vagas para os cargos de Assistente Social e Psicólogo no âmbito da Administração Direta do Município de Manaus. Diário Oficial do Município, 30/11/2011. Manaus, 2011.

MANAUS/PMM**. Lei nº 2.125/2016**. Institui a Semana Municipal de Valorização da Cultura Indígena e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 11/05/2016. Manaus, 2016.

MANAUS/PMM. **Portaria n° 0016/ 2007**. GS/SEMED. Manaus, 2007.

_____. **Resolução/MEC/CEB Nº 3,** DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. **Resolução/CEE/AM nº 99**, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece normas regulamentares para implantação do Regime instituído pela Lei nº 9.394/96, no Estado do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1997.

_____. **Resolução/ CEE/AM nº 11/2001**. Normas para criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no estado do Amazonas, e da outras providências. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2001.

A CULTURA MOÇAMBICANA CAMUFLADA NO "O FIO DAS MISSANGAS" DE MIA COUTO

Alexandre António TIMBANE

Introdução

Este texto resulta de pesquisa que discute as marcas de identidade léxico-cultural presentes na obra “O fio das missangas” da autoria de Mia Couto. Para Orlandi, “a língua não se reduz, pois, ao jogo significante abstrato. Para significar, ela é afetada pela história.” (ORLANDI, 2012, p.86). A história está presente na cultura como sendo um trio que se entrelaça entre si: língua, cultura e história. Pecheux (2009) acrescenta a questão “ideológica” como elemento fundamental na língua. Para Pecheux, a língua e a ideologia estão entrelaçadas porque muitos aspectos linguísticos só podem ser entendidos dentro do contexto ideológico e construídos dentro da comunidade de fala. Da pesquisa se concluiu que Couto (2009) apresenta marcas linguísticas e culturais da moçambicanidade; apresenta estilo próprio que se revela na identidade. O autor traz estereótipos mais comuns em autores africanos: os animais, o fogo, a feitiçaria, os ritos, etc.; ele cria um novo modelo de narrativa (narrativa africana) que se baseia na realidade africana principalmente na oratura e, sobretudo na literatura. Os textos miacoutianos adaptados ao português brasileiro confundem um leitor moçambicano e iniciam um processo de apagamento da autoria.

A cultura de um povo

Todas as sociedades do mundo possuem uma identidade que se manifesta através da cultura. A cultura é uma construção social que só pode ser aprendida e entendida dentro do contexto social. Estudos antropológicos mostraram que pessoas que crescem isoladas da sua sociedade de pertença perdem traços da sua comunidade e se comportam segundo as condições em que estão em contato. Os povos africanos do grupo bantu são, por natureza, povos que prezam pela oralidade, quer dizer, são de tradição oral. Sendo assim, os hábitos de ser e de estar (em sociedade) são transmitidos de geração em geração através da oralidade.

Um grupo étnico (no contexto africano) é constituído por indivíduos que têm uma uniformidade cultural, que partilham as mesmas tradições, conhecimentos, técnicas, habilidades e língua. Por outro lado, a cultura é o conjunto de conhecimentos, crenças, artes, normas e costumes e muitos outros hábitos e capacidades adquiridos pelos homens em suas relações como membros da sociedade. A memória social é a mais importante, pois é através dela que se transmitem conhecimentos de geração em geração, principalmente em sociedades ágrafas.

Todos os aspectos levantados revelam que a cultura e a etnia se entrelaçam com a língua e juntos criam na sociedade uma identidade própria, que ao longo dos tempos vai se desintegrando e aceitando outras culturas. No mundo globalizado não existe uma cultura homogênea. Toda cultura é resultado de culturas diversas que se misturaram ao longo dos tempos, em diferentes espaços geográficos. O próprio silêncio é importante, de tal forma que aparece como uma respiração (o fôlego) da significação. É como se fosse um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (ORLANDI, 2007). Orlandi afirma que “o silêncio não fala, ele significa. É, pois, inútil traduzir o silêncio em palavras; é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio por métodos de observação discursivos” (ORLANDI, 2007, p.102).

O povo moçambicano se identifica pela partilha de traços comuns que passam desde as crenças, as tradições, as línguas, os ritos, a gastronomia, o conhecimento da natureza entre outros traços. Mas é importante trazer ao debate pesquisadores que aprofundam o conceito 'cultura', pois os debates sempre foram divergentes ao longo dos tempos. No século XVIII, o conceito 'cultura' era empregue no singular, o que refletia o universalismo e o humanismo dos filósofos: a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. A 'cultura' "se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época." (CUCHE, 1999, p.21).

Para o antropólogo inglês Edward Taylor, a cultura é um conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral e direito, além de costumes e hábitos adquiridos pelos indivíduos inseridos numa determinada sociedade. A cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social. Para Santos (2006), a cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade. Mas também pode ser um conjunto de conhecimentos, de ideias e de crenças, assim como às maneiras como esse conjunto de conhecimento se manifesta na vida social.

Para Cuche, "o processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural. Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução" (CUCHE, 1999, p.137). Se a cultura é instável, como é que a língua como parte integrante permanecerá estática? É claro que a língua vai acompanhar esse processo dinâmico da cultura.

Cuche (1999) conclui que "não existem, consequentemente, de um lado as culturas 'puras' e de outro, as culturas 'mestiças'. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas 'mistas', feitas de continuidades e de descontinuidades" (CUCHE, 1999, p.140, grifos do autor). Essa reflexão com a cultura nos leva a pensar que com língua acontece a mesma coisa. Não existe uma língua pura. Uma língua é uma soma de várias línguas e sempre está sujeita à influência de outras.

No período colonial, o conceito cultura estava ligado à civilização. A cultura era constituída pelos hábitos e costumes dos colonizadores, fato que desconsiderava a cultura dos povos nativos. As questões nação, raça, tribo e etnia têm marcado a História de Moçambique desde a origem dos movimentos de libertação (1962) até à atualidade. Os discursos políticos ainda desencorajam o tribalismo, as práticas das tradições próprias das raízes africanas (MEDEIROS, 2008).

Para Antunes, "o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura na qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal" (ANTUNES, 2009, p.19). A diversidade linguística que Moçambique tem denuncia a diversidade cultural que o povo moçambicano possui. Na perspectiva de Lyons (1987, p.24) a cultura é entendida como o "conhecimento adquirido socialmente: isto é, como o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de determinada sociedade." Dessa forma, tudo quanto aprendemos no seio social faz parte da cultura.

É importante sublinhar que a cultura é dinâmica e instável. Não existe uma cultura homogênea principalmente num mundo dinâmico e globalizado em que vivemos. Uma cultura é resultado de outras culturas e estas se entrelaçam e se misturam. A partir do momento em que se acultura, formam-se novas e múltiplas culturas que se cruzam e se misturam no tempo e no espaço. Tal como Zilberman (2013) aponta, o continente africano recebeu uma aculturação forte dos europeus e dos asiáticos, esses últimos em escala muito reduzida.

No contexto moçambicano não se pode falar de uma única cultura, mas sim várias culturas que, de certo modo, comungam os mesmos princípios e regras aceites pela nação. É importante apontar que "o nacionalismo não está ativo apenas nas suas dimensões mais horrendas e visíveis. Também se manifesta nas mais invisíveis e impregnadas no quotidiano: as que conferem e inculcam uma determinada identidade ao nascido num ou noutro local, que é parte da sua identidade pessoal" (SOBRAL, 2003, p.1093).

As sociedades letradas caracterizar-se-ão pela extrema distância e separação entre os coletivos sociais que as compõem. Na sua base encontram-se comunidades dispersas de produtores agrícolas, com fraquíssima mobilidade social, em que os quadros da reprodução social são os da família e da ocupação. No topo encontram-se as elites militares e burocráticas e, por vezes, comerciais, muito minoritárias. Estas sociedades encontram-se organizadas em Estados, mas estes não constituem nações. São formados por núcleos de produtores segregados uns dos outros, com línguas e culturas distintas entre si e separados culturalmente da minoria letrada (SOBRAL, 2003, p.1096).

O poder da família como o centro da difusão da cultura ainda é preservado e fomentado, embora a noção de 'nação moçambicana' seja complexa num mundo globalizado. A chegada da televisão, a escolarização moderna, as políticas públicas que desencorajam certas práticas tradicionais, o deslocamento das populações da zona rural para as cidades por causa da guerra, a chegada de muitas igrejas cristãs e muçulmanas são algumas das causas que reduzem fortemente a força das tradições. A globalização engloba essas causas formatando um sentimento de sujeição e conformismo acultural e cultural.

A aculturação é entendida como sendo o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo direto ou indireto com outras culturas que provocam mudanças das culturas iniciais nos grupos sociais. (CUCHE, 1999). Segundo o mesmo autor, a aculturação pode ser (**a**) espontânea, (**b**) organizada, mas forçada e (**c**) planejada. A aculturação organizada e planejada é difundida pelos meios de comunicação e das novas tecnologias. Os canais televisivos representam essa difusão da cultura europeia. Se a televisão tivesse interesses nacionalistas poderia apresentar contextos reais africanos, tal como a cultura e as tradições locais. Mas as novelas portuguesas, brasileiras, mexicanas (dubladas em português brasileiro) ocupam quase 80% da programação.

Cuche fala de 'cultura de sujeição' e aprofunda que essa cultiva a passividade dos indivíduos e faz com que se submetam à realidade atual, resultado de políticas governamentais autoritárias. A religião foi usada em muitos momentos da História de Moçambique e de África como o espaço de deixar os povos africanos mais mansos, obedientes com relação à dominação e exploração colonial.

Por outro lado, existe uma a cultura 'participativa', que, de fato, é acompanhada da estrutura democrática. Nesse âmbito, o cidadão faz escolhas livre da cultura que pretende seguir, sem que haja intervenção governamental. Em muitos governos africanos (principalmente no Norte de África) o islã é a religião oficial do estado. A Tunísia, Marrocos e Egito são exemplos claros da intervenção do governo na escola e submissão do resto da população à religião. Toda cultura política concreta é mista e os três modelos de cultura podem coexistir (CUCHE, 1999).

O conceito se desenvolveu no seio da liderança da FRELIMO, em Moçambique, via exemplos que tinham vivenciado na Europa e nos Estados Unidos, onde os líderes tiveram a sua formação acadêmica. A formação do 'homem-novo' implica uma aculturação. Iniciar um processo de aculturação não é tarefa fácil numa sociedade que já tem uma cultura antropológica e sociologicamente consolidadas ao longo

dos séculos. Essa substituição da 'antiga cultura' por uma 'nova' mexerá com sensibilidades não apenas no nível dos grupos éticos, mas também nos líderes (comunitários) locais que ainda têm poder diante das populações. Para as populações rurais, vale apenas seguir normas do líder da tribo, da etnia, do grupo do que a Constituição do país. A constituição é artificial e manifesta interesses de uma elite minoritária que se localiza geograficamente nas áreas urbanas.

Debatendo sobre a oratura e a literatura

O sistema colonial havia divulgado a ideia de que os africanos não tinham cultura, história nem civilização. Portanto, seria impossível que existisse prática literária nesse grupo de indivíduos. O sistema colonial defendia que não seria possível que um africano pudesse ser capaz de aprender a par de igualdade com outras nações do mundo. Foi uma ideia errônea porque não foi baseada em empirismo. A presença da oratura no contexto africano revela a existência de uma civilização africana que se distancia das outras civilizações. Portanto, oratura (literatura oral) e literatura (escrita) (CEREJA; COCHAR, 2009).

Não é pelo fato de ter línguas ágrafas que uma civilização seja baixa ou fraca. A oratura, segundo Nunes (2009), é o reservatório dos valores culturais de distintas comunidades com raízes e personalidades regionais; é resultado de múltiplas interseções do conteúdo e de graus diversos de aculturação; é composta por um conteúdo semântico que encerra, de forma indireta, às regras e interdições que são transmitidas ao público ouvinte; é veículo de transmissão do conhecimento, conseguindo a ligação entre as gerações de uma mesma comunidade e é um meio pedagógico poderoso ao serviço da educação e da formação das gerações mais novas.

Entende-se por textos orais aqueles que circulam oralmente por todas as camadas sociais (letradas e analfabetas) cujo instrumento de produção são os sons vocálicos. Os textos escritos são de prestígio e circulam em grupos sociais mais privilegiados uma vez que já tiveram um registro escrito (autoria), atitude que contraria à oratura (TIMBANE, 2014a,b). Entende-se por oratura o conjunto das obras sem autoria que são criadas e difundidas por anônimos oralmente e que servem de instrumentos de educação cívica e moral dos grupos sociais. São inclusas neste grupo "três grandes gêneros: formas e jogos de língua (provérbios, ditos, adivinhas, orações, lengalengas, etc.), formas narrativas (contos, lendas e mitos), formas dramáticas e musicais (teatro popular, cantigas e romances)" (NUNES, 2009, p.35).

Toda a oratura não tem dono, quer dizer, as histórias e os contos não têm autoria, atitude que contraria os princípios da literatura para a qual cada autor se identifica com as estórias inventadas e toma posse delas. Enquanto a oratura possui público específico (jovens e crianças) e exige a presença física dos ouvintes, a literatura atinge público distante e não são previsíveis os leitores nem a faixa etária. O contador de histórias certifica a compreensão do conto ou vai tirando dúvidas e incompreensões, enquanto que o texto escrito pode ser interpretado de formas diversas, dependendo da instrução, da cultura ou das influências do leitor. Os contadores não têm a possibilidade de criar neologismos enquanto que os escritores têm mais tempo para pensar, inventar e colocar o estilo nos textos. Os textos produzidos oralmente são sujeitos a mudanças (acréscimos ou omissões), segundo os objetivos do contador, enquanto que, na literatura, se mantém fiel o texto original do autor. É importante notar que a cultura moçambicana é única, é social, é oralizada no pensamento, o que significa que o discurso é falado no cérebro, pois é lá onde se processa a narrativa oral.

A oratura é anônima por natureza e tem as marcas de um trabalho coletivo que resulta de interpretações que o povo foi acumulando ao longo do tempo. O contador é um intérprete, é um ator ao mesmo tempo, atitude que não acontece na literatura. A oratura popular é inventada para ser ouvida, pois o narrador e os ouvintes formam um todo e a peça movimenta, provocando emoção e reflexões, que ora se ficam pela agitação interior, ora se exteriorizam por meio de gestos, exclamações, risos e comentários. Na oratura africana, pode-se encontrar a poesia, o romance, o canto, as adivinhas, provérbios e muito mais (TIMBANE, 2012, p.32).

Segundo Souza (2007), a literatura é o "conjunto da produção escrita de uma época ou país, ou melhor, é o conjunto de obras distintas pela temática, de origem ou de público visado. Pode-se dividir em: infanto-juvenil, de massa, feminina, de ficção científica, entre outros. Existe uma literatura de áreas específicas do saber, como por exemplo: literatura médica, literatura jurídica, literatura sociológica, e por aí em diante" (SOUZA, 2007, p.45). Por outro lado, a oratura procura reacender e reviver utopias e sonhos de um tempo anterior que marcou suas vidas individuais ou comunitárias; reconstruir a atmosfera de outros tempos, relembrando hábitos, valores, e práticas da vida cotidiana; reacender emoções de diferentes naturezas: individuais, sociais, políticas, culturais; relembrar convivências mútuas que se constituíram na dinâmica da História; representar e reativar correntes de pensamento; reviver embates políticos e ideológicos; reconstituir climas de religiosidade, de lazer, de companheirismos, de lutas (DELGADO, 2003).

A força da oratura nas etnias africanas é visível, é de prestígio e há tendências de preservar e garantir a sua continuidade. À volta da fogueira é o lugar de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos da vida para crianças, adolescentes e jovens.

Quadro 1– Diferenciando a oratura da literatura

ORATURA	LITERATURA
Não tem dono	Literatura onde cada autor se identifica e toma posse das estórias inventadas.
Tem público específico (jovens e crianças)	Público vasto e imprevisível
Exige a presença física dos ouvintes	A literatura atinge público distante e não são previsíveis os leitores nem a faixa etária.
O contador de histórias certifica a compreensão do conto ou vai tirando dúvidas e incompreensões	O texto escrito pode ser interpretado de formas diversas dependendo da instrução, da cultura ou das influências do leitor
Os contadores não têm a possibilidade de criar neologismos	Os escritores têm mais tempo para pensar, inventar e colocar o estilo nos textos.
São sujeitos a mudanças (acréscimos ou omissões), segundo os objetivos do contador	Se mantém fiel o texto original do autor
A interpretação está ligada ao contexto sociocultural dos ouvintes	Rompimento da interpretação. Cada leitor interpreta do seu jeito.

Fonte: Elaboração própria

Para Nunes (2009) a oralidade e a escrita são dois processos diferentes de produção e transmissão da própria tradição. A cultura moçambicana é única, é social, é oralizada no pensamento. Desta forma se entende que a voz e a imagem constituem um ponto de partida da narrativa oral. Sendo a linguagem

literária um conjunto de “desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma especial de linguagem em contraste com a linguagem comum, que usamos habitualmente” (EAGLETON, 2003, p. 6). Por isso é necessário que seja estudada com pormenor.

A literatura moçambicana: periodização e características

Como já se discutiu o suficiente nas seções anteriores, a oratura ocupa espaço privilegiado nas culturas africanas, em especial nos povos bantu. Moçambique não é exceção. Para compreendermos a evolução da literatura moçambicana, dividiremos os períodos em 6 partes, tal como Carreiro (s.d.) propõe:

1º período: inicia desde o surgimento do homem no espaço geográfico moçambicano até o ano 1924. É um período incipiente, sem muitas ações literárias concretas, pois nenhum cidadão estava escolarizado uma vez que a alfabetização moderna não fazia sentido. É um período rico em oratura e pobre em literatura, tal como se discutiu na seção anterior. Não havia quem escrevia senão alguns colonos portugueses que passavam por Moçambique para fazer trocas comerciais com os reis moçambicanos principalmente nas zonas costeiras de Moçambique.

2º período: É um período que é caracterizado pelo surgimento de primeiros escolarizados, cuja formação foi realizada em Portugal. Este período inicia em 1924 com a publicação do livro de João Albasini, cujo título é “O livro da dor.” É um período marcado pela publicação de poemas dispersos e contribuições isoladas em todo país. Nota-se nesse período a contribuição do escritor Rui de Noronha que lançou uma obra de maior expressividade na época: “Sonetos”, em 1946. Para além dessa obra, vários textos foram registrados de forma isolada em revistas e jornais da época. Há que citar a importância do escritor Rui de Noronha como escritor notável da sua época, tendo produzido contos e poesias que despertavam a ideia da negritude, de pan-africanidades e da necessidade de libertação dos povos africanos do jugo colonial. O poema a seguir é exemplo dessa perspectiva combativa contra o colonialismo em África:

> África surge et ambula
>
> Dormes! e o mundo marcha, ó pátria do mistério.
> Dormes! e o mundo rola, o mundo vai seguindo...
> O progresso caminha ao alto de um hemisfério
> E tu dormes no outro o sono teu infindo...
>
> A selva faz de ti sinistro ermitério,
> onde sozinha à noite, a fera anda rugindo.
> Lança-te o Tempo ao rosto estranho vitupério
> E tu, ao Tempo alheia, ó África, dormindo...
>
> Desperta. Já no alto adejam negros corvos
> Ansiosos de cair e de beber aos sorvos
> Teu sangue ainda quente, em carne de sonâmbula...
>
> Desperta. O teu dormir já foi mais do que terreno...
> a voz do Progresso. este outro Nazareno
> Que a mão te estende e diz: - África surge et ambula!

Há a citar ainda, neste período, os escritores Fonseca de Amaral, Noémia de Souza, Marcelino dos Santos e vários outros alfabetizados que se dedicaram à escrita e à divulgação de obras literárias. Muitos dos escritores da época eram jornalistas. Da época se pode citar as seguintes obras:

Quadro 2 – Alguns autores e obras do 3º período

ESCRITOR	OBRA MARCANTE
Orlando Mendes	Cinco poesias do Mar indico (1947)
Noémia de Souza	Canção fraterna (1948)
Joao Dias	Msaho (1952)
Luis Polanah, Orlando de Alburquerque e Vitor Evaristo	Poesia em Moçambique (1951)

3º período: Inicia em 1945 e vai até 1963, em que se observam publicações de grande vulto em jornais, revistas e obras isoladas. É neste período que se lança uma poesia que desperta de algumas vozes pan-africanistas que pretendiam divulgar a mensagem da necessidade de luta e resistência contra o colonialismo. Muitos dos escritores usaram pseudônimos para não serem repreendidos pelo sistema colonial. José Craveirinha sobressai nesta década, de uma plêiade que congrega, além de Noêmia de Sousa, Rui Nogar, Rui Knopfli, Virgílio de Lemos, Rui Guerra, Fonseca Amaral, Orlando Mendes, entre outros (CARREIRO, s.d.).

4º período: Inicia de 1964 e vai até 1975. Observa-se aqui um período caracterizado pelo desenvolvimento de uma literatura que sensibiliza os leitores na luta pela independência negada pelo colonialismo português em Moçambique. Foi nesse período que se observaram publicações de Luís Bernardo Honwana ("Nós matamos o cão tinhoso"), José Craveirinha ("Chigubo", "Karingana wa karingana)", Orlando Mendes ("Caliban"). Segundo Carreiro (s.d.) "Rui Knopfli, Glória de Sant'Anna, Guilherme de Melo, Jorge Viegas, Sebastião Alba, Lourenço de Carvalho, Eduardo Pitta, João Pedro Grabato Dias (ou Mutimati Barnabé João ou António Quadros), Eugénio Lisboa, Ascêncio de Freitas, etc. Outros, como Mia Couto, Heliodoro Baptista, Leite de Vasconcelos, ficarão no Índico, assumindo sem reservas a cidadania moçambicana."

5º período: Corresponde ao período de 1975 até 1992. É uma poesia caracterizada pela consolidação dos valores da moçambicanidade, como afirmação própria dos moçambicanos visto que surgem mais cidadãos alfabetizados e com livre expressão. É neste período em que a produção literária se encontra robusta com apoio dos escritores dos períodos anteriores. Pode-se afirmar que é o período da consagração. É importante apontar que a literatura produzida neste período criticava ou apoiava o regime monopartidário presente nesta fase. A literatura desta fase relata fatos da guerra civil, o combate ao tribalismo, regionalismo, a formação do "homem novo" e tradições culturais entre os próprios moçambicanos. Neste período se destacam obras de Ungukani Ba Ka Khosa, Hélder Muteia, Juvenal Bucuane, Mia Couto, Paulina Chiziane, entre muitos outros.

6º período: corresponde ao período que inicia desde o Acordo de Paz em 1992 até aos nossos dias. É uma literatura livre, virada para temas universais e que se expande pelo mundo afora através da internet, através de publicações e traduções em vários países. Num mundo globalizado como o nosso, a circulação das informações através da internet é rápida. Há livros eletrônicos que em curto espaço de tempo atingem leitores que se localizam distantes geograficamente.

As obras literárias carregam a identidade cultural que é pouco conhecida pelo mundo afora. Ensinar a tradição a partir de contos tradicionais é importante porque eleva a autoestima dos moçambicanos e cria um sentimento de pertença e de inserção sociocultural. Hoje, Moçambique é conhecido literariamente através de Mia Couto, de Paulina Chiziane, que são leituras obrigatórias no ensino médio e fundamental brasileiro, por exemplo. Desta forma, entende-se que o professor tem a tarefa de aproveitar a literatura para criar bases para o estudo dos diversos assuntos da vida do aluno, aspectos que a televisão não mostra. Contrariamente aos anos 50 e 60, quando se sentava à volta da fogueira para se ouvir história, as crianças da atualidade (Séc. XXI) sentam-se a volta da TV, do *tablet,* do *smartphones* e do telefone celular para aprender a literatura. Por isso é necessário que coloquemos conteúdos literários nesses meios modernos para que os alunos deixem de jogos agressivos e sites "estranhos" para se dedicarem à leitura literária. Estamos falando do multiletramento, defendido com propriedade por Rocha (2015), Rojo (2012) e Serafim (2011).

Várias são as dificuldades para a obtenção do livro impresso por causa do custo de vida. As bibliotecas das escolas não possuem condições para comprar materiais para enriquecer as suas bibliotecas. Muitos textos de autores moçambicanos e estrangeiros só são lidos em partes e não na totalidade. As tecnologias ajudariam nesse aspeto, dando oportunidade para que os alunos leiam obras completas. Tanto no telefone, em *tablet* e em computadores é possível desde que se disponibilize. As atividades sobre a literatura no *facebook*, no *twitter* e em outros aplicativos e programas podem alimentar o espírito de leitura que ainda é fraco entre os alunos. A cultura de leitura precisa ser cultivada e as novas tecnologias podem contribuir para esse fim.

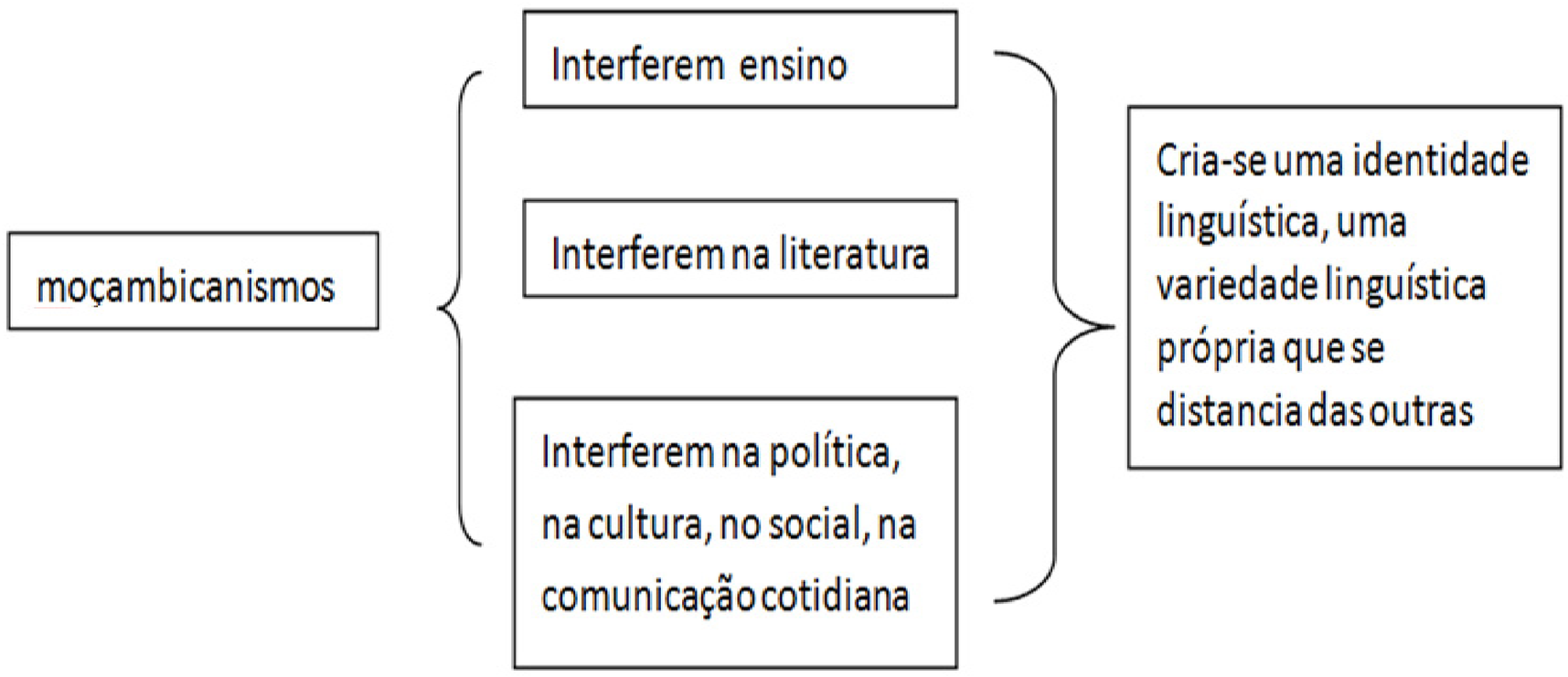
A memória e a estória se entrelaçam e criam um ambiente são não só para o escritor, mas também para o leitor. Toda a imaginação miacoutiana se baseia nas tradições moçambicanas que de certo modo têm como o alicerce a oralidade. As estórias e as memórias africanas não se fundem na palavra escrita (literatura), mas sim na palavra falada (oratura). Isso se justifica pelo fato de que o povo africano, na sua maioria, é de tradição oral e a memória vai junto, ou melhor, está contida na oralidade. Se a memória é a faculdade mental de lembrar o passado, então fica claro que as tradições africanas, em particular as moçambicanas, vivem o presente através dessa memória. A importância dos mortos e a importância das ideias passadas para o ensino das novas gerações sempre acompanham as obras de Couto. É importante deixar claro que a memória escrita é diferente da memória oral, pois a história lida num livro e a história oralmente apresentada por um contador têm espaços e afeições diferentes. A história escrita é solitária e lhe faltam emoções enquanto que a história oral é viva: presencial, corporal, afetiva e sobretudo memorial.

Os moçambicanismos e a criatividade lexical na literatura moçambicana

A literatura moçambicana é feita em língua portuguesa na sua maioria. As Línguas Bantu moçambicanas (LBm), faladas pela maioria da população, pouco produzem literatura. E que as línguas locais moçambicanas não são apoiadas pela política e pelo planejamento linguístico. Só em 2008 é que se produziu e se divulgou a padronização de 17 línguas bantu moçambicanas (NGUNGA, FAQUIR, 2011). Essa padronização das LBm trouxe auto estima e revelou a importâncis de se escrever em LBm. Portanto, há pouca literatura em LBm, mas em contrapartida muita oratura que se manifesta nas comunidades e nos canais de rádio e de televisão. As línguas africanas têm influenciado na língua portuguesa, daí o

surgimento de moçambicanismos que veremos a seguir. Os textos de escritores moçambicanos estão "minados" de moçambicanismos que criam identidade própria moçambicana. As raízes culturais, as crenças e os valores atribuídos pela sociedade estão sempre presentes nas obras e precisam do professor para explicar, fazendo com que o aluno descubra e reconheça a realidade sociocultural do povo autor.

Entendamos por moçambicanismos todas as palavras, frases ou discursos que são mais tipicamente usados em Moçambique e que mostram e particularizam a variedade sob ponto de vista lexical, fonético-fonológico, semântico, morfológico e pragmático (DIAS, 2002). A lusofonia é composta por um conjunto de variedades e os moçambicanismos formam a variedade moçambicana do português. Esses moçambicanismos resultam dos contextos socioculturais em que os falantes estão envolvidos. O esquema a seguir mostra como esses moçambicanismos interferem nas diversas esferas:



Esquema 1 – Os moçambicanismos nas diversas esferas

Como se pode depreender, os moçambicanos não falam português europeu, muito menos o brasileiro, nem o angolano. O que significa que essas realidades vão interferindo nos usos semânticos e lexicais dos falantes. Por exemplo, as palavras "camarada", "estrutura" são interpretadas como "qualquer cidadão filiado ao partido Frelimo" e "líder comunitário que mobiliza da população" respectivamente. As palavras Colgate (qualquer creme dental), Tentação (qualquer cachaça), Bingo (qualquer sabão sólido), Gilete (Qualquer lâmina de barbear), Davita (qualquer suco em pó que adicionada a uma certa quantidade de água serve como bebida refrescante), Omo (qualquer sabão em pó), Baygon (qualquer inseticida), Jeito (qualquer preservativo) (TIMBANE, 2013) perderam o seu significado inicial.

Entende-se que os autores não são extraterrestres. Eles estão inseridos numa comunidade, numa cultura e que essa cultura é a sua identidade. Sem querer, as marcas de identidades vão aparecer nas suas criações e invenções literárias. As marcas da oralidade são transportadas dos textos orais para textos escritos. Os textos de Mia Couto não são exceção.

O uso de vocábulos das línguas bantu moçambicanas é frequente na obra de Couto (2007). Por exemplo:

Ex.1: “Cale-se! Esse é **xidakwa**. Ele está a abraçar Deus” (p. 101). A palavra “xidakwa” vem da língua bantu xichangana e significa “bêbado, alcoólatra, alguém que não dispensa a bebida alcoólica”.

Ex.2: “Para roubar o **moya** dele. Foi uma mulher que me pediu” (p. 128). “Moya” é uma palavra do xichangana significa “vento, ar”.

O que se pode verificar, também, nos textos de Couto (2007), é a presença de aspectos socioculturais que caracterizam a sociedade moçambicana. O autor fala da circuncisão e ritos na sociedade tradicional moçambicana e os mecanismos em que este processo ocorre.

Ex.3: “Afiaram as facas e levaram os rapazes para o mato. Assim nasceu a circuncisão”. (p. 102).

A noção de “adulto” na cultura moçambicana é diferente do mundo moderno/europeu. O rito de iniciação marca a integração da criança na sociedade. Dessa atitude, o professor deve colher os aspectos culturais e tradicionais positivos para explicar aos alunos, uma vez que no mundo moderno já não se senta “à volta da fogueira”, mas sim diante de uma tela de TV. Couto fala da importância da mulher, das desigualdades entre homem e mulher nas culturas matrilinear e patrilinear.

Em nível do léxico, Timbane (2013) cita vários exemplos de unidades lexicais que ocorrem em contexto moçambicano com muita naturalidade e com significado próprios. São os casos de ‘bichar’ (fazer a fila), ‘esquinar’ (esperar alguém na esquina), ‘boatar’ (propalar mentiras), depressar (andar/fazer rápido), ‘estilar’ (exibir-se), ‘bala-balar’ (correr, andar rápido), ‘anelar’ (pagar dote, *lobolar),* ‘panhar’ (contrair doença sexual), ‘cabular’ (copiar na prova) ‘barulhar’ (fazer barulho), ‘bater’ (roubar), ‘cabritar’ (fazer corrupção), ‘chimbar’ (bater fortemente), engarafar (fazer feitiço para amar alguém), ‘ferrar’ (dormir), ‘gamar’ (roubar), marrar (estudar), ‘mortar’ (perder no jogo da bolinha), ‘nenecar’ (colocar o bébé no colo), ‘pedir’ (ato de pedir uma moça em casamento)[2], ‘placar’ (deslocar-se do seu bairro por causa da guerra), ‘gazetar’ (faltar a aula, “matar aula”) ‘famar’ (exibir a fama), ‘lambe-botar’ (aquele que se submete ao seu superior hierárquico para conseguir vantagens corruptas).

Essas unidades lexicais podem ser identificadas nas obras literárias, em particular em texto de Mia Couto, objeto da presente pesquisa. Mia Couto recria a língua portuguesa com base em moçambicanismos e outros neologismos tendo como fundamento quatro razões: estilo, autoria, identidade e sentimento de pertença cultural. As suas obras incluem uso de unidades lexicais de várias regiões de Moçambique, mas com maior incidência para o léxico das línguas faladas no sul de Moçambique. As obras de Couto mostram claramente que ele cria um novo modelo de narrativa, que chamaria de narrativa africana, uma vez que os traços nele contidos refletem a realidade africana, baseados em muitos momentos na oratura e na literatura.

Para Couto, contar história não é tarefa do escritor. Todo mundo conta história da sua própria vida ou dos outros. Passamos todo momento contando histórias não só para nós, mas também para os “outros.” Desta forma, o “tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças, ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder” (DELGADO, 2003, p.10). A escrita é uma forma de olhar o mundo apenas, ou seja, é uma forma de registro do pensamento.

---

2 Na cultura Tsonga, o pedido de namoro ou de casamento é feito diretamente aos pais da noiva.

Cada texto nos lembra alguma história contada pelos nossos avós, alguns mitos, lendas, provérbios, tabus e outras realidades culturais que nos identificam como moçambicanos. Esses referentes não vão ser identificados facilmente por quem não compartilha os mesmos hábitos. A fala de algumas personagens, o comportamento de algumas personagens é de esperar, uma vez que estamos inseridos socioculturalmente com o autor. A obra "Terra sonâmbula" é uma obra que resulta de um meticuloso trabalho de lapidação poética e confere nobreza artística a seu material linguístico primordial: as mitologias tribais e os casos que circulam de boca em boca pelos meandros da cultura oral africana, bastião de resistência num país como Moçambique, devastado por quase 30 anos de guerra anticolonial e civil. O leitor que compartilha a mesma realidade sociocultural e histórica com o autor entra com mais profundeza no texto, se compararmos com aquele que não conhece essa realidade.

Análise da obra "O fio das missangas": marcas da cultura e da identidade camufladas

O português europeu e africano registraram o substantivo 'missanga' com dois "**s**" no *Dicionário Integral da Língua Portuguesa* (2008, p.1021) e definem 'missanga' como "cotas miúdas de vidro de variedades cores." O dicionário brasileiro *Houaiss da Língua Portuguesa* (2009, p.1286) grafa 'miçanga' com "**ç**" e define como "pequena conta colorida de massa de vidro." É importante deixar claro que esta palavra provém da língua kimbundo **nsángá** (singular), cujo prefixo plural é **mi-** (**mi**nsángá). Portanto, dizer/escrever "missangas" é reduplicar a marcação do plural de duas línguas num mesmo substantivo, quer dizer, plural do kimbumbo **mi-** e plural do português **-s**.

A obra "O fio das missangas" de Mia Couto é uma obra composta por vinte e nove contos e a primeira edição foi publicada em 2009. Segundo as "orelhas do livro" Couto (2009) "demora-se em lirismos que consegue extrair de uma escrita simples, calcada em grande parte na fala do homem da sua terra, Moçambique, um pouco à maneira de Guimarães Rosa, ídolo confesso do autor." A obra "O fio das missangas" conta e reconta situações fictícias, mas que podem ocorrer na vida social e que muitas vezes nos levam a refletir sobre os modos de ser e de estar em sociedade. Em muitos momentos, o leitor da sua obra pode-se sentir personagem incorporando-se nas personagens porque Couto não se distancia da realidade sociocultural dos moçambicanos. Passemos a seguir para as análises realizadas na leitura da obra.

Iniciamos as análises mostrando a importância dos mais velhos nas tradições africanas porque são eles que passam a bagagem de conhecimentos acumulados ao longo da vida para as novas gerações, através da oralidade. Os contos são, sem dúvidas, o ponto de partida para essa troca de conhecimentos culturais, pois cada conto é uma moral ou ensinamento. A literatura já não goza dessa prerrogativa pois a interpretação do leitor depende da sua experiência e da cultura à qual pertence. As crenças culturais só fazem sentido em pessoas que pertencem a uma comunidade. Iniciemos as análises com as crenças tradicionais e culturais na obra miacoutiana.

a) Crenças tradicionais e culturais

Analisando "O fio das missangas" observa-se que as crenças tradicionais e culturais estão presentes de forma recorrente nos contos. Os exemplos de 3 a 8 mostram claramente como os aspectos da cultura marcam os contos de Couto:

Ex.3: “...os deuses tiveram ouvidos. Parou de chover...” (p.17)

Ex.4: “...na sala, comigo o espelho, tapando-o com lençóis...” (p.21)

Ex.5: “...minha mãe lá estava, envolta no lençol até à cabeça...” (p.27)

Ex.6: “...minha mãe nunca soletrou meu nome...” (p.29)

Ex.7: “...de repente, vi a moça. A mesma do sonho...” (p.19)

Ex.8: “...vivo num rio sem fundo, meus pés de noite se levantam da cama e vagueiam para fora do meu corpo...” (p.21)

Na frase 3 discute-se um fenômeno recorrente na cultura dos africanos segundo o qual os anciãos da comunidade e os feiticeiros conseguem comunicar-se com os deuses. Existem ‘para-chuvas’ e ‘manda-chuvas’ que são entidades que impendem ou trazem chuva. Muitas vezes se fazem cerimônias tradicionais para desbloquear uma ou outra situação. Parece absurdo para quem não faz parte daquela tradição, mas este é um assunto sério que é tratado pelas autoridades locais e em algum momento pelas governamentais. Esta crença tradicional se associa aos desmaios[3] inexplicados cientificamente que ocorrem em escolas que são construídas em terrenos ou lotes que foram cemitérios de certas etnias dominantes.

A frase 4 está ligada à crença segundo a qual quando morre alguém na família é obrigatório fechar tudo o que brilha, principalmente espelhos, armários da cozinha. Inclusive as mulheres que estão em luto devem se cobrir com um lençol até ao dia de funeral (ex. 4 e 5). É difícil explicar cientificamente, mas é uma prática comum daquele grupo social que deve ser respeitado na diversidade.

Outra questão que merece ser apontada é com relação a tabus linguísticos referentes a nomes de pessoas (ex. 6). Em muitas sociedades nomes de mulheres casadas são proibidos de ser citados. Por exemplo, no grupo tsonga, geralmente se usa o nome do filho (a) mais velho. Por exemplo, “...mãe do Abdul...” e jamais “..senhora Ana Marta...”. Por essa razão, os contos aparecem com casos semelhantes expressos no exemplo da frase 6.

Os exemplos das frases 7 e 8 são crenças com relação à feitiçaria que é bem marcada nas tradições bantu. Acredita-se que o feiticeiro abandona o seu corpo e incorpora-se em um animal (na coruja, por exemplo) ou em planta ou objeto. Por essa razão, não existe uma morte “natural” nas tradições africanas. Todas as mortes são causadas pela ação humana, por isso logo que a pessoa morre, a família (os anciãos da família) vão aos curandeiros (feiticeiros ou videntes) procurar saber as explicações/razões da morte. Porque a morte por si pode ser uma mensagem (alerta) dos antepassados.

b) Liberdades da mulher moçambicana

Nesta parte, Mia Couto revela as liberdades limitadas que as mulheres sofrem no contexto cultural. Sabe-se que em Moçambique domina a linhagem patrilinear, principalmente na região centro e sul do país. Sendo assim, na linhagem patrilinear, o homem é o elo forte e os filhos, a casa e os bens pertencem

3 Sobre esta questão vide os vídeos 1. <https://www.youtube.com/watch?v=NTn5_adnRzw> e 2. <https://www.youtube.com/watch?v=vMzms9aUZ5I> e 3. <https://www.youtube.com/watch?v=MMT5_NVcPTM>.

a ele apenas. A mulher é tida como instrumento/objeto e é adotada (através de dote) para servir ao marido e à família deste. Vejamos o relaxamento e o sentimento da liberdade no exemplo 9:

Ex.9: "...agora, pelo menos, já não sou mais corrigida, já não recebo enxovalho, ordem de calar, de abafar o riso..." (p.22)

Nesta afirmação a mulher se sente livre porque seu marido está doente e pode morrer. O que significa que não amava aquele homem, mas sim tinha que se submeter a ele, pois em qualquer abandono, a família dela deveria devolver as riquezas entregues durante o dote. Esses nuances culturais precisam ser entendidos pelo professor de literatura, reforçando comportamentos positivos e criticando atitudes machistas e outras práticas que violam os direitos das mulheres e da criança. Sabemos que não existe uma cultura superior à outra, mas existem atitudes e comportamentos que fazem com que o ser humano regresse à idade da pedra no seu pensamento. A literatura incentiva o crescimento cultural, a formação cívica e moral do cidadão, ajuda ao leitor na organização da mente e desperta o domínio das quatro competências básicas: expressão e comunicação escrita e oral.

Entendemos que qualquer leitor da literatura africana precisa sempre fazer perguntas para si mesmo, provocando uma reflexão profunda. A interpretação dos textos não pode ser linear, quer dizer, taxativa. Ela deve ser feita aglomerando a cultura e as tradições. A literatura africana está "minada" de subjetividades que precisam ser aprofundadas e relacionadas com as tradições. Outro aspeto interessante a analisar em Couto são as imagens espacio-temporais.

c) Imagens espacio-temporais

O autor procura a todo momento situar o seu leitor no tempo e no espaço para que o leitor tenha ideia do que está sendo apresentado. Vejamos as frases 10 a 14.

Ex.10: "...ali, frente ao cinema Olympia, sonhei tanto até o sonho me sujar..." (p.41)

Ex.11: "...O proprietário do Dubai Shoping **não vai dizer..." (p.83)**

Ex.12: "... no resto, cumpria os afazeres: casa para limpar, fonte para aguar, bosque para lenhar... (p.86)

Ex.13: "...a vila era um desamparadeiro, lugar de além do fim do mundo..." (p.89)

Ex.14: "...Senhor Filipão Timoteo, bar da Munhava... (p.101)

Todas as frases aqui apresentadas tentam apresentar algo fictício e por vezes real. Esta atitude de Couto (2009) sensibiliza e faz com que o leitor esteja em sintonia com os fatos. As imagens representadas pelos grifos mostram espaços reais que fazem o leitor viajar no imaginário (in)real. Nota-se ainda a formação de neologismos lexicais do tipo: **aguar** (criando verbo aguar a partir do substantivo **água**) e **lenhar** (criação do verbo lenhar a partir do substantivo **lenha**). Mas também há surgimentos de nomes próprios estranhos.

d) Criação de nomes próprios

Os exemplos a seguir mostram como Couto (2009) cria nomes incomuns, não apenas no "O fio das missangas" que está em debate aqui, mas também em outros textos:

Amadalena (p.34)=amada+madalena

Zedmundo (p.33)= José + Edmundo

Rosaldo (p.9) = Rosa + Aldo

Mariazita (p.41) = Maria+Zita

Isidorangela (p.59) = Isidora + Angela

Jossinaldo (p.95)= Jossia+ n+Aldo

d) Provérbios nos contos

Os povos africanos são de tradição oral e utilizam provérbios como instrumentos importantes para o reforço da ideia ou mensagem educativa. Vejamos alguns exemplos:

Ex.15: "...o coração é como a árvore-onde quiser volta a nascer..." (p.111)

Ex.16: "...o problema na é ser mentira. É ser mentira desqualificada ..." (p.99)

Um dos recursos usados na tradição africana para a transmissão de conhecimentos é o adágio, pelo fato de ser de fácil memorização e transportar amplo valor significativo. Também verifica-se a presença frequente de figuras de estilo e, podemos encontrar alguns exemplos no texto de Mia Couto:

Ex.17"Deixa filho: ferida da boca se cura com a própria saliva" (p. 78).

Ex.18: "O fogo é um rio, deve-se colher pela fonte" (p. 100).

Ex.19: "Sabe, filho? A vida é um perfume!" (p. 131).

Ex.20: "Assim ela aprenderia a enrodilhar lençóis" (p. 89).

Essas figuras de estilo carregam consigo a beleza e servem exatamente para expressar aquilo que a linguagem comum, falada, escrita não consegue expressar com a intensidade que gostaríamos. Uma forma de expressar as novas e diferentes experiências vividas com maior ênfase.

e) Criação de neologismos lexicais

Para além da criação de nomes próprios, o texto de Couto também cria palavras novas que despertam curiosidade para além da beleza dos seus textos. Vejamos alguns exemplos:

aeroanjo (p.15)=aero+anjo bichanava (p.18) envoasse (p.26)

almarrotada (p.29) antedisse (p.40) alegriazita (p.41)

algazurrando (p.46) dezanovinha (p.51) esferrográvida (p.55)

f) Os moçambicanismos lexicais na obra

Tal como se discutiu na fundamentação teórica, a presença de moçambicanismos é recorrente em textos miacoutianos. Muitas palavras emprestadas nos textos provêm da língua portuguesa. A maioria das palavras emprestadas de outras línguas provêm das línguas bantu. Veja-se que as palavras valoyi (feiticeiro), ximandjemandje (música ou estilo da atualidade) e mamba (cerimônia tradicional de invocação dos antepassados ou ainda cobra africana muito venenosa). A palavra "maka" presente no vocabulário da obra provém da língua kimbundo falada em Angola. Esta palavra chegou em Moçambique através da interação dos moçambicanos e angolanos através da música.

O uso de vocábulos das línguas bantu moçambicanas é frequente na obra de Couto. O autor busca de forma seletiva vocábulos das línguas moçambicanas para transmitir mensagens específicas. O uso desses vocábulos pelo autor tem a ver com o contexto sociolinguístico em que se encontra, mas também pela relevância de uso desses para a transmissão da mensagem que pretende transmitir. É comum em Moçambique o recurso ao léxico das línguas bantu nos falantes do português.

Considerações finais

Couto é um dos maiores escritores moçambicanos, mas infelizmente é pouco lido pelos moçambicanos. O analfabetismo, a pobreza absoluta e a valorização da oralidade são alguns dos fatores que contribuem para a fraca "cultura de leitura" por parte dos moçambicanos. Por isso, poucos moçambicanos têm condições financeiras para comprar o livro, fato que reduz de certo modo a motivação para a leitura. A falta de políticas públicas para a construção de bibliotecas públicas em Moçambique é ainda um dos entraves que contribuem para o fraco envolvimento dos moçambicanos na leitura literária. Em contrapartida, a oratura persiste com todo vigor, principalmente nas zonas rurais. Nas cidades, os momentos de lazer e de entretenimento se baseiam na televisão e não na leitura.

Couto revela a sua identidade trazendo referências (estereótipos) mais comuns em autores africanos: os animais, o fogo, a feitiçaria, os ritos tradicionais, etc. Mas essa atitude nos parece influência negativa de origem estrangeira. Couto é uma versão à moçambicana de Guimarães Rosa, de Drumond Andrade, de Manuel Bandeira, entre outros. A simulação da oralidade se concretiza na criação de neologismos por processos analógicos, pela alteração de sentenças transformadas em clichés, pela violação da sintaxe mediante técnicas diversificadas e pela inovação a nível poético e retórico, responsável pela instauração de um estilo denominado prosopoema (PETROV, 2014). É esta a identidade que nos leva a atribuir a autoria de um texto ou de uma obra. E fica mais interessante ainda se essa identidade da autoria se refere a uma nacionalidade ou um grupo ético preciso.

Outra marca de autoria em Couto é o "medo." Esse medo é criado pelos tabus culturais presentes e que marcam a identidade cultural moçambicana. Entendo por tabu qualquer proibição de conduta, atividade ou hábito moralmente inaceitável ou ainda impostos aos membros de uma dada sociedade.

Um tabu, em última análise, sempre representa uma restrição ao campo de ação das pessoas, o que faz com que estes sejam utilizados como construtores dos modos de ser e de estar na sociedade.

Várias razões estão por detrás dessa falta: 1º Fraco investimento na área de arquivos bibliográficos; 2º O custo do livro que chega a quatro salários mínimos; 3º Ausência de infraestruturas para o efeito; 4º Falta de cultura de leitura por parte dos professores e da comunidade. Os professores limitam-se apenas a discutir o texto que o manual escolar apresenta e raras vezes, senão em nenhum momento há preocupação de se ler a obra inteira, talvez pelas razões que já citamos anteriormente. Os textos literários de escritores moçambicanos estão cheios de moçambicanismos e outros estilos característicos da criatividade literária (TIMBANE, 2013). Ao ler uma obra moçambicana percebe-se logo a presença de empréstimos, estrangeirismos, renovações semânticas, lexicais e outras e que muitas vezes particularizam a variedade moçambicana. A razão pela qual os moçambicanos possuem estilo próprio é que eles estão inseridos num determinado contexto.

A cultura moçambicana é única, é social, é oralizada no pensamento. Desta forma se entende que a voz e a imagem constituem um ponto de partida da narrativa oral. Os textos literários de escritores moçambicanos estão cheios de moçambicanismos e outros estilos característicos da criatividade literária. A literatura moçambicana é obrigatória, embora o que se verifica nos livros escolares são trechos adaptados de algumas obras.

As obras carregam a identidade cultural que pouco é conhecida pelo mundo afora. Ensinar a tradição a partir de contos tradicionais é importante porque eleva a autoestima dos alunos e cria um sentimento de pertença e de inserção sociocultural. O professor tem a tarefa de aproveitar a literatura para criar bases para o estudo dos diversos assuntos da vida do aluno, aspectos que a televisão não mostra. Contrariamente, as crianças sentam-se a volta da TV e não da fogueira, tal como acontecia no passado. Conclui-se ainda que os neologismos são recorrentes nas duas obras de Couto. O léxico é cultura e as marcas culturais dos moçambicanos são refletidos com propriedade ao longo do texto. Muitos estrangeirismos nas obras de Couto são de “luxo”. O professor de literatura pode recorrer aos textos de Couto para aprofundar o conceito de “criatividade lexical”.

Referências

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

CARREIRO, José. **Lusofonia:** plataforma de apoio ao estudo da língua portuguesa no mundo. S.d. Disponível em: <http://lusofonia.x10.mx/Mocambique.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Literatura portuguesa em diálogo com outras literaturas de língua portuguesa.** São Paulo: Atual, 2009.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia de Letras, 2007.

_____. **O fio das missangas.** São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, 2003, p. 9-25.

DIAS, Hildizina **Minidicionário de moçambicanismos**. Maputo: Imprensa Universitária, 2002.

DICIONÁRIO INTEGRAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Texto Editores, 2008

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. Trad. de Valtencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Houaiss/Objetiva, 2009.

LYONS, John. **Linguagem e linguística:** uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MEDEIROS, Eduardo. **Contribuição para o estado da arte das continuidades e mudanças em Moçambique:** 25 anos de Estudos Moçambicanos-1980/81 a 2006. 1. ed. Porto: CEAUP, 2008.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas:** relatório do 3º seminário. Maputo: CEA, 2011.

NUNES, Susana Dolores Machado. **A milenar arte da oratura angolana e moçambicana:** aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano**.** 1.ed. Porto: CEAUP, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silencio:** no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas-SP: Ed.Unicamp, 2007.

_____.**Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4.ed. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 2009.

PETROV, Petar. **O projecto literário de Mia Couto.** Lisboa: CLEPUL, 2014.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Formação cidadão, tecnologia e ensino de línguas na perspetiva de letramento crítico. In: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SILVA, Rosana Rodrigues. (Org.). **Multiletramentos:** educação, linguagem e sociedade. Sinop: Ed.unemat, 2015.p.8-18.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p.11-32.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SERAFIM, Maria Lúcia; DE SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: DE SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena M.C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: ADUEPB, 2011, p. 19-50.

SOBRAL, José Manuel. A formação das nações e o nacionalismo: os paradigmas explicativos e o caso português. **Análise Social,** v.37, n.165, 2003, p.1093-1126.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura.** 10. ed. Série princípios 46. São Paulo: Ática, 2007.

Televisão de Moçambique. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MMT5_NVcPTM. Acesso em: 12 out.2017.

Televisão Independente de Moçambique. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NTn5_adnRzw e https://www.youtube.com/watch?v=vMzms9aUZ5I. Acesso em: 12 out.2017.

TIMBANE, Alexandre António. O léxico nas crônicas de Arune Valy: uma identidade da moçambicanidade. **Língua & Literatura,** v. 14, n. 23, p. 25-51, dez. 2012.

_____. **A variação e a mudança linguística da língua portuguesa em Moçambique.** (Tese). Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2013.

_____. A complexidade da conversão do oral para o escrito no interrogatório policial em Moçambique: estudo de caso. **E-scrita:** Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v.5, nº 3, set.-dez. 2014a. p.1-17.

_____. A lexicultura no português de Moçambique. **Linguística:** estudos e pesquisas, Catalão-GO, v. 18, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2014b.

ZILBERMAN, Regina. A África no discurso colonial português. **Conexão Letras.** As línguas e as literaturas de língua portuguesa e brasileira / PPG do Instituto de Letras da UFRGS. v. 8, n. 9. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p.33-44.

PRESERVAÇÃO DO LÉXICO DO *HISTORIA NATUARALIS BRASILIAE* ENTRE OS BARÉ E OS APYÃWA

Aline DA CRUZ
Walkiria Neiva PRAÇA

Introdução: a História que contamos e a que omitimos

Nos livros de História comumente utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio, apresenta-se o "índio" como um grupo homogêneo, sem a menor preocupação em tratar das diferenças culturais (e muito menos linguísticas) dos povos indígenas que habitam o território brasileiro. Ademais, a história que chega às nossas escolas — responsável grandemente pela formação do senso comum — apaga completamente os conhecimentos indígenas, destituindo cada um dos povos indígenas de suas mitologias, e de seus conhecimentos milenares sobre astronomia, agricultura, medicina, etc. Como observou Pereira (1997), desde a Carta de Caminha, o "índio" é representado como uma espécie de tábua rasa em que se podia imprimir a marca do colonizador:

> Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. (CAMINHA, 1500)

Essa visão do português sobre os povos indígenas que habitavam o território recém conquistado passou de geração em geração, moldando a própria forma como os brasileiros representam o "índio". Para Coli (2000),

> O olhar brasileiro sobre si fez-se puramente mental, imaginário, alimentando-se dos próprios fantasmas. Com raras exceções, é um olhar que não observa, que é incapaz de observar, que é incapaz de dialogar com o mundo à sua volta. As imagens que nos vieram do século 19 brasileiro, são reveladoras. Os artistas nacionais expressam um magnífico universo poético. Mas são os estrangeiros que buscaram conservar a imagem do que percebiam à sua roda.

Essa observação de Coli (2000) a respeito do século XIX também pode ser empregada para analisar a representação dos povos indígenas em séculos anteriores. De particular importância, para observar a visão dos estrangeiros sobre os povos indígenas, é o rico material científico e artístico produzido durante o período conhecido como Brasil Holandês entre 1630 e 1654, graças ao mecenato de João Maurício de Nassau: os códices *Theatrum rerum naturalium Brasiliae*, *Libri principis* e *Miscelânia cleyeri*[4], e o livro *Historia Naturalis Brasilae*. Em seu conjunto esses documentos permitiram uma "representação do Brasil a partir das observações *in loco* e acuradas, mas que foram registradas e orquestradas para compor uma descrição para um público estrangeiro" (FRANÇOZO, 2014, p. 129). Para os objetivos desta pesquisa, focalizaremos no primeiro volume do livro *Historia Naturalis Brasilae* (doravante HNB).

Originalmente publicada em 1648 por Willem Piso e George Marcgraf, o HNB constitui-se de um registro da flora e da fauna do Brasil, juntamente com descrições detalhadas, seus usos para sociedades indígenas, e ainda a terminologia utilizada para nomeá-los (e classificá-los) na língua que se convencionou chamar de 'Tupi'. Conforme explicam Whitehead e Boeseman (1989), o HNB tornou-

4 Esses três códices contêm pouco mais de 900 desenhos de história natural, produzidos por artistas contratados por João Maurício de Nassau. Entre esses artistas, destacam-se Eckhout e Markgraf.

se uma fonte importante a respeito da fauna e da flora da América do Sul, o que é evidente pelo fato de Carl Linnaeus usar termos em Tupi e valer-se de descrições de espécies presentes no livro para criar seu sistema taxonômico na segunda metade do século XVIII. Desta forma, o Tupi ganhou o *status* de aparecer em termos científicos, como *Passiflora murucuja* para a fruta maracujá; *Bothrops jararaca* para a cobra jararaca, além de empréstimos dessa língua figurarem em línguas que jamais tiveram contato com o Tupi, como os termos do Inglês, *jaguar* 'onça' e *tapir* 'anta'.

Em contraste com o seu papel no desenvolvimento da ciência na Europa, a existência do HNB é completamente desconhecida para as sociedades indígenas que forneceram a informação sobre as espécies registradas no livro. Como era prática comum no período colonial, as imagens foram registradas de forma muito difícil para uma pessoa sem formação em Botânica ser capaz de identificar as espécies retratadas. A rigor, pode-se dizer que a prática colonial de documentação científica não é de modo algum diferente de nossas práticas científicas atuais, qual seja, organizar coleções de dados (flora, fauna, palavras e, mais recentemente, "estruturas linguísticas") para entreter um público distante (chamados de "cientistas") em uma língua (outrora, o Latim; agora, o Inglês) que não é conhecida pelas sociedades indígenas, nem pelo público geral.

Neste texto, apresentam-se os resultados de uma primeira experiência de levar o HNB para povos indígenas, falantes de línguas da família Tupi-Guarani. Primeiramente, propõe-se uma discussão a respeito do termo 'Tupi', presente no HNB. Em seguida, apresenta-se a metodologia de pesquisa. Por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa com os Baré, falantes de Nheengatú, e com os Apyãwa e algumas considerações finais.

A que língua se refere o termo 'Tupi' no HNB?

De acordo com rica documentação colonial, quando os portugueses chegaram à costa do Brasil no século XVI, encontraram uma língua de uso generalizado em boa parte da costa brasileira. Menções a essa língua são encontradas em diversos documentos coloniais, produzidos nos séculos XVI e XVII, conforme pode ser observado nas citações abaixo provenientes do jesuíta Pe. Anchieta, e na proveniente do cronista Gabriel Soares de Souza em seu *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*:

> Desde o rio Maranhão, que está além de Pernambuco para o norte, até a terra dos carijós, que se estende para o sul, desde a Lagoa dos Patos até perto do rio que chamam de Martim Afonso, em que pode haver 800 léguas de costa, em todo sertão dela que se estenderá com 200 ou 300 léguas tirando o dos carijós, que é muito maior e chega até as serras do Peru **há uma só língua** (ANCHIETA 1584 *apud* ALTMAN (2003, p. 60))

Não apenas na documentação religiosa, mas também nas crônicas laicas há menções a uma língua de uso generalizado pela costa do Brasil:

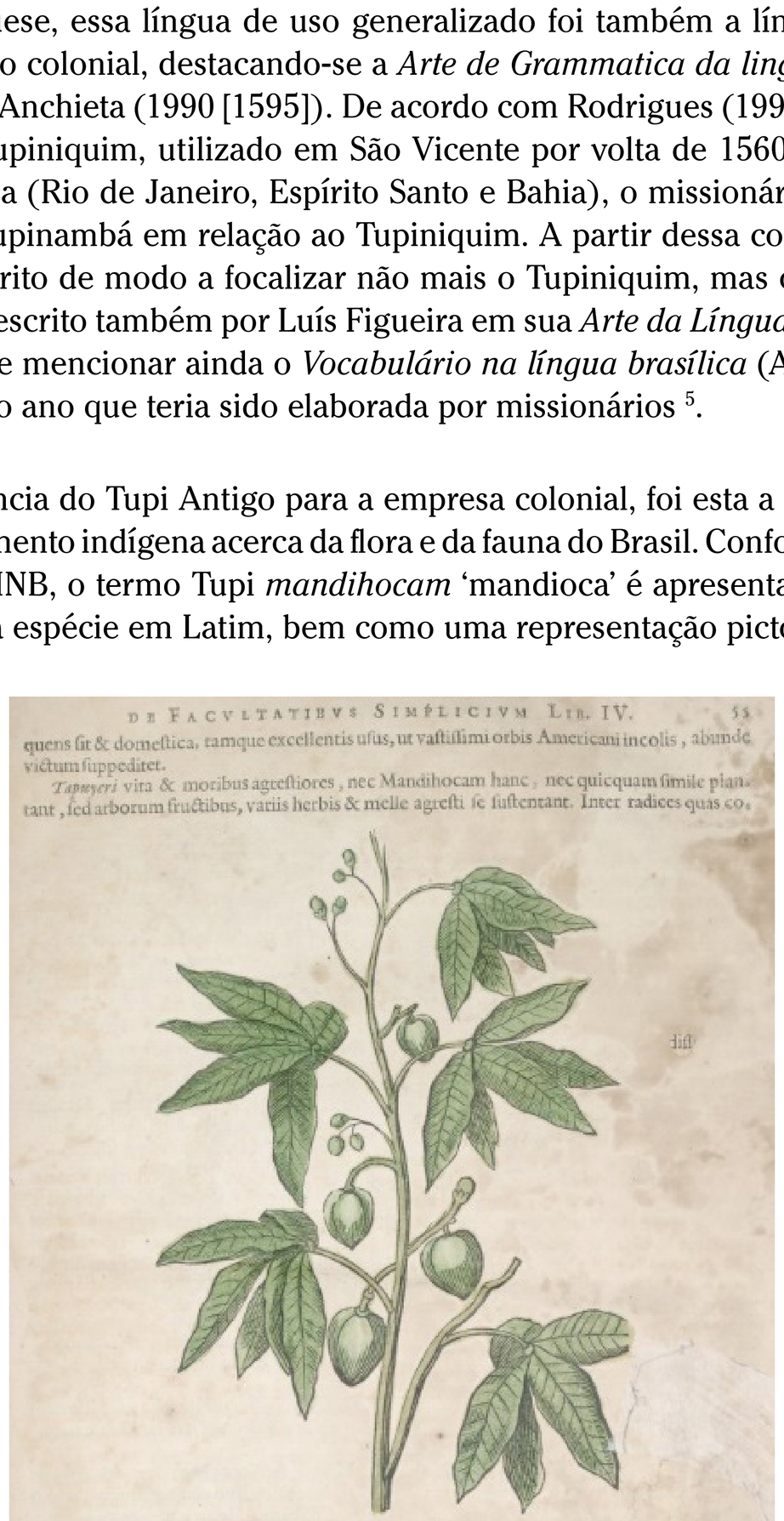
> Embora os tupinambás estejam divididos em grupos, que são inimigos um do outro, falam a mesma língua que é quase geral na costa do Brasil. (SOUZA, 1938 [1587])

Similarmente, nos relatos de cronistas holandeses, identifica-se essa língua de uso bastante geral na costa do Brasil, como sendo a língua falada pelos povos Tupinambás, Tobajaras, Potiguaras. Por essa razão, essa língua passou a ser conhecida na literatura como 'Tupi', 'Tupi Antigo' ou 'Tupinambá'.

> Os nativos do Brasil estão agrupados em diferentes nações, que se distinguem por seus nomes: Tupinambás, Tobajaras, Petiguarás, Tapuias, Tapuyers ou Tapoeyers. As três primeiras nações usam a mesma língua que difere apenas em dialetos. No entanto, este último é dividido em várias tribos que estão distantes tanto em costumes quanto em línguas (NIEUHOF, 1682 *apud* STUTZ (2003, p. 175))

Como bem observou Rodrigues (1993, p. 86), essa língua era "altamente funcional para os que pretendiam extrair o pau-brasil e estabelecer-se ao longo da costa: aprendida num ponto desta, permitia comunicar-se em praticamente qualquer outro". Assim, dada sua funcionalidade para administração colonial e para a catequese, essa língua de uso generalizado foi também a língua indígena mais bem documentada no período colonial, destacando-se a *Arte de Grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil* de Pe. José de Anchieta (1990 [1595]). De acordo com Rodrigues (1997), o jesuíta teria escrito uma gramática sobre Tupiniquim, utilizado em São Vicente por volta de 1560, entretanto após visitar outras regiões da colônia (Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia), o missionário teria percebido o uso mais generalizado do Tupinambá em relação ao Tupiniquim. A partir dessa constatação, o missionário teria revisado o manuscrito de modo a focalizar não mais o Tupiniquim, mas o Tupinambá. No século XVII, o Tupinambá foi descrito também por Luís Figueira em sua *Arte da Língua Brasílica*, publicada em Lisboa em 1621. Deve-se mencionar ainda o *Vocabulário na língua brasílica* (ANÔNIMO, 1938 [1621]), obra anônima do mesmo ano que teria sido elaborada por missionários [5].

Dada a importância do Tupi Antigo para a empresa colonial, foi esta a língua utilizada no HNB para registrar o conhecimento indígena acerca da flora e da fauna do Brasil. Conforme pode ser observado na figura 1 abaixo, no HNB, o termo Tupi *mandihocam* 'mandioca' é apresentado juntamente com um texto explicativo sobre a espécie em Latim, bem como uma representação pictórica:


DE FACVLTATIBVS SIMPLICIVM LIB. IV. 55

quens sit & domestica, tamque excellentis usus, ut vastissimi orbis Americani incolis, abunde victum suppeditet.

Tapuyeri vita & moribus agrestiores, nec Mandihocam hanc, nec quicquam simile plantant, sed arborum fructibus, variis herbis & melle agresti se sustentant. Inter radices quas co-

Figura 1 – Representação de mandihocam no HNB (Piso & Markgraf, 1648, p. 55)

5 Cf. Gimenes (2003) para um levantamento e análise crítica de obras do século XVI que registraram o Tupinambá.

Metodologia

A existência de uma documentação acerca dos termos para flora e fauna na língua dos povos chamados genericamente de 'Tupi' deve ser vista como patrimônio imaterial dos povos indígenas brasileiros, tanto daqueles que preservam suas línguas, quanto daqueles que, devido aos 500 anos de opressão a que foram submetidos, a perderam. Nessa perspectiva, esta pesquisa preliminar procurou apresentar o HNB a dois povos indígenas falantes de línguas da família Tupi-Guarani, ou seja, línguas geneticamente próximas ao Tupi da costa registrado no HNB: os Baré, no Alto do Rio Negro; e os Apyãwa, no cerrado amazônico.

Como vimos na seção anterior, o chamado Tupi Antigo teve um papel essencial na colonização da América Portuguesa, graças ao seu uso em grande extensão territorial, mesmo antes da chegada dos colonizadores. Por essa razão, foi usado como uma língua de comunicação interétnica. A partir do século XVII, o Tupi Antigo começou a se disseminar na região amazônica, sofrendo profundas mudanças gramaticais, tornando-se uma língua geral, que, a partir do século XIX, passou a ser conhecida como Nheengatú, cujo nome tem origem etimológica no composto *nheen* 'língua' e *katu* 'boa', ou seja, 'a língua boa'. Atualmente, o Nheengatú é falado no Alto Rio Negro pelos Baré, Baniwa e Werekena, povos que substituíram suas línguas tradicionais da família Arawak pelo Nheengatú e, mais recentemente, estão passando por novo processo de substituição linguística, uma vez que o Nheengatú começa a ser substituído pelo Português Brasileiro.

Os Baré ocupavam um vasto território, entre a ilha Timoni, no atual município de Santa Isabel do Rio Negro, até o canal de Casiquiare, na Venezuela (RAMIREZ, 2001, p. 475). No entanto, a partir da primeira metade do século XVIII, intensificaram-se as políticas de descimentos, ou seja, de captura de indígenas do Rio Negro para trabalhar na extração de produtos silvestres, e também para trabalharem nas fazendas de Belém e de São Luís. A partir do século XIX, o território tradicional Baré passou a ser ocupado por seringueiros, que falavam Nheengatú. Assim, dada a importância do Nheengatú para a economia baseada na extração da borracha, o Baré foi aos poucos deixando de ser falado, até seus últimos falantes morrerem no final da década de 1990, conforme registraram Aikenvald (1995), Oliveira (1999), Valteir Martins (comunicação pessoal).

Atualmente, o povo Baré é formado por cerca de 8.000 pessoas, que habitam o Alto do Rio Negro, particularmente as margens do Rio Negro e a zona urbana do município de São Gabriel da Cachoeira. Há também falantes de Nheengatú na Venezuela, e no médio e baixo Rio Negro, particularmente em Santa Isabel do Rio Negro e nas proximidades de Manaus.

A língua Apyãwa, classificada por Rodrigues (1984/1985) e por Rodrigues & Cabral (2002) como pertencente ao subconjunto IV da família Tupí-Guaraní, do tronco Tupí, que inclui também o Asuriní do Tocantins, o Avá-Canoeiro, o Guajajára, o Parakanã, o Suruí (Mujetire), o Tembé e o Turiwára, é usada com plena vitalidade pelos Apyãwa. O povo Apyãwa, que foi praticamente dizimado no final da década de 1940, restando apenas 47 pessoas, segundo a Irmãzinha de Jesus Genoveva (em comunicação pessoal), e Wagley (1988), reergueu-se tanto como sociedade quanto em seu quantitativo populacional. Após o ataque dos Kayapó Metuktire em 1947, esse povo abandonou seu território original e se dispersou por alguns municípios do vale do Araguaia. Contudo, Valentim Gomes, que havia sido guia de Charles Wagley em 1939, e que era conhecido dos Apyãwa, os reuniu, com a colaboração dos Dominicanos, onde hoje é a área indígena Tapirapé/Karajá. Atualmente, os Apyãwa são aproximadamente 1.100 pessoas, que vivem em duas áreas indígenas, a saber: Terra Indígena Tapirapé/Karajá e Terra Indígena Urubu Branco, denominada de Tãpi'itãwa (parte do território original desse povo), situadas no nordeste do Mato Grosso.

Os Apyãwa, povo Tupi do Brasil central, são um povo amazônico, adaptado à floresta tropical úmida, compartilhando seu modo de vida com outros povos nativos do sistema hidrográfico do Amazonas (BALDUS, 1971, WAGLEY, 1988, p. 49). Estão rodeados de povos Jê, tais como Yny (tradicionalmente conhecidos por Karajá), Kayapó e Xavante, com os quais viviam em lutas por território. Entretanto, hodiernamente, convivem pacificamente com todos. Cabe ressaltar que houve e há um contato mais estreito entre os Apyãwa e os Yny, com os quais dividem a terra indígena Tapirapé/Karajá, e que há casamentos interétnicos entre eles.

Com o objetivo de apresentar o HNB para os Apyãwa e para os Baré, neste projeto piloto foram selecionados três indígenas de cada grupo para tarefa de identificação das imagens do primeiro volume do HNB (PISO; MARCGRAF, 1648), disponível *on-line* na Missouri Botanical Garden Library. A Figura 2 abaixo representa a primeira página do questionário com imagens retiradas do livro (PISO; MARCGRAF, 1648, p. 41–42).

