

Celiane Sousa Costa | Elder Koei Itikawa Tanaka | Raimundo Nonato Vieira Costa  
(Organizadores)

# Línguas e Literaturas na Amazônia

Pesquisa, ensino e perspectivas

# **Línguas e Literaturas na Amazônia**

**Pesquisa, ensino e perspectivas**

## Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.<sup>a</sup> Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva - FIS.



Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com).

E-mail: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com).

Telefone: (91)98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.

## **Comitê Científico**

Dr. Abelhak Razky (UNB/UFPA/CNPQ)

Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral (UNB)

Dra. Débora Reis Tavares (USP)

Dr. Gilson Penalva (UNIFESSPA)

Dr. Joel Cardoso (UFPA)

Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes (UFPA)

Dr. Leosmar Aparecido da Silva (UFG)

Dra. Liane Schneider (UFPB)

Dra. Maria Lizete dos Santos (UFRJ)

Dra. Maria Soeli Farias Lemoine (Académie de Strasbourg)

Dra. Mônica Veloso Borges (UFG)

Dra. Sandra Amélia Luna Cirne (UFPB)

Celiane Sousa Costa  
Elder Koei Itikawa Tanaka  
Raimundo Nonato Vieira Costa  
(Organizadores)

# Línguas e Literaturas na Amazônia

Pesquisa, ensino e perspectivas

1ª Edição  
Belém-Pará, abril de 2021



© Celiane Sousa Costa, Elder Koei Itikawa Tanaka, Raimundo Nonato Vieira Costa  
(Organizadores) 2021

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Capa, projeto gráfico e diagramação:

Celiane Sousa Costa  
Elder Koei Itikawa Tanaka  
Raimundo Nonato Vieira Costa

Foto da capa

Pôr do sol no Rio Curuá-Una – Santarém-Pará

© *Elder Koei Itikawa Tanaka*

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891635>

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

L755

Línguas e literaturas na Amazônia: pesquisa, ensino e perspectivas / Celiane Sousa Costa (Organizadora), Elder Koei Itikawa Tanaka (Organizador), Raimundo Nonato Vieira Costa (Organizador) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

162 p., il.

ISBN: 978-65-5889-163-5

DOI: 10.46898/rfb.9786558891635

1. Linguagem e línguas. 2. Estudo e ensino. 3. Amazônia. 4. Educação multicultural. 5. Indígenas da América do Sul. I. Costa, Celiane Sousa (Organizadora). II. Tanaka, Elder Koei Itikawa (Organizador). III. Costa, Raimundo Nonato Vieira (Organizador). IV. Título.

CDD 498

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

# Prefácio

É com muito orgulho e satisfação que nós, da comissão organizadora, apresentamos este livro. Nele, estão reunidos os resultados de pesquisas realizadas por docentes do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Trata-se da primeira coletânea do gênero publicada pelo Colegiado de Letras dessa universidade.

A história deste livro começa em novembro de 2020, quando o Instituto de Ciências da Educação recebeu uma verba para produção bibliográfica e repassou essa informação a cada um dos programas de licenciatura existentes dentro do instituto. A partir de então, o Programa de Letras começou a organizar reuniões para que pudéssemos realizar o livro. Foi assim que nós nos tornamos a comissão organizadora e passamos a conduzir os trabalhos.

Uma das providências que tomamos, além, é claro, de estabelecer os prazos para execução das atividades, foi convidar colegas de outras universidades federais para que pudessem integrar o nosso comitê científico e, assim, analisassem os capítulos produzidos por cada docente. Fizemos isso para que o livro fosse editado com rigorosidade e trouxesse, efetivamente, uma contribuição científica para toda sociedade, dentro dos padrões de qualidade que todo trabalho acadêmico exige.

Torna-se esta publicação de especial relevância porque ela se concretiza no momento em que esse colegiado comemora a homologação do Mestrado Acadêmico em Letras, e consequente criação do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). Trata-se da realização de um antigo sonho dos docentes da instituição, cientes da necessidade de um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* que atendesse às demandas desse pedaço da Amazônia, repleto de diversidade de fauna, de flora, de cultura, e de língua. Nada mais oportuno, portanto, que se comemore tal conquista com uma publicação que reflita essa pluralidade e

estimule a formação de novos(as) pesquisadores(as) na área de estudos linguísticos e literários na região oeste do Pará.

Composta por seis capítulos, a coletânea aqui apresentada contém textos originais dos docentes deste curso de acordo com as linhas de pesquisa em que cada um atua. Apresentamos, a seguir, cada um dos capítulos, acompanhados de um breve panorama de cada docente, a fim de que se possa conhecer, desde já, tanto a obra quanto os autores.

A professora Silvia Cristina Barros de Souza Hall é docente da área de língua inglesa e tem atuado com projetos de extensão e de pesquisa particularmente voltados para o repensar as práticas de ensino de inglês. Já Karina Alana Pinto Guimarães não pertence ao quadro docente da UFOPA, mas é licenciada em Letras - Inglês por esta universidade. Teve participação ativa no PIBID de língua inglesa bem como atuou como professora voluntária no Projeto de Extensão “Atualização de Competência Comunicativa em Língua Inglesa” para professores de Língua Inglesa da Rede Pública de Ensino (UFOPA, 2018) e, para ela, o ensino de língua inglesa na Amazônia só faz sentido partindo do princípio da educação intercultural. Por essa razão, apresentam o capítulo que tem como título “A interculturalidade posta em prática: uma experiência na aula de inglês de uma escola pública de Santarém- PA”, em que ambas descrevem uma experiência pedagógica do ensino de inglês como língua adicional fundamentada na abordagem intercultural. Mediante os resultados apresentados para a atividade intercultural proposta a alunos do 5º ano e observações feitas, as autoras procuram demonstrar que o ensino de inglês pode ser utilizado como ferramenta de inclusão.

A professora Ediene Pena Ferreira atua na área de funcionalismo linguístico e sua pesquisa se volta para os temas de língua e sociedade, gramaticalização, variação linguística, gramática e ensino. Coordenadora do GELOPA, Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará, ela nos traz o capítulo “A manifestação da evidencialidade em diferentes textos sobre a Covid-19”, em que ela apresenta um estudo da evidencialidade sob perspectiva funcionalista. A partir da análise de 108 ocorrências de evidencialidade em textos favoráveis e contrários ao isolamento social, coletados em redes sociais, a autora demonstra o papel do uso linguístico na interação verbal.



O professor Raimundo Nonato Vieira Costa, além de tradutor de inglês e francês, atua nas áreas de Língua Latina e de Linguística Indígena, e tem voltado sua pesquisa para os temas de descrição morfossintática de línguas indígenas e língua portuguesa bem como ensino de português como língua estrangeira. Ele apresenta o capítulo que busca estabelecer uma reflexão sobre como as políticas públicas brasileiras para o ensino baseiam-se na ideia de que a língua portuguesa é, se não a única, aquela que tem hegemonia sobre as demais, a partir da apresentação dos resultados de um projeto de pesquisa realizado entre os anos de 2017 e 2019, que buscou identificar e caracterizar o processo ensino-aprendizagem de alunos indígenas falantes não-nativos de Português nas escolas da zona urbana da cidade de Santarém-Pará.

O professor Odenildo Queiroz de Sousa, além de docente da UFOPA, é também membro da ALAS – Academia de Letras e Artes de Santarém e tem atuado principalmente com os temas de Educação e Literatura, Modernismo paraense, Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Seguindo essa linha de pesquisa, seu capítulo discute a tipologia do herói Bepe de "Terra de Icamiba" – romance da Amazônia (1934), de Abguar Bastos (1902-1995), autor modernista paraense que configurou em forma literária a cultura da Amazônia, com o falar do caboclo, os costumes e o drama social do homem explorado. A partir da análise do protagonista de "Terra de Icamiba", o pesquisador caracteriza Bepe como herói romântico, épico, problemático e, sobretudo, carismático.

A professora Denize de Souza Carneiro tem se dedicado ao ensino de Português para indígenas no âmbito do Ensino Superior junto ao projeto institucional Formação Básica Indígena (um instrumento da Política de Ação Afirmativa da UFOPA), tendo sido, inclusive, a sua primeira coordenadora. Sua pesquisa, com ênfase em Línguas Indígenas, orienta-se para os temas: descrição (língua Sateré-Mawé), sociolinguística qualitativa, revitalização e fortalecimento linguístico e cultural, ensino de línguas Indígenas e formação de professores indígenas. Ela nos traz um estudo realizado a partir do arcabouço teórico dos estudos da Linguística Descritiva e Tipológica, sob a perspectiva do Funcionalismo Estrutural francês, apresentando uma proposta de descrição e análise morfossintática do emprego de um morfema descontínuo para a negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé, mas antes apresenta os

procedimentos metodológicos adotados no trabalho e o embasamento teórico, no qual aborda as orientações sobre o estudo do enunciado e as estratégias empregadas pelas línguas do mundo para expressar a negação.

O professor Luiz Fernando de França tem seus projetos de pesquisa e extensão voltados para os temas de literatura e sociedade nos países africanos de língua portuguesa e em textos poéticos e narrativos das literaturas afro-brasileira e afro-amazônica, relações étnico-raciais na literatura brasileira, africanidades da cultura brasileira e amazônica, como também o ensino de literatura e cultura africana, afro-brasileira e afro-amazônica na escola. Por sua vez, Priscila de Castro Teixeira não é docente da UFOPA mas é integrante do Laboratório de Pesquisa Crianças e Infâncias Amazônicas da UFOPA. Idealizadora e Coordenadora do Projeto Sementes Musicais, projeto que acontece desde 2013, tem a música como ferramenta socioeducativa na Amazônia, na cidade de Santarém. Eles apresentam o capítulo que traz uma análise sobre os contos “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos” (1964), do escritor angolano Luandino Vieira, e “No fim da tarde, antes do jantar” (1977), de autoria do amazonense Márcio Souza. O artigo procura demonstrar a existência de uma proposta de engajamento literário nos dois autores por meio de um estudo comparativo, colocando em diálogo Angola, Brasil e Amazônia. Tal estudo nos mostra que o engajamento político e social desses autores se dá não apenas na escolha temática e na crítica política, mas também na elaboração artística dessa escolha.

Por fim, agradecemos a todos os autores e colaboradores sem cuja participação este livro não seria concretizado. Também deixamos aqui registrados os nossos especiais agradecimentos aos pareceristas que compuseram o nosso comitê científico, cujas contribuições foram importantíssimas para o enriquecimento científico desta obra.

A comissão organizadora

Celiane Sousa Costa

Elder Koei Itikawa Tanaka

Raimundo Nonato Vieira Costa

# SUMÁRIO

<b>A INTERCULTURALIDADE POSTA EM PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA AULA DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTARÉM- PA</b> <i>Silvia Cristina Barros de Souza Hall</i> <i>Karina Alana Pinto Guimaraes</i> DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.1	11
<b>A MANIFESTAÇÃO DA EVIDENCIALIDADE EM DIFERENTES TEXTOS SOBRE A COVID-19</b> <i>Ediene Pena Ferreira</i> DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.2	32
<b>O CONFLITO BILÍNGUE NOSSO DE CADA DIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA INDÍGENAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ÁREA URBANA DE SANTARÉM-PARÁ</b> <i>Raimundo Nonato Vieira Costa</i> DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.3	57
<b>A NEGAÇÃO DE ENUNCIADOS ASSERTIVOS EM SATERÉ-MAWÉ</b> <i>Denize de Souza Carneiro</i> DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.4	78
<b>A TIPOLOGIA AMAZÔNICA LITERÁRIA DO HERÓI BEPE EM TERRA DE ICAMIABA – ROMANCE DA AMAZÔNIA, DE ABGUAR BASTOS</b> <i>Odenildo Queiroz de Sousa</i> DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.5	100
<b>ESPAÇOS DISTINTOS, NARRATIVAS CONVERGENTES: ENGAJAMENTO LITERÁRIO EM MARCIO SOUZA E LUANDINO VIEIRA</b> <i>Luiz Fernando de França</i> <i>Priscila Castro Teixeira</i> DOI 10.46898/rfb.9786558891635.6	121
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	146
<b>SOBRE A COMISSÃO ORGANIZADORA</b>	148
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>	149
<b>ÍNDICE ONOMÁSTICO</b>	159

# **A INTERCULTURALIDADE POSTA EM PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA AULA DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTARÉM- PA**

Silvia Cristina Barros de Souza Hall  
Karina Alana Pinto Guimaraes  
DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.1

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar os resultados de uma atividade intercultural no ensino de inglês como língua adicional, que ocorreu em uma sala de aula de uma escola pública em Santarém. A atividade intitulada “Feira Intercultural”, delineada a partir da ideia de uma feira de vendas de produtos vegetais, além de evidenciar um diálogo entre dois países de práticas culturais distintas, também corroborou as ideias de Siqueira e Souza (2014), para quem o papel da interculturalidade no ensino é fundado em atitudes democráticas e de acolhimento às diferenças, assim como cercar-se de uma firme crença em práticas dialógicas que venham explorar e valorizar a diversidade inerente a toda e qualquer sala de aula. Analisando os dados gerados através de autoavaliações dos alunos participantes, foi possível perceber que a experiência de utilizar a língua em um ambiente pertencente ao contexto sociocultural deles facilitou a interação e interpretação dos personagens na atividade, bem como indicou que o ambiente intercultural proporcionado aos alunos colaborou para que eles alcançassem o objetivo de utilizar a língua-alvo, aprendendo uma nova cultura sem menosprezar a sua própria.

## **ABSTRACT**

This article aims to describe and analyze the results of an intercultural activity in teaching English as an additional language, that took place in a public-school classroom in Santarém. The activity entitled “Intercultural Fair” was formulated on the idea of a market that specifically sold vegetable. In order to highlight a dialogue between two countries with different cultural practices, which corroborated the ideas of Siqueira and Souza (2014), for whom the role of interculturality in teaching is founded on democratic attitudes and welcoming differences, as well as being surrounded by a firm belief in dialogical practices that come to explore and value the diversity inherent in each and every classroom. Analyzing the data generated through self-assessments from the participating students, it was possible to realize that using the language in an environment belonging to their sociocultural context has facilitated interaction and interpretation characters in the activity, as well as indicated that intercultural environment provided

collaborated to the students to reach the goal of using the target language, whilst learning a new culture without belittling their own.

## **1 Ponto de partida**

De acordo com Couto e Silva (2015), os estudos interculturais emergiram na década de 1960, com o principal objetivo de quebrar os paradigmas das culturas tidas como superior e inferior. Assim, ainda segundo esses autores, tornou-se inquestionável a necessidade de se fomentar o conhecimento, a reflexão e a discussão sobre os paradigmas culturais nas aulas de língua adicional.

Ao mesmo tempo, Pennycook (2000) questiona a sala de aula como um lugar fechado, num contexto educacional separado da sociedade. Para ele, a sala de aula é um lugar de complexos sociais e culturais que devem ser vistos numa perspectiva crítica e interpretativa, pois as relações sociais fora da sala de aula afetam o que acontece nela e vice-versa.