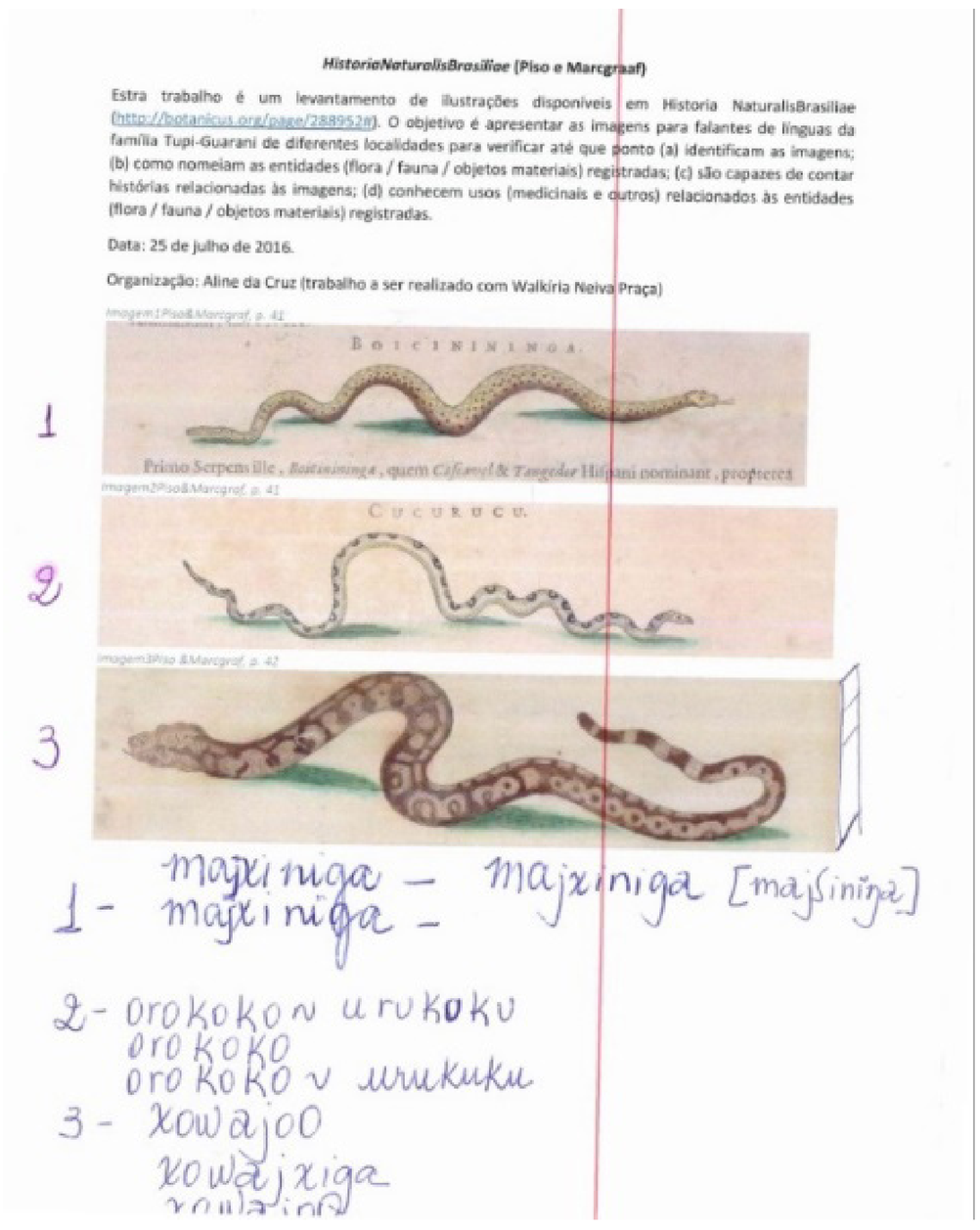


Figura 2 – Reprodução da primeira página do questionário de pesquisa

Nas próximas seções são apresentados os primeiros resultados desse projeto piloto.

O que restou no Nheengatú da terminologia registrada no HNB?

Como resultado do estudo de identificação de termos registrados no HNB pelos Baré, falantes de Nheengatú, observou-se a preservação de um rico vocabulário tanto de plantas quanto de animais, conforme listado no **Quadro 1** abaixo. Observa-se que os termos encontrados em Nheengatú são comumente encontrados em variedades do Português Brasileiro, conforme registrado em Cunha (1998). Esse léxico em comum resulta justamente do contato linguístico entre falantes das variedades de língua geral com o Português, desde o século XVI.

Em termos de pronúncia, verifica-se que os grafemas <i> e <j>, representação do fonema /i/ realizado como [i] em núcleo silábico ou como [j] fora do núcleo silábico, mantiveram-se na pronúncia do Nheengatú, como se observa, por exemplo em <iararaca> em Tupi Antigo, realizado tanto em Tupi Antigo quanto em Nheengatú com a pronúncia [ja a aka], ao passo que em Português, a glide transformou-se em consoante fricativa pós-alveolar vozeada [ ], resultando em [a a aka]. Deve-se atentar ainda para as diferenças de grafia entre Tupi Antigo e Nheengatú. No Tupi Antigo, que segue o padrão ortográfico do Português, o grafema <c> representa a pronúncia [k] e o <ç> representa o [s], ao passo que em Nheengatú estes fones são representados pelos grafemas <k> e <s>, respectivamente.

Com relação ao cipó imbé, denominado em Nheengatú *wãbe* [wã b] e no Tupi Antigo <nhambi>, pode-se levantar a hipótese de que a grafia do termo em Tupi Antigo tivesse sido feita de maneira equivocada, uma vez que o termo *<nhambi>* é registro em outras fontes como ‘orelha’.

Quadro 1 – Termos preservados em Nheengatú

Tupi Antigo (Piso & Markgraf, 1648)	Nheengatú	Português Brasileiro
çucurucu	surukuku	surucucu
boiguaçu ~ iiboya	jibuia	jibóia
iararaca	jararaca	jararaca
cururu	kururu	sapo cururu
mandihoca	maniaka	mandioca
acaju	akaju	cajú
inaiá	inaja	inajá
ambaíba	ambaiwa	sambaíba
bacoba ~banana	pakua ~waria-pakua ~pakua-puku	banana pacová
tajaoba	tajawasu	taioba
nhambi	wãbe	imbé

Como se verifica no Quadro 1 acima, muitos dos termos registrados no HNB preservaram-se no Nheengatú e foram incorporados no Português Brasileiro como empréstimo, os chamados ‘tupinismos’. O processo inverso também ocorreu, ou seja, o Nheengatú também recebeu como empréstimo termos

do Português Brasileiro [6]. No Quadro 2, abaixo, são listados os empréstimos do Português Brasileiro no Nheengatú para nomear as espécies registradas no primeiro volume do HNB. Observa-se que muitos termos são comumente encontrados em outras variedades do Português Brasileiro, como a cobra lavandeira, a castanha e a planta lacre.

Quadro 2 – Empréstimos lexicais do Português Brasileiro para o Nheengatú, com relação ao vocabulário registrado no HNB (PISO; MARKGRAF, 1648)

Português Brasileiro	Nheengatú	HNB
lavandeira (cobra coral)	lavandeira	lavandeira
castanha	i-kastã	akaju
lacre	lakre	
cana brava	kana braba	
roda-roda	roda-roda	abaremo

No caso da planta nomeada como ‘roda-roda’ não foi possível identificá-la, no entanto, verifica-se que o processo de nomeação pelos Baré utilizou a reduplicação e outros recursos altamente icônicos para representar o formato da planta, como é possível verificar pela representação pictórica da planta na Figura 3 abaixo:



Figura 3 – Representação pictórica de ‘roda-roda’ no HNB (PISO; MARKGRAF, 1648, p. 77)

O processo de renovação vocabular ocorre também pelo uso de termos de origem etimológica claramente da família Tupi-Guarani, mas que não foram registradas no HNB. Este é o caso do animal chamado atualmente em Nheengatú como *xibuipewa* [ibui p wa], registrado no HNB como <ambuá> e representado pela Figura 4; e da planta *paxiwa iwa* [pa iwa iwa], registrada no HNB como <iamacuru>. Não foi possível identificar o nome dessas espécies no Português Brasileiro.

6 Cf. Edelweiss (1969), para um estudo acerca dos lusismos em Tupi Antigo.



Figura 4 – Representação pictórica do peixe venenoso xibuipewa (PISO; MARKGRAF, 1648, p. 44)

Além dos termos cognatos entre Tupinambá, Nheengatú e Português, verifica-se também um processo de renovação vocabular por empréstimos oriundos de outras línguas indígenas, como listado no Quadro 3 abaixo. Como o Nheengatú substituiu línguas da família Arawak, é possível que esses termos provenham das línguas substituídas. No entanto, no estágio atual desta pesquisa, não é possível verificar essa hipótese.

Quadro 3 – Termos no Nheengatú, de origem etimológica não-identificada

Português Brasileiro	Nheengatú		HNB
larva de fogo	aitapuru	[ajtapuˈɾu]	ambuá
almaciga	pinupinu	[pi̥nupiˈnu]	icicariba
roda-roda	kunipa	[kuˈnipa]	abaremo
Aroeira	kukuna	[kuˈkuna]	aroeira

O que permaneceu no Apyãwa da terminologia registrada no HNB?

Os Apyãwa se mostraram perplexos ao saberem que “antigamente os estrangeiros se interessaram pelos conhecimentos dos Tupi que moravam à beira mar” (colaboradores Apyãwa, em comunicação pessoal). Ficaram também impressionados com o tamanho do livro HNB. De posse das imagens do HNB, discutiram entre eles os nomes das plantas e dos animais em Apyãwa. Possivelmente pela qualidade das ilustrações, houve divergências entre os colaboradores em relação a alguns termos, como por exemplo, uma representação de uma espécie de cará foi reconhecida como *kãrã* ‘cará’, *maxowa* ou *karãxo* ‘um tipo de cará’, e ainda *kãrã mõ* ‘um cará’. Entretanto, observa-se que os colaboradores reconheceram que a ilustração designava um *cará* (nome genérico), mas ficaram em dúvida para especificar o tipo de cará que a ilustração caracterizava, já que eles cultivam várias qualidades desse tubérculo.

Em uma primeira análise dos dados, pôde-se constatar que os Apyãwa preservaram a maioria dos cognatos de fauna e flora registrados no HNB, conforme listado no Quadro 1. Contudo, há que se esclarecer que a fonologia Apyãwa se modificou, caso comparada com a do Tupi Antigo registrada no HNB.

Diferentemente da maioria das línguas da família Tupi-Guarani, em que ocorrem seis fonemas vocálicos orais e seis nasais, o Apyãwa possui cinco vogais orais / **i ɨ e a o** / e cinco vogais nasais / ĩ **ɨ̃** ẽ ã õ /. Além disso, o Apyãwa apresenta mudanças notáveis em seu sistema vocálico em relação ao do Proto-Tupi-Guarani (PTG). De acordo com Lemle (1971), o sistema vocálico do PTG apresentava seis vogais orais / *i *ɨ *e *a *o *u / e seis vogais nasais / * **ĩ** * ɨ̃ * **ẽ** *ã *õ *ũ /. Em contrapartida, o Apyãwa apresenta uma série de cinco vogais orais e suas correspondentes nasais. De acordo com acordo Soares & Leite (1991) as mudanças que afetaram o sistema fonológico do Apyãwa são as seguintes:

i. levantamento do *a em / ɨ /;

ii. levantamento do * ã em /ɨ̃ ;

iii. nasalização do *a em /ã /;

iv. abaixamento do *o em /a/ em todos os ambientes;

v. neutralização da oposição entre *u e *o.

Neste caso, trata-se de um processo diacrônico, em que todas as ocorrências da vogal oral *a do PTG se converteram em suas correspondentes nasalizadas /ã/ em Apyãwa. Um fenômeno em cadeia, em que *u > o e *o > a, e *a > ã. Esta última mudança acarretou a mudança *ã > ɨ̃, como exemplificado abaixo:

	Proto-Tupí-Guaraní		Apyãwa	
(i)	***kutúk**	>	**kotók**	‘ furar’
(ii)	***monó**	>	**maná**	‘enviar’
(iii)	***karáʼ**	>	**kãrã**	‘fogo’
(iv)	***nupã**	>	**nopɨ̃**	‘bater’
	***ãj**	>	**ɨ̃j**	‘dente’

Em relação às consoantes, o Apyãwa perdeu os fonemas *s, e *d em todos os ambientes como pode ser verificado em *orokoko* ~ *urukuku* ‘surucucu’ e *maniʼaka* ‘mandioca’. Os fonemas *mb e * b do Tupí Antigo, exemplificado com a palavra ambaíba, se transformaram em /m/ e /w/ em Apyãwa, respectivamente. Assim, a palavra ambaíba ‘ambaúba ~ embaúba ~imbaúba’ registrada no HNB, foi transformada em *amaʼywa* em Apyãwa. O grafema <i> no HNB que representa o glide [j], como em inaiá, se transformou, em Apyãwa, no fonema africado álveo-palatal /ʧ/ grafado com <x> inãxã [inãʧã]. Assim, observa-se a diferença dos cognatos para o termo inaiá, como <inaiá> [inaˈjá] no Tupi Antigo, <inãxã> [inãʧã] em Apyãwa, e <inajá> [inaˈʒa] no Português, em que a glide tornou-se uma consoante fricativa pós-alveolar vozeada [ʒ].

Para mais, será utilizada no âmbito deste trabalho a ortografia vigente da língua Apyãwa. Nesta convenção ortográfica, os seguintes grafemas têm valores distintos dos mais usuais: (i) o grafema <x> corresponde ao fonema africado álveo-palatal /ʧ/; (ii) o grafema <**’**> corresponde ao fonema oclusivo glotal /ʔ/; (iii) o grafema <kw> corresponde ao fonema oclusivo lábio-velar /kʷ /; (iv) o grafema <g**>** corresponde ao fonema nasal velar /ŋ/; (v) e, por último, o grafema <y> representa o fonema vocálico central alto /ɨ/.

Quadro 4 – Cognatos claros em Apyãwa

Tupi Antigo (Piso & Markgraf, 1648)	Apyãwa	Português Brasileiro
boicinininga	majxininga	cascavel
çucurucu	orokoko ~ urukuku	surucucu
boiguaçu ~ iiboya	xowajoo ou xowajxiga	jibóia ou jibóia branca
cururu	kororo ~ kururu	sapo cururu
mandihoca	mani’aka	mandioca
acaju	ãkãxo	cajú
inaiá	inãxa ou myryxiryna	inajá ou similar a buriti
ambaíba	ama’ywa	ambaiba ~ ambaúba ~ embaúba
bacoba ~ banana	pako’ã ou ka’ão	banana pacová ou banana brava
acaja	ãkãxã	cajá
mureci	mori’i ou mori’iyna	murici ou similar a murici
ananas	ãnonã	ananas
cara (ietica)	kãrã ou maxowa ou karãxo	cará
caranaibam	inãxa’o ~ inaxã ~ mokãxa	carnaúba

Cabe salientar que os termos *inãxa*[7]*, pako’ã* e *mori’i* são cognatos claros do Tupi Antigo, e que a observação da ilustração do HNB poderia ter causado uma certa confusão na identificação das plantas. Nota-se que inajá é uma palmeira e a composição *myyryxi-ryna* significa similar a buriti, o que indica uma identificação genérica da espécie. *Ka’ão* é a designação para ‘banana brava’, que é uma planta semelhante à bananeira, ou melhor, à *pako’ã* ‘banana pacova’. Do mesmo modo, podemos interpretar a identificação do *mori’i* ou *mori’iyna* ‘murici ou ‘similar a murici’, ou seja, um tipo de murici. Já os termos *maxowa* e *karãxo* são qualidades diferentes de cará, que os colaboradores não conhecem os respectivos termos em Português. Além disso, os colaboradores identificaram que *caranaibam* ‘carnaúba’ como sendo um tipo de palmeira, mas como essa palmeira não é muito comum na região, a identificaram por exclusão como sendo ora *inãxa’o* ‘babaçu’, ora *inaxã* ‘inajá e ora *mokãxa* ‘macauba’.

Dentre os termos apresentados no HNB, foi verificado apenas um empréstimo em Apyãwa: *okomari ~ hokomari* ‘cobra coral’. Segundo Praça e Ribeiro (em preparação) este é um empréstimo da língua Iny (Karajá). Devido ao contato interétnico entre esses dois grupos, há vários empréstimos do Yny

7 Semanticamente, o sufixo {-ryna} denota uma ideia de similaridade, ou seja, indica que determinada entidade possui qualidade ou caráter de ser semelhante à outra.

em Apyãwa e vice-versa. Contudo, verifica-se até o momento que a maioria não está vinculado à fauna e à flora. As poucas exceções, ou seja, os poucos termos para flora e fauna provenientes de empréstimos do Iny designam espécies não conhecidas anteriormente pelos Apyãwa, como no caso de algumas árvores e peixes do cerrado amazônico. No caso do designativo para cobra coral, veja também que, em Nheengatú, o termo para a referida cobra é "lavandeira", um empréstimo do Português Brasileiro.

O termo utilizado pelos Apyãwa para denominar a cobra jararaca é o composto *majaiwa*, como pode ser observado no Quadro 5, abaixo. A composição *majaiwa* é formada pelo nome *maja* 'cobra' (nome genérico), acrescida da base *aiwa* 'ser.ruim' (verbo descritivo). A composição é um processo de formação de palavras muito produtivo em Apyãwa. Permite criar designações específicas, a partir da junção de duas ou mais bases lexicais. Em geral, essas formações são bem icônicas, nas quais são consideradas as características mais relevantes dos elementos que a compõem para nomear uma entidade.

Por sua vez, o termo *ayryna* é formado por uma derivação, constituída da base *ay* 'animal peludo[8]', acrescida do sufixo {-ryna} 'similaridade. A descrição de *ayryna* é: uma lagarta muito peluda. A derivação também é um processo morfológico muito produtivo para ampliação do léxico em Apyãwa. Pelo que se pôde constatar os Apyãwa substituíram os antigos termos do HNB por outros termos em Apyãwa. Ou seja, os referidos termos continuam sendo termos Tupi, mas não são cognatos aos termos registrados no HNB. Além disso, esse povo substituiu todos os empréstimos oriundos do Português por termos Apyãwa.

Quadro 5 – Outros termos em Apyãwa: uma análise

Tupi Antigo (Piso & Markgraf, 1648)	**Apyãwa**	**Português Brasileiro**
iararaca	majaiwa (cobra-ruim)	jararaca
ambua	ayryna (animal.peludo-similaridade)	tatarana ~ taturana ou lagarta de fogo
iiticucu	karã ~ watarõ ~ wãxara ~ karã mõ	-
tajaoba	wãtarõ ~ kãrã ~ (wãtarõ)	taioba
iacuacanga	kãja	-
Iorupeba	yoɾepewa	-

Até o momento da pesquisa, os Apyãwa identificaram as ilustrações para os termos *iiticucu* e *tajaoba* como sendo variedades de cará, enquanto a ilustração de *iacuacanga*, como kãja, uma espécie de flor que nasce perto dos igarapés, cuja a designação em Português desconhecem. Quanto à ilustração do termo *iorupeba*, indicaram o termo yo epewa, o que possivelmente poderia ser chamado de jurubeba em Português, mas ainda é uma hipótese.

8 Parece-nos ser, pelas características descritas, uma preguiça, mas os colaboradores não tinham certeza da denominação em Português.

Considerações finais

O estudo sobre a terminologia para plantas e animais no HNB permitiu observar que há preservação vocabular tanto no Nheengatú quanto no Apyãwa. Similarmente, também o Português Brasileiro preservou muito do vocabulário registrado no HNB, devido ao contato com variedades de língua geral. Deve-se ressaltar que a preservação do vocabulário de origem Tupi-Guarani ocorreu mesmo em situação de substituição linguística, haja vista que os falantes de Nheengatú, atualmente, são Baré, povo que originalmente falava uma língua da família Arawak. Ademais, deve-se considerar que o Tupi Antigo, registrado no HNB, foi documentado a partir da variedade falada na costa nordeste do Brasil, bioma bastante diferente do amazônico em que o Nheengatú é falado atualmente.

A preservação vocabular também pôde ser observada ao se analisar os dados do Apyãwa, língua da mesma família que o Tupinambá, e que preserva muitos cognatos registrados no HNB. Também nesse caso, deve-se atentar para a diferença de bioma, uma vez que o cerrado amazônico, onde vivem os Apyãwa, têm características bastante diferentes ao da costa nordeste do litoral brasileiro, onde o HNB foi elaborado.

Para além do estudo da preservação de vocabulário de fauna e flora nas línguas da família Tupi-Guarani, a comparação do léxico do HNB com o léxico atual do Nheengatú e do Apyãwa constitui-se de uma fonte importante para investigar o contato entre grupos indígenas brasileiros, após a chegada dos colonizadores. Observa-se, por exemplo, que a história de múltiplos contatos que transformaram o Tupinambá em uma língua geral, que deu origem ao Nheengatú atual, deixou marcas no léxico dessa língua. Assim, encontram-se termos de origem Tupi-Guarani ao lado de termos de origem lusitana, bem como termos cuja etimologia ainda não foi possível identificar. Um estudo comparativo entre Nheengatú e as línguas Arawak do norte — Baré, Baniwa e Warekena — faz-se necessário para que se possa verificar se as línguas substituídas deixaram algumas marcas no vocabulário de fauna e flora da língua geral. Segundo Stradelli (1929), há presença de empréstimos das línguas Arawak na terminologia ligada a rituais, como *dabukuri* (ritual de troca de presentes entre comunidades), kariamã (ritual de iniciação dos homens), *dabaru* (instrumento de tortura). Também se observa a presença de empréstimos das línguas Arawak em topônimos, como *Tunum*, que significa ‘caranguejo’ em Werekena, e atualmente designa uma comunidade Werekena no rio Xié.

Similarmente, observam-se em Apyãwa termos que provém de línguas indígenas com as quais esse povo manteve contato. É o caso da palavra *okomari* ~ *hokumari* ‘cobra coral’. Trata-se de um empréstimo do Iny, tradicionalmente conhecido como Karajá. De acordo com Praça e Ribeiro (em preparação), há uma série de empréstimos de Iny em Apyãwa, como é esperado da história de contato, com casamentos interétnicos entre esses dois grupos.

Este artigo procurou demonstrar que o *Historia Naturalis Brasiliae*, publicado por Willem Piso e George Marcgraf em 1648, é uma fonte bastante rica para o estudo do léxico de flora e fauna das línguas da família Tupi-Guarani, bem como para compreender os contatos linguísticos que ocorreram entre os povos indígenas em período pós-colonial. Para além dos estudos linguísticos, o livro registra conhecimentos indígenas acerca da flora e da fauna brasileira, pouco disponíveis para o público médio brasileiro. Mais importante, o livro contém conhecimentos de povos indígenas que habitavam a costa brasileira nos séculos XVI e XVII, mas que não estão acessíveis aos seus descendentes. Esse projeto piloto procurou diminuir um pouco essa lacuna. Espera-se que este projeto piloto possa incentivar outros pesquisadores a levar o HNB, e outros materiais produzidos sobre povos indígenas, para que os descendentes tenham acesso aos registros documentais de parte de sua história.

Referências

AIKHENVALD, Alexandra Yurievna. **Bare**. Munique & Newcastle: Lincom Europa, 1995.

ALTMAN, Cristina. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. In: BESSA FREIRE, J. R.; ROSA, M. C. (Orgs.). **Línguas Gerais: Política Lingüística e Catequese na América do Sul no Período Colonial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, pp. 57-83.

ANCHIETA, José de. **Artes de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil.** São Paulo: Loyolla, fac-simile da primeira edição, 1990 [1595].

ANÔNIMO. Vocabulário na língua brasílica. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas** (Etnografia e Tupi-Guarani, n. 23 e 24), São Paulo: USP, 2. ed., revista e confrontada com o Ms. Fg. 3144 da Biblioteca Nacional de Lisboa por Carlos Drummond, n. 137-138, v. I e II, (1938 [1621]).

BALDUS, Herbert. **Tapirapé:** Tribo Tupí no Brasil Central. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Editora da USP (Coleção Brasiliana n. 7), 1970.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel (Carta de Pero Vaz de Caminha) - ortografia atualizada**, 1º de maio de 1500. Disponível em: <https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_(ortografia_atualizada)>. Acesso em 23 de março de 2018.

COLI, Jorge. Idealização do índio moldou a cultura nacional. **Folha de São Paulo**, 2000. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/imagens5.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi.** Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

EDELWEISS, Frederico G. **Estudos Tupis e Tupi-Guaranis: Confrontos e Revisões**. Rio de Janeiro: Livraria Brasiliana Editora, 1969.

FIGUEIRA, Luís. **Arte de gramatica da lingua brasilica.** Rio de Janeiro: Lombaerts e C, 1880 [1621].

FRANÇOZO, Mariana de Campos. **De Olinda a Holanda:** o gabinete de curiosidades de Nassau. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

GIMENES, Luciana. Fontes para a historiografia linguística do Brasil quinhentista: materiais de análise. In: BESSA FREIRE, José Ribamar; ROSA, Maria Carlota. (Orgs.). **Línguas Gerais: Política Lingüística e Catequese na América do Sul no Período Colonial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, pp. 25-41.

LEMLE, Miriam. Internal classification of the Tupi-Guarani linguistic family. In BENDOR-SAMUEL, D. (Ed.). **Tupi Studies I.** Norman, Oklahoma: SIL, pp. 107- 129, 1971.

OLIVEIRA, Christiane Cunha de. Dupla negação em Baré: uma explicação diacrônica. **Revista do Museu Antropológico**, v. 3/ 4, n. 1, pp. 105-120, 1999.

PEREIRA, Maria Luiza Scher O tema do índio e a consciência da nossa diferença. **Suplemento Cultural d'A tarde**, 8, III, pp. 2-5, 1997.

PISO, Willem.; MARCGRAF, George. **Historia naturalis Brasiliae: in qua non tantum plantae et animalia, sed et indigenarum morbi, ingenia et mores describuntur et iconibus supra quingentas illustrantur** [Editado e anotador por Johannes de Laet]. Amsterdam: Elsevier, 1648. Disponível em Missouri Botanical Garden Library, <http://botanicus.org/page/288952>. Acesso em 25 de março de 2018.

RAMIREZ, Henri. **Línguas Arawak da Amazônia Setentrional:** Comparação e Descrição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

RIBEIRO, Eduardo; PRAÇA, Walkíria Neiva. **Empréstimos Karajá em Tapirapé**, em preparação

RODRIGUES, Aryon D'all Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA**, v. 9, n. 1, pp. 81-103, 1993.

RODRIGUES, Aryon D'all Igna.. Relações internas na família lingüística Tupi-Guarani. **Revista Brasileira de Antropologia,** vols. 27/28. São Paulo: USP, pp. 33-53, 1984/1985.

RODRIGUES, Aryon D'all Igna. Descripcion Del Tupinamba En El Periodo Colonial: El Arte de Jose de Anchieta. In Zimmermann, K. **La descripcion de las lenguas amerindias en la epoca colonial** . Frankfurt: Vervuert, pp. 371-400, 1997.

RODRIGUES, Aryon D'all Igna..; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Revendo a classificação interna da família Tupi-Guarani. In: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara..; RODRIGUES, Aryon D'all Igna (orgs.). **Línguas Indígenas Brasileiras. Fonologia, gramática e história**. [Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, tomo I.] Belém: Editora Universitária-Pará, pp.327-337, 2002.

SOARES, Marília Facó; LEITE, Yone de Freitas. Vowel shift in the Tupi-Guarani language family: a typological approach. In: KEY, M. R. (Org.). **Language change in South American Indian Languages**. Philadelphia: University of Pennsyvania Press, pp.36-53, 1991.

SOUZA, Gabriel Soares. **Tratado descriptivo do Brasil em 1587.** São Paulo: Nacional / EdUSP, 3. ed. [Primeira edição Lisboa: Academia Real de Ciências, 1825], 1938.

STRADELLI, Ermano. Vocabularios da lingua geral portuguez-nheêngatú e nheêngatú-portuguez, precedidos de um esboço de Grammatica nheênga-umbuê-sáua mirî e seguidos de contos em lingua geral nheêngatú poranduua. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, tomo 104, vol. 158, pp. 9-768, 1929.

STUTZ DO VALLE ADAMO, Erani **O projeto holandês no Brasil seiscentista - para uma Historiografia da Lingüística Brasileira.** São Paulo: Tese de Doutorado, USP, 2003.

WAGLEY, Charles. **Lágrimas de Boas Vindas:** Os índios Tapirapé do Brasil Central. Coleção Reconquista do Brasil, vol. 2. Belo Horizonte: Itatiaia/ Editora USP, 1988.

WHITEHEAD, Peter James Palmer; BOESEMAN, Martin. **A portrait of Dutch 17th century Brazil. Animals, plants and people by the artists of Johan Maurits of Nassau.** Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1989.

Bibliografia

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Rio Babel - a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

DA CRUZ, Aline. **Fonologia e Gramática do Nheengatú:** a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. Utrecht, Países Baixos: LOT, 2011.

MOORE, Denny; FACUNDES, Sidney; PIRES, Nádia. Nheengatu (LGA), it's history, and effects of language contact. **Proceedings of the Meeting of the Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas,** v. 2, n.4, pp 93 – 118, 1993.

MOSELEY, Christopher. **Atlas of the World's Languages in Danger**, 3 ed. Paris: UNESCO Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. Acesso em 25 de março de 2018.

RODRIGUES, Aryon D'all Igna As Línguas Gerais Sul-Americanas. **PAPIA - Revista de Crioulos de Base Ibérica**, v. 4, n. 2, pp. 6-18, 1996.

PROPOSTAS DE DICIONÁRIO E DE OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS NA LÍNGUA WAPICHANA

Ananda MACHADO

> Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto (Mia Couto).

Tal como escreveu Mia Couto, por mais que a escrita agregue valor ao uso de uma língua, é a fala que a faz viva e vibrante e é a comunidade de fala a especialista naquela língua, portanto, em relação a políticas linguísticas, é fundamental pensar estratégias que garantam a continuidade do uso oral da língua.

Para começar a estudar a língua Wapichana, nos colocamos na posição de aprendiz e desde 2009 tentamos aprender a falar esta língua. Para isso gravamos falas nessa língua indígena Aruak. Em 2012 iniciamos pesquisa de doutorado já concluída que tratou de aspectos da história social da língua Wapichana (1932-1995), foi quando buscamos registros anteriores da língua em fontes primárias e secundárias. Identificamos, nos poucos registros em escrita alfabética que encontramos, alguns conflitos e constatamos que o som, que supomos estar por detrás do registro escrito, variava menos do que a escrita. Analisamos os aspectos comuns entre um registro e outro, as mudanças e variações (MACHADO, 2016).

Feliciano Antônio Benjamin (1885)	João Barbosa de Faria (1927)	Braulino de Carvalho (1936)	Nimuendaju	Dicionário Cadete (1990)	Dicionário Oliveira (2013)	Tradução para língua Portuguesa
undeno	undêno	edino	ũ-din	dinui	dinu	barba
uanuba	an ba	ianouba	ũ-anu'ba	anubai	anuba	braço
unruai	uarruãi	enaue	ũ-rowáu	ruay	zuay	cabeça
uncuanai	uncuanai	canae	ũ-kanáę	kanay	kanay	pescoço
unrôda	unrôda	erouda	ũ-tódă	urud	urudai/ pazan	calcanhar
uncodôro	uaidíbi	idibe	ũ-edíbĭă	idibei	idib	joelho/nariz

É possível perceber que alguns sons, principalmente no final dos lexemas, estão desaparecendo. Ou, pelo menos da representação escrita, eles deixaram de ser representados. Enquanto outros, antes não escritos, passaram a ser registrados. A escrita de Nimuendaju, com seu esforço de representar os sons, já foi interpretada, mas ainda trabalharemos a transcrição fonética de cada palavra a partir da proposta de Nimuendaju e dos outros registros, considerando a origem de quem registrou e a variação da língua portuguesa usada por eles, uma vez que isso pode ter interferido na escolha das letras para representar os sons que ouviram.

Assim como historicamente vimos, há pouquíssimas publicações na língua Wapichana. E esse problema continua na atualidade. Reiteradas vezes ouvimos reclamações de que os professores de língua Wapichana produziam materiais, mas estes não eram publicados. A partir daí, passamos então a nos dedicar a assessorar suas oficinas de produção de material e suas publicações.

Em 2011, as lideranças da Região Serra da Lua envolvidas com o ensino da língua Wapichana, me procuraram como coordenadora do Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana (extensão UFRR). Eles queriam que apoiássemos a publicação de um dicionário. Quando nos

entregaram o livro para diagramar disseram que estava pronto desde 2010, mas de imediato percebemos que faltavam alguns exemplos de uso e traduções de outros exemplos.

Depois de publicado, identificamos algumas inconsistências, tais como: havia entrada que aparecia na língua Wapichana, mas não na direção português- Wapichana; e havia entrada na língua portuguesa que não aparecia na direção Wapichana-português; encontramos cinco formas de escrever a mesma palavra entre a entrada e os demais exemplos no livro. Constatamos também que o material era uma nova edição modificada e ampliada do dicionário de Casimiro Cadete (1990). Assim, o livro saiu com o que conseguimos mudar antes e com muitos detalhes observados posteriormente, merecendo uma reedição corrigida, ampliada e talvez reconfigurada.

Hoje, com os Wapichana, discutimos qual dicionário fazer: monolíngue, bilíngue, de sinônimos ou de antônimos, temático, incluindo material sonoro, dentre outras possibilidades. Estamos, aos poucos, trabalhando, ampliando o anterior, incluindo novas palavras, mas ainda não definimos o novo formato. Nessa direção, a revisão bibliográfica sobre lexicologia que estamos fazendo vem oferecendo um importante suporte teórico.

A partir das palavras ditas pelos Wapichana (como sistemas abstratos) e seus discursos (como atos de fala efêmeros), identificamos os lexemas que tentamos organizar no formato de dicionário. Mas, como acontece com todas as línguas, também observamos entre os Wapichana algumas mudanças sociais e culturais que vem acarretando e, continuarão a provocar, alterações nos usos do vocabulário.

Ferreira (2015) afirma que o léxico é o aspecto linguístico que mais reflete a cultura de uma sociedade, pois é por ele que divulgam suas manifestações culturais. Como muito da prática cultural Wapichana vem caindo em desuso, alguns setores do léxico e lexemas também vêm sendo marginalizados pelos movimentos da vida dos Wapichana em suas comunidades de fala. Por isso, e também por outros fatores, podem entrar em desuso e até desaparecer. No entanto, caso os falantes queiram, poderão ser ressuscitados e voltar a circular, mesmo que com novas conotações, novos vocábulos ou novas significações. Por isso também o estudo da história da língua é considerado importante, para entendermos o que vem acontecendo com o uso da língua no decorrer do tempo antes de tomar decisões em relação às políticas linguísticas.

Os diversos meios de comunicação, que estão cada vez mais crescentes e presentes nas comunidades Wapichana, também contribuem para a mudança, redução e expansão lexical, recriando os contextos de vida de acordo com as modificações e inovações da sociedade.

Na hora de fazer associações semânticas percebemos que o significado de um vocábulo pode ser sinônimo do outro, mas também pode ser a negação do outro, pode ser semelhante formalmente ou ter significação contígua. Há, portanto, palavras que integram um mesmo subsistema léxico (FERREIRA, 2015).

Para definir as subentradas na organização do léxico Wapichana, vimos a possibilidade de registrar também as lexias completas e os sintagmas. Neste movimento, notamos que a escrita pode ser um indicador enganoso. Exercitamos então com os professores de língua Wapichana a lematização, deflexionando palavras para determinar seu lema (FERREIRA, 2015). E vimos que algumas formas canônicas registradas pela tradição ocidental não funcionariam no caso da língua Wapichana.

Decidimos partir dos significados para a estruturação do léxico. E vimos que a significação nasce de um contexto. Buscamos então, cada vez mais, pois já fazemos isso desde que decidimos aprender esta língua, gravar as falas em sua situação de ocorrência, para, a partir do contexto explícito, encontrar a significação básica ou nuclear. De acordo com nossas considerações, partimos daí para organizar o léxico porque os demais significados do campo conceitual de cada palavra serão organizados a partir daí (FERREIRA, 2015).

Conforme indica o livro de Ferreira (2015), buscamos também refletir sobre os diversos tipos de significado, tais como o conotativo, o estilístico, o afetivo, o refletido, o de colocação ou posicional. Assim os tipos de significados nos ajudarão a enxergar as "franjas conotativas" que reportam a elementos contextuais, tais como as referências sociolinguísticas, as atitudes e os sentimentos do locutor.

Entre as variantes do significado conceitual, vimos também as conotações metafóricas e alguns significados totalmente dependentes dos vocábulos vizinhos. A partir deste movimento, percebemos as possibilidades de ampliação do campo semântico e tomamos consciência de que o léxico Wapichana é um sistema aberto que pela criatividade artística dos falantes pode ser modificado e ampliado. Vimos que principalmente os artistas Wapichana exploram a significação de modo original e desusado, ampliando as possibilidades de significação de uma palavra.

Assim, também percebemos que o mapeamento do campo semântico será sempre incompleto, por conta dessa criação de significações e de significantes de modo contínuo. Assim, as mudanças impossibilitam a descrição da estrutura dos sistemas ou subsistemas semânticos de modo conclusivo. O léxico pode ser então uma "galáxia em expansão", pois sempre é possível identificar um amplo leque se significações afins, de nuanças de sentido de cada elemento do campo semântico e de palavras sinônimas (FERREIRA, 2015).

Há possibilidade de conotações adicionadas a cada palavra pelo contexto e assim toda palavra pode abranger uma rede de significações. O lexicólogo precisa ter consciência de que não poderá nunca delimitar o campo de significação de uma palavra. Principalmente porque os artistas, com os usos metafóricos e metonímicos da língua, continuam a contribuir para oscilação e imprecisão de qualquer microssistema léxico (FERREIRA, 2015).

São então os usuários da língua Wapichana que criam e conservam pela oralidade o vocabulário dessa língua e cada indivíduo pode gerar a semântica da sua língua (FERREIRA, 2015). Há os mais criativos e com competência linguística como conhecemos Geraldo Douglas que compõe músicas e alguns outros professores de língua Wapichana que se tornaram escritores.

Observamos também que quase nenhum professor de língua Wapichana domina individualmente o léxico global de uma comunidade de fala, apenas consegue guardar uma parte. Para construir o léxico da língua Wapichana, trabalhamos com a intersecção entre o léxico de cada indivíduo e o da comunidade de fala, porque esse movimento é necessário para que possam comunicar-se. O léxico é então patrimônio de cada um e também da comunidade linguística e da academia que o estuda.

O ângulo de quem fala (onomasiologia) e o do interlocutor; o ângulo do que ouve (semasiologia), trazem tipos de enfoques ora opostos, mas também complementares (FERREIRA, 2015). Tomamos então esta metodologia para estudar como se estrutura o léxico da língua Wapichana.

Observamos entre os Wapichana que as histórias etiológicas guardam palavras pouco usadas ou quase esquecidas, talvez por tratarem da origem das coisas, dos seres e guardarem a linguagem de quando tudo começou. Assim também acontece no processo onomásiológico, pois ao nomear personagens, lugares e ao organizar a taxionomia desses nomes, descrevendo a diversidade dos seres vivos, classificando-os em grupos de acordo com determinados critérios, a memória de palavras, que pelo uso da língua portuguesa vinham sendo substituídos, volta. Fizemos essa reflexão mesmo sabendo que a criatividade humana altera continuamente a estrutura dos campos onomasiológicos com seus neologismos.

Tomamos como exemplo de sistemas de classificação diferentes, a forma como as aves são separadas pelos Wai Wai. Eles classificam as categorias de aves *tarinem: pawxi, maratî, waaro, kworo, yuruma* (mutum, jacu, papagaio, arara, pato) e dos pássaros *torowo*: *xiwu,tukusu, potkuku* (pardal, beija-flor, pombo). Já os Wapichana não fazem essa divisão.

Temos muito gosto por estimular a criação de neologismos para as novidades que aparecem nas comunidades indígenas e, como não existiam ali, não tinham nomes nas línguas indígenas. Assim, há também possibilidade de ampliação da competência lexical do professor e do aluno pela brincadeira de produção de neologismos. Essas criações lexicais na escola podem ajudar o aluno a compreender que o léxico é uma estrutura dinâmica.

Uma prova de que o léxico onomasiológico guarda palavras importantes é a versão de Henri Ramirez, que atentou para o fato de que os nomes dos rios na região da bacia do rio Branco tinham a terminação *uaú* ou *wau,* que significa 'rio' na língua Wapichana[9]. "No rio Branco: os rios Taráu, Mapuláu, Xixuáu, Tucuxiáu, Paraoaú, Wanuaú (antigo nome do rio Anauaú), Wirauaú, Zamuruuáu, Muáu (na foz do rio Catrimani), Cariméu (abaixo do Catrimani), Ápiaú (antigamente, Apeahú), Muaú, Mau, Imiáu, Quitanáu" (2001, p.3). Portanto, de acordo com esses dados, o linguista supôs que esses rios podem ter sido nomeados pelos ancestrais dos Wapichana ao subir por eles.

Em trabalho de campo na Terra Indígena Jacamim, com Anastácio Mundico Terêncio, liderança Wapichana, listamos os nomes de alguns rios com a mesma terminação: *Tariwau* 'mirixi', rio que atravessamos entre a comunidade Jacamim e Boa Vista. No dicionário Wapichana (OLIVEIRA et al, 2013) mirixi aparece como *idinha*. Como a mãe de Anastácio é Atoraiu, talvez venha da diferença lexical. Tomamos este como um exemplo das mudanças e de como os lexemas podem ser substituídos e cair em desuso pelas comunidades linguísticas.

É provável que, naquele momento, a língua Wapichana fosse a "língua do progresso", porque era a língua com maior alcance, mais falada do que a Atoraiu (língua também Aruak pouco estudada). Essa questão já tinha sido levantada por Coudreau (1887). Bem mais tarde, segundo referência do Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL, 2008) e de nossas experiências de trabalho nas comunidades indígenas em Roraima desde 2009, restaram dois povos: os Wapichana e os Atoraiu, tendo este último, atualmente, sua população muito reduzida e em sua maior parte, provavelmente, falando uma variação da língua Wapichana influenciada pela língua Atoraiu.

Casimiro Manoel Cadete, liderança que em vida foi quem mais escreveu na língua Wapichana até a atualidade, afirmou que no Jacamim têm sotaque diferente. "Por exemplo, eles dizem, a fala, a língua diz assim *yry*, é ele. Então eles usam *uru*, querem dizer que é ele, mas esses de outra maloca usam *u*".

---

9 No dicionário Wapichana (OLIVEIRA, et al, 2013) rio é *ywa'uz*. Mas também aparece como *wa'uz* (p.188) e em alguns exemplos como Namachiw**e'u** 'rio Jacamin'; *Takut ii* 'no rio Tacutu'; *Kuwituwa'u* 'rio Quitauaú'.

Conseguimos ouvir apenas alguns conhecimentos metalinguísticos de Casimiro, sendo de se observar que ele abordou o tema diante das nossas perguntas que tomaram a língua enquanto objeto de estudo linguístico.

Jonas de Oliveira, professor de língua Wapichana na comunidade Jacamim disse que "lá no Lago Grande eles chamam galinha de *tukuzan*, para nós é *kuryky* e falamos diferente também *xiwyry* 'primeiro'". No dicionário de 2013 está diferente, usaram *kiwiichipa'u* e *kiwiini'u* como 'primeiro'. Na atualidade convivemos com falantes da língua Wapichana das comunidades Lago Grande e Milho (Região baixo São Marcos) e vimos que há muito mais diferenças que merecem ser estudadas.

Aparentemente, no pólo base Jacamim confirmamos a influência da língua Atoraiu no uso da língua Wapichana. Em entrevista realizada no dia 17 de dezembro de 2014, com Simão de Oliveira, professor na comunidade Jacamim, ele disse: "meu pai falava, ele era Atoraiu, mas ele não ensinou a gente. Ele chamava trovão de *tururuary* e em Wapichana é *turuannary*. Minhas filhas chamavam de *tururuary* também". Confirmamos no dicionário Wapichana de 2013 e o conceito de trovão foi traduzido da mesma forma: *turuannary.*

Atanásio de Souza, professor na comunidade Jacamim, em entrevista realizada neste mesmo dia mencionado acima, relatou: "tem parente com sotaque diferente, tirando mais para o Atoraiu. É outra língua, igualmente como fala o espanhol e português". E afirmou que, inclusive, ocorre haver, entre essas duas línguas, "o mesmo objeto com nome diferente".

Terêncio Salomão Manduca, Wapichana que é atualmente tuxaua (líder) da comunidade Marupá, listou algumas diferenças entre essas línguas: disse que 'panela' na língua Atoraiu era *kayzkin* e na língua Wapichana panela com comida dentro é *ka'yz*. Averiguamos no dicionário e encontramos as duas palavras com o mesmo significado, portanto talvez os Wapichana tenham incorporado parte do léxico da língua Atoraiu em seu vocabulário. Citou a diferença entre 'coisa' que os Atoraiu usam *imeakan* e os Wapichana *aimeakan*. Nos encontros com os professores de língua Wapichana aconteceu de mais de uma vez haver discussão sobre como escrever a palavra 'coisa' na língua Wapichana.

Valério, que era professor de língua Wapichana em 2014 na comunidade Marupá, no dia 15 de dezembro de 2014 nos falou também da diferença entre *undapikian* e *kabain* 'casa' em Atoraiu e em Wapichana respectivamente.

As conclusões de Everard Im Thurn (IN THURN, 1883), quando estudou a etimologia do nome "Wapichana", é outro exemplo interessante para pensar a continuidade ou não dos aspectos semânticos. Em 1878, Im Thurn percorreu a fronteira entre Brasil e "Guyana" Inglesa e considerou que a etimologia do próprio nome "Wapisianas" era uma corruptela de "Oapichana", palavra composta de *uapé* (índio do Rio Negro) e *xana* (preto descendente). Outros povos na região do Rio Negro denominam-se: Lerixana, Kirixana, Kiririxana, dentre outros.

Quando apresentamos essas ideias de Im Thurn a Terêncio Salomão Manduca, ele concordou com essa forma de identificação do território de seus ancestrais e fez algumas observações sobre o sentido de alguns nomes de rios e de serras, que provavelmente são na língua Atoraiu, e cujo significado os Wapichana têm hoje dificuldade de retomar. Outra fala de Terêncio nos ajudou a compreender a origem da palavra Wapichana, "os negros da Guiana, falam Wapichana bem. Não pode nem falar mal deles que eles entendem". A partir da fala dessa liderança, perguntamos: será que a população Guianense considerava

os “negros” Wapichana por falarem a língua indígena? Ou se, devido aos casamentos interétnicos, de fato os Wapichana passaram a ser também descendentes dos indianos que vivem na República Cooperativa da Guiana?

Outro estudo que iniciamos foi o do contato e trocas entre línguas indígenas em Roraima. Identificamos com os alunos da turma OP 2, curso Licenciatura Intercultural (UFRR), muitos lexemas similares entre as línguas Wapichana, Wai Wai, Macuxi, Ingarikó, Taurepang e Ye’kuana, o que reafirmou a questão do intenso contato entre essas línguas. Percebemos que a escrita de uma língua e da outra é muito diferente, enquanto o som é mais semelhante. Por exemplo: *u’ï* ‘farinha’ na língua Wapichana é *uwi* na língua WaiWai, e *u’ï* ou *u’wi* nas línguas Macuxi e Taurepang; *paachiaa* ‘melancia’ na língua Wapichana, é *pacyia* na língua Wai Wai, *patya* na língua Macuxi e *pasyia* na língua Ingarikó; *pixan* ‘gato’ na língua Wapichana, é *pisana* na língua Macuxi; *wyn* ‘água’ na língua Wapichana, é *tuuna* na língua Wai Wai e *tuna* nas línguas Ye’kwana, Macuxi, Ingariko e Taurepang.

Entre a língua Wapichana e Wai Wai encontramos ainda mais semelhanças. Os exemplos a seguir aparecem primeiro na língua Wapichana e depois na Wai Wai: *kumas* ‘feijão’ é *kumasa*; *kasumi* ‘puraquê’ é *kaxmi*; *purun* ‘pão’ é *puruma*; *manguru* ‘manga’ é *mankuru*; *kapaxi* ‘tatu é *kapayo*; *ma’apai* ‘mamão’ é *mamaya*; *kanyzyy* ‘tucupi’ é *kasara*; *kaiwiera* ‘caldo de cana’ é *kurayi*; *parakari* ‘caxiri’ (bebida feita de mandioca fermentada) é *pucukwa*.

Os Taruma, povo que subiu o rio Negro em fuga, invadindo territórios de povos Aruak, chegaram ao extremo norte, na Guiana, em território Karib e lá se fixaram. Supomos que a grande quantidade de vocábulos que encontramos na atualidade em comum entre os Wai Wai e Wapichana, venham da língua do povo Taruma que se dividiu, vivendo posteriormente parte entre os Aruak e parte com os Wai Wai (Karib).

Na comunidade Pium, na Região Serra da Lua, no dia 21 de agosto de 2012, conhecemos Dênison que é Taruma e fala as línguas Taruma (língua na qual sabe cantar), Wapichana e Wai Wai. Assim, além dos impactos do contato via políticas assistencialistas e redução de território, as redes de intercâmbio entre povos continuaram em processo de constante transformação e essas influências aparecem também nas línguas.

Estimulamos, entre professores e alunos, a utilização do dicionário como instrumento didático na sala de aula. E, para além dele, discutimos que tipos de outros materiais seriam mais necessários de imediato, e também em longo prazo. Partimos então para a reflexão se o novo livro seria para o ensino com os alunos falantes (que tinham a língua Wapichana como L1) ou alunos que precisariam ainda aprender a língua Wapichana como L2 e escolhemos que seria para o ensino de L1. Mas ficou evidente a necessidade de construir materiais para L2, revitalização e também paradidáticos.

Perguntamos para que tipo de público e uso estávamos trabalhando e produzindo materiais: para os linguistas estudarem o que falta e entender melhor o funcionamento da língua? Ou material para consulta e pesquisa? Seria um material para uso no ensino superior indígena ou no curso de Letras? Ou para auxiliar os professores da língua que estão em sala de aula atualmente? O material seria para consulta, pesquisa, para aprimorar o conhecimento técnico da língua deste professor? Ou um material de apoio em sala de aula? Seria um livro para o aluno usar como material didático, ou paradidático recomendado pelo professor, ou material de pesquisa para trabalhos de casa? Ou o livro que faríamos seria apenas para diversão do leitor? (AMARAL, 2013).

Qual seria a função do material num programa ou aula de língua?[10] Qual seria a faixa etária do público-alvo? Para qual programa de escolarização, Projeto Político Pedagógico (PPP), tipo de escola e nível de ensino irá servir? (fundamental/primeiro ou segundo ciclo, médio, formação de professores). O material enfatizará as regularidades gramaticais da língua? Terá exemplos contextualizados de como funcionam as estruturas linguísticas da língua Wapichana? Como usaríamos os jargões para explicar tecnicamente o uso da língua (gramática)? Utilizaremos termos de origem grega e latina? Ou buscaríamos explicação de acordo com o vocabulário/perspectiva da língua? Como fazer o conteúdo ser de fácil compreensão? Como determiná-los e como trabalhar o discurso gramatical? Usaremos exercícios mecânicos?

Decidimos que seria um material didático básico para o programa do curso de língua Wapichana de 5º a 9º ano, pedagógico e de comunicação e expressão, que deveria ser adequado para ser integrado às atividades em sala de aula, considerando a existência de outras variações da língua, sem apenas prescrever a variação da língua "mais prestigiada". Optamos por não trabalhar frases soltas e descontextualizadas e definimos que o material deveria instigar o aluno a pensar sobre a estrutura da língua e estimular o desenvolvimento do seu conhecimento indutivo. Mas mantemos uma lista de materiais a serem trabalhados para podermos um dia dar conta de tudo que sonhamos construir.

Assim, mesmo sabendo das dificuldades de ensinar uma língua que ainda não foi suficientemente estudada, enfrentamos este desafio. Vemos nos cursos de Licenciatura em Letras os estudantes aprofundarem durante anos conhecimentos produzidos sobre a língua que ensinarão. E os professores de língua Wapichana, além de ter apenas uma gramática (SANTOS, 1997), ainda não têm formação específica.

Em 2017, com um segundo livro didático em fase de diagramação, começamos recentemente a organizar um livro de histórias[11] com o objetivo de formar leitores e melhorar os usos da língua Wapichana.

Percebemos que as comunidades com número razoável de falantes têm seus padrões estabelecidos para a socialização da língua, porém, para o ensino da língua indígena como segunda língua, ainda não há padrões, nem materiais didáticos. As comunidades passam, então, a pleitear a formação de linguistas indígenas bilíngues para buscar caminhos para elicitação e análise linguística, para que tenham condição de aprofundar os estudos das línguas. É de se observar que a língua Wapichana já foi descrita, mas muitos fenômenos ainda permanecem inexplorados, tendo ainda muito o que descobrir e compreender. Há uma mestranda Wapichana na Pós Graduação em Letras (PPGL- UFRR) que certamente contribuirá nesta direção.

Nos encontros dos professores de língua Wapichana da Serra da Lua buscamos padronizar uma escrita da língua para ser usada nos materiais didáticos na região, sempre registrando em nota de rodapé as variações usadas na República Cooperativa da Guiana, na Região Baixo São Marcos, no Baixo Cotingo, no Tabaio e no Amajari (regiões que enviam professores para participar dos encontros).

---

10 Essas questões foram inicialmente expostas em oficina coordenada por Luiz Amaral, em 2013, em Saquarema (RJ), Projeto Gramáticas Pedagógicas do Museu do Índio. Posteriormente criamos oficina de avaliação de livros com professores indígenas no Instituto Insikiran (UFRR, 2017).

11 Os professores de língua Wapichana estão traduzindo do português para a língua Wapichana narrativas coletadas em 1939 por Dom Mauro Wirth. O Beneditino registrou na língua Wapichana as histórias em seus cadernos, mas estas foram publicadas apenas na língua portuguesa e os cadernos do religioso foram perdidos.

Em Roraima, as línguas Macuxi e Wapichana foram cooficializadas no município Bonfim, pela Lei 211 de 04 de dezembro de 2014 e posteriormente no Cantá, pela Lei 281 de 25 de março de 2015. A Região Serra da Lua foi inteiramente contemplada, uma vez que suas comunidades encontram-se todas nesses municípios. Uma das principais reivindicações foi de que os municípios abrissem concurso visando os professores de línguas indígenas, para que eles pudessem atuar também nas escolas municipais, dado que em Roraima apenas as escolas estaduais ofereciam ensino de línguas indígenas.

Para Oliveira (in MORELLO, 2015) é na fase de implementação das leis de cooficialização que é necessário planejar o tipo de normatização a que a língua será conduzida (escolha de variedades, escrituralização). Em relação à formação de professores da língua Wapichana, por exemplo o autor considera importante normatizar o uso padrão da língua. Ação que já vimos discutindo e implementando nos materiais didáticos que vem sendo publicados.

Referências

BONFIM. **Lei 211** de 04 de dezembro de 2014.

CADETE, Casimiro Manoel. **Dicionário Wapichana- Português Português- Wapichana**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CANTÁ. **Lei 281** de 25 de março de 2015.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade Baaraznau Wapichan: Etnolinguistica Fitogeográfica Wapixana. **Revista Acta Geográfica**, ano III, n. 6. 2009.

COUDREAU, Henri Anatole. **La france equinoxiale.** 2. ed. Paris: Challamel Ainé, 1887.

FERREIRA, Marília. **Descrição e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

IM THURN, Everard F. **Among the indians of Guiana being sketches chiefly anthropologic from the interior of Britsh Guiana**. By M.A. London, 1883.

MACHADO, Ananda. **Kuadapyzu, Tyzytaba'u na'ik Marynau:** aspectos de uma história social da língua Wapichana (1932-1995). 2016. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e Línguas no Brasil**. O processo da cocoficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, Odamir; SILVA, Bazilio da; SILVA, Nilzimara de Souza et al. **Paradakary Urudnaa:** Dicionário Wapichana-Português/ Português- Wapichana. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

PPTAL. **Terras Indígenas do Complexo Macuxi-Wapixana** - Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão. Brasília, DF: FUNAI / PPTAL / GTZ, 2008.

RAMIREZ, Henri. **Línguas Arawak da Amazonia Setentrional**: Comparação e Descrição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

Bibliografia

1. CADETE, Casimiro Manoel. et al. **Wakaritian:** Watuminpien Waparadan Day. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (RR). Núcleo de Educação Indígena, 1992.

2. _____ **Pa'inhau kywai Jisuu Kristu na'ik i pidianan nau saad nii wa'at y xaak tan da'y nyy nau**. Canawa nii, 11 de abril de 2004.

3. CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. **A Morada dos Wapixana Atlas Toponímico da Região Indígena Serra da Lua- RR**. 2007. Dissertação de mestrado Universidade de São Paulo, 2007.

4. **Carta de Canauanin**/RR, 04 de maio de 2001.

5. CARVALHO, Braulino de. Vocabulario e modo de fallar dos Atoraiu. **Boletim do Museu Nacional**, 1934.

6. _____ Uapixana. Vocabulario e modo de fallar dos Uapixanas. **Boletim do Museu Nacional** XII, n. 2, Rio de Janeiro 1936, pp. 53-74.

7. FARGETTI, Cristina Martins. **Abordagens sobre o Léxico em Línguas Indígenas**. São Paulo: Editora Curt Nimuendajú 2012.

8. OLIVEIRA, Kimi da Silva; SILVA, Maria Shirlene de Souza; CAMILO, Mauricio. **Wapichan Paradan Idia'na Aichapkary Pabinak na'ik Kadyzyi kid.** Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2015.

9. PPTAL. **Terras Indígenas do Complexo Macuxi-Wapixana -** Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão. Brasília, DF: FUNAI / PPTAL / GTZ, 2008.

10. RAMIREZ, Henri. **Línguas Arawak da Amazônia Setentrional**: Comparação e Descrição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

O LÉXICO DESCRITIVO COMO FONTE DE ETNOCENTRISMO: *A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA*

Caio Santilli ORANGES

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Oswald de Andrade

Introdução

No ano de 1500, quando os viajantes portugueses aportaram em um território desconhecido - ao qual denominaram Terra de Vera Cruz, um documento foi escrito e enviado ao então Rei de Portugal, D. Manuel. Este documento teve como objetivo narrar o que os navegantes encontraram na nova terra, para que "El-Rei" soubesse o que havia nesse território. Pero Vaz de Caminha foi o homem incumbido de escrever a obra conhecida como Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil.

Essa carta descreve principalmente as relações dos navegantes portugueses com os indígenas brasileiros que habitavam o território próximo, além de conter descrições de como eram os indígenas, relatando suas atitudes, algumas crenças, o que faziam e como se relacionavam. Por se tratar de uma carta escrita por um cidadão europeu, o qual não tinha qualquer outro contato com o novo território, esta carta apresenta evidências de um olhar etnocêntrico ou "eurocêntrico", conforme Miranda (1993).

O olhar etnocêntrico é aquele que enxerga o mundo de uma forma que o grupo de quem o vê é colocado como central, enquanto todos os outros grupos são periféricos, e seus costumes, crenças, valores e atitudes são interpretados segundo os modelos do grupo no centro. Segundo Rocha (1988, p.5), o etnocentrismo "no plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença".

O etnocentrismo, portanto, revela-se muitas vezes na relação entre dois grupos e suas respectivas culturas. Em outras palavras, ele se dá na relação do "Eu" e do "Outro". É pensar o "Outro" com o olhar do "Eu", julgando-o, muitas vezes. Ainda assim, engana-se quem pensa que o olhar etnocêntrico é propriedade exclusiva de uma determinada cultura, em um determinado tempo ou espaço. Esta atitude está presente em qualquer época, sociedade, cultura e espaço, tornando-se, conforma Rocha (1988, p.6), "dentre os fatos humanos, um daqueles de mais unanimidade".

Como observamos, pensar no etnocentrismo é pensar nas sociedades e, principalmente, nas suas culturas. Crer que determinado grupo pode ser colocado em posição superior que outro é o mesmo que crer que determinada cultura é superior a outra. E a questão cultural leva a imaginar uma série de outras questões, como: política, economia, crenças, alimentação, dentre outras. Assim, o etnocentrismo implica um choque cultural, em que o grupo do "Eu" é confrontado, em diversas instâncias, pelo do "Outro", o que, em alguns casos, leva a um choque de identidade. Assim surge o olhar etnocêntrico: no intuito de reforçar a identidade do grupo do "Eu", o "Outro" é visto como inferior, absurdo, retrógrado. Mas tanto o "Eu" quanto o "Outro" sobrevivem ao mundo, com todas as duas diferenças culturais. Por que então haveria um superior?

A famosa Carta escrita por Pero Vaz de Caminha narra exatamente este choque cultural entre o europeu e os indígenas. Na época em que foi escrita, os europeus supostamente não sabiam da existência dos territórios que encontraram. Este choque com uma cultura tão diferente e nova "assustou" o cidadão europeu, que se viu obrigado a reforçar seus valores, revelando, portanto, o etnocentrismo.

Apesar da análise que será feita ser pautada sobre como ocorre o etnocentrismo, ela mesma não está longe deste fenômeno. Dito de outro modo, sabemos a dificuldade de realizar uma análise etnocêntrica sem o ser também. Ainda, isso é agravado neste trabalho, visto que há a impossibilidade de um estudo de campo que auxilie o autor a compreender a sociedade europeia do início do século XVI. Assim, não será incomum que o leitor observe, neste texto, visões etnocêntricas por parte do autor. Não poderia ser diferente, já que nos distanciamos político, ideológico, social, temporal e culturalmente da sociedade europeia da época das grandes navegações. Conforme Rocha (1988, p.103): "As culturas são 'versões' da vida: teias, imposições, escolha de uma 'política' dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo".

Assim, neste capítulo tentaremos relacionar a visão etnocêntrica do europeu em relação ao indígena quando do primeiro contato entre os dois grupos, tendo como base o documento que ilustra estas primeiras atitudes: a Carta de Pero Vaz de Caminha. O estudo se dará no nível lexical e analisaremos as passagens da Carta que tratarem da relação nudez/ vestimentas. O objetivo é observar se, quando das descrições sobre a nudez dos indígenas ou as vestimentas dos europeus, o autor olha com uma visão etnocêntrica. Este assunto já foi tema de reflexões e produções de Oswald de Andrade e sua poesia antropofágica, exemplificado pela epígrafe. Antes de prosseguirmos à análise, julgo interessante tecer algumas considerações a respeito do objeto que será analisado.

A Carta de Pero Vaz de Caminha

A Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil, é considerada o primeiro documento oficial sobre a história do território brasileiro, a certidão de nascimento do Brasil. Insere-se na tradição das cartas de viagens ou testemunhos, as quais costumavam revelar, no período colonial, o novo. Ainda, insere-se na tradição da narração de aventuras e viagens fabulosas, pois "fixam o drama e a epopéia do homem português em contato com a aventura, com o desconhecido" (CASTRO, 1985, p.29).

A Carta se situa na tradição retórica do humanismo. Assim, ela privilegia sempre o elemento humano em detrimento do espaço físico, por isso a constante menção ao povo indígena e seus costumes. Além disso, a Carta está inserida numa expressão cultural portuguesa muito particular, típica das viagens e descoberta marítimas. Castro (1985, p. 28) afirma que:

> Um sentido universalista do comportamento, uma atitude realista diante dos fatos, uma aguda atenção para os menores detalhes, a abertura intelectual em relação ao diverso, a participação racional com os limitados confins do próprio universo conhecido e a correspondente ambição de conquista dos espaços materiais desconhecidos mas desejados, a capacidade de unir o sacro e o profano, o real e o abstrato são algumas das características da nova cultura portuguesa.

No entanto, ela não apenas é um documento que narra e descreve as relações entre europeus e indígenas, mas também se configura como um olhar sobre o "Outro", e sobre sua cultura. Segundo Miranda (1993, p. 61-62):

> O privilégio concedido ao outro é também facilmente compreendido, se atendermos ser praticamente impossível a ele ficar indiferente num momento em que os Descobrimentos revelam ser o globo todo por inteiro povoado, ser o Outro mais numeroso do que até então se havia pensado e haver regularidade física nesse Outro (por oposição às concepções da Antiguidade que remetiam o Outro para o domínio do infra-humano).

Sendo assim, notamos como a Carta de Pero Vaz de Caminha revela o olhar do europeu e sua tradição sobre o "Outro", notadamente, o indígena, além da tradição que contextualizou sua produção. Na seção seguinte, partiremos à análise do campo lexical nudez/ vestimenta, com o objetivo de observar a visão etnocêntrica.

Análise

Como vimos, o texto escrito por Pero Vaz de Caminha é basicamente estruturado de forma a expor uma trama de relações humanas. A partir do foco no elemento humano, o autor descreve o contato entre duas civilizações diferentes. A linguagem utilizada, com foco no léxico, é na maior parte realista, correspondente à tradição da época. Ainda assim, o léxico utilizado por Caminha sinaliza, em diversas situações, a inferioridade concedida à cultura do "Outro", principalmente no vocabulário referente a nudez.

Primeiramente, observamos o espanto de Caminha ao se deparar com a nudez dos indígenas, algo incomum para a cultura europeia: "xbiij ou xx homees pardos todos nuus sem nhuua cousa que lhes cobrisse suas vergonhas" (p.87). Logo de início é possível observar o quão chocante era a questão da nudez para os portugueses, já que esta passagem retrata a primeira visão dos europeus face aos indígenas. Isto é, a primeira descrição provavelmente sinaliza o que mais chamou a atenção dos navegantes: o fato de os indígenas estarem nus. Além disso, o léxico pode nos revelar o choque cultural e a visão do "Eu" europeu sobre o "Outro" indígena: chamar as partes pudendas dos indígenas de "vergonhas" revela a visão etnocêntrica de Caminha, que não consegue enxergar esta atitude sem se basear na visão europeia de que tais partes do corpo humano não devem ser mostradas em público. Em outras palavras, dizer que a nudez expõe as "vergonhas" é uma visão que impõe a cultura europeia como superior, isto é, nomeando as partes pudendas de forma que as interpretemos tão negativamente que acreditemos que cobri-las seja a opção cultural superior. Ora, cobrir essas partes com vestimentas era a forma que a cultura europeia havia utilizado para as esconder. Mas esta visão não se aplica à cultura indígena. Na realidade, não podemos nem dizer que eles as expõem. Corroboro as palavras de Rocha (1988, p.17), que afirma: "Este "escândalo" [nudez] esconde, na verdade, a nossa noção absolutizada do que deva ser uma roupa e o que, num corpo, ela deve mostrar e esconder. (...) nada garante que os índios andem nus a não ser a concepção que eles mesmos teriam de nudez e vestimenta". Dito de outra forma, a própria atitude de afirmar que os índios andam nus revela o etnocentrismo de Caminha, visto que, na cultura daquele povo, as formas de vestimenta se distanciavam das dos europeus:

> Os jesuítas julgavam estar em perfeita harmonia com a natureza e se apresentavam como guardiães de suas leis. Um exemplo é a nudez, para eles algo antinatural! A idéia deve ter sido que a vergonha é que é natural. No dizer de Nóbrega: “porque parece que andar nu hé contra lei de natura e quem não a guarda pecca mortalmente, e o tal não é capaz de receber sacramento”. Aí temos um fantástico exemplo de distorção teológica das coisas, baseada como de hábito no conhecimento superior das supostas leis que regulam a criação. (GAMBINI, 1988, p.146).

O próprio Pero Vaz de Caminha evidencia essa distância quando descreve de forma tão detalhada como o capitão daquela navegação, Pedro Álvares Cabral, estava vestido quando recebeu dois indígenas em sua embarcação: “Ocapitam quando eles vieram estaua asentado em huua cadeira e huua alcatifa aos pees por estrado e *bem vestido cõ huu colar douro muy grande ao pescoço* (...)” (p.89, grifo nosso). O autor da Carta faz questão de descrever minuciosamente o ambiente em que o capitão se encontrava, bem como os acessórios que utilizava – e os materiais de que eram feitos – para, sobretudo, exaltar a cultura dos portugueses, bem como diferenciar a forma de se portar dos europeus frente aos indígenas.

Ainda assim, é interessante notar o tom de surpresa com que Caminha descreve a atitude dos indígenas ao adentrarem o recinto em que estava Pedro Álvares Cabral: “Acenderam tochas e emtraram e nõ fezeram nhuua mençam de cortesia nem de falar ai capitam nem anjmguem” (p.89). Este choque de Caminha sinaliza que os portugueses esperavam que os indígenas ao menos fizessem alguma cortesia, como se abaixar, cumprimentar ou, até mesmo, ajoelhar-se. Isso revela como os portugueses, em suas mentes, já se colocavam como superiores aos indígenas, simplesmente por se considerarem mais civilizados, um julgamento de inferioridade errôneo e precipitado da cultura do “Outro”, visto que as civilizações indígenas possuem suas próprias formas de organização.

Logo depois, em outra passagem, a Carta nos comprova como o etnocentrismo dos portugueses colocavam a cultura indígena em posição de inferioridade. Caminha nos conta que os dois indígenas que estavam nas naus passariam a noite com os europeus: “(...) e entã estiraranse asy decostas naalcatifa adormir sem teer nenhuua maneira de cobrirem suas vergonhas as quaees nõ herã fanadas” (p.90). Uma posterior descrição de Caminha nos conta que não era costume daquela cultura indígena se cobrir para dormir, muito menos se esse ato fosse com o fim único de encobrir as partes pudendas – as quais não eram cobertas nem durante o dia. Além disso, Caminha aponta que os órgãos sexuais dos indígenas não eram circuncidados, uma forma de comprovar ao Rei D. Manuel que eles não eram judeus. Esta é uma das primeiras menções da Carta a religião, e pode ainda ser considerada uma sugestão, comprovadamente bem-sucedida, se considerarmos as posteriores navegações rumo ao Brasil pela companhia de Jesus e seus missionários.

No instante em que deitam os indígenas, os portugueses dão a eles acessórios utilizados pela cultura europeia: “Ocapitã lhes mandou poer aas cabeças senhos coxijs e odacabeleira procuraua assaz polla nõ quebrar e lançarãlhes huu manto e cjma e eles cõsentiram e jouueram e dormjram” (p.90). Esta atitude dos navegantes evidencia o etnocentrismo destes, se considerarmos o processo de aculturação sofrido pelos indígenas. Este singelo gesto se engrandece no contexto em que ocorreu: dois indígenas sozinhos, cercados de europeus, dentro da habitação destes, comendo suas comidas, sem poderem se comunicar, sem suas redes ou habitações para dormir, sem seus costumes, estirados em um grande tapete, cobertos com um manto para esconder suas partes pudendas. Configura-se, assim, a aculturação: “O processo de aculturação – a palavra certa seria destruição cultural – era apresentado aos índios como um convite, algo como ‘venham viver como nós, é muito melhor e vocês vão gostar’”. (GAMBINI, 1988, p.195).

O processo de aculturar o indígena ocorre em progressão na Carta. Na sequência dos acontecimentos, dias depois, temos a seguinte passagem a qual evidencia que o processo realmente progride aos poucos: “(...) chegou sancho detoar com seus dous ospedes (...). Os ospedes *asentarãnos em senhas cadeiras e detodo oque lhes deram comeram muy bem*, especialmente lacam cozido frio e arroz.” (p.104, grifo nosso). Outra passagem ainda nos mostra mais deste processo e qual a real intenção portuguesa: “(...) oqual veo oje aquy vestido na sua camisa e cõ ele huu seu jrmaão os quaaes forã esta noute muy bem agasalhados asy de vianda como decama de colchoões e lençooes *polos mais amansar*” (p.106, grifo nosso).

Posteriormente, Caminha não esconde o fascínio que tem com relação à nudez dos indígenas. Este é um dos poucos pontos em que o autor não consegue disfarçar sua admiração, afirma Miranda (1993). Por vezes, o autor português exalta a beleza da nudez indígena, notadamente a feminina. Esta é um dos únicos momentos em que o indígena é visto como superior ao europeu, segundo Miranda (1993): “(...) e huua daquelas moças era toda timta (...) e sua vergonha que ela nõ tijnha tam graciossa que amujtas molheres de nossa terra vendolhe taaes feições fezera vergonha por nom teerem asua comeela” (p.93).

No entanto, podemos observar que este fascínio não é exclusivamente pela atitude de estar nu. Em outras palavras, a admiração dos portugueses não é pela cultura da nudez, como uma forma de relacionamento mais direto com a natureza. Muito pelo contrário, o fascínio europeu se justifica pelo fato de as mulheres indígenas serem belas e graciosas, e não esconderem suas partes pudendas, nem muito menos se envergonharem de que os europeus o olhassem: “Aly amdauam antreles tres ou quatro moças bem moças e bem jentijs com cabelos mujto pretos conprjdos (...) e suas vergonhas tam altas a tão çaradinhas e tam limpas das cabeleiras que de as nos mujto bem olharmos nõ tijnhamos nhuua vergonha” (p.92).

Nestes trechos ainda observamos a polissemia com que a unidade lexical “vergonha” é utilizada por Caminha. As duas primeiras acepções estão atestadas por Pereira (1964), e dizem respeito, respectivamente, às partes pudendas do corpo humano e ao sentimento de pudor (PEREIRA, 1964, p.114). No entanto, o autor não atesta o significado em que a lexia “vergonha” se aproxima do significado da lexia “inveja”, ao afirmar que “amujtas molheres de nossa terra vendolhe taaes feições fezera *vergonha por nom teerem asua comeela*” (p.93, grifo nosso).

Considerações finais

Este capítulo tenta dar luz à questão do etnocentrismo e como ele se revela na linguagem, tendo como centro o léxico. Por meio desta visão, buscamos compreender como a questão da nudez indígena era entendida pelos europeus do início do século XVI, a partir da Carta de Pero Vaz de Caminha, considerada o primeiro documento sobre terras brasileiras. As análises aqui apresentadas são fruto das considerações e reflexões do autor acerca deste tema, e buscam abrir novos horizontes para pesquisas deste tipo, bem como estimular pesquisas tanto sobre léxico e cultura quanto sobre etnocentrismo.

Referências

A carta de Pero Vaz de Caminha. Estudo crítico de J. F. de Almeida Prado; Texto e glossário de Maria Beatriz Nizza da Silva. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1965.

CASTRO, S. **O descobrimento do Brasil:** a Carta de Pero Vaz de Caminha. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985.

GAMBINI, Roberto. **O espelho índio:** os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

MIRANDA, J. Um olhar sobre o outro: a Carta de Pero Vaz de Caminha. **Discursos:** estudos da língua e cultura portuguesa. Nº 3, Fev. 1993. p.61-73.