Ainda que o tema “Interculturalidade” seja muito discutido na linguística aplicada nos dias de hoje, é fácil constatar, como aponta Cardoso (2012), a ausência de subsídios que instiguem no professor ou no educando a reflexão concernente às diferenças culturais que permeiam a vida social do aluno, nem inserem informações culturais que enriqueceriam notavelmente o seu conhecimento de mundo (CARDOSO, 2012).

Segundo Mendes (2008, p. 61), não é um conjunto de técnicas ou um modo específico de ensinar línguas ou de produzir materiais didáticos que forma um professor intercultural. Envolve, de acordo com esta autora, “o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas”.

Desta forma e, por acreditar, assim como Mendes (2008), que incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, é também reconhecer-se nela como sujeito histórico (idem), descrevemos aqui neste texto uma tentativa de se trabalhar a interculturalidade como experiência pedagógica em uma sala de aula de língua inglesa em uma escola pública situada em Santarém, Pará.

## 2 Posturas teóricas

Antunes (2009) defende a concepção de linguagem como uma atividade constitutivamente dialógica e funcional, em que as línguas servem aos propósitos interativos reais das pessoas, como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo. Assim sendo, pode-se afirmar que aprender uma língua vai muito além de conhecer signos linguísticos, envolve também o valor sociocultural atribuído a eles para um discurso plausível em uma prática social.

Sabendo que língua e cultura são indissociáveis (ORR; ALMEIDA, 2012), elas devem estar juntas também dentro da sala de aula, pois é com esse conhecimento que o aprendiz adquire suas percepções de mundo. Por meio da língua expressamos nossa cultura e (re)construímos nossas identidades. Moita Lopes (1998) compreende as identidades das pessoas como em constante processo de criação e construção a partir da vinculação dessas pessoas e das suas práticas sociais, pois é na interação com o outro que as identidades sociais vão sendo formadas e reconstruídas em processo de colaboração, autoconhecimento, posicionamento em relação ao mundo e pela reflexão crítica que os saberes devem provocar.

Souza e Fleuri (2003, p. 54) contribuem para esta discussão afirmando que “os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais”, mas pela fragmentação do sujeito, composto não de uma, mas de várias identidades, pois a identidade sendo definida historicamente é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (SOUZA; FLEURI, 2003). Em meio as identidades que nos constroem enquanto sujeitos, encontra-se a identidade cultural, também expressada em sala de aula. Sobre a identidade cultural, Maher (2007, p. 89) aponta que:

Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é a simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos” mas de “interculturalidades”.

Segundo Hall (2006), a identidade cultural é definida historicamente e não biologicamente. Dessa forma, o sujeito assume as identidades em diferentes momentos, e elas não são unificadas, influenciando no aprendizado do aluno. Entendendo que atribuir valor à identidade cultural do aluno contribui para um melhor aprendizado, o uso da abordagem intercultural se mostra uma excelente oportunidade para viabilizar o ensino de mão dupla entre a valorização identitária do aluno e o respeito à cultura do outro e de suas idiossincrasias, tornando essa uma prática de reconhecimento e respeito às diferenças (CORREIO, 2016). Nesse contexto, este artigo tem por objetivo descrever e analisar os resultados de uma atividade intercultural no ensino de Inglês como língua adicional em uma sala de aula de escola pública em Santarém, com o intuito de promover uma reflexão sobre respeito às diversidades culturais.

### **3 Interculturalidade e ensino de línguas adicionais**

Peirce (1995) aponta a importância de se compreender língua dentro de um contexto social, e não somente como uma estrutura desassociada de significados sociais e históricos. Para essa autora, a língua não existe em um vácuo e ela não é um meio neutro de comunicação, mas é entendida com referência ao seu significado social (PEIRCE, 1995).

Paralelo a essa definição e, em meio a questionamentos de como se ensinar a língua inglesa na sala de aula como língua adicional, Dunnett *et al* (1986) citam o fato de que uma língua não pode ser ensinada com base na tradução de palavra por palavra; cada cultura emprega gestos e movimentos corporais que exprimem um significado próprio e específico; cada cultura utiliza elementos gramaticais diferentes para descrever partes do mundo físico; existem tópicos que são tabus e, geralmente, não podem ser tratados em determinada cultura; e termos de tratamento utilizados em relações pessoais variam de cultura para cultura. Em adição, Politzer (1959) já afirmava que se ensinarmos uma língua, sem ao mesmo tempo, explicitar a cultura na qual ela opera, estaremos praticando símbolos sem significados ou símbolos aos quais é vinculado um significado errôneo.

No ensino de línguas adicionais, especialmente o inglês, havia um incômodo ao se abordar a cultura em sala de aula. De acordo com Corbett (2003), a expectativa e tentativa eram de que a competência comunicativa fosse atingida

sem o viés cultural. Na verdade, livros didáticos e outros recursos pedagógicos eram despidos de seu caráter cultural (SILVA, 2016). Partindo dessas questões, surge a pergunta, por que e como alocar cultura na sala de aula de línguas adicionais, mais especificamente, na sala de aula de língua inglesa?

O conceito de interculturalidade surge a partir dessa pergunta e também de questionamentos inerentes ao mundo contemporâneo, permeado pelos efeitos da globalização. A partir disso, surgiram inquietações sobre como lidar com a diversidade cultural, bem como compreender e não somente reconhecer a pluralidade de culturas que existem em nosso espaço (SILVA, 2016). Surge assim o conceito de interculturalidade:

[A] interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2001, p. 8-9, *apud* NASCIMENTO, 2014, p.6).

As relações interculturais indicam que há uma interação entre pessoas de culturas diferentes, e estas relações são intencionais (FLEURI, 2001). Portanto, a interculturalidade busca promover o respeito à diferença e o direito à voz (SILVA, 2016), ou seja, não só o respeito e o reconhecimento existirão, como também o direito de cada membro de oferecer sua contribuição particular (VALLESCAR PALANCA, 2001, *apud* NASCIMENTO, 2014).

Partindo disso, a interculturalidade no ensino de língua inglesa nas escolas públicas surge como uma ponte para que o aprendizado se dê além de meros conhecimentos de códigos linguísticos, uma vez que Rajagopalan (2003) afirma que quem aprende uma língua nova também está se redefinindo como uma nova pessoa.

Para Unesco (2013) e Corbett (2003), a abordagem intercultural significa que devemos aprender a habilidade comunicativa, considerando sempre o entendimento da língua-alvo e o comportamento da comunidade que dela faz uso. Segundo Correio (2016, p. 9), a interculturalidade “concebe a existência de várias culturas e uma interação entre elas”. Ainda de acordo com esta autora, o falante não usa a língua inglesa com um posicionamento passivo diante dos valores e



conceitos que essa língua carrega, nem tampouco impõe os seus valores ao outro por meio da língua, mas ele a usa como meio de negociar as diferenças presentes nos mais variados encontros interculturais com outros falantes (CORREIO, 2016).

Corbett (2003) nos diz que quando impomos aos aprendizes apenas a habilidade de comunicação ou fluência estamos exercendo o “imperialismo linguístico”, em que almejamos alcançar padrões de fala, de estilo de vida de nativos, rebaixando a cultura e a língua deles. Isso faz com que o ensino de língua adicional continue dependente de materiais didáticos com o foco na criação de estereótipos, que generalizam conjuntos de características culturais a uma determinada comunidade que utiliza o inglês como primeira língua, por exemplo, um recurso muito empregado no meio midiático.

Isto posto, o ensino de uma língua adicional pelo viés intercultural transcende estruturas linguísticas e adentra o universo das estruturas sociais nas quais se funda a própria língua (SILVA, 2019). O papel da interculturalidade no ensino é fundado em atitudes democráticas e de acolhimento às diferenças, assim como é preciso cercar-se de uma firme crença em práticas dialógicas que venham explorar e valorizar a diversidade inerente a toda e qualquer sala de aula (SIQUEIRA; SOUZA, 2014, p. 41).

Acreditamos, assim como Silva (2016), que, para que realmente as novas possibilidades dos fluxos globais (RISAGER, 2006) sejam compreendidas e resultem em uma maior competência intercultural dos seres humanos, a sala de aula precisa ser um espaço em que o conceito de cultura seja discutido e não banalizado em datas comemorativas. Isto posto, cultura, neste trabalho, é entendida, segundo Kramsh (1998, p. 10), como “pertencimento em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum”. Esse conceito vai além de comidas típicas e festivais; é a união entre pessoas que partilham as mesmas ideias, valores e língua.

Darcy Ribeiro (1972, p. 95), ao afirmar que o homem é um ser cultural, destaca o fato de que os indivíduos absorvem e aprendem através das tradições e dos códigos sociais e culturais disponíveis em sua sociedade, e através desse processo se tornam humanos. É imprescindível entender as culturas que estão na

sala de aula e em seu entorno para que de fato se construa um ambiente em que a competência intercultural seja adquirida (SILVA, 2016). Para isso, faz-se necessário não somente reconhecer a diversidade cultural, mas também compreendê-la e explicitá-la (AZIBEIRO, 2003, *apud* NASCIMENTO, 2014).

Alguns pesquisadores discutem a inter-relação entre língua e cultura para uma melhor aprendizagem da língua adicional, para além de uma busca pela aquisição da competência comunicativa, mas visando confrontar sua cultura em contraste com a nova cultura. Para que isso aconteça, os alunos devem possuir uma educação que possa ajudar nesse processo de perda e ganho de novas subjetividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Como Kramsh (1998) aponta, levar uma cultura a sério significa questionar a base intelectual de um grupo e aceitar o fato de que essa base é preenchida pelo contexto social e histórico no qual ela é adquirida e disseminada. A esse respeito, argumenta a autora, o estudo de uma língua é uma atividade eminentemente cultural (KRAMSCH, 1998).

Faz-se necessário, então, ir além de estruturas e regras estabelecidas para entendê-la no seu uso mais real, haja vista que a língua é viva e, para acompanhá-la no processo de evolução contínua, é fundamental que alunos e professores estejam cientes dessa transformação. Nesse sentido, ambos devem criar espaços nos quais os aprendizes consigam compartilhar e discutir sobre as informações disseminadas e também dar liberdade para que, juntos, possam ver a partir do ponto de vista do “outro” e não mais julgando a partir de suas crenças e culturas. Sobre isso, Reis e Brock (2010) afirmam que, ao se aprender uma língua além da materna, o indivíduo não está simplesmente colocando novos rótulos em velhos conceitos, mas está promovendo a construção de uma competência comunicativa e a transformação de si próprio no alargamento de seus horizontes culturais, reinventando-se a partir da posição que ocupa em cada contexto cultural, discernindo o que representa a sua própria cultura e o que representa a cultura do outro (REIS; BROCK, 2010).

Neste contexto, a relação língua e cultura dentro da sala de aula ajuda a compreender que uma língua não será aprendida isoladamente como um agrupamento de regras gramaticais, mas sim com suas características peculiares oriundas de uma comunidade que a utiliza para interagir entre si, indo além dos

estereótipos utilizados nos livros didáticos. Como afirmam Gregolin e Pilla (2015), os estereótipos realçam algumas características de uma cultura e as apresentam como sendo a única forma de representação dela, por isso devemos sempre questionar sua validade.

Sob esta perspectiva, os estereótipos são vastamente utilizados para descrever uma comunidade inteira com os mesmos valores e costumes, mesmo quando sabemos que somos plurais e uma nação unificada é algo fantasioso. Gregolin e Pilla (2015) afirmam também que a aula de língua é um ambiente propício à aquisição da cultura, porque, mesmo que não a aborde diretamente, implicitamente ela sempre está presente.

#### **4 A experiência**

Assim como no estudo de Cardoso (2012), o que mais nos motivou a seguir a abordagem intercultural nas aulas e na atividade que culminou com este artigo, foi perceber nos materiais didáticos a ausência de subsídios que instiguem no professor ou no educando a reflexão concernente às diferenças culturais que permeiam a vida social do aluno, e ausência de informações culturais que enriqueceriam notavelmente o seu conhecimento de mundo (idem).

Também gostaríamos de destacar subjetividades na sala de aula levando em consideração nosso contexto Amazônico, por achar importante trazer o diálogo do global com o local em sala de aula. Crystal (2005) salienta que o aprendizado de inglês deve empoderar os aprendizes, e não os tornar submissos a determinada forma de imperialismo linguístico. Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2007) afirma que aprender uma língua estrangeira sem ter a identidade ameaçada pode ser atingida quando o objetivo do curso é o desenvolvimento da competência intercultural. Sendo assim, como Oliveira (2007) sugere, o ensino de inglês é, em essência, uma prática cultural e, no ambiente de sala de aula, é importante que língua, cultura e identidade sejam tratadas de forma equivalente visto que identidades e crenças são co-construídas, negociadas e transformadas todo o tempo por meio da língua.

Como dito anteriormente, este artigo objetiva descrever e analisar os resultados de uma atividade intercultural no ensino de Inglês como língua

adicional em uma sala de aula de escola pública em Santarém, com o intuito de promover uma reflexão sobre respeito às diversidades culturais. A experiência foi realizada através do Projeto de Extensão “Ensino de Inglês como língua adicional para alunos de 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental: uma abordagem multimétodo”<sup>1</sup>.

Com o apoio do projeto de extensão, iniciou-se um subprojeto intitulado “feira intercultural”, que ocorreu na mesma escola pública de uma região periférica do município de Santarém-PA. As aulas de língua inglesa que precederam a feira foram ofertadas semanalmente, todas as quintas-feiras, de 10 horas até às 11 horas e 30 minutos, no período da manhã com apoio dos bolsistas do projeto de extensão e a professora da turma. Os participantes eram os alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública santarena com idades entre 10 e 15 anos, que em sua maioria demonstrava interesse em aprender a língua inglesa.

Durante o planejamento da feira intercultural, foram feitas pesquisas e a escolha do formato de feira para o evento. Vegetais como trigo, mandioca, maçã, milho e abóbora foram selecionados para a produção de alimentos derivados a serem vendidos nas barracas. Na fase de aplicação, foram lecionadas aulas com conteúdos voltados para a venda e compra de produtos em um ambiente de comercialização.

Logo após isso, iniciaram-se as pesquisas sobre as regiões e países que produziam os alimentos escolhidos, dividindo assim: a mandioca e o milho como produtos e receitas oriundos das regiões brasileiras, a abóbora e a maçã como alimentos e seus derivados oriundos de algumas regiões estadunidenses, e o trigo como o alimento que suas receitas puderam ser pertencentes aos dois países; sempre tendo em mente as ideias de Cardoso (2012), para quem o termo interculturalidade é usado para indicar um conjunto de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas, sem anular a sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos (idem).

---

<sup>1</sup> O nome original do projeto foi alterado como forma de preservar o nome da escola.

Em seguida, tendo em mente as ideias de Mota (2004), para quem o ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura (idem), foi-se delineando uma feira de vendas de produtos vegetais, como a largamente conhecida na cidade de Santarém, chamada de feira do "Mercadão 2000"<sup>2</sup>, onde os produtos dos pequenos agricultores rurais são vendidos para a população da zona urbana da cidade.

Ciente do conhecimento desses alunos com relação a esse tipo de venda que ocorre na cidade, realizou-se então a divisão dos produtos por países e em modelos de barracas, que foram montadas dentro da sala com as carteiras escolares e materiais confeccionados em conjunto com os professores bolsistas e alunos participantes do projeto.

Apesar de ter sido trabalhada a temática que tratava dos vegetais produzidos em regiões brasileiras, o inglês foi utilizado para venda e compra dos produtos durante a feira, assim como também para apontar os vegetais encontrados nos países estrangeiros. Para que os alunos conseguissem se expressar e praticar o idioma no evento intercultural, trabalhou-se com os estudantes os conteúdos gramaticais voltados para esse tipo de ambiente de venda, como *how much* e *how many*, *geography*, *regions*, *months*, *food*, *cook*, e *dollar*, finalizando assim esta primeira fase da "feirinha".

No dia do evento, a sala foi organizada com a seguinte divisão: ao lado direito ficaram as barracas estadunidenses da abóbora e da maçã; ao lado esquerdo ficaram as barracas brasileiras da macaxeira e milho; ao centro da sala ficou a barraca de ambos os países, a do trigo. Após a montagem das barracas, com a ajuda dos alunos deu-se início ao evento, sendo os produtos das barracas vendidos pelos estudantes que utilizavam o inglês para a compra e venda dos alimentos.

O evento durou duas horas, com um maior fluxo de pessoas à medida que se aproximava o horário da saída. Os alunos não pareceram se importar com o tempo decorrido e a maioria aproveitou para comprar as comidas de outras barracas com o dinheiro fictício ofertado pelos professores bolsistas, com a

---

<sup>2</sup> Feira de produtos vegetais de pequenos produtores rurais da cidade de Santarém.

mesma quantidade de valor para todos os alunos participantes da pesquisa. Durante o evento, recebemos também as pedagogas e a diretora da escola que foram prestigiar e parabenizar os alunos pelo trabalho que estavam fazendo, pois, desde o início desse subprojeto, o principal objetivo era fazer os alunos serem os protagonistas do evento.

## **5 Caminhos metodológicos**

Este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, com o objetivo de “fazer sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas fazem deles” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 03). Também foram seguidas as ideias de Nunan, que sugere que um estudo qualitativo “tenta entender o comportamento humano a partir da própria referência do ator, mostrando suas perspectivas” (NUNAN, 1992, p. 04), neste caso específico, através das autoavaliações entregues pelos alunos participantes.

Após a realização do evento, foi proposto aos alunos que respondessem a uma autoavaliação com as seguintes perguntas: “em um pequeno texto escreva sobre a feirinha respondendo as seguintes perguntas: superou minhas expectativas? o que eu mais gostei? o que aconteceu?”. Para Flick (2009) todos os tipos de materiais de pesquisa, como anotações, protocolos, notas de campo e diários de pesquisa podem se tornar relevantes para a análise e são produtos dos processos de escrita dos pesquisadores. Para este artigo, foram analisadas autoavaliações anônimas dos alunos, bem como também foi feita a observação do comportamento e o envolvimento dos alunos antes e depois do evento.

## **6 Análise**

Como a cultura não é só pensada, mas também vivida, as significações são continuamente avaliadas e transformadas pela ação humana (MAHER, 2007).

Para a análise de dados utilizamos uma abordagem qualitativa, pois não há como quantificar emoções, identidades e sentimentos dos envolvidos nesta pesquisa. Como reforçam alguns autores (CORACINI, 2000; ECKERT-HOFF, 2008), professor e aluno são atravessados por uma multiplicidade de vozes que

fazem com que suas identidades sejam fragmentadas, heterogêneas, cambiantes, em constante movimento. Entretanto, é possível descrever e, a partir disso, interpretar os dados de acordo com os conhecimentos baseados em teorias que respaldam as interpretações.

Apenas onze participantes da experiência responderam a autoavaliação, pois os demais não se sentiram à vontade para realizar a atividade solicitada ou estavam ausentes da sala de aula. Importante salientar que os participantes ficaram livres para decidir se escreveriam ou não sobre sua experiência e expectativas em relação à “feirinha”. No quadro abaixo, desenhamos as autoavaliações respondidas:

Quadro 1- Autoavaliações dos participantes

<b>Autoavaliação</b>	<b>Em um pequeno texto escreva sobre a feirinha respondendo as seguintes perguntas: Superou minhas expectativas? O que eu mais gostei? O que aconteceu?</b>
Autoavaliação 1	A feirinha foi do jeito que eu imaginei, foi todo do jeito que eu queria muito. O que eu mais gostei é que <b>eu pude falar inglês</b> , poder ajudar meus colegas que também pode dar o troco certo pros compradores.
Autoavaliação 2	A feirinha ficou melhor do que eu pensei, eu gostei mais dos professores das comidas, <b>de falar em inglês</b> e das brincadeiras
Autoavaliação 3	Eu gostei muito da organização e também de todas as comidas e todos os professores que compareceram aqui e espero que todo mundo tenha gostado.
Autoavaliação 4	Antes de começar a feirinha eu estava com uma grande expectativa até que chegou o dia e eu aproveitei muito e comi todas as coisas que tinha e foi melhor do que eu esperava.

Autoavaliação 5	Eu imaginava que a feirinha tivesse telhado, <b>eu gostei que as pessoas falavam em inglês</b> e todo mundo comeu e brincou e todas tiramos fotos depois e guardou. Aconteceu muita coisa legal e apareceu gente nova e foi engraçado.
Autoavaliação 6	<p><b>Comer e falar em inglês, fala inglês com as pessoas</b>, participar de todas os grupos, comer muito, colaboração para arrumar, nome das comidas em inglês, comer e ajudar, participar do colega, professor compraram só comeu.</p> <p>Colega não ajuda, gente comendo, colega mandona, outros que não queriam participar pra comprar comida, falta de organização e gente que não queria falar em inglês.</p> <p>Sim, eu superei minhas expectativas.</p>
Autoavaliação 7	Minhas expectativas não aconteceram porque eu achei que ia vir só os professores de inglês. <b>Eu gostei que eu falei muito bem as palavras em inglês.</b> E todo mundo ficou muito feliz.
Autoavaliação 8	<p>Sim, pensei que ia ser com mais gente e foi muito mais que tudo.</p> <p>Das comidas, <b>fala em inglês</b> e de compartilhar com todo mundo.</p> <p>Brincadeiras e os professores da UFOPA veio e tudo legal.</p>
Autoavaliação 9	Antes de começar a feira eu estava bem alegre que ia ser diferente, mas foi muito legal, muito obrigada pelo os professores, mas muito obrigada mesmo.
Autoavaliação 10	Minhas expectativas foram muitos maiores do eu pensava, eu gostei de todos estarem colaborando com a feirinha, aconteceu muitas coisas conheci outras pessoas <b>e eu falei em inglês.</b>



Autoavaliação 11	Superou minhas expectativas, eu cansei bem e depois eu parei de ficar nas barracas e depois eu parei de ir nas barracas e fiquei na minha barraca, <b>gostei de falar inglês</b> e também de ficar com os meus amigos e todo mundo tirou uma foto, comemos muito e a minha expectativas foi de que a feira não ia ter divisão mais foi muito legal mesmo.
------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Dentre essas avaliações, oito destacaram como um ponto positivo “falar inglês”, como podemos observar em trecho escrito por um participante: “Eu gostei que eu falei muito bem as palavras em inglês”. Quando questionados sobre suas expectativas com relação ao evento, oito das onze avaliações relataram que suas expectativas foram superadas como podemos observar nos trechos a seguir: “A feirinha ficou melhor do que eu pensei [...]” e “antes de começar a feirinha eu estava com uma grande expectativa até que chegou o dia e eu aproveitei muito e comi todas as coisas que tinha e foi melhor do que eu esperava”.

Esses trechos indicam quão ansiosos os alunos participantes estavam para o dia do evento, pois poderiam mostrar seus conhecimentos para seus colegas, além de usufruir de uma atividade diferente daquelas com as quais estavam acostumados. As aulas que precederam o evento foram repletas de incentivo para que eles se sentissem motivados e preparados para o dia da feirinha, e através das avaliações pudemos observar que esse incentivo surtiu o efeito esperado, ou seja, mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma língua não precisa ser uma ameaça para a colonização da mente (LEFFA, 2005), mas pode ser entendida como um direito adquirido que o levará a compreender melhor as relações entre a globalização e a vida cotidiana, participar ativa e criticamente dos discursos da vida contemporânea.

Além disso, ao recriar um espaço de comercialização pertencente ao contexto social dos participantes (“o que eu mais gostei é que eu pude falar inglês, poder ajudar meus colegas que também pode dar o troco certo pros compradores”), assim como vegetais conhecidos por eles, fez com que a

apresentação de um novo país, moeda e língua não fossem complicados o suficiente para atrapalhar a diversão e o aprendizado.

Com a realização da “feira intercultural”, foi possível verificar uma interação aluno-aluno, aluno-professor de forma positiva, pois a maioria das avaliações indicaram esses tópicos dessa forma. Com relação ao uso real da língua-alvo também foi relatado pelos participantes como algo positivo, visto que em boa parte das autoavaliações havia trechos que mostravam a seguinte frase “gostei de falar inglês”, indicando a boa relação com o idioma, demonstrando que não se sentiram oprimidos ou pressionados por não possuírem um nível maior de conhecimento da língua. Assim como no trabalho de Souza Hall (2020) sobre o ensino intercultural da língua inglesa no contexto amazônico, percebemos que os alunos participantes, enquanto falantes de inglês como língua adicional, imprimiram suas vozes, percepções e identidades nos usos situados dessa língua.

Acreditamos que o objetivo de promover uma experiência intercultural foi alcançado devido a diversos fatores, dentre eles, destacamos a motivação dos alunos e o interesse em participar, uma vez que foram incentivados a entender que eram capazes de usar a língua e que poderiam se sentir seguros. Além disso, o ambiente criado pelos professores e alunos propiciou que todos estivessem à vontade para interagir, interpretar e usar a língua alvo de forma dinâmica e com autoconfiança.

Corbett (2003) afirma que o aprendiz intercultural se move entre as culturas, em um processo de negociação contínua, aprendendo a lidar com as mudanças inevitáveis, de uma maneira que, em última análise, é empoderadora e enriquecedora. Para que os alunos conseguissem comer suas comidas desejadas na feira, foi necessário que eles negociassem entre si, pois, quando eram vendedores, seu foco era obtenção de lucros; quando compradores, saborear diferentes tipos de alimentos era a prioridade.

Durante a comercialização, os alunos adotaram táticas para a negociação, primeiro escolhiam a barraca, verificavam os preços, a quantidade de dinheiro que possuíam, os nomes e frases necessárias para compra do alimento e, por fim, negociavam para que restasse dinheiro para outras compras. Não houve, por parte dos professores do projeto de extensão, qualquer incentivo aos alunos sobre esse tipo de estratégia, mas, devido ao fato de o ambiente de feira de vegetais fazer

parte da cultura da língua materna dos alunos, eles internalizaram esse tipo de negociação e utilizaram no ambiente de vendas da nossa feirinha.

Essa habilidade dos alunos reflete um dos *savoirs* da interculturalidade descritos por Corbett (2003) como "saber interpretar e relacionar informações", pois os alunos buscavam conhecimentos da língua materna para relacionar a um contexto de língua adicional. Isso indica que o ambiente intercultural proporcionado aos alunos colaborou para que eles alcançassem o objetivo de utilizar a língua-alvo, aprendendo uma nova cultura sem menosprezar a sua própria, pois, segundo Corbett (idem), "o elemento intercultural desse tipo de ensino de segunda língua também exige que professores e alunos prestem atenção e respeitem a cultura e o idioma do país", ou seja, o desejo de falar uma nova língua em momento algum fez com que apagassem a identidade de cidadãos santarenos, que existe dentro dos professores e alunos do projeto.

Através da abordagem intercultural foi possível oportunizar aos alunos a experiência de utilizar a língua em um ambiente pertencente ao contexto sociocultural deles, o que facilitou a interação e interpretação dos personagens, ocasionando, assim, a formação de pessoas mais abertas a novos conhecimentos, objetivando sempre o respeito às diferenças culturais. De acordo com Corbett (2003), a interculturalidade propicia oportunidades para o reconhecimento e compreensão da alteridade em uma relação de igualdade.

Assim sendo, a interculturalidade na educação desperta o interesse em descobrir outras interpretações sobre fenômenos, familiares e não familiares, dentro da cultura materna e de outras culturas (CORBETT, 2003). Por conseguinte, como aponta Silva (2016), a interculturalidade faz com que os estudantes se envolvam com convenções e rituais de diversas culturas, não observando somente ou atentando-se ao exótico, visando à compreensão do que se observa, exatamente como ocorreu durante a feirinha intercultural.

## **7 Considerações finais**

O papel que uma língua desempenha no país e como ela é vista pelos professores e aprendizes traz implicações para o processo de ensino, porque língua e cultura estão sempre imbricadas uma na outra, como apontam Oliveira

e Brisolara (2015). Quando o professor consegue conectar o contexto do aluno com a aquisição da língua adicional, de modo que seus alunos entendam a relevância e os significados do aprendizado desta, isso desperta neles o interesse pelo conhecimento da língua-alvo.

Para isso, apontam Lago *et al* (2017), é necessário que os futuros docentes busquem olhar o “outro” com empatia, sem julgamentos ou pré-conceitos, para não cometer o erro de criar falsos estereótipos. Assim, complementam os autores, quando estiverem atuando em sala de aula, eles serão capazes de fazer com que seus aprendizes reflitam sobre as diferenças culturais de maneira positiva, respeitando as opiniões, as formas de comportamento e de expressão adversas (LAGO *et al*, 2017).

Durante a execução da atividade, percebemos que existe a possibilidade de utilizar a abordagem intercultural dentro da sala de aula e como isso afeta positivamente a visão dos alunos acerca de uma nova língua, e conseqüentemente a reconstrução de novas identidade, já que, de acordo com Kumaravadivelu (1999), “o ensino de línguas é, acima de qualquer coisa, negociação de identidades”.

A educação intercultural não deve ser uma disciplina acrescentada ao currículo, mas uma “modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73). De acordo com Fleuri (2001), a educação intercultural leva em consideração não a cultura de forma abstrata, mas entende que as pessoas são os sujeitos da cultura. No momento da execução da feira intercultural, o olhar para o exótico, o diferente, foi substituído pela observação e a vontade de ouvir o outro, de realmente entrar em contato com a alteridade, como aponta Nascimento (2014).

Como aponta Silva (2019, p. 171):

O fomento do ensino intercultural de inglês sob um viés crítico demanda comprometimento de todos envolvidos na esfera educacional, haja vista que todo o processo precisa ser co- construído por meio da parceria entre escola, professor e aluno.

Com o planejamento adequado, a abordagem intercultural pode ser aplicada na sala de aula de língua adicional através de atividades que partam da ideia de que a interculturalidade não ocorre somente no encontro entre duas culturas de línguas distintas, mas também entre duas pessoas pertencentes à

mesma cultura da língua materna, diminuindo a estranheza que um novo idioma pode causar. Além disso, acreditamos ser importante salientar que no decurso do ensino de uma nova língua-cultura, não se faz necessário o apagamento da cultura materna do aprendiz. Desta forma, a sala de aula se torna um ambiente propício para transformar o inglês em uma ferramenta de inclusão social.