PEREIRA, S. B. **Vocabulário da Carta de Pero Vaz de Caminha**. Instituto nacional do livro: Mnistério da Educação e Cultura, 1964.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo?** 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: REFLEXÕES PARA UMA METODOLOGIA DE PESQUISA DIALÉTICO-DIALÓGICA

Carlos Eduardo da Silva FERREIRA

> Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.
>
> Marxismo e Filosofia da linguagem

Introdução

Para este capítulo, gostaria de sobre-elevar algumas mobilizações a partir da matriz óptica dos estudos discursivos, principalmente no viés bakhtiniano, na direção de realizar uma reflexão sobre a temática das *transformações culturais* e sobre a temática do *perigo de perda cultural* e de *identidade*. Para isto, abordo linhas interpretativas de conceitos sobre *cultura* e *processo identitário*, delineando certas tensões conceituais e ideológicas. Pretendo, assim, ancorar pontos que auxiliem um programa de pesquisa acadêmica de base dialético-dialógica que se objetive a promover uma sensibilização discursiva acerca da oposição *permanência* x *mudança* culturais. Ao longo do texto podem ser encontrados vários cenários reflexivos que nos auxiliem a promover debates sobre questões a respeito de compreensões ligadas a abordagens acerca de cultura, identidade e alteridade. Espero que no interior de cada dizer materializado aqui possa ser encontrado por inúmeros olhares múltiplos fios instigantes.

Tramando algumas ideias sobre cultura, identidade

Em verdade, em verdade te digo que, se alguém não nascer de novo, não pode ver o reino de Deus. (Bíblia Sagrada. João 3.3.)

Não se nasce mulher. Torna-se. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

O domínio da cultura não é uma entidade espacial qualquer. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras, sem estas ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. Enfim, deve-se dizer que nem um ato vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa, em um mundo vivo e também significante, assim proporcionando e proporcionado pela cultura em determinado tempo e espaço. (Bakhtin, 2002, p. 29-30)

Os textos selecionados articulam uma noção de que não sentimos a existência em nós quando nascemos organismo biológico abstrato. Há uma importância inescapável para a constituição do ser: a relação com o outro. É nesta relação que a subjetividade[12] (BENVENISTE, 2006; BAKHTIN, 2003)

12 É por meio do desenvolvimento de atividade de linguagem nos usos sociais que a instância da representação sígnica se adentra nos sujeitos para construirmos imagens de quem somos para nós mesmos.

e os processos de subjetivação[13] (FOUCAULT, 1984) emergirão. O nascer social também instaura um segundo nascimento: o da consciência. Seja ela trabalhada/entendida como 'Nova e Verdadeira maneira a se seguir' (discurso religioso), ou seja, como 'percepção de realidades' (como no uso em *Você tem consciência do que está acontecendo?*), ambas as abordagens operam com uma noção de despertar de um espaço que oferta aos sujeitos uma oportunidade de se caminhar com a vida por meio de sensação de valores que circulam nos ambientes.

Portanto, para o adentramento é necessário um segundo nascimento, um nascimento social, o qual se dá através de cada fenômeno da cultura que é concreto e sistemático, "ocupa uma posição substancial qualquer em relação à realidade preexistente de outras atitudes culturais e por isso mesmo participa da unidade cultural prescrita" (BAKHTIN, 1993, p. 31).

Teoria como espaço que nos movimenta a olhar o mundo

Apesar do campo da Análise do Discurso (AD) possuir linhas de análises de discursos (bakhtiniana, foucaultiana, pecheutiana, maingueneauniana, crítica...), podemos considerar que ambas os delineares que elas traçam tomam que o fenômeno da linguagem humana, essa pluralidade de expressividades, não é transparente, ou seja, há um processo dialógico (e não diretivo) de produções de sentidos onde se procura detectar, num momento expressivo (o acontecimento enunciativo), como alguém significa ou algo é significado, trazendo-se sempre o pressuposto de redes de relações. Atualmente os estudos de base bakhtiniana têm abordado inúmeros objetos e formas para análises, haja vista amplitudes em que a teoria vem sendo compreendida. Este é um ponto interessante, pois nos coloca como há um espaço marcante para a participação de sujeitos na integração e interpretação do viés da teoria, isto é, a teoria é fundada no constante diálogo (re)interpretante que se vamos fazendo em nossos caminhares.

A perspectiva discursiva que assumimos faz que possamos compreender que estabelecer diálogos entre enunciados/vivências é um princípio que rege a atividade da vida e da linguagem, ocupando este assunto um especial lugar de destaque nas reflexões do Círculo de Bakhtin. O dialogismo – "ciência das relações" – celebra a alteridade, a orientação de um "eu" a um "outro", e constitui, por isso, a categoria primordial por meio da qual os pensadores russos/soviéticos tratam as relações sociais e culturais, sobretudo no que diz respeito à linguagem. Para o Círculo, a linguagem é um produto vivo de interação social e das condições material- históricas de cada tempo. É nela e por ele que vamos nos constituindo como sujeito.

Outro eixo de configuração do dialogismo é o da relação entre os enunciados. Na perspectiva bakhtiniana palavra está sempre em relação com o *já-dito* e *vir-a-ser*. Ela não é um elemento solto, aleatório, perdido num imenso fluxo da comunicação verbal; ao contrário, ela estabelece um contínuo, ininterrupto e conflitante diálogo com outros dizeres circundantes nos meios sociais.

Os conteúdos de aprendizagem na vida, neste sentido, são aquisições excedentes de uma atividade constitutiva maior: os processos de linguagem. Esta atividade é plástica e toma os valores culturais por meio de relações que vamos estabelecendo. Esta tomada é provisória (muitas vezes ilusória, entendida como finalidade do processo) e representa o domínio empírico (recheio) da movimentação que os processos de linguagem realizam.

---

13 Atividades ideológicas que vão construindo/orientando/direcionando maneiras de se (não) ser no mundo.

Assim, é *pela* linguagem e *na* linguagem que as subjetividades vão sendo geradas e constituídas. É na compreensão histórica de cada sujeito que as ideologias atuam como uma lente óptica internalizada, multifocal e transformativa, pois os embates ideológicos têm força para reestruturar as compreensões de como podemos mobilizar formas do mundo. Assim, todo movimento analítico engendra um ganho não – só – no plano de conteúdos, mas sim no sentido da atividade de se caminhar.

O pressuposto teórico que move os procedimentos das investigações orientadas nas linhas dialéticas é o inevitável embate entre o estável-instável. Como usamos uma teoria que permite focalizar o que é dinâmico em sistemas de expressão e que toma o diálogo com o outro, a abordagem desta dinamicidade nos leva a muitos caminhos e discussões interdisciplinares, pois nas materialidades com as quais lidamos ressoam vozes sociais construídas sócio-historicamente. Para realizar essa adequação ao outro ou àquilo que é dado, é necessário que o pesquisador lance "mão de um processo operatório de montagem e desmontagem de unidades, categorias e conseqüentemente de valores e significados" (REZENDE, 2008, p. 132).

Existe uma variação radical de experiência entre o pesquisador e seu outro (variação espaço-temporal dos sujeitos sócio-históricos) e de expressões linguísticas correspondentes, singularidades estas que demarcam nossas situações de vivências, em suas complexidades, que precisam estar no horizonte de quem se coloca a confluí-las.

De ordem teórica, a perspectiva bakhtiniana que assumimos faz-nos tomar como ponto de partida que reflitamos a conceituação de linguagem situada na perspectiva de uma prática social na qual o discurso, moldado pelas relações de poder e por ideologias, apresenta-se como uma rede de processos de significação, manifestação de pontos de vista, de subjetividades, provocando efeitos nas construções identitárias, nos sistemas de conhecimentos, crenças, os quais nem sempre estão aparentes na estrutura organizacional do discurso introduzindo-se a ideia da constitutividade do sujeito pela e na linguagem (BAKHTIN, 2003).

A produção de um enunciado (um acontecimento, uma materialidade expressa) não pode ser estudada ou mesmo interpretada fora de sua dinâmica sócio-histórica, isto porque estão agregados valores sob formas historicamente em diálogo (correlação conflituosa ou harmoniosa) de diferentes grupos. Neste sentido, estudar as relações entre eu e outro é promover redes de interpretações enunciativas sob enunciados em relações dialógicas. A partir de excedentes de visão, os sujeitos montam cotejamentos interpretativos que desejam colocar nas mais variadas cenas enunciativas.

Este posicionamento que estou assumindo exige instaurar um deslocamento de, um lado, a linguagem vista como repertório, tradução de pensamentos prévios, ponto estável, acabado para, outro lado, a linguagem vista no confronto entre o 'dado' e 'novo', o repetível e o singular. É preciso fazer emergir espaços em nós que sustentem/inspirem a disponibilidade estrutural para a mudança, admitindo-se, portanto, a historicidade da linguagem, a constituição contínua dos sujeitos e o espaço das interlocuções discursivas (FERREIRA, 2015).

Para quem se coloca a assumir uma posição dialógica, que inclui não definir de antemão os pontos de chegada e que inclui não definir de antemão os limites do objeto posto em cena, o trabalho com a linguagem é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada. Por meio da interiorização dos materiais sígnicos e semióticos, o *entrelugar*/o *interdiscurso* se constrói num tipo de movimento (um ritmo) que solicita, mobiliza e impulsiona o sujeito a agir e a elaborar compreensões acerca do mundo que o cerca. É pela mediação que o corpo social se constrói. Este, ao mesmo tempo, não se

identifica plenamente com o corpo biológico, mas também não o dispensa. Entre um e outro aconteceram transformações pela inserção constitutiva do humano no universo simbólico da linguagem.

Refletindo sobre ensino/aprendizagem diante das práticas sociais, da humanidade, de sujeitos que ensinam e de sujeitos que são ensinados, é interessante ressaltar a atividade primordial, que consideramos como psicossociobiológica, da prática do ensinar. Ensina-se pelas sociedades. Ensina-se matemática, piano, cálculo, línguas, desenvolvimento de *softwares*, danças. Ensina-se amor, ódio, vivências, punição, alegrias. Ensinamos formas, conteúdos e valores. Ensinamos como aprender e aprendemos como podemos ensinar. Nesta linha de reflexão, ensinar e aprender são dialógicos – e não apenas transmissão: é no *embate* de um e outro que nos vamos posicionando e modificando, configurando nossos projetos de dizer. Ensinar e aprender, desta forma, pertencem a todos os sujeitos.

Uma história de {*cultura*}

Se entendemos que as relações sociais deixam marcas na constituição lexical das línguas, ao tomarmos etimologicamente a palavra *cultura* e formos balizando sua espessura histórica, podemos chegar a lugares interessantes. *Cultura* e também os termos *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. Em *colo* temos: eu moro, eu habito, eu ocupo a terra fazendo nela minhas atividades socioeconômicas.

Cultus, em orientação ao passado, traz a possibilidade de enraizar o passado como base para a experiência atual de um grupo, evidenciando uma tarefa cumulativa do culto. Os camponeses do Lácio nomeavam *culta* a suas plantações. A instância das mediações simbólicas também eram contempladas no uso de *cultus*, um tempo mítico outro evocado para se tornar no agora um espaço de rememoração; por meio de laços comunitários, as forças físico-simbólicas que foram engendradas em outro tempo de experiências sustentam uma educação de ensinamentos sobre uma *história das coisas*. "*Cultus* é sinal de que a sociedade que produziu o seu alimento já tem memória" (BOSI, 1992, p. 13). Cultuar o passado tem raiz de sobrevivência. A matriz dialética entende que honrar o passado e atualizá-lo com a força do presente (ressignificação) é uma habilidade de nos constituirmos historicamente no presente.

Ligam-se aqui, assim, memória, atividades e projeção para o futuro. A questão formativo-educacional é baseada nesta duplicidade; temos em *educação* a raiz latina *ducere*: conduzir; receber quem está chegando. Ao mesmo passo temos *e(x)ducere*: extrair (edução); dar a palavra ao outro. Num jogo espiralado entre *conservação* x *transformação*, a constituição dos sujeitos em si e em sua participação (ou não) nas esferas sociais vão se pontuando. Esta educação nos coloca que não zeramos tudo a toda hora: conservar e transformar são faces duplas dos acontecimentos.

Se em *cultus* temos a referência à ação de morar, ocupar e/ou trabalhar numa/uma terra, desta base é gerado o conceito de colônia: o espaço que se ocupa, onde se pode trabalhar o campo e sujeitar seu povo. Tornado verbo, *colonizar* se refere a uma ação de 'tomar conta': um 'direito de mandar' – haja vista uma relação ascendente de propriedade privada. Em *culturus*, a terminação *-urus* marca uma compreensão de 'tender a', ou de 'tempo que está para vir', ou de 'movimentar-se em sua direção'. Portanto, o conceito de cultura, como Bosi (1992) nos apresenta, considera a operação de uma consciência de grupo, também sujeita à intervenção externa, que sai desde dentro da existência social agregando projetos para o futuro. O autor também nos explicita que nas sociedades densamente urbanizadas o termo *cultura* foi sendo tomado com marcação predicativa de 'condição de vida mais humana', 'digna de se almejar': um ideal de *status*.

Emerge neste sentido a ideia de enculturação ou aculturação, onde o sujeito assimila os padrões cognitivos, afetivos e comportamentais do seu grupo a fim de se tornarem competentes para uma determinada conceituação de *sobrevivência*. Este processo se realiza por meios explícitos, diretos e indiretos, conscientes e inconscientes, que visam, a partir de uma subjacência de um *modus operandi* de cerceamentos, ensinar/educar/docilizar/construir sujeitos.

Sobre pertencimentos

Situando-nos numa matriz reflexiva de orientação bakhtiniana/dialética, podemos entender que os sentimentos humanos acerca dos processos de identificação vão sendo orientados por forças que bailam numa arena de jogos de centralização e descentralização em fluxos *re*centralizadores. Ou seja, há uma elasticidade modeladora que ressignifica as compreensões dos sujeitos sobre o pertencer(-se) no mundo. Instaurar no plano de discussões o diálogo sobre o pertencimento é, desdobrantemente, instaurar reflexões sobre lugares de dizer. Dizemos (e ao dizer dizemos/posicionamos valores) a partir de um lugar. Dizemos na correlação com muitos lugares *in absentia* no fio discursivo, e trazer dizeres é colocar em cena redes avaliativas sobre as relações dos sujeitos na diversidade das posições. É deixar pistas de constituições de valores dos sujeitos em suas andanças.

Ao investigarmos a arquitetura dos processos disciplinarizadores nas sociedades, para uma ordenação do cotidiano, o destaque de práticas/discursos que sobressaltem uma grande estabilidade organizativa inculca e reverbera um tom monológico a modos de se ver o mundo. A lei, por exemplo, entendida como produto final e indiscutível está passível de furos, pois tira as situações de vivência e problematização. A lei entendida como espaço frouxo também está passível de furos, pois o *status* de ordem não cumprida lhe tira o valor enquanto gênero. Deste modo, podemos refletir que as operações de ressignificação dos signos estão na natureza do processo dos discursos na vida. O funcionalismo teleológico das utilidades das coisas – aristotelismo – é aqui ressignificado: fim é finalidade como *orientação*, como arquitetônica; e também ganha como acabamento provisório.

A base dialética trabalha com entendimentos ligados à movimentação constitutiva dos sujeitos e seus valores. Algo (se) é; algo precisa ser para se ser pensado/exposto/trabalhado. Tomando a natureza dos dizeres, é no contato contínuo com o que se é que podemos entender esta materialidade como algo que está/estava sendo, pois as raízes das transformações se engendram 1) nos caminhos de manipulação/manobr*ação* numa materialidade, 2) em que cada momento/contexto é *singular*, 3) trazendo as multiplicidades de relações dos sujeitos, 4) que são interpelados por esta dinâmica.

Desta forma, a pergunta, que não se cala, *quem sou eu* envereda por indagações metafísicas inerentes a um árduo esforço de interpretação das relações de alteridade (*eu pra mim*, *eu pro outro*, *outro pra mim*): uma atividade exotópica. Guarda uma abordagem duplamente crepuscular: estas oposições coabitam entre si, criando escalas semânticas graduais de entendimentos sobre tais. Saudade e angústia protagonizam efeitos dos jogos de (des)centralização fundamentando atividades simbólicas de uma mitologia dos destinos.

Sombras rememoram. A manifestação do sujeito enquanto instância discursiva nos coloca a investigar operações enunciativas que os sujeitos exercem em suas relações com o discurso do outro e com a História.

Pêcheux (1995) nos coloca que o locutor procura anular qualquer desnível ou heterogeneidade de seu discurso por meio de manobras discursivas, ou *esquecim*entos. Segundo ele, há dois tipos de esquecimentos: no *esquecimento número 1*, o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória onde se coloca como origem da autoria do que diz, como fonte exclusiva/original do sentido de seu discurso. O sujeito tem uma ilusão de que ele não está sendo interpelado/atravessado por inúmeros dizeres que o tornam sujeito cognoscente e é ele o criador absoluto de seu discurso. No *esquecimento número 2*, ao retomar seu discurso para explicar a si o que diz, o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade (PÊCHEUX, 1983), ou seja, o sujeito privilegia algumas formas e "apaga" outras, no momento em que seleciona, organiza, se apropria e redistribui determinados dizeres em detrimento de outros. Com este *esquecimento nº 2*, o sujeito tem uma ilusão de que o que diz projeta um significado diretivo. Todo interlocutor teria uma possibilidade de captar suas intenções. As noções de esquecimento estão entrelaçadas com a noção de *memória discursiva*. Para a AD a *memória discursiva* faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos.

Esta concepção de sujeito elaborada no interior da AD rompe com teorias inatistas e com teorias essencialistas do sujeito, compreendendo que tanto os sujeitos quanto os sentidos não são dados *a priori*, mas sim constituídos no discurso. Ao passar a integrar como elemento de funcionamento dos enunciados e atravessada por uma teoria da subjetividade de natureza psicossocial, a instância do sujeito se liga a uma compreensão onde o sujeito não é universal, tem ilusão de autonomia e não gravita só nela mesma como centralidade. A ambiguidade constitutiva da noção de sujeito inscrita na AD se situa paradoxalmente entre uma *subjetividade livre* e uma *subjetividade assujeitada*. Neste jogo entre polos, o indivíduo é interpretado como sujeito (livre) para que se submeta, nesta liberdade, a ordens para que, logo, ele aceite (livremente) seu assujeitamento (ALTHUSSER, 1974). Há, portanto, uma contradição constitutiva no interior desse sujeito: não sendo totalmente livre, nem totalmente submetido, o espaço de sua constituição se dá em tensões (ORLANDI, 1988). Uma leitura possível para esse domínio de forças está na compreensão entre a arena do estável e do instável, situando a provisoriedade como elemento da força motora dos processos de ressignificação. O *já-dito* é elemento importante para o *vir a ser*. A barreira é espaço potencial para a transposição. O conflito é convite de luta e transformação subjetiva.

O inacabamento ou o acabamento provisório é a aposta que Geraldi (2003, p. 257) nos coloca sobre a condição da contraditoriedade e do conflito do sujeito:

> É necessário apontar para os não-equilíbrios sociais para explorar as novas possibilidades de nos darmos regulamentações outras, em que o paradoxo da liberdade individual se complemente pela responsabilidade da co-existência. Experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos é aceitar toda ação como uma aposta.

Por traz deste foco dialógico-argumentativo que estamos levando, a leitura de mundo exposta aqui é a tese de uma indeterminação original do homem e, consequentemente, uma indeterminação da linguagem e das línguas que o colocam "para a ação, para o movimento, para o diferente, para o outro (animado ou inanimado) na busca de definição de si próprio" (REZENDE, 2011, p. 708). Sendo assim, aquilo e aquele que é o outro, o diferente, que se opõe, é constitutivo dessa organização. É por meio de constantes embates de si e com o outro (internos e externos), na atividade dos sujeitos que os caminhos da estabilidade vão sendo construídos, em ações de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores nas operações, metodologias e conclusões provisórias.

Na busca contínua da ilusão inescapável, necessária e provisória de uma estabilização de uma identidade, as labirínticas relações entre o *eu* e o *outro* tramam e (des)vendam

Do destaque sobre os atravessamentos constitutivos dos sujeitos, podemos entender que os posicionamentos e as crenças trilham num sistema de caminhos cerceados por jogos de legitimação com o meio/outro. Há um sistema engendrado com procedimentos de inclusão e de exclusão dos sujeitos em seus lugares.

Uma andança analítica



A tirinha do *Facebook* nos coloca diante de uma dobra polissêmica que o termo *cultura* ali expresso ganha no enunciado: cultura como ato valorativo de ser o portador de certos conhecimentos esperados – educação; e cultura como amontoado heterogêneo com certas condições limítrofes delimitadas. Este discurso nos traz a cena um conflito sobre humanização: ter ações ligadas a uma construção histórica sobre ser educado (dar bom dia; ajudar o próximo; pedir desculpas) é estar imerso no mundo humano. A noção categórica de <ser humano> está em oposição a <ser bactéria> – não <ser humano>. Como corpo biológico que os seres humanos têm, a cultura tem matriz social para sua existência – um segundo nascimento. Somos compostos pelo primeiro nascimento também. A tirinha radicaliza, num posicionamento polarizante, de *ethos* irônico, que algumas pessoas, por não terem determinados comportamentos moralmente estabilizados, apenas teriam – e por força da natureza do primeiro nascimento – seres microscópios. A marcação da relação de alteridade engendrada no texto separa pessoas do primeiro nascimento x pessoas do segundo nascimento: *natureza natural* x *natureza social*. Pergunta-se: o sujeito quem diz no texto é pertencente a qual destes grupos? Construir-se num lugar discursivo é marcar uma ilusão – inescapável – de pertencimento. Num tom depreciativo e figurativizado imageticamente num cenário laboratorial de pesquisas biológicas, a prática de argumentação advinda do discurso científico migra para a tensão do enunciado, ou seja, a afirmação sintática dá espaço para a construção da verdade: por exclusão, há grupos de pessoas que só são capazes/que só são possuídas por bactérias e quem o diz não é parte constitutiva deste outro.

É interessante sobressaltar também que o coletivo canônico para bactérias é colônia.

O cenário da ciência instaurado também pode nos levar a uma crítica ligada à concepção de cultura: o multiculturalismo. Ao entendermos, por exemplo, que um sujeito que é negro e vive no Brasil é o representante do povo negro africano, estaremos vinculando que cultura é um fator genético de descendência: cultura = gene. Esta linhagem tem matriz no purismo ideológico. A formação étnica dos povos é emaranhada, difusa e diluída (fica o debate sobre a assimilação de etnias a um projeto nacional). Ingleses têm, por exemplo, uma formação ligada a celtas, romanos, anglos, vikings, normandos e ainda também, em sua dinamicidade, paquistaneses e outros povos.

Numa outra tendência que não é o *multi-* é a refutação do termo (MIKESELL, 1978) por meio de uma reconceituação, advinda da Geografia, que nega explicitamente uma ideia de cultura supraorgânica, dando um enfoque de como a cultura opera num mundo dominado por jogos de poder. Cultura aqui seriam práticas socialmente construídas, ativamente mantidas por atores sociais e flexível em seu engajamento com outras esferas da vida e atividade humanas.



Já nessa outra tirinha, a *memória discursiva* sobre o corpo pode ser mobilizada para construirmos sentidos. Na interlocução estabelecida na materialidade, o texto verbal e imagético se integram. O espelho ali retratado, elemento de vaidades, aparências e reflexão – bem como refração (desvios) – é elemento textual indicativo de profusão de imagens que o olhar diretivo de uma das personagens traz, voltando-se sob si mesma, ao lançar certos dizeres. Como o signo é ideológico, neste dizer estão materializados valores em circulação na sociedade a respeito de práticas que os sujeitos fazem sobre si; práticas estas construídas histórico e ideologicamente. Um *eu*, ao defrontar com seu corpo – que se torna discurso –, interroga a *si* ou a um *outro*. Este *eu* e este *outro* na interação têm características do feminino. Todo um investimento construtivo/cultural de que a mulher é símbolo da insatisfação com o corpo.

A resposta dada – *a cultura!* – é explicitada com formas gestuais de uma imagem construtiva de uma sábia e crítica dica, onde a personagem vestida com roupas compridas e braços cruzados atrelados a uma quebra de uma resposta esperada como *Eu mudaria o nariz, os seios, o bumbum...* instaura na dinâmica do enunciado uma voz dissonante do enunciado anterior. Interessante ressaltar que, no ponto de vista estabelecido, esta orientação divergente é enunciada por uma personagem que não está de frente para a face da superfície refletora do espelho. Esta questão nos coloca em voga que o espelho reflete vozes que povoam os sujeitos.

Mudar de cultura estaria associado a mudar de maneira de se pensar o mundo na relação conosco mesmos. A produção de sentido de *cultura* aqui se pauta na compreensão de olhar pra si com determinados valores.

Despida de muitas roupas – plano da segunda natureza – e tocando seu corpo – natureza do primeiro nascimento –, a personagem que interroga seu outro marca textualmente *Qual parte você mudaria primeiro?* onde a marca quantificadora destacada desencadeia uma predicação de que haveria muitas alterações que a natureza segunda pede a se fazer sob a materialidade de sua natureza primeira. É interessante destacar, neste rumo, que a compreensão de si como primeiro nascimento só é possível com olhares do segundo nascimento.

Um caso: situações indígenas

Muito se comenta, e se lamenta, que os inúmeros povos indígenas têm perdido sua cultura. Casos de índios calçados, vestidos com calça jeans, falando português, utilizando aparelhagens digitais como celulares, gravadores ou filmadoras, ou então morando em favelas em São Paulo podem ser interpretados como casos de sujeitos "menos índio". *Eles deveriam seguir suas tradições*, se diz. *E nós (?) deveríamos deixá-los em paz*, devolvê-los ao *isolamento*, para que possam seguir seus caminhos e serem felizes.

> É claro que devemos muito aos nossos índios, e precisamos deixá-los em paz. A questão é como fazer isso. Certamente não é devolvendo-os a um isolamento que nunca conheceram, pois nós somos apenas mais um dos outros povos com que cada povo indígena manteve contato ao longo da história, seja através de trocas amistosas, seja de forma bélica (COHN, 2001, p. 36).

Interessante contradição é compararmos que no dia 19 de abril, muitas crianças homenageando os índios, o Dia do índio (como se formassem um povo só, coletivo, e com um só jeito de se <ser índio>), se vestem, com plumas e penas, de típicos índios norte-americanos sioux/dakota, apache, cheyenne, navajo, blackfeet. Não obstante, quando crianças indígenas se vestem com calças jeans, eles estariam perdendo sua identidade. Aloja-se, aqui, um balizamento de poder, onde a cultura dominante estabelecida sócio-historicamente não traz o outro como espaço de profusão/contato de práticas.

Como, então, sem os isolar ou mantê-los em uma redoma de vidro, podemos contribuir para *sua* sobrevivência física e cultural?

Será que *só* o "bom selvagem" índio é quem vive periodicamente perdendo *sua* cultura? É interessante analisar aqui que há um entrelaçamento entre o processo histórico da construção da imagem dos povos indígenas engendrada no plano da tradição do pensamento ocidental e o processo de ações humanas no contato com a diversidade. Deste choque, se por um lado haja uma preocupação sobre os vilipêndios sofridos por esses povos, de outro há uma não aceitação da "entrada" destes numa forma de se constituírem no mundo que, estereotipicamente, não os inclui.

Nos variados discursos em circulação onde encontramos "Índios do Mato Grosso estão perdendo suas raízes/suas identidades/suas culturas" deflagra-se esta dupla polarização em que a proteção significa luta, mas também isolamento.

A percepção das dinâmicas sociais e culturais pode nos convidar a atentarmos não apenas às tradições, mas também a inovações. Neste fluxo, não se nega a influência social do que se foi, mas se amplia a noção de *re*-produção social, de modo que possamos incluir a possibilidade de mudança na gênese dos processos e não o conceber como produto final e acabado, mas sim como constitutivo de produção contínua.

Percebamos que textualizações como *sobrevivência*, *perda*, *ganho*, *aculturação* direcionadas a noções sobre *cultura* são formas estruturais lexicais que orientam entendimentos semântico-ideológicos sobre determinadas compreensões sobre a dinâmica das relações de alteridade. Deste modo, o repertório de palavras formado nas línguas naturais – o léxico – materializa os ideais de distintas comunidades no passar dos tempos, questão esta que nos mostra que estudar o léxico oferta caminhos para estudarmos as relações de como os sujeitos interagem, dizem sobre suas dinâmicas consigo/com o outro e, também, auxilia compreensões de como outras formas de se conceber a vida são elaboradas. A transfiguração das experiências do universo do discurso é realizada nas palavras (lexical ou ideológica) e, como consequência, nos leva a análises em diferentes dimensões assumidas por um discurso (FERREIRA, 2012).

In conclusões

A proposta de abordagem deste trabalho se pautou em realizar uma contribuição na reflexão temática sobre transformações culturais e perigo de perda cultural e de identidade. A concepção teórico-metodológica que delineamos aqui se centrou em contribuições da AD num viés dialógico. Pretendemos, assim, ancorar pontos que auxiliem um programa de pesquisa de base dialético-dialógica com o objetivo de promover uma sensibilização discursiva despolarizante entre *permanência* e a *mudança* cultural.

A partir da dinâmica de compreensões onde o contato com a instância do outro é espaço de nossa construção como sujeitos, podemos ir ampliando nossos olhares e compreensões sobre nós mesmos, bem como sobre nossa presença nas práticas do cotidiano a fim de promovermos uma agenda de atuações com o outro que esta acaba por se desdobrando em nós mesmos. Eticamente, agir com o outro se configura agir consigo mesmo. Não apagando esta constitutividade que o outro instaura na dinâmica de nossa inacabada construção subjetiva, abraçar o *mal estar na cultura* e não encontrar *A paz* é um caminho caótico que nos convida a dialogar com a natureza dos processos de formação da produção de sentido, lugar este valioso para quem se orienta a reflexões, por exemplo, científicas e poéticas.

O eu/outro que habita em mim contempla o eu/outro que habita no outro.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Martins Fontes, 1974.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3a. Ed. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. **Questões de Literatura e de Estética:** a Teoria do Romance. 5a. ed. São Paulo-SP: Editora Hucitec e Anablume, 2002. Equipe de Tradução do Russo: Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. volume 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967, 2ª edição, p. 9.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II.** Campinas: Pontes, 2006.

BÍBLIA SAGRADA. Evangelho de João. In: **Bíblia Sagrada.** Trad. João Ferreira Almeida – Atualizada. Acesso em 14.09.2016. Disponível em: <http://biblia.com.br/joao-ferreira-almeida-atualizada/>.

BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CONH, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. In: **São Paulo em perspectiva**, 15(2) 2001.

FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva. **Lematização verbal em juruna:** discussões lexicográficas. Monografia – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista – UNESP – "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2012.

_____. **O discurso sobre a aula de matemática:** articulando vozes na revista *Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara-SP. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edigoes Graal, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Depois do 'show', como encontrar encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, (44): 251-261, Jan./Jun. 2003.

MIKESELL Marvin. Tradition and innovation in cultural geography. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 68, p. 1-16, 1978.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Sujeito e texto.** São Paulo: Hucitec, 1988.

PÊCHEUX, Michel. A análise automática do discurso. In: GADET, F. &HAK , T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux (pp. 61-105). Campinas, SP: Unicamp,1983.

_____ **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1995.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilingüística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

_____. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. In: **Estudos linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 707-714, mai-ago, 2011.

PESQUISAS LEXICAIS DE LÍNGUAS INDÍGENAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Dacyo Cavalcante FERNANDES
Iago David MATEUS
Lincon Luiz VANETI
Cristina Martins FARGETTI

Introdução

Não é de hoje que as centenas de línguas indígenas presentes em território brasileiro são alvo do desprezo de nossa sociedade, centrada que é nos valores culturais oriundos da Europa, de onde vieram aqueles que, historicamente, passaram a ser chamados de *colonizadores*. Colônias, bem se sabe, servem para suprir recursos e fornecer mão de obra barata e, por isso, apenas saciar o lucro, que não mede esforços nem distâncias para se robustecer. Assim, ao longo dos séculos em que os frutos de nossa terra foram pilhados de forma escancarada, o patrimônio imaterial genuinamente brasílico perdeu-se aos montes e aos poucos. Referimo-nos aos povos indígenas, suas culturas e línguas, que sob massacre – simbólico e literal – desapareceram de sobre a terra, e aqueles que ao massacre sobreviveram jazem por vezes totalmente aculturados, tendo suas próprias línguas sido esquecidas para sempre. Por tamanha ferida histórica, por tamanha dívida que a sociedade branca tem em nosso território formado com os valores culturais indígenas, faz-se necessário reafirmar a importância do estudo sobre nossos índios e seu universo cultural. Trata-se de uma dívida, sem dúvida, que muitos pesquisadores têm tentado quitar dentro de algumas instituições de ensino superior do Brasil.

Nesse contexto, um dos grupos que tem dado importante contribuição ao trabalho de resgate e preservação de tão valioso patrimônio é o LINBRA, Grupo de Pesquisas de Línguas Indígenas Brasileiras. Concebido e coordenado por Cristina Martins Fargetti, estudiosa do povo juruna/yudjá e professora da Unesp, o LINBRA desenvolve e estimula pesquisas sobre documentação e descrição/análise linguística, propondo, entre outras coisas, a realização de dicionários/vocabulários de estrutura temática, isto é, organizados segundo campos semânticos, tais como **termos de parentesco, elementos musicais, cosmologia, ornitologia, botânica**. Além de fornecer material aos indígenas para ensino em suas escolas, propostas como essa favorecem o registro das línguas e das culturas tradicionais. Do ponto de vista científico, a atuação do grupo ainda auxilia na formação acadêmica de graduandos e pós-graduandos, orientando sua produção e viabilizando, por exemplo, a realização de estudos histórico-comparativos de línguas indígenas.

O mais recente caminho aberto pelo projeto levou à proposta de desenvolvimento de um banco de dados lexical que abrangesse diversos campos semânticos, composto por dados de variadas línguas indígenas. O projeto tornou-se relevante não apenas pelo trabalho de coleta de dados e suas possibilidades científicas, mas também pela tradição da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara nos estudos do léxico. Nesse contexto, coube aos integrantes do LINBRA realizar, no âmbito de suas pesquisas acadêmicas, o levantamento lexical segundo campos semânticos específicos, como os da **cosmologia, elementos musicais e termos de parentesco**, cujos trabalhos serão expostos adiante.

A metodologia empregada em tais pesquisas é o objeto de reflexão do presente capítulo, no qual se apresenta uma breve discussão sobre a Linguística de *Corpus* e a proposta da Terminologia Etnográfica, elementos que fundamentam a atuação do LINBRA, e os respectivos trabalhos dos autores em suas escolhas metodológicas.

Fundamentação teórica

Segundo Berber Sardinha (2000), a Linguística de *Corpus* consiste no estudo e exploração de conjuntos de dados empíricos e naturais de linguagem (escritos e/ou orais). Para que tais dados realmente

representem algum dos âmbitos de uso linguístico da variedade/língua em questão, o autor postula a necessidade do ser o *corpus* suficientemente amplo, profundo em extensão (até para que apareçam palavras com baixa frequência de uso) e dispor de um conteúdo restrito (específico) e adequado à investigação linguística que se pretende realizar.

Sardinha apresenta alguns dos critérios segundo os quais são agrupados os *corpora*, como **modo** (se os dados são falados ou escritos), **tempo** (se se trata de um estudo sincrônico, diacrônico, contemporâneo ou histórico), **seleção**, **conteúdo** (se os tipos de textos são específicos, especializados; se abordam uma ou mais variedades de uma mesma língua ou se trabalham com línguas diferentes), **autoria** (se os dados foram produzidos por falantes nativos ou por aprendizes) e **finalidade** (se o *corpus* será utilizado para estudo, referência e comparação ou para treinamento, teste e desenvolvimento de ferramentas analíticas).

Além de viabilizar o exame, a coleta e a análise dos itens lexicais, a Linguística de Corpus oferece recursos indispensáveis para a composição de um banco de dados sistematizado e operacional. Ainda assim, a natureza do grupo LINBRA, por atuar no campo das línguas indígenas, exigia o desenvolvimento de metodologias apropriadas, capazes de permitir o diálogo entre culturas radicalmente distintas, que constroem diferentes maneiras de ser e estar no universo, de se relacionar ao mundo e representá-lo por meio de signos.

Com efeito, a criação de simples listas de palavras, como eventualmente se faz em algumas pesquisas, contendo apenas entradas em português e equivalentes na língua pesquisada, sem ilustrações, frases-exemplo ou remissivas, não constitui procedimento adequado ao trabalho específico com línguas indígenas. Afinal, ignorar o fato de que as culturas indígenas recortam o mundo mediante categorias distintas das nossas pode conduzir a uma visão que situa, injustificadamente, nossos conhecimentos como **centrais**, **superiores** e até **mais evoluídos**, em uma postura que Rocha (1984) denomina de "etnocêntrica".

Assim, por exemplo, incorre em etnocentrismo o linguista que, ao pesquisar os conhecimentos dos índios acerca do céu, lhes indaga que **fases da lua** eles conhecem, como se a divisão das transições da lua em **fases** fosse uma noção autoevidente, natural e universal, quando na verdade se trata de um conceito convencional, socialmente construído e coerente dentro de um determinado contexto histórico e cultural de que o pesquisador faz parte, mas a comunidade indígena não. Nesse caso, a melhor abordagem do estudioso seria tentar entender de que maneira os indígenas percebem a lua, como (e se) dividem sua transição em diferentes estágios e se as eventuais divisões guardam alguma relação com mitos, rituais, danças, festividades, ciclos agrícolas e assim por diante. Embora ilustrativo, o exemplo permite visualizar quão redutor é o trabalho que, diante de possibilidades inteiramente inusitadas de construir e representar a realidade por meio do instrumento linguístico, restringe-se a listar equivalentes como **lua cheia**.(FARGETTI, 2006)

Outro fator que exige o desenvolvimento de uma metodologia adequada ao trabalho lexicográfico com línguas indígenas é o fato de que muitas delas não contam com ortografias consolidadas, mas tradição oral, embora riquíssima. Essa característica dificulta um trabalho terminológico tradicional, que costuma se valer de textos escritos. É por isso que a relação entre o pesquisador e o informante é fundamental, constituindo um diálogo entre especialistas: de um lado, o linguista; do outro, o nativo conhecedor.

Uma peculiaridade bastante comum nas culturas indígenas consiste na sua visão **holística** do mundo, isto é, que concebe áreas de saber e atuação reciprocamente imbricadas, na contramão das culturas ocidentais, em que o conhecimento costuma ser dividido em campos que se distinguem e não se confundem. Assim, por exemplo, para concluir onde se encontra uma determinada presa, um caçador indígena tem que se localizar no tempo e no espaço, consultando o céu e as constelações visíveis, identificando as árvores que frutificam ou as ervas que vicejam naquele momento, reconhecendo a presença de outros animais que fazem parte daquela mesma cadeia alimentar e assim por diante. Tal característica gera dificuldades para a classificação desses conhecimentos tradicionais, uma vez que, na esteira de Campos (2002), consideramos que designá-los de **etno-x** (**etnobotânica, etnoastronomia, etnomusicologia**) implica uma comparação entre os referenciais teórico-metodológicos ocidentais e os conhecimentos indígenas, que poderiam acabar por assumir a característica de **similares** ou **aceitáveis** e, portanto, **inferiores**. Ademais, admitir os saberes tradicionais pelo seu paralelismo com nossos paradigmas epistêmicos não deixa de ser uma forma de reduzi-los, apreciando-os diante de sua relação com nossos parâmetros, e não em função de seus próprios atributos.

Isto posto, refutamos a hipótese de que os saberes indígenas sejam não-científicos e completamente indivisíveis, uma vez que há línguas de especificidade em suas culturas, bem como conhecedores profundos especializados em diferentes domínios, como plantas medicinais, mitos, danças. E é exatamente por esse motivo que Fargetti defende a investigação de âmbitos temáticos específicos dessas **ciências** indígenas, propondo, para tanto, uma subárea da Terminologia denominada Terminologia Etnográfica (FARGETTI, 2018), doravante TE.

Diferentemente da posição da Teoria Geral da Terminologia de Wu_ster, que considera o termo como algo monossêmico e apartado das línguas naturais, o posicionamento da TE se aproxima da **polissemia constitutiva** do termo, preconizada pela Teoria Comunicativa da Terminologia de Cabret, segundo a qual os termos não apenas fariam parte da língua geral em que estão inseridos, como também teriam, em um contexto específico, um sentido distinto, e isso os distinguiria de palavras.

Em estudos sobre o léxico que envolvam a elaboração de dicionários, a postura metodológica da TE defende que as entradas consistam em descrições culturais detalhadas, em detrimento da mera indicação de equivalentes, até porque, a existência de sinônimos perfeitos é hipótese controversa dentro da linguística de *corpus*, sobretudo em relação a línguas diferentes. Antes de se proceder à edição das entradas, porém, recomenda-se realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema documentado, uma observação participante na comunidade nativa, entrevistas com os conhecedores do assunto e a análise dos termos junto aos falantes nativos. Somente então se iniciaria a elaboração das definições enciclopédicas, com posterior comparação (sem julgamentos de valor) entre o saber indígena registrado e os conhecimentos de nossa **academia científica**.

Diante desses conceitos, a proposta metodológica da TE implica que o pesquisador, em seus trabalhos no domínio da lexicografia, não se restrinja à criação de listas de palavras ou ao mero estabelecimento da correspondência imediata entre termos equivalentes, mas, ao contrário, se comprometa a descrever, com profundidade e fidelidade, as autênticas noções e saberes indígenas, que nem sempre cabem dentro dos limites dos nossos próprios parâmetros culturais. Afinal, além de antiética e redutora, a postura etnocêntrica falseia a própria tarefa em que se empenha, já que, em vez de descrever a língua e a cultura do outro, constrói um reflexo distorcido da sua própria identidade:

> Si no nos atentamos para la posibilidad de clasificaciones diferentes, de visiones diferentes del mundo, si no intentamos conocer lo que piensa el otro, estamos, en efecto, buscando a nosotros mismos en el otro. O sea, si no somos sensibles a las diferencias, si no buscamos

> la comprensión del otro sobre su mundo, estamos vendo a nosotros en un espejo borroso, y peor, concluyendo que esto es el otro, cuando somos nosotros mismos, o lo que pensamos que somos, en calcos léxicos no existentes, no usuales.(FARGETTI, 2018, p. 346)

E é com base nos conceitos da TE e da linguística de *corpus* que se erguem as diretrizes de vários estudos de pesquisadores do LINBRA, abordando distintas línguas, campos semânticos e *corpora*, conforme se demonstrará em seguida.

Pesquisa 1 - Banco de dados sobre termos de parentesco

O propósito da pesquisa intitulada *Banco de dados sobre termos de parentesco* consistia em coletar termos de parentesco de línguas indígenas brasileiras para formação de um banco de dados em contribuição aos trabalhos do grupo LINBRA. Os termos teriam de ser retirados de algum material, visto ser inviável a realização de trabalho de campo – dada a impossibilidade de abordagem de sistemas de parentesco de diversos povos, pois este constitui domínio complexo, e dado que se buscavam dados comparativos, dentro de um *corpus* que então se formaria. Assim, o planejamento da pesquisa foi dividido em cinco etapas: 1) Coleta de dicionários de línguas indígenas disponíveis na Internet; 2) Leitura dos dicionários e coleta dos verbetes de termos de parentesco; 3) Inserção de cada verbete em planilhas do *software Excel* e transformação de cada um em arquivo de imagem do tipo *JPEG*; 4) Levantamento bibliográfico linguístico e antropológico acerca das línguas; 5) Análise metalexicográfica de duas obras.

Ao longo da pesquisa, o grupo LINBRA reuniu-se, deliberando alguns procedimentos que deveriam favorecer a sistematização dos *corpora*. Dessa forma, o arranjo sob o qual os verbetes seriam estruturados para o banco de dados foi planejado do seguinte modo: alocar todas as informações trazidas pelos verbetes em planilhas do *Excel*, distribuindo o corpo do verbete separadamente ao longo de colunas, sendo que cada verbete viria registrado em uma linha.

A primeira etapa efetiva da pesquisa, relativa à coleta dos dicionários (de onde seriam extraídos os termos de parentesco), foi feita por busca simples na Internet. Ao todo, 24 obras, em formato *PDF*, foram arquivadas em *pen drive*, sendo que, após breve leitura para aferição da qualidade gráfica do material, apenas 20 permaneceram como fonte de dados. A maior parte deste *corpus* é formada por dicionários de autores filiados ao SIL (*Summer Institute of Linguistics*); as restantes são teses de doutorado defendidas em universidades públicas brasileiras. Por se tratar de propostas lexicográficas, surgiu o objetivo de realizar uma crítica metalexicográfica, respondendo a nossas indagações sobre como os autores estariam abordando as questões relativas ao parentesco.

O segundo estágio dizia respeito à busca dos termos lexicais. Uma vez encontrados na macroestrutura da obra, o termo era destacado com recurso de realce do aplicativo *Adobe Reader*. O procedimento foi realizado em toda a macroestrutura da obra, tanto no sentido português-língua indígena quanto no inverso. Como um dos escopos do projeto era a crítica metalexicográfica, a leitura estendeu-se às seções em que porventura houvesse informações importantes sobre a língua e/ou cultura. Ao todo, foram encontrados quase 2.000 verbetes de termos de parentesco. Importante recordar que, já nesse momento da pesquisa, leituras de autores como Lévi-Strauss (1976) e Ghasarian (1996) foram feitas para que a coleta fosse bem orientada do ponto de vista antropológico.

O terceiro passo consistiu na criação das planilhas no *Excel*. De modo a facilitar os mecanismos de pesquisa dentro da própria planilha, foi priorizada a definição de uma estrutura simples. Cada planilha conteria quatro colunas assim intituladas: **Vocábulo, Informações Gerais, Significado** e **Página**, necessariamente nessa ordem. O intuito era, de certa forma, reproduzir o modo como as informações do verbete foram disponibilizadas nas macroestruturas. Na primeira coluna (**Vocábulo**) se escreveria a entrada, em português ou língua indígena, conforme o caso; na segunda (**Informações Gerais**) se registrariam, quando houvesse, informações morfológicas, observações quanto ao emprego, indicações antropológicas etc.; na terceira coluna (**Significado**) se inseririam as equivalências, em português ou língua indígena, conforme o caso; na última (**Página**) se indicaria a página do verbete dentro da obra. A sistematização das planilhas ora descrita nos impele a ressaltar um direcionamento teórico ao longo do projeto, em especial, nessa etapa, foi Welker (2004).

Apesar das distintas orientações teóricas praticadas pelos dicionaristas, a estrutura das planilhas se mostrou eficaz, pois a sequência dos verbetes, na transição de uma obra para outra, não diferia muito. Seu preenchimento também contou com a observância de uma coerência interna, isto é, se em duas das obras consultadas houvesse, dentro do corpo do verbete, informações antropológicas importantes, mas se uma as alocasse na cabeça do verbete enquanto a outra as alocasse ao final da equivalência, por exemplo, a convenção adotada era que, num caso como noutro, tais informações antropológicas seriam redigidas sempre na mesma coluna: **Informações Gerais**. Com o avanço do projeto e a ocorrência de reuniões do grupo, sugeriu-se que seria útil apresentar no banco de dados, além das informações transcritas, imagens que reproduzissem os verbetes coletados, de modo a garantir a maior transparência dos dados e fidelidade às obras consultadas.

A quarta etapa consistiu no levantamento bibliográfico a respeito das línguas indígenas. A investigação, realizada em acervos digitais de universidades brasileiras, permitiu reunir dissertações e teses das áreas de linguística e antropologia. Cumpre destacar a relativa carência de material científico concernente às culturas indígenas, seja na Linguística, seja na Antropologia, o que, se se lamenta, também se compreende, haja vista os estigmas que recaem sobre os povos indígenas brasileiros e, talvez por conta disso, as enormes dificuldades logísticas e de financiamento que a área vivencia. O propósito de tal levantamento era iluminar nossas indagações sobre a abordagem dos sistemas e termos de parentesco de povos indígenas: as obras apresentavam abordagem consideravelmente profunda? Estavam presentes os diagramas de parentesco nos moldes do que nos instrui Schusky (1973), dentre outros, para facilitar o entendimento do consulente? As equivalências eram antropologicamente as mais neutras possíveis do ponto de vista da TE? Essas perguntas, relacionadas mais estreitamente ao campo da antropologia, também se encontravam no campo da metalexicografia, a ser analisado na etapa seguinte do trabalho. Assim, a quinta fase do projeto consistiu na análise metalexicográfica de duas obras, da língua Deni e Rikbaktsa, já que, além de conter problemas na abordagem antropológica, as obras demonstravam falhas em quesitos lexicográficos. Este estudo confluiu para a conclusão de trabalho monográfico (VANETI, 2016).

A realização de estudos sistemáticos e aprofundados permite asseverar que a língua é um instrumento de difícil delimitação. No respeitante ao léxico de uma língua natural, nunca se sabe ao certo quais seus limites. Os termos de parentesco aqui discutidos, bem como os demais domínios lexicais, jamais poderiam representar por si a totalidade de uma língua. Ainda assim, o levantamento de dados segundo campos semânticos, devido aos resultados que permite alcançar, configura uma singular contribuição não apenas aos estudos indigenistas, mas sobretudo aos próprios povos indígenas.

Pesquisa 2 - Elementos musicais em obras lexicográficas

A primeira fase da pesquisa sobre o campo semântico da música compreendeu o levantamento de propostas lexicográficas de línguas indígenas brasileiras por meio da consulta em acervos de bibliotecas e bancos de teses e de dissertações. Tal levantamento, contudo, ofereceu certa dificuldade, não porque as obras fossem escassas, mas porque os navegadores não retornavam resultados satisfatórios nos processos de busca. Além disso, parte dos dicionários encontrados apresentava problemas em sua execução, em decorrência de corrupção do arquivo, de imperícia na sua digitalização e outros fatores. Num segundo momento, realizou-se uma pesquisa no site do ISA (Instituto Socioambiental) com o objetivo de recolher informações sobre as línguas, localização, organização social, cultura material, saberes, crenças e tradições dos povos cujas línguas estavam contempladas nos dicionários coletados (Apalaí, Arikapu, Bororo, Deni, Djeoromitxi, Guajajara, Hupda e Jarawara).

A etapa seguinte envolveu a leitura de bibliografia de áreas relacionadas, como os sistemas de saberes e práticas musicais de alguns povos, os aspectos formais (os sons e suas possibilidades de combinação) e/ou socioculturais (significados e papeis da música, sua relação com mitos, rituais, dança) e assim por diante. O próximo passo consistiu na análise de como os elementos musicais são abordados nos *corpora*, isto é, se constituem traduções simples e genéricas. Inicialmente, o *corpus* abrangia 31 obras, que foram lidas em sua totalidade, buscando verbetes cujas entradas, frases-exemplo, abonações e/ou remissivas se referiam à música. Na medida em que esses verbetes eram encontrados, eram recortados inteiramente na forma de imagem, com o auxílio do editor de imagens *Macromedia Fireworks 8*.

A fase seguinte do trabalho consistiu nos preparativos para transferir esses verbetes ao banco de dados efetivo, digitando-os em planilhas do aplicativo *Microsoft Excel,* versão 2013. Durante seguidas reuniões com os demais pesquisadores do grupo do Linbra, foram realizados debates a fim de decidir qual seria o modelo padrão da tabela. A estandardização de uma forma comum a todos os trabalhos não se mostrou viável, uma vez que as necessidades individuais dos pesquisadores eram, até certo ponto, distintas. Nesse sentido, a primeira sugestão foi de utilizar planilhas eletrônicas compostas pelas seguintes colunas: **vocábulo indígena**, **informações gerais**, **significado**, **exemplo**, ***print***, **página**. Essa proposta não se mostrou proveitosa, principalmente porque a coluna **informações gerais** era muito generalista e poderia dificultar a identificação dos dados registrados. Diante do impasse, adotamos o seguinte padrão de colunas: **português** (que representa o equivalente), **língua indígena** (seguindo a forma em que o termo indígena vem grafado), **classe** (classe de palavras a que o verbete pertence), **abonação** (para quando houvesse frases-exemplo), **tradução** (da abonação), **observações** (de nossa autoria ou feitas pelo dicionarista), ***print***, **página** e **transcrição fonética/ fonológica** (quando presente na obra).

Posteriormente, mostrou-se conveniente ampliar o *corpus*, o que levou à realização de similares processos de busca virtual e dos mesmos procedimentos de exame e registro dos dados lexicais. Após todas as leituras e a coleta de cerca de 2.000 elementos potencialmente referentes à música, foi possível perceber que alguns dicionários apresentavam uma seção com as entradas na língua indígena, outra seção com entradas em português e eventualmente uma terceira com os verbetes organizados em tópicos. Como isso poderia gerar dificuldades na identificação dos dados repetidos nas tabelas, optou-se por adicionar em toda a planilha a coluna *direção*.

No entanto, ainda havia questões a resolver na sistematização dos dados, principalmente com relação ao registro de elementos polissêmicos, homônimos e às subentradas. Para contornar essa situação, a monografia de Fernandes (2015) mostrou-se extremamente útil, já que o autor propõe que, para os casos de polissemia[14], sejam inseridos algarismos à direita do lexema, entre parênteses e de forma crescente de acordo com a ordem da acepção. Diferentemente da notação de algarismos sobrescritos, para homonímia[15], e dos subescritos, para subentradas[16]. Para vocábulos que apresentavam tanto homonímia quanto polissemia e subentrada, bastava acumular as marcações, registrando-as de acordo com a organização estrutural definida pelo lexicógrafo.

Para ilustrar o procedimento, reproduzimos abaixo imagem do *Dicionário Djeoromitxi-Português* (RIBEIRO, 2008). Verifica-se que todos os elementos marcados com losangos consistem em subentradas, pois são itens lexicais tratados dentro do mesmo verbete do lema *howa*, com o qual estabelecem relações morfológicas:

howa [ɦo'βa] *s.ind.* " música, canto" **na tõtxe howa!** "ela quer cantar hoje!" **bitä uitxi a howa txi.** "um pássaro que canta." ♦ **tõorowa** *s.ind.* "canto do tatu, para aumentar a quantidade de tatus" ♦ **minõrowa** *s.ind.* "canto do peixe, para aumentar a quantidade de peixes" ♦ **mẽrowa** *s.ind.* "canto da cobra, para espantar as cobras" ♦ **warowa** *s.ind.* "canto da onça, para espantar as onças" ♦ **kürorowa** *s.ind.* "canto que o pajé usa nos rituais" ♦ **howawa** *v.tr.* "cantar" **howawa dji nõtõ ädje.** "cante para a criança dormir." **txiü howawa medjü tõ hi käwi!** "homem não cantou bem!" **a rowawa!** "canta!" **a rowawa tõ!** "não canta!" **hi rowawa dje!** "vamos cantar juntos!" **howawa hi dori ädje.** "cante para nos alegrar." **djiri hopfoa howawa.** "a criança corre cantando."

Figura 1 – Exemplo de subentradas
Fonte: Ribeiro (2008, p. 55)

As subentradas, a seu turno, foram registradas na planilha com números subescritos, como se vê abaixo:

14"[...] novos significados que uma mesma palavra adquire e que têm alguma relação entre si e, portanto, com o significado primeiro" (CARVALHO, 2012, p.356).

15 "[...] palavras homófonas e homógrafas cujos significados não têm relação, registradas normalmente em entradas diferentes" (CARVALHO, op. cit., p. 357).

16 "[...] item lexical – geralmente lexema composto ou complexo – que é tratado dentro do mesmo verbete do lema" (WELKER, 2002, p. 93).

	A	B	C	D
1	DIREÇÃO	PORTUGUÊS	DJEOROMITXI	CLASSE
2	I-P	“ música, canto”	howa	substantivo independente
3		“canto do tatu, para aumentar a quantidade de tatus”	tõorowa$_1$	substantivo independente
4		“canto do peixe, para aumentar a quantidade de peixes”	minõrowa$_2$	substantivo independente
5		nto da cobra, para espantar as cob	merowa$_3$	substantivo independente
6		nto da onça, para espantar as onç	warowa$_4$	substantivo independente
7		“canto que o pajé usa nos rituais”	kürorowa$_5$	substantivo independente
8		cantar	howawa$_6$	verbo transitivo
9				

Figura 2 – Exemplo de registro de subentradas
Fonte: Elaboração própria

A Figura 3, por sua vez, permite notar que o segundo homônimo de *kaɾ̃*[2], coletado no *Dicionário Arikapu-Português* (RIBEIRO, *op. cit.*), apresenta dois sentidos (duas acepções). O primeiro deles (**falar**) não apresenta relação estrita com a musicologia, mas o segundo (**cantar**) sim:

kaɾ̃[2] *v.intr.* falar. **tʃi tʃarɔkɔ kaɾ̃** falar nossa língua. **ʔihɛ nõ ʔa tʃarɔkɔ kaɾ̃ wirɔ ʔa tʃarɔkɔ ᵐbə wɛhɛ** eu quero aprender a falar a tua língua. **ʔahɛ ʔi tʃarɔkɔ kaɾ̃** fala minha língua! **ta tʃɔ hãⁿdə ta tʃarɔkɔ kaɾ̃** no banho, as pessoas só falavam em suas línguas. **ʔihɛ nõ arikapu tʃarɔkɔ kaɾ̃ tẽ** eu ainda não falo arikapu. ◊ **kaɾ̃** *v.tr.* cantar. **ta tʃowa kaɾ̃** ele está cantando. **tʃi tʃowa hawi** o nosso bonito canto. **ʔihɛ nõ ʔi tʃowa kaɾ̃** eu sei cantar. **ʔihɛ nõ ʔi tʃowa kaɾ̃ wirɔ** eu vou cantar. **ʔihɛ ʔi tʃowa kaɾ̃** eu canto (cantiga). **moẽ nõ ʔihɛ ʔi tʃowa kaɾ̃ wirɔ** amanhã, eu vou cantar. **ʔihɛ kaɾ̃** eu cantei. **tõẽ ta tʃowa kaɾ̃** o menino está cantando. **ʔahɛ nɛ ʔi kaɾ̃** você cantou. **ta tʃowa kaɾ̃ wirɔ** ele vai cantar. **ʔahɛ ʔa tʃowa kaɾ̃** você canta (cantiga). **hawi tʃowa kaɾ̃** cantar bem. **ta kraɾ̃tʃo ɲũtʃɛ ta tʃowa kaɾ̃** aquela canta com o marido dela. **ⁿdərəɾ̃ ʔihɛ ʔi tʃowa kaɾ̃ ʔi ʔurananõ pakə** ontem eu cantei para o meu namorado. **ʔa tʃowa kaɾ̃ tʃi nũtẽ wəɾ̃** cantar para fazer adormecer. **mẽhẽ ta tʃowa kaɾ̃ ʔarɪɔ ⁿdəɾ̃** o pajé cantou chamando os espíritos. **ʔahɛ ʔi tʃowa kaɾ̃** cante para mim!

Figura 3 – Exemplo de casos de polissemia dentro de homônimos
Fonte: Lima Ribeiro, M. (2008, p.76-77)

Como esse dado refere-se à segunda acepção de um segundo homônimo, ele foi registrado na tabela como kaɾ̃[2]:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	DIREÇÃO	PORTUGUÊS	ARIKAPU	CLASSE	ABONAÇÃO	TRADUÇÃO	OBSERVAÇÕES	PRINT	PÁGINA
2	I-P	cantar	kaɾ^{2} (2)	verbo transitivo	1. ta t͡ʃowa kaɾ	1. ele está cantando. 2. o nosso bon		Imagens\A	76-77

Figura 4 – Exemplo de registro depolissemia dentro de homônimos
Fonte: Elaboração própria

Este estudo, resumidamente apresentado, foi a base para a elaboração de texto monográfico (MATEUS, 2017).

Pesquisa 3 - O campo lexical da cosmologia em dicionários de línguas indígenas brasileiras

O banco de dados referente ao campo lexical da cosmologia foi elaborado no contexto de uma análise metalexicográfica de dicionários de línguas indígenas brasileiras. A filiação da pesquisa ao âmbito das línguas indígenas, no interior das ciências linguísticas, derivou da constatação da singular relevância dos estudos da área:

> Das tarefas da linguística pura que podemos entrever no Brasil e que reclamam a dedicação de especialistas com boa formação científica, devemos pôr em primeiro lugar a investigação das línguas indígenas [...]. O estudo dessas línguas é evidentemente de grande importância para o incremento dos conhecimentos linguísticos; cada nova língua é uma outra manifestação de como se pode realizar a linguagem humana [...]. As línguas indígenas constituem, pois, um dos pontos para os quais os linguistas brasileiros deverão voltar a sua atenção. Tem-se aí, sem dúvida, a maior tarefa da linguística no Brasil (RODRIGUES, 1966, p.4-5).

O recorte temático da cosmologia, por sua vez, decorreu da percepção da importância desse domínio de saber para o florescimento e apogeu das mais distintas culturas:

> A observação do céu sempre esteve na base do conhecimento de todas as sociedades do passado, submetidas em conjunto ao desdobramento cíclico de fenômenos como o dia e a noite, as fases da Lua e as estações do ano. Os indígenas há muito perceberam que as atividades de caça, pesca, coleta e lavoura estão sujeitas a flutuações sazonais e procuraram desvendar os fascinantes mecanismos que regem esses processos cósmicos, para utilizá-los em favor da sobrevivência da comunidade (AFONSO, 2006, p.48).

A metodologia empregada na composição do banco de dados foi dividida em duas etapas. Em um primeiro momento, realizou-se a coleta dos itens lexicais e sua compilação em um *corpus* preliminar; em seguida, efetuou-se o tratamento das informações levantadas e sua organização em um banco de dados compatível com os recursos disponíveis e adequado aos objetivos do trabalho.

A primeira fase do trabalho, relativa ao levantamento dos itens lexicais, foi efetuada manualmente, por meio do esquadrinhamento das entradas dos dicionários analisados. Tal procedimento, embora passível de erro, mostrou-se compensador em decorrência de dois fatores. De um lado, o reduzido número

de obras que se deliberou examinar (apenas dois dicionários) e sua extensão reduzida viabilizaram o escrutínio manual, realizado mais de uma vez de forma a diminuir a margem de erro. De outro, a ausência de *softwares* específicos demandou o desenvolvimento de expedientes próprios, adequados à identificação dos dados e à sua sistematização em um *corpus* apropriado. A seleção dos dados enfocou os termos relacionados à cosmologia em sentido amplo, isto é, que designam os saberes relativos ao céu (corpos celestes), processos naturais associados (anoitecer, amanhecer, transição das estações do ano) e respectivos fenômenos sociológicos (concepção do tempo, cosmogonia etc.).

O acúmulo dos itens lexicais coletados introduziu a necessidade de sua disposição em uma lista preliminar que, embora pouco sistematizada, contemplasse o máximo de informações disponíveis sobre cada entrada. Essa lista foi criada por meio do aplicativo *Microsoft Excel*, versão 2013, gerando uma planilha para cada dicionário analisado. O avanço do exame levou ao inchaço da lista, e o volume crescente das informações acessórias gradativamente turvava a transparência do *corpus*. O levantamento dos dados foi tal que a própria ampliação da lista atestava a necessidade de sistematização dos itens, e o obscurecimento progressivo das informações (devido ao seu grande volume) indicava possíveis categorias para a melhor organização do seu conteúdo. Assim, a primeira etapa da criação do *corpus* já carreava sua complementar, evidenciando os expedientes cabíveis para a estruturação e aperfeiçoamento do banco de dados.

A segunda etapa da criação do banco de dados exigiu a reorganização das informações lexicais relacionadas nos verbetes, empreendida pelo concurso do mesmo *software*. Para contemplar esse conteúdo de maneira ordenada, foram criadas as seguintes categorias: **transcrição fonética**, **transcrição fonológica**, **informação gramatical**, **abonação/exemplo**, **remissão**, **fraseologismo**, **informação explicativa**, **colocação**, **esfera semântica**, **observações** e **página**. Reproduz-se abaixo uma imagem (referente ao dicionário da língua Yuhup) que apresenta parte da estrutura da planilha:

	A	D	E	F	G	H	I
1	YUHUPDE	INFORMAÇÃO GRAMATICAL	PORTUGUÊS	ABONAÇÃO/EXEMPLO	REMISSÃ	FRASEOLOGISM	INFORMAÇÃO EXPL
42	Meeh-Pëg-Ãy	Substantivo Próprio	mulher-sucuri, uma das esposas do herói mítico Saah-Sääw; com ela surgiu a roça, o cultivo de frutas e mandioca, bem como				
43	meeh-pöög-dö'	Substantivo	Lugar sagrado do Igarapé Ira.				
44	tih mihi'$_2$	Substantivo	lugar sagrado [lit. "perigoso"], local marcado por fatos mitológicos e por isso cheio de tabus e perigos.				
45	míh-moh	Substantivo	Lugar sagrado do Igarapé Ira.				
46	sääm^1(1)	Verbo Intransitivo	anoitecer	**sääm̈ way** *já anoiteceu;* **ãh háy yãha sääm̈ ãh õm ah** *anoiteceu comigo no mato e fiquei com medo.*			
47	sääm^1(3)	Substantivo	noite	**sääm werho baag** *noite de luar;* **sääm tuk ah** *noite escura.*			Marcação temporal d ˚**sääm wayí way** aproximadamente 20 ˚**sääm mih tut kõrõ máh** aproximadamente 23 h ˚**sääm mih tut** aproximadamente 24 ho ˚**sääm mih tut sõ máh** aproximadamente 1 hora da madrugada [l dia, V. **wag**. ˚para a marcação do mês, V. **wero**. ˚par
48	sääm^2	Substantivo	noite	**sääm werho baag** *noite de luar;* **sääm tuk ah** *noite escura.*	sääm^1		

Figura 5
Fonte: Elaboração própria

Cada linha apresenta uma entrada coletada do dicionário, e as colunas organizam os dados em tantas categorias quantas se fizeram necessárias. Além da proposição desses rótulos para a ordenação do conteúdo, foi ativado o recurso de **filtro** do aplicativo, que favorece a melhor compreensão da amostragem e admite o cruzamento das informações. Com isso, a seleção de categorias específicas em detrimento de outras permite a filtragem dos dados e viabiliza a elaboração de levantamentos estatísticos. Reproduz-se abaixo detalhe do recurso:

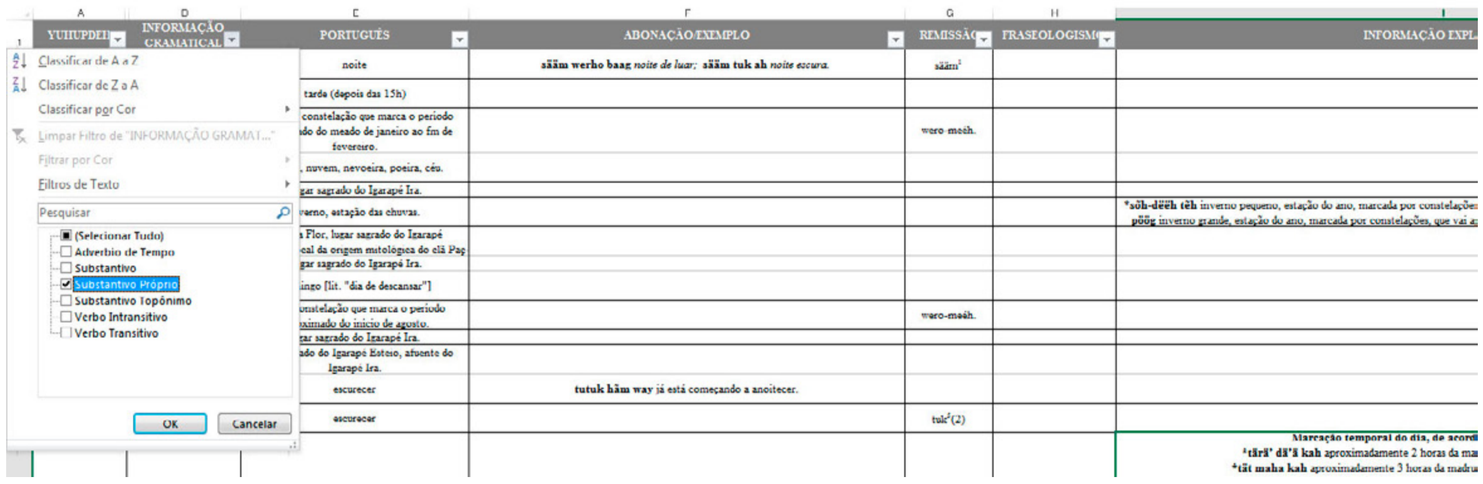


Figura 6
Fonte: Elaboração própria

Diante de todos os expedientes cunhados para a reestruturação e sistematização do banco de dados, o mais intricado, certamente, foi o tratamento dos casos de polissemia e homonímia. Afinal, trata-se de uma distinção que mobiliza tanto a micro quanto a macroestrutura dos dicionários, e articula informações não raro conflitantes. Esse procedimento metodológico já foi descrito por Fernandes (2015), na forma que segue:

> Tomemos o caso da polissemia. As diferentes acepções de um termo são explicadas no interior do mesmo verbete, o que configura um elemento da microestrutura. Ora, por se tratar da definição do mesmo lexema, seria natural organizar os dados coletados na mesma linha da planilha, mantendo a conexão entre o enunciado lexicográfico e o termo definido. No entanto, a alteração do sentido redunda em conteúdo novo, como mudança de classe gramatical, abonações/exemplos adicionais, remissões distintas e assim por diante. Além de turvar a transparência dos itens coletados, a multiplicidade dos dados poderia acarretar conflito de informações, o que demandou a criação de um procedimento apropriado.
>
> A saída encontrada foi representar os casos de polissemia pela inserção de algarismos à direita do lexema, entre parênteses e em ordem crescente de acordo com a ordem da acepção. Assim, por exemplo, no caso de um vocábulo *X*, para o qual se verificam três acepções, registram-se três entradas na planilha: *X(1), X(2) e X(3)*. Isso permite decompor o lexema em tantas quantas forem suas acepções, garantindo a clareza e coerência do *corpus* (FERNANDES, 2015, p.27-28).

Em se tratando de homonímia, o desafio consistiu em expressar a coincidência homográfica dos lexemas mantendo alinhada a divergência das suas definições, isto é, preservar a identidade das entradas marcando a distinção dos enunciados, sem que houvesse confusão entre tais elementos. Assim, de acordo com Fernandes (*op. cit.*):

> [...] nossa solução seguiu o expediente utilizado nos dicionários tradicionais: diferenciar os homógrafos por meio da inscrição de algarismos sobrescritos, o que leva à seguinte notação: Y^1, Y^2,Y^3... Y^n. Outro elemento que exigiu o estabelecimento de uma codificação específica foram as subentradas, as quais, guardando relação com o lema principal, não poderiam se confundir nem com os casos de polissemia nem com os de homonímia. Assim, para definir um rótulo diferenciado, optamos pela utilização de numerais subscritos, adicionados à direita do lexema e em ordem crescente, do que deriva a notação: Z_1, Z_2,Z_3... Z_n.

> Se o vocábulo apresentar tanto homonímia quanto polissemia e subentrada, basta acumular as marcações, registrando-as de acordo com a organização estrutural definida pelo lexicógrafo. Para a ocorrência, por exemplo, de um termo *W*, arrolado como segunda acepção dentro de um quarto homônimo, a notação será: $W^{4}(2)$. Caso ele apresente uma subentrada, ficará: $W^{4}(2)_{1}$. Importante destacar, ainda, que a ordem da leitura da legenda importa na sua significação. Assim, caso se trate de uma subentrada dentro da terceira acepção do termo, a notação será: $W(3)_{1}$; alternativamente, se for a terceira acepção de uma subentrada, a notação será: $W_{1}(3)$ (*ibid.*; p.28-29).

A aplicação desse tipo de notação pode ser visualizada acima, na **Figura 1**. Seu emprego garante a ordenação das entradas e o alinhamento dos dados, e a utilização do filtro permite o cotejo dos distintos itens do banco de dados e favorece a transparência da amostragem.

Dentre os resultados obtidos com a pesquisa, certamente um dos mais positivos é sua configuração em aberto, sua tendência à expansão, tanto pela interdisciplinaridade das informações que manipulou quanto pelo caminho que ajudou a abrir para si e para outras pesquisas. Assim, a sistemática apreciação e cotejo dos dados linguísticos que se realizou ao longo do estudo viabiliza, além de refletir sobre os *corpora* e as bases de dados, buscar possíveis relações de aproximação e similaridade entre as línguas, em um exercício de exame relevante não apenas à linguística. Afinal, a comparação entre línguas distintas legitima reflexões histórico-comparativas entre os respectivos povos e sistemas de fala, o que favorece a identificação de propriedades e fenômenos humanos (de natureza linguística, antropológica, sociológica etc.), e pode fornecer dados que contribuam para a reconstituição, da frente para trás, da história não documentada de variadas culturas.

Considerações finais

Seccionar o conhecimento de mundo é um importante exercício de leitura da realidade e produção de sentido. É inegável que tal procedimento possa falsear uma representação mimética da realidade, já que as coisas não se organizam naturalmente em categorias ou domínios, e o mundo não se dá a conhecer compartimentalmente.

Ainda assim, a segmentação e classificação dos entes e fenômenos observáveis segundo critérios lógicos é um método indispensável para viabilizar a busca do conhecimento e a construção do saber humano, uma vez que ajusta a amplitude e complexidade potencialmente infinita dos dados à capacidade finita de análise e descrição do pesquisador.

Dessa maneira, embora os diferentes **domínios** da realidade constituam campos móveis, que se conectam, se interseccionam, se interpenetram, a atividade de análise científica exige a demarcação de áreas de exame bastante nítidas e específicas. É com base nessa premissa que o grupo LINBRA, diante do seu objeto de estudo (línguas indígenas brasileiras), aborda os diferentes *corpora* por meio de **filtros temáticos**, que se prestam a cercar campos semânticos e permitir uma investigação e descrição mais aprofundadas.