## 8 Referências

ANTUNES, I. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In; ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 33-45.

CARDOSO, N.N.F.L. A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês Instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e Identidade. *PINDORAMA*. Ano 3, Nº3, Julho -Dezembro/ 2012, pp. 124-138.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CORREIO, L. V. M. Ensino intercultural de Inglês como prática de reconhecimento e respeito às diferenças. *Intinerarious Reflectionis*. V. 12, n. 1, 2016. ISSN: 18079342.

COUTO, L.R.J.; SILVA, A.C.C. A Interculturalidade Na Sala De Aula De Língua Inglesa: Uma Análise De Textos De Um Livro Didático. *CLARABOIA*, Jacarezinho, n.2/2, p. 23-41 jul./dez., 2015.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994. p.1-17.

DUNNET, S.; DUBIN, F.; LEZBERG, A. English language teaching from an Intercultural perspective, In VALDES, J. *Cultural Bound*. Cambridge: Cambridge University, 1986.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*: Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*. Porto, n.16, p. 45-62, 2001.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GREGOLIN, I. V.; PILLA, A. de S. Algumas percepções sobre a relação língua e cultura em propagandas de escolas de idiomas. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 19, 3 out. 2015.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. *TESOL quarterly*, v. 33, n.3, p. 453-484, 1999.

LAGO, A.; LOPES, R.; PALLU, P. *A interculturalidade na disciplina de língua inglesa no ensino fundamental II*. Memorial TCC – Caderno da Graduação – 2017.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI RICARDO, (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E. CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-50.

- MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de língua*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 29-57.
- NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. *Revista SURES - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, n.03, p.1-19, 2014.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, A. P. de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007
- OLIVEIRA, F.; BRISOLARA, V. *Influências culturais e identitárias no ensino-aprendizagem de língua inglesa como uma língua adicional: considerações sobre o contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Letras), Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.
- ORR, L. S.; ALMEIDA, R. L. *O ensino da língua inglesa numa perspectiva intercultural*. Babel, n. 3, jun/dez. 2012. ISSN: 2238-5754.
- PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31, 1995.
- PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Eds.) *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.
- POLITZER, R. Developing cultural understanding through foreign language study. *Report of the fifth annual round table meeting on linguistics and language teaching*. Washington: Georgetown University Press, 1959.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, K.C.; BROCK, M.P.S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. *Perspectiva*, Erechim. v.34, n.128, p. 73-88, 2010.

RIBEIRO, D. *Teoria do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Paz S. A., 1972.

RISAGER, K. Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLEND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (Eds.) *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, 2006.

SILVA, P. de A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 245-265, jul./dez. 2016.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 158–176, 2019.

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. (2014). Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64.

SOUZA, M. I. ; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 53-83.

SOUZA HALL, S.C.B. A teoria pós-colonial e a (re)construção da relação língua e cultura na sala de aula de inglês. *OLH@RES - REVISTA ELETRÔNICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIFESP*, v. 8, p. 66-80, 2020.

UNESCO. *Intercultural competences*. Paris, 2013.



# **A MANIFESTAÇÃO DA EVIDENCIALIDADE EM DIFERENTES TEXTOS SOBRE A COVID-19**

Ediene Pena Ferreira

DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.2

## **RESUMO**

No início de 2020, o mundo foi surpreendido por uma séria doença, que vem mudando o modo de convivência social. No Brasil, a covid-19 fez sua primeira vítima no final de janeiro. Devido ao número assustador de vítimas ao redor do mundo, à forma agressiva da doença e à velocidade com que a doença se espalha, o tema covid-19 passou a protagonizar os principais noticiários, mídias e redes sociais. A maneira como os usuários das redes sociais expunham sua opinião, em relação a uma das medidas de prevenção da doença – o isolamento social – despertou nosso interesse em investigar como a categoria linguística evidencialidade se manifestava nesses textos. Ancorados na abordagem funcionalista, que integra domínios semânticos, sintáticos e pragmáticos, e entende língua como instrumento de interação social, analisamos 108 ocorrências e, por meio do programa estatístico Goldvarb X, chegamos aos seguintes resultados: o tipo de evidencialidade preferido é o da reportabilidade, o tipo de fonte é o outro definido, o meio de manifestação é o verbo e o grau de comprometimento do falante em relação ao conteúdo proposicional é baixo.

## **ABSTRACT**

At the beginning of 2020, the world was surprised by a serious illness, which has been changing the way of social coexistence. In Brazil, covid-19 took its first victim in late January. Due to the frightening number of victims around the world, the aggressive form of the disease and the speed with which the disease spreads, the covid-19 theme started to feature in the main news, media and social networks. The way users of social networks used to express their opinion, in relation to one of the disease prevention measures - social isolation, motivated us to investigate how the linguistic category evidentiality manifested itself in these texts. Based on the functionalist approach, which integrates semantic, syntactic and pragmatic domains, and understands language as an instrument of social interaction, we analyzed 108 occurrences and through the Goldvarb X statistical program, we got to the following results: the type of evidentiality preferred is that of reportability, the type of source is the other defined, the means of manifestation is the verb and the degree of commitment of the speaker in relation to the propositional content is low.

## 1 Introdução

Apresentamos este trabalho como um dos resultados do projeto de pesquisa *Língua, gramática, variação e ensino*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos do Oeste do Pará, que há mais de dez anos discute, descreve e analisa fenômenos linguísticos na Amazônia Paraense. De cunho funcionalista, este artigo visa contribuir com as discussões sobre evidencialidade.

São consideradas funcionalistas as abordagens linguísticas que descrevem a língua com vistas a refletir seu caráter dinâmico, sem desvincular forma e função, integrando domínios e vinculando o sistema linguístico à interação, aos interlocutores e aos propósitos da situação comunicativa. É com essa perspectiva que propomos apresentar como se manifesta a categoria linguística evidencialidade em textos, retirados de mídias sociais, que se posicionam favoráveis ou contrários ao isolamento social, ao qual estamos submetidos devido à pandemia da covid-19, causada pelo novo coronavírus.

Nosso objetivo é identificar que tipos de evidencialidade se manifestam nesses textos, tendo por base a classificação de Hengeveld e Dall'Agno Hattner (2015). Sendo este trabalho de base funcionalista, elegemos como parâmetros<sup>3</sup> análise de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Foram selecionados 06 textos, do gênero *relato de opinião*, postados em redes sociais no período de abril a maio de 2020, num total de 108 ocorrências, das quais 54 mostram-se contrárias ao isolamento e 54 favoráveis ao isolamento. Para o tratamento dos dados, utilizamos o pacote estatístico Goldvarb X.

Iniciamos o texto fazendo uma contextualização sobre como a covid-19 se tornou pandemia, as medidas restritivas tomadas pelo governo e como os brasileiros reagiram a essa nova realidade. Nas mídias e redes sociais, foram postados vários textos que refletem o posicionamento de dois grupos bem distintos: os favoráveis ao isolamento social como medida preventiva; os contrários ao isolamento como forma de impedir a propagação do vírus. Esses textos despertaram nossa curiosidade para analisar como a fonte de informação

---

<sup>3</sup> Consideramos *parâmetros* os grupos de fatores que serão utilizados no programa estatístico Goldvarb X. Esses parâmetros nortearão nossa análise na identificação dos tipos de evidencialidade.

– categoria linguística chamada de evidencialidade – manifestava-se nesses diferentes discursos.

Depois de apresentarmos o funcionalismo como a abordagem que ancora esta investigação, apresentamos o que a literatura da área tem considerado evidencialidade, enfatizando os tipos de manifestação dessa categoria linguística. As categorias de análise são apresentadas na seção referente aos procedimentos metodológicos. Os resultados são apresentados a partir da integração de aspectos semânticos – tipos de evidencialidade e tipo de fonte; aspectos sintáticos – meios de manifestação da evidencialidade; e pragmáticos: graus de comprometimento do falante em relação ao conteúdo proposicional asseverado.

## **2 O Brasil no contexto da pandemia**

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS – declarou como pandemia a doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-cov-2). Uma doença é considerada pandemia quando se espalha por diversos continentes. Surgida na cidade de Wuhan, na província de Hubei, China, no final de 2019, a covid-19 é uma doença respiratória aguda, cuja origem parece ser zoonótica. O vírus é encontrado no morcego e pode ter sido transmitido aos humanos por meio de um mamífero asiático, chamado pangolim. Essa hipótese foi levantada, porque os primeiros infectados têm em comum o fato de terem estado no Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan, onde são comercializados animais vivos e frutos do mar frescos<sup>4</sup>.

Em janeiro de 2020, mais de vinte países – da Ásia, Europa e América do Norte – registraram os primeiros números de infectados com o novo vírus; em fevereiro, esse número aumentou de forma considerável e mais trinta e sete países foram atingidos pela doença, entre esses, o Brasil. Até o dia 15 de maio, 181 dos 193 países do mundo tinham registros de pacientes com covid-19<sup>5</sup>. Somente 12 países não haviam informado, até a data citada, ocorrências da doença. O que há em comum entre eles? 10 desses países são ilhas na Oceania, isolados,

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_de\\_COVID-19#Surto\\_inicial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19#Surto_inicial)> . Acesso: 20 de maio de 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/15/Quais-os-12-pa%C3%ADses-do-mundo-sem-registros-da-covid-19>>. Acesso: 20 de maio de 2019.

portanto; 02 são autarquias – Coreia do Norte e Turcomenistão – que não informam dados.

Inicialmente, o primeiro caso registrado no Brasil foi no final de fevereiro. Tratava-se de uma mulher de 75 anos de Minas Gerais. Em investigação retroativa, o Ministério da Saúde informou que, na verdade, a primeira morte foi registrada em 23 janeiro de 2020<sup>6</sup>. Devido ao rápido avanço da doença, às deficiências no sistema de saúde no Brasil, ao desconhecimento do que seria eficaz para combater o vírus, em meados de março de 2020, algumas medidas começaram a ser tomadas pelos governos estaduais e municipais, para evitar a proliferação da doença, como o fechamento de escolas, universidades e do comércio de bens e serviços considerados não essenciais. De uma hora para outra, muitos brasileiros tiveram a vida drasticamente alterada.

De acordo com as orientações da OMS, as melhores formas de evitar o contágio são cuidados redobrados com a higiene pessoal – lavar bem as mãos com água e sabão ou com álcool em gel – e o distanciamento social. O distanciamento social, que exige o fechamento de bares, restaurantes, shoppings e de uma parte do comércio, passou a ser defendido pelas instituições sanitárias e por uma boa parte da população, mas gerou muitas críticas por parte de lojistas, empresários e de outra parte da população. Governos estaduais e municipais, seguindo medidas adotadas por governos de outros países atingidos pela pandemia, lançaram a campanha *Fique em casa!*

É nesse contexto que os órgãos de saúde, especialistas na área, imprensa, mídias e redes sociais passaram a ter a pandemia como assunto mais comentado. Em um momento difícil no Brasil e no mundo, notamos um país dividido, diferentes grupos passaram a apresentar de forma acirrada sua opinião sobre o novo coronavírus. Surgiram teorias conspiratórias, desde a teoria de que o vírus havia sido criado em laboratório, até a teoria de uma ameaça comunista que estaria usando o vírus para implantar uma ditadura no mundo inteiro. As mensagens falsas, chamadas de *fake news*, embora não fossem novidades nas redes sociais, intensificaram-se. Remédios sem eficácia comprovada para o combate da covid foram apresentados como milagrosos. Profissionais de saúde

---

<sup>6</sup><https://oglobo.globo.com/sociedade/ministerio-da-saude-descobre-que-coronavirus-chegou-ao-brasil-em-janeiro-1-24347029>.

foram desrespeitados e até agredidos verbal e fisicamente. Políticos, que deveriam cuidar do bem-estar da população, minimizaram a gravidade da pandemia<sup>7</sup> e desobedeceram ao protocolo da vigilância sanitária.

Os diferentes textos publicados na internet, quer em sites especializados, *blogs* pessoais ou em redes sociais, comentando a covid-19 e expondo uma opinião, não raro radical, chamaram nossa atenção e instigaram-nos a investigar como a evidencialidade estaria manifestada nesses textos. Para isso, escolhemos os textos favoráveis e contrários ao isolamento social, selecionamos 06 textos do gênero *relato de opinião* e os analisamos sob a ótica do funcionalismo linguístico.

### **3 A abordagem linguística que ampara essa pesquisa: o funcionalismo**

Integrada a uma teoria geral de interação social, a abordagem funcionalista é um conjunto de teorias de organização gramatical das línguas naturais. Assim, dizemos por haver não um funcionalismo, mas funcionalismos, tais como: Gramática sistêmico-funcional; Gramática baseada em usos; Gramática discursivo-funcional. Apesar das diferenças, as gramáticas funcionalistas têm em comum a concepção de língua como sistema não autônomo, mas dependente da cognição, da comunicação, do processamento mental, da interação social, da cultura, da variação e da mudança (NEVES, 2018).

Língua é considerada, no paradigma funcional, um produto de interlocução em que as expressões verbais não são objetos arbitrários, mas têm propriedades sensíveis ao uso, portanto, co-determinadas pragmaticamente. Dik (1989, p.4) define a língua natural como um instrumento de interação social, usada com certos propósitos nas interações sociais entre os humanos, não existindo por si mesma e em si mesma como uma estrutura arbitrária.

Para esta pesquisa, interessa-nos a concepção funcionalista de língua como instrumento de interação verbal, a integração de componentes semântico, sintático via componente pragmático, e o papel das expressões linguísticas no

---

<sup>7</sup> Na data em que escrevo, 30 de junho de 2020, os dados mostram que, no Brasil, há 1.193.609 infectados e 53.895 mortes.

processo interacional, o que nos aproxima da abordagem funcionalista holandesa, sendo essa a perspectiva deste trabalho.

De acordo com Dik (1989; 1997), a interação verbal é a interação social estabelecida por meio da linguagem. As expressões linguísticas medeiam essa interação, ou seja, medeiam a relação entre os interlocutores, considerando a intenção do falante e a interpretação do ouvinte. Há um acordo tácito entre os interlocutores, assim o falante, ao formular a informação, o faz de forma que a interpretação do ouvinte corresponda à intenção do falante. Este, por meio de expressões linguísticas, antecipa a interpretação de seu interlocutor.

O conceito de interação verbal proposto por Dik (1989; 1997) é utilizado por Hengeveld e Mackenzie (2008), ao elaborarem a Gramática discursivo-funcional (GDF), um modelo de estrutura da linguagem tipologicamente baseado. A GDF é vista como um componente gramatical de um modelo global de interação verbal, em que esse componente se liga a mais três: ao conceitual, ao de saída e ao contextual.

A arquitetura da GDF, com o componente gramatical no centro; o conceitual no topo; o componente de saída no final; o contextual à direita, visa mostrar que a produção da linguagem é um processamento descendente. O objetivo da GDF é analisar fenômenos morfossintática e fonologicamente codificados, como correlatos de aspectos pragmáticos e semânticos – aspectos motivados – e de codificação – arbitrários.