Como forma de ilustrar a operacionalidade desse alinhamento metodológico, foram apresentadas três pesquisas realizadas no âmbito do LINBRA, as quais se valeram de diferentes *corpora*, adotaram distintos recortes temáticos e assumiram estratégias particulares. Além de permitir o diálogo teórico e favorecer o compartilhamento das técnicas mais eficientes, a criação de diferentes bancos de dados há

de servir como subsídio para a composição de *corpora* mais dilatados e completos, que se estendam a outras línguas indígenas e abarquem diferentes campos lexicais.

A exposta convergência de trabalhos afins e a construção de uma rede de *corpora* conectados promove avanços consistentes não apenas nos domínios da linguística, mas também nos da cosmologia, da musicologia, da antropologia e dos mais distintos campos epistemológicos, de forma articulada e complementar. Afinal, se a leitura do mundo implica a compartimentação da realidade em distintas áreas de saber, os progressivos resultados dos trabalhos investigativos, por produzirem uma teia de conhecimentos que se sustentam reciprocamente, conduzem ao apagamento das suas fronteiras artificiais e favorecem a reintegração desses mesmos campos de saber.

Referências

AFONSO, G. Mitos e estações no céu tupi-guarani, **Scientific American Brasil**, Ed. nº 14. 2006.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v.16, n.2, 2000.

CAMPOS, M. D. Etnociência ou Etnografia de Saberes e Técnicas? In*:* **Métodos de Coleta e Análise de Dados em Etnobiologia, Etnoecologia e Disciplinas Correlatas**. Rio Claro: Unesp/CNPq, 2002.

CARVALHO, M. C. M. Análise metalexicográfica do dicionário da língua Baniwa. In: FARGETTI, C. M. (Org.). **Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas**. Campinas,SP: Editora Curt Nimuendajú, 2012. p. 353-366.

FARGETTI, Cristina Martins. Céu e terra: relações em um mito juruna. **Impulso**, v. 17, p 105-119, 2006.

_____. Estúdios del léxico de lenguas indígenas: ¿terminologia?. In: GONZÁLEZ, M.-D. S. P.; MATES, I. V. (Org.). **Terminologia:** a necessidade da colaboración. 1. ed. Madrid: Vervuert, 2018. v. 1. p. 343-368.

FERNANDES, Dacyo Cavalcante. **O campo lexical da cosmologia em dicionários de línguas indígenas brasileiras**. 2015. 47p. Monografia de Graduação, Araraquara: UNESP, 2015.

GHASARIAN, C. **Introdução ao estudo do parentesco**. Lisboa: Terramar, 1996. 231p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 1976, 537p.

MATEUS, Iago David. **Elementos musicais em obras lexicográficas de línguas indígenas.** 2016. 73p. Monografia de Graduação, Araraquara: UNESP, 2017.

RIBEIRO, Michela Araújo. **Dicionário Djeoromitxi-Português: registro da diversidade lingüística do povo Jabuti.** 2008. 156 p. Dissertação de mestrado. Guajará Mirim: UNIR, 2008.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo.** São Paulo, Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da linguística no Brasil. **Estudos Lingüísticos**, Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada, vol. 1, n. 1, 1966, p. 4-15.

SCHUSKY, E. L. **Manual para análise de parentesco**. São Paulo: EPU, 1973, 146p.

VANETI, Lincon Luiz. **Banco de dados sobre termos de parentesco em obras lexicográficas de línguas indígenas.** 2016. 50p. Monografia de Graduação, Araraquara: UNESP, 2016.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2ª edição revista e ampliada. Brasília: Thesaurus Editora, 2004, 304p.

Bibliografia

CORBERA MORI, Angel. Teses e Dissertações sobre línguas indígenas apresentadas no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP): 1977-2008. **Liames** (UNICAMP), v. 7,p. 109-123, 2008.

KAKUMASU, James Y. & KAKUMASU, Kiyoko. **Dicionário por tópicos Kaapor-Português**. Cuiabá: Associação Internacional de Linguística - SIL Brasil, Edição Online, 2007. Disponível em: <http://www01.sil.org/americas/brasil/publcns/dictgram/UKDict.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

KOEHN, Edward H. & KOEHN, Sally S. **Vocabulário Básico Apalaí-Português/Dicionário da Língua Apalaí**. Cuiabá: Associação Internacional de Linguística - SIL Brasil, Edição Online,1995.

MAGALHÃES, Basílio de. **Vocabulário da Língua dos Borôros-Coroados do Estado do Mato-Grosso**. Rio de Janeiro: Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, 1919.

PIEDADE, Acácio Tadeu de C. A Etnografia da Música segundo Anthony Seeger: clareza epistemológica e integração das perspectivas musicológicas. In: **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, 2008, p. 233-235.

SCHULTZ, Harald Vocabulário dos índios Umutina. In: **Journal de La Société des Américanistes**, N.S., 41:81-137, 1952.

SEEGER, Anthony. Novos horizontes na classificação de instrumentos musicais. In: RIBEIRO, B.G. (Coord.). **Suma etnológica brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. v. 3 – Arte Índia,cap. 5, p. 173-188.

SILVA, Denise. **Estudo lexicográfico da língua Terena:** proposta de um dicionário bilíngue

Terena-Português. Araraquara: Unesp (Tese de doutorado), 2013.

SILVA, Cácio; SILVA, Elisângela. **A língua dos Yuhupdeh**: Introdução Etnolinguística, Dicionário Yuhupdeh-Português e Glossário Semântico Gramatical. Viçosa: Biblioteca Central da UFV, 2012.

SOARES, Marília Facó **Guia de Fontes e Bibliografia sobre Línguas Indígenas e produção associada**. Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro: 2010.

TOBLER, Alfred **Dicionário crioulo Karipúna/Português-Português/Crioulo Karípúna**. Brasília: Publicação do Summer Institute of Linguistics, Edição Online, 1987. Disponível em: <http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcns/dictgram/KADic.pdf>. Acesso em: 12 out.2015.

WIESEMANN, Ursula. **Dicionário Kaingang-Português/Português-Kaingang**. Curitiba: Editora Esperança, 2011.

LEXICOGRAFIA DE LÍNGUAS INDÍGENAS: ANÁLISE DO TRABALHO "O LÉXICO DA LÍNGUA TERENA: PROPOSTA DO DICIONÁRIO INFANTIL-BILÍNGUE TERENA-PORTUGUÊS"

Denise SILVA
Cristina Martins FARGETTI

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar um dicionário infantil existente sobre a língua terena (ALMEIDA, 2005) e justificar a necessidade de elaboração de uma nova proposta. Para tanto elegemos como suporte teórico, principalmente, Haensch (1997) e Welker (2004), bem como Fargetti (2018).

Apesar do fato de que a autora do dicionário não tenha realizado trabalho de campo, diretamente em comunidade terena, o que a distancia do contexto cultural em que a língua estudada se insere, observamos problemas em seu trabalho que revelam, na verdade, desconhecimento sobre realidades de comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul, de maneira geral, e também sobre aspectos linguísticos básicos. Longe de uma crítica à autora, uma vez que o interesse pelo estudo do léxico de uma língua indígena, na academia, é algo louvável, pois precisamos, com urgência de mais estudos sobre as línguas brasileiras, procuramos, neste texto, apontar as inconsistências notadas no trabalho, as quais justificaram nosso projeto de pesquisa sobre o léxico do terena (SILVA, 2013), o qual nos motiva a continuar nosso estudo, com a participação dos professores de Cachoeirinha e de outras comunidades terena.

Este texto, portanto, se divide em análise da obra de Almeida (2005), em uma metalexicografia, portanto; discussões teórico-metodológicas e uma breve descrição de nosso trabalho com o léxico terena, apontando alguns dos princípios que seguimos e que norteiam nosso fazer lexicográfico. Com isso, buscamos colaborar para que outros estudos do léxico de línguas indígenas possam se desenvolver, com aprofundamento que vá ao encontro das necessidades do público acadêmico, e, principalmente, dos usuários dessas línguas.

Metalexicografia

O trabalho *O léxico da língua Terena: proposta do dicionário infantil-bilíngue Terena-Português* é uma dissertação de mestrado, defendida em 2005, no Instituto de Letras da UNB, e está organizado em 7 capítulos: Introdução, 1) O povo e a língua terena; 2) Levantamento dos dados e estabelecimento do córpus; 3) Fonologia e morfofonologia; 4) Gramática; 5) Léxico e dicionário; 6) O dicionário terena; 7) Apresentação do dicionário; Conclusão; Referências bibliográficas. Possui 175 páginas; 2.700 entradas; 147 ilustrações. De acordo com a autora, o "dicionário destina-se ao povo terena, atingindo segmentos diferenciados dessa sociedade cultural, as crianças na primeira fase de escolarização, o ensino fundamental, que terão oportunidade de buscar novas informações acerca da própria língua terena que queiram aprendê-la " (ALMEIDA, 2005, p.171).

De acordo com a tipologia de dicionários apresentada por Haensch (1982), pode ser caracterizado como dicionário infantil, de caráter linguístico (não enciclopédico), bilíngue, descritivo, semasiológico (alfabético), com fins educacionais.

O corpus do trabalho, segundo a autora, foi organizado a partir de: textos do SIL (a partir de listas de palavras cedidas por missionários em 1960); lista de 300 palavras coletadas junto a acadêmicos indígenas da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco); mini-dicionários (listas de palavras) produzidas por indígenas acadêmicos da UCDB; dados analisados, comparados e processados no programa Ztermino (lexterm UNB).

A macroestrutura possui a seguinte organização: Entrada por ordem alfabética, sendo consideradas entradas as palavras gramaticais, palavras simples, palavras derivadas de raízes do português, as reduplicações e as onomatopéias. Na macroestrutura, deixou-se de apresentar introdução, prefácio, bibliografia, entre outras informações gerais, por tratar-se de um dicionário que faz parte de uma dissertação.

A microestrutura apresenta: a categoria gramatical (nome, pronome, adjetivo, advérbio, fraseologismo verbal, verbo transitivo, verbo intransitivo, verbo causativo e expressões), equivalência em português e remissiva. Não há tratamento para as variações, embora, no texto que antecede o dicionário, a autora afirme ter observado variações de uma aldeia para outra; não há exemplos de utilização dos lexemas; não há tratamento de homonímia, polissemia, sinonímia, antonímia, etc. Em alguns casos, o verbete apresenta a indicação de empréstimo do português [do port]: álunoe n. [DO PORT.] aluno; em outras entradas, como em *mbásia* , a informação é omitida.

O trabalho, incluindo os capítulos que precedem o dicionário, é uma compilação de trabalhos anteriores, em especial dos trabalhos missionários, e visa à tradução de uma língua para a outra, não considerando os princípios do trabalho etnográfico, da linguística descritiva e da lexicografia bilíngue. Apresenta informações desencontradas, inclusive sobre o povo. No resumo, os terena possuem uma população de 250 pessoas; na introdução, 5 mil[17], no capítulo 1 o número é de 17.139, não contabilizados os terena que vivem em Dourados (com os Guarani), Porto Murtinho (com os Kadwéu) e nos estados de SP (com os Kaingang) e MT (com os Paresi).

As informações fonológicas e gramaticais foram baseadas nos trabalhos dos missionários, elaborados na década de 1960, tendo em vista que os terena “estão em contato” com a sociedade não índia e sofreram um processo de aculturação lexical. Contudo, qualquer trabalho linguístico deveria estar amparado/baseado no trabalho de campo. Assim, por ser um estudo baseado em análises antigas, o trabalho pode ser considerado como ultrapassado, e não pode representar com fidelidade uma variedade atual da língua, uma vez que lança mão de dados do passado, sem, contudo, ter preocupação diacrônica

Kietzman[18] (1958), ao fazer um estudo comparativo com listas (lista de vocábulos para o fichário de comparação linguística do Museu Nacional) coletadas junto a informantes terena de três faixas etárias diferentes, aponta que a língua e a cultura terena, já naquela época, estavam passando por um processo de mudança.

A mudança linguística é um fato natural nas línguas vivas, pois, conforme aponta Yaguello (2001, p. 279), na língua se inscreve a passagem do tempo. Lentamente, inexoravelmente, a língua muda. Mas, a cada instante de sua mudança, a língua, enquanto permanece viva, isto é, falada, realiza um sutil equilíbrio entre ganhos e perdas. Ela não é nem jovem nem velha, mas constantemente renovada.

Assim, o trabalho lexicográfico envolvendo línguas indígenas deve contar com um cuidadoso trabalho de campo, inclusive na escolha da variedade a ser descrita. O lexicógrafo possui a autonomia na escolha da língua e da faixa etária a ser documentada, no entanto essa escolha envolve critérios e deve ser justificada, decidida com a participação da comunidade e apresentada na introdução do trabalho, para que o consulente saiba que os lexemas refletem a língua falada por uma determinada faixa etária ou aldeia.

---

17 Nos trabalhos do SIL da década de 60 os terena são apresentados como uma população de 5 mil pessoas.

18 A discussão levantada por Kietzman foi por nós retomada em pesquisa de caráter histórico. Aplicamos o mesmo questionário aplicado por Kietzman, por meio da comparação dos dados coletados em três gerações com os do pesquisador, e conseguimos comprovar a implementação da mudança na língua. Dialogamos também com o trabalho de Garcia (2007)

Como foi discutido acima, a autora não apresenta as decisões lexicográficas, sendo visível um distanciamento entre o suporte teórico e o dicionário propriamente dito[19], além disso não apresenta uma discussão sobre a ortografia da língua.

O trabalho apresenta definições inadequadas, equivalentes imprecisos e remissivas que, ao invés de ajudar o consulente, o confundem, em especial se estamos falando de uma obra destinada a crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Exemplos de alguns verbetes que apresentam definições e/ou equivalentes inadequados:

(01)

1. Áikopeti, n. instrumento usado para picar, faca (p.68);
2. *Pirítau,* n. espécie de peixe (p. 141)
3. *Pirítauna,* n. tipo de faca com lâmina dos dois lados.
4. *Tapî ïna,* n. galinha.
5. *Puyîti,* n. parte do membro inferior situada entre a coxa e a perna.
6. *Ambákana*,n. estômago(p.69).
7. Éheuko[20], vt. Falar português, ter nacionalidade; (p.74)
8. *Asáko*,n.frio (p.71)
9. *Kasáti*,vt. Estar frio, temperatura baixa v. ikaxáxoti (p.107)
10. *Ikaxáxoti*, vi, fazer frio, mudar a temperatura. V. asáko (p.92)
11. *Evakáxu,*n.capivara (p.76)
12. *Nikítiniki*,n. animal que vive na água e tem pelo, capivara. (p.129)
13. *Hahapú'ïti*,n. pássaro preto do canto muito agradável (p.80).
14. *Harará'ïti*,n.vermelho próximo do marron (p.80).
15. *Marara'ïti*, adj. Vermelho (p.121)
16. *Hâvoti,*n.pé (p.81)
17. *Héruruna,* n. marca de pata. Ver hérurxoa. (p.82)
18. *Héruru'okoa,* n. ficar com as marcas da pata (p.82)
19. *Héruruxoa*, n. deixar as marcas da pata, patada, cavalo. (p.82)
20. Heve mánga, n. (Neol) árvore que tem como fruto a manga, mangueira. (p.82)
21. *Hîkexo*, fr.v. ter pulgas no corpo. (p.83)
22. *Hikokópae,* n. planta usada para remédio (p.83)
23. *Hô'o,* n. grosso como mel, mais para o sólido do que para o líquido, suco, molho. (p.85)
24. *Hó'openo*, n. bicho que voa, pássaro, insetos. (p.85)
25. *Ho'ouke,* n. saliva dos olhos, lágrimas (p.85)

---

19 Nos capítulos que antecedem o dicionário, a autora explica que "os nomes alienáveis possuídos recebem o sufixo –na, como áhara "enxada"; áharana "enxada dele". No entanto em algumas entradas como *piritauna* "faca" e *tapi'ïna* "galinha" estas informações são desconsideradas.

20 O que sente uma criança indígena, em processo de alfabetização, no caso da aldeia Cachoeirinha, em fase de aquisição do português, encontrar no dicionário que para ter nacionalidade é necessário falar o português? Exemplos como estes mostram a necessidade de rigor lexicográfico, conhecimento de lexicografia bilíngüe e de aspectos socioculturais e antropológicos da língua a ser dicionarizada.

26. *Hovôvo,* n. sapo grande que pula alto. (p.86)
27. Ímake, fr.v. ser cozinheira, cozinhar. (p.93)
28. Ímaxo,vi, cozinhar. (p.94)
29. *Ivóyokone,*n.planta bulbosa, planta que produz bulbo. (100)
30. *Kâ ï*, n. macaco pequeno que viaja em bando. (p.104)
31. *Karápa*, n. animais que comem carnes de outros animais ou pessoas, urubu. (p.106)
32. *Karávatina,* n. pântano salgado. (p.107)
33. *Koáyera,* n. o que sai do estômago da vaca. (p.109)
34. *Kohoroúketi*, fr.v. ter olhos azuis (p.111)
35. *Kúxeaka*, n. macaco marrom e pelo curto, bugio. (p.117)
36. *Mahúkoxeti*,n, tronco, mais quadrado, menos cubo (p.121);
37. *maturusuti, n*. animal que tem rabo (p.122)
38. *Mayane kámo*, n. tipo de mamífero semelhante ao porco, tapir, anta. (p.122)
39. *Tikoa,* n. espécie de animal, anta (p.152).
40. *Mbásya*, n. vasilha, bacia.(p.122)
41. *Mbaxeru,*n. manta de por no cavalo, baixeiro. (p.122)
42. *Mbôvo*, n. a parte mais alta do membro superior, ombro.
43. *Mûyo,*n. corpo do animal; muyôti, n. espécie de animal do mato. (p.126).
44. *Náranga*, n. fruto da laranjeira, laranja (128)
45. *Opúne*,n. avaporação (p.135)
46. *Pâhoti*, n. abrir a boca, estar com sono. (p.139).
47. *Sikékoxe*,n. espécie de árvore. (p.148)
48. *Ta'e,*n. espécie de pássaro conhecida como papa sebo. (p.151)
49. *Tûti*, n. cabelo das mulheres. (p.153).

Os exemplos apresentados apontam a falha metodológica na elaboração dos verbetes. Os exemplos 1 e 2 são glosados como "faca" e de acordo com nossos dados, "faca" é *piritau*; já *piritauna* é "faca dele", uma vez que o sufixo –*na* indica nomes alienáveis possuídos. Encontramos as mesmas falhas nos exemplos 4 e 6.

Sobre as remissivas, como já dissemos, ao invés de auxiliarem o consulente, o confundem, como podemos verificar nos exemplos 8, 9 e 10; 17 18 e nos exemplos 19 e 27 e 28. O papel da remissiva é estabelecer a relação de significado, uma vez que a ordem alfabética quebra essa relação, mas a autora não a utiliza propriamente.

Encontramos equivalentes errados e incompletos nos exemplos relacionados à fauna e à flora, como nos exemplos 2, 11, 12, 13, 22, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 47 e 48. Para ilustrar, vejamos o exemplo 13 *Hahapú'iti* 'pássaro preto do canto muito agradável' (p.80). o verbete apresenta uma definição incompleta ou subjetiva, para o consulente fica a dúvida de qual seria o nome do pássaro (popular e científico).

Nos exemplos 5, 23, 25, 33, 36, 42, 43, 45, 46, e 49 podemos verificar a imprecisão nos equivalentes, uma vez que ao invés do equivalente, a autora apresenta uma definição confusa, como em *5 Puyiti* cujo equivalente é 'parte inferior situada entre a coxa e a perna' ao invés de uma definição o correto seria apresentar, neste caso, o equivalente 'joelho'.

Outra falha do trabalho diz respeito às informações culturais, para as quais os equivalentes apresentam uma visão preconceituosa, como no exemplo 7, de que se depreende que para ter nacionalidade é preciso falar o português; o mesmo pode ser visto nos exemplos 21 e 34.

As falhas apontadas evidenciam a necessidade de um trabalho de campo detalhado, com a utilização de guias, e também com o cuidado na seleção das abonações para não oferecer ao consulente informações equivocadas ou preconceituosas, além da importância de averiguar o nome científico nos exemplos de fauna e flora e de apresentar boas imagens para a abordagem de elementos culturais.

Iriarte Sanromán (2009, p.1) aponta que para elaborar a microestrutura de dicionários é necessário conhecer a unidade lexical da língua, o que, segundo o autor, implica necessariamente:

> - Conhecer a sua forma oral e escrita (pronúncia e ortografia).
>
> - Conhecer as suas variações formais (gênero, número, etc.) assim como a capacidade para formar novas unidades (derivação, composição, etc.).
>
> - Conhecer as suas capacidades combinatórias, as relações possíveis com outras unidades no co-texto (combinações livres, colocações, frasemas, etc.).
>
> - Conhecer os seus significados ou acepções, assim como as possibilidades de uso pragmático-contextual e retórico (contextos de uso, registos, domínios, usos metafóricos, fórmulas de rotina, variantes diacrónicas, geográficas, estilísticas, etc.).
>
> Em princípio, quanto mais informação deste tipo estiver consignada e convenientemente etiquetada num dicionário, melhor será a obra lexicográfica. Isto é, um dicionário não deverá apenas ser avaliado pelo número de entradas que recolhe – a sua **macroestrutura** – mas pelo tratamento que se dá – na **microestrutura** – às vozes recolhidas.
>
> Entendemos, portanto, por microestrutura o conjunto de informações linguísticas e enciclopédicas contidas num artigo lexicográfico encabeçado pela entrada ou lema.
>
> Eis alguns elementos que conformam a microestrutura:
>
> (1) Definições e acepções do lema
>
> (2) Transcrição(-ções) fonética(s) ou figurada(s) do lema.
>
> (3) Etiquetagem gramatical (informações, restrições ou explicações ortográficas, morfológicas, sintácticas, semânticas, lexicais, etc.).
>
> (4) Etiquetagem enciclopédico-cognitiva (áreas de conhecimento, etc.).
>
> (5) Etiquetagem pragmático-retórica (restrições e informações pragmáticas, retóricas e/ou contextuais).
>
> (6) Expressões pluriverbais formadas pelo lema mais outra(s) palavra(s), em forma de subentradas
>
> (7) Exemplos e abonações.
>
> (8) Equivalentes e tradução dos exemplos na L2 (no caso dos dicionários bilingues).

Mesmo sendo um dicionário bilíngue, destinado a um público infantil, tendo em vista os aspectos culturais da língua terena, os verbetes poderiam ter um caráter enciclopédico, em especial para os lexemas referentes à fauna, à flora e à cultura do povo, trazendo informações relevantes e apresentando dados etnográficos.

Nesse sentido, Iriarte Sanromán (2009, p.7) discute o papel das informações enciclopédico-cognitivas, o que, segundo o autor, refere-se "à informação relativa às áreas de conhecimento, matéria ou especialidade, usos tecnolectais ou dialectais, com etiquetas como: BRASIL, BIOLOGIA, BÍBLIA, CULINÁRIA,

ESCOLAR, etc". Para o autor, esse tipo de informação é "extremamente importante uma vez que a mudança da área de conhecimento não é irrelevante na descrição lexicográfica de uma palavra porque vai implicar sempre uma mudança no tipo de definição utilizada". Para exemplificar, o autor cita a unidade lexical "ovo": "Não será a mesma definição a que se utilizará para o sentido de ovo como 'alimento', dentro do marco de referência da linguagem quotidiana ou da alimentação, que a definição de ovo para o sentido de 'célula', dentro do marco de referência da Biologia".

Como veremos nos exemplos a seguir, a autora da obra não se atentou para essas informações, um exemplo é a entrada "*Koixómoneti***,** n. pajé, feiticeiro, médico, bruxo". A autora olha para a cultura terena com o olhar do não-índio. Para o não-índio, pajé, feiticeiro, médico, bruxo pode ter o mesmo significado, mas para os povos indígenas não, o que torna a definição preconceituosa.

É uma obra que se apresenta como elaborada de acordo com a teoria lexicográfica, mas que, no entanto, apresenta sérios problemas metodológicos, a maioria deles advindos da falta de um trabalho de campo e de um maior conhecimento dos aspectos antropológicos e culturais do povo.

O trabalho tem um capítulo dedicado a informações sobre o povo e a língua terena, a história do povo, a sua localização e os seus costumes: vestuário, estratificação social, cerimônia e casamento, crenças e rituais religiosos, lendas mitológicas (sic!), cerâmica, cestaria, tecelagem e culinária. No entanto, os verbetes não trazem estas informações; ao contrário, refletem a desvalorização dos aspectos culturais. Exemplos:

(02)

1. Xiripa, n. vestuário do feiticeiro, tipo de saia.
2. Káuti, n. pessoa que trabalha para os outros, escravo.
3. Xúmono,n. divisão da sociedade terena.
4. Súkirikeono, n. outra metade da tribo.
5. Kohíxoti kipâhi,n. dança do bate-pau.
6. Itákaxo, vt. Chocalhar.
7. Koipíhapatina, n. alma, espírito da pessoa morta.
8. Koixómoneti, n. pajé, feiticeiro, médico, bruxo.
*9. Yunakalú,*n. festa da semana santa, páscoa.
10. Hĩhi, n. espécie de bolo de mandioca cozido na folha da bananeira.
11. Lapápe, n. farinha de mandioca assada na brasa, beiju.
12. Telé'o,n. marcar o corpo, tatuar.
13. Ohoko, vt. Sacudir o chocalho para lançar feitiço.
14. Órekexo, v. cozinhar bocaiúva para fazer molho.
15. Úve, n. constelação conhecida como sete estrelas.
16. Xâne, n. forma antiga como os terena eram denominados
17. Xómoyuna, v. fazer mingau de milho.
18. Xómoyuxovo, vc. Tornar-se mingau
19. Yuhina, n, barbante, fio feito de casca de árvore.

O trabalho apresenta 147 ilustrações, numa média de 2 figuras por página. Apresenta ilustrações para lexemas como ‘coral’, ‘ácaro’, ‘canudo’, ‘trem’, ‘neve’, ‘termômetro’, ‘bagagem’, entre outros, que não precisariam estar ilustrados, pois não são especificamente da cultura terena, além disso algumas ilustrações são equivocadas, como na entrada *Tikoa* “tamanduá” que é ilustrada pela figura de uma anta.



Figura 1 – Exemplo de verbete do trabalho de Almeida (2005, p.152)

Sobre as ilustrações, Welker (2004, p.230) aponta que, na falta de equivalente ou quando uma explicação não consegue descrever com exatidão o referente ou a ação, a ilustração seria ideal. No entanto, o autor apoia-se em Lemberg (2001, p.118 apud Welker 2004, p.230) para afirmar que as imagens têm que ser ilustrações inequívocas, e cita como mau exemplo uma imagem do *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*, que, no lema “saltar”, apresenta um atleta fazendo salto em altura. Segundo o autor, a imagem leva o consulente a pensar que “saltar” signifique “praticar salto em altura”. A obra aqui analisada apresenta também problemas com as ilustrações, trazendo ilustrações erradas, com equivalentes errados, como no caso do exemplo citado acima, a figura de uma “anta” para ilustrar a entrada “tamanduá”.

O equívoco com a ilustração acima evidencia a necessidade de um cuidadoso trabalho de campo, com o auxílio de guia e se possível a posterior conferência dos dados com imagens, uma vez que a relação entre o nome de um animal nas duas línguas (Terena-Português) envolve questões que vão além do equivalente, depende do conhecimento do pesquisador referente a fauna e flora, do domínio do português pelo informante, e da classificação que os indígenas fazem da fauna e da flora, que pode ser diferente da do não índio.

Abaixo alguns exemplos de imagens utilizadas no trabalho:



Figura 2 – Imagem utilizada para ilustrar o lema eró'uxo. fr.v. estar com muita sede, sedento.(ALMEIDA, 2005, p.76)

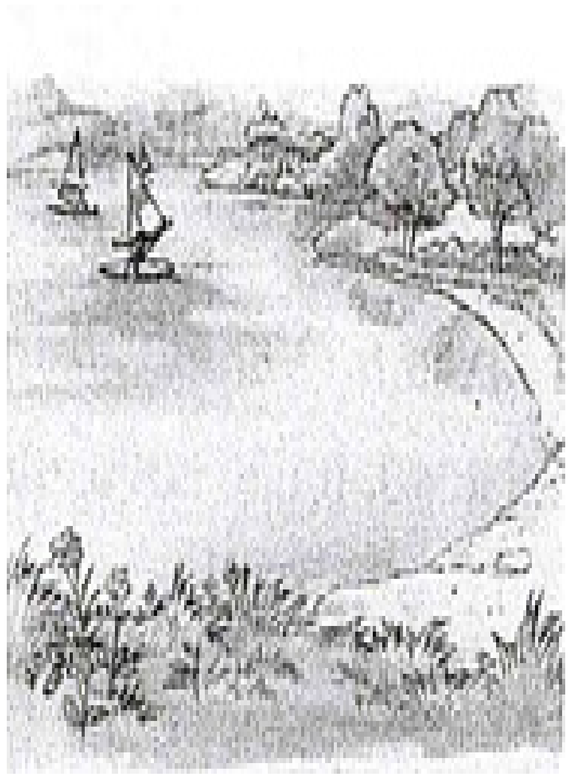


Figura 3 – Imagem utilizada para ilustrar o lema huvêona, n. rio de água cristalina (ALMEIDA, 2005 p. 87)

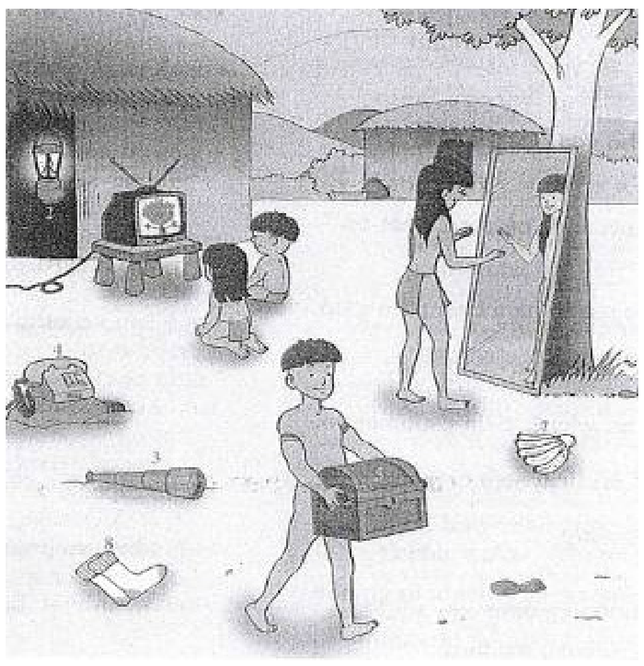


Figura 4 – Imagem utilizada para ilustrar a página de abertura da letra X (ALMEIDA, 2005 p.161)



Figura 5 – Imagem utilizada para ilustrar o lema *kásati*, vt. estar frio, temperatura baixa. V. ikaxáxoti (ALMEIDA, 2005 p.107)



Figura 6 – Imagem utilizada para ilustrar o lema itúmuko, vt. esta no alto, em cima como sol do meio dia.
Fonte: Almeida (2005, p. 100)

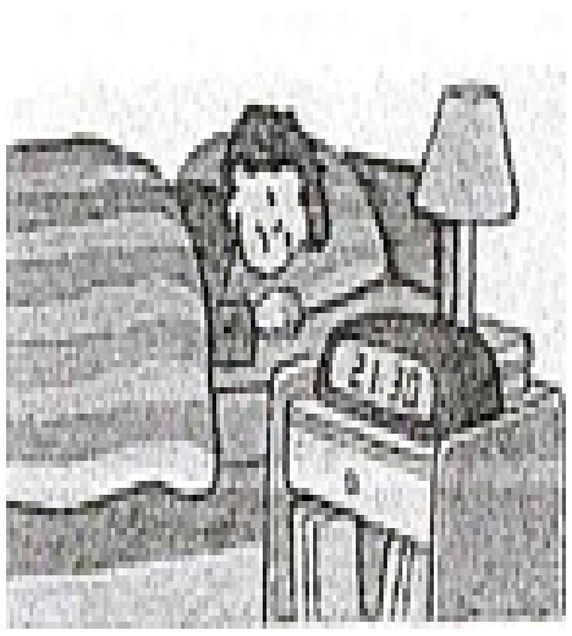


Figura 7 – Imagem utilizada para ilustrar o lema *ramá'u*, vc. cobrir-se.
Fonte: Almeida (2005, p. 145)

Seriam mais produtivas se somente palavras da cultura terena fossem ilustradas. As ilustrações resumem-se em imagens estereotipadas, descontextualizadas, com vistas apenas à cultura brasileira e mesmo estrangeira (não temos neve na região do Mato Grosso do Sul onde moram os terena).

Uma nova proposta[21]

Diante das falhas apresentadas no trabalho de Almeida (2005), julgamos necessária a elaboração de uma nova proposta, com um primeiro objetivo de estudar o léxico da língua Terena, defini-lo e organizá-lo em forma de uma proposta/projeto de dicionário bilíngue, Terena-Português, e para tanto aplicamos a fundamentação teórica dos Estudos do Léxico, buscando critérios para macro e microestruturas bem definidas e adequadas.

Por se tratar de uma língua pouco estudada da família Aruak (Rodrigues, 1997 [1986]), julgamos importante discutir informações sobre a fonologia, morfologia e sintaxe da língua, para que o leitor compreenda a organização e o funcionamento da língua, essenciais para a elaboração do dicionário. Tais informações foram baseadas nos trabalhos já existentes: Butler e Ekdahl (1979), Silva (2008), Rosa (2010), Nascimento (2012) , além de outros trabalhos. No entanto, todos os dados foram testados nos trabalhos de campo realizados para nossa pesquisa.

Procuramos trazer uma apresentação dos lemas de forma o mais claro possível. Realizamos coletas de dados dialogando com a proposta teórico-metodológica de Fargetti, que, posteriormente, começou a ser apresentada em publicações (FARGETTI, 2018). Assim, levamos em conta os pressupostos de sua *Terminologia Etnográfica*, sabendo que uma aplicação lexicográfica tem como base um estudo lexicológico, que dialoga diretamente com um estudo terminológico.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à autoria. Nossa intenção foi desenvolver um trabalho que atendesse aos interesses da comunidade, principalmente dos professores, uma vez que a finalidade principal desta proposta foi cumprir com uma solicitação dos próprios de poderem estudar, registrar e, em vários casos, reaprender a sua língua materna.

Assim, nossas coletas de dados ocorreram com a participação dos professores terena, que consultaram os mais velhos, fizeram oficinas para a elaboração de ilustrações, e colaboraram com nossa construção dos verbetes. A seguir, um exemplo de página de nossa proposta de dicionário (SILVA, 2013, p. 163):

---

21 O trabalho resultou na tese **Estudo Lexicográfico da Língua Terena: proposta de dicionário bilíngue terena-português,** defendida em 2013 na FCLAR/UNESP, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Martins Fargetti.

hiyoti hovenoeno *n.* dança das anciãs.



Fonte: Silva, 2012

A Dança das Anciãs é uma dança tradicional do povo Terena, dançada exclusivamente pelas mulheres. Formando duas filas elas giram e se cumprimentam. Assim como as demais danças tradicionais Terena, nesta dança também estão presentes os lados vermelho e verde (ou azul) representando, respectivamente, os xumonos e os sikirikeonos.

ho'e *n.* cinto. Eketokoti ra **njo'e** vaneum. "O meu cinto que comprei está arrebentado". Inamatiko **ho'e** ra lele. "O meu irmão mais velho tem um cinto novo".

ho'openo *n.* animal. Hana'iti **ho'openo** ne tikoa. "O tamanduá é um animal grande". Eyevoti **ho'openo** ne kipae. "A ema é uma ave alta".

ho'oreku *n.* isca. Uke'ene **ho'oreku** ra numikuxoti. "Acabou a isca do pescador". Kohepiti ne **ho'orekuti** xoko kavanevoku. "A isca é muito cara no mercado".

ho'orioti *v.* estender. **Ho'orioti** ipovoti kaxeke. "A roupa está estendida no sol".

ho'oripeoti *v.* Secar ao sol. **Ho'oripeoti** naum vaka. "A carne está secando no sol".

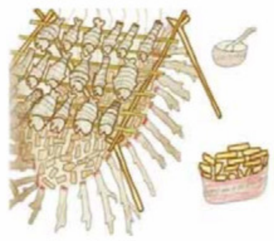


"PAÇOCA DE CARNE SECA" Fonte: Quintino Mendes, 2010.

hoe *n.* peixe. Eno **hoe** ruveoke. "Tem muito peixe no rio". Iropoiti **hoe** niko uti koyene. "Nós comemos peixe frito hoje" Eno **hoe** ko'oyene huveoke. "Hoje tem muitos peixes no rio".



Fonte: Souza, 2011.



'PEIXE ASSADO NA BRASA' Fonte: Quintino Mendes, 2010.

ho'emaya *n.* coral, serpente. Koepeko ohonoko ne **ho'emaya.** "A cobra coral, quando pica, mata" (serpente, *Micrurus lemniscatus*)

ho'ouketi *n.* lágrima.

Em nossa proposta, as ilustrações, como se vê acima, correspondem a fotos *in loco* e a desenhos feitos por professores terena. As abonações, feitas com os professores, em oficinas, trazem os itens lexicais em contexto. Informações sobre elementos culturais como a dança das anciãs, são apresentadas a partir de etnografia em campo, ou de leitura de estudos antropológicos.

Maia (2006, p.118) chama atenção para o fato de que em alguns dicionários de línguas indígenas a participação do indígena é secundária, sendo os apenas fornecedores de dados linguísticos para a elaboração dos verbetes. O autor enfatiza, ainda, que, na elaboração de uma proposta de dicionário para uma língua indígena, algumas questões devem estar bem definidas (respondidas): como deve ser o dicionário de uma língua indígena? Quem será/serão seus autores? Para quem deverá servir? Para os não-índios? Para os pesquisadores? Para o povo indígena? Como serão os verbetes? Como serão representados os verbos? E as diferenças dialetais? Haverá definições, sinônimos e antônimos?

A resposta a estas perguntas está diretamente ligada às decisões lexicográficas para a elaboração da macro e da microestrutura do dicionário, cabendo ressaltar que o lexicógrafo deve apresentar e, se possível, explicar essas informações ao consulente.

Nincao (2008, p.189), apoiando-se em Grinevald (2000), aponta a necessidade de uma maior integração entre linguistas e ações educacionais para falantes de línguas indígenas, assim como a necessidade da formação de linguistas indígenas falantes de sua língua materna, já que estes possuem a "intuição íntima e profunda" que os falantes têm de sua língua e que o linguista externo à comunidade nunca poderá adquirir.

Nincao (2008, p. 189), a partir de experiência com trabalhos de leitura e escrita junto a professores terena, enfatiza que, de todas as discussões feitas a respeito de ensino de LI na escola, a que menos aparece é a discussão relativa à própria língua. Fala-se em ensinar a língua, mas não em conhecê-la do ponto de vista interno. Privilegia-se o professor indígena falante da língua, mas não se cria espaço curricular nos cursos de formação de professores indígenas, que focalize a LI do ponto de vista de sua fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, pelo menos em termos gerais.

Considerações finais

Diante do exposto e tendo em vista a teoria lexicográfica, a linguística descritiva e o trabalho etnográfico, consideramos o trabalho de Almeida (2005) como uma obra com problemas metodológicos: ilustrações descontextualizadas e estereotipadas, que nada contribuem para o conhecimento de traços culturais do povo. Além disso, os verbetes apresentam tratamento inadequado, com equivalentes equivocados, e exemplos que mostram, na verdade, a metodologia falha de coleta de dados: refletem a cultura majoritária, não-indígena, sem relação com a situação de uso real, apresentando preconceitos. Também não há trabalho com abonações.

Como dissemos anteriormente, nosso intuito foi o de apontar inconsistências para uma abordagem mais adequada, nos estudos do léxico de línguas indígenas. Estas pertencem a povos com rico conhecimento, que deve ser preservado e revitalizado. Obviamente, um dicionário não pode, sozinho, registrar uma língua e impedir seu desaparecimento, mas pode, sim, contribuir para sua documentação e seu maior conhecimento, o que permite iniciativas de revitalização linguística, tão caras aos terena e a muitos povos brasileiros, como já apontava Seki (1999).

Referências

ALMEIDA, Marlene. **O léxico da língua terena: proposta do dicionário infantil bilíngue terena-português**. 2005. 172p. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

BUTLER, Nancy E.; EKDAHL, Muriel. Explicação da Ortografia Terena. Cuiabá: SIL, 1994. (mimeo). Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/PUBLCNS/LING/TEOrtho.pdf>. Acesso em 08 de fevereiro de 2007.

FARGETTI, Cristina Martins. Estúdios del léxico de lenguas indígenas: ¿terminología?. In: Manuel GONZÁLEZ GONZÁLEZ; María-Dolores SÁNCHEZ-PALOMINO; Inés VEIGA MATEOS. (Org.). **Terminoloxía :** a necesidade da colaboración. 1. ed.Madrid: Vervuert, 2018, v. 1, p. 343-368.

GARCIA, Mariana de Souza **Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue**: extinção e resistência. 2007. 150 p. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2007.

HAENSCH, Gunter. **Los diccionarios Del español em El umbral Del siglo XXI**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1997.

HAENSCH, Günther. Tipología de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, G. et al. **La lexicografia**: de la linguística teórica a la lexicografia práctica. Madrid: Gredos, 1982, p. 95-187.

IRIARTE SANROMÁN, Álvaro. A microestrutura dos dicionários. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=%C3%A1lvaro+iriarte+sanroman&hl=pt-BR&lr=&lr=>. Acesso em 24 de março de 2009.

KIETZMAN, Dale. Tendências de ordem lexical da aculturação linguística em Terêna. **Revista de Antropologia**. São Paulo: FFLCH, USP, v. 6, n. 1, 1958.

MAIA, Marcus **Manual de linguística:** subsídios para formação de professores indígenas na área de linguagem. Coleção Educação para todos; 15. Brasília: MEC/CECAD; Rio de Janeiro: LACED/MUSEU NACIONAL, 2006.

NASCIMENTO, Gardenia Barbosa Neubaner. **Aspectos gramaticais da língua terena.** Dissertação de mestrado. 2012. 127 p. Belo Horizonte: UFMG, 2012

NINCAO, Onilda Sanches. **Kohó yoko hovôvo/ O tuiuiú e o sapo:** identidade, biletramento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. 236 p. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de **Do índio ao bugre**: o processo de assimilação dos Terena. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1997 [1986]

ROSA, Andréa Marques **Aspectos morfológicos do Terena (Aruák)**. 2010. 137 p. Dissertação de Mestrado. Três Lagoas: UFMS, 2010.

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil. **DELTA**, 1999, v.15, p.257-290. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 19 de março de 2007.

SILVA, Denise**. Estudo léxicográfico da língua terena:** proposta de um dicionário terena-português. 2013. 292 p. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2013.

SILVA, Denise. **Descrição fonológica da língua terena (Aruak).** 2008. 134 p. Dissertação de Mestrado. Três Lagoas: UFMS, 2008.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

YAGUELLO, Marina. Não Mexe com a minha língua! In Bagno, Marcos (Org.). **A norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001.

O ENSINO DE LÍNGUAS EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE RORAIMA

Jairzinho RABELO

Introdução

O ensino de línguas em comunidades indígenas não acontece somente a partir da chegada da criança na escola. Em função disso, surgem questionamentos, como: Em que momento as crianças aprendem as línguas e como se dá esse aprendizado? O aprendizado das línguas é assegurado nos espaços familiares e /no contexto social e coletivo, como: reuniões e assembleias? Quais são as línguas que elas aprendem? Entender como esse processo de aprendizagem acontece é um desafio, e mais que isso, é uma forma de contribuir para reflexões e ações acerca do ensino de línguas em comunidades indígenas.

Mais do que responder as questões acima, o propósito deste texto é levantar discussões a respeito desse ensino, partindo de uma análise geral e depois refletir sobre a realidade vivenciada no estado de Roraima. Não há a pretensão de dirimir todos os conceitos e temas envolvidos, mas suscitar posicionamentos que possam ser adequados às diversas realidades que lidam com minorias linguísticas.

Diante disso, temos elementos que serão discutidos a fim de verificar se as línguas indígenas estão sendo valorizadas no âmbito da escola; se elas são reconhecidas no contexto legal, nos espaços da comunidade indígena e perante a sociedade dos não índios. Para tanto, emergem questões como: qual o nível de escolaridade exigida para o professor que ensina línguas nas escolas indígenas? Quais os interesses dos indígenas em aprenderem sua língua? Como entender o fato dos indígenas considerarem a língua indígena como materna, mas terem a língua portuguesa como primeira língua na maioria das comunidades? A escola interfere no uso das línguas nas comunidades? Como o ensino da língua indígena está inserido no currículo das escolas indígenas?

Para dar conta de tais questões, o texto está assim organizado: Roraima de todas as línguas; Relações Interculturais e bilinguismo; Processos e procedimentos no ensino de línguas indígenas; Entre línguas em contato e o contato de línguas; A formação dos professores de línguas e Escola X Comunidade: o papel das línguas.

Roraima de todas as línguas

O estado de Roraima se destaca por sua diversidade linguística, tanto pelo fato das fronteiras com a Guiana e Venezuela, como também pelo grande número de indígenas que vivem aqui: para o IBGE (2010) correspondem a 13% da população, já para o Conselho Indígena de Roraima (CIR) esse percentual chega a 17%. Quanto a isso, conforme dados da FUNAI, existem 13 etnias no estado. Dessas, 10 utilizam suas línguas para estabelecer comunicação. Por outro lado, o Laboratório de Línguas Indígenas da UFRR (2014)[22] afirma que quando se trata de línguas que existiram e que não tenham mais falantes, no entanto, há indígenas que se autodeclaram dessa etnia e, considerando ainda os dialetos, o número de línguas vai para 22, vejamos: Macuxi, Wapixana, Sapara', Ninam, Yanomay, Yanomama, Sanuma', Shiriana, Ye'kuana, Pemom, Taurepang, Wakawaio, Patamona, Yarekuna, Atoraiu, Uruak, Wai-Wai, Xereu, Hixkaryana, Waimiri-Atorai', Manaiko' e Txaruman. A população indígena está distribuída em 193 comunidades e 248 escolas, com línguas pertencentes a 3 troncos linguísticos diferentes: Caribe, Ianomâmi e Aruak.

22 Informação repassada em Comunicação no II Encontro sobre Ensino de Línguas Indígenas de Roraima pelo Prof. DSc. Elder Lanes – PPGL/UFRR no dia 02/12/14.

Boa Vista, capital do estado, é considerada a "*grande maloca*" pois conta com aproximadamente 25 mil indígenas, conforme dados da Organização dos Indígenas da (ODIC, 2010). Já os dados do IBGE (2010) mostram um total de 55 mil indígenas no estado, desses, ao menos 20 mil vivem em Boa Vista. Diante desse cenário, pesquisas precisam ser realizadas para a melhor compreensão das relações interculturais e mais ainda da cultura dos povos indígenas.

Entretanto, Roraima convive com a situação de que a maioria das comunidades indígenas passa por um processo silencioso de perda das línguas, que acontece diante das seguintes razões: a) poucas políticas públicas específicas voltadas ao ensino de línguas; b) escassez de estudos científicos para compreensão da relação entre língua e sociedade nas comunidades indígenas; c) necessidade de esclarecimentos sobre o ensino de línguas com o envolvimento de toda a comunidade indígena e d) não utilização das línguas no contexto familiar. Com isso, há necessidade de inserir as línguas no contexto social das crianças, fora da escola, de forma que compreendam a importância de uso da língua materna em seu contexto familiar, social e escolar, visto a língua ser uma ferramenta de valorização linguística e cultural.

Em 1988, Franchetto (UFRJ, Museu Nacional) realizou um levantamento sociolinguístico em duas comunidades indígenas de Roraima, uma do povo Makuxi (Napoleão), outra do Povo Wapixana (Taba Lascada). O projeto resultou também no dicionário Wapixana-Português / Português-Wapixana (CADETE, 1992), que foi elaborado por um grupo de professores de Wapixana que ministra aulas nas séries iniciais da rede estadual de ensino. Tal ação colaborou para o reconhecimento e a valorização da língua indígena.

Nesse sentido, os povos indígenas de Roraima, em especial os das etnias Makuxi e Wapixana, conseguiram um grande feito no final de 2014 e início de 2015, quando da aprovação das duas línguas como co-oficiais nos municípios de Bonfim e Cantá, fruto de muitas lutas. Restam lacunas agora de como agilizar a melhoria nos estudos da língua, desde questões relacionadas à produção de material didático, passando pelas metodologias, até aquelas voltadas à tradução. Com isso, quanto mais estudos nessa área, certamente mais professores preparados para atuar de forma a terem seus esforços reconhecidos e valorizados na sociedade.

A riqueza linguística existente em Roraima precisa ser melhor explorada, no sentido de trazer melhores resultados para os seus povos indígenas. Essa é uma das grandes reclamações das comunidades indígenas, visto que já ocorreram diversas pesquisas tendo como *lócus* as terras indígenas e como informantes os seus povos, mas os resultados são pouco visíveis. Assim, é necessário dar visibilidades às pesquisas e compartilhar os conhecimentos produzidos.

Relações interculturais e bilinguismo

Os paradigmas da diversidade e da interculturalidade são fundamentos básicos da construção de metodologias de ensino das línguas indígenas na atualidade. Nesse sentido, interculturalidade é entendida aqui não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas (SILVA, 2006). Nessa direção, a educação intercultural vai além das declarações de boa vontade para com a diversidade étnico-cultural.

O conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, busca a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante da relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005)

Ainda sobre a interculturalidade, Paladino e Czarny (2012) indicam que a construção de políticas públicas resulta em um cenário complexo e que, quanto mais apontam para o reconhecimento das “diferenças”, mais desigualdades têm gerado. Isso se deve ao modo como as diferenças étnicas, sociais, culturais e linguísticas, entre outras, têm sido abordadas e construídas em nossas sociedades e por seu intermédio as exclusões social e cultural têm sido legitimadas.

Em se tratando de diálogo intercultural, é necessário que exista diálogo cultural entre indígenas e não-indígenas para que haja condições de igualdade entre sujeitos dialogantes. Há quem veja isso como impossível, pois sempre haverá a língua oficial “como superior”, situação discutível a partir da perspectiva do pertencimento da língua (TUBINO, 2004).

Se temos como discutível esta superioridade é porque as condições de igualdade são possíveis por conta da legalidade, no caso a CF, art. 20 que garante “o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem nas culturas indígenas”; como também por conta da LDB, Título VIII, art. I que “proporciona aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

A língua, na análise de seus usos, será tratada à luz da perspectiva social, pois conforme Bortone (2007), evidencia-se a estreita relação entre a cultura de uma determinada comunidade e os hábitos linguísticos de seus usuários. Nessa mesma direção, a autora ainda afirma que os estudos antropológicos e interculturais têm demonstrado a importância que o contexto cultural desempenha sobre a linguagem na identificação e manutenção dos valores, comportamentos, costumes e tradições compartilhados entre os falantes de um grupo social.

Nas escolas indígenas de Roraima são ministradas as línguas portuguesa e indígena, em alguns casos mais de uma língua indígena, a depender da presença da etnia na comunidade, além do ensino de língua estrangeira, inglês ou espanhol dependendo da localização de fronteira, Venezuela ou Guyana. A língua indígena – que eles consideram a materna, mesmo em comunidades que não a utilizam, é uma referência da identidade do índio. Já a língua portuguesa é tida como a oficial e utilizada na maioria das situações de contato. Os países acima têm uma grande presença de indígenas que vão além das fronteiras geográficas e alternam-se entre os territórios nacionais, quebram as barreiras das fronteiras linguísticas.

Os líderes[23]das comunidades indígenas utilizam a língua materna de seu povo em atividades coletivas, de que tomamos como exemplo as reuniões de tuxauas da Serra da Lua[24] e as reuniões da comunidade Jacamim – RR, onde utilizam o Wapixana. Sobre esta questão, Bortoni-Ricardo (2004) alerta que os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papeis sociais próprios de cada domínio.

23 O Tuxaua, o Pajé e o Capataz são os maiores líderes, o primeiro é um administrador, que é escolhido a cada dois anos em eleição. O segundo é o líder espiritual, que cura as doenças com rezas e fitoterapia. O último é o responsável pela segurança da comunidade.

24 É uma região onde estão localizadas diversas comunidades das Etnias Wapixana e Makuxi.

A dominação cultural no Brasil é resultado do processo histórico e colonialista que impôs a língua portuguesa como "língua nacional", língua de prestígio. Historicamente, tem sido ela a língua da escola, uma vez que, como aponta Maher (1997), o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas, mesmo sabendo que comunidades indígenas constituem exceção, por terem na Constituição Federal de 1988 o direito assegurado para a educação bilíngue (CAVALCANTI, 1999).

Como trabalhar o ensino de línguas em contextos bilíngues? Esta é a questão a ser respondida de forma a esclarecer os papeis do professor, da escola e da comunidade para a preparação de alunos bilíngues, que interajam em espaços comunicativos e que construam os conhecimentos das diversas áreas naquela língua que acreditar ser a mais adequada. Nesse processo o professor precisa respeitar, conhecer e valorizar cada uma das línguas utilizadas na sua comunidade; a escola deve intermediar a aprendizagem das línguas e a comunidade efetivar o uso das línguas nos espaços sociais.

O ensino das línguas em comunidades indígenas no contexto brasileiro, ao menos legalmente, nos referenciais e nas legislações pertinentes, é reconhecido como intercultural e bilíngue, em muitos casos multilíngue, exemplo da Escola Estadual Tuxaua Antônio Horácio, na Comunidade Indígena Boca da Mata, onde são ensinadas três línguas indígenas o Makuxi, o Wapixana e o Taurepang (RABELO, 2012). Com isso, percebemos que as escolas são importantes também como caminho para manter as línguas nativas e ao mesmo tempo lidar com a língua nacional, desenvolvendo o bilinguismo, como aponta o RCNEI (BRASIL, 2005).

O contexto das escolas indígenas em Roraima é um espaço de convivência intercultural, situação que proporciona o desenvolvimento bilíngue dos alunos. Por isso é que Maher (2007) assevera que o bilinguismo para as minorias linguísticas é compulsório. No entanto, deve-se levar em consideração o uso de metodologias adaptadas da língua majoritária no espaço minoritário. Tal situação deve servir para discussão e proposição de metodologias que sejam construídas e direcionadas aos povos indígenas, como forma de aperfeiçoar as especificidades das suas escolas.

Pela necessidade de discussão da educação indígena bilíngue deve-se explorar alguns conceitos que permeiam as práticas pedagógicas com segunda língua e clareiam o entendimento sobre as necessidades linguísticas dos falantes. Para tanto, é necessário ficar atento para a reconceitualização da noção de bilinguismo, indicando que antes o indivíduo era bilíngue, quando tinha o "controle nativo de duas línguas" (BLOOMFIELD, 1933). Já Grosjean (2008) propõe a redefinição do conceito de bilinguismo tendo como referencial o uso por um mesmo falante de duas línguas em diferentes situações comunicativas.

Na educação bilíngue, conforme Amaral (2011), os conceitos que precisam ser compartilhados entre as duas culturas têm que ser trabalhados nas duas línguas, para que o aluno possa mais facilmente estabelecer a correlação entre as diferentes realidades. Quer dizer, independente do conteúdo ou disciplina, o aluno deverá ter a oportunidade de utilizar seus conhecimentos nas duas línguas. Dessa forma, os professores devem estar preparados para atuarem com o ensino de línguas indígenas. Será que os indígenas estão preparados para o ensino bilíngue e intercultural? E as Instituições de Ensino Superior (IES) estão preparadas para formar professores com essa habilidade?

Amaral (2011) recomenda que para avaliar a produção de um bilíngue deve-se ter em conta o modo linguístico, uma vez que fenômenos como a alternância de código (*code switching*) acontecem com mais frequência no modo bilíngue. Vemos exemplos claros desses fenômenos nas reuniões e assembleias de lideranças indígenas. Para Maher (2007, p, 75) "o *code switching* não é falta de competência, é sinal de

competência em contexto de bilinguismo". Ainda, para Romaine (1995), a mistura de línguas, embora estigmatizada, não acontece por acaso, mas serve a importantes funções nas comunidades que as usam, o que é visível nas comunidades indígenas.

As aulas de português ou de língua indígena como segunda língua têm que reforçar o papel da linguagem oral, para que a aquisição possa acontecer. Para Amaral (2011) o primeiro passo para se estabelecer uma prática pedagógica coerente em contextos bilíngues é o levantamento da realidade local e do conhecimento linguístico dos alunos. A ação indicada será realizada por este trabalho, de forma que se amplie o conhecimento científico acerca da realidade linguística, histórica e cultural de Roraima.

Maher (2007, p.71) é contundente ao afirmar que "o aluno começa a sua escolarização monolíngue na língua minoritária, passa para um bilinguismo transitório e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa". Com isso, a proposta indicada por Amaral (2011) é que devido às enormes diferenças linguísticas das sociedades indígenas brasileiras, faz-se necessária a avaliação de cada escola com relação ao grau de bilinguismo de seus alunos para que se possa estabelecer objetivos claros com relação ao letramento e/ou aquisição das línguas presentes.

Entre línguas em contato: processos e procedimentos

A fundação dos primeiros estabelecimentos de ensino em comunidades indígenas, trouxe a força esmagadora da imposição da língua portuguesa sobre as línguas indígenas. Tal situação se apresentou com a desculpa de integrar os índios à sociedade colonial e fez do Diretório pombalino, no século XVIII, um marco da relação entre a língua oficial e as línguas indígenas, naquela época principalmente o tupi. Com isso, as escolas tinham a missão de educar os índios, sem considerar o contexto em que viviam.

Ao longo dos anos, o ensino de línguas em comunidades indígenas foi ganhando espaço, tanto no âmbito legal, quanto na aproximação entre as escolas e as comunidades, de modo que deixou uma imposição e passou a ser um instrumento de luta e de fortalecimento da cultura. Com a efervescência de mudanças de paradigmas pós-modernos e o destaque cada vez maior dado aos/às «diferentes», espera-se que a educação, através da escola, dê conta de não só reconhecer, mas de buscar formas de aprender com essas culturas – já não mais no singular (HALL, 2002).

Em se tratando da relação entre a língua portuguesa e as outras línguas, Guimarães (2005) identifica quatro momentos: O primeiro começa com o início da colonização e vai até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654. O segundo período começa com a saída dos holandeses do Brasil e vai até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. O terceiro momento do português no Brasil começa com a vinda da família real em 1808, como consequência da guerra com a França, e termina com a independência. O quarto período começa em 1826. Nesse ano o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em "linguagem brasileira". Em 1827 houve um grande número de discussões sobre o fato de que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional.

Cohn (2002), ao tratar do aprendizado entre os Xikrin, afirma que as conversas entre eles acontecem apenas em língua materna e as crianças aprendem o português somente no contato direto com os "brancos", pela TV e em sua alfabetização realizada na escola. Ainda segundo a autora, os

pequenos fortalecem os olhos e ouvidos e ficam atentos a tudo que acontece. Em Roraima esse processo de aprendizagem das crianças acontece na maioria das comunidades indígenas, onde usam os espaços de interação coletiva para usar as línguas aprendidas tanto no contato familiar como na escola.

Debates e contribuições recentes têm enfatizado a relevância da situação sociolinguística em várias partes do mundo. No Brasil, reconhecer a importância dessas discussões não poderia ser diferente, já que se trata de um país multilíngue, onde são faladas várias línguas, entre as quais estão as indígenas. A população indígena é composta por aproximadamente 734.127 indivíduos pertencentes a mais de 230 povos, falantes de 180 línguas, distribuídos em 612 Terras indígenas (BERGAMASCHI, 2008).

Diversos fatores contribuem para determinar o contato entre as línguas, por exemplo, a posição territorial de fronteira, relações comerciais, dominação de uma sociedade sobre a outra e os casamentos interétnicos. O estudo deve permear todos esses fatores, tendo como exemplo os povos Makuxi e Wapichana, que mantinham contatos entre eles a partir das relações comerciais e casamentos, enquanto que o contato dos colonizadores com esses povos foi de dominação e a consequentemente interação entre as línguas.

De acordo com a autora Aikhenvald (2002), línguas em contato, de forma gradual, vão se apropriando das competências significativas da outra língua e também gradualmente tornam-se mais parecidas. Para a autora, isto é conhecido como convergência. Há também o empréstimo, o mais difundido geralmente envolve os tipos de construções, categorias gramaticais e organização de significados lexicais. Em relação ao empréstimo envolvendo as formas lexicais ocorre numa extensão menor e varia de cultura para cultura.

Dessa forma, as línguas podem assemelhar-se umas às outras nas categorias, construções e tipos de significado que elas usam e nas formas que empregam para expressá-las. Essas semelhanças podem ser devido às propriedades universais, por exemplo, todas as línguas têm negação oracional. Às vezes duas línguas podem compartilhar a forma por pura coincidência. Ainda conforme Aikhenvald (2002), os resultados do contato linguístico podem depender de um grande número de variáveis. A autora coteja os estudos com as teorias de AIKHENVALD e DIXON 2001; ROSS 2001; ANDERSEN 1988, em relação às hierarquias de grupos de prestígio e relações de dominação tanto nos aspectos sociais quanto políticos, entre línguas ou dialetos que são conhecidos por influenciar a direção dos empréstimos e difusão.

Quando as línguas estão em contato, com muitos falantes de uma língua que tem algum conhecimento da outra, normalmente emprestam características linguísticas como hábitos de pronúncia, sons significativos (fonemas) categorias gramaticais, itens de vocabulário, e até mesmo algumas formas gramaticais. O empréstimo pode estender-se por todas ou a maioria das línguas em uma região geográfica. Assim, podemos encontrar difusão linguística em grande escala, que define a região como uma área linguística (AIKHENVALD, 2002).

Outros autores que também têm contribuído são Appel e Muysken (2005), e segundo suas afirmações, línguas em contato inevitavelmente levam ao bilinguismo, na situação em que as duas línguas são faladas por dois diferentes grupos. Em geral, dois tipos de bilinguismo são distinguidos: bilinguismo social e individual. Grosso modo, bilinguismo social ocorre quando em uma dada sociedade duas ou mais línguas são faladas. Neste sentido, quase todas as sociedades são bilíngues, mas elas podem ser diferentes no que diz respeito ao grau ou forma de bilinguismo.

Situações dessa natureza já estão ocorrendo nas comunidades indígenas, mediante contato com outras línguas indígenas e principalmente com a língua portuguesa que vem se sobrepondo às demais. No decorrer das últimas décadas, em determinadas comunidades a Língua Portuguesa tornou-se a língua mãe para as crianças e jovens, já que a língua indígena é usada cada vez menos pelos familiares dessas comunidades.

Vale ressaltar que o falante bilíngue desenvolve outras habilidades quanto ao domínio de outras línguas e nem sempre pode ocorrer por completo o desaparecimento de sua língua, a exemplo das línguas indígenas em todo Brasil, como descreve Hora (2003), que apesar da forte influência da língua portuguesa, ainda se resguardam de suas próprias línguas, utilizando-as em momentos significativos, por exemplo, religioso e cultural.

A formação dos professores de línguas

Ensinar línguas em comunidades indígenas de Roraima vai muito além da escassez ou falta de material. Envolve a capacitação dos professores para atuar de maneira adequada. É sabido que somente ela não garante a boa atuação, mas é ela que dá suporte legal e permite a inserção dos professores em concursos públicos. Enquanto houver precariedade na preparação haverá na contratação dos professores indígenas. Com isso, o ensinar línguas se reverte na impossibilidade de um trabalho de qualidade, a médio e longo prazo, em razão da rotatividade dos professores nas escolas.

Roraima tem 248 escolas indígenas segundo o censo escolar de 2014, o que representa quase 70% (setenta por cento) do total de escolas do Estado, nas quais trabalham cerca de 1308 professores índios, na sua maioria, formados em nível médio (Magistério), que atendem a 13.575 alunos. Esta situação apresenta uma demanda na oferta de ensino superior. E, no caso dos professores de línguas indígenas, a necessidade é ainda maior, pois muitos ainda não completaram o ensino médio, como também as Instituições de Ensino Superior (IES) não têm preparação específica para o ensino de línguas indígenas.

Os cursos de formação contínua Tamî'Kan 25 e Amoko Iisantan são direcionados a professores que atuam na Educação Indígena, mas são considerados leigos, por não terem formação inicial em Magistério. O primeiro é voltado para professores das etnias Yekuana e Wai Wai e existe desde 2007. Já o segundo tem como público os das etnias Macuxi, Ingaricó e Patamona. Há ainda o Projeto Magistério Yarapiari26 que tem como objetivo formar o professor Yanomami por meio do desenvolvimento de um curso específico e diferenciado de habilitação no Magistério Indígena. Outro projeto é o Murumurutá que tem a finalidade de capacitar professores de língua indígena. Dados da Secretaria de Estado da Educação – SEED27 indicam que em 2015 eram 164 professores leigos atuando em áreas indígenas, segundo a Secretaria eles frequentaram cursos ofertados pelo Estado para atuar.

Em se tratando das IES, a Universidade Federal de Roraima – UFRR oferta a Licenciatura Intercultural, por meio do Instituto Insikiran, desde 2001 e tem um Programa de Valorização das línguas e culturas Makuxi e Wapixana, com publicação de livros didáticos, oferta de cursos das línguas indígenas, aberto à comunidade. A Universidade Estadual de Roraima – UERR já ofertou cursos das línguas Makuxi e Wapixana e hoje tem turmas do curso de Pedagogia Escolar Indígena em três localidades. Por seu turno, o Instituto Federal de Roraima – IFRR coordena no estado o "Saberes Indígenas" um Programa do MEC.

---

25 Na língua Makuxi quer dizer "sete estrelas".

26 Na língua Yanomami significa "o espírito do sabiá".

27 Foram colhidas informações no Censo Escolar e na DIEI – Divisão de Educação Indígena.

Os processos de educação escolar evidenciam a necessidade de estudo e discussão sobre as formas como os professores de língua materna têm trabalhado em sala de aula e de como essa língua é vista nas comunidades. Será que somente o fato de ter, em alguns contextos, a presença de várias línguas indígenas e todas serem ensinadas na escola, faz com que os professores trabalhem com metodologias diferenciadas?

Escola x comunidade: o papel das línguas

Em que medida podemos considerar como diferenciado o ensino de línguas nas escolas e comunidades indígenas? A fronteira criada entre escolas e comunidades indígenas traz por um lado a luta dos professores em seus movimentos pela busca da valorização da cultura e da língua materna por meio da legitimação da educação diferenciada. Por outro, serve à comunidade como acesso aos bens de direito de qualquer cidadão brasileiro, de modo que provem com informações suficientes o acesso às dinâmicas da sociedade. Assim, entre o lutar pelos direitos e o acesso às informações, as línguas têm papel fundamental.

A maior arma dos povos indígenas na atualidade é o domínio das línguas, tanto a portuguesa quanto a do seu povo. Enquanto estratégia de resistência o fato de dominar as línguas, Silva (2000) compreende que, além de resistência, configura-se num instrumento de luta de poderes, entendido aqui na perspectiva de Foucault, como uma ação sobre outra ação. Essas estratégias de poderes estão entrelaçadas, difusas, numa "rede capilar", conforme as palavras do filósofo.

A escola representa o domínio das informações trazidas de fora para a comunidade e por sua vez, é também o porto seguro dos bens culturais, dentre eles a língua como primordial. Silva (2000) entende a escola não como único lugar de aprendizado. É importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, que podem contribuir na formação de política e prática educacional adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses de suas necessidades diárias. No entanto, em que medida os conhecimentos tradicionais ultrapassam os "muros" da escola e aqueles adquiridos no contexto escolar chegam à comunidade?

Nesse sentido, algumas estratégias de valorização, manutenção e revitalização de línguas indígenas estão sendo adotadas no Alto Rio Negro, estado do Amazonas, dentre elas estão a implantação de escolas indígenas, como uma das maneiras de ensinar a cultura e línguas indígenas; a formação de professores indígenas em magistério e licenciatura interculturais e o reconhecimento legal das línguas indígenas, tornando-as co-oficiais nos munícipios onde há presença maciça de etnias indígenas (MARTINS, 2014). Como exemplo, os municípios de São Gabriel da Cachoeira (AM), Bonfim (RR) e Cantá (RR). No entanto, somente a quantidade de povos indígenas não garante o reconhecimento e a valorização de suas línguas, é o caso de Uiramutã, município de Roraima, que conforme IBGE (2010) tem 88,1% da população composta por indígenas e não tem as línguas indígenas cooficializadas.

Na busca por espaços na sociedade envolvente, os povos indígenas acabam abandonando suas origens. No entanto, a adaptação é complexa em razão de dificuldades no uso da língua portuguesa, o que resulta em abandono dos estudos. Tomo como exemplos a presença dos Yekuana e dos Yanomami no Magistério Indígena - o Projeto Tamik'an da Secretaria de Estado da Educação - SEED e a Licenciatura Intercultural no Insikiran da UFRR, que acabam tendo um tratamento diferenciado, com apoio de tradutores, para não desistirem. Assim, constroem a representação de que a língua portuguesa, por meio da escolarização nas aldeias, se constituirá no instrumento que viabilizará a inserção dos indígenas nas mesmas condições dos não índios, em termos de *status* profissional e social (PAES, 2002).

Assim, a difusão e o ensino de línguas e culturas autóctones são medidas poderosas para traduzir os efeitos criados pelas legislações educacionais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI (BRASIL, 2005) garante que a escola indígena tenha que ser intercultural e bilíngue. Nesse contexto, a escola é o espaço ideal para exercer os direitos linguísticos, considerando que o ensino de uma língua é o pilar de qualquer política linguística. No entanto, a unidade escolar não tem como dominar a língua utilizada em seu espaço e principalmente na comunidade, uma vez que é necessário conhecer e reconhecer o processo de domínio das línguas.

Considerações finais

O ensino de línguas em comunidades indígenas de Roraima nos levou a uma série de reflexões. É certo que a criança não aprende a língua somente quando chega na escola, ao contrário, o que muitas vezes acontece é que ela perde a língua materna com o descuido da escola. O contato entre culturas e línguas em um pequeno espaço geográfico e temporal pode proporcionar a formação de indivíduos bilíngues e deve ser incentivado, pesquisado e aproveitado nas atividades, seja da comunidade ou da escola indígena.

A criança forma seu conjunto de aprendizados a partir do contato com o mundo. A todo instante ela aprende. No caso da língua é no cotidiano do seio familiar que o pequeno aprendiz adquire experiências culturais e linguísticas, como também ao ouvir, imitar e questionar vão construindo os conhecimentos necessários ao uso da língua. Apesar de termos essa compreensão, acreditamos que devem acontecer mais pesquisas sobre o tema e que estas tragam retorno, por meio de palestras, cursos ou reuniões com professores, pais e demais membros das comunidades.

Em se tratando de professores indígenas, a noção de interculturalidade é relevante, pois representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a coexistência de grupos étnicos e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos. O entendimento da construção da aprendizagem colabora com a capacitação de professores para atuarem em escolas indígenas e especificamente no ensino de línguas. É premente entender como esse processo de aprendizagem acontece e mais que isso, é uma forma de contribuir para reflexões e ações acerca do ensino de línguas em comunidades indígenas.

Referências

AIKHENVALD, Alexandra Yurievna. **Languague Contact In Amazonia**. New York: Oxford University Express, 2002.

AMARAL, Luiz. **Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil.** In CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - Faculdade Indígena Intercultural. Orgs: Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Cáceres: Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011.

APPEL, René, MUYSKEN, Pieter. **Language Contact and Bilingualism** Amsterdam Academic Archive, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language.** New York, NY: Henry Holt. 1933.

BORTONE, Márcia Elisabeth. **Comunicação interdialetal**. In: CAVALCANTI, Marilda C., BORTONI-RICARDO, Stella-Maris (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas - SP, Mercado da Letras: 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. (2005). **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SECAD.

CADETE, Casimiro Manoel. **Dicionário Wapichana – Português – Wapichana**. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguística no Brasil, in D. E. L. T. A., 15 pp. 385 – 417. 1999.

COHN, Clarice. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In: SILVA, Aracy Lopes da, MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES Angela (orgs.) Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002. FALTA O TÍTULO

FLEURI, Reinaldo Matias, in Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005. <www.paulofreire.org.br/Textos/ fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf>. Acesso em 06/06/2016.

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2008

GUIMARAES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 24-28. ISSN 2317-6660.

HALL, Stuart (2002). **A identidade cultural na pós-modernidade** (7ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

HORA, Dermeval da. Estudos **Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. Santa Maria: Pelotti, 2003.

IBGE <http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em 06/06/2016.

MAHER, Tereza Machado. **O Dizer do Sujeito Bilíngue: aportes da Sociolinguística**. Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, 21 a 23 de julho de 1997 / (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Líttera Maciel Ltda.

_____. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural.** In: CAVALCANTI, Marilda C., BORTONI-RICARDO, Stella-Maris (Orgs.). Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas - SP, Mercado da Letras: 2007.

MARTINS, Edílson. **Situação das línguas indígenas brasileiras**. In: BOMFIM, Anari Braz e COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira. Revitalização de língua indígena e educação escolar indígenas inclusiva. Salvador: EGBA, 2014.

ODIC. **Propostas da Organização dos Indígenas da Cidade – ODIC sobre os problemas sociais da população indígena da cidade de Boa Vista –** Roraima. Boa Vista, 2010. 7 p.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT**. Revista Brasileira de Educação. SET/OUT/NOV e DEZ 2002. nº 21, p. 52 – 60.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização.** In: _____. (Org.). Povos Indígenas e escolarização: Discussões para repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-25.

ROMAINE, Suzanne. **Bilinguism**. Cambridge, Mass.: Blackwel, 1995.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **As Línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização**. SIGNÓTICA, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: MORI, Angel Corbera, NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação indígena e interculturalidade, **Cadernos CEDES**, Campinas: CEDES, nº 49, p. 62-75, 2000.

RABELO, Jairzinho. **Leitura em Comunidades Indígenas:** a identidade e a leitura na Boca da Mata. Dissertação. PPGL/UFRR: Boa Vista, 2012.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em:<http:www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf.2004>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

“QUE CORTE COBRERO BRABO”: FORÇA PRAGMÁTICA DO VERBO EM RITUAIS DE BENZEÇÃO NA COMUNIDADE SÃO DOMINGOS, CATALÃO-GO

Jozimar Luciovanio BERNARDO

Tal como um jogo se aprende jogando, uma cultura se aprende vivendo-a.
(GUBER, 2011, p. 55, tradução nossa[28]).

Antelóquio

"Deus disse: 'Que exista a luz!' E a luz começou a existir" (Bíblia, Gênesis, 1, 1-3). Neste trecho do Gênesis notamos um poder de criação acionado pela *palavra*: das palavras ditas por Deus. Considerando o conhecimento bíblico, reproduzido pelo senso comum, assim como a luz passou a existir, o firmamento, as extensões de terra, os mares, as plantas, as estrelas, e tudo mais que forma o cosmos tiveram existência mediante o verbo divino pronunciado.

Os dizeres acima refletem acerca do tema desenvolvido neste capítulo, no qual apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado[29] intitulada "Dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre o catolicismo popular na comunidade São Domingos, Catalão - GO", cujo objetivo foi compreender esta dimensão, ou força pragmática, em textos orais colhidos das memórias religiosas de senhores e senhoras que vivem ou viveram na comunidade supracitada. Nesse sentido, temos o fito de discorrer sobre a força pragmática da palavra, especificamente, em rituais de benzeção; práticas nas quais o verbo se evidencia como substancial para a completude e validade do ato.

Nesse ensejo, tivemos, ainda, o desígnio de abordar os procedimentos metodológicos para acesso, composição e edição do *corpus*. A princípio, expomos o caminho da pesquisa supracitada, das etapas realizadas para a coleta dos textos orais. Posteriormente, descrevemos e analisamos algumas práticas de benzeção, por exemplo, para curar cobreiro, e outras composições, como a reza do Credo invertido, usada como esconjuro.

Recortes teórico-metodológicos

Um estudo que se propõe a trabalhar com humanos lida, consequentemente, com cultura, uma vez que, desde que nascemos e crescemos, absorvemos do convívio social as suas características diversas de vida, como comer, festejar, beber, dançar, falar, ler, pintar enfim, poderíamos citar milhares de verbos que nomeiam as possibilidades do imensurável fazer humano. Dessa forma, temos as distintas, variadas e, por vezes, reinventadas culinárias, músicas, danças, literaturas, línguas, artes etc. Nessa conjuntura, temos as religiões, os credos, as formas de adorar, de rogar, de agradar, de se comunicar com o Deus ou com os deuses de cada povo. Assim, no Brasil, em Goiás, no município de Catalão, na comunidade rural São Domingos, acessamos e registramos saberes e memórias sobre o religioso das pessoas que ali vivem ou viveram grande parte de suas vidas.

---

28 "Tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviendola."

29 O presente texto resulta da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG/RC), "Dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre a religiosidade popular na comunidade São Domingos, Catalão (GO)" (2015), fomentada pelo Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O convívio com os indivíduos, para o registro dos textos orais, foi fulcral ao estudo. Nessa perspectiva, entendemos que o empírico se reporta à experiência, a tudo que existe e pode ser reconhecido por meio desta, e não por meras idealizações e possibilidades (RUDIO, 2007). Dessa forma, os textos orais colhidos constituem o material mediante o qual acessamos as experiências religiosas dos sujeitos, o que não poderíamos fazer por outras fontes, visto que não estão registradas em documentos, em livros etc., e sim no narrar daqueles que as mantêm vivas na memória e/ou em prática no quotidiano.

Corroboramos Machado (2002, p. 341) que "[...] para compreensão das representações mentais, da forma como o imaginário popular e a memória coletiva são construídas, não poderemos deixar de assinalar a importância das entrevistas orais e das histórias de vida [...]". Então, assentados no material gravado e transcrito, descrevemos e interpretamos o cultural, o histórico e o social que se mostra em cada trecho narrativo.

A formalização do estudo no Comitê de Ética em Pesquisa (COeP) da UFG consistiu em obter autorização para o registro das falas (gravações de áudio e fotografias que não identificam os sujeitos), preservando a identidade das pessoas e os seus dados pessoais. Nesse processo, elaboramos o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE), a partir do qual explicamos em pormenores as informações acerca da pesquisa, as suas etapas, os direitos dos sujeitos e solicitamos autorização para gravação e a assinatura do termo. Conforme elucida Paula (2010: 32), "os comitês de ética entendem que se os textos orais dizem respeito à vida ou às experiências dos falantes podem significar risco à sua vida. Por isso, carecem de autorização daqueles cujas falas serão gravadas ou de seus responsáveis".

Definimos que a amostra da pesquisa empreendida fosse composta junto a pessoas mais velhas, porquanto são possuidoras de maior vivência com as práticas que intentamos estudar. Basicamente, os quesitos que nortearam a escolha das pessoas para a realização das gravações de fala foram:

- Ser católico, não necessariamente praticante, mas que conheça as práticas e princípios dessa religião e que neles acredite, especialmente, em suas expressões populares;
- Ser antigo morador ou ter vivido por um longo tempo na comunidade São Domingos;
- Ter tido experiência nas principais manifestações de religiosidade popular na comunidade;
- Estar bem informado sobre a comunidade.

Procedimentos de composição do *corpus*

Antes de ir a campo, observamos alguns cuidados básicos, a saber: a) o domínio do equipamento de gravação, a fim de evitar que problemas técnicos a inviabilizassem e b) uso de um gravador de boa qualidade, que tornou a gravação mais nítida e focada na voz do interlocutor, de modo a facilitar o processo de transcrição. Durante as nossas visitas, utilizamos um aparelho gravador da marca Panasonic, modelo RR-US511, de uso dos pesquisadores do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística (Lalefil) / UFG - Regional Catalão.

Ao proceder as gravações, se o pesquisador pretende registrar uma fala espontânea e menos cuidada, é necessário estabelecer um diálogo descontraído e manter o interlocutor o mais confortável possível, de maneira a interferir minimamente na conversa, cabendo ao pesquisador orientá-la, "puxando" os assuntos que lhe interessam tratar.

A gravação de fala propicia uma inventariação fidedigna do universo sócio-linguístico-cultural reproduzido em sua real perspectiva de mundo. Contudo, Guber (2011, p. 95-96, grifos da autora, tradução nossa[30]), ao versar acerca do trabalho de campo etnográfico, ressalva que:

> O gravador assegura uma fidelidade "quase total" do que se verbaliza; dizemos "quase" não só por causa de eventuais problemas técnicos que podem ocorrer com relação à gravação, mas também porque um gravador não registra movimentos, gestos, artefatos materiais nem relações entre as pessoas.

Assim, na ocasião das visitas, fizemos, também, anotações com observações, como reações adversas, gestos, expressões faciais, enfim, elementos não-verbais que não são registrados nas gravações, mas que podem contribuir para a análise e interpretação dos dados.

Ao término de cada visita, resguardamos o material gravado por meio do armazenamento de cópias de segurança em locais restritos e protegidos do acesso por terceiros, uma vez que ali constam informações pessoais a serem mantidas em sigilo, bem como para não correrm os o risco de alguma pane corromper o arquivo e causar sua perda.

Todas as visitas foram previamente agendadas via telefone. O contato com os sujeitos não se fez dificultoso, pois fomos sempre acompanhados pela nossa mãe, cuja convivência na comunidade é de longa data e remonta a relações de vizinhança e parentesco desde outras gerações. Ademais, observamos que o gravador de áudio pareceu não ser estorvo durante os diálogos. Convém acrescentar que, das seis pessoas pesquisadas, três, em ocasiões anteriores, já haviam sido entrevistadas por acadêmicos de outras áreas de estudo, o que, por certo, colaborou para a fluidez das narrativas.

Vivemos desde o nascimento até os 22 anos na comunidade investigada, mantendo estreitas relações com as pessoas visitadas. Mas, a presença da nossa mãe foi imprescindível para deixar o ambiente mais familiar e facultar a espontaneidade das conversas. Outro fator salutar foi a companhia da orientadora da pesquisa durante a primeira visita. Sua experiência adquirida em trabalhos com fontes orais, inclusive com sujeitos da região de Catalão (PAULA, 2007), permitiu ao pesquisador, "entrevistador de primeira viagem", uma observação valiosa do modo como se dá direção à conversa, como "puxar" os assuntos e aprofundar em certos fatos para a obtenção de detalhes importantes.

Para referenciar os sujeitos da pesquisa, de maneira a agir eticamente e, assim, manter sob sigilo a sua identificação, criamos os seguintes códigos identificadores: N de narrador, seguido do numeral cardinal indicador da ordem das visitas, M ou F para indicar o sexo, seguido de numerais cardinais correspondentes à idade do sujeito na ocasião da visita e, em caso de visitas realizadas em mais de um dia, na mesma casa, consta o número romano (i, ii) indicando a ordem temporal da visita. Para identificar a gravação com a família, composta por três pessoas, distinguimos cada um utilizando os códigos acima acrescidos da letra f minúscula após a idade.

---

30 El grabador asegura una fidelidad "casi total" de lo que se verbaliza; decimos "casi" no só1o por los eventuales problemas técnicos que pudieran acaecer con respecto a la grabación, sino también porque un grabador no registra movimientos, gestos, artecfactos materiales ni relaciones entre personas.

No que concerne à etapa de transcrição das gravações, convém considerar os empecilhos com os quais o estudioso pode se deparar no momento de transcrever seu material oral, pois, conforme Paula (2010a, p. 36), esta é uma etapa "[...] que se caracteriza de modo tão diverso quanto são diversos os enfoques e interesses da pesquisa." Nesse sentido, compartilhamos da observação de Ramilo e Freitas (2001, p. 1), quando destacam que "[...] neste tipo de trabalho aparentemente mecânico, quanto maior for o número de lições resolvidas, maior será o sucesso (ou a ilusão de sucesso) do transcritor."

Outrossim, somos cientes de que, malgrado vários estudos de fontes orais já tenham sido desenvolvidos, não há ainda um conjunto de procedimentos de composição de *corpus* que seja geral (PAULA, 2010a). Ramilo e Freitas (2001) falam de alguns problemas imanentes à prática da transcrição e de métodos diversos para ultrapassá-los. Nesse feito, os autores ilustram uma extensa variedade de procedimentos usados na Europa e no Brasil por diferentes sistemas de transcrição, entre eles o "Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana" Culta (NURC[31]), expondo as vantagens e desvantagens decorrentes de cada um. Entrementes, para a variedade da língua que estudamos, as normas de transcrição empregadas no NURC não são compatíveis, isto é, não atendem às necessidades que os falares vulgarmente denominados "populares" demandam durante o processo de transferência do oral para o escrito.

Na esteira dessa discussão, Paula (2010, p. 36) assevera que "provavelmente foneticistas e fonólogos consigam normatizar uma chave de transcrição que atenda às suas demandas, mas que podem não ser relevantes para os estudos do léxico, da sintaxe, da morfologia, do discurso." Entende-se, então, que os procedimentos de transcrição empregados na pesquisa A podem não ser úteis à pesquisa B, a qual carece de procedimentos específicos que também podem não ser pertinentes à pesquisa A e assim por diante.

Portanto, a composição de uma chave de transcrição, com normas criteriosamente definidas, tem por essencial a sua pertinência às pretensões da pesquisa, ou seja, os seus interesses, os aspectos linguísticos e não linguísticos que a análise proposta requer que estejam explícitos na transcrição. Em síntese, nesse intento de aproximação da fala, o guia de todo o processo de transposição do meio oral para o escrito é o conjunto de normas engendrado e/ou complementado pelo pesquisador, com base no enfoque do seu estudo.

Para trabalhar com o nosso *corpus*, amparamo-nos na chave de transcrição estabelecida por Paula (2007), quando da transcrição das gravações para a sua tese de doutoramento, por admitirmos a sua adequação às necessidades da nossa pesquisa, que também se debruça sobre falares que, ante as prescrições dos gramáticos, destoam da variedade padrão da língua portuguesa. Desta feita, para orientar a transferência da matéria oral para o suporte escrito, adicionamos a esta chave outras normas específicas[32] que julgamos pertinentes às particularidades do nosso material.

De maneira a facilitar a transcrição, nos valemos do *Express Scribe Transcription Software* v 5.63[33], em sua versão gratuita. Este programa comporta funções para controle da velocidade, do volume, de pausas e do retorno ou avanço do áudio; permite digitar o texto das transcrições no próprio espaço da *interface* do *software*; possui salvamento automático, gerenciamento de arquivos, entre muitas outras funções eficazes ao processo de transcrição de áudios.

---

31 O NURC é um projeto implantado no Brasil, desde 1969, com o objetivo de descrever os padrões de uso da língua falada urbana culta de cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo.

32 As normas detalhadas, exemplificadas com excertos do *corpus*, podem ser acessadas em Bernardo (2015, p. 35-36), disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4780#preview-link0>.

33 O *Express Scribe* é um produto da *NHC Software* projetado para ajudar na transcrição de gravações de áudio. Está disponível na *internet*, em versões gratuita e paga, pelo *link*: <http://www.nch.com.au/scribe/>.

Após as exposições antepostas, acerca dos aspectos metodológicos da pesquisa de mestrado da qual origina o presente capítulo, seguimos com o tópico no qual tratamos sobre benzeções e outras composições orais, especialmente, do mágico-religioso que reveste tais textos de força pragmática.

Benzeções e outras composições

Práticas notórias da tradição oral popular são as benzeções ou benzeduras, composições, de modo geral, aliadas a alguma prática concreta (gestos, por exemplo) e que incluem uma diversidade de objetos rituais. O gênero "benzedura", segundo Morão e Pinto Correia (2013, p. 4, grifos dos autores) abarca "[...] composições que mencionam o acto de benzer ou o sugerem, mencionando gestos executados 'em cruz' ('cortar', 'talhar'), quer tenham uma intenção curativa quer de bênção propriamente dita". De fato, a intenção mais recorrente dessas práticas é curativa, para curar cobreiro, erisipela, espinhela caída, quebrante, vento-virado, tirar mal-olhado etc.

Oliveira (1985), em seu estudo sobre benzeções, salienta que o benzer, em amplo sentido, não é exclusividade dos benzedores e benzedeiras, por ser uma prática comum no cotidiano em várias ocasiões, como ao adentrar em santuários, ao passar à frente de cemitérios, ao iniciar uma partida de jogo, ao lidar/deparar com algo que causa medo etc. São, destarte, situações em que é habitual as pessoas, consoante a religião da qual comungam, fazerem o gesto do sinal da cruz, por exemplo, e/ou dizerem palavras específicas para se benzerem ou benzerem a outro(s). Oliveira (1985, p. 10), com enfoque no meio rural, ressalta:

> Como uma extensão da solidariedade vivida pelos camponeses, na roça qualquer pessoa mais velha benze a mais moça. Qualquer profissional de sagrado, seja padre, capelão, rezador e rezadeira de terços, de ladainhas ou de outros tipos de rezas, benzedeiras e até parteiras, todos benzem. Porque são, de um modo ou de outro, também reconhecidos como alguém que possa benzer.

É o caso de uma das narradoras visitadas para composição do *corpus* dessa pesquisa. Tal qual sua avó e sua mãe foram, em tempos passados, reconhecidas como pessoas que podiam benzer, ela, ao herdar esse ofício, obteve igual reconhecimento. Para Castiglioni (1993, p. 38), as pessoas tidas como detentoras de dons sobrenaturais possuem, de diferentes formas e motivos, qualidades que provocam fascinação e ânimo em razão da "[...] força de sugestão e [d]a facilidade de arrebatar a outros indivíduos ou grupos com sua palavra ou com sua ação, com a vontade expressa no gesto, no discurso, no ritmo e no exemplo." Sublinhamos, nesse ensejo, a perspectiva da benzedeira N1F63i, para a qual tanto a fé de quem a procura quanto a sua forma de falar com Deus e a sua moral na comunidade são fundamentais para o exercício da benzeção:

> [En]tão eu falo, talveiz, seja a fé que era tanto que curava também, [por]qu' eu acho que nóis, também, pa podê# o[u] benzê o[u] pidi a Deus, nóis tem que tê a ação, né, o# sê assim a# o jeit' assim, um moral, um jeito pa podê falá cum Deus, né? (N1F63ii).

Compreendemos as benzeções como expedientes de base católica reconfigurados, nos quais os benzedores e benzedeiras valem-se de orações oficiais e composições populares, recorrem a santos e outras entidades divinas ou naturais (sol, lua etc.) e associam gestos, objetos e remédios naturais. Tais práticas de cunho popular, comuns no cotidiano, revelam os recursos de que muitas pessoas dispunham antigamente, quando o acesso limitado ao saber medicinal erudito e as dificuldades de locomoção até os centros urbanos eram mais acentuados, como verificamos nesse excerto:

> É um tii[o] meu, que foi ofindido de cascavelo. Naquele tempo num tinha carro pa vim no médico, num tinha recurso. Aí, e[le]s arranjaro ele, e ele foi lá e benzeu. Sarô. Ele tava lá, rolano na cama, igual› o cascavelo. Ele era rapaizim novo. (N4F78f).

Entendemos que essas dificuldades ainda são, em menor amplitude, realidade hodiernamente e, mesmo que tivessem sido totalmente resolvidas, isto não significaria o fim de práticas populares como as benzeções, uma vez que tais práticas podem ser ressemantizadas, isto é, adquirir novos sentidos.

Ressaltando o linguístico nos rituais de benzeção, entre os exemplos que a benzedeira descreveu, extraímos esta benzeção para "guiar o caminho" de uma pessoa:

> Bamo[34] supô, p[r]icisa benzê o Jozimar pa Deus guiá o caminho dele pa frente, né? Aí fala [as]sim: *Jozimar, Deus é o sol, Deus é a lua, Deus é o clar' do dia. Assim cum'essas trêis coisa são verdade, Deus que te cura de quebrante, inveja, mal'oiado e todas infermidade*. (N1F63i).

Em seguida, ela explica que deve-se falar "[...] trêis veiz, reza um Pai-nosso cũa Ave-maria... e oferece, né, pa São Sebastião, São Lazo[35], e os santo que 'ocê tivé mais vocação." Não foram obtidas informações sobre o uso de algum ramo ou outro objeto ritual nessa benzeção. É possível que empregue, mas, no desenrolar da conversa, a senhora pode ter se esquecido de mencionar.

Na composição acima, visualizamos um jogo de palavras caracteristicamente mágico. Parte-se de três afirmações seguidas da locução "assim como", que dá ideia de similaridade, correspondência, e finaliza-se com uma espécie de súplica para que Deus cure a pessoa dos males citados. É aparente, então, o princípio da similaridade, ou magia imitativa (FRAZER, 1982), no qual semelhante gera semelhante. Logo, partindo desse princípio, as três ditas verdades, quando tomadas como inquestionáveis para os que têm fé, sugeririam o efeito de que a cura dos males citados se tornasse similarmente verdadeira, real.

Ademais, as palavras são direcionadas à pessoa benzida, diferentemente de outras composições rogatórias, como as orações, que carecem de um intermediador transcendental para o alcance do objetivo do ato. É o que explicam Morão e Pinto Correia (2013, p. 4, grifo dos autores), quando dizem que as benzeções "[...] geralmente não solicitam mediação de outras entidades (ex.: 'eu te corto...'), mas podem fazer invocações a entidades sagradas ou naturais ou estabelecer associação com elas." Então, nesse contexto, as palavras se apresentam como o próprio poder curativo, ainda que seja um ser divino o seu executor.

Desse quadro, podemos esquematizar o seguinte diagrama de unidades léxicas:

---

34 Vamos.

35 São Lázaro.

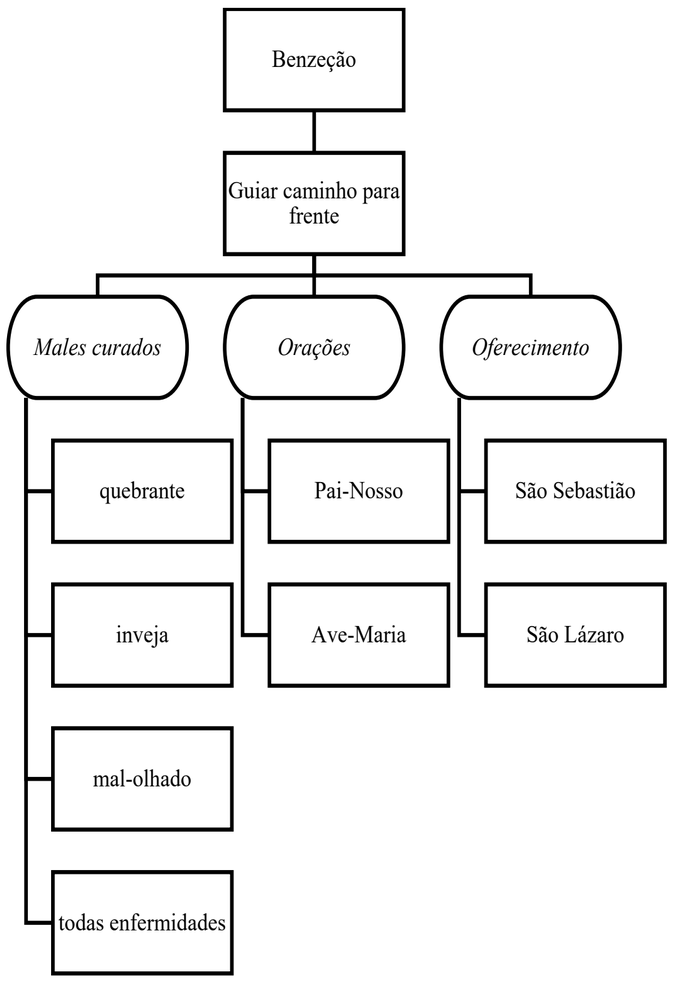


Diagrama 1 – Benzeção
Org.: Bernardo (2015)

Para cura do cobreiro[36], a benzedeira relata/ensina:

> E o cobrero é cortá, [por]que aí ‘cê vai cortá, portanto a binzição fala: *que corte cobrero brabo*, né, e fala: *assi[m]mesmo eu corto a cabeça e o rabo*, aí ‘cê corta na# aqui (*faz gestos com as mãos para demonstrar o corte do talo da mamona*), agora esse meizim[37] ‘cê vai pô pa secá, da da da folha da# do talo da mamona, é, do talim da mamona, qu’ ‘cê vai cortá, né? (N1F63i).

Na benzeção de curar jeito[38]:

> [...] a gen[te]# ‘cê põe na agulha e custura, né, aí fala: *que cose#* é... dex’eu vê, é, dex’eu lembrá a binzição direitim é é ne[rvo]# é: *que cose*# é: *nervo torto, osso quebrado, nervo torto*# não, cumé que é?: *carne quebrada, nervo torto, osso rendido e tá doeno dimais* (*ruído do interfone*) *assim mesmo eu coso*, né? Aí fai[z]# cosê é custurá. É: *osso quebrado, o[sso]#* nã[o], *carne quebrado, nervo tosto# torto, osso rindido e tá doeno dimais*. Aí é o caso d’ocê dá os ponto, uns trêis, quato ponto na# no# na linha, sabe? [...] fala trêis veiz e reza, né, co Pai-Nosso, co Ave-Maria, pra São Lazo. (N1F63i).

Nestes excertos, enfatizamos as ações de “cortar” e “costurar/coser”. A benzedeira salientou, de modo a reforçar a forma certa de se dizer, que “é é cortá, né? É igual’ o...’cê ‘cê fô fazê de jeito, né? Jeito ‘cê fala é custurá” (N1F63i).

---

36 “[...] uma irritação cutânea atribuída à passagem de aranha, lagarta ou qualquer animal peçonhento, sobre a pele” (ORTENCIO, 1997, p. 154).

37 Variação do diminutivo de meio.

38 “[...] torcedura em músculo ou tendão, devida a movimento em falso; torção” (HOUAISS, 2009).

Na benzeção para curar cobreiro, percebemos que a benzedeira utiliza algo para cortar os talos de mamona, supomos que seja com faca ou tesoura. Portanto, além das palavras proferidas, é necessária uma ação concreta que simbolize/represente o procedimento da cura da doença, pois, se na composição é empregada a unidade léxica "cortar o cobreiro", faz-se pertinente simular esta ação cujo acreditado resultado é a eliminação da força vital que sustenta a doença "cortando-a em pedaços".

Há, ainda, benzedeiros benzedeiras que, em certos casos, se valem somente das palavras, prescindindo de gestos e objetos rituais: "E[le]s só mandava jugá um ramim benzido den[tro] d'água, na água corrente, né? Maise, igual' o (...), benzeu cum nada não, foi só nas palavra mes[mo]" (N5M80f).

Constatamos, assim, que a palavra é imprescindível nos rituais de benzeção. Vale ressalvar, contudo, que nos referimos à verbalização tanto oral quanto mental, visto que há benzedores que "benzem calados": "pessoa que benze é caladim, né? O[u] senão e[le]s fala baxim, né?" (N6F56f).

As duas benzeções supramencionadas revelam, em seu conteúdo, um caráter metonímico que transfere para o texto oral a capacidade de associar o problema à sua solução, mediante a reprodução descritiva deste processo. Afim de ilustrar isto, conclamamos Dubois (1999, p. 411), que descreve a metonímia como "[...] uma simples transferência de denominação. A palavra é reservada, todavia, para designar o fenômeno linguístico pelo qual uma noção é designada por um termo diferente do que seria necessário, sendo as duas noções ligadas por uma relação de causa e efeito [...]".

Exemplo disso é o trecho "[...] *assi[m] mesmo eu corto a cabeça e o rabo* [...]", a partir do qual compreendemos que ao "cortar", isto é, separar em partes o cobreiro, ele perde sua "vitalidade", como ocorreria se tal separação fosse realizada no animal (lagartixa, cobra etc.) causador da doença; ele morreria.

Fenômeno semelhante pode ser observado na benzeção para jeito, contudo, em vez de "cortar" é "costurar", posto que a intenção neste ritual é curar a torcedura de um músculo ou tendão – "carne quebrada", "nervo torto", ou a luxação de um osso – "osso quebrado", "osso rendido[39]". Logo, o uso da agulha e da linha representam, no gesto de costurar, o processo de junção das partes "quebradas".

Mais uma vez, identificamos o princípio da magia imitativa versada por Frazer (1982). De maneira a tornar mais nítido este conceito, citamos um exemplo do autor: "[...] quando um índio cora do México quer matar alguém, faz uma imagem dessa pessoa com barro cozido, com pedaços de pano, etc., e, em seguida, murmurando encantamentos, espeta a cabeça ou a barriga da estatueta para que a vítima sofra" (FRAZER, 1982, p. 88).

Esquematizando as unidades léxicas no diagrama, temos:

39 Rendido: "*infrm.* que tem hérnia" (HOUAISS; VILLAR, 2009).

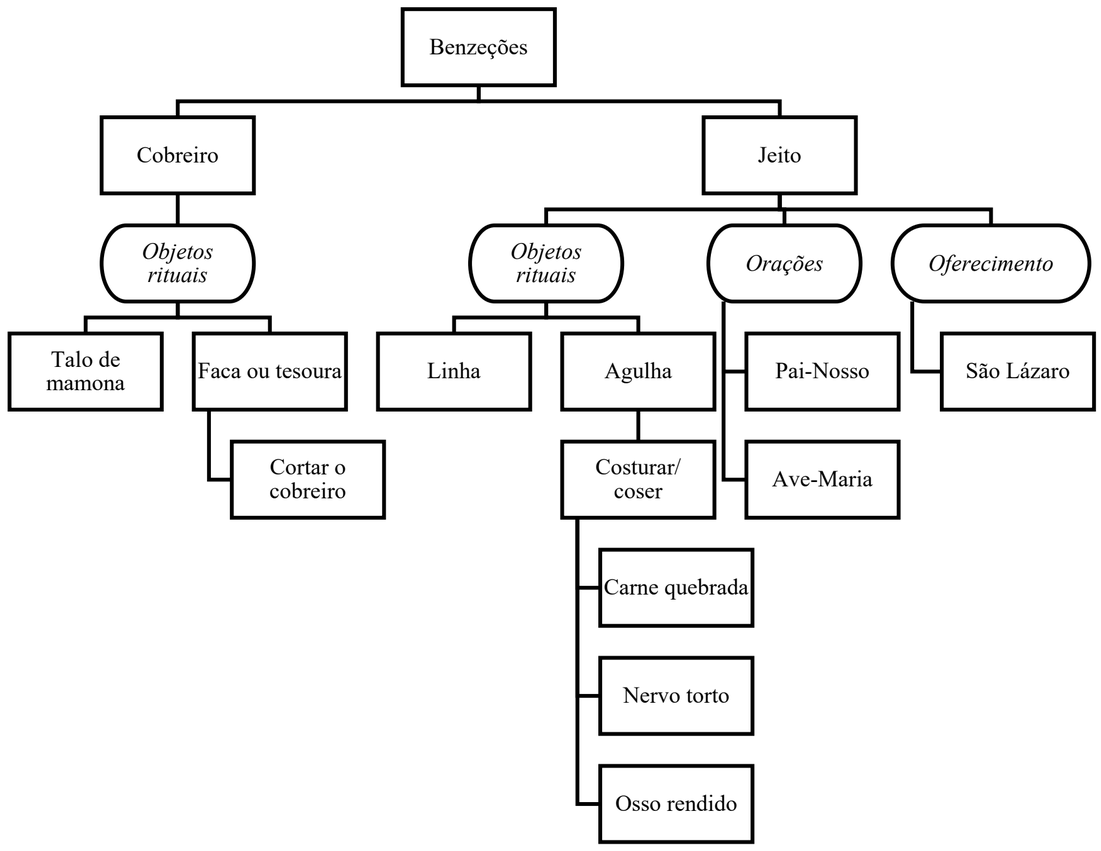


Diagrama 2 – Benzeções
Org.: Bernardo (2015).

Além das benzeções, registramos o uso da oração do Creio em Deus Pai, ou Credo, em situações como esta relatada, a seguir, pelo narrador N3M79:

> [...] teve ũa vez que eu eu tinha feito um paiol' lá, quando eu cumecei a vida lá, eu fiço um paiol' de bambu, tudo, suai[40] de bambu, parede de bambu, e teia de paia de barguaçu, né? E ũa galinha chocô lá, e eu mais a muié num percebeu, e deu pioi dimais, e aí... num dava nem jei[to] de entrá no paiol', aí falei: *ah*, pa muié. Eu falei: *vô passá a mão canhota naque[le]s pioi*, né? E fiço lá no poder divino, me deu aquela força assim qu'eu fiço a minhas oração lá e depois eu fiquei com remorso, o curral› ficô branquim assim, foi [as] sim pareceno que tinha posto um lençol› assim no curral›, num ficô um pioi. E eu perdi a força (*risos*). Foi, cum coir que 'quele lençol' foi andano assim, era pioi assim ó pu pu curral' afora assim, [por]que o paiol' era assim pru baxo do curral', intão foi lev[ando]# 'quele# 'quela luizi, num ficô um, sumiu tudo [...].
>
> Jozimar - Mas, o senhor fez uma oração?
>
> Eu fiço oração.
>
> Jozimar - O senhor lembra da oração?
>
> É. Eu lembro da oração assim, eu rezei o Creio em Deus Pai no canto de cá, né, no canto de cá, né, e no canto de cá, trêis canto.
>
> Jozimar - Três cantos.
>
> É. Rezei o Creio em Deus Pai, pidi o Divino Ispíito Santo pa dá força pa retirá aquela coisa, né? [...] Intão, is[so] aí é quarqué quarqué coisa, se a pessoa tivé fé [...] Lagarto, essas cois›, pur›ixemp[lo], lagarto nũa roça, né, 'cê ritira des[se] tipo, né?

40 Soalho.

Neste excerto, uma oração oficial do catolicismo, rezada três vezes e em três cantos, atua como um esconjuro, pois se destina a afastar um malefício, no caso, os piolhos. Outro uso do Credo pode ser constatado na narrativa sobre um senhor que viu e foi atacado por uma suposta assombração:

> Quando foi lá pas deiz hora tava só eu e o cumpa[de] (...) aqui. Aí bateu lá fora lá, de noite já, bem deiz hora da (*ele bate palmas*) [as]sim, ó, parece que foi assim. Falei: *uai, parece que tem minino bateno pal'ma lá*, né, puque o o o o o o eco, né, é, aí cheguei lá tá o (...) lá im cima a cavalo lá# a é# éguinha tremeno (*imita o som de animal cansado*), eu falei: *uai, cumpa[de]*(...)*, tem um bobo aqui ó,* (*risos*) *tem um bobo aqui, vem cá*. Ele# cumpa[de] (...) nada, er' (...) né, n'era cumpade# nói' foi lá puxô ele saiu durim de lá c'as perna durinha, num mudava nem passo, ai nói' 'rastô ele pois na cama 'li, ó. Aí ele ringino dente sabe, [a]quilo tudo inrolado, aí eu pensei: *uai, tem que fazê ũa oração p'esse cara*. Então, e[le]s falava que rezasse o credo de# da# tráis pa frente diz que tira quarqué ma[l]# coisera, né, eu pensei: *ah, vô pegá o catici[s]mo e rezá*. Aí eu rezei ele de tráis pa f# até terminá na# cumo cumeçasse, né, e nói' largô ele foi deitá, eu vim durmi cá pra dento, cumpa[de] (...) vei p'esse oto quarto daqui e ele ficô no quartim da sala, que é ali, ó, ringino os dente a noit' intera [...] ele contô o que que foi, hora qu'ele tava chegano nesse nesse piqui lá tinh' ũa porterinha véia de vara na frente e diz ele que viu um mulequinho zóiudo passano na frent' dele, um preto, e ele mandô a éguinha im cima e e# esse trem pulô na garupa dele e pregô nele o braço e foi no chão, os dois, diz ele que dava murro assim e passava de val a mão no no rumo da cara dele e ele tomano só pancada e apanhô dimair da conta. Ele# acho qu' inventá esse trem ele num ia não, ele chegô duro aí a noit' intera passano mal', né? (N3M79).

Novamente, a oração é empregada como um esconjuro para afastar "quarqué mal, coisera", isto é, retirar males. A chave para esse ritual é recitar o "Creio em Deus Pai" começando do fim para o início. Como o senhor não sabia o fazer de cor, ele se valeu de um catecismo no qual a oração estava escrita. O Credo às avessas fica assim:

> Amém. Eterna vida na carne da Ressureição na pecados dos remissão na Santos dos Comunhão na Católica Igreja Santa na Santo Espírito no creio mortos e os vivos os julgar a vir de há donde Poderoso todo Padre Deus de direita à sentado está céus aos subiu dia terceiro ao ressuscitou mortos dos mansão à desceu sepultado e morto crucificado foi Pilatos Pôncio sob padeceu Maria Virgem de nasceu Santo Espírito do poder pelo concebido foi que Senhor Nosso filho único seu Cristo Jesus em e terra da e céu do Criador Poderoso todo Padre Deus em creio.

Quando questionada se conhecia alguma benzeção para recuperar uma plantação que estivesse passando por problemas, como falta de água ou o ataque de pragas, a benzedeira N1F63i responde: "é, tem tem as reza. Eu num sei as oração, [por]que é# tinha gente que binzia, igual, lagarto, essas coisa que# va'imbora, num fica ũa, né? Mais eu num sei a binzição".

Conjecturamos que as "rezas" às quais a benzedeira se refere sejam esconjuros como esses que acabamos de descrever. O mesmo tipo de ritual se aplica quando a intenção é, por exemplo, remover cobras de uma propriedade: "E o que binzia cobra, que chamav' as cobra tudo na portera e as cobra juntô tudo" (N4F78f).

Assim, temos:

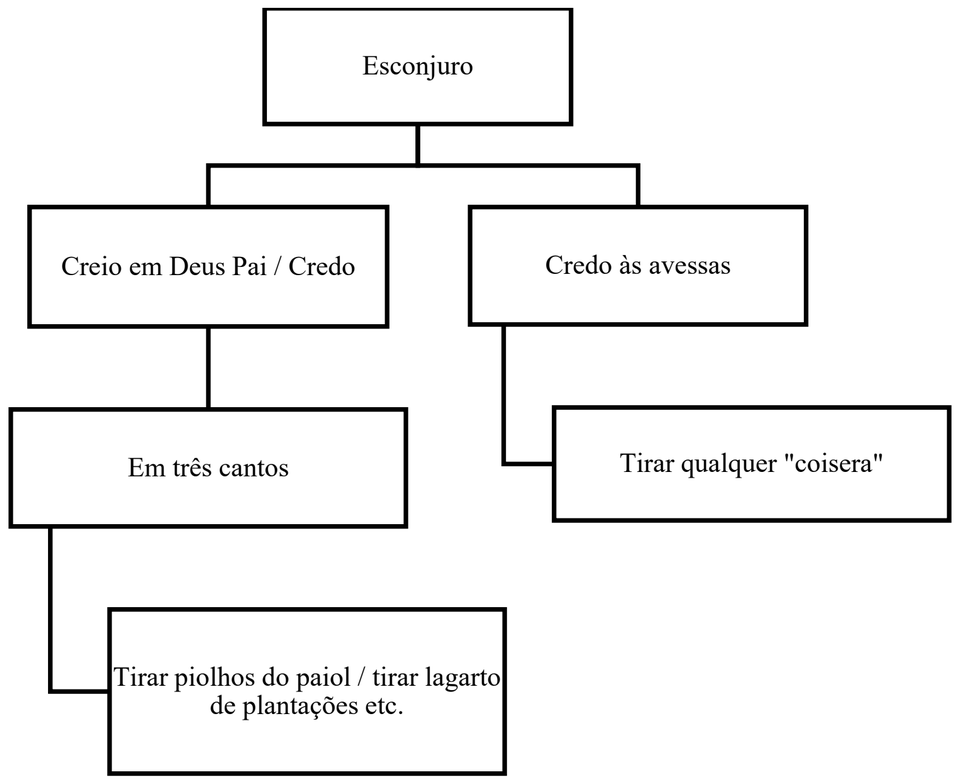


Diagrama 3 – Esconjuro
Org.: Bernardo (2015).

Entre muitos outros registros peculiares, sobre benzeção, impera que destaquemos mais um no qual a força da palavra se mostra bastante nítida. Vejamos este trecho da conversa entre o pesquisador e a família visitada para entrevista:

> N4F78f - A a (...) era piquena e nóis ta[va]# eu com e[la]s lá im casa, né? E ela# de manhã ela tava cum pão cum café. E o (...) da (...) [...] passô lá, né, ele trabaiava la no fundo, lá na olaria. N5M80f - Brincano co' ela eu acho.
>
> N4F78f - Ele brincano com ela, né? E[le] falô assim: *me dá um pedaço de pão*. Ela brin# minino 'cê sabe, né? Falô: *não, num dô não*, e cumeno o pão.
>
> Ele virô assim: *ei[ta], mais 'cê é danada, 'cê é ridica, hein?*.
>
> N5M80f: Falô assim: *minina ridica* (*imitando voz mais grave*).
>
> N4F78f - E oiô ela co oi rúim, né: *'cê é ridica*. Menina, a menina adueceu na hora [...] Aí seu pai (*dirige-se à filha que estava participando da conversa*) tava pa roça. Mandei chamá ele, né, p' ele vim. /.../ Armaria, da# a (...) deu febre, mair na hora, dũa hora pa ota, ũa febre dar mais braba. Aí, num tinha condição fácil naquele tempo, né, e nisso o (...) chegô, aí ele chegô e falô: *não, /.../ levá ela na cidade não*. Benzeu. Minina, ele falô: *sei até quem pôis mal'oiado nela*. Era o (...).
>
> N5M80f: Benzeu, cabô.
>
> N4F78f - Benzeu, o minino sarô. E se num benze, nossa sinhora! S' ele num chega lá na hora, vinha pa cidade, e[le]s num sabia o que que era.
>
> N5M80f - Num foi pu mardade dele, né?
>
> N4F78f - Uai, não. Num sei. É puque já tem a# né? Foi# e[le]s fala que é minino que batiza sem benzê.

Podemos abstrair desse excerto narrativo que o mal-olhado que os pais acreditam ter sido lançado sobre a filha é atribuído à soma de dois fatores: o fato de o homem, mesmo que em tom de brincadeira, ter proferido as palavras "*'cê é danada, 'cê é ridica, ein?*" e "*minina ridica*" à criança, após lhe ser negado o pedaço de pão e, ainda, a suposição de que tal homem tenha "olho ruim" porque foi "batizado sem benzer" e, por isso, tenha capacidade de pôr mal-olhado mesmo sem intenção de fazê-lo. Podemos compreender o "batizar sem benzer" como se o batizando passasse pelo ritual do batismo, mas, por algum motivo, não tenha recebido o sacramento.

Essa trama nos remete a outro narrador que nos falou de um intrigante "golpe" que alguns se utilizam para, na ocasião de um batismo, adquirir poderes:

> Muitas pessoas mau também, atravéis da maldade existe essas coisa, né, né? Intão, é, tinha muitas pessoa que nem batizado num era, né sô, né? Otas pessoa assim pa dá o gorpe no oto, pu ixemp[l]o assim, é, ocê tem um filho e 'ocê pega me chama pra batizá seu filho, e eu vô mato um lobo e pego o lobo do do# zói do lobo e põe no no bolso. Aí chega lá, vô batizá seu# batizá seu fii, mais tô batizan' é o olho. [En]tão 'cê fica pagão, e com aquele olho eu faço malandrage, eu f[aço]# né, eu faço muntas art[e] ca'quele oi[41] de lobo, né? (N2M82).

Essa suposição que o narrador criou de que o padrinho mal intencionado arranca os olhos de um lobo e os "batiza" no lugar de batizar a criança serve de exemplo de uma pessoa que foi "batizada sem benzer". Assim, o narrador explica que esta pessoa não "tá saben' de nada. Antão, 'cê fica pagão [...] e 'ocê ficô pagão, 'cê tá pu conta de quê? Conta do mal', né [...]". É nesse sentido que o homem, de "olhar ruim" colocou mal-olhado na filha dos narradores N5M80f e N4F78f, possa ter sido vítima de um batismo sem sacramento, porém não necessariamente da forma como o narrador N2M82 descreveu. Então, por ter ficado pagão, carrega consigo a possibilidade de provocar males involuntariamente. Em síntese, podemos visualizar assim:

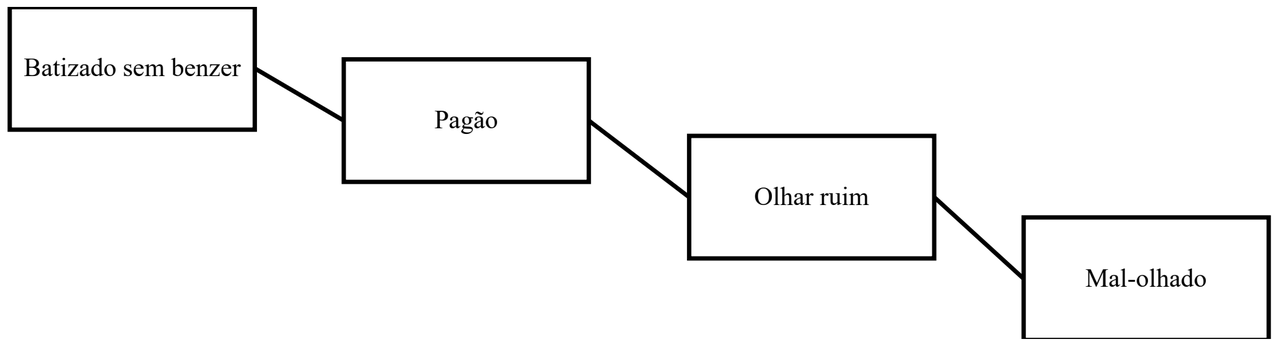


Diagrama 4 – Batizado sem benzer
Org.: Bernardo (2015).

41 Olho.

Cabe-nos, ainda, mostrar a associação de benzeções ao uso de plantas medicinais. A narradora N1F63i contou que sua mãe, que também era benzedeira, sempre benzia os chás antes de dá-los aos filhos:

> [I]gual, remédi', todo remédi' qu'ela dava pra gente, ela gostava de falá, né? É: *toma este chazim*, né, é...é, *Deus, nosso sinhô, Nos[sa] Sinhora da Guias, Nos[sa] Sinhora da 'Badia, Sant' Helena que põe vertude nesse remédi'*. Eu 'inda falo pu meus minino: ó, *mini[no] s, 'cêis intrega [e dizem]: tamo*[42]*, minino, bebe o remé*d', fa[lo]: *meus fii não é assim, faiz igual' a vovó fazia*", né? Que era a vó de[le]s, né? El[a] é dest' jeito. E um chazim era bom, a gente chegav' cum minino duente, né, minina, ela dava. 'Que[le]s chazim p[a]rece que valia pena, nossa sinhor'. (N1F63i).

Assim, esse ritual figura um procedimento para, mediante a fórmula de intenção mágico-religiosa, potencializar o efeito benfazejo dos chás, sacralizando-os. A senhora reforça que para ser funcional é importante que seja feito com fé, sendo até dispensável o uso de plantas no chá: "É é cuns[43] fé, né? Até um um chá cũa, cũa água 'té que# 'cê, 'cê vê e[la] falava: *Deus, nosso sinhô, Nos[sa] Sinhora da Guia, Sinhora da 'Badia, Sant' Helena que põe vertude desse remédi*". Dessa maneira, o dizer da oração aliado à intenção de seu utente constitui um código para invocar Deus e os Santos para que depositem "virtude" no remédio, isto é, dotem-no de propriedade benéfica, de boa qualidade.

Do quadro descrito, abstraímos o seguinte esquema:

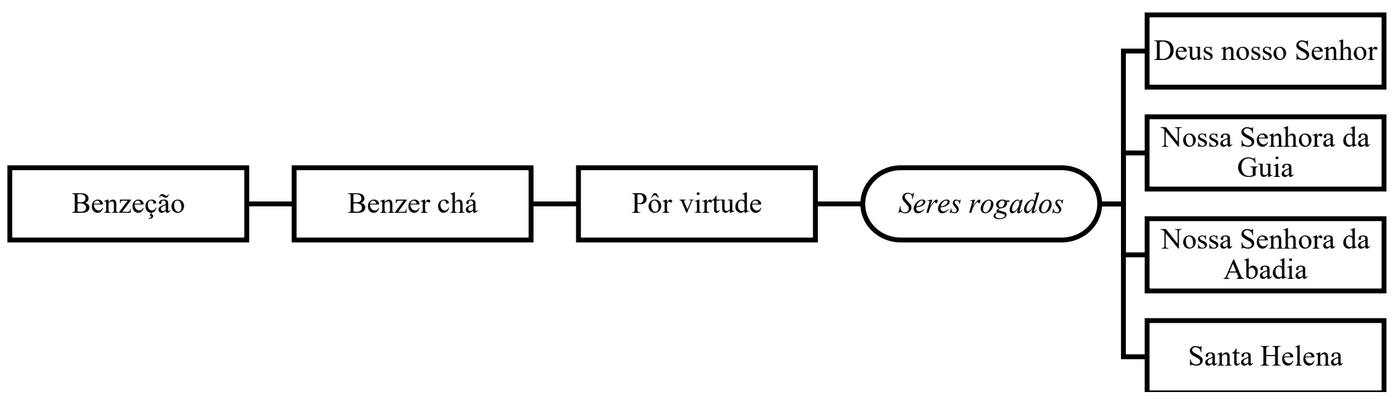


Diagrama 5 – Benzeção
Org.: Bernardo (2015).

Vislumbramos nesse diagrama e nos demais expostos uma organização estrutural dos rituais, salientando as unidades léxicas que nomeiam as ações, os objetos rituais, os partícipes, os seres divinizados (Deus, santos), as orações, benzeções e esconjuros, bem como os nomes das próprias práticas.

Mediante as discussões realizadas, visualizamos as fases e procedimentos para composição do *corpus*, do preparo para ida a campo até a transcrição das gravações. Após, descrevemos e analisamos benzeções e outras composições do saber popular na Comunidade São Domingos, em Catalão - GO.

---

42 Do verbo tomar.

43 Com.

Considerações finais

Ao termos deixado a comodidade do gabinete de estudos e ido até as pessoas cujas memórias e vozes ecoam pelo trabalho que ora se apresenta, buscamos, baseados em métodos de investigação etnográfica, além de colher suas narrativas e saberes religiosos, compreendê-los mediante a ótica dos seus protagonistas, evitando interpretações etnocêntricas.

Por se tratar de um estudo que versa acerca de fatos questionáveis aos olhos da ciência, procuramos proceder uma investigação sem incorrer em juízos de valor no que se refere à validade das práticas. Quando nos propusemos observar criticamente o terreno do sagrado de populações rurais, à medida que adentramos em um mundo marcado pelas tradições, costumes e valores enraizados nas relações que homens e mulheres estabelecem entre si dentro da comunidade, o compreendemos através de sua mundividência, mesmo que não tenhamos alcançado a plenitude desse baú de saberes, coletivamente construído e à disposição de quem o deseja aprender.

Nas suas multifacetas, o religioso foi considerado como uma possibilidade de se pensar a relação dos senhores e das senhoras com a palavra e, sobremaneira, como pode ser uma visada para se construir (e compreender) a história de seu lugar, de suas pertenças, de suas raízes.

Percebemos que a fé não se resume aos seres extra-humanos, uma vez que se revela também no crer no poder das palavras. Por exemplo, nos textos das benzeções para curar “cobreiro” e “jeito”, as unidades léxicas “cortar” e “costurar” são determinantes, uma vez que representam a ação que se almeja proceder: “cortar o cobreiro” é destituir-lhe de vitalidade, “costurar carne quebrada” é restituir o músculo ao seu estado saudável. Constatamos a força da palavra, ainda, na manipulação do texto, como no “Credo às avessas”, no qual o ato de dizê-lo “de trás para frente” é a chave para que se acione seu poder de esconjurar, de afastar os males.

No decorrer do trabalho, a palavra, conforme denominamos o linguístico inerente às práticas de religiosidade popular estudadas, revelou sua face mágico-religiosa no contexto dos rituais, nos quais a língua, pela qual se proferem benzeções, esconjuros, fórmulas de caráter prático-utilitário, com suas estruturas e registros linguísticos característicos, é elemento primordial para a realização plena dos rituais.

Referências

BERNARDO, Jozimar Luciovanio. **Dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre o catolicismo popular na comunidade São Domingos, Catalão-GO**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. São Paulo: Paulus Editora, 1990. Edição Pastoral.

CASTIGLIONI, Arturo. **Encantamiento y magia**. 2. ed. 3. reimp. Traducción de Guillermo Pérez Enciso. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

FRAZER, Sir James George. **O ramo de ouro**. Versão ilustrada. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. Disponível em: <http://www.classicos12011.files.wordpress.com/2011/03/45354652-o-ramo-de-ouro-sir-james-george-frazer-ilustrado.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo Ventiuno Editores, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Cultura popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, Rosangela; RAMOS, Alcides Freire. (Org.). **História e cultura**: espaços plurais. Uberlândia: Asppectus, 2002. p. 335-345.

MORÃO, Ana Paiva; PINTO CORREIA, João David. Lite Critérios de classificação no ADLOT. **ADLOT**, Lisboa, p. 1-8, 2013. Disponível em: <http://www.adlot.fl.ul.pt/manager/download/2CC216AC68174F4D2E46BFCDDB65DCC0/1F4255049CE01C95912D1CA9DEB13DC4>. Acesso em: 29 jan. 2015.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é benzeção**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORTENCIO, Waldomiro Bariani. **Medicina popular do Centro-Oeste**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Thesaurus, 1997.

PAULA, Maria Helena de. **Rastros de velhos falares**: léxico e cultura no vernáculo catalano. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. 2007. p. 88-96. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp037532.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2010.

_____. Notas sobre fontes para estudos linguísticos: esboços de uma discussão. In: PAULA, Maria Helena de, FACHIN, Roberto Marchis (Org.). **Percorrendo trilhas filológicas**: estudos para a história da língua portuguesa. Em homenagem a Heitor Megale – *in memoriam*. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010a. p. 29-43. (Coleção Lavor).

RAMILO, Maria Celeste; FREITAS, Tiago. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. **Língua portuguesa**: estruturas, usos e contrastes. (Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Lingüística da Universidade do Porto). CLUP: Porto, 2001. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

O USO DO DICIONÁRIO NAS ABORDAGENS DE LEITURA E ESCRITA EM PORTUGUÊS NA ESCOLA JURUNA

Lígia Egídia MOSCARDINI
Cristina Martins FARGETTI

Introdução

Ao lidarem com textos em Língua portuguesa, alunos e professores juruna alegam dificuldades atreladas, por vezes, à questão lexical. Dessa forma, dão ênfase em "aprender palavras desconhecidas" de um texto para então conhecerem mais da segunda língua. Tal ênfase está, inclusive, presente no Projeto Político Pedagógico da escola *Kamadu*. Assim sendo, expõe-se neste artigo o modo como o dicionário foi utilizado com preocupações pedagógicas, tanto na leitura quanto na escrita, ao se propor formas de aprendizagem de vocabulário através de textos.

É preciso inserir o dicionário em tais atividades realizadas na sala de aula da escola *Kamadu* uma vez que a relação vocabulário-texto permite aquisição de maior consciência da segunda língua em diversas possibilidades: por meio da aprendizagem mais eficiente de novos vocábulos, pela compreensão da importância do contexto, para assimilarem o modo como podem fazer inferências de significados, para um melhor auxílio na ortografia e para o desenvolvimento de uma postura de consulta, a procura de dados e informações da Língua Portuguesa. Por tais questões, o uso de dicionário se faz primordial no que diz respeito à aprendizagem do português enquanto segunda língua, uma vez que permite não apenas uma expansão no vocabulário mas, ainda, contribui para uma maior autonomia dos juruna.

Algumas características linguísticas e socioculturais da etnia juruna e da escola *KAMADU*

O povo juruna vive em sete aldeias, próximas à BR-80, na Terra Indígena Xingu (Tubatuba, Matxiri, Pequizal, Paqsamba, Pakayá, Pakajá, Mupadá) e em dois postos indígenas na mesma região (Posto Diauarum e Posto Piaraçu). O nome "juruna" provém do *nheengatu,* significa boca preta (*yuru* "boca", *una* "preta"), em referência a uma espécie de tatuagem que usavam até aproximadamente 1840. (FARGETTI, 2010). A língua é falada hoje por mais de 300 pessoas. É tonal, da família juruna (juntamente com o xipaya), do tronco tupi, e foi primeiramente estudada por Fargetti (1992, 2007). As comunidades contam com ensino bilíngue, juruna-português, e o alfabeto da língua juruna foi elaborado em 1994 (FARGETTI, 2006).

Uma vez que quase foram dizimados, em uma época em que restavam apenas pouco mais de quarenta membros da comunidade, determinou-se que não se pode falar em português no cotidiano da aldeia. Além disso, as crianças são monolíngues, sendo alfabetizadas em juruna, e a aprendizagem do português ocorre somente como segunda língua, na escola. Ainda assim, há uma forte demanda do português enquanto segunda língua porque, se por um lado o português foi historicamente a língua do colonizador, por outro é possível transmutá-la em um grande instrumento político para os indígenas, uma vez que precisam dar formas a suas ideias ao interagir com o "branco" por meio de uma melhor compreensão da leitura e de uma boa escrita, o que demanda, também, a aquisição de um bom vocabulário.

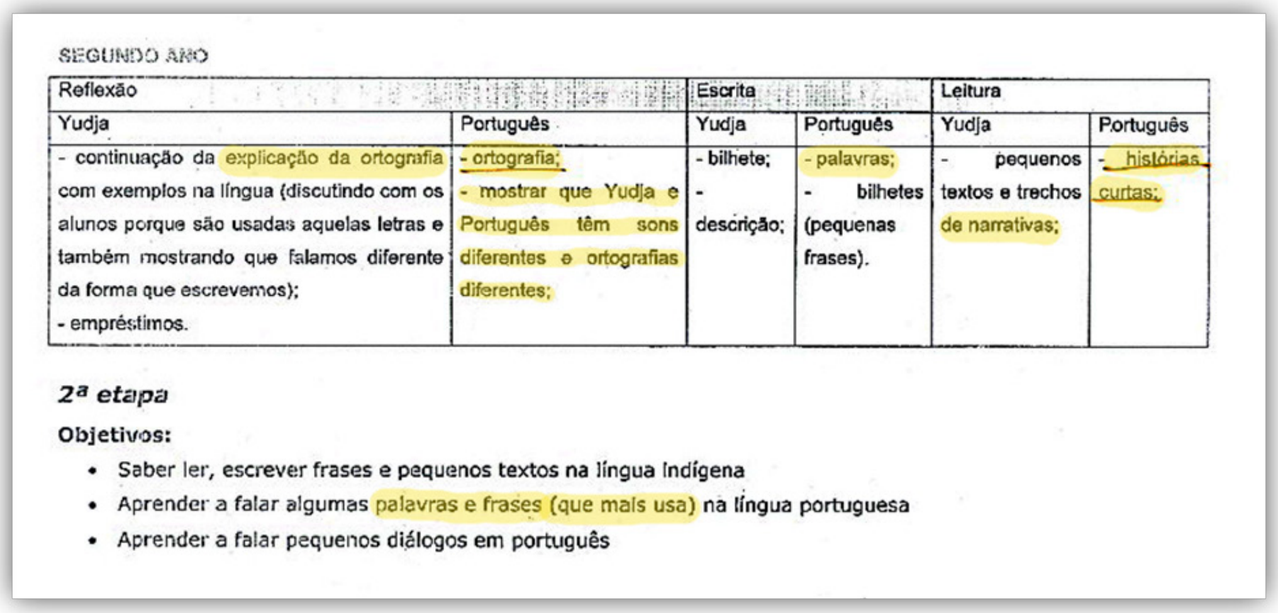
Quanto à escola da aldeia, segundo Fargetti (2010), teve início entre 1994 e 1995, com construção de alvenaria apenas em 2006, o que aponta sua existência recente. Ainda assim, nunca houve professor não-índio na aldeia, apenas pesquisadores e assessores para o ensino bilíngue. Além disso, a maioria

dos professores juruna cursa ou já são graduados na UNEMAT, com diploma de professor na língua, arte e literatura juruna e cargo do estado de Mato Grosso. Têm ensino de língua indígena, avaliações e diários de classe e, pelos resultados positivos, poucos estudam na cidade. (op. cit. p.60-61).

A escola recebeu o nome de *Kamadu* que, conforme seu *Projeto Político Pedagógico*, significa "bonita", pois os juruna acreditam que ela deve ser atrativa para crianças, jovens e adultos para que aprendam e ensinem de forma coletiva. Tal significado ressalta a importância que a escola passa a ter para os juruna, bem como a adesão da instituição pela comunidade.

Os juruna e a aquisição do léxico em português

Ao se presenciar algumas aulas na escola *Kamadu*, notou-se que há uma certa preocupação com textos em português (MOSCARDINI, 2015). E isso se apresentou como estritamente relacionado à questão léxica, como pode ser percebido em alguns pontos do PPP:



SEGUNDO ANO

Reflexão		Escrita		Leitura	
Yudja	Português	Yudja	Português	Yudja	Português
- continuação da explicação da ortografia com exemplos na língua (discutindo com os alunos porque são usadas aquelas letras e também mostrando que falamos diferente da forma que escrevemos); - empréstimos.	- ortografia; - mostrar que Yudja e Português têm sons diferentes e ortografias diferentes;	- bilhete; - descrição;	- palavras; - bilhetes (pequenas frases).	- pequenos textos e trechos de narrativas;	- histórias curtas;

2ª etapa

Objetivos:

- Saber ler, escrever frases e pequenos textos na língua indígena
- Aprender a falar algumas palavras e frases (que mais usa) na língua portuguesa
- Aprender a falar pequenos diálogos em português

Figura 1 - Projeto político Pedagógico Yudja

Além da preocupação formal com o dicionário, nota-se, na prática, o quanto os indígenas associam a aprendizagem do português como segunda língua ao uso do dicionário. Ao lidar, de maneira mais próxima, com aulas de leitura e escrita na comunidade juruna, foi possível notar uma prática muito comum, que é grifar palavras desconhecidas, escrever no caderno e anotar significados. Dessa forma, notou-se o quanto vários deles já se convencionaram a escrever listas de palavras e que muitos têm a crença de que, quanto mais palavras aprendem, mais aprendem a Língua Portuguesa. Essa é, aliás, uma das primeiras atitudes de vários alunos e de professores ao lidarem com um texto em português.

Essa prática dos juruna é confirmada por Meara (1980), que percebeu o quanto a questão do vocabulário era associada à lista de palavras, e que se acreditava que a aprendizagem de vocabulário se daria ao memorizá-las. O autor diz que a aquisição do vocabulário é parte da psicologia da aprendizagem de Segunda Língua e que a pesquisa na aquisição de vocabulário tem sido assistemática. (MEARA, 1980, p.1). Meara pontua, ainda, que o enfoque em palavras-chaves, por exemplo, é algo periférico

no processo de aprendizagem de um novo vocabulário, e que isso desconsidera o aspecto central, que é o modo como as palavras são compreendidas. E ainda enfatiza que aprender novas palavras não é um processo instantâneo, pois são absorvidas ao longo do tempo e apenas gradualmente se tornam integradas ao repertório do aluno, de modo que possa utilizá-las com o mesmo tipo de fluência que há na língua nativa. (op. cit. p.7)

Nadin e Zavaglia (2016) apresentam coletânea de textos que tematizam a lexicografia pedagógica, em contexto bilíngue, mas, apesar da ampla abrangência dos textos, o tipo de questão que observamos entre os juruna não é por eles abordada. Diga-se, inclusive, que há pouca reflexão, no Brasil, sobre os dicionários de línguas indígenas e mesmo sobre seu uso em sala de aula e sobre o uso de dicionários de português em escolas indígenas (FARGETTI, 2012).

Essas proposições são consistentes com as explanações de Scaramucci (1995), que defende o estudo das palavras por meio do contexto, pois é dessa forma que o aprendiz se atenta ao significado da palavra. Ela enfatiza, porém, que a inferência não é uma questão automática no que diz respeito à segunda língua ou língua estrangeira. (SCARAMUCCI, 1995, p. 58-63). Portanto, há que se auxiliar os aprendizes a construírem o contexto. Ainda assim, Scott (1990, *apud* Scaramucci 1995), argumenta que a inferência é possível não só a leitores com nível de proficiência mais avançado, como também em leitores com uma proficiência mais limitada, pois há evidências de que conseguem uma inferência razoável. Isso, claro, é positivo ao se considerar que a sala de aula em que ocorreram as oficinas incluíam alunos juruna com maior ou menor grau de proficiência em português.

Nesse sentido, se refletiu sobre algumas metodologias, ainda que breves, de se utilizar o dicionário escolar na leitura e escrita de textos em português na escola juruna. Afinal, a comunidade contava tão-somente com listas de palavras, de modo que era necessário orientá-los para não só perceberem que uma só palavra possui diferentes significados, mas também era necessário utilizarem o recurso da inferência, de modo a assimilarem que determinado significado descrito no dicionário era adequado ao contexto da leitura ou da escrita. Tais concepções foram aproveitadas durante leitura de uma coletânea com três textos curtos e três propostas de escrita a partir de cada tema das leituras. O enfoque será sobre o texto “A bola”, de Luis Fernando Veríssimo.

Uso do dicionário na leitura de textos

Os professores e alunos da escola *Kamadu* solicitam, com frequência, aulas de leitura e interpretação de textos em português, ideais para uma melhor assimilação da língua e presentes, também, em seu *Projeto Político Pedagógico*. Dessa forma, tais aulas foram ministradas em três viagens de campo e no formato de oficinas de aprendizagem, modelo com o qual os juruna estão habituados. Constata-se que os participantes de tais oficinas são pessoas selecionadas pela própria comunidade, as quais se acredita que terão um melhor aproveitamento de conteúdos. Este fato faz com que a sala de aula seja composta de forma heterogênea, com adolescentes, jovens e adultos mais velhos, de maior ou menor repertório em língua portuguesa.

Em Julho de 2013, houve mais uma oficina, em que se exploraram três textos curtos, com linguagem simples. Houve distribuição em fotocópia dos textos, cujos temas foram “origem do mundo”, “arco-íris” e “bola”, para leitura e interpretação. A partir disso, propôs-se, posteriormente, uma atividade de prática de escrita com esses mesmos temas.

Um dos textos lidos foi “A bola”, de Luis Fernando Verissimo (VERISSIMO, 2001). Narra a história de um garoto que não sabia “ligar” uma bola que ganhou de presente, pois estava habituado apenas a brinquedos tecnológicos. Durante a leitura, constatou-se que os alunos compreendiam o significado geral do texto e mesmo o consideraram divertido. Ao mesmo tempo, nota-se que muitos compreendem a língua portuguesa ao ouvi-la, mas poucos sabiam se expressar oralmente nela. Devido a isso, a aluna Arekadu fez também uma tradução livre da crônica em língua materna.

Após alguns comentários e interpretações, foi possível ater-se ao aspecto lexical, tão caro aos juruna. Isso é visível em alguns trechos da crônica:

> O garoto agradeceu, desembrulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho.

> **Le. gal** = adj2g 1. Referente ou conforme a lei. 2. Legítimo. 3. V *jurídico* (2) 4. Bras. Pop. Certo, em ordem. 5. Bras. Gír. Palavra que exprime numerosas ideias apreciativas: *ótimo, perfeito, leal, digno,* etc. [V. Bacana] [Pl –gais.] (FERREIRA, 1977)

A palavra “legal” é utilizada, por vezes, no quinto significado, que é gíria para algo divertido, e os juruna geralmente empregam esse sentido. Aqui se percebe o quanto é importante a palavra dentro do contexto, pois o garoto não havia se entusiasmado com o brinquedo recebido. Dessa forma, foi relevante o que o texto diz depois: “Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho”, de modo que os juruna perceberam, aos poucos, que foi uma afirmação apenas agradável para o pai do garoto.

Em seguida, houve dúvida em outro fragmento:

> - Não tem manual de instrução?
>
> O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

Os juruna não entenderam muito bem a expressão. “os tempos são outros”. Dessa forma, consultou-se no dicionário a palavra “tempo”:

> **Tem-po** *sm.* 1. A sucessão de anos, dias, horas, etc., que envolve a noção do presente, passado e futuro. 2. Momento ou ocasião apropriada para que uma coisa se realize. 3. Época, estação. 4. As condições meteorológicas 5.*Gram*. Flexão indicativa do momento a que se refere a ação ou estado verbal. 6. *Mús.* Cada uma das partes, em andamentos diferentes, em que se dividem certas peças, como, p. ex. a sonata. (FERREIRA, 1977)

Com isso, percebiam que, frequentemente, haveria mais de uma definição para uma mesma palavra. Dessa forma, foi feita a pergunta sobre qual sentido melhor se adequaria ao contexto da história. Tempo enquanto “duração”, por exemplo, não se adequaria ao contexto, pois não haveria relação com a posição solar ou com dia/noite que determinasse a incompreensão do menino sobre como se “usa” uma bola. Deste modo, notaram que apenas o sentido de tempo enquanto “época” estaria mais de acordo ao contexto da história, já que, em tempos modernos, as crianças têm brinquedos eletrônicos, diferentemente dos tempos antigos. Então assimilaram a interpretação da palavra ao contexto empregado pelo autor. E perceberam que não havia sentido em listar palavras e fazer cópias de significados. A explicação teve uma tradução para a língua materna.

Outro aspecto que teve mais atenção lexical foi a explicação de que o texto é uma **crítica.** Tal palavra não se encontrava no texto, mas era uma característica que se pode inferir quanto à escrita do texto. E, claro, tal característica requeria uma definição lexical aos juruna, pois não estão habituados a ela.

Dessa forma, recorreu-se novamente ao dicionário junto à sala de aula:

> **Crí. ti. ca** sf. 1. Arte ou faculdade de julgar produções ou manifestações de caráter intelectual. 2. Apreciação delas (em geral por escrito). 3. Os críticos. 4. Arte de criticar ou censurar; censura. 5. Julgamento. 6. Julgamento ou apreciação desfavorável. (FERREIRA, 1977)

Deste modo, esclareceu-se que a crítica é uma ênfase para algo negativo. Afinal, as crianças dos tempos modernos estão habituadas com aparelhos eletrônicos de tal forma que até se "esquecem" de brinquedos como bola ou pião, uma vez que ficam exageradamente conectadas. O autor, por sua vez, procurou elaborar um texto divertido que explorasse tal lado negativo da tecnologia, com um garoto que não sabia "ligar" uma bola.

Logo mais, foi feita a pergunta aos juruna: "crítica a que?" Ao que eles concluíram: "Crítica aos tempos de hoje!" Com isso, notou-se, ainda, que assimilaram plenamente a palavra "tempo", e a relacionaram à palavra "crítica". Entusiasmaram-se em compreender o conceito de contexto relacionado ao léxico, o que, por sua vez, comprova que, por meio de uma maior ênfase a alguns aspectos lexicais, é possível otimizar a interpretação de texto de falantes do português como segunda língua.

O uso do dicionário em uma produção textual

Após a leitura da crônica, um juruna idoso narrou, na língua materna da aldeia, histórias antigas sobre esses três mesmos temas. Então, por meio de duas referências, que são a crônica e a narrativa oral, juntamente a explanações da oficina, com tais repertório e explanações sobre o gênero narrativo, solicitou-se uma narrativa escrita com base nos temas dos três textos lidos e nas histórias do idoso.

O tema mais escolhido pelos alunos para a produção dos textos foi "bola". Assim, Tarinu narra o modo como era feita a bola na aldeia antigamente, antes de as crianças adotarem a bola trazida pelo "branco", relatando que a bola era confeccionada com folha de milho verde e amarrada com embira, cujas brincadeiras envolviam grupos em que se jogava a bola com as mãos, cujo nome em português é "peteca".

Terminadas as primeiras versões dos textos, notou-se que, para alguns deles, era necessária uma orientação de escrita ao se notar a grafia de alguns vocábulos, e que era preciso que fosse além da dicotomia de certo/errado ou mesmo do ensino de regras gramaticais de ortografia, algo que não assimilariam em pouco tempo. Dessa forma, fez-se primordial o auxílio do dicionário na ortografia, ao se constatar vocábulos como:

Coelheo

Termino

Chorado

Correo

Atrás

Domio

Dessa forma, explanou-se que o dicionário pode ser consultado não apenas para aprender o significado de uma dada palavra, mas para dirimir dúvidas quanto à ortografia e à acentuação, e que isso pode ser feito rapidamente e de forma autônoma. Tal ponto é relevante porque, por vezes, os juruna têm mais contato com a linguagem oral do que a escrita, gerando dúvidas de como se escreve determinada palavra.

Também se esclareceu que os verbos exigem uma consulta mais elaborada, pois têm entrada no dicionário através do infinitivo. Fez-se uma rápida explanação sobre infinitivos e eles foram orientados a também consultar a tabela de conjugação verbal presente no dicionário durante a produção escrita. Além do mais, é por meio dos verbos que se notou com frequência uma interferência da língua juruna, quando não diferenciam a letra “o” da letra “u”, como na escrita de “dormio”[44]. Por meio do dicionário, notaram que a língua portuguesa demanda essa diferenciação.

Por meio de algumas explicações, o aluno corrigiu alguns vocábulos:

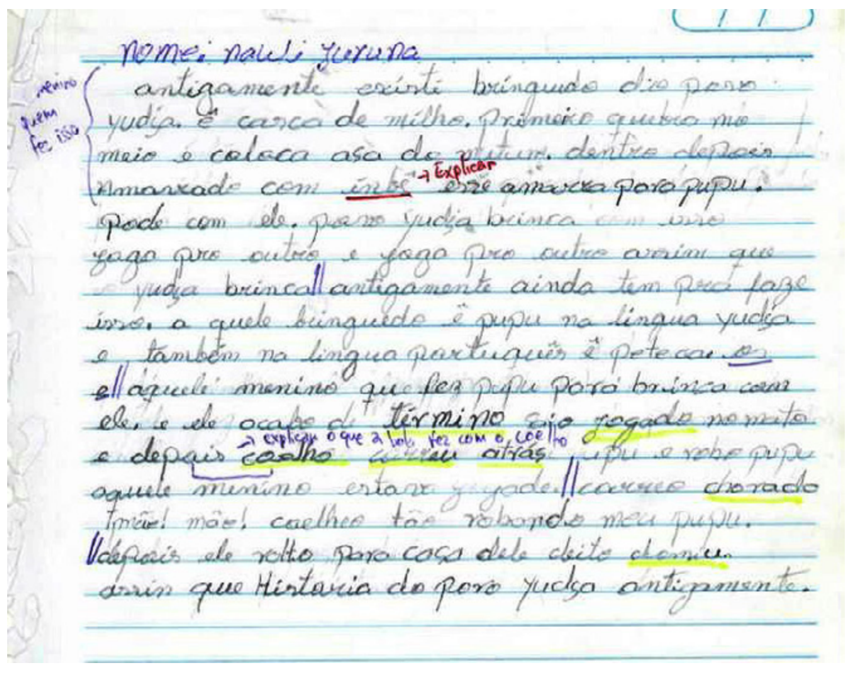


Figura 2 - Segunda versão de um texto escrito de um aluno juruna

Nota-se que a dificuldade ainda é o verbo e que isso demandará aulas específicas para os alunos. Ainda assim, este aluno seguiu escrevendo seu texto, com uma função do dicionário até então desconhecida por ele.

44 FARGETTI (2006) discute esta questão, do ponto de vista fonológico: o sistema fonológico do juruna apresenta o fonema /u/ apenas, entre as posteriores, constituindo [o] um alofone. Portanto, o uso na escrita de *o* por *u* pode constituir, inclusive, caso de hipercorreção.