Por essa perspectiva, a linguística tende a ocupar-se de dois sistemas de regras: a) as que governam a forma como as expressões linguísticas são constituídas, nos níveis semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos; e as regras que governam os padrões da interação verbal, que são as regras pragmáticas.

Podemos dizer que o funcionalismo se difere das outras abordagens linguísticas por considerar a pragmática um componente da gramática. De fato, este componente terá um importante papel na abordagem funcionalista. Uma gramática funcional não se ocupa apenas do estudo da forma das expressões linguísticas, pois estas não são vistas como objetos isolados, mas sim como instrumentos para que o falante evoque no ouvinte o propósito desejado; instrumentos para adequação pragmática na interação.

Sintaxe, semântica e pragmática, neste modelo funcionalista, não são vistos, pois, como domínios separados, mas integrados, uma vez que o estudo de elementos sintáticos da língua deve ser feito via semântica; e o estudo de elementos semânticos deve ser feito via pragmática. Isso significa, como já frisamos anteriormente, que as expressões linguísticas devem ser estudadas considerando a interação, o propósito comunicativo e os interlocutores.

São esses os pressupostos teóricos assumidos aqui, para análise da manifestação da categoria linguística evidencialidade em textos sobre a covid-19. Os textos analisados dividem-se em dois grupos: os que defendem o isolamento social como forma de prevenção da doença; e os que não veem benefício no isolamento. Na seção a seguir, apresentamos o que entendemos por evidencialidade.

#### **4 Explicando a categoria linguística *evidencialidade***

O título dessa seção sugere ser evidencialidade uma categoria linguística. Importante definir o que entendemos por categoria linguística. Buscamos amparo em Boye e Harder (2009), que discutem o assunto ao falar sobre evidencialidade. Para os autores:

Às vezes, a categoria linguística é considerada basicamente um fenômeno pragmático, funcional ou cognitivo, ou seja, algo definido em termos de propriedades independentes da linguagem. Em outros momentos, é considerado um fenômeno semântico, ou seja, um fenômeno pertencente ao código linguístico. Nesses casos, são incluídas expressões lexicais e gramaticais. Entretanto, a noção de categoria linguística parece estar ligada ao *status* gramatical, ou seja, à propriedade de fazer parte da gramática e não do léxico: as categorias linguísticas são equiparadas às categorias gramaticais (idem, p.19)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Tradução livre de “Sometimes, the linguistic category is considered basically a pragmatic, functional or cognitive phenomenon, i.e. something defined in terms of properties independent of the language. At other times, it is considered a semantic phenomenon, i.e. a phenomenon pertaining to the linguistic code. In such cases both lexical and grammatical expressions are included. Often, however, the notion of linguistic category seems to be bound up with grammatical status, i.e. the property of being part of the grammar rather than the lexicon: linguistic categories are equated with grammatical categories.”

Boye e Harder, entretanto, seguindo as premissas teóricas da tipologia funcional, consideram categorias, tais como as evidenciais, como domínios de substância conceitual-funcional, julgando inconveniente as distinções entre significado pragmático e semântico, entre codificação lexical e gramatical, e entre predicação principal e modificação auxiliar. Os autores, ao desconsiderarem a distinção entre *status* gramatical e lexical, ampliam o conceito de categoria linguística, concebendo-a como domínio conceitual-funcional.

Depois desses esclarecimentos, podemos dizer que evidencialidade é a categoria linguística que diz respeito à fonte de informação. Essa categoria pode se manifestar nas línguas naturais por meio de expressões linguísticas, lexicais e gramaticais. Toda informação tem uma fonte, espera-se que o locutor revele como tomou conhecimento da informação que está sendo veiculada. Essa fonte pode ser o próprio falante (01) ou um agente externo ao falante, quer identificado como em (02) – que, neste trabalho, será classificado como *outro definido*; quer não identificado, como em (03), que, neste trabalho, será classificado como *outro indefinido*. Ou ainda a fonte pode ser um domínio comum, neste trabalho classificado como *genérico* (04).

- (01) [...] como a aplicação de multas e, conforme determina o decreto e a ação judicial, até eventualmente alguma prisão em função de algum comportamento inadequado pode acontecer. *Mas tenho certeza que a população irá atender* (Prefeito Eudes Sampaio sobre medidas de isolamento em São José de Ribamar – MA – CNNBRASIL, 05/05/2020).
- (02) *Ciro Gomes diz que país ganha muito com o confronto entre Moro e Bolsonaro* (Notícias Uol, 24/04/2020).
- (03) *Aqui no Rio, um bandido morreu com dois tiros em confronto com policiais, mas querem cremar seu corpo dizendo ser a causa mortis o CORONAVIRUS* (texto retirado do Twitter).
- (04) *Todo mundo sabe que o Brasil é um país corrupto* (Folha Uol, 19/01/2018).

Se hoje é consenso o conceito de evidencialidade como a categoria responsável por indicar a fonte do conhecimento, nem sempre foi consensual o conceito dessa categoria. Na literatura sobre evidencialidade, foi comum relacionar essa categoria à modalidade epistêmica, sendo possível, inclusive, incluir a evidencialidade no domínio dessa modalidade. Cumpre destacar que



modalidade epistêmica, de acordo com Neves (2006), também se situa no eixo do conhecimento, ao longo do *continuum* que parte do absolutamente certo para o possível, e envolve uma atitude do falante. Veja exemplos encontrados em Neves (idem, p. 172):

- (05) É *absolutamente possível* que a história se repita.
- (06) É *bem possível* que a história se repita.
- (07) É *possível* que a história se repita.
- (08) É *pouco possível* que a história se repita.
- (09) *Seria quase impossível* que a história se repetisse.

Para melhor esclarecer, dizemos que, enquanto a evidencialidade diz respeito à fonte do conhecimento de uma proposição, a modalidade epistêmica diz respeito ao grau de (des)comprometimento do falante em relação ao valor de verdade dessa proposição. O meio da revelação da fonte marcaria o grau de comprometimento do falante, segundo Bybee e Fleischmann (1995). A depender do tipo de evidência que o falante apresentar, podemos julgar o grau de certeza ou de envolvimento do falante com o conteúdo asseverado.

A relação entre modalidade e evidencialidade é tão estreita a ponto de questionarmos se todo julgamento modal estaria baseado em uma evidência. Para Nuyts (1993, p.946), a resposta a este questionamento é afirmativa, porque, embora a qualidade da evidência possa ser variável, sem evidência não seria possível a avaliação de um Estado de Coisas.

Aikhenvald (2004) diz que todas as vezes que o falante faz uma declaração deve especificar a fonte em que se baseou para fazer essa declaração. Deve especificar se a informação foi vista, ouvida, deduzida ou aprendida. Para a autora, a evidencialidade é uma categoria gramatical e afirma que, em algumas línguas, como a Tariana, língua indígena do noroeste da Amazônia, seria agramatical se o falante construísse sua sentença sem o marcador evidencial. Uma sentença como “José jogou futebol” só seria gramaticalmente possível nessa língua, se fossem incluídos marcadores evidenciais informando se o falante viu, ouviu, inferiu ou já tinha conhecimento prévio dessa informação. Assim, utilizando os dados de Aikhenvald (2004, p. 2), teríamos as seguintes

construções<sup>9</sup>, nas quais o morfema *-ka* indica que a fonte é visual; *-mahka* indica que a fonte não é visual; *-nihka* indica que a informação foi inferida; *-sika* indica que a informação é de conhecimento geral; e *-pidaka* indica que a informação foi aprendida:

- (10) Juse irida di-manika-*ka* - José jogou futebol (nós vimos).
- (11) Juse irida di-manika-*mahka* - José jogou futebol (nós ouvimos).
- (12) Juse irida di-manika-*nihka* - José jogou futebol (nós inferimos isso a partir de evidências visuais).
- (13) Juse irida di-manika-*sika* - José jogou futebol (assumimos isso com base no que sabemos).
- (14) Juse irida di-manika-*pidaka* - José jogou futebol (disseram-nos).

Em todos esses casos, observamos que o marcador evidencial indica a maneira como as informações foram adquiridas sem, necessariamente, que o grau de certeza do falante esteja comprometido. Em outras palavras, a evidencialidade apenas indica a fonte da informação, mas não especifica se essa informação é verdadeira ou falsa, nem se o falante se compromete com a verdade ou falsidade do enunciado.

Nem todas as línguas apresentam a evidencialidade como categoria morfológica. Em algumas línguas, a evidencialidade apresenta-se lexicalmente – como é, na maioria dos casos, da língua portuguesa – ou ainda a fonte da informação pode não aparecer.

## 5 Os subtipos de evidencialidade

Embora haja diferentes classificações de tipos de evidencialidade, para este trabalho, utilizaremos a classificação de Hengeveld e Dall’Aglio Hattner (2015), que apontam quatro tipos de evidencialidade, a saber: reportabilidade, inferência, dedução e percepção de evento.

- a) **Reportabilidade:** dizemos que o tipo de evidencialidade é a de reportabilidade, quando a fonte da informação não é o falante, mas outra pessoa que transmitiu a informação, não sendo o falante o produtor, apenas o transmissor da opinião de outro.

---

<sup>9</sup> A tradução é de minha responsabilidade.

- (15) Se 70% dos contágios estão ocorrendo em casa, *de acordo com pesquisas em Nova York* (atual centro epidêmico da peste chinesa), e países que não fizeram quarentena/isolamento como Japão, Coreia do Sul, Taiwan, Suécia, dentre muitos outros, tiveram números Irrisórios de contágios, é meio óbvio que isolamento social não serve pra xxxx nenhuma, na verdade só está acelerando os contágios com todo mundo aglomerado em casa... (C20<sup>10</sup>).

Em (15) fica claro que o falante é apenas o transmissor da opinião do outro, neste caso, as pesquisas realizadas em Nova York.

- b) **Inferência:** esse tipo de evidencialidade ocorre quando o falante constrói a sentença tendo por base o conhecimento prévio, ou seja, ele infere a informação de acordo com o próprio conhecimento existente.

- (16) *Parece que a intenção é me tirar do governo.* Quero crer que esteja equivocado. Mas os números mostram isso aí (Jair Bolsonaro – O tempo, 16/04/2020).

Veja que, neste caso, como a fonte é o próprio falante, a informação dá-se por meio de uma inferência (*parece que*) devido ao conhecimento já existente por parte de quem a veicula. O falante, no caso Jair Bolsonaro, vem recebendo críticas. Ele rebate essas críticas dizendo que há uma intenção, a de o tirar do governo.

- c) **Dedução:** a dedução ocorre quando o falante é a fonte da informação, mas este não testemunhou a ocorrência, apenas a apresentou devido a evidências perceptivas.

- (17) *A gente percebe que, se diminuir acidente,* diminui o trauma, *sobram leitos* que eram ocupados pelo trauma, ficam disponíveis que eram para ser utilizados em outras situações (Luiz Henrique Mandetta – Discurso de 28 de março de 2020) (Grifo nosso).

---

<sup>10</sup> As ocorrências utilizadas como dados para este trabalho foram codificadas, de acordo com o tipo de texto, favoráveis ao isolamento (F) e contrários ao isolamento (C), e com a ordem de coleta (1,2,3...). Assim, o código (C20) significa que o produtor é contrário ao isolamento e a ocorrência é a de número 20.

O falante deduz, a partir de conhecimento prévio, um conhecimento de mundo, segundo o qual, se o número de acidentes diminuir, diminuirá também o número de leitos ocupados.

Nem sempre a distinção entre inferência e dedução é clara, pois em ambos os casos a fonte é o próprio falante. Mas podemos dizer que a diferença entre um e outro tipo de evidencialidade dá-se pelo fato de, na inferência, a informação resultar do conhecimento do falante, sem nenhuma evidência perceptível – Bolsonaro acha que querem lhe tirar do cargo (*parece que a intenção é me tirar do cargo*); enquanto na dedução a informação resulta de conhecimento do falante a partir de uma evidência perceptível – se há número menor de acidente menos leitos serão ocupados (dado factual) (*a gente percebe que, se diminuir acidente, diminui o trauma, sobram leitos*).

d) **Percepção de evento:** neste caso de evidencialidade, o falante indica se testemunhou ou não a situação descrita. Neste caso, o estado de coisas enunciado é percebido pelo falante por meio de um dos sentidos.

(18) O isolamento é algo tão político, mas tão político, que fico abismada com o fato de tanta gente defendê-lo. Conseguiram o que queriam: arrasar com o cambaleante Brasil, controlar milhões de habitantes sem um único revólver e bloquear o raciocínio da grande maioria. *Tenho visto pessoas de máscara, sozinhas, dentro do seu próprio carro!* Ah, antes que alguém fale alguma coisa sobre políticos de estimação, declaro: não idolatro seres humanos (C19) (Grifo nosso).

O falante, por meio da visão (*tenho visto*), constata que as pessoas só defendem o isolamento, por ser esse, de acordo com o falante, um ato político. Esse fato foi capaz de convencer as pessoas a usarem máscara até quando estão sozinhas.

Como nosso objetivo é identificar que tipos de evidencialidade se manifestam nos textos analisados, utilizaremos como uma das categorias de análise os tipos apresentados acima. As demais categorias serão apresentadas, a seguir, nos procedimentos metodológicos.

## 6 Procedimentos metodológicos

Para analisar a manifestação da evidencialidade em diferentes textos cujo tema é o isolamento social, como medida preventiva para não proliferação da pandemia provocada pela covid-19, e amparada pelo modelo funcionalista de interação verbal, que integra os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos; e que concebe as expressões linguísticas meios utilizados pelo falante para evocar, no ouvinte, o propósito desejado, optamos pelas categorias de análise descritas a seguir, com o respectivo código a ser usado no programa estatístico Goldvarb X:

1. Tipo de texto
  - Favorável ao isolamento – f
  - Contrário ao isolamento – c
2. Tipos de evidencialidade
  - Reportabilidade – r
  - Inferência – i
  - Dedução – d
  - Percepção de evento – p
3. Tipo de fonte
  - Falante – l
  - Outro definido – e
  - Outro indefinido – n
  - Genérico – x
4. Meios de manifestação da evidencialidade
  - Verbo – v
  - Substantivo – t
  - Advérbio – o
  - Preposição ou locução prepositiva - k
  - Enunciado metalinguístico – g
  - Justaposição – z
5. Grau de comprometimento com a informação
  - Alto – a
  - Médio – m
  - Baixo – b

Convém informar que o *corpus* foi constituído por 180 ocorrências retiradas de 06 textos do gênero *relato de opinião* disponíveis nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*. O gênero foi escolhido por julgarmos ser favorável ao propósito de nosso trabalho: observar a manifestação da evidencialidade. Considerando o contexto da pandemia da covid-19, isolamento social é um tema

bastante recorrente, sobretudo em ambientes virtuais, onde todos podem opinar, muitas vezes resguardados pelo anonimato.

No período de abril a maio de 2020, fizemos uma leitura atenta dessas duas redes sociais, com o propósito de verificar as manifestações dos usuários. Foram utilizados 02 textos retirados do Facebook e 04 do Twitter. Cada texto tinha, em média, 180 palavras. No caso do Twitter, cujo espaço permitido é 280 caracteres, o usuário utilizava o espaço dos comentários para continuar o texto.

Feita a seleção dos textos, passamos a análise, para constituirmos o *corpus* de ocorrência e em seguida atribuímos a codificação de acordo com o grupo de fatores apresentados acima.

Para melhor tratamento dos dados, utilizamos o programa estatístico de análise multivariada Goldvarb X, embora o fenômeno analisado não seja de natureza variável. O Goldvarb X é utilizado para codificar, processar e analisar dados linguísticos. Para utilizá-lo, é necessário baixar o programa<sup>11</sup>; criar um arquivo de dados, onde as ocorrências do *corpus* são codificadas de acordo com o grupo de fatores anteriormente definidos; criar um arquivo de especificação; realizar as rodadas. Chamamos de “rodada” o cruzamento de informações feito pelo programa a partir das informações fornecidas – grupo de fatores e codificação. Importante frisar que, como o fenômeno que analisamos não é variável, a ferramenta foi utilizada apenas para cálculos percentuais.

O programa trabalha com variáveis dependentes e independentes e suporta somente rodadas binárias, ou seja, analisa apenas fenômenos binários (02 variantes), no caso desta pesquisa: textos favoráveis e textos contrários ao isolamento social. Dessa forma, escolhi como variável dependente o tipo de texto e variáveis independentes as demais categorias já apresentadas acima.

Como exemplo de ocorrência analisada e codificada, temos:

(19) *Chegaram ao ponto de dizer* que os críticos da quarentena estão negando a ciência.

Codificação: *crnvb*.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>.

Neste caso, a ocorrência pertence ao tipo de texto “contrário ao isolamento”(c); o tipo de evidencialidade é a “reportabilidade”, uma vez que a fonte da informação não é o falante (r); o tipo de fonte é “outro indefinido” (n), o meio de manifestação da evidencialidade é o “verbo” (chegaram ao ponto de dizer = disseram), (v); e o nível de comprometimento do informante com a fonte da informação é baixo (b), pois ao citar o outro como fonte do conteúdo proposicional, o falante se distancia da informação. Na seção a seguir, apresentaremos o resultado de nossa análise.

## 7 Analisando a evidencialidade

Integrando os domínios sintáticos, semânticos e pragmáticos, analisamos 108 ocorrências. A maior frequência quanto ao tipo de evidencialidade foi a de reportabilidade, com 77 ocorrências, correspondendo a 71.3%, o que implica dizer que a fonte da informação é, preferencialmente, outro sujeito que não o falante; a inferência é o segundo tipo preferido, com 19 ocorrências, correspondendo a 17.6%, conforme tabela 01.

Tabela 01: Tipo de evidencialidade

Tipos de evidencialidade	Tipo de Texto				
	<b>Contrário isolamento</b>	<b>ao</b>	<b>Favorável isolamento</b>	<b>ao</b>	<b>Total</b>
Inferência	13 (68.4)		06 (31.6)		19 (17.6)
Reportabilidade	35 (45.5)		42 (54.5)		77 (71.3)
Dedução	03 (37.5)		05 (62.5)		08 (7.4)
Percepção de evento	3 (75.0)		1 (25.0)		04 (3.7)
Total	54		54		108

Embora a reportabilidade seja o tipo de evidencialidade mais manifestada no *corpus*, observem que, ao compararmos os tipos de texto, percebemos que os falantes favoráveis ao isolamento se valem mais desse traço evidencial, com 54.5%. Os dados (20) e (21), a seguir, comprovam isso:

- (20) *O infectologista Julio Croda*, ex-diretor do Departamento de Imunização e Doenças Transmissíveis da pasta, explica que, se o confinamento for relaxado, mais pessoas vão precisar de hospital ao mesmo tempo (F095<sup>12</sup>).
- (21) *Segundo o Ministério da Saúde*, os leitos de UTI do SUS já possuem ocupação média próxima a 80% em tempos normais. No caso de explosão da pandemia, aqueles que sofrerem acidentes de trânsito, infartos e derrames não terão acesso à UTI, aumentando a mortalidade até mesmo entre os jovens (F072).

Lembramos que reportabilidade é o tipo de evidencialidade cuja fonte de informação não é o falante, mas o outro. Em (20) e (21) percebemos que a fonte da informação é, respectivamente, *o infectologista Julio Croda* e *o Ministério da Saúde*. Esse tipo de evidencialidade é requerida quando se quer dar maior credibilidade à informação repassada, deixando claro que o que se diz parte de uma fonte respeitada. Em tempos de *fake news*, uma das maneiras de combatê-la é indicar de onde a informação foi retirada.

A inferência aparece com o segundo tipo de evidencialidade mais utilizado. Ao compararmos os textos favoráveis e contrários ao isolamento, percebemos que os falantes contrários ao isolamento utilizam a inferência bem mais que os falantes favoráveis a essa medida de proteção. Como exemplo de inferência, apresentamos a ocorrência (22):

- (22) Como já mencionei noutro artigo, parece que foi detectado até viés tendencioso na campanha pelo isolamento (C047).

Como dissemos, ao apresentar os tipos de evidencialidade, a inferência caracteriza-se por ter como fonte da informação o falante. Este apresenta a informação a partir de um conhecimento prévio que tem, mas sem uma evidência perceptível. Veja que em (22), o falante, partindo de um conhecimento que acredita ter, refere-se a um *viés tendencioso na campanha pelo isolamento*. Como não há evidência para essa informação, o falante utiliza o modalizador *parece que*.

---

<sup>12</sup> Utilizaremos o código F, para ocorrências retiradas de textos favoráveis ao isolamento; C para ocorrências retiradas de textos contrários ao isolamento. A numeração corresponde ao número da ocorrência.



Embora com menos frequência, os tipos *dedução* (23) e *percepção de evento* (24) também aparecem em nosso *corpus*. Em (23), o falante deduz que o isolamento é importante (*a gente percebe que o isolamento é importante*), por meio de uma evidência – *um exemplo prático (...) crescimento do número de casos (...)*.

(23) A gente percebe que o isolamento é importante. Um exemplo bem prático e muito direto para o Brasil: o nosso crescimento do número de casos, até aqui pelo menos (quarta-feira, 25 de março) está dobrando a cada três dias.

(24) Estou vendo pela TV A MASSA CORRUPTA desse país tentando derrubar o Presidente da República para, cada um, retomar seu naco de poder perdido nas empresas, bancos e organizações públicas Brasil afora (C006).

Em (24), o falante apresenta uma informação (*a massa corrupta quer derrubar o presidente, para retomar seu poder perdido*) percebida pelo próprio falante – *estou vendo pela TV*.

Outra categoria analisada foi o tipo de fonte. Como o tipo de evidencialidade preferida foi a reportabilidade, já sabemos que o tipo de fonte, em sua maioria, não será o falante, mas sim outro sujeito. A tabela 02 mostra que os falantes do nosso *corpus* manifestam a evidencialidade tendo como fonte o outro definido. Foram 61 ocorrências, correspondendo a 56.5% do total.

Tabela 02: Tipo de fonte

Tipo de fonte	Tipo de Texto		
	<b>Contrário ao isolamento</b>	<b>Favorável ao isolamento</b>	<b>Total</b>
Genérico	06 (40.0)	09 (60.0)	15 (13.9)
Outro definido	25 (41.0)	36 (59.0)	61 (56.5)
Falante	16 (66.7)	08 (33.3)	24 (22.2)
Outro indefinido	07 (87.5)	1 (12.5)	08 (7.4)
Total	54	54	108

Para exemplificarmos a reportabilidade presente em nossos dados, apresentamos a ocorrência (25):

(25) A professora Cristina Alvim alerta para o fato de que *a retomada das atividades econômicas sem um plano de testagem adequado também põe o sistema de saúde na rota do colapso* (F107).

Em (25), observamos que o falante, ao defender o isolamento social, apresenta um conteúdo proposicional (em itálico) e apresenta a fonte desse conteúdo (sublinhado). Essa fonte não é o falante, mas uma terceira pessoa, expressa e definida no texto. Como ressaltamos, ao falar sobre a reportabilidade, parece que, ao apresentar a fonte, e esta sendo o outro, o conteúdo apresentado ganha respaldo.

O falante apresenta-se como fonte da informação em 22.2% dos casos, e é nos textos contrários ao isolamento que encontramos mais ocorrências dessa fonte – 16 ocorrências, o dobro de ocorrências em textos favoráveis ao isolamento. A ocorrência (26) é um exemplo do posicionamento do falante como fonte da informação.

(26) Essa pandemia mundial me deixou muito, muito assustado, mas não com vírus. Essa pandemia não tem prazo pra acabar e eu estou assustado com nós brasileiros tão acomodados na frente da tv. *Eu acho assustador ver 200 milhões de brasileiros condenados a prisão sem cometer crime algum*, e mais assustado ainda por não entender. Como aceitamos que governadores e prefeitos consigam condenar e manter 200 milhões de brasileiros presos sem o direito de sair para buscar o seu sustento (C005).

Os dados parecem sugerir, em relação ao tipo de fonte, que os falantes contrários ao isolamento utilizam mais suas impressões pessoais para argumentar seu posicionamento, ao passo que os falantes favoráveis ao isolamento tendem a buscar embasamento em outras fontes.

No domínio sintático, procuramos identificar os meios de manifestação da evidencialidade. Os dados mostraram que o verbo é o meio de manifestação da categoria linguística em causa mais utilizado pelos falantes. Das 108 ocorrências, o falante optou pelo verbo em 53 ocorrências (49.5%); pelo substantivo em 24 (22,4%); e pelo enunciado metalinguístico e pela preposição em 12 ocorrências cada um (11.2%). A justaposição apareceu apenas em 06 ocorrências, conforme tabela 03.

Tabela 03: Meios de manifestação

Meios de manifestação	Tipo de Texto				
	<b>Contrário isolamento</b>	<b>ao</b>	<b>Favorável isolamento</b>	<b>ao</b>	<b>Total</b>
Enunciado metalinguístico	10 (83.3)		02 (16.7)		12 (11.2)
Simplex justaposição	05 (83.3)		01 (16.7)		06 (5.6)
Substantivo	12 (50.0)		12 (50.0)		24(22.4)
Verbo	24 (45.3)		29 (54.7)		53 (49.5)
Preposição	03 (25.0)		09 (75.0)		12 (11.2)
Total	54		54		108

Podemos dizer que esse resultado era esperado, pois o verbo é tido como a marca lexical mais comum em língua portuguesa, para manifestar a evidencialidade. Veja as ocorrências (27) e (28).

- (27) Já estávamos em isolamento desde o dia 24 de março. Sabemos que se [o isolamento] tivesse eficácia os números não tinham aumentados, o vírus entra na casa das pessoas sem ela ter saído (C001).
- (28) Encontramos efeitos negativos na produção industrial, no estoque de bens duráveis e ativos bancários, sugerindo que a pandemia deprimiu a economia tanto pelo lado da demanda quanto pelo lado da oferta (F065).

Também foi comum encontrar o substantivo manifestando a evidencialidade como em (29).

- (29) Estudos matemáticos feitos pela Universidade apontam que eventuais mudanças na taxa de transmissão do vírus provocadas pelo relaxamento podem multiplicar por dez o número de infecções pela COVID-19, sem que haja aumento da demanda por leitos (F108).

Consideramos, com base em Lucena (2008, p.67), enunciado metalinguístico toda “manifestação que ocorre por meio de todo um enunciado com traços evidenciais, ou seja, que tem o propósito de esclarecer a fonte da informação”. É o que temos em (30):

(30) Tem alguns leitores pedindo a minha opinião em relação ao lockdown. Aqui está a minha opinião... *é muito fácil querer ou pedir que o prefeito decreta o lockdown quando se tem a geladeira cheia de comida, principalmente a conta bancária.* A gente tem que pensar naquelas pessoas que depende do trabalho do dia a dia para colocar comida todos os dias pra família na mesa (CO07).

Vemos não haver uma marca específica para expressar a fonte do conteúdo proposicional (em itálico), de forma que o falante utiliza um enunciado (sublinhado) que, além de indicar a fonte da informação, indica também o contexto que gerou o conhecimento expresso em (31).

A preposição ou locução prepositiva também foi utilizada 12 vezes no *corpus*.

(31) No Brasil, aumentou o número de vítimas fora do grupo de risco da covid-19. O percentual de mortos com menos de 60 anos foi de 11% em 27 de março para 25% no último dia 11, de acordo com levantamento feito pelo jornal O Globo.

Também com base em Lucena (2008), analisamos a justaposição como meio para manifestar sintaticamente a evidencialidade. Para a autora,

A simples justaposição não constitui uma marca de expressão da evidencialidade. É, na verdade, a própria fonte da informação que se coloca ao lado do conteúdo enunciado. A qualidade dessa fonte pode indicar o modo de obtenção da informação, sobretudo quando se trata de uma lei, artigo, enfim, um conteúdo proposicional retirado de alguma fonte oficial ou extra-oficial (LUCENA, 2008, p.104).

Na ocorrência (32), encontramos um exemplo desse meio de manifestação da evidencialidade (sublinhado):

(32) Agora sim uma medida sensata, *quem quiser continuar com lockdown continue, agora quem precisa trabalhar pra sustentar a família vamos à luta*, infelizmente não é todo mundo que tem o mesmo privilégio (CO03).

Observe que o falante, ao se referir à flexibilização do isolamento, ou seja, *quem quiser continuar com lockdown continue, agora quem precisa trabalhar pra sustentar a família vamos à luta*, utiliza para manifestar a evidencialidade o termo *uma medida sensata*, sendo esta a própria fonte da informação justaposta ao conteúdo proposicional sem elemento de ligação.

É importante esclarecer que, na descrição dos procedimentos metodológicos, havíamos incluído, na categoria *meios de manifestação*, a classe dos advérbios. Entretanto, encontramos apenas uma ocorrência desse meio, e o Programa Goldvarb X considerou *Knockout*. Não sendo possível, na primeira rodada, gerar o resultado, tivemos que fazer uma segunda rodada excluindo essa variável.

A última categoria analisada foi o grau de comprometimento do falante em relação à informação veiculada. Embora haja sobreposição de fatores, já que toda vez que há fonte genérica, o comprometimento é baixo, julgamos necessário analisar esse grupo de fatores.

Consideramos alto o grau de comprometimento quando o falante se apropria da informação e se apresenta como fonte do conteúdo apresentado. No *corpus*, 23 ocorrências trazem alto grau de comprometimento. Foi o que ocorreu em (33):

- (33) Enquanto isso estamos assistindo na frente da tv A MASSA CORRUPTA desse país tentando derrubar o Presidente da República para, cada um, retomar seu naco de poder perdido nas empresas, bancos e organizações públicas Brasil afora. Não sou advogado, por isso gostaria que algum jurista sério, não corrupto me respondesse com a verdade, duas perguntas. Somos mesmo obrigados pela constituição a cumprir essa prisão comandada por governadores e prefeitos e abrímos mão de buscar o sustendo da nossa família? (C011).