Conclusão

Por meio desta breve explanação, foi possível constatar que o dicionário escolarofereceu auxílio, tanto na leitura quanto na escrita, para que os juruna compreendessem melhor os textos em segunda língua. Este trabalho também permite cogitar outras possibilidades de exploração do léxico na comunidade indígena.

Uma das possíveis críticas concebidas é que se percebe que o dicionário escolar contém descrições lexicais inadequadas para falantes do português como segunda língua, e tal fato pode se relacionar a uma inutilização desses dicionários pela comunidade. Deste modo, faz-se necessária, ainda ,uma confecção de dicionários com explicações voltadas para os alunos de educação básica e alunos indígenas que têm o português como segunda língua. Cogita-se que um dicionário ilustrado traria grandes contribuições.

Ainda assim, a contribuição que exercem para a leitura e escrita é inegável. Uma melhor leitura está inevitavelmente ligada ao léxico, e as metodologias de ensino têm de estar relacionadas com definições, de forma que alunos indígenas têm de compreender, antes de tudo, o que significa uma “narrativa” ou uma “crítica”, para então assimilarem seus conceitos. Tal situação, aliás, é encontrada ao se pensar em palavras como “predicado” ou “efetue”, na escola do branco...

Referências

FARGETTI, Cristina Martins. **Abordagens sobre o Léxico em Línguas Indígenas**. 1. ed. Campinas: Curt Nimuendajui, 2012. v. 1. 395p .

_____**Inventário Nacional da Diversidade Lingüística - Relatório final.** Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’. Unesp. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

_____ **Estudo Fonológico e Morfossintático da Língua Juruna**. Série Lincom Studies in Native American Linguistics, 58, Muenchen: Lincom-Europa, 2007

_____Breve História da Ortografia da Língua Juruna. **Estudos da Língua(gem)**, v. junho, p. 123-142, 2006.

_____ **Análise fonológica da língua Juruna.** 1992. 129 p. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. RIO DE JANEIRO: Nova Fronteira, 1977. 506p.

MEARA, Paul. **Vocabulary acquistion:** a neglected aspect of language leraning. Language Teaching and Linguistics: Abstracts, 15, 221-246, 1980.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. **Repensando o ensino e a identidade de textos em português, enquanto segunda língua, em contexto escolar indígena juruna**. 2015. 147 p. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2015

NADIN, Odair Luiz; ZAVAGLIA, Claudia. (Org.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas: Mercado das Letras, 2016

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRAL KAMADU POVO YUDJA. Aldeia Tuba Tuba. Mato Grosso. 2008

SCARAMUCCI, Matilde Virginia. Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1995.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

METÁFORA EM NARRATIVA ORAL NO CONTEXTO INDÍGENA

Maria do Socorro Melo ARAÚJO

Introdução

Este estudo se propõe à interpretação de metáforas identificadas num recorte de narrativa oral de uma indígena de etnia Macuxi, da comunidade[45] Sabiá, em Roraima. Para tanto, é necessária a compreensão de teorias acerca do uso da metáfora em língua Portuguesa, e, neste caso, com o acato da cultura e da história étnica de um contexto diferenciado, específico de povos indígenas.

Empiricamente a metáfora pode ser entendida como um recurso de ampliação do significado de uma palavra do léxico que, com raiz na cultura e na memória social, sai do sentido restrito do dicionário para o pensamento criativo atendendo a diferentes formas de comunicação do ser humano. Para este estudo, a base é a Teoria de Metáfora Conceitual (TMC) de Lakoff e Johnson (1980), em que os conceitos pré-estabelecidos são apoio para a interpretação da metáfora. Conforme a TMC, o termo admite conceitos distintos e de identificação complexa uma vez que a sua interpretação pode ser considerada como expansão do pensamento através da linguagem, cujo alvo abstrato está embasado numa fonte concreta.

O presente texto está estruturado da seguinte forma: primeiro a apresentação do Contexto indígena: aspectos sócio-históricos e culturais do estado de Roraima e especificamente da comunidade Sabiá; a seguir o arcabouço teórico-metodológico com Acepções sobre Teoria da Metáfora Conceitual, Narrativas orais: diálogo entre linguagem e mito, e Os passares atentos da pesquisa revelam a cultura de um povo; a análise está descrita em A metáfora e sua interpretação e, por fim, as Considerações finais do estudo.

Contexto indígena: aspectos sócio-históricos e culturais

Geograficamente, o estado de Roraima está situado na Região Norte do Brasil, cortado pela linha do Equador e é o mais setentrional estado do país, “entre as áreas de savana ou campos, e de terras altas, serranas, revestidas por matas, é, assim, tematizada na tradição oral dos povos indígenas [...]” (SANTILLI, 2001, p. 17). Nesse contexto de diversidades, encontram-se também situações de conflito como o descrito no mito conhecido como *El Dorado*, “que seria um lago muito rico em ouro e pedras preciosas” (FREITAS, 2001, p. 90), motivo de embates entre posseiros, garimpeiros e indígenas, que para muitas etnias resultaram em profundas alterações na língua, cultura, identidade e memória, e para outras até em resultados mais radicais como a extinção.

As comunidades indígenas, que se distribuem em quase todo o estado, possibilitam ao índio, na maioria das vezes, um permanente contato com o não índio. Esse contato pôde ser registrado, quem sabe pela primeira vez, por Koch-Grünberg, que realizou expedições pela Amazônia em 1911 e 1924. Uma de suas expedições segue em direção ao norte, rumo à Fazenda São Marcos, “uma espécie de ponto de concentração para os índios das extensas cercanias” (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 43), hoje Terra Indígena São Marcos (TISM), localização da comunidade indígena Sabiá, lócus desta pesquisa.

45 A palavra ‘comunidade’ neste texto refere-se à aldeia, maloca. Este termo é o mais usado pelos indígenas e também em redação científica.

Sabiá está a 48 km de Pacaraima[46], às margens da BR 174, compõe a TISM e é uma das mais antigas comunidades indígenas da região. Durante a pesquisa do mestrado, estive na comunidade e observei que todos os entrevistados se preocuparam em reter alguma informação, talvez pela história de repressão e subordinação por que passaram. A comunidade se apresenta hoje com parte das casas de alvenaria com característica de conjunto habitacional, e outras construções de taipa[47]. Ali, vivem 21 famílias, constituídas pelas etnias Macuxi, Wapixana e Taurepang, as quais estão divididas entre as religiões católica e adventista. Sem muitas festas, concentram-se mais nos eventos de comemorações do mês de dezembro, segundo as informações obtidas nas entrevistas[48] (ARAÚJO, 2014).

Conforme Araújo (2014), na comunidade a língua indígena Macuxi já não é mais falada com frequência, os mais velhos conseguem compreendê-la, mas poucos a falam e os mais jovens só estudam a língua materna[49] na escola. Para isso, eles têm uma explicação: todos os informantes confessaram que os índios recebiam pressão do 'branco' para não falar a língua, como constata o recorte:

> [...] minha mãe era falante, quando eu perguntava, ela dizia os nome dos bichos,... farinha, essas coisa. [...] ela dizia assim "não, não posso mais falar essas coisa com vocês porque os branco diz que essa nossa fala é gíria, então não posso mais ensinar para vocês"... a língua Macuxi era tratada como "gíria". (Entrevista realizada com D. GRACIELE, 2013).

Percebi claramente a sobreposição do branco sobre o índio no seu aspecto linguístico, do que se pode inferir que houve uma possível proibição pelos brancos de uso da língua materna, aspecto também observado por Cruz (2007). Outro fato que me chamou atenção, revelado na fala do Seu Aristide (2013), foi o sentido pejorativo dado ao termo em destaque: "os brancos nos chamavam caboco", (grifo nosso), demonstrando uma estratificação social.

Acepções sobre Teoria da Metáfora Conceitual (TMC)

O estudo da metáfora despertou interesse de pesquisadores e hoje já saiu do âmbito apenas visto como alegoria de linguagem, no campo da retórica, para ser reconhecida como conceptual e social. A etimologia do termo vem do grego *methapherein* e significa *meta* = mudança e *pherein* = transportar. Essa relação de sentido estabelece semelhanças entre os pontos de origem (o que se tem de conceito formado no pensamento) e de destino (o que se quer transmitir na linguagem). Com a função de transportar o sentido de uma coisa à outra, a partir de uma analogia existente entre elas, a metáfora é notada já no século IV a. C., com Aristóteles, "quando o poeta (como Homero) chama a velhice de colmo (espécie de palha que serve para cobrir casas)" indicando que "ambos perderam a flor" (Retórica, III, 10, 6, p.195 *apud* SARDINHA, 2007, p. 21).

---

46 Coordenadas: N 04º 11' 18.7" e O 061º 00' 08.1"

47 Casas feitas com madeira redonda e varas amarradas de cipó, com paredes de barro e pedra, e telhados de palha.

48 Os dados sociais aqui descritos são do ano de 2013.

49 Entendida aqui como a primeira língua da etnia, embora muitos deles tenham a língua portuguesa como a sua primeira língua.

A obra *Metaphors We Live By,* de George Lakoff e Mark Johnson, publicada em 1980, descreve a metáfora conceptual como uma realização do pensamento pela linguagem. Para os autores, a metáfora é vista como conceitos de vida cotidiana refletidos na linguagem, possui valor cognitivo, conhecimento epistemológico e está presente em todos os conceitos de mundo e relações com os outros, mesmo que não se perceba. A capacidade da metáfora de exibir imagens, sensações e emoções que demonstram ou caracterizam singularidades de um indivíduo ou de seu grupo, concerne à língua, à cultura e à sociedade, é motivada no pensamento e refletida na forma de se perceber coisas, objetos, pessoas, animais ou lugares.

Com a MTC percebe-se que além dos fatores extralinguísticos que têm grande influência no processo, suas características, empírica, linguística e conceptual, embasadas na forma como se define a vida cotidiana, estão estruturadas em pilares epistemológicos e apresentam intensa base teórica. A Teoria apresentou um novo modelo, que agradou e instigou seguidores pesquisadores como Ray Gibbs (1999) que defendeu a superioridade da mente sobre o mundo, Zoltán, kölvecses e Gerhard Steen, o qual sugere que o foco da metáfora, além da linguagem, pode voltar-se ao pensamento, discurso, ou especificamente ao gênero (STEEN, 2006). Destarte, o estudo complexo de interpretação de metáforas vem recebendo contribuições de pesquisadores visto que nenhuma teoria é acabada ou corresponde plenamente à análise de todas as situações. Essa conclusão leva-o ao diálogo com diversas áreas como a antropologia, astronomia, biologia, entre outras que forem necessárias a cada pesquisador.

A metodologia dessa teoria apresenta dois tipos de domínio: o domínio-fonte, mais concreto, a partir do qual se conceitualiza metaforicamente alguma coisa, e o domínio-alvo, abstrato, aquele que se deseja conceitualizar a partir do outro. Às relações advindas destes dois pontos dá-se o nome de mapeamentos (*mappings*) e às inferências levantadas de desdobramentos (*entailments*) (LAKOFF; JOHNSON 1980). Com base nessa visão cognitivista, os conceitos abstratos alcançados no domínio-alvo advêm do conceito armazenado no pensamento.

A partir de uma relação de similaridades, o enunciador pode transportar o sentido da fonte à expressão alvo. Para ilustrar a teoria, trago Sardinha (2007, p. 31), "por exemplo, 'nosso casamento está indo muito bem' é uma expressão que advém da metáfora O AMOR É UMA VIAGEM". Os domínios fonte e alvo, neste exemplo são respectivamente VIAGEM e AMOR. Os mapeamentos que poderiam ser levantados: a) viajantes: marido e mulher; b) roteiro da viagem: planos para o futuro do casamento; c) destino da viagem: relação feliz do casal; d) condução tranquila: casamento sem problemas; e) condução contínua e previsível: monotonia no casamento e f) carona na viagem: amante. E os possíveis desdobramentos: a) se uma viagem longa e repetitiva é monótona, então um casamento duradouro pode ser monótono; b) se a viagem longa é cansativa, então em uma relação longa o casal pode cansar do relacionamento (SARDINHA, 2007, p. 32).

Dessa forma, entendo que o ser humano é capaz de referir-se às coisas e ao mundo que o cerca com as intenções que desejar. Quando alguém opta por usar o recurso de metáfora em seu discurso, certamente formam-se em sua mente muitas possibilidades de expressão e a escolha se dá pelo objetivo que ele deseja alcançar, ligado à retórica, à ironia ou à argumentação, por exemplo.

Narrativas orais: diálogo entre linguagem e mito

As relações sociais partem da necessidade de todo ser humano viver coletivamente. Esta vivência fortalece laços como as interpretações do passado, o valor de pertencimento e a memória coletiva que "servem para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis" (POLLAK, 1986, p. 3). De memória coletiva, pode-se dizer um processo consciente, que se constrói e se (re)constrói incessantemente no curso da história.

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

A função de passar a outras gerações os ensinamentos e as crenças da cultura indígena a partir do uso de expressões metafóricas foi também abordada por Dick (2010, p. 197) citando Alvar (1993, p. 196-197) "Piesan los tamanacos y com ellos los demás que el canto de los pájaros era uma espécie de instrucción dada desde lo alto a las gentes"[50]. Contudo, as formas de preservação da cultura indígena, embora não sejam objetivo principal deste estudo, deverão fazer parte dele para ilustrar a capacidade que têm as narrativas orais de eternizar a história e quiçá mudar o futuro de um grupo.

O hábito de repassar para as gerações seguintes feitos históricos nas suas comunidades, em princípio na língua materna e, depois, em línguas adquiridas posteriormente, liga o passado ao presente e unifica o povo indígena como no relato que segue:

> [...] o índio mesmo, ele não usava pimenta,... era medicamento, não era alimentação. Eles usavam para a vista, pra queimar a boca [...] e fazendo esse tratamento, nada te encontra, nada te faz mal. Aí, tu adoece [...] Mãe d'água, cruviana [...] te olha, te espanta, e tu, perparado (sic) pra eles, não! Espanta eles também, espanta doença assim... Onde que índio sabia fazer caxiri?[51] Não sabia não, não sabia, cheguei a viver, a comer junto com os índios... tudo mais era coisa assada, jurumum assado [...] mamão assado, banana, macaxeira, batata, tudo assado. O tabaco? Não tem como tabaco para mordida de cobra, para toda picada de animal doido. Pode amarrar o sumo em cima e [...] abaixo de Deus [...] (Entrevista realizada com D. GRACIELE, 2013).

Observo que os desejos de fortalecer a língua e de valorizar a história e a cultura demonstram que esses elementos permanecem entre eles. E, que embora as igrejas tenham adentrado às comunidades, não diminuiu entre os indígenas a crença nos mitos e na medicina do Pajé[52]. Esse entendimento é uma das contribuições específicas do trabalho etnográfico e de importância para a interpretação da metáfora.

Antes de adentrar nas análises, faço uma abordagem sobre o diálogo entre a linguagem e o mito, que já se fez presente no final do século XIX com as teorias "que lembram manifestamente os velhos

---

50 Tradução dessa autora: Pensam os Tamanacos e os outros que o canto dos pássaros era uma espécie de "aviso" dado do alto para as pessoas.

51 "*Kasiri* caxiri (bebida de massa de mandioca cozida)" AMÓDIO; PIRA (2007, p. 129).

52 Espécie de médico da comunidade, dotado de conhecimentos espirituais e fitoterápicos.

métodos da sofística grega" (Cassirer, 2011, p. 17), como quis provar Spencer acerca da adoração aos fenômenos naturais como o Sol e Lua. A conversa entre a antropologia e a linguística prossegue no início do século XX com os estudos do antropólogo Lévi-Strauss (1967) para quem os elementos da linguística e da cultura são basicamente o mesmo fenômeno em realidades diferentes, cujas ações inconscientes levam o homem à interpretação de signos.

A antropologia para Lévi-Strauss (1967, p. 56) "é fundamentalmente uma psicologia que se ocupa do funcionamento da mente humana", procura compreender a cultura e a vida dos povos enquanto a linguística busca sustentação na antropologia para estudar todas as manifestações da linguagem humana, visa compreender, sistematizar e descrever uma língua. Sem a ambição de esgotar a complexa reflexão, cabe-me a concepção de que a antropologia e a linguística se constroem pelo viés de suas conexões e de suas oposições.

Dando continuidade a conceitualizações relevantes a este estudo, para Max Müller (1876, *apud* CASSIRER, 2011, p. 19), a mitologia "no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, isto em todas as esferas da atividade espiritual". Esse poder se concretiza através da linguagem que busca uma imagem subjetiva a partir do conhecimento arquivado na memória relacionando-a com o presente. Assim, as histórias narradas demonstram que "o homem vive com seus objetos fundamentais e até *exclusivamente*, tal como a linguagem lhos apresenta, pois neles o sentir e o atuar dependem de suas representações", afirma Wilhelm von Humboldt (*apud* CASSIRER, 2011, p. 23).

Visto isso, aclara a compreensão de que os indígenas vivificam o seu passado a partir de representações de sua cultura realizadas pela linguagem como está demonstrado na narrativa metafórica de dona Graciele, que se sente parte de seu povo porque compartilha da mesma espiritualidade (essa interpretação será descrita mais adiante). Para Cassirer, (2011, p. 24), o homem tem tentado renovar e interpretar "a mitologia da alma ou da natureza, do sol, da lua ou das tormentas, como mitologia, simplesmente", mas se esquece de que a informação mítica não pode ser findada, recortada em um objeto, o que se apreende desse conhecimento pode ser diferente da percepção empírica ou mesmo da explicação científica. É prudente, portanto, não tentar definir o sentido, por exemplo, de fenômenos da natureza, porque isto custaria limitar o seu valor empírico, especialmente em uma análise advinda de significações originais e mitológicas como as de uma etnia indígena.

Com essa mesma convicção, Fargetti (2015, p. 111) acredita que "precisamos também entender as metáforas alheias através dos seus próprios mapeamentos, e não daqueles que pensamos serem interessantes para nossas análises", para a autora isso é possível desde que não se despreze "a relação língua-cultura, língua-pensamento".

Uma interpretação equivocada pode se dar pela essência humana de formalizar conceitos; é importante, pois, ficar atento quando a análise envolve línguas diferentes, povos e culturas diferentes, como demonstra Cassirer, (2011, p. 50), embasado em Humboldt,

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

Percebo com essas explicações que se tem que ter parcimônia ao enveredar pelo mundo do estudo da metáfora, o qual só é possível quando se examina a existência de uma raiz comum entre esses dois mundos, origem e destino, para poder-se traçar semelhanças e diferenças a partir do ponto mais próximo da origem do objeto em estudo. É nesse caminho que seguem as análises, vendo a metáfora como o elo intelectual entre a linguística e a antropologia.

Os passares atentos da pesquisa

O método da pesquisa apenas indica o caminho do trabalho, é somente depois do percurso que se tem uma descrição particular, específica do processo de investigação, assim, compreendo que a execução de um trabalho de natureza científica deve dar a importância merecida ao detalhamento da metodologia, para que possa coletar respostas condizentes com a realidade pesquisada.

Nesse viés, foram observados alguns aspectos embasados na metodologia da pesquisa. Primeiro a valorização do informante, segundo Chizzotti (2009), o informante tem o conhecimento do senso comum a partir de sua vivência, constrói conhecimentos e produz soluções para seus problemas, edificando sua identidade. Quanto mais se tratando de uma comunidade indígena com características específicas de língua e cultura.

Outro aspecto observado, o da "neutralização", em consonância com Tarallo (2007), pontua que o pesquisador deve preocupar-se em inibir o impacto entre ele e o informante. Isso pode ser alcançado no momento em que o pesquisador decide representar o papel de aprendiz interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades. *A priori,* identifiquei alguns itens que pudessem diminuir o impacto da entrevista, por exemplo, tive a preocupação de inteirar-me dos costumes e das práticas da comunidade. Assim como fazer visitas previamente agendadas. Recorri a um mediador, um indígena com maior acesso à comunidade, com o objetivo de facilitar o contato, e o mais importante, usei da sinceridade e do respeito para com os informantes.

A coleta de dados da pesquisa seguiu um padrão de abordagem qualitativo, que conforme Marconi e Lakatos (2000), inicia-se com a coleta de dados supostamente importantes para o estudo do problema levantado. Esse procedimento, neste estudo, aconteceu em duas etapas, a primeira *in loco* para coletar informações a partir de entrevistas semiestruturadas[53], seguidas das narrativas dos informantes e, a segunda, tão importante quanto a anterior, requereu atenção e sistematização, a transcrição das entrevistas coletadas.

A metáfora e sua interpretação

Na sociedade moderna, a leitura de mito torna-se cada vez mais rara quando se valoriza fenômenos da cultura, tradições e religião. Na visão de Eliade (2011, p. 8), "compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa da história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos". Nesse sentido, é perfeitamente possível identificar em mitos, a partir de pesquisas científicas deste tema, o significado a eles atribuído, aceito e reconhecido pelas comunidades de povos originários.

Dessa forma, para o mito da Mãe d'água existem várias versões, algumas com características europeias o que leva alguns antropólogos, historiadores e folcloristas a afirmarem que as versões mais contemporâneas divergem dos mitos indígenas, outras apresentam personagens da cultura indígena da Amazônia, possivelmente resultados do intercâmbio entre as culturas do índio e do não índio. Para este estudo não é possível adentrar a essa questão antropológica uma vez que o foco aqui é a interpretação da metáfora identificada em uma história contada em língua portuguesa, por uma indígena de etnia Macuxi. Nesse contexto a versão referenciada foi:

---

53 A entrevista ocorreu apenas como norteadora para a narrativa oral da informante.

> [...] uma índia chamada Dinahí, que impressionava a todos da tribo dos Manau por sua coragem. A índia era mais valente do que muitos homens da tribo. Isso começou a causar inveja entre os guerreiros da tribo, que passaram a persegui-la de todas as formas. Numa noite, dois irmãos de Dinahí tentaram matá-la durante o sono, mas não conseguiram porque a índia tinha audição mais aguçada do que um felino. Dinahí acordou e para se defender acabou matando os irmãos. Com medo da fúria de seu pai, o velho Kaúna, a índia fugiu. Kaúna saiu na noite a perseguir Dinahí que durante várias luas conseguiu escapar. Mas sozinha e cercada pelos guerreiros de seu pai acabou sendo capturada. Kaúna ordenou que a filha fosse jogada nas águas, exatamente no encontro dos rios Negro e Solimões. Nessa hora, centenas de peixes vieram em socorro da índia guerreira e sustentaram seu corpo trazendo-o até a superfície. Os raios do luar tocaram a face de Dinahí e a fizeram se tornar uma bela princesa, com cauda de peixe e de cabelos tão escuros quanto às águas do rio Negro. A índia guerreira se tornou a mãe-d'água, representação da Beleza e coragem da mulher da Amazônia (EDITORIA DE PESQUISAS SITE DE DICAS, 2016)[54].

Segundo Eliade (2011, p. 15), para os indígenas "tudo o que é narrado nos mitos concerne diretamente a eles". Deste modo, especialmente em Roraima muitos fenômenos da natureza ou sociais são explicados pelo viés da cultura indígena, um deles é o frio da madrugada explicado pela história mitológica da Cruviana que

> [...] 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 (PORTAL AMAZÔNIA, 2016)[55].

As duas versões acima, publicadas na *internet*, são aceitas pelos povos indígenas de Roraima. Conforme já foi esclarecido, as interpretações seguirão a TMC e serão consideradas as duas versões explícitas anteriormente. As metáforas em referência foram identificadas em uma narrativa oral, num contexto de reafirmação de identidade indígena de D. Graciele, em uma comunidade indígena Macuxi. O tema da narrativa é a descrição de um tratamento indicado pelo Pajé, para espantar o mal. Segundo a informante, o índio deve colocar pimenta na boca quando for sair (para passear).

"[...] fazendo esse tratamento, nada te encontra, nada te faz mal. Aí, tu adoece [...]. **Mãe** (1) **d'água**, **cruviana** (2) [...] te **olha**, te **espanta** (1 ,2), e tu, perparado (sic) pra eles, não! **Espanta eles** também, **espanta doença** (3)".

Para este trabalho foi possível identificar três metáforas no excerto da narrativa acima, para as quais se pode chegar ainda de forma incipiente à interpretação a partir do estudo do domínio (*domain*), dos mapeamentos (*mappings*) e dos desdobramentos (*entailments*):

A. "tu adoece [...]. **Mãe** (1) d'água**, cruviana** (2) [...] te **olha**, te **espanta** (1 ,2) [...] e **Espanta eles** (3) também, **espanta doença** (3)".

Neste caso, a metáfora conceptual pode ser MÃE É AMOR e o domínio-fonte 'amor, proteção' para um domínio-alvo de 'luta, guerra'. Assim, pode-se dizer que em (1) MÃE é fonte e motivo (alvo).

---

54 <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/folclore-o-mito-da-iara.htm#link1, acessado em 06/06/2016>.

55 <http://portalamazonia.com/noticias-detalhe/variedades/lendas-indigenas-desvendam-roraima/?cHash=9ff05b2753188e4b5852fbd59e71c3b1>. acessado em 06/06/2016.

O mapeamento das relações entre os domínios na metáfora (1) são:

a) mãe: aquela que tem filhos;

b) mãe **d'água**: ocupa a posição de filho;

c) amor: relação de proteção e cuidado.

Os desdobramentos que podem ser inferidos a partir da metáfora conceptual MÃE É AMOR, entre outros, são:

a) se algo, 'a doença', ameaça um filho, a mãe afugenta esse perigo;

b) se o filho está são, a mãe não precisa 'espantar' a doença.

Em (2) e (3), a metáfora conceptual está no plano da personificação, visto que CRUVIANA (2) e DOENÇA (3) são substantivos inanimados. Nesse contexto metafórico, o (2) pratica a ação e (3) recebe ação de ser espantado. A metáfora conceptual pode ser tomada como AMANTE É PROTEÇÃO. Dessa forma, diz-se que o domínio-fonte de CRUVIANA (2) assemelha a (1): 'amor, proteção' e que domínio-alvo seria também de 'combate, batalha'. Com isso, diz-se que em (2) AMANTE é também a fonte e o motivo (alvo).

O mapeamento das relações entre os domínios na metáfora (2) são:

a) amante: protege a pessoa amada;

b) **cruviana**: ocupa a posição de amante;

c) proteção: relação de cuidado, de zelo.

Os desdobramentos que podem ser inferidos a partir da metáfora conceptual AMANTE É PROTEÇÃO entre outros são:

a) se algo, 'a doença', ameaça a pessoa amada, o amante afugenta esse perigo;

b) se a pessoa amada está sã, o amante não precisa 'espantar' a doença.

Em (3), a metáfora (personificação) conceptual poderia ser A DOENÇA É ANIMAL, porque o domínio-fonte, em uma abordagem geral, é 'ser animal', uma vez que o ser inanimado passa a ser 'espantado', 'afugentado', 'expulso'. Enquanto que o domínio-alvo, mais específico 'animal perigoso', 'feroz'.

O mapeamento das relações entre os domínios da metáfora (3) são:

a) doença: aquilo que causa mal a alguém;

b) **doença**: o animal afugentado;

c) ação: espantar.

Os desdobramentos inferidos a partir da metáfora conceptual DOENÇA É ANIMAL, entre outros são:

a) se alguém espanta a ‘doença’, ela desaparece;

b) se a doença se estabelece, certamente ninguém a ‘espantou’.

As análises acima representam a compreensão da Teoria da Metáfora Conceitual aplicada a um contexto específico de relações étnicas de língua, cultura e história.

Considerações finais

A TMC vai de encontro ao conceito de metáfora como sistema de linguagem. Para a teoria, as metáforas são conceptuais e relativas à cultura, por isso a necessidade de mapeamentos específicos e completos que correspondam a informações compartilhadas por uma comunidade.

Nesse contexto especificamente, a ocorrência de valores mitológicos, como os que foram apresentados nas metáforas em estudo, ratifica a assertiva de que elementos metafóricos de narrativas orais em comunidades indígenas refletem a relação cultura e língua e contribuem com o léxico.

A metáfora concerne à língua, às relações culturais e sociais, é motivada no pensamento e refletida na forma de se perceber as coisas, objetos, pessoas, animais, lugares, sentimentos e emoções. Assim, o uso de metáforas faz parte do cotidiano e por isso, muitas vezes, acontece de forma imperceptível.

Referências

AMÓDIO, Emanuele; PIRA, Vicente. **Makusi Maimu Língua Macuxi** (guia para aprendizagem e dicionário makuxi). 3 ed. Manaus: Valer, 2007.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo. **Toponímia de comunidades indígenas do município de Pacaraima.** 2014. 157 p. Dissertação de mestrado. Boa Vista: UFRR, 2014.

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

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. Biblioteca da educação. Série I Escola; v. 16. São Paulo: Cortez, 2009.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa. Gíria: pré-conceito ou identidade? In: _____; ANDRADE, Roberto Carlos (Orgs.). **Letras e Outras Letras**. Boa Vista: UFRR, 2007.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Etnia e Etnicidade. Um outro Modo de Nomear. Projetos ATESP/ATB. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMG; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FARGETTI, Cristina Martins. Qual pode ser o alcance de uma metáfora? Brasília, DF: **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 7, n. 1, p. 101-111, UnB, 2015.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e história de Roraima**. Boa Vista: DLM, 2001.

GIBBS, Raymond W. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R.; STEEN, G. (Orgs.). **Metaphor in cognitive linguistic**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.125-144.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. (1872-1924). **Do Roraima ao Orinoco**. Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. v. I: São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. The University of Chicago, Chicago, 1980.

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

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

POLLAK, Michael. La gestion de l'indicible. In: **Actes de la recherche em sciences sociales**, 62/63, 1986, p. 30 e seg.

SANTILLI, Paulo. **Pemoongon patá:** território macuxi, rotas de conflito. São Paulo: Editora UNESP. 2001.

SARDINHA, Tony Beber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial; -(Lingua[gem]; 24), 2007.

STEEN, Gerard. Metaphor in applied linguistics**:** four cognitive approaches. **D.E.L.T.A**, n. 22, p. 23-25, 2006.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

MITO INDÍGENA SOB O OLHAR DA SEMIÓTICA FRANCESA

Maria Georgina dos Santos Pinho e SILVA

A cultura descobre, às vezes, cores que não lhe parecem emprestadas à natureza.
(Claude Lèvi-Strauss)

Conhecer: Roraima e o seu contexto cultural

Durante muito tempo a história de Roraima foi formando gradativamente. Suas riquezas e belezas naturais são compostas pelas variedades da fauna, da flora, dos rios, da cultura, e também por apresentar um dos maiores contigentes populacionais indígenas do país. Todo esse cenário contribui para que o universo mítico seja incorporado à literatura local, ganhando um novo significado.

Outro diferencial de Roraima é a sua localização singular, porque faz fronteira internacional com a República Cooperativista da Guiana (antiga Guiana Inglesa) e a República Bolivariana da Venezuela, divisando ainda com os estados do Amazonas e Pará (BARBOSA; XAUD; SOUZA, 2005, p. 11). Nesta tríplice fronteira convivem três línguas nacionais e várias línguas indígenas.

A área estadual conta com 32 terras indígenas homologadas, dentre elas destacamos São Marcos, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yanomami e Raposa Serra do Sol-TIRSS[56], esta última reconhecida pela FUNAI em 1993, e demarcada sob Decreto da Presidência da Republica Nº. 1.775/96, de 15 de abril de 2005.

A TIRSS é um dos maiores territórios indígenas do país, com 1.743.089 de hectares de área contínua, ocupando 7,7% da área do Estado de Roraima, abrangendo três municípios: Normandia, Pacaraima e Uiramutã (BARBOSA; XAUD; SOUZA, 2005). A região abrange uma extensão de serras e lavrados onde os indígenas foram desenvolvendo a agricultura, a pecuária, e utilizando outros recursos que trouxeram o desenvolvimento dessa sociedade, abrigando aproximadamente 20 mil indígenas, sendo o maior grupo os macuxi, de classificação linguística Karib.

Os macuxi foram marcados por intensos conflitos. Primeiro, com a ocupação dos europeus nos continentes, vários povos indígenas foram dizimados e outros destituídos de suas terras, por isso muitos índios que habitavam a região caribenha se dirigiram a Roraima, o que garantiu a sua permanência e visibilidade na região da Raposa Serra do Sol.

Segundo, o complexo cenário de rivalidade entre os indígenas fez com que os Macuxi e os Taurepang se juntassem para expulsar da região Raposa Serra do Sol os povos Wapixana, Purucotó, Sapara e Paravilhana, esses últimos chegando a ser exterminados. A busca pela posse da terra ainda é constante para o indígena, por isso o processo de demarcação da TIRSS suscitou um cenário de violência entre indígenas e não indígenas, que nos fez recordar as querelas dos séculos XVI a XVII, com a disputa das terras brasileiras entre os portugueses, os espanhóis e os ingleses.

Sob este enfoque, objetivamos a realização de uma análise do mito indígena “Comunidade do Barro”, sob a luz teórica da semiótica francesa, a fim de compreender a importância desse tipo de narrativa para a sociedade indígena, uma vez que não só configuram a riqueza e a diversidade cultural-identitária dos vários grupos étnicos residentes em Roraima, mas fortalecem as práticas portadoras de experiências e saberes socialmente reconhecidos, e ajudam a entender melhor a existência humana na contemporaneidade.

---

56 Ver: Instituto Socioambiental - ISA, www.ti.socioambiental.org; Portal do Governo de Roraima, www.rr.gov.br.

O mito foi coletado na comunidade São Jorge, constituída em 1915, e está situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ao norte de Roraima, no Município de Pacaraima, região Surumu, num vasto território de savanas, conhecido pelos moradores como 'lavrados'[57].

A história de São Jorge se confunde com o mito "Comunidade do Barro", pois tudo começou quando as famílias saíram da Serra do Panelão em busca de barro para fabricarem seus utensílios domésticos, e encontraram um igarapé abundante em argila. Com isso, as famílias se instalaram à margem esquerda do rio Surumu e, gradativamente, foram formando algumas comunidades, como a do Barro, São Jorge e outras. Com a instituição das comunidades foram avizinhando os fazendeiros e os religiosos.

O convívio com os não indígenas contribuiu para algumas transformações na comunidade, inclusive com os religiosos, que cooperaram para a mudança do nome da comunidade *meren mere'pai*, que significa "cobra grande[58]" em macuxi, para São Jorge. A lenda da cobra grande percorre não só as áreas de Roraima, mas toda a região amazônica, e é encontrada em várias línguas e versões entre os diversos grupos, sendo, portanto, uma referência para os povos indígenas.

Contudo, o que observamos é que a constante presença dos religiosos na comunidade concorreu para algumas transformações, inclusive, a alteração do nome da comunidade. Numa das reuniões noturnas o padre apontou para a lua e mostrou que havia no centro do satélite a figura de São Jorge, um santo guerreiro que, segunda reza a lenda, lutou com um dragão.

Para os indígenas, as reuniões noturnas eram fundamentais, porque o chefe do grupo aproveitava para revelar os incidentes ocorridos durante o dia, e os mais velhos para relembrar e repassar os costumes de seus antepassados aos mais jovens, para que pudessem conhecer as práticas culturais do grupo. É nesse sentido que a memória dos anciões trabalha para que as histórias e "a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade" se mantenham vivas (BOSI, 1994, p. 23).

Foi nesse contexto que o Chefe, em concordância com as 15 pessoas presentes, mudou o nome da comunidade para São Jorge, por entender e se considerarem grandes guerreiros, já que tinham lutado com bravura para expulsar outros povos daquela região.

Atualmente residem 120 pessoas na comunidade, mas apenas uma fala fluentemente e entende a língua Macuxi, tal o grau de dependência em relação aos não indígenas. As 18 residências da comunidade são na maioria de adobe e taipa, cobertas de zinco, palha e telha industrial. Cerca de 50% dos moradores trabalham em roça e os outros 50% são servidores públicos. Como poucos lugares, São Jorge propulsa a energia do imaginário, tornando-se num universo mítico e simbólico.

Todo esse painel serve de entusiasmo para analisar, sob o olhar da semiótica francesa, os mitos indígenas que ainda são contados em alguns grupos indígenas, como o mito "Comunidade do Barro", que descreve a aventura de um povo para conseguir matéria prima para a produção de utensílios domésticos. Sendo assim, os mitos servem para pensar e explicar os acontecimentos sobre a origem do homem, a fim de entender a provável verdade sobre episódios para os quais não encontramos respostas.

---

57 As savanas ou lavrados, praticamente são "desprovidos de vegetação arbustiva" (BARBOSA; XAUD; SOUZA, 2005).

58 Para o Sr. Severino Barbosa e Dilmo de Lima existem duas versões sobre a Cobra Grande. Na primeira, no entendimento dos antigos, "Cobra grande" era denominada ao arco íris, que significa em makuxi *meren mere,* contudo*,* tanto Severino como Dilmo falam *meren mere'pai*. De acordo com um professor indígena, os antigos falam algumas palavras com variações diferentes do que é falado atualmente. Na segunda, no entendimento dos indígenas de hoje, Cobra Grande se refere ao animal réptil.

Mitos: “o canto do universo”

A expressão de Josefh Campbell em “o canto do universo”, extraída de uma entrevista de Bill Moyers, traduz o deleite e a provocação em discutir o sentido da palavra “mito” e o que representa no contexto indígena roraimense, considerando que o Brasil tem uma enorme pluralidade cultural, com rastros dessa heterogeneidade na dança, na alimentação, no modo de falar e na vida cotidiana de indígenas e não indígenas. Isso porque a cultura emana de uma multiplicidade de práticas políticas, econômicas, sociais e ideológicas, que são alteradas ao longo do tempo e no espaço, conforme as interações e construções sociais que ocorrem no âmbito das relações internas e externas aos grupos.

O processo acelerado de hibridização afetou a realidade social de modo geral, inclusive, a dos povos indígenas, em que as narrativas míticas estão se dissipando e fenecendo nas comunidades com os seus últimos anciãos. A transmissão desse tipo de relato se deu pela tradição oral, que transformou e enriqueceu o contexto das tradições indígenas, graças a algumas pessoas dotadas de uma sabedoria criadora para repassar as histórias míticas às gerações seguintes.

Quando a discussão é sobre mitos, é bom lembrarmos que não estamos falando de algo novo, mas de um assunto que esteve presente desde o início dos tempos, procurando responder as questões sobre a fundação do mundo. É claro que a evolução da ciência mudou o sentido da palavra “mito”, exemplo disso foi a ideia positivista do século XIX, em que o vocábulo estava relacionado à mentira e à falsidade.

Esse pensamento não perdurou por muito tempo, pois com os estudos da Etnologia e Religião Comparada, a ideia de mito ganhou a mesma grandeza que tinham nas sociedades arcaicas. Essa ideia penetrou no panorama atual com os estudos da Antropologia, em que o mito ganhou o sentido de verdadeiro, sendo percebido como mito pelo próprio mito.

É por essas razões que Meletínski (1987) afirma que o mito serve para explicar as questões que a ciência não pode esclarecer, confirmando com o pensamento de Eliade (2011), que considera o mito um elemento essencial da civilização humana; longe de ser uma fábula, ele é, ao contrário, uma realidade viva, que procura explicar os valores de uma cultura, a fim de “conhecer a origem de um objeto, de um animal ou planta”, ou um lugar (p. 19). Campbell também afirma que os mitos “são histórias de nossa busca da verdade, do sentido, de significações, através dos tempos” (2014, p. 5).

O homem sempre recorre ao mito para explicar como e onde ele vive. É nesse sentido que, por um lado, a discussão sobre mito não é nada fácil, por ter uma realidade cultural complexa, começando pela interpretação a cada vez que é contado e recontado, com múltiplas perspectivas de como algo surgiu e começou a ser. Por outro lado, está relacionado com a existência do homem, e se preocupa em explicar a vida do homem no mundo.

Mesmo não recebendo o devido valor por alguns estudiosos, o mito é o legado dos ancestrais, tema imperativo para entender o mundo presente. Lévi-Strauss (2010, p. 37) expressa que

> [...] os mitos não têm autor; a partir do momento em que são vistos como mitos, e qualquer que tenha sido a sua origem real, só existem encarnados numa tradição. Quando um mito é contado, ouvintes individuais recebem uma mensagem que não provém, na verdade, de algum lugar; por essa razão lhe atribui uma origem sobrenatural.

Os mitos nos fazem compreender o tempo e o espaço habitual por meio do caráter sagrado, pois toda vez que é contado é reatualizado, dando sentido às narrativas antigas. Além disso, os mitos são referências para lembrar a fundação de um lugar, fazendo uma relação com a origem do cosmo. Quando se fala em mito, é preciso distinguir os mitos cosmogônicos dos mitos de criação. Os mitos cosmogônicos explicam a origem do universo ou de alguma situação nova nunca vivida antes. Os mitos de origem são referentes às partes que compõem o universo que, segundo Eliade (2000, p. 35): "narra e justifica uma situação nova no sentido em que ela não existia desde o princípio do mundo. Os mitos de origem prolongam e completam o mito cosmogônico: contam como o mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido".

Em São Jorge, por exemplo, comunidade onde a pesquisa foi realizada, os mitos estão vivos e justificam o comportamento da comunidade, constituindo as histórias mitológicas como fatos vivenciados pelos antigos. O discurso mítico é o constructo da identidade indígena, porque é a forma com que o indivíduo explica seu *ethos* e a sua organização sócioeconômica, e esclarece a origem desses anseios e dos desejos humanos.

A narrativa analisada neste trabalho é o mito de origem "Comunidade do Barro", que explica sobre a fundação de algumas comunidades indígenas, em destaque, São Jorge, visto que simboliza a força, o caráter batalhador e guerreiro dos povos indígenas que, como nômades, saíram da sua terra e foram para outras terras em busca dos seus ideais, ou seja, do barro para a manutenção da subsistência das famílias.

Em muitos mitos tudo acontece a partir da água e do barro. O mito "Comunidade do Barro" faz essa relação com a água e com o barro encontrado às margens do rio Surumu, necessário para a preparação de panelas, pratos, jarros, etc. Esse fato nos reporta à mitologia grega, quando foi atribuída a Prometeu, e ao seu irmão Epimeteu, a criação dos seres viventes feitos com água e barro.

Nas comunidades, quando o mito é contado torna-se uma realidade, uma verdade evidente. Observamos essa questão quando os indígenas contam uma narrativa mítica e a validam porque foi relatada por seus antepassados, por isso é verdadeira. É nesse sentido que o mito tem um caráter sagrado para o indígena, pois falou algo que veio das vozes dos ancestrais. Diante disso, Eliade ilustra que

> [...] a religiosidade dessa experiência deve-se ao fato de serem reatualizados acontecimentos fabulosos exaltantes. (...) Não se trata de uma comemoração dos acontecimentos míticos, mas da sua repetição. As personagens do mito tornam-se presentes e passa-se a ser contemporâneo. (ELIADE, 2000, p. 23).

O autor esclarece que o sagrado é garantido pela repetição que relembram os episódios do passado, e o mito fala do que realmente aconteceu, mostra como algo veio a existir. Quando o homem conta, só está explicando a origem das coisas: planta, cidade, pessoa, objeto.

No grupo indígena macuxi, existem aqueles que fazem a distinção de histórias verdadeiras e falsas, como os mitos que estão relacionados a fatos reais, que aconteceram em épocas passadas, ao passo que as lendas são histórias fictícias, criadas pela imaginação do homem com intuito de divertir, por isso se renovam a cada vez que são contadas.

Diante disso, é impossível, em uma curta parte de um capítulo, debater sobre a complexidade que gira em torno dos mitos, mas quem sabe provocamos estudiosos sobre o tema para complementar com novas teorizações.

Semiótica: uma opção para analisar os mitos indígenas

A semiótica francesa ou greimasiana é uma ciência que examina a linguagem verbal e visual, tendo como objeto a produção e o sentido do texto. Expandida pelo linguista Algirdas Julien Greimas (1917-1992), objetiva desvendar não apenas o sentido do que o texto diz, mas compreender as estruturas significantes, ou seja, como o texto faz para dizer o que diz.

Assim, o aspecto estrutural é um pré-requisito indispensável para uma perspectiva interpretativa dos mitos, tendo em vista que o conhecimento dos elementos estruturais possibilita a correlação com outras partes do texto. A intenção é mostrar como a semiótica francesa pode subsidiar, em uma reflexão mais aprofundada, os textos da oralidade, como o mito “Comunidade do Barro”.

Para a semiótica, os textos possuem uma lógica subjacente geral. Isto é, independente das características individuais dos textos, há um modo de organização. Lévi-Strauss (2010), em “O cru e o cozido”, submeteu as narrativas indígenas ao método estrutural e evidenciou que são organizadas e munidas de sentidos.

Outro autor que defende esse ponto de vista é Alan Dundes (1996), quando afirma que os contos indígenas não são desprovidos de estruturas. No entanto, essa teoria foi e é contrária ao pensamento de “muitos estudiosos que se mostraram inclinados a considerar os contos indígenas (...) como informes e vazios”, como, por exemplo, Foster, um dos citados por Dundes, que considera os contos indígenas como “um aglomerado aleatório de motivos” (1996, p. 27).

Ainda que as posições e as pesquisas de Lévi-Strauss e Dundes confirmem que as narrativas míticas têm uma estrutura lógica, os mitos indígenas aparecem na nossa sociedade com uma imagem centrada não no sentido do texto, mas no poder “mágico” e no caráter ingênuo, aspectos combatidos por esses estudiosos.

Isso nos leva a assegurar que, por meio da semiótica, será possível mostrarmos os mecanismos que engendram a narrativa mítica, evidenciando-a como um campo inesgotável de estudo, uma vez que a semiótica apresenta meios para analisar os enredos narrativos, a fim de entendermos os efeitos causados pela enunciação, produzindo subsídios para aprimorar a análise do que não está tácito no texto. Vista dessa forma, a proposta metodológica para a abordagem do texto compreende o plano de conteúdo, a partir do percurso gerativo de sentido que, para Fiorin (2004, p. 31)

> [...] o percurso gerativo é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. Na verdade, ele não descreve a maneira real de fabricar um discurso, mas constitui, para usar as palavras de Denis Bertrand, “um simulacro metodológico”, que nos permite ler, com mais eficácia, um texto. Esse modelo mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva, que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas decorre de uma articulação dos elementos que o formam: que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso”.

Assim, o percurso gerativo de sentido é composto pelos níveis fundamental, narrativo e discursivo, que vai do mais simples ao mais complexo. O primeiro nível envolve a significação que, levando em conta

o entendimento semântico, é um modo de oposição de a *versus* b. Partamos para o mito "Comunidade do Barro" e sua análise relativa à origem da comunidade.

MITO "COMUNIDADE DO BARRO"[59]

Os antigos diziam que há muitos anos atrás uma tribo da etnia Macuxi vivia na região dos lavrados de Roraima. Um povo nômade, que residia na comunidade do Panelão, sobrevivia da caça, da pesca e de uma pequena agricultura de subsistência com plantações de mandioca, milho, e outros. Essa comunidade tinha uma característica peculiar, ainda não conhecia o sal, apesar de já possuírem utensílios feitos de barro como panelas, potes, pratos, jarros, copos e outros. A maior dificuldade desse grupo era a falta de barro na comunidade para dar continuidade na fabricação de seus utensílios, pois este só era encontrado em regiões baixas, próximo aos leitos dos rios. Então, as famílias do Filismínio, do Domingo, do vovô Geraldo e do Marajó se reuniram pra discutirem o assunto.

Geraldo falou:

___ Como não temos barro para fazer nossos objetos, precisamos buscar em outro lugar.

Assim, resolveram formar grupos e saíram à procura do barro. As famílias se espalharam e tomaram rumos diferentes em busca da argila. Andaram vários dias sob o calor escaldante do sol do lavrado, com muita sede e com dificuldade de carregar os filhos menores. A família de Geraldo chegou às margens do Rio Surumu, que em Macuxi significa "vir de longe", e no leito esquerdo desse rio encontrou o barro tão desejado e procurado pela tribo.

___ Encontramos o barro! Encontramos o barro! Vamos avisar os outros.

Porém, o caminho de volta para casa já não parecia tão sofrido, pois ao chegarem à comunidade foram logo contando a novidade:

Geraldo disse:

___ Achamos barro suficiente para todos. Vamos comemorar.

Mesmo com toda alegria o chefe falou:

___ Não é bom para nós ficarmos aqui perto, não. Aqui tem 'cobra grande', ela pode comer nossos filhos.

A esposa de Geraldo disse:

___ Não. Aqui é bom, tem rio para a gente pescar e o barro está perto, vamos fazer nossa casa aqui.

Geraldo disse:

___ Então, vamos fazer perto do barro.

59 Este mito foi narrado por dois indígenas da comunidade São Jorge, Severino Barbosa e Dilmo de Lima, de etnia Macuxi.

> Todas as famílias se reuniram para comemorarem com uma grande festa a descoberta do barro. Alguns dias depois, todos foram para o local e fixaram moradia. Gradativamente foram formando às comunidades próximas em uma das margens do Rio Surumu. Atualmente, o local é conhecido como *Comunidade do Barro*. O nome dado a essa comunidade é por ter em abundância a argila que os antepassados encontraram para fabricarem os utensílios que até hoje alguns comercializam.

Para a análise da narrativa indígena acima, utilizamos como base o quadrado semiótico de Greimas no primeiro nível, com o termo carência *versus* abundância. Identificando essa oposição fundamental, procuramos entender essa relação de termos conforme o valor que o texto lhes aplica. Esses termos se introduzem em um sistema axiológico, a carência do barro (disfórica - negativa), e abundância (eufórico - positivo).

Levando em conta a sintaxe do texto, existe a afirmação da ausência do barro quando as famílias saem em busca da argila, e a afirmação da abundância quando o barro é encontrado para dar continuidade à fabricação dos utensílios (panela, pratos, copos, jarros, etc.). Nesse sentido, o texto fala da formação da comunidade do Barro e de outras como São Jorge, por conta da insuficiência da argila.

O segundo nível estuda os sujeitos da narrativa, o fazer do homem no mundo, em que o sentido é captado como configurações narrativas, assinaladas pelas transformações de estado que estão subjacentes aos discursos, e tudo que envolve em torno de tais transformações, como seus estados, seus contratos, as ações e a busca pelo objeto de valor.

No mito em análise, as famílias constituem-se na narrativa como o sujeito que está com uma carência, e logo encontra o objeto de valor, o barro. O sujeito almeja os objetos modais e de valor. O objeto modal das famílias é o querer, meio pelo qual obterá seu objeto de valor. Mas, analisando apenas pelo ponto de vista das famílias, o estado inicial disjunto do seu objeto de valor é sair da comunidade em busca do barro. E o estado final conjunto é a realização da transformação, encontrar o barro.

Desse modo, a transformação aconteceu pela ação coletiva, pois as famílias passaram de um estado inicial de tristeza e carência (disjunção) para um estado final de alegria e abundância (conjunção). Ainda neste nível a semiótica trabalha os enredos a partir de uma sequência canônica, perpassando por quatro fases distintas, sendo a “manipulação”, a “competência”, a “performance” e a “sanção” (FIORIN, 2004, p. 22). O percurso da manipulação aponta o direcionamento da história e o estabelecimento de um contrato do sujeito-manipulador sobre o manipulado, de maneira que este anseie realizar uma transformação.

A manipulação apresenta quatro formas chamadas de tentação (convencer o manipulado a fazer algo por meio do suborno), intimidação (o manipulador adverte que vai retirar do destinatário algum valor), sedução (tenta convencer o manipulado por meio de elogios) e provocação (o manipulador deprecia as características do manipulado).

O mito “Comunidade do barro” é uma narrativa complexa, e as transformações são articuladas em torno de contratos por manipulação: de modo específico, a intimidação (negativa). A ausência do barro manipulou de alguma forma as famílias, levando-as a quererem mudar para outro espaço. Mas, chegando ao lugar onde encontraram a argila, houve um ponto conflitante porque a região era a morada da cobra grande. A história sobre a cobra grande circula entre os indígenas com muitas variações, devido à transmissão ser pela oralidade.

Certamente, é importante pontuar que as famílias tinham competência para sair daquele lugar, porém, por causa da abundância de argila não tiveram receio da cobra grande e permaneceram no local. Assim, o sujeito começa a questionar e logo inicia a transformação da história.

Quando a narrativa é transformada, os sujeitos mudam o rumo da história e executam a performance, a fabricação dos utensílios, fato que não está explícito no texto. Em relação à sanção é a comprovação de que a performance foi realizada e, portanto, os sujeitos foram premiados porque permaneceram no local onde o barro foi encontrado.

Finalmente, o nível discursivo, fase que compreende a conversão das estruturas semióticas mais abstratas e examina como a história é enunciada, isto é, modalizada actancialmente. Além disso, observa como o texto se utiliza das categorias de pessoa, tempo e espaço, pois, segundo Fiorin (2004, p. 29), é neste nível que "as formas abstratas são revestidas de termos que lhe dão concretude".

Nas comunidades indígenas, por exemplo, o chefe sempre tem a palavra final, no entanto, no mito em questão, quando o chefe aborda que "não é bom para nós ficarmos aqui não, aqui tem cobra grande, ela pode comer nossos filhos", significa dizer que não é a favor de permanecer naquele local. Entretanto, o discurso da esposa não levou em conta o enunciado do chefe, pois foi de modo imperativo ao dizer "aqui é bom, tem rio para a gente pescar e o barro está perto, vamos fazer nossa casa aqui".

Nas histórias indígenas, geralmente a pessoa que desobedece é punida. Mas, neste caso a desobediência não trouxe uma implicação negativa, isto é, um castigo, mas bonança para a comunidade. O imperativo do verbo resultou numa atitude imediata, "todos foram para o local onde acharam o barro, fixaram moradia e, gradativamente, foram formando a comunidade do Barro, a de São Jorge e outras próximas às margens do Rio Surumu", esclarecendo, portanto, o motivo do nome da Comunidade.

Os mitos mostram a força cultural que atua nos discursos dos informantes, já que só chegam ao nosso conhecimento porque ainda existem pessoas que praticam o ofício de fiar a memória, cujos fios sempre inacabados se constituem da memória dos informantes verdadeiros repositórios que guardam lendas, mitos, costumes e as tradições de um povo. De tal modo, essas narrativas não podem ser consideradas imparciais, ao contrário, sua virtude está na fluidez do dizer, e um texto pode ser ouvido e lido de diferentes maneiras.

Param aqui as considerações

A ideia de analisarmos um mito indígena é para colocar em evidência o seu enorme potencial cultural que, a cada dia, tem emudecido, porque não é valorizado nas próprias comunidades. Acrescentamos, ainda, que o método proposto pela semiótica francesa pode ser um dos meios utilizados para entender e explicitar os mecanismos de construção de sentido no texto, descrevendo e explicando o que o texto diz e como ele faz para dizer. Consequentemente, subsidiará reflexão sobre os textos da oralidade e a cultura indígena, permitindo analisar a narrativa em sua totalidade, demonstrando, portanto, que os textos orais indígenas não são apenas um objeto histórico, mas repletos de significações e um espaço para manifestação de conhecimentos.

Outro ponto que nos chamou atenção foram as alterações ocorridas nas comunidades devido à convivências com os não índios, exemplificando a alteração do nome da comunidade. Talvez isso ocorra pelo despreparo em saber lidar com as diferenças no tocante às práticas culturais específicas, pois os

valores surgidos na contemporaneidade e as expectativas indígenas em relação ao futuro parecem entrar em dilema com os valores tradicionais que os antecedem.

Esse processo pode ser entendido como um procedimento de transformação cultural a que estão sujeitas todas as sociedades, uma vez que a cultura de uma sociedade ou de um grupo pode ser considerada inconstante frente às ações no mundo, e não como um conjunto de práticas coerentes, uniformes, imutáveis, observando que, com os grupos indígenas, isso não é diferente.

Assim, reitero que a semiótica francesa é capaz de explorar as narrativas orais indígenas, e ao mesmo tempo corrigir algumas distorções para que os mitos indígenas não sejam esquecidos ou vistos como algo "mágico" e ingênuo, já que eles desvelam o *modus vivendi* de um povo, e ouvi-los nos possibilita torná-los conhecidos de todos, visto que a cultura indígena impregna a cultura brasileira e faz parte da nossa identidade como povo e nação.

Referências

BARBOSA, Reinaldo Imbrózio; XAUD, Haron Abrahum Magalhães e SOUZA, Jorge Manoel Costa e. **Savanas de Roraima**: etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. Boa Vista: FEMACT, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Org. Betty Sue Flowers; Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, ed. 30ª, 2014.

DUNDES. Alan. **Morfologia e estrutura no conto folclórico**. Trad. Lúcia Helena Ferraz, Francisca Teixeira e Sergio Medeiros. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ELIADE, Micea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. O sagrado e o profano: a essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. 3ª ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido** (Mitológicas v. 1). São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MIELIETINSKY, Eleazar Mosséievich. A poética do mito. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.

Bibliografia

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2011.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária.** Bauru: EDUSC, 2003.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2013.

BICHO FALANDO ERRADO: TRADIÇÃO E MUDANÇA NO CANCIONEIRO ABÏ ALI MA'IYAHA – CANTIGAS DE NINAR JURUNA

Marlui Nóbrega MIRANDA

Quando o bicho me matar,
pega meus ossos no cesto.
Talvez esteja voltando,
talvez esteja voltando vitorioso,
talvez tenha escapado.
(Cancioneiro Juruna)

Abï ali ma'iyaha: preservação da memória cultural Juruna/Yudja

No presente capítulo venho problematizar uma questão que se refere ao Cancioneiro de cantigas de ninar, *Abï ali ma'iyaha* e a construção de um processo de relacionamento musical que, como pesquisadora e *performer,* venho desenvolvendo desde 2012 com o povo Juruna/Yudja do Alto Xingu. Esta ação resultou na gravação de um CD, produzido pelo Selo SESC, em 2014, como projeto consentido pela Associação Yarikayu do Povo Juruna Yudja, que consiste em recriações, adaptações e arranjos de suas cantigas de ninar, entre outras cantigas desse povo. A forma narrativa é uma autoetnografia.

Trata-se de um projeto que se desenvolveu dentro um uma iniciativa de dinamização cultural realizado por jovens professores indígenas Juruna e envolve toda comunidade. Os Juruna categorizaram quarenta e nove canções do seu repertório como *Abï ali ma' iyaha,* ou seja, como cantigas de ninar. A questão quanto à produção do CD *Fala de Bicho, fala de Gente* é se adaptações, arranjos e transcrições musicais de seu repertório poderiam ser consideradas funcionalmente como uma mudança em seus padrões culturais, seja na transição da oralidade para a escrita de uma notação musical, ou na recriação de elementos musicais de sua cultura. Malinowski diz que a função é o papel que os elementos culturais ou sociais desempenham na sociedade. C. Kluckhohn (*apud* BOSI, 1973) afirmou que um detalhe determinado de uma cultura é *funcional* na medida em que define um modo de adaptação do ponto de vista da sociedade e um modo de ajustamento do ponto de vista do indivíduo. Na discussão com os dirigentes da Associação Yarikayu e nessa perspectiva direta, a situação na qual a música seria aplicada na ação direta relativa ao seu uso teve uma função específica para apoiar e participar das iniciativas da comunidade na proteção de suas tradições musicais. Estas iniciativas tem ocorrido através de registros audiovisuais, adaptação que ocorreu num momento quando *algo* se fazia necessário para que a estrutura social se mantivesse na sua dinâmica de funcionalidade. A mudança de um procedimento tradicional, seja na função do Cancioneiro pela comunidade Juruna, deu-se na intenção de afirmação de sua etnicidade e na comunicação. Pode-se observar, na comparação com os Kĩsêdjê (SEEGER, 2015, p. 267), que é forte a tendência de confundirmos o que vemos com o que foi, é e sempre será. O canto recria a sociedade, o espaço, o tempo e a identidade individual. Cantar e dançar são processos que renovam a cada dia a identidade de cada indivíduo da comunidade Juruna, num constante reprocessar de sentidos da cultura, que nivela a todos, afirmando-a.

Este projeto foi desenvolvido num ambiente universitário de estudos, que ligam a comunidade Juruna à acadêmica, professores indígenas, linguistas, antropólogos, numa relação institucional de suporte consistente à política cultural que a comunidade desejava realizar. Foi participando do grupo LINBRA de pesquisa, sediado no Departamento de Linguística da FCL-Ar da UNESP, coordenado por Cristina Martins Fargetti, que esta iniciativa se desenvolveu.

Abina wabaku tade é uma canção simbólica selecionada para este capítulo. Trataremos de analisar esta cantiga de ninar, desenvolvendo uma espiral de fatos socioculturais a ela relacionados. Na nossa visita a esta música, a oração *Abina wabaku tade*, (Quando o bicho me matar) é a expressão de arquétipos da memória social Juruna, que revive um período histórico de guerras, diásporas, incertezas, sobrevivência.

Hĩ Juruna e Tarinu Juruna, guardiães da música, vivem no Parque Indígena do Xingu na aldeia Matxiri, região do Alto Xingu. A mudança que transformou a cantiga citada acima deu-se a partir de um fato inédito, provocado pela comunidade Juruna de Matxiri, quando decidiram publicar e gravar, permitindo acesso público ao "Cancioneiro das Cantigas de Ninar". Que padrões externos poderiam ter provocado uma mudança de comportamento em relação ao manejo do seu acervo? Trata-se de um repertório de interditos culturais, porque, segundo Yabaiwá Juruna,

> [...] na nossa cultura temos cuidados especiais com algumas músicas: *Kuataha de abïa:* Música de Urubu (cantada na festa *Kuataha de Abïa e Kïriwai*): ela não pode ser cantada nem ouvida à noite. O urubu é um animal carniceiro e seu espírito pode descer. Nós só cantamos (agora que gravamos), também ouvimos essa música pela manhã, por acreditar na força do seu espírito. *Ali ma'ï yaha*: não cantamos nem ouvimos essas músicas durante a noite. O horário certo para ouvir essas músicas é de manhã e no começo da tarde. *Duru e Ĩ Ãnaĩ Pare*: essas são flautas sagradas. Só as utilizamos em festas especiais, respeitando regras específicas. Só devem ser ouvidas de vez em quando. (YUDJÁ, Yabaiwa, 2009).

Do isolamento à co-participação

Desde 2002, os Juruna vêm gravando, filmando, organizando e categorizando seu acervo de saberes num projeto que visa à revitalização cultural, segundo Yabaiwa Juruna, "sobretudo do conhecimento relacionado às músicas" (YUDJÁ, 2009). Esta estratégia de resistência cultural é alternativa de fortalecimento de etnicidade frente a planos de desenvolvimento não-sustentável que vêm sacrificando os sistemas fluviais da Amazônia brasileira, desestruturando a vida de suas populações tradicionais.

Os Juruna, um povo ainda forte na tradição oral (FARGETTI, 2010, p. 65), começaram a se organizar para efetivamente proteger seus conhecimentos tradicionais, por volta de 2002. Iniciaram a catalogação de um extenso repertório dentro do projeto de educação da Escola *Kamadu*, recolhendo com detentores do saber e organizando de forma sistemática seu repertório tradicional, antes, território de domínio somente dos guardiães. Este trabalho de catalogação a partir de transcrições e traduções foi muito extenso e importante pois manifestou a aproximação e a confiança dos jovens que constantemente procuravam os mais velhos para ouvirem suas canções e histórias para confirmar a pesquisa do jovem.

O conhecimento Juruna foi catalogado por meio de oficinas e desenvolveu-se com o apoio de duas parcerias importantes, desde a década de 90, através do trabalho de Cristina Martins Fargetti, que estudou a língua e até os dias de hoje colabora com o projeto de Educação da Escola *Kamadu*; e a partir de 2002 pelo ISA – Instituto Socioambiental – Programa Xingu coordenado por André Villas-Boas. Esse programa resultou na publicação de catálogo e registro de gravações de campo, coordenados por Paulo Junqueira, assim como da produção de duas publicações, um CD e gravações de campo coordenados por Cristina Fargetti, entre 2000 até 2012. Este movimento de revitalização entre os Juruna eclode a partir da criação da Escola *Kamadu*, quando estavam "Preocupados com a falta de interesse dos jovens em aprender a própria cultura, a existência de poucos velhos que poderiam ensinar estes conhecimentos e a falta de recursos naturais para fazer alguns instrumentos" (Yabaiwa Juruna, 2002).

Nesse momento, os Juruna diziam explicitamente na apresentação de seu livro *Yudja Karia,* Registro da cultura material do povo indígena Yudja:

> [...] pedimos que as pessoas que conhecerem nosso trabalho respeitem nossos direitos. (...) Não aceitamos que as pessoas façam alterações ou criem outras obras a partir do nosso trabalho. [...] Nós não vamos comercializar nosso produto, portanto, não concordamos que outras pessoas o comercializem. (YUDJÁ, 2009).

Após compilarem o repertório de cento e quarenta e nove cantigas do ritual agrário *Kuataha de abia* (sem tradução para o português), seguiu-se a primeira publicação pelo ISA do catálogo intitulado *Yudja Karia, Registro da Cultura Musical do Povo Indígena Yudja* (YUDJÁ, 2009) com restrições anunciadas na apresentação ao uso de texto e músicas do mesmo. A tiragem daquela publicação ficou restrita praticamente à comunidade e a alguns pesquisadores, e seu objetivo principal era fazer a primeira categorização de sua música e narrativas míticas relacionadas a estas, contendo desenhos, transcrições somente na língua Juruna, história, uma organologia básica e notas sobre o projeto por seus organizadores. Mas, nessa primeira catalogação, não havia sido incluído o cancioneiro das cantigas de ninar.

Como os Juruna desejavam continuar o seu projeto, recurso foi viabilizado através de projetos financiados pelo IPHAN (em parceria com a ABRALIN) e CAPES, com apoio da UNESP, em projetos de Cristina Martins Fargetti, para uma nova fase a partir de 2008. Estes financiamentos foram muito producentes pois permitiram produzir os primeiros livros bilíngues da comunidade (FARGETTI, 2010, FARGETTI; MARTINS, 2012), um CD com as mulheres juruna cantando as 49 cantigas (FARGETTI, 2012a) e um DVD (FARGETTI, 2012b) com o registro do processo da gravação desse CD e o início do trabalho para a gravação do meu CD (MIRANDA, 2014). Além disso, os financiamentos contribuíram para a continuidade do estudo linguístico, capacitando novos pesquisadores no nível de pós-graduação, e permitindo aos professores indígenas e guardiães da cultura um intenso trabalho de pesquisa.

Por isso cabe aqui perguntar: depois de todo empenho em catalogar, traduzir, estudar, limitando o acesso por não-índios ao acervo musical Juruna, o que teria causado esta mudança de manejo de suas tradições? Poderia realmente ser uma estratégia resultante da situação de fragilidade socioambiental a que todos os povos e culturas que secularmente habitam as margens do rio Xingu estão sujeitos agora? Haveria uma relação entre estes fatores, porque a hidrelétrica "profanou" (PONTES; BELTRÃO, 2005, p.83) o rio; dominando a "água boa do rio Xingu" (*Y Ikatu Xingu*), convertendo-se a represa numa metáfora de um "roubo" da identidade Yudja, os autênticos "donos do rio" Xingu? A ameaça à vida e a integridade física e psicológica das populações que residem ao longo de suas margens, sobretudo a comunidade Juruna de *Paqsamba, teria os levado a considerar uma mudança de manejo de seu padrão cultural?* Certamente o impacto sociocultural, a interferência destrutiva a seu meio ambiente; perdas de direitos, incertezas e remoções que vêm se sucedendo desde quando a construção compulsória da hidrelétrica de Belo Monte na Volta Grande iniciou, já estavam na perspectiva Juruna e dos povos que habitam o Xingu desde 2005. Segundo Magalhães (2005, p.264)

> A história da implantação de grandes projetos na Amazônia, qualquer seja ele, hidrelétricas, estradas, hidrovias etc. tem mostrado que a transformação espacial não se limita apenas ao espaço físico, mas incidem diretamente sobre as relações sociais historicamente construídas. Vale dizer, que apenas a notícia do empreendimento já é sinalizadora de tais transformações.

Os povos indígenas conhecem bem a remoção e o desenraizamento. No *qui pro quo* governamental foram arrolados pessoas, famílias e sociedades indígenas com terras demarcadas e homologadas como se os atos da República fossem "letra morta" (PONTES; BELTRÃO, 2005, p.84). Não é difícil imaginar as

dimensões culturais do impacto dessa hidrelétrica, especialmente considerando o significado do Xingu para os habitantes da região (*idem*, PONTES; BELTRÃO, 2005).

> Vocês pensam que índio não é gente [é gente tratada como bicho] e que não tem valor? Mas nós somos gente e iguais a vocês, brancos temos o mesmo valor de vocês. Vocês podem governar na cidade de vocês, mas no rio, na nossa aldeia não é vocês que governam. Tente respeitar nossos direitos e o que é nosso. Não queremos barragem! Não queremos Belo Monte! (Kuit Arara)[60]

A preservação de áreas indígenas homologadas assume papel fundamental para a continuidade e perpetuação da cultura de um povo. Desprovidos de seu espaço natural, os povos indígenas correrão sérios riscos de extermínio pela perda de vínculos históricos e sociais. Não se trata, portanto, de uma questão de direito patrimonial, mas também um problema de sobrevivência étnico-cultural.

A realidade demonstra claramente que as hidrelétricas submetem as populações tradicionais a um desenraizamento inevitável. Vai retirando-lhes o bem-estar social e negando-lhes o direito à escolha de um *modus vivendi* e de práticas culturais que são parte essencial de sua existência sem manter compromissos públicos firmados com as comunidades.

> Nós, índios Juruna, da Comunidade Paqsamba, nos sentimos preocupados com a construção da Hidrelétrica de Belo Monte. Porque vamos ficar sem recurso de transporte, pois aonde vivemos vamos ser prejudicados porque a àgua do rio vai diminuir a caça, vai aumentar a praga do carapanã com abaixa do rio, aumentando o número de malária; também a floresta vai sentir muito com o problema da seca e a mudança dos cursos dos rios e igarapés...nossos parentes Kaiapó, Xipaya, Tembé, Maitapu, Arapium, Tupinambá, Cara-Preta, Xicrin, Asurini, Munduruku, Suruí, Guarani, Amanayé Atikum, Kuruaya vão apoiar a nossa comunidade... (YUDJÁ, 2014)

O convite

Fui convidada em 2012 pela Associação *Yarikayu* do Povo Juruna Yudja , para gravar e interpretar determinadas cantigas do repertório sonoro, escolhidas de comum acordo . O projeto, intitulado “Fala de Bicho, Fala de Gente”, levaria a uma exposição pública de sua arte em adaptações e arranjos, possibilitando que sua autoria fosse registrada no meio urbano e difundida nos meios de comunicação, ou seja, estaria em ambiente artístico controlado e no jurídico, por pessoas e instituições parceiras responsáveis como o SESC-SP, o Selo produtor e gestor dos fonogramas.

Uma questão que remete à simbologia do gesto do convite, da formalização e estabelecimento do contrato para permitir a gravação está no contexto filosófico, no lugar das artes no pensamento Juruna. A visibilidade, a comunicação exterior seria provida pela assinatura, (não implica no sentido cartorial), que o filósofo considera como ato de comprometimento (DERRIDA, 2004, p. 34) e indica que há uma obra de arte ali – porque eu o afirmo e contra-assino. Há um ser-aí [être-là] da obra que é o conjunto de elementos semanticamente analisáveis, como menciona no ensaio “Pensar em não ver”. Este paradigma pode referir-se à visibilidade almejada pela comunidade Juruna, valorização e validação da obra musical, de seu acervo cultural, das vozes das mulheres cantoras, que também pertence na sua tradição ao povo Juruna da TI Paqsamba, aos Juruna de Altamira, aqueles a quem a Eletronorte negou existência e muito menos lhes fez referência em seus documentos mais recentes. A assinatura vincula

60 Depoimento de Kuit Arara, no dossiê de cartas a José Antônio Muniz Lopes *no processo 2001.39.00.005867-6/Justiça Federal.*

todos os Juruna, tanto os que têm o reconhecimento da sociedade como os que não têm. Isto fez deste contrato um momento especial para nós todos, índios e não-índios. "Uma incorporação do poder do mundo exterior em sua reprodução social e o estabelecimento da própria identidade em mutação como integrantes de uma comunidade, restabelecendo a forma e existência da própria comunidade" (SEEGER, 2015, p. 269).

Ações na perspectiva da resistência cultural

Os povos indígenas rejeitam a macro política implementada na Amazônia e suas obras faraônicas, com o pacote de hidrelétricas, rodovias, desmatamento, extinção de espécimes; mudança do regime dos rios, assoreamento, monocultura, agrotóxicos; insalubridade e transgenia. Mas esses problemas sitiam o Parque Indígena do Xingu. Em contrapartida, comunidades *xinguanas* estão coesas, buscam o apoio da sociedade e procuram dar visibilidade a suas demandas. Fortaleceram parcerias com os agricultores e ribeirinhos ao longo do Xingu que, como eles, padecem dos mesmos males. O sistema educacional bilíngue nas aldeias, que agora conta com o Ensino Médio e o EJA, vem realizando oficinas para a busca e a preservação dos conhecimentos tradicionais, valorizando a cultura de seu povo. Os vínculos educacionais com Universidades e ONGs, as oficinas e projetos visando à preservação da cultura e à auto sustentabilidade são os caminhos escolhidos pelos Juruna para enfrentar estes impactos. Promovem as mudanças de forma a garantir o fundamental: terra, meio ambiente e cultura. A este respeito, Apïmama Yudja, juruna morador em Altamira, diz, durante uma oficina promovida pela Universidade Estadual do Amazonas em 2014:

> "No meu conhecimento pela primeira vez que eu estou participando de uma história minha e do nosso povo, é muito gratificante. Vamos dizer assim, é como se nós estivéssemos meio escondidos e de agora para frente nós vamos ser reconhecidos, a nossa história para outros povos, para outras pessoas, vai saber que existe esse povo, como foi a trajetória desse povo, esse sofrimento desse povo para ter essa história contada. Então, para mim é motivo de muita importância saber que não somos só nós que vamos ler essa história, outras etnias vão ler, outros tipos de povos vão ler, é muito importante isso aí. Como se fosse assim, *uma história que estava perdida e depois desse trabalho, que esse livro sair, vai começar alguém a falar, "onde que é, que lugar é desse povo? É verdade? "*. O cara vai ver isso aí, e para mim isso é muito importante. (YUDJÁ, 2014)

Seria desejável manter o debate público permanente sobre o embate das hidrelétricas com as sociedades locais para compreender esse dilema real, uma encruzilhada para a humanidade. Quais chances terão estes povos depois de sua implantação? Que chances teremos nós todos na perda de recursos naturais? Que chances terão as florestas, os igapós, igarapés e grandes rios, e todos os seus bichos? A comunidade Juruna a jusante da barragem já sofre os efeitos e impactos negativos em sua subsistência, a cultura e a existência espiritual. As turbinas hidráulicas que bloqueiam seus peixes revestem a barragem de uma força superior sobre o rio, porque passa a regular seu regime de águas.