Já o médio comprometimento ocorre quando, mesmo sendo o falante a fonte de informação, percebemos que a responsabilidade pelo que foi dito é atenuada. Apenas 07 ocorrências foram encontradas em nossos dados. Veja ocorrência (34):

(34) Por que Nova York e São Paulo são recordistas de mortes nos seus países? É porque não funciona, onde a densidade populacional é alta, parece que o efeito é inverso, pois ambientes fechados e próximos um do outro, são mais propensos à disseminação de qualquer tipo de gripe, além do aumento do stress que provoca a baixa da imunidade nos grupos de risco, sem contar os malefícios à saúde pela diminuição de exposição ao sol por longo período (CO13).

Como a maioria das ocorrências apresentou reportabilidade como tipo de evidencialidade, era de esperar que o grau de comprometimento no *corpus* em análise fosse baixo. De fato, das 108 ocorrências, 78 apresentaram comprometimento baixo. Cabe ressaltar aqui que os textos favoráveis ao isolamento, por terem maior número de reportabilidade, e de apresentarem como tipo de fonte, preferencialmente, o outro definido, foram os que mais marcaram baixo comprometimento.

(35) Na falta de uma vacina, na falta de uma solução de larga escala, a transmissão começa a cair quando pelo menos metade das pessoas pega o vírus. E tende a acabar quando lá pelos 60, 70, 80% (das pessoas desenvolveram imunidade), dependendo da simulação. Isso é o consenso, e digo que é porque já foi inclusive dito pelo Ministério da Saúde (FO83).

Os números dessa categoria de análise, do domínio pragmático, encontram-se descritos na tabela 04.

Tabela 04: Grau de comprometimento

Grau de comprometimento	Tipo de Texto		
	<b>Contrário ao isolamento</b>	<b>Favorável ao isolamento</b>	<b>Total</b>
Alto	13 (56.5)	10 (43.5)	23 (21.3)
Médio	05 (71,4)	02 (28.6)	07 (6.5)
Baixo	36 (46.2)	42 (53.8)	78 (72.2)
Total	54	54	108

Para essa análise, buscamos integrar domínios, semântico, sintático e pragmático, por ser este trabalho de natureza funcionalista, que considera ser a língua instrumento de interação social, utilizada por interlocutores com propósito de estabelecer interações comunicativas.

## **8 À guisa da conclusão**

No *corpus* analisado, textos – pró e contra o isolamento social como medida de prevenção à covid-19 – postados em redes sociais (Facebook e Twitter), constatamos a predominância, no cômputo geral, da reportabilidade como expressão da evidencialidade; outro sujeito definido como fonte da informação; a classe gramatical verbo como meio de manifestação da categoria linguística em causa; e o baixo grau de comprometimento do falante em relação ao conteúdo asseverado.

Se comparamos os dois tipos de textos – pró e contra o isolamento –, podemos, por meio dos dados constituídos e resultados obtidos por meio do programa Goldvarb X, tecer algumas considerações:

- a) falantes favoráveis ao isolamento usam mais a reportabilidade como tipo de evidência que falantes contrários à medida;
- b) falantes contrários ao isolamento tendem a usar mais inferência, como tipo de evidencialidade, que os favoráveis à medida;
- c) falantes favoráveis ao isolamento utilizam-se mais de outro sujeito definido como fonte da informação;
- d) falantes contrários ao isolamento apresentam-se como fonte de informação mais que falantes favoráveis ao isolamento;
  - e) falantes contrários ao isolamento comprometem-se mais com a informação que apresentam que os favoráveis.

Os textos analisados levaram-nos a concluir que falantes contrários ao isolamento apresentam tendência a negar a gravidade da doença e, por isso, desconsideram o isolamento como medida necessária para evitar a proliferação da doença. Geralmente, são muito emotivos, por isso, acabam se comprometendo

mais com a informação veiculada, e tendem, eles mesmos, serem a fonte da informação.

Já os falantes favoráveis ao isolamento tendem a buscar em terceiros a fonte da informação, para assim opinarem sobre a medida de prevenção à doença.

Acreditamos que esse trabalho, ainda que tenha se pautado em pequena amostra de texto, possa contribuir com a discussão sobre a categoria linguística da evidencialidade, relacionada à perspectiva funcionalista, cujo protagonismo é o uso linguístico. Aspectos pragmático-discursivos na descrição e análise linguística têm sido bastante valorizados, por implicarem as escolhas gramaticais e lexicais que fazemos. Mostrar como o falante opta por determinadas formas, para expressar seu (des)comprometimento em relação à fonte da informação, auxilia no entendimento de como a dimensão gramatical se compatibiliza com a dimensão pragmático-discursiva na abordagem funcionalista.

## 9 Referências

AIKHENVALD, A. *Evidentiality*. Oxford University Press: New York, 2004.

BOYE, K.; HARDER, P. Evidentiality: Linguistic categories and grammaticalization. In: *Functions of Language* 16:1, 9–43. John Benjamins Publishing Company, 2009.

BYBEE, J; FLEISCHMEN, S (Eds.) *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

DIK, S.C. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

\_\_\_\_\_. *The Theory of Functional Grammar*. Ed. by Kees Hengeveld. Part I – *The Structure of the Clause*. Berlim/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

GIVON, T. Grammar as An Adaptive Evolucionary Product. In: BUTLER, C.S.; DOWNING, R.H.; LAVID, J. (Eds.) *Functional Perspectives on Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J.L. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.



HENGEVELD, K.; DALL'AGLIO-HATTNER, M.M. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. In: *Linguistic*. v. 53, p. 479-524, 2015.

LUCENA, I. L. *A expressão da evidencialidade no discurso político: uma análise da oratória política da Assembleia Legislativa do Ceará*. 2008. 110fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

NEVES, M.H. de M. *Gramática funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NUYTS, J. Epistemics modal adverbs and adjectives and layered representation of conceptual and linguistic structure. *Linguistic*, v. 31, p. 933-969, 1993.

# **O CONFLITO BILÍNGUE NOSSO DE CADA DIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA INDÍGENAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ÁREA URBANA DE SANTARÉM-PARÁ**

Raimundo Nonato Vieira Costa

DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.3

## **RESUMO**

Este capítulo almeja trazer os resultados de um projeto de pesquisa realizado entre os anos de 2017 e 2019, cujos objetivos são, de um lado, identificar e caracterizar o processo ensino-aprendizagem de alunos indígenas falantes não-nativos de Português; de outro, determinar se o rendimento escolar de tais alunos está ligado ao domínio da língua portuguesa. A metodologia envolveu pesquisas bibliográficas, que ocorreram em duas direções: (i) concernente à legislação que efetivou a educação diferenciada indígena no país e (ii) aos processos e discussão conceitual sobre ensino de português como L2, particularmente para indígenas. As atividades de campo compreenderam idas às escolas para acompanhamento das atividades escolares e seus atores. Buscamos, por fim, estabelecer uma reflexão sobre como as políticas públicas brasileiras para o ensino baseiam-se na ideia de que a língua portuguesa, além de oficial, é, se não a única, aquela que tem hegemonia sobre as demais. Assim, sugerimos considerar, junto ao poder público, as possibilidades de uma política linguística voltada para um ensino bilíngue.

## **ABSTRACT**

This chapter aims to bring the results of a research project carried out between the years 2017 and 2019, whose objectives are, on the one hand, to identify and characterize the teaching-learning process of non-native speaking indigenous students of Portuguese; on the other, to determine whether the school performance of such students is linked to the mastery of the Portuguese language. The methodology involved bibliographic research, which occurred in two directions: (i) concerning the legislation that effected indigenous differentiated education in the country and (ii) processes and conceptual discussion on teaching Portuguese such as L2, particularly for indigenous peoples. The field activities comprised trips to schools to monitor school activities and their actors. Finally, we seek to establish a reflection on how Brazilian public policies for teaching are based on the idea that Portuguese, besides being official, is, if not the only language, the one that has hegemony over the others. Thus, we suggest considering, together with the public authorities, the possibilities of a linguistic policy aimed at bilingual teaching.

## 1 Introdução

O Brasil é historicamente um país multilíngue. Aryon Rodrigues (1993, p. 90) estima que antes mesmo da chegada dos europeus em nosso país havia cerca de 1.078 línguas. A colonização trouxe para o Brasil a língua portuguesa e, através da escravização dos negros, também algumas línguas africanas. Some-se a esse processo as línguas de imigrantes, que chegariam durante a colonização e se diversificariam ao longo dos séculos subsequentes.

Visto dessa forma, esse parece ter sido um processo tranquilo e amplamente aceito por toda a sociedade. Contudo, não foi exatamente assim. O que se observa, desde o início da colonização, nos anos 1500, é que existe um projeto homogeneizante cultural e, portanto, linguisticamente, em favor da língua portuguesa, levando a um processo histórico de derrocada das línguas indígenas, aqui preexistentes, e das demais, posteriormente vindouras.

Esse construto sócio-histórico consolidou-se de tal forma que, na atualidade do ensino brasileiro parte-se do princípio de que todos aqueles que estão no ambiente escolar são falantes nativos de português. A própria legislação nacional, embora tenha admitido a existência da pluralidade linguística indígena a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), favorece práticas pedagógicas cujo *locus amoenus* é a plena comunicação em português.

Também, em anos recentes e através das políticas públicas de inclusão, vemos crescer o número de indígenas que vêm para a zona urbana pelas mais variadas razões, mas uma delas é principalmente para frequentar cursos superiores nas universidades públicas. Assim, como vêm acompanhados de suas famílias, crianças e adolescentes indígenas são matriculados nas escolas da rede pública, ocasionando o surgimento de um conflito antes inexistente: a presença de brasileiros que não são falantes nativos de português em uma sala de aula que tem um professor que somente foi preparado para atuar com falantes nativos.

A percepção dessas ocorrências em nossa própria cidade nos levou a elaborar o projeto de pesquisa intitulado “*O ensino de língua portuguesa para indígenas falantes não nativos de português nas escolas públicas da zona urbana de Santarém-Pará*” cujas análises e resultados serão demonstrados no decorrer deste capítulo.

## 2 Brasil: a construção da hegemonia da língua portuguesa

Um breve relato a respeito do conflito existente entre a imposição da língua e a pluralidade linguística brasileira está bem exposto em Cardoso (2016), ao afirmar que desde o início da colonização e por mais de 200 anos, a língua mais utilizada no Brasil era o Nheengatu, pertencente à família Tupi-Guarani do tronco Tupi. A língua portuguesa era utilizada por uma minoria, particularmente as pessoas que estavam ligadas à ou tratavam da administração colonial. Essa situação é análoga ao que aconteceu com as línguas africanas pois, durante cerca de 300 anos, os mais de quatro milhões (4.000.000) de escravos trazidos da África para o Brasil falavam cerca de duzentas (200) línguas, dentre elas o iorubá, o ewe-fon e o quimbundo.

A partir do século XIX, adicionam-se à história linguística do Brasil as línguas de imigração de origem europeia e asiática, dentre as quais temos o alemão, o italiano, o japonês, o polonês e o ucraniano.

Todavia, sempre houve uma política de homogeneização do povo brasileiro com estratégias particularmente voltadas para impor uma unificação nacional através de uma língua única em detrimento das demais. Foi assim que, não bastassem, ao longo de 400 anos as infinitas incursões para dizimar povos indígenas, do ponto de vista estritamente linguístico o golpe de misericórdia veio em 1757 quando o Marquês de Pombal tornou proibido falar o Nheengatu em território nacional. Já as línguas de imigração, por sua vez, sofreram extrema coibição durante o governo de Getúlio Vargas, intensificando-se durante a Segunda Guerra Mundial quando o Estado brasileiro proibiu terminantemente que as línguas de imigrantes fossem faladas em qualquer parte do nosso país.

Assim, criou-se o mito da língua única em território nacional existente na atualidade, bem claramente expresso nas palavras de Eduardo Guimarães, professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas: “[...] podemos afirmar que o Brasil é um país multilíngue que inclui espaços onde há plurilinguismo. Por sua vez, o país tem uma única língua oficial e nacional, que é a língua portuguesa”.<sup>13</sup> Com

---

<sup>13</sup> Apud Cardoso (2016)

*feito, tanto* as línguas indígenas quanto as línguas de imigração subsistiram, de maneira que a configuração linguística do nosso país atualmente pode ser sintetizada da seguinte forma: Há 180 (cento e oitenta) línguas indígenas, 56 (cinquenta e seis) línguas de imigrantes. Além disso, ainda há as línguas de fronteiras, caso dos países vizinhos ao Brasil, dentre as quais sobressai o Espanhol. Por fim, mas não menos importante, devemos incluir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua de surdos do povo Kayapó. Enfim, se incluirmos a língua portuguesa, temos ao todo, no Brasil, 240 (duzentos e quarenta) línguas que são utilizadas cotidianamente. Esses dados corroboram, inequivocamente, que o Brasil é um país multilíngue, contudo temos apenas o português como oficial e (quer-se que creiamos nisto) única língua.

### **3 Políticas públicas nacionais para o ensino de línguas através de documentos norteadores: a consolidação da hegemonia da língua portuguesa**

Embora não computada oficialmente, poderíamos dizer que a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira foi a Lei do Diretório, primeiro documento do Marquês de Pombal referente à política de língua no território brasileiro, expedida em 3 de maio de 1757 e confirmada pelo Alvará de 27 de agosto de 1758. Importante destacar que se trata de uma lei não somente atinente ao ensino de língua, mas possuindo um caráter generalizante para todo o processo educacional em todo o território nacional. Por esse documento, impunha-se a obrigatoriedade do uso da “Língua do Príncipe”, em detrimento do uso da língua geral, utilizada pelos jesuítas para o processo de catequização e instrução até então. O aspecto de “LDB” fica caracterizado nos pormenores da referida lei, conforme se vê em Oliveira e Fonseca (2019: 225):

Como a “Lingua do Principe” era a “base fundamental da Civilidade”, determinava-se a criação, em todas as povoações, de “duas Escólas publicas”, uma para os meninos e outra para as meninas, nas quais os Mestres deveriam ensinar a “Doutrina Christã”, ler, escrever e contar, “na fôrma, que se pratica em todas as Escólas das Nações civilisadas” – nas escolas de meninas, o contar seria substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios próprios daquelle sexo”. Os Mestres e Mestras, que deveriam ser “Pessoas dotadas de bons costumes, prudencia, e capacidade”, seriam pagos pelos pais ou tutores dos alunos, “concorrendo cada hum delles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em effeitos, que será sempre com attenção á grande miseria, ou pobreza, a que elles presentemente se achão

reduzidos”. As meninas, na falta de Mestras, frequentariam as escolas dos meninos até os dez anos de idade (PORTUGAL, 1830, p. 509 *apud* OLIVEIRA L. E.; FONSECA, A.L., 2019, p. 225).

Mesmo tendo sido publicado o Diretório, cerca de cem anos depois mais da metade da população brasileira continuava a usar a língua geral como instrumento de comunicação. Face a isso, em 15 de outubro de 1878, publicava-se a lei que determinava a criação de “*escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas lugares mais populosos do Império [e que] estabelecia, em seu artigo sexto, a “gramática da língua nacional” – isto é, portuguesa – entre as matérias a serem ensinadas pelos professores*”<sup>14</sup>.