Os Juruna/Yudja, os verdadeiros "donos do rio", confrontam-se com esta nova realidade.

"Yudja tem um significado para nós, como se nós falássemos, nós somos donos do rio, esse rio que nós chamamos de dono é o rio Xingu." Purá Juruna, 2014.[61]

---

61 Em comunicação pessoal

Mas buscam sustentação por meio de parcerias, as quais são vistas pelo “sistema” como influência nefasta ao projeto desenvolvimentista. Apoiar a manutenção do “status quo” socioambiental e cultural das comunidades indígenas é visto como retrocesso em relação ao desenvolvimento do país e ao projeto positivista de “integração” do indígena à sociedade nacional.

Interditos culturais no caminho do projeto musical Fala de Bicho, Fala de Gente

> Quando uma sociedade depende da memória, recorre à rima, ao ritmo, à melodia, à mestria dispositiva, à repetição de sons e imagens. Como tendemos a recordar melhor as coisas mais profundamente sentidas, as palavras recordadas na tradição oral são frequentemente mais carregadas de sensibilidade coletiva. Para os homens da tribo, as palavras são como a água que deve passar de mão em mão com o maior cuidado para que nem uma gota se perca. (RIESMAN, *apud* BOSI, 1972)

A identidade Juruna é articulada à defesa das águas do rio Xingu. A tradição Juruna diz que, na sua cosmologia, de acordo com Cândida Juruna, índia moradora de Altamira, diz que “ minha mãe dizia que teve um tempo que Juruna era bicho e bicho era Juruna, e sem água o bicho morre, então juruna também morre. ” (Cândida Juruna, *apud* SARAIVA, 2005), chamando a atenção para a relação cultura e natureza.

Comecei a ouvir a música Juruna através das gravações de campo da pesquisa dos antropólogos Harald Schultz e Vilma Chiara, editadas pela Folkways Library em 1962. Sempre me encantei com suas chamadas ao início das canções, em glissandi descendentes, em cascata, o coro sincronizado como se fossem as vozes das águas do rio Xingu onde se viam seres subaquáticos míticos do rio a correr. Essa intimidade com a onipresença da água e a sua expressividade artística, capacidade de ser juruna, torna-os um coletivo vocal com uma forma musical única, que, no meu entender, suplantava toda imaginação e as expectativas e atraía a curiosidade e admiração dos povos *xinguanos* e a minha, em particular. Além da arte musical, os Juruna são também exímios construtores de canoa e ceramistas, e ensinaram essa arte aos seus vizinhos. Foram as vozes de Tarinu, Hĩ , Tupi, Nũyã, e os sons de suas flautas ãwã pãrẽ e pïreu xĩxĩ , os cantos de Kuataha de Abïa que me atraíram a atenção, pois revelavam uma intimidade com a maleabilidade da água, conseguindo uma transposição misteriosa deste sentimento para a música. Quis deixar de ser observadora dessa cultura e mergulhar na sua música, o que já havia feito uma vez, ao transcrever e arranjar para meu primeiro trabalho sobre a música indígena “IHU, Todos os Sons”, a cantiga *Juparana*, em 1995, creditando seus autores, os Juruna. Creio que a gravação desta canção poderia ser razão pela qual sentiram curiosidade naquela época e depois, afinidade. Embora não cantasse como cantora Juruna, a interpretação parecia ser de seu agrado.

Segundo Yabaiwá e Maiawako Juruna,

“Muitos anos antes de vir para Tuba Tuba conhecer o Povo Yudja no Xingu, a Marlui havia realizado uma apresentação em São Paulo há vários anos com grupo de homens e mulheres cantores Yudja, que a profa. Cristina Fargetti havia organizado.”

“Kuhae na ululakãu dade, Marlui kahu Kuala São Paulo he Karia xu, sutade senahïi ĩ Idjai a hida karai ulawai Yudja a`ibi txa taha amï ululamena ã`ã karayã Cristina Fargetti hi bitu idjuse xu te su.”

“Foi assim que a Marlui teve a primeira aproximação pessoal e musical com as mulheres cantoras.“

“Anu hi Marlui pa pïdaku ululaku ulube txa anu ĩ dakĩ idjai abïa djihuã de ta.”

“Ela se apaixonou pela música das flautas *Awã Par*ẽ e *Pïreux*ĩ*x*ĩ, que os Juruna interpretam com grande maestria; pela música dos nossos rituais *Kuataha de Abia* a festa das plantas cultivadas; pelas cantigas de ninar *Abia Ali Ma'Iyaha* de onde surgiu a ideia de trabalhar no futuro conosco, o que despertou interesse dela em continuar e poder conhecer mais o Povo Yudja pela porta da música, colaborando para que os Yudja/Juruna continuassem preservando e valorizando as práticas das músicas, principalmente as nossas Cantigas de Ninar *Abia Ali Ma'Iyaha* que é uma das nossas categorias musicais que estavam em processo de ensinamento para os mais jovens e para a maioria da comunidade pelos anciãos.”

“Txi ide kara a yãhã hi parẽ iwaka Awã parẽ ĩ Pïreuxĩxĩ uludi Yuruna idju xu yãha; dakĩ ulabïa kuataha de abïa abï mayakataha abïa; dakĩ ali ma`iyaha bitïhu sutaha ulabïa ulu`udi kahuna da kuperi yãhã anu, abï pararahu taha imawïawïare da duha ha ĩ ide ulubahu duha hi ulube kï abïa aka yãwï yãbehuaka a hae si pe sabïa ã`ã yãhã ha pe abïxa de kupahu seha ha, ide kara hidji ulabïa ulu`udi tabaha yũkara a yãhã abïa Ali Ma`iyaha idjai parahu taha da maxi ubahu te mãku txa anu abï awïyai dube yũkaru txa yãhã de. “

Yabaiwa Juruna, tradução de Maiawako Juruna, 2013[62]

A Associação Yarikayu de Tubatuba enviou, então, uma carta convite para gravar suas cantigas de ninar em outubro de 2013. A discussão para a gravação do Cancioneiro caminhou devagar, mas seria preciso pensar numa solução para o problema principal na concretização. Eram questões éticas, as quais os próprios Juruna não haviam apontado, e, caso não houvesse uma solução, a ideia da gravação teria de ser posta de lado:

1. Porque as cantigas de ninar não poderiam ser gravadas na forma tradicional porque constitui-se de um repertório de quarenta e nove interditos. É proibido cantá-las após 17:00 e antes de 9:00. Poderia fazer dormir crianças que as ouvissem fora do horário permitido, caindo num sono letárgico, do qual não acordariam. Além disso, idosos poderiam adoecer.

2. Porque havia questões de produção. Como incluir Tarinu e outros Juruna numa apresentação às 21 horas, para o lançamento do projeto, temendo que pudessem adoecer?

3. Porque não poderia ser apresentado ao público pois em geral os eventos são noturnos.

4. O CD não poderia ser transmitido numa estação de rádio ou TV fora do horário permitido. Cabia a mim, portanto, como pessoa convidada pela Associação Yarikayu do Povo Juruna para gravar o Cancioneiro, resolver a questão do interdito, de forma que fosse respeitado

5. Não seria possível ter um comportamento respeitoso à cultura se transmitíssemos o Cancioneiro no horário proibido, o que limitaria todo período de trabalho, gravações, ensaios, leituras, transcrições.

62 Em comunicação pessoal

6. Com todas estas restrições em mente iniciei a discussão do projeto do CD *Fala de Bicho, Fala de Gente* em fevereiro de 2012 com os produtores do Selo SESC-SP e com a coordenadora do departamento de linguística da UNESP, Cristina Martins Fargetti.

Fui a campo em abril de 2012 com o grupo de pesquisa LINBRA, coordenado por Fargetti. Pratiquei as cantigas com Hĩ e as mulheres cantoras dentro do horário culturalmente permitido. Comecei a estudar o repertório enquanto estava em Tubatuba, transcrevendo e selecionando dezoito canções. Para cada canção-tabu, fiz interferências na estrutura da música. Mantive uma interpretação sem alterações para as canções que não faziam parte dos interditos culturais como a canção *Macaxi pararako*(milho pulando). A pesquisa é invariavelmente, desde a primeira vez que fui a campo, uma atitude de integração, de procurar quebrar bloqueios e me juntar à comunidade, somando a minha voz às de todos. Esta atitude é hoje em dia a bi-musicalidade, um procedimento do etnomusicólogo Mantle Hood, da Universidade da Califórnia, que postula o estudo da música "onde for e quando for". Para resolver o impedimento do interdito cultural como aprender efetivamente a cantar um repertório significativo, fui me integrando à comunidade no exercício dessa alteridade, experimentando seus desafios tanto na execução como na compreensão do conteúdo significativo. Mesmo antes de chegar na aldeia, já começara a estudar uma cantiga de ninar, *Abina wabaku tade*.

Segundo Tarinu Juruna (2012)[63], o Cancioneiro de cantigas de ninar foi composto por seres espirituais num tempo mitológico, tanto por "seres alados, macacos, onça, jaboti, peixes; como por gente, e também gente-bicho", porque "Sela'ã ainda não havia feito a separação homem-animal naquele tempo".

A característica da música composta por bicho é falar o Juruna de forma errada, ou seja, um falar com erros que são conhecidos pelo falante Juruna, que sabe se o falar é de bicho ou de gente.

A característica da música composta por gente é que se cantam os versos na língua Juruna lexicalmente correta.

Tratei a questão do interdito na gravação do CD com a seguinte abordagem:

1. Como a cantiga *Abina wabaku tade*, foi composta por gente, caso fosse interpretado o texto de forma imprecisa, esta passaria a ser cantiga de bicho, ou seja, segundo Tarinu, "despistaria" o espírito-autor.

2. Procurei, no aspecto melódico e rítmico, fazer alterações pontuais nas melodias, em especial o caso de *Abina wabaku tade* que também levariam o seu compositor (um ser humano mítico), a uma confusão, fazendo com que ficasse em dúvida sobre se poderia ser a própria música, impedindo que ocorra o dano a quem ouvi-la fora do horário permitido.

Estas propostas dependiam da aprovação por um "guardião" do conhecimento. Portanto, mostrei a Tarinu, que concordou com a estratégia das alterações melódicas. Sendo a canção *Abina wabaku tade*

63 Comunicação pessoal durante gravações de campo em 18, 19 e 20 de abril de 2012. Esta matéria é estudada do ponto de vista linguístico em profundidade por Cristina Martins Fargetti e Marlui Miranda. **Fala de Bicho, Fala de Gente**. Cantigas de Ninar do Povo Juruna. São Paulo: Edições SESC, 2018.

originalmente fala de gente, por erros linguísticos na pronúncia e melódicos passaria a ser considerado fala de bicho. Tarinu ouviu, aprovou a metodologia porque nem a música se afastava totalmente da linha melódica original nem totalmente da fala, para ser, no final:

Ora

Bicho Falando Errado,

Ora

Bicho Cantando Errado.

Então me pergunto: Ocorreria alguma mudança na estrutura musical tradicional Juruna, por influência das trocas musicais?

Os arranjos revestiram as músicas de uma adaptação harmônica e instrumental, que, ao final, agradou a Tarinu e Yabaiwa, que assistiram às gravações de seu repertório pelo programa de comunicações virtuais, de um computador numa loja provedora de internet em São José do Xingu, MT, conectada num laptop dentro da sala de gravação do estúdio em São Paulo. Ao mesmo tempo, as equipes de filmagem entrevistaram pela internet a Tarinu e Yabaiwa.

Tanto nesse momento quanto no período em que realizei as transcrições para partitura e as digitalizações de 49 cantigas do Cancioneiro, procurei não trabalhar fora do horário-tabu, como uma atitude de respeito à cultura Juruna. Procurei realizar as gravações dos interditos dentro do horário viável e não envolver Tarinu e Yabaiwa após as 16 horas diariamente. A nossa rotina de ensaios terminava sempre às 17 horas. Mas as apresentações foram em horários regulamentares, à noite.

Assim, ao CD anteriormente produzido, com as gravações das mulheres juruna, lideradas por Hĩ Juruna, em estúdio na mata, seguiu-se outro CD, gravado pelo Selo SESC, com as recriações e adaptações feitas por um grupo de músicos urbanos que se juntaram a mim (MIRANDA, 2014). O primeiro CD, que contém as vozes autênticas das mulheres gravadas em campo, em setembro de 2011, foi gravado e organizado por Cristina Martins Fargetti (FARGETTI, 2012a). Pode-se ver que há um aviso na capa: recomenda-se não tocar depois das 17 horas.

Co-experiência musical: um concerto a quatro mãos

Revendo a questão da participação integrada do pesquisador à cultura, vê-se que o aprendizado dos componentes de um *corpus* cultural como o da música Juruna Yudja só pode ser compreendido na medida em que haja um desprendimento e uma intenção de se envolver totalmente na experimentação sonora da cultura, "...valorizando a intuição pessoal e a co-experiência musical. É neste sentido que gostaria de destacar a importância da noção de bimusicalidade (HOOD,1960), ou polimusicalidade, para a pesquisa etnomusicológica." (PIEDADE, 1997, p. 46).

A perspectiva êmica da comunidade, representada por Tarinu, exerce uma influência decisiva no modo de adaptação do repertório selecionado para a gravação no sentido de efetivar e viabilizar uma

co-experiência musical, a gravação do CD. Tarinu sabe que toda adaptação, ou seja, interpretação por *outsiders*, é descontextualizada. Por isso não lhe incomoda nem provoca alguma mudança ou influência no repertório do Cancioneiro de cantigas de ninar, porque esta é assentada em matrizes culturais e ocorre em determinados rituais, na sua sazonalidade e na funcionalidade seja para ninar crianças ou fazer o plantio das roças. Mas a mudança, no meu entender, é algo inevitável, muito mais complexo quando se trata de diálogos interculturais. Cuidamos para que a ação de adaptação, nesse caso, fosse consensual, com uma compreensão dos significados implícitos nas músicas em suas particularidades semânticas e paradigmáticas. A produção deste projeto de adaptações foi um trabalho que envolveu uma ideia a quatro mãos, um diálogo com o pesquisador participante no papel de intermediário entre a música da comunidade Yudja e o espaço do mercado musical local e global. Na co-experiência musical proposta por Tarinu, intitulada *Fala de Bicho, Fala de Gente*, o que interessa ao produtor da cultura, o povo Juruna, nessa parceria para a valorização da música indígena no ambiente de música popular do Brasil, é a reverberação do Cancioneiro[64] nos meios de comunicação. Busca a sua visibilidade, a partir de um *produto* cultural delimitado no repertório exclusivo Juruna. Este repertório é constituído, categorizado e transmitido para difundir um *corpus* cultural, signo de etnicidade do povo Juruna como um todo: seja o Juruna de Altamira, da Volta Grande ou do Alto Xingu: o Povo Juruna de ontem e de hoje.

Abina wabaku tade *Abina wabaku tade* *Parudïka pe upakï wã* *Ayapã dena u u u* *Wïï dila u u u* *Behu dila u u u* *Txapinu dila u u u*	“Quando o bicho me matar, pega meus ossos no cesto. Talvez esteja voltando, talvez esteja voltando vitorioso, talvez tenha escapado.” Seu marido havia ido à guerra, venceu o inimigo, mas quando voltou, ficou com a sobrinha dela, em outra aldeia. A esposa o esperava, alguém lhe contou o que ele fez, que não tinha morrido, que estava em outra aldeia com a sobrinha dela. Ela conta que alguém falou que ele havia morrido, e outro falou a verdade. (FARGETTI, 2017)

Referências

ARARA, Kuit. **Depoimento**, no dossiê de cartas a José Antônio Muniz Lopes no processo 2001.39.00.005867-6/Justiça Federal, Brasília, 2014.

BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular**. São Paulo: Editora Vozes, 1973.

DERRIDA, Jacques **Pensar em não ver, escritos sobre a arte do visível**. Florianópolis: Editora UFSC, 2004

FARGETTI, Cristina Martins (com Marlui Miranda) **Fala de bicho, fala de gente.** São Paulo: Edições SESC, 2017

FARGETTI, Cristina Martins **Fala de gente, fala de bicho -** Abïa ali ma›iyaha **-** cantigas de ninar do povo juruna. Manaus: Ágata Tecnologia Digital Ltda, 2012a (CD de música).

64 *Cancioneiro* foi a expressão escolhida por Cristina Fargetti para categorizar o conjunto das cantigas de ninar Juruna.

FARGETTI, Cristina Martins. **Cantigas de Ninar do Povo Juruna -** documentário. Piracicaba: FILÓ - Comunicação, Educação, Arte, 2012b (DVD)

FARGETTI, Cristina Martins. **Para um Inventário da Língua Juruna**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). UNESP. Araraquara, 2010.

FARGETTI, Cristina Martins (org.) **Kanemãi 'a'ahã dju'a papera-** livro do artesanato do povo juruna (yudjá). 1. ed. Campinas: Curt Nimuendajú, 2010.

FARGETTI, Cristina Martins (org.). **Juruna-Yudjá –** Dono do Rio. Piracicaba: Imprensa Oficial do Município, 2010.

FARGETTI, Cristina Martins, MARTINS, Márcia (orgs.). **Makaxi Papera**, Livro do Milho do povo Juruna/ Yudja. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

LEONEL, Mauro. **A morte social dos rios**. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, 1998.

MIRANDA, Marlui **Fala de bicho, fala de gente.** São Paulo: Selo SESC, 2014 (CD de música)

PIEDADE, Acácio Tadeu de C. **Música Ye' Pâ-Masa**: Por Uma Antropologia da Música No Alto Rio Negro. 1997. 212 p. Dissertação de Mestrado. Florianópolis : UFSC, 1997.

PONTES Jr., Felício BELTRÃO, Jane Felipe;. Xingu, barragem e nações indígenas. *In* SEVÁ Filho, Oswaldo (org.) **Tenotã–Mõ**: alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: International Rivers Network, 2005.

SARAIVA, Márcia Pires. **Sobre o signo da identidade**: Os índios Juruna da TI Paqsamba e a ameaça da UHE Belo Monte. Paper do NAEA 183:2005

SEEGER, Anthony. **Por que cantam os Kĩsêdjê**. São Paulo: Cosac e Naify, 2015.

YUDJA. **Yudja Karia -** Registro da Cultura musical do povo indígena Yudja. CD Yudja Parẽ-Flautas do Povo Yudja. São Paulo: ISA, 2009.

YUDJA, Daniel Apïmama , FERNANDES, Antonio João Castrillon, coord. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. UEA, Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. IBGE, 2010. *In* **Identidade e território Pastana Yudja Juruna**. Manaus: UEA Edições, 2014.

LEXICOLOGIA E DISCURSO: INTER-RELAÇÕES EM CONTEXTO

Parmênio Camurça CITÓ

Introdução

A expressão ‘pra começo de conversa’ exprime o sentido do que espero ao escrever este texto, a convite da Cristina Fargetti, como desdobramento do nosso contato no Encontro Nacional sobre Terminologia e Cultura. Com um detalhe: para além do prazer de nossa conversa, a necessidade de conversar comigo mesmo acerca do desafio de tornar mais claras as possibilidades de inter-relações entre as áreas da Lexicologia e do Discurso. Espero fazê-lo a partir de experiências que tenho desenvolvido sobre interações face-a-face (CITÓ, 2012; 2007), em especial em contextos de entrevista e de sala de aula[65] de inglês como língua adicional[66] (doravante ILA). As possibilidades de inter-conexões entre léxico e discurso, neste texro, têm como foco o uso do léxico e suas funções discursivas, o que significa que as relações entre os participantes e suas escolhas lexicais e discursivas têm implicações que precisam considerar o que é falado, quem fala, por quê, como, para quê, para quem, onde, entre outros aspectos relacionados às condições de construção de discursos.

Interessa, mais especificamente, relacionar escolhas lexicais e discursivas e as implicações delas decorrentes com questões de identidades, estas entendidas como resultado de construção intersubjetiva e contextualizada. Esse entendimento fundamenta a compreensão sobre as inter-relações buscadas com essa conversa e mostra filiações epistemológicas que têm as noções de pertencimento, relevância e situacionalidade como fundantes na configuração de identidades e na compreensão da linguagem como ação dialógica. As noções de pertencimento, relevância e situacionalidade serão explicadas à medida da apresentação dos construtos teóricos e dos exemplos que embasam nossa conversa.

Organizo essa conversa por meio da discussão de construtos teóricos que contextualiza e explica os conceitos basilares de cada área e as inter-conexões entre elas e por meio de exemplos com os quais busco explicar as inter-relações entre léxico e discurso em interações face-a-face. Na discussão dos construtos, em especial sobre as inter-conexões, trago estudos que, se não tratam explicitamente destas inter-relações, as consideram importantes e necessárias para o entendimento de questões relacionadas a léxico e/ou discurso. A explicação acerca de inter-relações entre léxico e discurso, discutidas a partir dos exemplos, tem como foco movimentos de realização de agentividade (*agency*), que podem se dar em relação a sentidos conflituosos ou não entre os participantes nas interações em discussão. Ahearn (2001, p. 111), referenciando Duranti e Goodwin (1992), afirma que “[t]anto texto quanto contexto devem ser considerados e entendidos como intrinsecamente entrelaçados.”[67] A autora, com essa afirmação, na qual refere-se ao estudo sobre agentividade, chama atenção para a importância de se observar atentamente a relação entre língua e forma linguística, em especial em estudos que entendem a linguagem como ação social.

---

65 Sobre a análise de interações em contexto de sala de aula de inglês como língua adicional, utilizo também dados (Excerto 4) não publicados cedidos por Nikisha Alves, oriundos de TCC apresentado ao Curso de Letras da UFRR, em março de 2016, sob minha orientação.

66 Lingua adicional, contrapondo-se à língua estrangeira, é um conceito afiliado a epistemologia que entende a aprendizagem (inclusive de línguas) como processos cognitivos de acréscimo a conhecimentos já adquiridos.

67 “Both text and context must be taken into consideration, and they must be understood to be intrinsically interwoven (DURANTI; GOODWIN, 1992).”

Léxico e discurso – interconexões em estudos

Ao afirmar que escolhas lexicais e discursivas e implicações delas decorrentes estão imbricadas em questões de identidades, refiro-me a identidades (no plural), tomando o conceito de 'pluralização' de identidades, que caracteriza o sujeito pós-moderno, segundo Hall (2006 [1992], p. 12- grifos no original), "[...] como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam." Essas identidades são resultado de diálogos que estabelecemos conosco e com outros e definem representações e realizações de sentidos, sobre nós e sobre os outros a partir de e em contextos nos quais interagimos.

A noção de representação, ligada ao conceito de identidades, refere-se a adjetivações que predicam coisas e pessoas, resultando em uma imagem concreta – real ou virtual. Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 433), citando Marin (1993), afirmam que "[...] as representações se configuram em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar essa realidade." Entendo, referenciado na perspectiva dialógica de realização de sentido de Bakhtin (1979 [2000]), que a apreensão de valores se dá a partir de vivências nos diversos eventos[68].

Com base em transcrições oriundas de um *corpus* (entrevista[69]) de falas em interação natural face-a-face (CITÓ, 2012), discuto sobre realizações de identidades e representações presentes no texto construído por uma entrevistadora e sua entrevistada, a partir de sentidos produzidos, considerando suas escolhas lexicais e discursivas. Texto, neste artigo, tem significação consoante Koch (2003, p. 30), que afirma ser o texto constituído "[...] no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, [...] pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido."[70] A partir de representações conflitantes entre identidades presentes nos textos da entrevistadora e da entrevistada, relacionadas à condição de não alfabetizada desta última, observam-se divergência e coincidência entre os sentidos que a entrevistada atribui a si e os sentidos atribuídos pela entrevistadora.

Antes de apresentar a discussão sobre realizações de identidades, um parêntese para tratar sobre estudos, considerando suas convergências, tanto em relação à entrevista quanto ao contexto de sala de aula, na perspectiva das inter-relações lexicologia e discurso.

Welker (2004, p. 15) apresenta maneiras de entender o léxico por meio de: 1 – conjunto dos morfemas; 2 – conjunto das palavras; 3 – "[c]onjunto indeterminado mas finito de elementos, de unidades ou de 'entradas' em oposição aos elementos que realizam diretamente funções gramaticais [...]" (REY, 1977 apud WELKER, 2004 – grifo no original). Na terceira maneira, a menção à função não gramatical faz entender que os possíveis elementos ou unidades comportam uma perspectiva discursiva, tendo, portanto, significações conforme suas realizações em contextos específicos.

---

68 Evento e contexto, neste artigo, têm significações coincidentes, consoante Bateson (1998).

69 De caráter semi-estruturada, a entrevista (gravada em áudio) registra perguntas e respostas entre duas mulheres, a entrevistadora, letrada (formada em Serviço Social, 44 anos) e a entrevistada, iletrada (empregada doméstica, 14 anos).

70 Texto e discurso, aqui, têm significações coincidentes.

Frai e Seide (2015, p. 15 – grifos meus), relacionando questões de identidade e cultura em estudo sobre léxico (escolhas de nomes), apresentam identidade como "[...] o reconhecimento do ser nele mesmo, um ser único com um nome, sexo, *filiação*, que está *situado* em um determinado espaço e lugar"; e, identidade cultural como o "[...] conjunto de relações sociais que constroem os valores historicamente *compartilhados* entre uma sociedade *num determinado tempo e lugar*." Pertencimento e situacionalidade estão presentes, o que denota afiliação das autoras à noção de identidade como realização intersubjetiva e situada.

Vinuesa (2002, p. 38 – grifo meu), citando Lakoff e Johnson (1980), ao discutir modelos culturais e léxico, argumenta sobre a importância de considerar a língua em situações de uso. A referência da autora a D'Andrade (1995), que define modelo cultural como "[...] esquema cognitivo, o qual é *intersubjetivamente partilhado* por um grupo social"[71], reforça sua consideração quanto à natureza intersubjetiva da identidade, ao fazê-lo em relação a situacionalidade, embora não traga explícita a relação com pertencimento. Vinuesa (2002) segue na mesma perspectiva ao citar a importância do conceito de enquadres (*frames*) para os estudos lexicográficos, a partir de Fillmore e Atkins (1992), que se aplica à noção de situacionalidade. Enquadres vinculam-se a contextos de uso da língua, nos termos de Bateson (1998), que relaciona léxico e contextos (palavra[72] e eventos, em sua argumentação original), ressaltando a existência de regras metalinguísticas e metacognitivas, as quais delimitam compreensões do que é dito (feito) pelos participantes em um dado contexto (situação).

Lascarides e Copestake (1998, p. 389) não tratam explicitamente as inter-relações entre léxico e discurso, relacionando-os a funções discursivas, embora mostrem a importância dessas inter-relações ao proporem a "[...] formalização do componente pragmático [...] para interpretações alternativas de palavras em um contexto discursivo" de uma maneira que "[...] nem a lexicologia nem a pragmática o fariam por si sós."[73]

Sobre estudos na área do discurso, em especial sobre a realização de identidades em contextos de fala-em-interação, esta realização tem sido vista sob duas orientações. Do ponto de vista de estudos interacionistas[74], segundo Firth e Wagner (1997), essa realização é vista como um desdobramento de questões relacionadas a identidades sociais macro, considerando que categorias relacionadas a gênero, origens geolinguísticas (falante nativo e não nativo) ou papeis institucionais dos participantes, por exemplo, seriam definidoras das ações e práticas discursivas nos diversos contextos. Contrapondo-se a essa orientação, do ponto de vista de estudos etnometodológicos[75], ações e práticas discursivas realizadas em cada contexto de interação orientariam a construção de identidades, podendo ou não reforçar traços de identidades sociais macro e, por conseguinte, as respectivas relações de poder. O ponto de vista dos etnometodólogos coaduna-se com o caráter plural das identidades (HALL, 2006 [1992]) nas perspectivas da intersubjetivade e da situacionalidade.

---

71 "[...] a cognitive schema that is intersubjectively shared by a social group." (As traduções aqui apresentadas foram feitas, de forma livre, pelo autor deste texto)

72 Léxico e palavra, neste artigo, têm significações coincidentes (Cf. BATESON, 2002).

73 "[...] formalisation of the pragmatic componente [...] to account for alternative interpretations of words in a discourse context."; "[...] neither the lexicon nor pragmatics could achieve on their own."

74 Cf. Gass, 1998; Kasper, 1997; Long, 1997; Poulisse, 1997; Wong 2000a, 2000b.

75 Cf. Aronsson, 1998; Dias e Miller, 2009; Hall, 1997; Jung e Garcez, 2007; Liddicoat, 1997; Rampton, 1997.

Bucholtz e Hall (2005, p. 585), reforçando a distinção entre sentidos atribuídos à identidade nessas duas orientações, defendem "[...] o valor analítico de abordar a identidade como um fenômeno relacional e sociocultural que emerge e circula em contextos de interação discursiva locais, em vez de uma estrutura estável localizada primordialmente na psique individual ou em categorias sociais fixas."[76] As autoras ressaltam a necessidade de construtos analíticos que adotem uma perspectiva êmica, a qual, segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 351), "[...] privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos." A relevância demonstrada pelas ações dos participantes, relacionada aos efeitos causados na dinâmica das relações, mostra-se meio eficaz para a verificação dos sentidos atribuídos.

Discutidos construtos teóricos que explicam conceitos fundantes das áreas da Lexicologia e do Discurso e inter-conexões entre elas, analiso práticas interativas e seus efeitos na interação, na seção que segue, a partir de escolhas lexicais e discursivas dos participantes em contextos de interação face-a-face.

Léxico e discurso – inter-conexões em contexto

A discussão sobre realizações de identidades em contexto se dá tomando dois contextos de interação face-a-face distintos – entrevista e sala de aula de ILA. Em ambos busco mostrar as inter-relações entre léxico e discurso, analisando escolhas lexicais e discursivas dos participantes e seus efeitos na construção da interação. Considero a noção de relevância o fio condutor para a explicação dos sentidos e identidades realizados. Primeiramente apresento a discussão com referência à entrevista (Excertos 1 e 2) e, em seguida, com relação a contextos de sala de aula de ILA (Excertos 3 e 4).

A entrevista compõe-se de cinco perguntas[77]. Trato, aqui, as questões 3 e 5. Na resposta à pergunta 3, se a inabilidade de ler e escrever traria alguma dificuldade no seu dia a dia, Mariana[78] apresenta respostas que demonstram representações contraditórias (Excerto 1).

EXCERTO (1)[79]

01 C – ah tá bom. (.) e aí, (.) assim, o (.) o fato de tu num saber ler e escrever, =

02 C = te **atrapalha** em alguma coisa?

03 M – **não**.

04 C – não, num **atra**[**palha** em nada? tu sente:, **falta** (.) de ler e escrever =

76 "[...] the analytic value of approaching identity as a relational and sociocultural phenomenon that emerges and circulates in local discourse contexts of interaction rather than as a stable structure located primarily in the individual psyche or in fixed social categories."

77 (1) se ela já havia frequentado uma escola; (2) o que teria impossibilitado a alfabetização; (3) se a inabilidade de ler e escrever traria alguma dificuldade no seu dia a dia; (4) se sua vida poderia ser diferente caso ela fosse alfabetizada; (5) se gostaria de fazer um curso de alfabetização e o que gostaria de aprender.

78 Os nomes da entrevistadora (Cláudia) e da entrevistada (Mariana) são fictícios para preservar suas identidades originais; nos excertos utilizamos as iniciais dos nomes (Cf. GARCEZ; BULLA; LODER (2014) para discussão sobre identificação dos participantes em transcrições).

79 Adaptação de normas de transcrição apresentadas em Garcez (2006) e Garcez; Bulla; Loder (2014).

05 M – [**não**.

06 C = pra alguma coisa?

07 M – sinto, **muita falta**.

08 C – pro-por que?

09 M – porque eu não tenho assim, não tem pessoa que me ensine, eu quero =

10 M = aprender, não tem,

11 C – uhm. mas aí se tu for fazer alguma coisa **atrapalha**, tu:, (.) num saber ler e =

12 C = escrever, **faz falta**?

13 M – **faz**.

14 C – tu lembra de uma coisa, assim? (1.7)

15 M – não.

Cláudia, ao perguntar se o fato de não saber ler e escrever atrapalha em alguma coisa a vida de Mariana (linhas 02 e 04), tem como resposta que não atrapalha (linhas 03 e 05). Porém, com a reestruturação da pergunta por Cláudia, ao ser questionada se sente falta de saber ler e escrever (linha 04), Mariana responde que sente muita falta (linha 07). Especificamente em relação a representações por meio dos sentidos produzidos a partir de escolhas lexicais, a palavra 'atrapalha', nas perguntas de Cláudia (linhas 02, 04 e 11), que teria o sentido de tornar a pessoa menos capaz para algumas coisas, traria uma representação negativa para o fato de não saber ler e escrever. A resposta que não saber ler e escrever não a atrapalha (linha 03), reiterada logo em seguida com a marcação discursiva da sobreposição de falas ('não' – linha 05), pode demonstrar que Mariana tem uma representação positiva, ao menos no sentido de ser capaz de fazer coisas do seu cotidiano que não requeiram saber ler e escrever. A sobreposição da sua fala de reiteração à de Cláudia (linha 05), dadas a rapidez e a não hesitação na verbalização, pode ser entendida como reforço a essa representação positiva.[80]

No caso da palavra 'falta', as respostas de Mariana (linhas 07 e 13), concordando com Cláudia ('sente' ou 'faz falta' – linhas 04 e 12), trariam sentidos de incompletude, o que não teria uma representação tão negativa quanto à de menor capacidade (atrapalha), talvez porque seu desejo de aprender ainda possa ser alcançado (eu quero aprender – linhas 09 e 10)[81]. A escolha da palavra 'muita' (linha 07), modalizando[82] a densidade da falta que Mariana sente por não saber ler e escrever, tem um desdobramento que reforça contradições em suas representações (Excerto 2).

Na continuação da entrevista, seguindo o desenvolvimento cronológico da ação interativa, ao ser perguntada como faz para executar tarefas que necessitariam saber ler e escrever (pegar ônibus ou tomar um medicamento), Mariana responde que pede ajuda a outras pessoas. A atitude de dependência de outras pessoas, pelo tom das falas de Mariana na interação, não parece ter sentido de problemática, ratificando o sentido de ser capaz, bem representado pelas coisas que faz com seu domínio da oralidade.

A resposta à pergunta 5 (Excerto 2), se sua vida poderia ser diferente caso fosse alfabetizada, traz revelação importante de Mariana sobre suas identidades.

---

80 Nesse caso, tem-se um tipo de agentividade com sentido de rejeição, consoante tipos de alinhamentos concebidos como tomadas de posição (*viewpoints*) frente a conteúdos ideológicos, segundo Bakhtin (1981 apud DUFVA; ARO, 2015).

81 Cf. Dufva e Aro (2015, p. 41) acerca de elementos passados e potencialidades futuras ao tratarem sobre o indivíduo agentivo (*agentive individual*).

82 De Grande (2015, 147), no caso de professoras em contextos de formação continuada, reporta sobre o papel de modalizações como forma de "[...] conhecer a apreciação valorativa" de agentes interativos.

EXCERTO (2)

[...][83]

01 C – [é, né? (1.4) <tá:: e assim, o quê que tu =
02 C = acha importante assim pra:: (0.9) pra::,> se tivesse um curso, pra =
03 C = alfabetização de adulto, né, de gente grande, o quê que tu acha que devia =
04 C = ser importante, num curso de alfabetização?
05 M – aprender a ler, (1.3) ((a pronúncia tem uma característica de super correção)) =
06 M = e **ser uma**:, **uma pessoa muito inteligente**.
07 C – é? **e tu**, **tu num se acha inteligente não**?
08 M – **não**, porque eu num sei ler, (0.8) **eu não me acho**.

As respostas de Mariana (linhas 06 e 08) mostrariam uma representação negativa de si; de uma pessoa com pouca inteligência em virtude de não saber ler. O uso do modalizador 'muito' (linha 06) demonstraria que ela atribui uma gradação ao sentido de ser inteligente, considerando-se inteligente, embora não muito. Mariana, ao responder a pergunta de Cláudia (linha 08), parece abandonar sua representação de pouco inteligente (linha 06) em favor da representação de não inteligente por parte de Cláudia (linha 07), que, ao não trazer modalização (muito), demonstraria representação negativa associada ao fato de Mariana não ser alfabetizada, já observada no uso de 'atrapalha' (linhas 01 e 02, Excerto 1). Com a última resposta (linha 08), sem contestação posterior (fim da entrevista), verifica-se que a identidade que Mariana assimila, contrariando realizações anteriores menos negativas (linha 06 e linhas 03 e 05, Excerto 1), pode ser compreendida como reflexo da valorização simbólica que a sociedade letrada, aqui representada na pessoa de Cláudia, faz sobre ser ou não alfabetizado, baseada na habilidade de ler e escrever.[84]

Esta identidade assimilada[85] por Mariana coaduna-se com uma estigmatização da sociedade e do próprio sujeito, em relação à condição de não letrado. Tal representação pode ter sido construída na apreensão, por parte de Mariana, de adjetivações negativas referidas por Cláudia (linha 07) à condição de iletrada, no caso da relação um tanto quanto direta entre o sentido de 'não inteligente' e o fato de não saber ler e escrever, o que resultaria na assimilação da identidade que a sociedade de cultura letrada faz acerca desse tipo de pessoa.

Observo, então, o movimento feito por Mariana com relação a sua condição de não saber ler e escrever, considerando realizações de agentividade, entendida como a capacidade de posicionar-se como sujeito dependente de condições localmente construídas. A primeira realização de agentividade pode ser caracterizada com sentido de discordância, verificada, por exemplo, pelas escolhas lexicais ('não' – linhas 03 e 05, Excerto 1) e discursiva (marcação da sobreposição de falas – linha 05, Excerto 1), demonstrando representação positiva em oposição à perspectiva de Cláudia ('atrapalha' –linha 02, Excerto 1) acerca da condição de iletrada.[86]

83 [...] representa a ocorrência de falas da interação antes, entre ou depois da ocorrência da parte selecionada para análise.

84 Cf. Citó (2012) para discussão sobre como a escola vê a condição de uma pessoa não alfabetizada, a partir de instrumentos oficiais (livro didático) que tratam a questão do letramento especificamente para adultos.

85 O que denomino como assimilação, Dufva e Aro (2015, p. 40) denominam como afirmação, dentre os tipos de agentividade concebidos como tomadas de posição, segundo Bakhtin (1981).

86 Ahearn (2001) traz o tipo de agentividade de oposição (*oppositional agency*) como uma das possibilidades clássicas em estudos sobre agentividade em várias áreas.

A próxima realização de agentividade de Mariana, na sequência da interação, caracteriza-se com o sentido de concordância com Cláudia (‘sente’ ou ‘faz falta’ – linhas 04 e 12, Excerto 1), verificada pelo uso da palavra ‘falta’ (linhas 07 e 13, Excerto 1). Esse tipo de realização pode ser explicado por um sentido não tão negativo se comparado ao de menor capacidade (‘atrapalha’ – linhas 02 e 04, Excerto 1) realizado por Cláudia, demonstrando, por parte de Mariana, consideração pelo ponto de vista de Cláudia.

Por fim, a última realização de agentividade de Mariana pode ser entendida como de assimilação, ao observar o movimento de um sentido modalizado de inteligente (‘muito’ – linha 06, Excerto 2), na resposta à pergunta de Cláudia (linha 07, Excerto 2), para o de não inteligente, com sua última resposta (linha 08, Excerto 2), sem contestação, diferentemente da realização de discordância (‘não’ – linhas 03 e 05, Excerto 1). Tal realização pode ser explicada como desvalorização de suas perspectivas em favor de perspectivas de outrem, reflexo da valorização simbólica que a sociedade letrada, aqui representada por Cláudia, faz com relação à condição de iletrada.

Estudos desenvolvidos em contexto institucional de sala de aula com base na Análise da Conversa Etnometodológica – ACE (ABELEDO, 2008; ALMEIDA, 2009) explicam a noção de relevância a ações realizadas na interação, por meio das implicações aos sentidos construídos pelos participantes, que resultam em efeitos na construção da ação interativa. A noção de movimento relacionada a realizações de agentividade mostra-se consoante a noção de pluralização de identidades, especificamente à da celebração móvel de identidades, nos termos de Hall. Essa característica de fluidez, entendo, pode ser vinculada às noções de intersubjetividade e situacionalidade pela referência a representações e interpelações e aos sistemas culturais nos quais elas se realizam (HALL, 2006 [1992], p. 12). A explicação do movimento de realização de agentividade (identidades de agente) no discurso de Mariana, que se desloca de um sentido de mais para menos ativo[87], inter-relacionado a escolhas lexicais e discursivas suas e de Cláudia, estaria vinculada à relevância que ela atribui às ações discursivas de Cláudia. Vejamos o percurso.

Ao responder e reiterar imediatamente com o recurso discursivo da sobreposição de falas (linhas 03 e 05, Excerto 1) que o fato de não saber ler e escrever não a atrapalha, demonstraria relevância ao sentido de não ser capaz realizado pela escolha lexical de Cláudia (atrapalha), que teria efeito na sua tomada de posição (alinhamento) com a interrupção no turno da fala de Cláudia. Mariana movimenta essa representação de mais agente em favor de outra menos positiva com sentido de menos agente, ao concordar com a representação negativa por parte de Cláudia, vinculada a sua escolha lexical (‘inteligente’ – linha 07, Excerto 2) com sentido de pouca inteligência (linha 06, Excerto 2), para outra de sentido de não inteligência (linha 08, Excerto 2), favorecendo a representação de Cláudia em oposição a sua realização anterior com sentido de ser capaz (linhas 03 e 05 – Excerto 1).

Os dados mostram que esse movimento de desvalorização por parte de Mariana efetivamente ocorre. Talvez se dê por uma adequação de Mariana, não letrada, que atribui relevância ao sentido realizado por Cláudia, letrada, vinculado à escolha da palavra ‘inteligente’ (linha 06, Excerto 2), já dito anteriormente como resultado da assimilação da identidade que a sociedade de cultura letrada faz acerca de pessoas iletradas, com efeito de autodesvalorização, que pode ser relacionado a um não pertencimento à comunidade de seres inteligentes[88].

87 Ahearn (2001, p. 112), ao apresentar a Teoria da Prática (*Practice Theory*), contrapondo-se a uma nova Teoria da Recepção (APPADURAI, 1991) faz referência a papel(is) ativo(s), considerando realizações de agentividade que constroem e compelem interpretações intersubjetivas e situadas, em vez de papel(is) passivo(s) que apenas as recebem acriticamente.

88 Cf. Matencio (1995), para uma análise da representação negativa do não alfabetizado, na mídia (TV), como não humano.

Em Citó (2012), referenciado em autores afiliados à perspectiva sócio-histórica de construção de identidades (GEE, 1990; TFOUNI, 1995), discuto acerca da supervalorização da escrita em relação à oralidade, justificada por uma propriedade de desenvolvimento cognitivo atrelada ao domínio da escrita. Os sentidos estigmatizadores, argumento, produziriam efeitos simbólicos nas pessoas nessas condições, que seriam consideradas inferiores por serem iletradas, apesar de suas vidas cheias de sentidos tanto para si quanto para os que com elas convivem, como pode ser entendido quando Mariana afirma pedir ajuda a outras pessoas para tarefas que necessitariam saber ler e escrever (pegar ônibus ou tomar um medicamento).

Um paralelo entre o abandono de suas representações (Mariana) não tão negativas em favor da valorização da sociedade letrada, como reflexos de adequação a identidades 'superiores', pode ser estabelecido com a realização de identidades que significam adequação à autoridade epistêmica no contexto de sala de aula (Excerto 3, que segue), se entendermos que as duas realizações refletem movimentos similares de sentidos de agentividade dos sujeitos da interação, verificados nos movimentos executados nos dois exemplos já analisados[89].

A apresentação de exemplos sobre escolhas lexicais e discursivas e realização de identidades em contexto institucional de sala de aula será precedida, a título de contextualização, de definições relativas a conceitos nos campos da conversa institucional e da conversa institucional de sala de aula.

Sobre a distinção entre conversa cotidiana e conversa institucional, especificamente acerca da estrutura de tomada de turnos na fala-em-interação, estrutura basilar para a construção de sentidos nos estudos etnometodológicos, em Citó (2006, p. 05) referencio Schegloff (1987 *apud* GARCEZ, 2002), que afirma: "[e]m geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação." A conversa comum é entendida como matriz interacional, da qual as demais se originam e diferenciam, constituindo outras formas de conversa a exemplo da conversa institucional de sala de aula.

Garcez (2002, p. 57, grifo meu), referenciando Drew e Heritage (1992), afirma que "a fala-em-interação institucional se dá principalmente pelo fato de que a *identidade institucional* ou *profissional* dos participantes de alguma forma *se faz* relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados." Ações e práticas discursivas associadas a identidades institucionais definiriam a realização de identidades dada a relevância que os agentes atribuam a sentidos uns dos outros. Na conversa institucional de sala de aula, essas realizações podem ter diversas funções discursivas que reforçam ou não traços de identidades sociais macro e respectivas relações de poder. Realizações de identidades institucionais de professor e aluno, por exemplo, podem ter efeitos, seja de adequação ou resistência à autoridade epistêmica do professor, por parte do aluno. Canagarajah (1999, p. 211) ressalta o papel da realização da identidade de agente (*agency*) como elemento de resistência a relações de poder hegemônicas, mais especificamente com relação a ações e práticas de professores e alunos no contexto de sala de aula.

Garcez (2006), ao analisar organização canônica do discurso de sala de aula convencional – a sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação)[90] –, descreve três funções discursivas possíveis nessa forma de interação, definidas como controle social, reprodução de conhecimento ou construção conjunta de conhecimento. Como instrumento de controle social, as ações realizadas na interação estariam a

89 Cf. Mondada (2013) sobre configuração de formas de apresentação e negociação de autoridade(s) epistêmica(s).

90 Essa mesma organização é referida por Wagner (2004) como IRF, respectivamente, Iniciação pelo professor, Resposta por parte do aluno e *Feedback* (consideração) pelo professor.

serviço, em geral, da disciplina; como reprodução de conhecimento, seriam realizadas com a finalidade de reproduzir um conhecimento acrítico; como construção conjunta de conhecimento, por sua vez, estariam direcionadas à formação de "cidadãos participantes e críticos" (CITÓ, 2007, p. 193).

Coloca-se como central em nossa conversa verificar o grau de agentividade e o papel de cada participante da interação, tomando como elementos suas escolhas lexicais e discursivas e as implicações delas advindas. Significa considerar identidades realizadas conforme funções discursivas, que, no contexto de sala de aula de ILA, implica analisar práticas e efeitos vinculados a escolhas lexicais e discursivas, tanto de alunos quanto de professores, com base na relevância atribuída às ações uns dos outros.

A análise de realizações de identidades de uma professora de ILA e de seus alunos com base nas ações discursivas no contexto de conversa institucional utiliza exemplo em Citó (2007), com dados oriundos de *corpus* constituído de gravações de aulas de ILA, em vídeo, em um curso livre na cidade de Boa Vista, estado de Roraima. A denominação curso livre é atribuída a cursos de língua, geralmente com abordagem comunicativa[91], pressupondo o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão orais e escritas (*speaking*, *writing*, *listening* e *reading*).

Discuto elementos lexicais e discursivos que definem realizações de identidades em momento conflituoso com foco na relevância atribuída às ações na interação por parte da professora e de alunos (Excerto 3), por meio de realizações de agentividade que refletiriam sentido de menos ativo, reforçando adequação à autoridade epistêmica, no caso a professora. Os demais momentos da interação, voltados para o foco na forma como aspecto definidor das ações discursivas dos participantes, não configurariam conflito entre as identidades de professora e alunos (CITÓ, 2007).

O contexto da interação refere-se à atividade de revisão oral, na qual a professora pede aos alunos que construam exemplos sobre a formação do grau comparativo de adjetivos. O grupo é formado por 12 alunos (04 meninas e 08 meninos), com comandos oral e escrito em ILA entre falsos iniciantes ou pré-intermediários. A professora, graduada em Letras e com habilitação em línguas portuguesa e inglesa, tem experiência profissional em escola pública da Educação Básica e em cursos livres.

EXCERTO (3)

[...]

01[92] Aa – é::, (1,0) (the [is more) ((risos)) {(o é mais)}[93]

02 Ab – [**the** ( ) **is more expensive, than** (.) (**people**)

{ o ( ) é mais caro, do que (.) (pessoas)}

03 P – **yeah?** [**really?** {sim? realmente?}

04 As – [([ ) ((**risos**))

05 Aa – [↑**tá doido é?** ((**risos**)) ([ )

---

91 O conceito de competência comunicativa (social) proposto por Dell Hymes, complementando o conceito de competência linguística de Noam Chomsky, é definido por Almeida Filho (2007, p. 81) como "[...] um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação".

92 No Excerto 3, utilizamos letras maiúsculas e minúsculas, junto, para os alunos, as quais representam, respectivamente, categoria (A – aluno) e indivíduo (a/b); a letra minúscula s é utilizada para falas correspondentes a todos os alunos. A letra P é usada para as falas da professora.

93 Tradução das falas.

06 P – [**ok. but it's an example. that's correct** (.)
{ok. mas é um exemplo. tá correto (.)}
07 P – another, another example, for example, (.) bike and car, (.)
{um outro, outro exemplo, por exemplo, (.) bicicleta e carro (.)
08 Aa – ([ )
09 As – [<**bike is more expensive than car**[>. { bicicleta é mais cara do que carro.}
10 P – [**sure?** (.) {tem certeza?}
11 As – **sur**[**e**. {certeza}
12 P – [**that's it**. {então tá.}

A reação dos alunos, em grupo (As – linha 04) e individualmente (Aa – linha 05) e da professora (linha 03), ao exemplo apresentado por um deles (Ab – linha 02), demonstrariam sentidos de estranheza com os elementos utilizados na comparação, do ponto de vista do significado, talvez pela comparação, em termos de valores monetários, com pessoas. A estranheza da professora se realiza por suas perguntas, marcada discursivamente por tons ascendentes, que denotariam surpresa e pedido de confirmação ('yeah?' 'really?' – linha 03). A ratificação à contribuição do aluno (linha 06) sinalizaria orientação por parte da professora para o foco na forma. A resposta a essas possibilidades para professora e alunos é vista na continuação da atividade (linhas de 07 a 12), considerando a relevância que os participantes da interação atribuem às ações uns dos outros.

A função determinada a partir das escolhas lexicais da professora mostra a inter-relação entre unidades lexicais e discursivas. A professora mostra estranheza na comparação feita entre os elementos, mais uma vez marcada discursivamente pelos tons ascendentes que denotariam surpresa e pedido de confirmação ('sure?' – linha 10). Observemos que, fora de contexto, 'yeah' e 'really' (linha 03) têm sentidos de afirmação. Associados ao elemento discursivo da entonação ascendente (?) que marca surpresa e incerteza passam a ter sentidos de expressar surpresa e pedido de confirmação, respectivamente.

A mesma relação se observa com 'sure' (linha 10), que realiza os mesmos sentidos de expressar surpresa e pedido de confirmação simultaneamente. As escolhas discursivas da professora, com entonação ascendente, para além dos sentidos de expressar surpresa e pedido de confirmação, mostrariam sentido de oportunidade de rever a contribuição (correta na forma, mas inadequada na significação), trazendo o entendimento de que sua orientação seria no sentido da significação e teria como foco a participação dos alunos na interação[94].

Ratificando o exemplo (linha 11), a reação dos alunos demonstraria a relevância por eles atribuída ao sentido o mais importante é a forma (linha 06) e suas orientações para identidade de adequação à autoridade epistêmica da professora[95], mesmo sendo a reação inadequada do ponto de vista da significação, se considerarmos os elementos da comparação (bicicleta e carro), com o efeito de abandono de suas orientações legítimas em favor das orientações da professora, também entendidas como legítimas.

---

94 Citó (2006) traz discussão sobre comunicação pedagógica não centralizadora dessa mesma professora, que privilegia a construção conjunta do conhecimento com a participação dos alunos por meio de atribuição de autoria a suas falas com o uso da estratégia de revozeamento.

95 Cf. Heritage e Raymond (2005) para uma discussão detalhada sobre direitos epistêmicos de fazer avaliações em conversas, incluindo referências a estudos que relacionam esses direitos a identidades sociais macro.

Ainda sobre o sentido da reação dos alunos (linhas 09 a 11), o elemento da sequencialidade[96] poderia explicá-la, ao observarmos sua ocorrência na ordem das falas, quando acontece em seguida às falas da professora (linhas 06 e 07). Esta pede mais um exemplo (linha 07) logo após sua ratificação da validade da contribuição de um aluno com foco na forma, utilizando a palavra 'exemplo' (linha 06). A repetição de 'exemplo' nas falas da professora (linhas 06 e 07) poderia ser entendida como reforço a sua orientação para o sentido de foco na forma, prontamente compreendido pelos alunos em suas próximas intervenções (linhas 09 e 11).

As funções discursivas das falas da professora, que associa o uso de unidades lexicais ('yeah' e 'really' – linha 03, 'sure' – linha 10) a unidades discursivas (entonação ascendente - ?) com a função de oferta de oportunidade para correção de palavra incorreta, estariam relacionadas, segundo Citó (2006), à estrutura sequencial de revozeamento, com característica de perguntas abertas que proporcionam a reflexão sobre informação requerida. Garcez (2006, p 72 – grifo meu), apresenta definição para revozeamento como "[...] redizer do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que *recebe crédito pela autoria* [...]." A referência à autoria do aluno ressaltaria a função de valorização da participação dele associada à sequência de revozeamento[97].

O movimento de realização de identidades dos alunos passa de mais para menos agente (novamente os dados registram que esse movimento realmente ocorre) e pode ser explicado pelos sentidos clássicos da cultura de sala de aula, que confere poder à identidade de professor para avaliar contribuições de alunos, bem representados na discussão sobre as funções da sequência IRA (GARCEZ, 2002). No caso aqui analisado, pode demonstrar características da função de reprodução acrítica de conhecimento, refletindo relações prevalentes em outras salas de aula[98], já que, no caso da professora, poderia ter a função de dar voz ao aluno, entre outras.

Almeida Filho (2015, p. 22), sobre diferenças entre abordagens (culturas) de aprender e de ensinar, ressalta: "[p]ode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola, ou de um livro didático." Diferentes crenças e expectativas quanto a aprendizagem e ensino teriam relevância no desenrolar das ações em contextos de sala de aula.[99]

Em Citó (2007, p. 203) mostro a adequação dos alunos ao modelo da professora sem questionamento, vista como realização de conformação a autoridade epistêmica, consoante Abeledo (2008), no que diz respeito à conformação a uma orientação para a aceitação pelo professor. Este autor ressalta que tal orientação pode ser explicada com base na característica relativa à racionalidade humana, especificamente na reflexividade[100] das ações e descrições realizadas na interação, que diz respeito à explicabilidade dessas ações e descrições e ao caráter moral da cognição.

Nos termos de Abeledo (2008) a adequação a expectativas normativas se relaciona ao caráter moral. No caso aqui discutido (sentidos clássicos da cultura de sala de aula), refere-se à adequação do aluno que precisa ser aceito, corroborado, ratificado pelo professor. Drew e Heritage (1992, p. 49)

---

96 Cf. Garcez (2008) e Loder, Salimen e Müller (2008) para uma descrição detalhada do elemento sequencialidade na explicabilidade de ações em análise de conversas sob a perspectiva da ACE.

97 Cf. Richards (1990, p. 06) para o uso de revozeamento como orientação para a participação do aluno, entendido como mobilizador de agentividade do tipo relacional (Cf. Lipponen e Kumpulainen, 2011; Edwards, 2005).

98 Cf. Clonan-Roy; Rhodes; Wortham (2016) sobre a ideia de diversos contextos de experiências (escalas) como fontes para alinhamentos desse tipo, consoante a perspectiva de eventos cruzados (*cross-event perspective*).

99 Cf. Heberle (2001) e Richards (1990) para discussão desses mesmos aspectos (crenças e expectativas) na formação de professores.

100 Cf. Kogler, 2012 apud Vitanova et al, 2015, p. 02.

afirmam que “[e]m várias formas de discurso institucional [...] há uma relação direta entre status e papel, por um lado, e direitos e obrigações discursivas, por outro”[101], que corroboraria o sentido de normal à adequação dos alunos à autoridade epistêmica da professora, tratando-se de contexto institucional de sala de aula, em especial na assimetria nos modos de realização de professor e alunos associados a relações prevalentes em outros contextos de sala de aula vivenciados pelos alunos.

A realização de agentividade apresenta-se como de acomodação, entendendo que os alunos, ao perceberem a diferença entre seus sentidos e os da professora, respectivamente, com focos no conteúdo (linhas 04 e 05) e na forma (linha 06), orientam-se na participação seguinte na direção do sentido da professora, com foco na forma, mesmo ela tendo facultado o sentido com foco no conteúdo (‘sure?’ – linha 10). Esse alinhamento para a adequação às expectativas normativas seria uma realização nos termos do não-exercício da capacidade de mediação, entendida como ausência de elemento de explicabilidade (GARCEZ, 2008), por exemplo, no movimento de realização de agentividades por parte dos alunos, que passa de mais para menos agente sem qualquer tentativa de argumentação dos seus pontos de vista.

Tal movimento revelaria um sentido de não-engajamento dos alunos no exercício do poder de causar efeitos, que leva à co-construção de mundos conhecidos, mundos esses construídos a partir das relações de poder presentes na interação de sala de aula. Pode-se entender, ainda, que essa acomodação se dê, por exemplo, por decisão de não se contrapor ao sentido da professora, o que demandaria mais trabalho de explicar seus pontos de vista, já sendo clara a meta da interação (formação do grau comparativo de adjetivos). Essa realização de acomodação coaduna-se com argumentação de Garcez (2008, p. 29), que explica que o trabalho de reparar demanda esforços que, mesmo percebido elemento potencial para tal, às vezes, podem ser desconsiderados, o que resultaria, na prática, na inexistência de problema para efeito da negociação em curso. Concordo, em parte, com esta argumentação, observada a importância de se verificarem aspectos relacionados à escala local, e para além desta, para tal alinhamento, por meio dos quais poderíamos verificar a forma como os alunos lidam com discursos de outrem, considerando assimetrias que caracterizam as ações.[102]

Nos exemplos aqui discutidos (entrevista e sala de aula), parecem claros sentidos de agentividade orientados para a aceitação pela autoridade epistêmica[103], embora as motivações possam ser de diversos tipos, por exemplo, discordância, concordância, assimilação e acomodação.

O próximo exemplo (Excerto 4) traz uma interação entre uma professora e uma aluna[104] que acontece logo que a aula é iniciada, como parte de revisão sobre vocabulário relativo a moda, com a projeção (*datashow*) de imagens de peças do vestuário feminino. A aluna Bárbara (14 anos) estuda no Ensino Médio regular. A professora Paula (19 anos) é aluna de graduação em Relações Internacionais, com experiência no ensino de ILA em escola particular de línguas em turmas para crianças e em turmas mistas de adolescentes e adultos em níveis iniciante e pré-intermediário. O *locus* da interação é uma aula de ILA nível iniciante em um núcleo de ensino de línguas vinculado a uma instituição pública de ensino superior.

---

101 “In many forms of institutional discourse [...] there is a direct relationship between status and role, on the one hand, and discursive rights and obligations, on the other.”

102 Cf. Dufva e Aro (2015, p. 40), referenciadas em Bakhtin, para modos de lidar com assimetrias em discursos, que podem ser do tipo apropriação, desconsideração ou afirmação/rejeição.

103 Essa orientação do tipo ‘aceitação pela autoridade’ relaciona-se aos conceitos de *stance* (BUCHOLTZ e HALL, 2005) e ‘autoridade funcional’ (GOFFMAN, 2002).

104 Utilizo a inicial do nome fictício da aluna (Bárbara), a fim de preservar sua identidade. A letra B refere-se à primeira letra desse nome fictício e P, à professora Paula.

EXCERTO (4)

((A professora, sentada, pergunta e olha para a projeção de imagem na tela de projeção))

01 P – so, do you >remember< about clothing? remember?

{então, você >lembra< sobre roupas? lembra?}

((A professora levanta, anda, para em frente à aluna, segura sua roupa e mostra))

02 B – hmm,↑ (7.10) não, ([ ).

03 P – [look, uh (.) do you know what is this, this, =

{olha, uh (.) você sabe o que é isso, isso,}

04 P = this what I'm wearing? °this° {isso que estou vestindo? °isso° }

05 B – é os looks, né, que a gente estudou na aula passada?

((A professora confirma após a aluna responder, aproxima-se do projetor, indica com as mãos na projeção e diz em inglês que são nomes de roupas que elas conhecem))

06 P – yes. yes, clothing. {sim. sim, vestuário}

[...]

07 P – so, these are some of the clothes we know. ok? do you know, what's the name =

{então, estas são algumas das roupas nós sabemos. ok? você sabe, qual o nome}

08 P = of this? (2.07) {dessa?} =

((A professora aponta para uma das 03 opções de roupa na projeção))

09 P = I'm going to give you two options. two options (.) dress or skirt?

{eu vou dar duas opções. duas opções (.) vestido ou saia?}

10 B – dress.

11 P – **dress**. and this? (3.35) two options. (.) u::h skirt or blouse? (4.64); =

{e essa?} {duas opções.} {u::h saia ou blusa?}

12 B – °é saia° (.)

13 P – **skirt**?

14 B – °não, é blouse°. {° ... blusa°.}

15 P – skirt or blouse?

16 B – é blouse. blouse.

17 P – **blouse**? **this is the blouse**?

18 B – blouse.

19 P – skirt. skirt.

20 B – saia.

21 P – skirt.↓ yeah. (.) {saia.↓ sim.}

((A professora aponta para a 3ª roupa))

22 P – and this? (.) °do you remember that?° (.)

23 B – no. {não.}

24 P – ti::-shirt, ti-shirt. {ca::miseta, camiseta.}

((A aluna olha para o livro e conclui raciocínio sobre dúvida anterior entre saia e blusa))

25 B – blouse. verdade, a saia, ( ).

((A professora mostra dois vestidos e fala em inglês))

26 P – **look**. {olha.} (.) uuh **então, vestido, estes são vestidos** [...]

A quantidade de falas de Paula (17), comparadas à de Bárbara (10), demostraria prevalência da fala da professora, o que é razoável pelo contexto (sala de aula), a natureza da conversa (revisão de conteúdo) e o nível de competência comunicativa em ILA da aluna (iniciante). No conjunto das falas de Paula, o número de palavras em inglês (86), comparado ao em português (05), traria sentidos de 'competente' e 'fluente' associados à identidade de professora de línguas. No caso da Bárbara, o conjunto de palavras em português (20), comparado aos usos do inglês (08), refletiria o sentido de iniciante, seu estágio no contínuo da competência comunicativa na língua inglesa.

A prevalência do uso de palavras em inglês teria efeito de exposição da aluna a várias estruturas da língua, permitindo a fixação de elementos do sistema linguístico e discursivo e oportunidades de uso efetivo para ações concretas, relacionadas a tarefas da aula ou à realização de ações do mundo fora da sala, verificadas em outro momento no *corpus*. O uso de palavras em português, por parte da professora ('então' [...] – linha 27), tem associação com a introdução de novos elementos do sistema da língua (vocabulário e verbo), também verificado com essa mesma função em outras ocorrências no *corpus*.

Nesta interação, diferentemente das anteriores, não há registro de realizações conflituosas com relação a sentidos e representações por parte dos participantes. A análise das práticas discursivas e seus efeitos na interação, conforme as escolhas lexicais e discursivas de Paula, mostra funções com sentidos variados: valorizar a participação da aluna por meio da repetição de suas falas ('dress' – linha 11 e 'skirt' e 'blouse' – linhas 14 e 18) e oferecer oportunidade, com entonação ascendente, para correção de léxico ('skirt?' e 'blouse?'– linhas 14 e 18). Esses efeitos demonstram sentidos relacionados à identidade da professora, com orientação para a construção conjunta do conhecimento de vocabulário em parceria com a aluna, valorizando as contribuições na língua inglesa por parte de Bárbara.

A repetição das falas de Bárbara ('dress' – linha 11 e 'skirt' e 'blouse' – linhas 14 e 18), por parte de Paula, teria sentido de mostrar interesse na participação da aluna. O uso, por parte de Paula, de unidades lexicais ('skirt' e 'blouse') associadas a unidades discursivas (entonação ascendente - ?) com a função de oferta à aluna de oportunidade para revisão de palavra incorreta, como na discussão anterior (Excerto 3), se repete. Perguntas abertas que proporcionam a reflexão sobre a informação requerida aliadas à repetição de falas da aluna teriam o sentido de valorizar sua participação[105]. Nessa interação, como na anterior, a sequência de revozeamento pode ser entendida com sentido de construir junto, valorizando a autoria da aluna, o que refletiria a relevância que Paula demonstra à participação de Bárbara e reforçaria sua identidade de professora atenciosa e colaboradora.

Essa orientação colaborativa de Paula, relacionada à utilização da sequência IRA com a função discursiva de construção conjunta de conhecimento (GARCEZ, 2006), parece mais eficaz para a meta

105 Svennevig (2004) considera-o como postura afetiva de consideração à participação do outro interlocutor, no caso, em interações naturais de consultas em instituições públicas de prestação de serviços, sobre questões de interesse de imigrantes estrangeiros na Noruega.

da aprendizagem da interação institucional de sala de aula, bem como a realizações de agentividade mais ativas, comparada às realizações conflituosas da outra interação em contexto de sala de aula de ILA (Excerto 3), considerando as relevâncias atribuídas pelos participantes aos sentidos realizados.

Conclusão

As possibilidades de inter-conexões entre léxico e discurso com foco na realização de sentidos a partir de escolhas lexicais e discursivas se mostram variadas, o que demandaria esforços que exigem convergências entre estas e outras áreas por meio de estudos que possam melhor responder a questionamentos que me fiz ao longo dessa discussão, vinculados aos movimentos no contínuo da realização de agentividades: que fatores mobilizariam realizações de agentividade na orientação de mais para menos ativo, por parte dos alunos (Excerto 3), nos termos do não-exercício da capacidade de mediação, por exemplo, pela inexistência de qualquer tentativa de argumentação dos seus pontos de vista? Ou seja, o que provocaria esse movimento com sentido de não-engajamento dos alunos no exercício do poder de causar efeitos que privilegiem seus pontos de vista?

Explicar motivos para os movimentos de realização de agentividade por parte dos agentes que o fizeram requereria informações para além das que encontramos na transcrição. Talvez, implique na adoção de métodos de registro e de análise adicionais, que reforcem ou refutem as conclusões discutidas, mesmo tendo sido comprovada a efetividade dos dados em mostrar os movimentos. Outros métodos, quem sabe, minimizariam a indeterminação interpretativa característica de análises como a desenvolvida aqui,[106] que "[...] interpreta[m] dados fluidos e frequentemente ambíguos, com implicações socioculturais importantes"[107] (AHEARN, 2001, p. 111). No caso de métodos de registro, a adoção de registros longitudinais talvez traga mais movimentos no sentido das realizações de agentividade que ampliem os tipos aqui verificados. Aspectos como abordagens, conhecimentos e crenças sobre aprender e ensinar línguas, tanto dos alunos quanto da professora, poderiam ser observados por meio de questionário de análise de expectativas e necessidades e entrevistas, os quais embasariam algumas das conclusões apresentadas.[108]

Aceito o desafio e apresentada a discussão, espero que nossa conversa tenha aclarado novas possibilidades de inter-relações entre as áreas da Lexicologia e do Discurso, especialmente com exemplos advindos de discussões no campo da Análise da Conversa. O resultado da discussão nos mostra que as intenções e ações delas resultantes devem ficar claras e precisam ser negociadas com respeito às diferenças de sentidos, sob pena de gerar conflitos e consequências negativas em interações e nas vidas das pessoas envolvidas.

---

106 Cf. Garcez (2010) e Nunan (1992) para discussão sobre procedimentos que asseguram rigor e validade interna à pesquisa qualitativa, respectivamente, análise de casos discrepantes e confrontação (*recall*).

107 "[...] interpreting fluid, often ambiguous linguistic data with important sociocultural implications."

108 Cf. Canagarajah e De Costa (2016) para a discussão sobre a pertinência do uso escalas em relação à análise de contextos e suas implicações, em especial na dimensão translocal.

Referências

ABELEDO, Maria de la O. López. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 217p. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2008.

AHEARN, Laura M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, 30, 109-37, 2001.

ALMEIDA, Alexandre N. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares**. 298f. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8ª ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas/SP: Pontes Editores/Artelíngua, 2ª ed., 2007.

APPADURAI, A. 1991. Afterword. In APPADURAI, A.; KOROM, F. J.; MILLS, M. A. (Eds.) **Gender, genre, and power in South Asian expressive tradition**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991, p. 467–476.

ARONSSON, Karin. Identity-in-interaction and social choreography. **Research on Language and Social Interaction**, 31, 1, p. 75-89, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Trad. Lúcia Quental. In RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 85-105.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, 7, 3/4, p. 585-614, 2005.

CANAGARAJAH, A. Suresh. On EFL teachers, awareness, and agency. **English Language Teaching – ELT – Journal**, 53, 3, p. 207-214, 1999.

CANAGARAJAH, A. S.; DE COSTA, Peter I. Introduction: scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. **Linguistics and Education**, 34, p. 1-10, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Trad. Fabiana Komesu (Coord.) **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CITÓ, Parmênio C. A organização da fala-em-interação de sala de aula e a comunicação pedagógica de uma professora de língua inglesa. **Revista Letra Magna**, 5, 2º semestre, p. 1-20, 2006.

CITÓ, P. C. A intenção pragmática na comunicação pedagógica de uma professora de inglês. **Revista da ABRALIN**, 6, 2, p. 191-207, 2007.

CITÓ, P. C. Os sentidos sobre alfabetização na fala de uma pessoa não alfabetizada e em um livro didático do programa de alfabetização de jovens e adultos. In FREITAS, Déborah de B. A. P.; WANKLER, Cátia M. (Orgs.) **O múltiplo em construção**: questões de linguagem e identidade. Boa Vista/RR: Editora da UFRR, 2012, p. 187-197.

CLONAN-ROY, Katherine; RHODES, Catherine; WORTHAM, Stanton. Moral panic about sexual promiscuity: heterogeneous scales in the identification of one middle school Latina girl. **Linguistics and Education**, 34, p. 11-21, 2016.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. 289p. Tese (Instituto de Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DIAS, Fernanda H.; MILLER, Inés K. Mudanças de *footing* e projeções do 'eu' de uma professora de língua inglesa: "aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar". In PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.) **Discursos socioculturais em interação**: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 365-394.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, C. (Eds.) **Rethinking context**: language as an interactive phenomenon. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1992.

DUFVA, Hannele; ARO, Mari. Dialogical view on language learner's agency: connecting intrapersonal with interpersonal. In DETERS, Ping; GAO, Xuesong (Andy); MILLER, Elizabeth R.; VITANOVA, Gergana. (Eds.) **Theorizing and analyzing agency in second language learning**: interdisciplinary approaches. UK: Multilingual Matters, p. 37-53, 2015.

EDWARDS, Anne. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, 43, p. 168-182, 2005.

FIRTH, Alan; WAGNER, Johannes. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The Modern Language Journal – MLJ**, 8, 3, p. 285-300, 1997.

FRAI, Patrícia Helena; SEIDE, Márcia Sipavicius. Motivações para a escolha de nomes duplos em Marechal Cândido Rondon. In FARGETTI, Cristina Martins; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz. (Org.) **Léxico e cultura**. Araraquara/SP: Letraria, 2015, p. 15-23.

GASS, Susan. Apples and oranges: or, why apples are not orange and don't need to be a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 82, 1, p. 83-90, 1998.

GEE, James Paul. **Sociolinguistics and literacies**. London: The Falmer Press, 1990.

GARCEZ. Pedro de Moraes. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. **Palavra**, 8, p. 54-73, 2002.

GARCEZ. P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, 4, 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M. (Orgs.) **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

GARCEZ, P. M. **Fala-em-interação e comunidades de aprendizagem**. Proposta para renovação de bolsa de produtividade em pesquisa (PQ 2011-2014). Porto Alegre: Mimeo, 2010.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, 30.2, 2014, p. 257-288.

GOFFMAN, Erving. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 107-148.

HALL, Joan Kelly. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 81, 3, p. 301-06, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].

HEBERLE, Viviane M. Observing EFL classrooms in primary or secondary schools: a research task in Applied Linguistics. **Ilha do Desterro**, 41, p. 93-117. 2001.

HERITAGE, J.; RAYMOND, Geoffrey. The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. **Social Psychology Quarterly**, 68, 1, p. 15-38, 2005.

JUNG, Neiva M.; GARCEZ, P. M. Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção de identidade etnolinguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. In CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONNI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 97-122.

KASPER, Gabriele. "A" stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 81, 3, p. 307-312, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LASCARIDES, Alex; COPESTAKE, Ann. Pragmatics and word meaning. **Journal of Linguistics**, 34, p. 387-414, 1998.

LIDDICOAT, Anthony. Interaction, social structure, and second language use: a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 81, 3, p. 313-317, 1997.

LIPPONEN, Lasse; KUMPULAINEN, Kristiina. Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 27 p. 812-819, 2011.

LODER, Letícia L.; SALIMEN, Paola G.; MÜLLER, Marden. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39-58.

LONG, Michael H. Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 81, 3, p. 318-323, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995, p. 239-266.

MONDADA, Lorenza. Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: descriptions and questions in guided visits. **Discourse Studies**, v. 15, n. 5, p. 597-626, 2013.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1992.

POULISSE, Nanda. Some words in defense of the psycholinguistic approach: a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 81, 3, p. 324-328, 1997.

RAMPTON, Ben. Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner. **MLJ**, 81, 3, p. 329-333, 1997.

RICHARDS, Jack C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In RICHARDS, J; NUNAN, David (Eds.) **Second language teacher education**. United Kingdom: Cambridge University Press. 1990, p. 3-15.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, 39, 3, p. 345-378, 2004.

SVENNEVIG, Jan. Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. **Discourse Studies**, 6, p. 489-516, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VINUESA, Maya García. Pragmatics, lexicology and cultural models in language. **Revista Espanhola de Linguística Aplicada – REsLA**, 15, p. 37-52, 2002.

VITANOVA, Gergana; MILLER, Elizabeth R.; GAO, Xuesong (Andy); DETERS, Ping. Introduction to Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches. In DETERS, Ping; GAO, Xuesong (Andy); MILLER, Elizabeth R.; VITANOVA, Gergana. (Eds.) **Theorizing and analyzing agency in second language learning**: interdisciplinary approaches. UK: Multilingual Matters, p. 01-13, 2015.

WAGNER, Johannes. The Classroom and Beyond. **MLJ**, 88, 4, Special Issue/Winter, p. 612-616, 2004.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários –** uma pequena introdução à Lexicografia. 2ª ed. - revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

WONG, Jean. Delayed next turn repair initiation in native/nonnative speaker English conversation. **Applied Linguistics**, 21, 2, p. 274-297, 2000a.

WONG, Jean. The token 'yeah' in nonnative speaker English conversation. **Research on Language and Social Interaction**, 33, p. 39-67, 2000b.

A ORIGEM DO NOME GOIÁS: O *ONOMA* COMO TERMO E REGISTRO HISTÓRICO-SOCIAL

Rayne Mesquita de REZENDE

Introdução

Apresentaremos neste trabalho um recorte dos objetivos da pesquisa[109] "O nome do lugar e o lugar do nome: descrição lexical dos topônimos da microrregião de Catalão-GO", que tem como fulcro realizar uma análise lexical dos topônimos de natureza física (cursos d'água) e antrópica (municípios, distritos, povoados e bairros) dos onze municípios da Microrregião de Catalão – Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Ouvidor, Nova Aurora e Três Ranchos – totalizando, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, cerca de 147.000 habitantes.

Para este texto, propomos uma investigação da origem do nome do estado de Goiás, com o fito de compreendermos qual a relação entre este topônimo de natureza antrópica e a origem oficialmente difundida, que correlaciona o *onoma Goiás* à existência de uma tribo indígena, os **Goya/Goiá**[110], que, supostamente, habitaram o estado antes da dominação bandeirante.

Nossa proposição justifica-se pelo fato de que esta investigação consiste em uma das partes da pesquisa suprarreferida e se enquadra nas temáticas da discussão terminológica, visto que o topônimo é, de certa maneira, também um termo específico, que, embora não designe termos de uma técnica ou ciência, denomina uma categoria de nomes diferentes dos nomes comuns (DICK, 1990; 2006).

Como percurso metodológico adotamos uma revisão bibliográfica que abrange os pressupostos de base da Terminologia, Toponomástica, História, Geografia etc. Neste sentido, depreendemos que a pesquisa sobre o *onoma Goiás*, será um caminho que nos levará a compreender, através do nome, parte da cultura, desenvolvimento social e identidade do referido estado.

Terminologia e Onomástica: confluências epistemológicas

No encalço de nossa proposição, iniciamos tratando dos fatores que permitiram-na: os pontos de contato entre duas ciências do léxico, quais sejam a Terminologia e a Onomástica. Ambas, podem ser consideradas oriundas da **Lexicologia** com enfoque em vertentes especializadas, pois Terminologia e Onomástica comungam do fato de terem como objeto de estudo o léxico específico. Nessa direção, Krieger e Finatto (2004, p.43), atestam:

> Lexicologia e Terminologia, embora aproximem-se, porquanto ambas constituem ciências do léxico, distinguem-se pela especificidade de seus objetos. A diferença entre estes, cabe ressaltar, não é outra senão a propriedade que possuem as unidades lexicais chamadas de termos de estruturas linguísticas, que em sua dualidade sígnica, denominam e circunscrevem cognitivamente objetos, processos e conceituações pertinentes ao universo das ciências, das técnicas e tecnologias; enquanto as palavras, realizando o mesmo processo denominativo e conceitual, cobrem toda a abrangência da realidade cognitiva e referencial apreendida e construída pelo homem.

---

109 Em fase inicial no âmbito da Pós-Graduação *Stricito Sensu*, em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/*Campus* Araraquara.

110 De antemão, justificamos que as diferentes formas de escrita para o *onoma Goyá*, (Guaiá, Goya e Goiá) e para as demais etnias indígenas (ex. Caiapó/ Kayapó) que figuram neste texto obedecem à literalidade do modo como escreveu cada autor.

A **Terminologia**[111], tem como escopo o estudo do **termo**, "[...] unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico" (BARROS, 2004, p. 40) e dos conceitos por eles designados. Cabe destacar que a linguagem de especialidade composta pelo léxico de uma ciência ou técnica não se restringe a esses dois contextos, porque o termo é, sobretudo, uma unidade do léxico comum que se converte em termo, quando utilizada em uma situação específica de comunicação que ultrapasse as fronteiras do léxico comum (CABRÉ, 1999 *apud* BARROS, 2004).

É nesta perspectiva que adentramos no terreno da **Onomástica**, ciência cujo objeto de estudo são os **nomes próprios**. Este campo de conhecimento tem como função indicar através da observação do nome – elemento linguístico, o percurso cultural e histórico de uma sociedade. O **onoma**, que significa "a união de um som e de um significado, através de uma convenção/ contrato social", é o termo utilizado para designar unidades da língua que são objeto de estudo da Onomástica. Quanto à constituição morfolexical, o *onoma* se apresenta nas formas de lexia simples, lexia composta e lexia complexa (DICK, 2007).

Dentro da Onomástica existem duas categorias: a **Antroponímia –** estudo dos nomes próprios de pessoas e a **Toponímia -** nomes próprios de lugares. Há também uma especificação entre os *onomas* de cada categoria, conforme a sua função. Assim, o antropônimo [**antrop(o)-**, elemento de composição antepositivo do grego *ánthrōpos* = homem + **-onoma** = nome] (HOUAISS, 2009) é o termo que corresponde à primeira categoria. Já para a segunda, o termo será o topônimo [**top(o)-**, elemento de composição antepositivo do grego *tópos* = lugar + **-onoma** = nome] (HOUAISS, 2009).

As particularidades que distinguem o *onoma* de uma unidade da língua comum residem no fato deste ser um signo **não-arbitrário**, **opaco** e de **função estritamente referencial**, (DICK, 1990). À medida que o processo de denominação de um lugar não acontece de forma aleatória, uma série de fatores físicos e socioculturais engendraram a seleção, aceitação e permanência de um nome para um lugar, compondo a marca principal do topônimo, que é de ser um signo motivado/não-arbitrário.

Os adjetivos "opaco" e "referencial" qualificam o conjunto de oposições entre o topônimo e as unidades do léxico veicular, manifestados na ausência de sentido, haja vista que os *onomas*, não têm a propriedade de representar lexicalmente os conceitos que descrevem o universo extralinguístico. Esta tarefa é atribuída às unidades do léxico comum.

Frente ao exposto, de acordo com Dick (2006, p. 99),

> [...] consideramos a Toponímia – neste caso em foco – como uma linguagem de especialidade, mas diferenciada daquelas outras reconhecidamente técnicas, enfatizamos o emprego especial das mesmas expressões discursivas da língua geral. É o uso direcionado de uma referência espacial ou sígnica, genericamente, que modifica, em nosso entender, o estatuto linguístico da expressão, incluindo-a num rol terminológico.

As conceituações pontuadas até o momento tiveram como intuito ratificar com subsídios teóricos a coerência da proposição deste artigo, mediante a discussão sobre a relação entre a Terminologia e a Onomástica. Doravante, partiremos para uma exposição do itinerário histórico de Goiás, seguida da transcrição de excertos do *corpus* selecionados para o levantamento e análise.

---

111 Afirmação feita concorde aos pressupostos teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que concebe a Terminologia como um campo interdisciplinar em que o termo, seu objeto de estudo, é entendido como uma unidade lexical ativada singularmente por suas condições pragmáticas de adequação a um tipo de comunicação (CABRÉ, 1999).

Da Capitania dos Goyazes ao Estado de Goiás: da gênese à conjuntura atual

O intuito principal deste tópico é de demonstrar a permanência da denominação *Goiás* para esta unidade federativa, desde o seu reconhecimento como parte do território brasileiro até os dias de hoje. Faremos esta incursão através da História, ciência a que sempre recorremos como suporte dos estudos onomástico-toponímicos, visto que a onomástica possui caráter transdisciplinar.

A cronologia[112] a seguir, pontua em linhas gerais os principais acontecimentos que delinearam a estrutura social e histórica de Goiás. Em termos de formação territorial, povoamento e surgimento das cidades goianas, Gomes e Teixeira Neto (1993, p. 61) destacam seis eventos como cruciais:

> [...] a corrida do ouro (século XVIII); a agropecuária tradicional (séculos XIX e XX); colonização espontânea e oficial das zonas pioneiras dos estados (primeiras décadas do século XX); garimpagem de pedras preciosas e cristal de rocha (século XX); ferrovias e rodovias de integração nacional (século XX); expansão recente baseada nas culturas de soja e cana-de-açúcar e na pecuária melhorada.

O marco inicial para a figuração da então Capitania de Goyaz como parte do Brasil se dá no século XVIII, com a adentrada e permanência da expedição bandeirante de Bartolomeu Bueno da Silva que, embora não fosse o primeiro mameluco paulista a adentrar o território goiano, foi o primeiro a se fixar, às margens do Rio Vermelho, dando início ao garimpo de ouro de aluvião.

Conforme Palacín e Moraes (2008), em meados de 1730, após a primeira ocupação bandeirante, às margens do Rio Vermelho surge o arraial de Sant'Ana, passando, tempos depois, a ser denominado de Vila Boa e, por fim, Cidade de Goiás. Os elementos étnicos que compuseram a população goiana foram, basicamente, o europeu/branco (de origem, principalmente, portuguesa e os descendentes nascidos no Brasil), o ameríndio, nativo do ambiente, e o africano /negro trazido para o trabalho escravo.

Passados cerca de cinquenta anos de exploração, com a escassez do ouro, a mineração deixa de ser a atividade econômica principal, acarretando a dispersão das populações, antes concentradas nos arraiais circunvizinhos aos garimpos, as quais migraram para diversos pontos do estado, especialmente nas zonas rurais. Entrementes, a agricultura e a pecuária tornam-se as atividades de subsistência da população (PALACÍN; MORAES, 2008) e também os alvos em que o governo de Goiás passa a investir, na tentativa de reverter a situação de ruína econômica em que se que achava o estado.

A agricultura adquiriu o caráter de uma atividade apenas de subsistência, sendo desenvolvida em pequena proporção e isoladamente, uma vez que a ausência de mercado interno consumidor e a impossibilidade de transporte dos produtos tornavam inviável a comercialização com os demais estados. Por sua vez, a pecuária foi mais bem sucedida, alcançando o *status* de novo sistema econômico, sucessor da mineração.

---

112 Extraído do capítulo "Panorama sócio-histórico de Goiás ao longo do século XX: contexto político, econômico e populacional", que integra a dissertação **Configurações da linguagem em Goiás: um estudo dos regionalismos lexicais sob o viés metalexicográfico** (REZENDE, 2016).

A explicação para o êxito da pecuária, diferentemente da agricultura, dá-se pelas boas condições climáticas para o trato do gado, com a abundância de pastagem, bem como a facilidade no transporte dos animais que, conduzidos por tropeiros, conseguiam percorrer os sertões goianos e atravessar suas fronteiras. Se, em relação à economia, no século XIX Goiás desenvolveu apenas atividades que se ligavam ao meio rural, quanto à densidade demográfica não foi diferente. Cerca de 90% da população vivia na zona rural.

No início do século XX, remontando ao cenário político-econômico nacional vemos a República dos Estados Unidos do Brasil aderir à *práxis* relativa à redistribuição das funções de produção e participação na economia do período da Primeira República (1889-1930) em diante. Estas práticas interferiram direta e indiretamente na distribuição populacional e na organização social de Goiás e das demais áreas despovoadas e improdutivas do Brasil. Desse modo, os conjuntos de ações denominados de **frente de expansão** e **frente pioneira** engendraram os fatos que determinaram o encadeamento social, político e financeiro atual das esferas nacional e estadual.

Chaul (1988) conceitua a **frente de expansão** como o momento de difusão capitalista em áreas ainda não incorporadas ao mercado nacional, que sobrevêm com a efetivação da **frente pioneira –** empreendimentos econômicos implantados em meios não capitalistas através de empresas ferroviárias, comerciais, bancárias, possibilitando uma alteração no modo de produção de um lugar, com a criação de mecanismos para o escoamento desta e o fortalecimento do mercado interno, através da estruturação do setor terciário (comércio de bens e serviços).

O grande marco desse período para Goiás foi a construção de Goiânia e a transferência do poder estadual da antiga capital (Cidade de Goiás) para a nova cidade, que não se deu de forma instantânea, pois a antiga capital era também o reduto das oligarquias goianas tradicionais. A edificação da capital nova proveu razoavelmente os cidadãos de serviços basilares, como educação, saúde, estruturação do setor terciário etc. Justifica-se, assim, o fato de a Revolução de 30, cujos ideais foram difundidos em Goiás mormente por Ludovico e a construção de Goiânia, terem sido os pilares para um novo momento sócio-histórico, condizente com a configuração do restante do país.

Ainda no que tange a uma das ações da frente de expansão nacional, em relação ao povoamento e à ocupação dos imensos descampados goianos, a Marcha para o Oeste – projeto federal de interiorização entre 1940 e 1950, iniciado no governo de Getúlio Vargas seguindo até o governo de Juscelino Kubitscheck – trouxe para Goiás uma leva de trabalhadores mineiros, nordestinos e nortistas e, em menor proporção, goianos procedentes de outras regiões.

De acordo com Estevam (2004), esses imigrantes passaram a fazer parte de projetos governamentais, como a CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás, situada no município de Anápolis, funcionando no regime de pequenas propriedades distribuídas entre os colonos, cujas principais culturas eram de arroz, milho e feijão. Entretanto, esse modelo de colonização planejada não foi bem sucedido, pela carência de dois fatores indispensáveis: a falta de distribuição de crédito aos pequenos produtores e a distância dos grandes centros consumidores, que não poderia ser solucionada sem a abertura de vias de tráfego rodoviário.

Um segundo momento que impulsionou o fluxo migratório em direção a Goiás foi a construção de Brasília (1956-1961). Ademais, a implantação de uma infraestrutura que suprisse a nova sede do governo federal, como a construção de estradas (Belém-Brasília, BR- 050, BR- 354, BR- 452 etc.) e de hidroelétricas, beneficiou a população com a chegada de energia elétrica nos pontos em que ainda não existia, além de permitir um escoamento da produção agrícola goiana, fortalecendo o setor primário.

Na década de 70, a agroindústria abre as portas em Goiás, tendo como foco a produção de maquinário, insumos agrícolas e gêneros alimentícios que, ainda na atualidade, são os principais bens de consumo produzidos. Contudo, a indústria, nesse período, não representava o setor mais importante da economia goiana, cuja base continuava sendo a agropecuária, seguida do comércio.

Assim, o setor terciário foi também beneficiado com o aumento da densidade demográfica que, automaticamente, acarreta a expansão do contingente de consumidores. Mediante isso, as décadas de 60, 70 e 80 conferiram a Goiás, mormente na porção sul do território, mais autossuficiência econômica.

É nesse cenário que nos últimos anos da década de 80, em meio à tumultuada transição da ditadura militar para o sistema republicano, que ressurge, em Goiás, uma discussão que delimitaria as atuais fronteiras físicas e políticas, redesenhando, de igual maneira, a divisão regional brasileira do Norte e do Centro-Oeste. Trata-se do movimento separatista do norte goiano que, após uma odisseia iniciada ainda na época colonial, finalmente atinge seu ensejo.

Conforme consta nos relatos públicos e oficiais do governo do Estado de Goiás, a primeira investida para essa separação remonta a tempos da mineração, motivada por uma distinção de valores entre os impostos cobrados para o norte e para o sul da capitania de Goyaz. O alto valor do imposto de "capitação" pago pelos garimpeiros e comerciantes do norte colocava-os em desvantagem financeira em relação aos mineiros do restante da capitania.

Todavia, somete após uma trajetória de mais de dois séculos, que envolveu subsequentes gerações e diversos motivos de propósito separatista, as conjunturas políticas e populares em prol da criação de um novo estado alcançaram este objetivo, com a efetivação da Nova Constituição Nacional (1988), que legitimou a fragmentação da região norte de Goiás, dando origem ao estado de Tocantins, que passa a fazer parte da região Norte do país.

Outro aspecto também marcante nos anos 1980 foi o novo arranjo demográfico. Segundo Estevam (2004, p. 185, grifos do autor):

> O êxodo rural em Goiás foi espantoso na década de 1980, mesmo com relação ao fenômeno a nível nacional e a sua urbanização, embora em ritmo mais acelerado, refletiu tendência constatada no país. A redistribuição urbano/rural foi mais intensa no estado em função de formas capitalistas de produção na agricultura, da valorização das terras, da apropriação fundiária especulativa e ainda tendo em vista a legislação que instituiu direitos trabalhistas para os antigos colonos levando os fazendeiros a preferir "expulsá-los" do que obedecer as normas legais.

Percebe-se que as condições desfavoráveis ao pequeno proprietário, ao meeiro ou ao arrendatário, somadas ao crescimento das cidades e, por conseguinte, a maior oferta de mão-de-obra nos setores secundário e terciário promoveram a inversão da densidade demográfica em Goiás, que deixa de ter uma população mormente rural, tornando-se, quase em sua totalidade, urbana.

Do primeiro decênio do século XXI até os dias de hoje, consoante as informações do Instituto Mauro Borges de Estatística Socioeconômica (IBM), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) Goiás, em termos de economia, obteve significativa evolução, atingindo colocação privilegiada entre as unidades federativas, com um desenvolvimento progressivo nos setores primário, secundário e terciário. Atualmente, dados do IBM com base no Censo 2010 do IBGE apontam Goiás como 7º maior território do Brasil, com cerca de 6.434.048 de habitantes.

Feita a sinopse dos principais acontecimentos históricos que determinaram a configuração social de Goiás, com estes apontamentos situamos as características do *locus* de pesquisa selecionado, tendo em vista que alguns deles indubitavelmente atuaram como motivadores para a denominação da região correspondente a esta unidade federativa.

O onoma como registro histórico-social

Nesta seção, serão pontuadas as discussões sobre a origem e motivação do topônimo Goiás, sob método de análise onomástico-toponímico, que faculta a compreensão das características internas (linguísticas) e externas/semânticas (motivação toponímica). Sob esta pretensão, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o fito de esclarecer a origem do referido *onoma*, para classificá-lo linguisticamente nos moldes do "[...] **Sistema Taxionômico Toponímico**, estruturado em vinte e sete taxes explicativas ou categoremas toponímicos" (DICK, 2007, p.142, grifos da autora).

Iniciamos, então, pelo viés interno/linguístico da análise onomástica-toponímica. Provindo do entendimento de que o topônimo é uma unidade da língua comum e se torna *termo* quando ativado na ação de designar acidentes geográficos, começamos a averiguação do significado do nome *Goiás* no léxico geral e em seguida, passamos para um vocabulário especifico toponímico. Buscamos nos dicionários gerais[113] Houaiss (2009) e Michaelis o registro e definição da unidade lexical *Goiás*.

O dicionário Houaiss (2009) não registra o a unidade lexical Goiás, mas traz no verbete [1]**goiá** uma remissão ao estado: "*s.2g.* ETNOL **1** indígena do grupo dos **goiás**. *adj.2g.* **2** relativo a goiá ou aos **goiás** ***goiás*** *s.m.pl.* ETNOL **3** grupo indígena que teria habitado a cabeceira do rio Vermelho GO." Já o dicionário Michaelis (2009), define: "goi.ás ***sm*** O mesmo que ***goiá***1. ***adj*** e ***s m+f sing*** e ***pl*** Diz-se dos, ou os índios desse nome que outrora habitavam a área do Estado homônimo. No plural, também é usada a forma ***goiases***."

As definições dos dois acervos lexicográficos indicam a remissiva a **goiás** (HOUAISS, 2009) e **goiá** (MICHAELIS, 2009). Ambas atribuem o mesmo significado para goiá – indivíduo ou grupo indígena que teria habitado a região do estado de Goiás, o que é um indício de que o significado atribuído ao signo goiá/goiás está consolidado no léxico veicular da língua portuguesa como o nome desta tribo que viveu no referido local.

Em contrapartida, o léxico de especialidade toponomástico apresenta diferente definição para o termo *goiá /goyá*. Sampaio (1970: 206) na obra "Vocabulário Geográfico Brasileiro", que é a reimpressão de parte de "O Tupi na Geografia Nacional" define: "**GOYÁ**, corr. de guayá, c. guá-yá, o indivíduo semelhante, parecido gente da mesma raça. Documentos antigos falam em guayás e guayazes, designando uma nação selvagem". O autor elenca neste trabalho *onomas* de origem exclusivamente tupi, que nos suscitam algumas interrogações, que poderão ser entendidas e ratificadas a seguir.

Para tanto, precisamos avançar a análise interna/linguística e passar para a observação dos fatos externos ao sistema língua para compreender qual a razão de nossas dúvidas. Desse modo, a transcrição de alguns excertos do material bibliográfico selecionado fez-se indispensável para demostrarmos o

113 Tipologia de dicionário selecionada com base em Biderman (2001), que afirma ser o dicionário geral um dos modelos mais usuais nas sociedades contemporâneas.

encadeamento de fatores que nos levaram }à questão central da elaboração deste trabalho: qual a relação entre o *onoma Goiás* e a existência de uma etnia indígena chamada Goyá? Que evidências podem explicar a atribuição e permanência desta designação?

Conforme vimos na seção anterior, constatamos que este topônimo sofreu pequenas alterações ortográficas, mas prevaleceu em um processo de cristalização semântica (DICK, 1990), embora o seu elemento componente, os povos goiá/goyá, não tenham deixado vestígios. Remontamos à história, para observar quais as informações oficiais propagadas sobre esta etnia:

> Quando os bandeirantes chegaram a Goiás, este território, que atualmente forma os Estados de Goiás e Tocantins, já era habitado por diversos grupos indígenas. Naquela época, ao verem suas terras invadidas, muitos foram os que entraram em conflito com os bandeirantes e colonos, em lutas que resultaram no massacre de milhares de indígenas, aldeamentos oficiais ou migração para outras regiões.
>
> A maioria dos grupos que viviam em Goiás pertencia ao tronco linguístico Macro Jê, família Jê (grupos Akuen, Kayapó, Timbira e Karajá). Outros três grupos pertenciam ao tronco linguístico Tupi, família Tupi-Guarani (Avá-Canoeiro, Tapirapé e Guajajara). **A ausência de documentação confiável, no entanto, dificulta precisar com exatidão a classificação linguística dos povos Goyá, Araé, Crixá e Araxá.**
>
> Segundo a tradição, os Goyá foram os primeiros índios que a expedição de Bartolomeu Bueno da Silva Filho encontrou ao iniciar a exploração aurífera e foram eles, também, que indicaram o lugar – Arraial do Ferreiro – no qual Bartolomeu Bueno estabeleceu seu primeiro arranchamento. Habitavam a região da Serra Dourada, próximo à Vila Boa, e quatro décadas após o início do povoamento desapareceram daquela região. Não se sabe ao certo seu destino e nem há registros sobre seu modo de vida ou sua língua (GOVERNO DE GOIÁS, 2016, grifos nossos).

A informação de que "A ausência de documentação confiável, no entanto, dificulta precisar com exatidão a classificação linguística dos povos Goyá, Araé, Crixá e Araxá" pôde ser atestada mediante a consulta[114] do que Rodrigues (1994) apresenta em "Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas". Este trabalho, que é referência para o estudo das línguas indígenas no Brasil, contém a classificação dos troncos e famílias das línguas indígenas do país, não faz alusão aos goiá/goyá e sua língua.

Frente ao exposto, concluímos que a impossibilidade da identificação de a qual tronco linguístico pertencia o goiá/goyá causada pela falta de documentação e vestígios capazes de traçar o perfil linguístico destes povos, se estende também pelo mesmo fator ao campo da onomástica-toponímica para o esclarecimento de qual a relação entre os índios goiá/goyá e o topônimo *Goiás*.

Ainda que no excerto acima não seja feita alguma referência direta da relação entre o topônimo *Goiás* e o grupo indígena goyá, a afirmação de que segundo a "tradição", eles foram os primeiros a se defrontarem com o Anhanguera deixa, nas entrelinhas, que essa possa ser a possível motivação para a denominação do Estado, já que os goiá/goyá não eram o único grupo indígena que viviam na região.

---

114 Capítulos: 2. A família Tupí-guaraní; 3. O tronco Tupí;4. O tronco Macro-Jê; 5. A família Karíb; 6. As famílias Aruák e Arawá; 7. Famílias linguísticas menores ao sul do Amazonas; 8. As famílias Tukano, Maku e Yanomami; 9. As línguas isoladas e Índice de línguas (RODRIGUES, 1994, p.29-134)..

Outros tipos de textos como relatos de viajantes e materiais didáticos utilizados em cursos do ensino superior apresentam semelhantes asserções, como podemos constatar:

Quadro 1 – Elaborado pela autora, a partir do material bibliográfico selecionado contendo fragmentos dos textos que mencionam a existência dos povos Goyá/ Guaia e ao topônimo Goyáz/Goiás.

Nº	Material e área de conhecimento	Fragmentos
1	Livro didático **Geografia: Goiás/ Tocantins** (GOMES; TEIXEIRA NETO, 1993). Da área de Geografia social, esta obra traz, os principais temas da geografia, economia e relação social das superfícies que hoje constituem os estados de Goiás e Tocantins.	"O comportamento pacífico dos índios Goyá – um dos primeiros grupos atingidos pelas bandeiras paulistas – indica que antes não houve conflito ou insegurança por causa dos brancos, o que só ocorreu depois" (p. 39).
		"No período colonial, o território da Tradição Uru era ocupado por nativos Jê centrais, linguisticamente diferentes dos Kayapó do Sul. Os grupos mais conhecidos, cultivadores da mandioca amarga, são: Goyá, Akwêm-Xavante e Akroá. Os Goyá moravam perto das nascentes do Rio Vermelho e conheceram os brancos em 1647; eram numerosos e pacíficos; aceitaram a invasão dos brancos, facilitando a exploração das riquezas da região e o próprio cativeiro; no início do século XVIII, eles resistiram à exploração dos invasores e foram dizimados, na confluência do Rio dos Bugres com o Rio Vermelho" (p.41).
2	Livro didático **História de Goiás (1722-1972)** (PALACÍN; MORAES, 2008). Da área de História, esta obra contém uma das principais compilações do percurso histórico de Goiás, largamente utilizada em trabalhos acadêmicos como subsídio teórico acerca deste tema.	"Documento – Bando: Pedro Mathias Sigar, escrivão da superintendência d'estas minas dos Goyáz, etc. Certifico que em meu poder e cartono se acha um bando, que mandou lançar o superintendente d'estas minas prohibindo aos moradores d'ellas o terem canaviaes de assucar, fazerem aguardente, o qual é do theor seguinte "Bartolomeu Bueno da Silva, superintendente e guarda-mór d'estas minas de Goyáz, nelas provedor de fazendas dos defuntos e ausentes, todo na forma das ordens de S.M.; etc." (p.29).
		"Ao tempo da descoberta, eram numerosas as tribos de índios em Goiás, cobrindo todo o seu território. Silva e Souza enumera em 1809 vinte tribos, e certamente não estão incluídas todas. Podemos citar entre as mais importantes, os Caiapó, Xavante, Goiá, Crixá, Araé, Xerente, Karajá, Acroá" (p. 61).
3	Livro didático **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás** (ESTEVAM, 2004). Do ramo das Ciências Econômicas, esta obra apresenta um panorama histórico do desenvolvimento do sistema econômico de Goiás, desde a mineração à expansão agroindustrial atual.	"A descoberta do ouro em Goiás (1722) introduziu no cenário colonial um terceiro "eldorado" depois de Minas Gerais (1696) e Mato Grosso (1719). O território até então unicamente ocupado unicamente por indígenas (*goyases*) e quase desconhecido, entrou para a história como as *Minas dos Goyases*" (p. 21, grifos do autor).
4	Livro **Viagem ao Araguaia** (MAGALHÃES, 1975). Esta obra encerra os relatos de viagem do General José Vieira Couto de Magalhães em sua travessia do Rio de janeiro até a província de Goiás, da qual foi designado como presidente entre os anos de 1862-1863. As narrativas de Couto de Magalhães, ilustram a situação em que se achava Goiás em meados do século XIX, bem como algumas reminiscências ao século anterior. Traz também como apêndice um glossário do que Magalhães denomina de dialetos dos Xavantes, Xerentes, Carajás e Caiapós.	"Na Capitania de São Paulo, empenhou-se nesta descoberta o Sr. conde de Sarzedas, na era de 1723, mandando ao capitão Bartolomeu Bueno da Silva, aliás Anhanguera, aos Martírios, o qual no seguinte ano descobriu as minas dos Guaiases" (p.209).
		"Já na desesperação se achava, Anhanguera, quando chegou aos limites do gentio Guaiás, e mostrando ele ao gentio o ouro que trazia de amostra, este lhe indicou a serra Dourada, que dista de Vila Boa três léguas" (p.212).

Abordar a discrepância visível nas citações para a datação da chegada e permanência da bandeira de Bueno em Goiás não é o intuito deste artigo, porém abre espaço para discutirmos sobre a custosa reconstituição sócio-histórica de um lugar e quais as implicações disto para a onomástica-toponímica.

No caso de Goiás, a escassez de relatos oficiais sobre o *modus vivendi* dos tempos coloniais atravancam diversos trabalhos que necessitem do panorama de formação social do estado.

Este obstáculo é atestado por muitos pesquisadores do campo das Ciências Humanas em geral (História, Geografia, Linguística, Literatura, Pedagogia, etc.). Citamos à guisa de exemplo, Quintela (2004, p. 16), professor pesquisador da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás/ Regional Goiânia, que relata no âmbito dos estudos literários a árdua tentativa de determinação o marco inicial da Literatura em Goiás, a saber:

> De fato, no início da década de 1930, Colemar Natal e Silva (2002, p. 109) já atestara que uma das maiores dificuldades com que se deparavam os pesquisadores para a elaboração e intepretação dos três determinantes da história regional – a cronologia, o ambiente e a biografia de pioneiros e chefes – era a de conseguir fixar com plena certeza, quando se dera o descobrimento de Goiás. As controvérsias geradas, por então, em torno, do estabelecimento de uma diacronia para o processo de penetração dos bandeirantes paulistas e da importância da mesma reflexão sobre a identidade goiana foram uma matéria constante no seio da história e historiografia goianas e criaram um campo de debates aberto ainda nos dias atuais.

Uma grande lacuna do que e como foi Goiás é a resposta para muitas indagações que remetam à historicidade goiana. Tendo em vista que a problemática apontada é generalizada no rol das humanas, a saída é tomar por base os poucos estudos e vestígios existentes, para tentar compor o cenário relativamente obscuro do desenrolar dos fatos que delinearam a atual conformação do estado e, sobretudo, o seu nome.

Ao compilarmos a recorrência de alguns elementos aqui elencados acerca da constituição social de Goiás, depreendemos que os goiá/goyá foram uma tribo indígena que vivia nas imediações entre o Rio Vermelho[115] e a Serra Dourada, primeira região de Goiás a ser ocupada pela bandeira do Anhanguera. Eles foram, então, os primeiros povos indígenas da região a ter contato e convivência com o branco colonizador. No tempo em que toleravam a exploração de seu território e mão-de-obra, permaneceram em seu lugar de origem. No entanto, quando resistiram foram massacrados pelos paulistas.

Logo, ao apurarmos os fatos após a realização de análise onomástico-toponímica interna e externa, constatamos que a explicação plausível para a ausência de comprovações de sua existência, língua e costumes é que este grupo foi totalmente exterminado, sem deixar sobreviventes que dessem continuidade a sua genealogia. Quanto à adoção de seu nome para a designação da então capitania, uma vez que os goiá/goyá não eram a única etnia indígena existente no cerrado goiano, cogitamos duas possibilidades:

i. Por terem sido os primeiros a ter contato com a bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva;

ii. Os goiá/goyá eram o grupo que vivia no local onde havia a concentração de ouro. Assim, fixados na parte que mais interessava à metrópole e seus represantes, os colonizadores, o nome da tribo Goiá/Goyá, passou a designar também as minas de ouro.

Ambas as conjecturas sob a premissa da ciência onomástica-toponímica remetem ao que Dick (1990, p. 20, grifos da autora) concebe como fossilização, evidenciadas pela

115 Atual Mesorregião Noroeste de GO / Microrregião do Rio Vermelho GO (IBGE, 2016).

> [...] presença (ou permanência) do nome mesmo em ausência do motivo determinante ou concorrente de sua formação – tornam clara outra característica mais significativa do topônimo: sua interpretação como um verdadeiro **fóssil linguístico**, expressão tomada ao geógrafo francês Jean Brunhes, que o considerava um "fóssil da geografia humana".

Com base no que pontua a autora e a recapitulação das etapas executadas para a confecção deste artigo, não podemos deixar de destacar a força do topônimo como fonte de conhecimento e memória linguística e social. No caso dos indígenas goiá/goyá, o nome foi o único resquício de sua existência, que ao atravessar séculos depois de seu extermínio marca e rememora as origens do estado de Goiás.

Outrossim, o nome *goiá/goyá* atua como marcador semântico-terminológico de classificação no âmbito do Sistema Toponímico Taxionômico caracterizando o topônimo *Goiás* como um "**etnotopônimo** – topônimo referentes aos elementos étnicos isolados ou não (povos, tribos, castas) [...] (DICK, 1990, p.33, grifos da autora).

Palavras finais

A guisa de conclusão, antes de uma auto avaliação do propósito deste artigo e dos resultados alcançados, destacamos que estes ainda são, de certa forma, parciais, pois informações mais precisas, certamente, surgirão no momento em que tivermos acesso aos dados que comporão o *corpus* da pesquisa "O nome do lugar e o lugar do nome: descrição lexical dos topônimos da microrregião de Catalão-GO", que está em seu início.

A etapa da pesquisa em que nos encontramos justifica também a escolha do material selecionado para a composição do *corpus*. Assim, podemos dizer que as indagações feitas para a composição deste texto e o próprio texto representam, para nós, o início de uma acurada revisão bibliográfica, além de trazer à lume a primeira classificação taxionômica de nosso trajeto de pesquisa, que, impreterivelmente, deve ser feita: a do topônimo *Goiás*, partindo da macro para a microtoponímia.

Destarte, encontramos por meio da classificação taxionômica do etnotopônimo *Goiás* a parte da resposta de nossa questão central: qual a relação entre o *onoma Goiás* e a existência de uma etnia indígena chamada goiá/goyá? A **fossilização linguística**, que só ocorre no léxico de uma língua graças a uma motivação extralinguística advinda dos falantes, que determinam e sustentam *onomas,* é a explicação para a manutenção do nome deste espaço demarcado e fixado cronologicamente por mais de três séculos.

Feitas essas considerações, depreendemos ter alcançado nosso objetivo fulcral, discutir sobre origem do onoma *Goiás*, identificando-o como um termo especifico da onomástica. Neste sentido, demonstramos os pontos de convergência entre Terminologia e Onomástica, duas ciências de caráter multidisciplinar que facultam, através do estudo do léxico especializado, a percepção entre o termo e a carga linguístico-cultural por ele engendrada.

Referências

BARROS, Lídia Almeida. **Identidade Científica na Terminologia**. In:_____. Curso básico de Terminologia. São Paulo: EDUSP, 2004, p.25-96.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquiteturas, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida. Negri. (Org.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: EDUFMS, 2001. p. 131-144.

CABRÉ, María Teresa. **La Terminología**: Representación y comunicacíon. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada; Universitat Pompeu Fabra, 1999, p.69-125.

CHAUL, Nasr N. Fayad. Do centro sul do país ao sul de Goiás. In: _____. **A construção de Goiânia e a transferência da capital**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988. p. 19-51. (Coleção Documentos Goianos, 17).

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil:** Coletânea de estudos. 2 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

_____. Fundamentos teóricos da Toponímia. Estudo de caso: o projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 91-117.

_____. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. **Revista Trama**, Cascavel, v. 3, n. 5, p. 141-155. 2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br>. Acesso em: 01 mar. 2016.

ESTEVAM, Luís. **O tempo da transformação**: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás. 2. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

GOMES, Horieste; TEIXEIRA NETO, Antônio. **Geografia**: Goiás/ Tocantins. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico/UFG, 1993.

GOVERNO DE GOIÁS. Conheça Goiás. História. Disponível em: <http://www.goias.gov.br/paginas/conheca-goias/historia>. Acesso em: 01 mar. 2016

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm>. Acesso em: 01 mar. 2016.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIECONÔMICOS. **Goiás em dados.** Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2016.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. **Viagem ao Araguaia**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. (Coleção Brasiliana, v.28).

MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUGUESA. Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 04 mar. 2016.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'anna. **História de Goiás** (1722-1972). 7. ed. Goiânia: Ed. da UCG; Ed. Vieira 2008.

QUINTELA, Antón Corbacho. As cartas de Goyaz. Signótica. Goiânia, v. 16, n.1, p. 15-41, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sig/article/view/3749/3510>. Acesso em: 01 mar. 2016.

REZENDE, Rayne Mesquita de. **Configurações da linguagem em Goiás**: um estudo dos regionalismos lexicais sob o viés metalexicográfico. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão, Catalão, 2016.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SAMPAIO, Theodoro. **Vocabulário Geográfico Brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

NOMINALIZADOR E RELATIVIZADOR EM ORO WARAM (WARI', PAKAA NOVA, TXAPAKURA): SIMILARIDADES E DIFERENÇAS

Selmo Azevedo APONTES
Seung Hwa LEE

Introdução

No estudo de línguas indígenas, muitas vezes nos deparamos com um morfema que possui diversas significações, dependendo do contexto em que se realiza. Em morfologia, quando um morfema possui diversos significados é denominado de morfema cumulativo, cumulando diversas funções. Em Oro Waram, há um morfema *{ka}* que desempenha diversas funções. Sendo assim, este trabalho objetiva verificar o morfema relacional *{ka}* e *{ko}* em Oro Waram, apresentando as similaridades e diferenças entre as construções nominalizadas *{ka}* e relativizadas que se realizam através do morfema relacional *ka* e *ko*.

A língua e os dados

O Oro Waram é uma das variantes de um grupo conhecido na literatura como Wari' ou Pakaa Nova, e faz parte da família linguística isolada Txapakura. Esta pequena família linguística localiza-se parte em Rondônia e parte na região da Bolívia. Os materiais utilizados neste trabalho fazem parte da pesquisa de doutorado (cf. APONTES, 2015), utilizando como principal fonte sentenças elicitadas, dados orais de experiências de vida e de narrativas orais.

Em relação à tipologia da língua, ela não possui uma característica rígida em um padrão morfológico, mas situa-se em um continuum entre um estágio semi-isolante ou entre aglutinante-isolante. Nos verbos, possui características tipicamente isolante e nos nomes características variando entre formas isolantes e aglutinantes. Não há marcação de caso na língua. O sintagma verbal é composto de formas Verbal, Modal, Aspectual/Temporal e Marcadores de Concordância. Os argumentos dos verbos são identificados na parte final do sintagma verbal através de pronomes marcadores de concordância. Havendo dois argumentos verbais, os pronomes marcadores de concordância podem se aglutinar: a primeira parte codifica o argumento sujeito e a segunda parte codifica o argumento objeto. Para identificar os argumentos do verbo, a língua utiliza a identificação de número e, principalmente, de gênero gramatical do nome. No caso dos nomes, eles podem ter os marcadores possessivos aglutinados ao núcleo nominal ou separados do nome, dependendo da alinenabilidade. Já em relação à ordem dos constituintes oracionais, ela pode ser VOS. No entanto pode haver modificações na ordem porque quem identifica os argumentos do verbo são os pronomes marcadores de concordância situados no final do sintagma verbal.

Segundo Jany (2008), nominalização é "turning something into a noun" e quase sempre equivale a um processo derivacional. Já a nominalização clausal é "a process by which a prototipical verbal clause [...] is converted into a noun phrase". Em Givón (2001, p.495), quando um sintagma verbal passa a ser nominalizado, ele ocupa a posição (ou função) nominal prototípica e sua relação com outros sintagmas oracionais.

Jany (2008) relata que muitas vezes esse processo de nominalização requer ajustamentos estruturais tais quais a falta de tempo, aspecto, marcadores modais e modificações na marcação de caso, entre outros. A diferença, segundo ela, de uma nominalização e de uma nominalização clausal é que esta última mantém algumas das propriedades verbais.

Para Nordlinger (2001), a nominalização possui 4 características:

1) Requer o uso de pré/posposições do mesmo modo que um nome não-derivacional;

2) Pode formar um constituinte com seus sujeitos, que (juntamente com o objeto) é geralmente marcado com uma relação associativa (exemplo, caso genitivo, caso dativo, etc.);

3) Funciona primeiramente como núcleo do NPs, portanto os núcleos podem ocorrer com artigos, e podem receber marcadores adjetivais;

4) A função típica dela é como argumento da matriz predicado ou como complemento sentencial.

As orações relativas, segundo Jany (2008), são orações que restringem o significado de um nome. Elas são orações subordinadas incorporadas dentro de um sintagma nominal funcionando como um modificador nominal. Ela cita quatro características:

1) São como sentenças;

2) Consiste de um núcleo nominal que está presente ou que será inferido e uma oração relativa;

3) Elas têm um total de dois predicados;

4) Descrevem ou delimitam um argumento.

Dados

Para poder entender os recursos utilizados para relativizar uma estrutura e depois comparar a modificação de uma estrutura nominal para nominalizada e verificar que traços nominais eles partilham, será apresentado o comportamento nominal em estruturas: estruturas nominais com possessivos, declarativa afirmativa, nominalizando estrutura infinitiva, relativa/nominalizada, orações subordinada/ relativa com foco no argumento interno e externo com diferenciação de traço [-humano] e [+humano], relativa adverbial, negativa e interrogativa.

Nomes e Pronomes Pessoais Possessivos/ Relativos/Genitivos

O pronome genitivo na língua tem dois comportamentos: i) é realizado como um sintagma genitivo, resultado da construção de duas palavras: uma livre e outra dependente, ou seja, uma lexical e outra gramatical; ou ii) é realizado como uma composição da forma livre com a forma dependente.

Tabela 1 - Forma genitiva de *makan* “terra”

Forma livre	Português	Forma presa	
makan neʔ	Minha terra	*makɾa*ʔ	Minha terra
*makan nem*ʔ	Tua terra	*makɾam*	Tua terra
makan nekün	Terra dele	*makɾakon*	Terra dele
makan nekem	Terra dela	*makɾakam*	Terra dela
makan neʃi	Nossa terra (excl.)	*makɾaʃi*	Nossa terra (excl.)
makan neʃüt	Nossa terra	*makɾaʃüt*	Nossa terra
*makan nehü*ʔ	Terra de vocês	*makɾahü*ʔ	Terra de vocês
makan nekükün	Terra deles	*makɾakokon*	Terra deles
makan nekekem	Terra delas	*makɾakakam*	Terra delas

Fonte: Apontes (2015, p.76)

Na tabela 1, verificam-se os dois comportamentos dos pronomes genitivos. A forma isolada e a forma aglutinada em uma só forma superficial. A primeira apresentação em forma sintagmática será importante para poder verificar o funcionamento de estruturas nominalizadas para diferenciar-se de estruturas relativizadas.

Sentença principal-declarativa-afirmativa-ativa-transitiva

1) toʔ tapaʔ pin naɲ kawiɾaʔ naɾimaʔ

na-ɲ

Quebrar PERF 3SG-N cuia.N mulher.F

‘A mulher quebrou a cuia’

2) tapaʔ na kawiɾaʔ

Quebrar 3SG cuia.N ‘A cuia quebrou

No exemplo 1), verifica-se a estrutura VOS. O sintagma verbal termina com os marcadores pronominais que identificam os argumentos do verbo: a primeira parte identifica o argumento externo (sujeito); e a segunda parte identifica o argumento interno (objeto). Caso a estrutura tenha apenas um argumento, terá apenas um pronome, tal como descrito no exemplo 2). Tanto em 1) quanto em 2) o argumento externo é de gêneros gramaticais diferentes, mas, em sentença declarativa, como visto, é marcado da mesma forma, ou seja com ‘*na’*.

Nominalizando estrutura infinitiva

3.a) -tati maɲ [**ka** pamiʔ wa]

maʔ-ɲ

Saber INT/2SG-N NMLZ pescar INF

'Você sabe pescar!?'

3.b) - he eʔ tati ʔnaɲ

ʔna-ɲ

Sim. saber 1SG-N

'Eu o sei [pescar]!'

Os pronomes codificadores dos argumentos do verbo indicam que há dois argumentos: o argumento externo pronominal de segunda pessoa {maʔ} e o argumento interno de gênero neutro { ɲ }. Dessa forma, a estrutura em 3.a é uma forma nominalizada, o argumento interno do verbo. Esse argumento interno está na forma infinitiva, que é uma forma nominal, codificada como gênero neutro. Em 3.b) confirma que a estrutura iniciada por {*ka*} é um argumento através da manutenção de dois pronomes que codificam os argumentos do verbo, ou seja, é um argumento interno de gênero neutro subentendido. Em 3.a) o argumento está presente e em 3.b) o argumento está ausente.

Estrutura nominalizada

4) tati maɲ [**ka** piʔam pe kamaʔ]

maʔ-ɲ

Saber 2SG-N NMLZ dormir estar.SG 3SG.F.GEN

'Você sabe a dormida dela'

No exemplo 4), observa-se que após o verbo há dois codificadores dos argumentos do verbo: um codificando argumento externo na forma de pronome sujeito de segunda pessoa do singular [maʔ] e o outro marcando o argumento interno [-ɲ] de gênero neutro. Ora, a estrutura iniciada com {*ka*} introduz o argumento objeto que foi nominalizado. Além do argumento interno ter sido nominalizado, também recebeu o marcador de pronome genitivo.

Relativa ou nominalizada?

Agora serão apresentados exemplos em que se distinguem as orações relativas das orações nominalizadas.

5)	to? tapa?	pin	naɲ	oɾo	kaɾawa?	[paɲ	ka	tati pa?
	Quebrar	PERF	3SG-N	COL	coisas	PREP	REL	saber
	[ka	**mana?**		**nekem]]**	naɾima?			
	REL//NMLZ	raiva		3SG.F.GEN	mulher			

'A mulher quebra coisas quando sabe que ela está com raiva/ **quando sabe da raiva dela**'

Em 5), verifica-se a estrutura relativizada que é interna a um sintagma preposicionado. O marcador {*ka*} pode ser interpretado como introdutor de estrutura relativizada ou de estrutura nominalizada. A tradução de {*ka*} como nominalização está ancorada em dois fatores: primeiro devido a estrutura vir com o pronome {*nekem}* que é codificador de pronome genitivo de terceira pessoa do singular do gênero feminino, conforme observou-se na tabela 1. Ora, esse pronome genitivo somente acompanha um nome, e não um verbo. Assim, o marcador {*ka*} está introduzindo uma estrutura nominalizada, simbolizada por [ ].

Orações relativas

Serão apresentados exemplos de orações relativas com o foco tanto no argumento interno quanto no externo, especificando também o comportamento de argumentos com o traço de [+humano] e de [-humano].

Relativizando argumento interno com traço [-humano]

6.a)	ʔan	ʔnaɲ	wiyimaɲ		meʔ	**ka**	piyim
		ʔna-ɲ	wiyi-maɲ				
	pegar	1SG-N	DIM-3SG.N		pássaro	REL	cantar/canto

'Eu peguei um pássaro que canta'

6.b) ʔan ʔnaɲ wiyimaɲ meʔ **ka** ʔom piyim

Pegar 1SG-N DIM-3SG.N pássaro REL NEG cantar/canto

‘Eu peguei um pássaro que não canta’

Nos exemplos 6.a) e 6.b) relativizam o argumento interno que possui o traço [-humano]. A única diferença entre as duas sentenças é a estrutura negativa em 6.b). As duas estruturas são introduzidas por meio relativizador {*ka*} descrevendo ou delimitando um argumento verbal.

7) ʔaɾaʔ pan tem pin naɲ kayi memem

CAUS/fazer ESTRAGAR PERF 3SG-N espécie fruta

[**ka** ʔoɲ taʔ] ʃowi

REL plantar 1SG.NFAC chuva

‘A chuva estragou o tipo de fruta que plantei’

O exemplo 7) também relativiza um argumento interno. A diferença é que a estrutura relativizada é completada com pronome que codifica o argumento externo da oração relativa. Esse pronome exige outra forma, diferente da oração principal, como consta em 6.a) e 6.b) {ʔ*naɲ*}, e a oração, sendo relativa do argumento interno, segue logo após o argumento relativizado. Ou seja, a estrutura relativa funciona como uma sentença.

Relativizando argumento externo com traço [+humano]

Verificar-se-á a distinção entre os usos do marcador relativo com o requerimento do traço [+ humano].

8.a) kɾik ʔnam naɾimaʔ **ko** piʔ

Ver 1SG-F.SG mulher REL dançar/dança

‘Eu vi uma mulher que dança’

8.b) kɾik pin ʔnon tɾamaʔ **ko** miʃeɲ

Ver PERF 1SG-M.SG homem REL mentir/mentira

‘Eu conheço um homem que mente’

Nos exemplos em 8.a) e 8.b), os elementos relativizados também são argumentos internos, diferenciando-se em argumento de lexema nominal de gênero feminino (8.a) e masculino (8.b). Verifica-

se que o marcador do relativo é mesmo nas duas estruturas, não se diferenciando por critério de gênero gramatical. Assim, tanto a palavra lexical de gênero feminino quanto de gênero masculino é marcada da mesma forma, com [ko].

Oração adverbial

9) [paɲ **ka** to tapaʔ pin kamaɲ kawiɾaʔ naɾimaʔ]
kamaʔ-ɲ

PREP **COMPL** quebrar PERF 3SG.F-N cuia.N mulher.F

pan ak ani na ʃowi

cair ilativo CONS 3SG chuva

'Quando a mulher quebrou a cuia, a chuva caiu consequentemente'

10) [paɲ **ka** to tapaʔ pin kamaɲ kawiɾaʔ naɾimaʔ]

PREP **COMPL** quebrar PERF 3SG.F-N cuia.N mulher.F

aka kamaʔ [na]

chorar 3SG.F 3SG

'Quando a mulher quebrou a cuia, ela chorou, ele [disse]'

Nos dois exemplos em 9) e 10), as orações adverbiais são introduzidas com uma preposição e com a obrigatoriedade do marcador {*ka*}. Tendo em vista marcar as características adverbiais, ou seja, as circunstâncias verbais, o marcador não sofrerá modificações. No entanto, as orações adverbiais necessitam que o pronome marcador de argumento externo do verbo identifique o gênero do lexema nominal, diferenciando do comportamento dos exemplos em 1) e 2). Esses pronomes apresentados em 9) e 10), são semelhantes aos pronomes genitivos[3].

A estrutura subordinada

O exemplo a seguir terá a finalidade de mostrar a diferença entre uma estrutura relativizada e uma subordinada.

11) aka ʃimaw e? na naɾima? ʃi ?om oɾa?

Chorar sem razão REST 3SG mulher EXPL antes/PREC

to topa? pin kama? paɲ kawiɾa?

Quebrar PERF 3SG.F PREP cuia

“A mulher chorou porque antes ela tinha quebrado a cuia’

Em 11), apresenta-se o conectivo explicativo seguido de um marcador de evento que depende de um fato precedente. A estrutura subordinada também requer que o codificador do argumento externo especifique o gênero do lexema nominal em questão. Assim, as orações subordinadas não requerem o mesmo marcador de relativizador/nominalizador.

Estrutura negativa e interrogativa

Com o objetivo de mostrar as diversas funções do mesmo marcador *[ka]*, serão apresentadas estruturas negativas e interrogativas.

Negativa

12.a) ?om **ka** to? tapa? kamaɲ winaɲ kawiɾa? naɾima?

kama?-ɲ

NEG **REL/COMPL** quebrar 3SG.F-N cabeça cuia.N mulher.F

‘A mulher não quebrou a cuia’

12.b) ?om **ka** to? tapa? kaɲ winaɲ kawiɾa? tɾama?

ka?-ɲ

NEG **REL/COMPL** quebrar 3SG.M-N cabeça cuia.N homem.M

“O homem não quebrou a cuia’

12.c) ʔom **ka** toʔ tapaʔ neɲ winaɲ kawiɾaʔ kotɾahoʔ

ne-ɲ

NEG **REL/COMPL** quebrar 3SG.M-N cabeça cuia.N galinha.N

“A galinha não quebrou a cuia’

Em relação aos exemplos 12.a) e 12.b), observa-se que os dois argumentos externos são de gêneros diferentes: feminino (12.a) e masculino (12.b). A estrutura negativa precede o verbo e exige além do marcador específico {ʔ*om*}, um marcador RELATIVIZADOR/COMPLEMENTIZADOR *{ka}* que não sofre variação com a mudança de gênero. No entanto, essas duas estruturas negativas exigem pronomes marcadores do argumento externo que especifiquem o gênero do argumento, por isso há as duas formas: *{kama*ʔ*}*, para identificar o argumento externo de 3 pessoa do singular do gênero feminino, e *{ka*ʔ*}*, para identificar o argumento externo de 3 pessoa do singular do gênero masculino.

Wh-interrogativa

13.a) maʔ waɾiʔ **ko** toʔ tapaʔ pin kamaɲ kawiɾaʔ

INT pessoa **REL/COMPL** quebrar PERF 3SG.F-N cuia

“Quem quebrou a cuia?’

13.b) maʔ kɾawaʔ **ka** toʔ tapaʔ pin **kama**ʔ naɾimaʔ maʔ menеʔ

INT coisa REL/COMPL quebrar PERF 3SG.F mulher DEM coisa

‘Qual coisa que a mulher quebrou dessas minhas coisas?

Os dois exemplos mostram a diferença no uso dos relativizadores/complementizadores, para a introdução do traço de mais ou menos humano, pois em 13.a) o foco da interrogativa é na pessoa que executou a ação de quebrar; já em 13.b), o foco é na coisa que foi quebrada. Assim, o marcador do relativizador/completizador.

Discussão e conclusão

Nos exemplos apresentados, verificou-se que há marcador específico para a estrutura completiva negativa {ka} e marcadores específicos {ka}{ko} para estruturas que acompanham orações interrogativas. Esses dois marcadores especificam argumentos com um traço [humano], sendo {ka} para argumentos especificados com o traço [-humano] e {ko} para argumentos especificados com o traço [+humano].

O marcador [ka] também funciona como marcador de estrutura nominalizada. A estrutura nominalizada pode ser tanto interna a um sintagma preposicionado quanto uma nominalização identificada através da codificação argumental do verbo. A estrutura nominalizada também é reconhecida dentro do próprio sintagma que foi nominalizado, através do pronome genitivo. Nesse caso, [ka] nominaliza uma estrutura verbal, permitindo o uso de pronomes possessivos.

Há um exemplo indicado para diferenciar o comportamento de estruturas subordinadas daquelas estruturas relativizadas/completivas. A subordinada contém conectivos entre as duas sentenças, mostrando quem é a principal e a subordinada através do requerimento de um grupo de pronomes que codificam o argumento externo na oração dependente. E essas orações não são iniciadas com [ka] e nem com [ko].

As orações relativas também são iniciadas por meio dos dois marcadores: [ko] e [ka], para argumentos nominais com traço de [+humano] e para argumentos nominais com traço de [-humano], respectivamente. Eles acompanham o argumento relativizado, sem a presença de marcadores pronominais codificando os argumentos verbais.

Segue a tabela 2 com a sistematização dos exemplos apresentados:

Tabela 2 - Nome, nominalização e nominalização clausal

	Sintagma	Estrutura
1	N	{NP}
2	N GEN	{{NP} {GEN}}
3	N-GEN	{NP-GEN}
4	NMLZ V GEN	{ka {{V} {GEN}}
5	NMLZ V INF	{ka {{V} {INF}}}
6	NMLZ NEG V	{ka {NEG V}}
7	NMLZ V AGREE	{ka {V $AGREE_S$-$AGREE_O$}}

Um determinado NP (1) pode estruturar-se com uma construção possessiva (genitiva) de duas formas: em forma separada (2) e na forma presa ao nome (3). Já o nominalizador é o dispositivo que faz com que o lexema verbal possa receber o marcador de genitivo (4). O nominalizador pode fazer com que o sintagma verbal composto de verbo seguido de infinitivo possa funcionar como um nome (5). Não há impedimento para que a nominalização ocorra com a estrutura verbal precedida de marcador de negação (6). A nominalização também pode ocorrer iniciando uma forma de estrutura oracional completa, simbolizada com o verbo e seus marcadores argumentais (7).

Agora segue a tabela 3 com as características da Relativização:

Tabela 3 - Marcadores de relativização/completização

	Traço		
1	[-humano]	COMPL V	{ka {V}}
2	[-humano]	COMPL NEG V	{{ka {NEG V}}
3	[+humano]	COMPL V	{ko {V}}
4	[-humano]	COMPL V AGREE	{ka {V $AGREE_S$-$AGREE_O$}}
5	[-humano]	PREP COMPL CLAUS	PREP{ka {V $AGREE_S$-$AGREE_O$ NP_1 NP_2}}

Verifica-se na Tabela 3 que os marcadores de relativização utilizam um traço semântico de [humano], como já foi dito. A estrutura relativizada segue após o constituinte ao qual relativiza e possui a forma do relativizador/completizador seguido do verbo (1). Não há impedimento da estrutura relativizar um sintagma verbal negativado (2). No caso da estrutura clausal fazer o requerimento da distinção do traço de [humano], muda-se a forma levemente, mas a estrutura é a mesma (3). A forma relativiza também uma estrutura oracional apenas com o verbo e seus marcadores argumentais (4) ou com o verbo, marcadores argumentais e os núcleos nominais (5).

No caso de estruturas nominalizadas, através dos exemplos, elas só podem vir marcadas com [ka] tendo em vista dois fatores: 1) possuir os marcadores que codificam o argumento da mesma forma que os pronomes possessivos (genitivos), e; 2) por indicar, dentro da estrutura nominalizada, a forma do infinitivo verbal. Tendo em vista o infinitivo ser também uma forma nominal do verbo, [ka] realmente funciona, nesses casos, como um nominalizador. Ainda há um terceiro fator indicado através dos marcadores de argumentos do verbo: muitas vezes os próprios codificadores argumentais do verbo já identificam se a estrutura iniciada com [ka] funciona como um constituinte relativizado ou um nominalizado, e, dessa forma, o sintagma nominalizado irá fazer parte do argumento do verbo.

Conforme foi verificado em Jany (2008), para o processo de nominalização é necessário ajustamentos estruturais na estrutura verbal. Ela cita dois tipos: a nominalização e a nominalização clausal, em que mantém algumas propriedades verbais.

Das quatro características citadas por Nordlinger (2001), verificou-se que a nominalização em Oro Waram: 1) requer pré/posposições do mesmo modo que um nome não-derivacional; 2) pode formar um constituinte com seus sujeitos, que (juntamente com o objeto) é geralmente marcado com uma relação associativa (exemplo, caso genitivo, caso dativo, etc.); 3) funciona primeiramente como núcleo do NPs, e pode receber marcadores adjetivais; 4) a função típica é como argumento da matriz predicado ou como complemento sentencial. Retirou-se parte do item 3) tendo em vista que, no caso do Oro Waram, não possuir artigos.

Observou-se que, em Jany (2008), as orações relativas são orações que restringem o significado de um nome. Elas são orações subordinadas incorporadas dentro de um sintagma nominal funcionando como um modificador nominal. Ela cita quatro características: 1) são como sentenças; 2) consistem de um núcleo nominal que está presente ou que será inferido e uma oração relativa; 3) elas têm um total de dois predicados; 4) Descrevem ou delimitam um argumento.

Em Oro Waram, observa-se o encadeamento das duas análises: a de Jany e a de Nordlinger, ou seja, a primeira mostra a diferença entre tipos diferenciados de nominalizações a partir da estrutura: a

nominalização simples e a clausal. Na simples, ocorre a junção dos marcadores relacionais, os pronomes possessivos (genitivos) junto ao nome. Já na nominalização clausal, a estrutura necessita de ajustes através do marcador de nominalização, porém ocorre a estrutura nominal em forma de oração, com todos os componentes oracionais. Já no caso de Nordlinger, é acentuada mais a função da nominalização que a forma, ou seja, a construção aceita receber um marcador associativo; funciona como núcleo de NPs, e, se é núcleo, funciona como argumento do predicado. E observando a tabela 1 em comparação com a tabela 2, verifica-se que as estruturas nominalizadas e relativizadas possuem a mesma forma, excetuando os exemplos (3) e (5) da tabela 1, ou seja, por não possuir uma estrutura genitiva presa ao verbo e por não possuir uma estrutura nominalizada seguida de infinitivo verbal. A estrutura nominal pode ser nominalizada simples e nominalizada clausal, da mesma forma que a estrutura relativa, que pode ser relativizada simples e relativizada clausal. Ou seja, há semelhanças formais e funcionais entre as duas estruturas, talvez a diferença seja uma questão de "saliência gradual" (NORDLINGER, 2001) de requerimento funcional, pois se não especificarmos a diferença entre um N e um V, e colocarmos apenas um elemento lexical livre {X}, tanto o nominalizador quanto o relativizador tornam-se marcadores sintagmáticos, ou seja, [ka] e [ko] tornam-se operadores sintagmáticos especificando estruturas relacionadas, pois as duas possuem "estruturas espelhadas".

Referências

APONTES, Selmo Azevedo. **Descrição gramatical do Oro Waram (Wari'/Pacaa Nova, Txapakura)**: fonologia, morfologia e sintaxe. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GIVÓN, Talmy. **Syntax:** an introduction. Vol. I/II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

JANY, Carmen. Relativization versus Nominalization Strategies in Chimariko. In: **Santa Barbara Papers in Linguistics,** Volume 19, 2008 Proceedings from the eleventh Workshop on American Indigenous Languages Joye Kiester and Verónica Muñoz-Ledo, eds.

NORDLINGER, Rachel. **Non-finite Subordinate Verbs in Australian Aboriginal Languages: Are Nominalised Verbs Really Nominalised.** Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society.

Bibliografia

APONTES, Selmo Azevedo. Pronominalização em Oro Waram (Oro Wari' Norte, Pacaa Nova, Txapakura): Formas Condicionadas Pelo Tam. In: **Revista Língua Viva**, Guajará-Mirim/RO, vol. 4, n. 1, p. 137-163, jan./jul. 2014.

APONTES, Selmo Azevedo; LEE, Seung-Hwa. A organização do sintagma verbal através de partículas modais e aspectuais em Oro Waram (Wari'/Pacaa Nova, Txapakura). In.: VIII Simpósio Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental, 2014, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco: ADUFAC, 2014. p. 664-674.

CHOMSKY, Noam. Remark and Nominalization. In: JACOBS, R. A.; RESEMBAUM, P. S. (Ed.). **Readings in English Transformational Grammar**. Boston: Ginn and Compnay Waltman Mass, 1970. pp 184-221.

COMRIE, Berndard. **Language Universals and Linguistic Typology:** Syntax and Morphology. 2 ed. Chicago University Press, 1989.

_____. **Tense**. Cambrigde: Cambrigde University Press: 1985.

NORDLINGER, Rachel; SADLER, Louisa. **Finite Noun Phrases**. University of Melbourne, Australia and University of Essex, UK.

RANSOM, Evelyn. **Complementation:** Its Meanings and Forms. TSL #10, Amsterdam: J. Benjamins, 1986.

WHALEY, Lindsay J. **Introduction to Typology:** The unity and diversity of Language. SAGE Publications, 1997.

AUTORIA E ORGANIZAÇÃO

Ademar dos Santos LIMA

Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (2018), Pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes (2013), Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Amazonas (2007). Graduado em Letras Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (2012), Graduado em Letras Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Foi bolsista e Coordenador de projetos do Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (2009 a 2015). É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em estudos de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Alexandre António TIMBANE

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. É Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês como Língua Estrangeira (2005) pela Universidade Pedagógica, Moçambique (UP). Foi professor na Universidade de Ciências Policiais de Moçambique (ACIPOL). Foi docente no Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini, Marracuene. Atualmente, é professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês (Bahia).

Aline DA CRUZ

Bacharel em Linguística e Letras-Português pela Universidade de São Paulo (2003), Mestre em Linguística pela mesma universidade (2005) e Doutora em Linguística pela Universidade Livre de Amsterdam (2011). Em 2016, realizou estágio pós-doutoral em Indigenous Heritage, na Faculdade de Arqueologia, da Universidade de Leiden. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás, onde, desde 2012, atua na graduação em Letras (Português e línguas estrangeiras), Letras-Libras, no Bacharelado em Linguística, e como colaboradora na Licenciatura em Educação Intercultural. Atua como editora chefe dos Cadernos de Etnolinguística e participa do Núcleo de Tipologia Linguística. Desenvolve estudos em tipologia linguística, com enfoque na descrição e análise de línguas indígenas da família Tupi-Guarani e nos estudos do contato linguístico entre Nheengatu e língua Arawak, bem como Nheengatu e Português.

Ananda MACHADO

Doutora em História Social (UFRJ/UFRR), Professora do curso de Gestão Territorial Indígena, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Mestra em Memória Social pela Universidade do Rio de Janeiro (2008), Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade do Rio de Janeiro (1994). Especialista em Educação Indígena pela Universidade Federal Fluminense (2008). Tem experiência na área de Arte, Educação e Formação de Professores Indígenas, com ênfase em educação patrimonial, atuando principalmente nos seguintes temas: línguas indígenas, artes cênicas, memória e patrimônio.

Caio Santilli ORANGES

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara. Graduado em Letras - Português/ Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Foi professor bolsista do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), do Núcleo de Línguas (NucLi), e atuou no PIBID/Subprojeto de Língua Portuguesa, ambos na UFTM. Tem experiência nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Lexicologia, Lexicografia e Semântica, e Língua Portuguesa para Estrangeiros. Atuou como docente nas áreas de Língua Portuguesa, principalmente em Produção e Interpretação textual, e Língua Inglesa. Atualmente, é professor e corretor de redação pela Akademus Redação e professor de redação no Colégio Pequeno Príncipe/COC- Taquaritinga.

Carlos Eduardo da Silva FERREIRA

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara, onde concluiu seu Metrado e conclui atualmente seu Doutorado em Linguística, bolsista CAPES. Doutorando em Matemática pela UNICAMP.

Cristina Martins FARGETTI

Graduada em Letras Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa (1988) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra (1992) e Doutora (2001) em Linguística pela mesma universidade e livre docente pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara (2015). Atualmente, é professora adjunta, MS-5, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara, em RDIDP, credenciada na Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, orientadora de doutorado. É líder do LINBRA - Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras, do CNPq. Tem experiência na área de Linguística (com ênfase em Línguas Indígenas Brasileiras), atuando principalmente nos seguintes temas: fonética, fonologia, morfossintaxe, lexicologia, lexicografia, terminologia, ensino bilíngue, sistemas de escrita, produção textual.

Denise SILVA

Licenciada em Pedagogia (2004) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana, Mestra em Letras (2009) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas e Doutora (2013) e Pós-doutora (2016) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara. Presidente do IPEDI, Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, em Miranda, MS. Membro do Grupo LINBRA. Ganhadora de diversos prêmios nacionais. Tem experiência na área de fonética, fonologia, lexicologia, lexicografia, assessoria linguística e pedagógica em cursos de formação de professores indígenas e na produção de material didático para ensino de línguas em contextos complexos.

Iago David MATEUS

Graduado em Letras (Bacharelado e Licenciatura Plena em Português-Francês) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara (2017). Membro do Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras (Linbra). Atualmente, é Mestrando acadêmico no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara e graduando no bacharelado em língua grega clássica.

Jairzinho RABELO

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa (2016 - 2020) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara, Mestre em Letras (2010 - 2012) pela UFRR, tendo como linha de pesquisa Língua e Cultura Regional. Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Literatura pela Universidade Federal de Roraima (1998). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo IBEPEX (2005). Professor do Governo do Estado desde 1995 e da Universidade Estadual de Roraima (UERR) desde 2006. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Prática de ensino, leitura, linguística, metodologia de ensino de línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação indígena e elaboração de projetos.

Jozimar Luciovanio BERNARDO

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (2015). Graduado em Letras, Licenciatura em Português e Inglês, pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (2012). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português (GEPHPOR/ CNPq). Integrou o Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA/CNPq) - UFG/RC, no qual desenvolveu pesquisas de iniciação científica PIBIC/CNPq (2009-2010/2010-2011) e PIVIC (2011-2012).

Lígia Egídia MOSCARDINI

Graduada em Letras (Bacharelado/Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara (2012) e Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade (2015), com ênfase no ensino da Língua Indígena. Atualmente, é doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição e Professora de Educação Básica II de Língua Portuguesa. Membro do Grupo LINBRA.

Lincon Luiz VANETI

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Bolsista, durante a graduação, em projeto de Iniciação Científica pelo CNPq, junto a projeto em Edital Universal dessa agência financiadora. Membro do Grupo LINBRA.

Maria do Socorro Melo ARAÚJO

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Roraima (2014). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1996). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1994). Membro do Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras (LINBRA) do CNPq – UNESP. Professora efetiva do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima. Atualmente, realiza pesquisa e extensão em língua portuguesa e línguas indígenas.

Maria Georgina dos Santos Pinho e SILVA

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara, Mestre em Letras na área de Literatura, Artes e Cultura Regional pela Universidade Federal de Roraima (2013) e graduada em Letras pela mesma universidade (2002). Atualmente, é professora efetiva da Universidade Estadual de Roraima, ministrando disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Regional, Narrativas Orais, Produção Textual e Linguística Textual. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão, com ênfases nos seguintes temas: ensino, literatura, narrativa oral, cultura regional, identidade, performance e semiótica.

Marlui Nóbrega MIRANDA

Graduada em Letras com Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Braz Cubas (2015). Doutoranda na ECA-USP/PPGMUS, Musicologia e Etnomusicologia. Atualmente, é diretora da Associação IHU Pro Música e Arte Indígenas e participante do grupo LINBRA de pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Gravou peças para coro e orquestra e atuou em diversas formações instrumentais. É conhecida como intérprete especializada na música dos povos indígenas do Brasil desde 1977, objetivando sua preservação, interpretação e recriação. Contribuiu, em 1993, com um projeto de lei para a criação de lei de proteção de direitos de autor para os povos indígenas na revisão do Estatuto do Índio. Apresenta-se em concertos, *shows* e atividades educacionais no Brasil e no exterior desde 1995.

Parmênio Camurça CITÓ

Professor da Universidade Federal de Roraima com experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino/Aprendizagem de Línguas, Leitura, Interação Face-a-Face. Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e Graduado em Letras (Licenciatura - Português e Inglês) pela mesma instituição.

Rayne Mesquita de REZENDE

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão). Graduada em Letras (Licenciatura - Português e Inglês), pela mesma instituição desenvolveu duas pesquisas como bolsista do CNPq no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica nas modalidades (PIBIC/AF) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ação Afirmativa (2010-2011) e (PIVIC) Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (2011 -2012). Atuou como estagiária no Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (2012-2014). Membro do GEPHPOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português, cadastrado no Diretório de Pesquisas do CNPq/UFG.

Selmo Azevedo APONTES

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (2002), Mestre em Linguística Descritiva pela Universidade Federal de Rondônia (2005) e Doutor em Linguística Teórica e Descritiva, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Acre nas áreas de Latim, Filologia, Língua Portuguesa e Linguística. Coordenador Adjunto do Programa Saberes Indígenas na Escola, Núcleo UFAC/Rede UNIR. Tutor do Programa de Educação Tutorial - PET - Conexões de Saberes - Comunidades Indígenas. Líder do Grupo de Pesquisa em Descrição e Análise Linguística: GEDAL. Professor do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS-UFAC.

Seung Hwa LEE

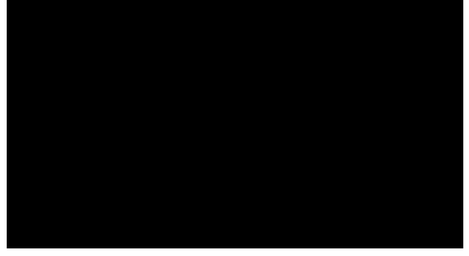
Graduado em Letras pela Hankuk University Of Foreign Studies (1987), Mestre em Letras pela Hankuk University Of Foreign Studies (1991) e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Atualmente, é professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, teoria da otimalidade, morfologia, variação e português.

Walkiria Neiva PRAÇA

Graduada em Letras (Português/Inglês) pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1983), Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (1999) e Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (2007). É professora adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília. Foi professora convidada do Núcleo Takinahaky de Formação de Professores Indígenas da UFG e do Magistério Indígena Tremembé Superior da UFC. Também atuou como professora no ensino médio Tapirapé (projeto Aranowyão).

Publique seu e-book com a gente!

Letraria



Letraria