Instaurou-se, assim, a língua portuguesa como instrumento de identificação e união em território brasileiro e, conseqüente e gradativamente, homogeneizando-se como base da educação nacional.

O Brasil retomaria a condução dos processos educacionais em 1961 através daquela que é oficialmente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 na qual o status hegemônico da língua portuguesa continua, expresso em seu artigo 27: “... *O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional.*” (BRASIL, 1961). O mesmo pensamento continuaria vigente na reforma ocorrida em 1971, fazendo surgir a segunda LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, expresso no parágrafo segundo do artigo primeiro: “*O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.*” (BRASIL, 1971).

Finalmente, em 1996, a terceira e atualmente vigente LDB busca corrigir as distorções dos modelos anteriores ao incluir as línguas indígenas no processo de ensino-aprendizagem. Embora expresse a primazia do ensino em língua portuguesa, reconhece a diversidade de etnias e línguas indígenas, no parágrafo terceiro do artigo 32: “*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*” (BRASIL, 1996). Posteriormente, viria a ser ratificada a inclusão da diversidade étnico-racial, no inciso XII do artigo 03 pela Lei nº 12.796, de 2013. Em seu artigo 78, vem expresso que o Sistema de Ensino da União “*desenvolverá programas*

---

<sup>14</sup> BRASIL, 1878, p. 72 *apud* Oliveira & Fonseca (op.cit., p.226)

*integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”.*

Após a publicação da LDB, em 1996, o Ministério da Educação buscou instrumentalizar a aplicação das diretrizes da referida lei através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), das Orientações Curriculares (OC's) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicada no ano 2000, em consonância com as versões anteriores, traz uma abordagem cujo primeiro dos objetivos busca conduzir os alunos ao domínio da língua materna e de uma língua estrangeira. Conforme Krause-Lemke (2016, p. 49) *“A identidade, pois, é construída na e pela língua materna – sempre definida como sendo a língua portuguesa –, a qual é concebida como a depositária da memória do sujeito.”* A mesma autora (ibid.) ressalta que o documento nos leva a concluir que a língua portuguesa é a única língua falada em território nacional.

A versão seguinte dos PCN veio dois anos depois intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN'S +) (BRASIL, 2002) e manteve o caráter hegemônico da língua portuguesa, mas desta vez acrescentando uma língua hegemônica estrangeira: a língua inglesa.

As Orientações Curriculares (OC's) (BRASIL, 2006), por sua vez, mantiveram os postulados sobre ensino de língua já apresentados nos PCN's, acrescentando-se, desta vez, a língua espanhola como língua estrangeira ao lado da língua inglesa, conforme se pode conferir em KRAUSE-LEMKE (op.cit., p. 53).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) busca normatizar os estudos da educação básica em território nacional, conforme exposto na sua introdução, à página 07:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC reconhece a diversidade étnico-racial e demonstra compreensão desse aspecto, particularmente no que se refere aos indígenas, procurando incluí-los nos processos pedagógicos a serem desenvolvidos:

“Significa, também, em uma perspectiva intercultural ... considerar ... suas referências específicas, tais como: construir currículos, interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua” (BRASIL, 2018, p.17-18)

Ainda que possua esse caráter inclusivo, a BNCC dá a entender que faz referência ao ensino *in loco*, ou seja no interior de uma comunidade indígena, não contemplando a possibilidade de um ensino bilíngue (português/Língua Indígena) em ambiente urbano. Fato plenamente compreensível, visto que a luta dos povos indígenas tem sido historicamente a favor do seu reconhecimento enquanto tais, o que inclui os locais em que habitam, suas culturas e suas línguas. Ao permitir o ensino bilíngue, a BNCC assegura que não haverá uma sobreposição da língua portuguesa sobre a língua indígena. Ainda assim, os descritores de habilidades previstos na BNCC apenas indicam a área de “linguagens”, aí dispostas, literalmente, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Em resumo, reconhece-se a diversidade linguística indígena, mas, na prática, os objetivos devem ser aplicados apenas ao ensino de língua portuguesa ou à única língua estrangeira admitida, o Inglês.

Em suma, o que se observa nesse breve relato das políticas públicas voltadas para o ensino de línguas é que desde a Lei do Diretório do Marquês de Pombal, em 1757, até a atual LDB (1996) incluída a recentíssima BNCC (2018), houve um construto, um projeto de união nacional, e identidade brasileira através da língua portuguesa, cuja primazia ou hegemonia se consolidou completamente nos tempos atuais.

#### **4 O ensino de língua portuguesa para indígenas falantes não nativos de português nas escolas públicas da área urbana de Santarém-Pará**

Esta seção relata os resultados do nosso projeto de pesquisa, conduzido nos anos de 2017 a 2019 e que tinha por objetivos, inicialmente investigar o ensino de língua portuguesa apenas para crianças indígenas que não fossem falantes nativos de português nas escolas públicas da área urbana do município de Santarém, Estado do Pará. Contudo, conforme o projeto avançou, percebemos



que não havia somente crianças, mas um número relativamente grande de adolescentes indígenas que se enquadravam no critério de não serem falantes nativos de português. Assim, foram eles também incluídos na pesquisa.

De uma maneira geral, pode-se dizer que a inserção de indígenas que não são falantes nativos de português nas escolas urbanas de Santarém está diretamente ligada à política da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em admitir, a cada ano, indígenas para o seu quadro de alunos através do PSE (Processo Seletivo Especial). Deve-se esclarecer que esta universidade, diferentemente do que ocorre nas demais IFES, não possui um curso específico para indígenas. Nos anos iniciais da inclusão de discentes indígenas, o procedimento era de que, aprovado o aluno no processo seletivo, tinha a permissão para se matricular no curso que desejasse. Atualmente, a universidade passou a estabelecer o primeiro ano letivo dos alunos indígenas com disciplinas específicas, a chamada Formação Básica Indígena (FBI). Somente após o cumprimento desses créditos, pode o aluno ir para o curso almejado.

O ingresso de alunos indígenas na UFOPA iniciou em 2011, quando a seleção dos candidatos declarados indígenas foi feita de acordo com o PS/2011 – Seleção Diferenciada para Povos Indígenas, sendo disponibilizadas para eles duas vagas em cada curso de graduação oferecido nos diversos *campi* da UFPA e 50 vagas para o Processo Seletivo de 2011 da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A partir de 2012 foi criado o Processo Seletivo Especial 2012 (PSE-2012 – Seleção Diferenciada para Povos Indígena), regido pelo edital nº 23 de 26 de outubro de 2011/UFOPA, consoante com a Portaria nº 1.379, de 19 de outubro de 2011, Indígenas, para o preenchimento de 50 vagas reservadas exclusivamente a alunos indígenas. Nos anos posteriores, 2013 e 2014, houve o aumento das vagas disponíveis aos indígenas pelo PSE/UFOPA, 65 no total, sendo a única mudança relevante desse processo seletivo em relação ao ano anterior. O último processo seletivo permitiu a entrada de 75 novos alunos indígenas.

Uma rápida análise dos resultados do PSE/UFOPA entre os anos de 2013 e 2016 traz um demonstrativo de quantos indígenas falantes não-nativos de português passaram a compor o corpo discente da universidade:

Tabela 1: Ingresso de indígenas/UFOPA

<b>ANO</b>	<b>InFaNNatPort<sup>15</sup></b>
2013	24
2014	25
2015	09
2016	22
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>

O quadro acima baseia-se unicamente na análise dos sobrenomes dos alunos que são apresentados nas listagens finais dos aprovados no PSE de cada ano. Dentre esses, os falantes não-nativos de português são basicamente os Wai Wai e os Munduruku.

Após serem admitidos no processo seletivo, esses indígenas vêm fixar moradia em Santarém e trazem consigo suas famílias. Daí decorre que matriculam seus filhos na rede pública de ensino. Contudo, dados oriundos de estudos sobre o domínio de língua portuguesa dos indígenas Wai Wai pertencentes ao corpo discente da UFOPA (Cf. Silva, 2015) demonstram que a maioria desses indígenas apresenta conhecimento deficitário da estrutura da língua portuguesa em todos os níveis, desde o fonético/fonológico até o nível pragmático/discursivo. Assim, é possível supor que seus filhos dominem muito menos a língua portuguesa.

O fundamento para a discussão deste tema residiu basicamente no fato de se partir da hipótese de que as escolas públicas da área urbana não estariam preparadas para lidar com falantes não-nativos de português. Conforme demonstrado nas seções anteriores deste capítulo, as políticas públicas em nosso país fazem com que o ensino de língua portuguesa ministrado nessas escolas seja totalmente fundamentado no fato de que os alunos são falantes nativos de português. Contribui para isso o fato de que os professores são egressos dos

---

<sup>15</sup> Por economia de espaço, utilizamos essa sigla para significar Indígena Falante Não Nativo de Português

cursos superiores de Letras, cujo foco, na área de língua portuguesa, é o ensino de Português como L1. Disto decorre um problema para tais docentes, uma vez que o conjunto de estratégias metodológicas é completamente diferentes daqueles utilizados no ensino de língua portuguesa como L2.

Desse modo, conforme afirma M. C. Freire (2006), partimos do princípio de que ocorreria um impacto da escola da área urbana, do ponto de vista de que todos os que dela fazem parte são induzidos a assimilar a cultura escolar desconsiderando as culturas diversas ali presentes. Se, conforme Cunha (2008, p. 147) o fato de o falante ser bilíngue é visto como um problema “*o objetivo será [...] fazer o aluno abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue [...]*”. A língua portuguesa, nesse contexto ensinada como língua majoritária, e com estratégias metodológicas de L1, torna-se o padrão, o meio e o fim de todas as práticas da escola, aí compreendidos, evidentemente, os demais componentes curriculares, tais como História, Geografia, Ciências e Matemática, que são ministrados em língua portuguesa. Assim sendo, do ponto de vista da problematização do tema, ressaltam-se as seguintes perguntas:

1. Quantos são esses alunos?
2. Onde estão matriculados?
3. Quais os critérios utilizados por seus pais para matricularem-nos exatamente nessas escolas?
4. Quais os problemas enfrentados por esses alunos, no ambiente escolar, por não dominarem a língua portuguesa?
5. Estão eles aprendendo a língua portuguesa? De que maneira? Qual o papel das aulas de língua portuguesa nesse processo?
6. Quais os procedimentos adotados pelos professores, que são formados para trabalharem com falantes nativos, como procedem eles para trabalharem com falantes não-nativos?
7. Como são avaliados esses alunos?
8. Existem políticas públicas voltadas para o ensino de português para indígenas nas escolas da zona urbana?

Tais questionamentos buscavam trazer a lume as práticas de linguagem nas escolas urbanas de Santarém-Pará, particularmente naquilo que tange aos efeitos de sentido e práticas discursivas existentes em seu interior (Cf. BORGES, 2012:97). Para além disso, seria preciso verificar analisar, conforme destaca Almeida Filho (2012:07), a emergência do ensino de língua portuguesa como L2 e, ao mesmo tempo, inevitavelmente considerar junto ao poder público, as possibilidades de uma política linguística (Cf. CUNHA, 2008:146) voltada para um ensino bilíngue.

## **5 A metodologia da pesquisa**

O critério de seleção das escolas que fariam parte desta pesquisa foi o da proximidade aos Campi Rondon e Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará. Partiu-se do pressuposto de que devido a escola ter proximidade geográfica a esses *campi*, isso facilitaria para que indígenas a escolhessem como estabelecimento educacional mais próximo para a educação dos seus filhos. Assim, foram selecionadas as escolas;

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Soares Dutra;

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Onésima Pereira de Barros;

Escola Municipal de Ensino Fundamental Rotary

O primeiro momento consistiu em visitas de observação nas escolas, para averiguar se existiam alunos indígenas matriculados na instituição. Em um segundo momento, na medida do possível, e com autorização de diretores e dos referidos professores, foram feitas algumas observações das aulas de língua portuguesa ministradas em turmas que continham indígenas não falantes nativos de português.

O passo seguinte foi aplicar um questionário de pesquisa aos professores de língua portuguesa que já tinham trabalhado com alunos indígenas. O questionário continha um total de 12 perguntas com informações pessoais, profissionais correspondentes ao modo de ensino da língua portuguesa em sala de aula, e três questões subjetivas nos quais os professores redigiram suas respostas. Assim, a sua importância para este estudo foi fundamental para conhecermos o trabalho desenvolvido pelos professores inserindo suas

superações e dificuldades enfrentadas em sala de aula. Abaixo, listamos as perguntas do questionário:

Qual é o seu nome completo?

Qual a sua idade?

Qual a sua formação? (graduação e pós, se tiver)

Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

Em que séries você trabalha aqui nessa escola?

Você tem alunos indígenas?

Quantos alunos indígenas você tem?

Entre esses alunos indígenas existem aqueles que não são falantes da língua nativa Português?

Em caso positivo, como está o desempenho deles nos seguintes itens:

Compreensão das aulas.

Compreensão dos textos escritos.

Capacidade de resolução de exercícios.

Capacidade de resolução de provas.

Quais as maiores dificuldades que você encontra para o ensino do português para esses alunos?

A presença deles em sala de aula altera de maneira relevante a sua metodologia? Em caso positivo, como?

Você teve algum tipo de treinamento, ou minicurso, ou qualquer outro tipo de instrução por parte da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação para Trabalhar com indígenas?

Após realizada a aplicação do questionário fez-se uma análise crítica teórico-reflexiva das respostas, abordando pontos principais destacados no estudo. Compreende-se que as reflexões metodológicas e teóricas sobre o ensino da língua facilitam para futuras políticas públicas educacionais dentro deste parâmetro educacional.

Além do questionário foi possível ter acesso a exercícios e conteúdos dados em sala de aula, por meio de alunos indígenas que concederam imagens fotográficas dos seus cadernos com alguns conteúdos da disciplina. Este material facilita a observação de uma análise conceitual sobre o ensino da língua.

A última atividade consistiu em coleta de informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém a respeito de dados sobre estudantes indígenas não falantes nativos de Português na rede municipal de Ensino.

## **6 Resultados obtidos**

Com relação ao questionário aplicado aos professores, as respostas referentes às perguntas de 09 a 12 são as mais relevantes quanto ao foco desta pesquisa. A discussão da análise dessas respostas pode ser dividida em três seções, a primeira diz respeito à escola e aos docentes; a segunda trata especificamente dos alunos indígenas; a terceira analisa o papel do poder público.

Quanto à infraestrutura das escolas, percebeu-se que algumas salas de aula estavam com excedente de lotação, pois havia aquelas que continham mais de 40 (quarenta) alunos, entre falantes nativos e não nativos de Português. Já os docentes encontrados possuíam larga experiência em sala de aula, em média ministrando aulas de língua portuguesa há cerca de 20 (vinte) anos. Além desse, outro dado positivo é que todos os professores possuem graduação na área de Letras, alguns possuem pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, inclusive uma docente tem doutorado na área de Letras.

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para indígenas nessas turmas investigadas encontra-se bastante deficitário, pois os professores relatam que nunca tiveram qualquer treinamento, fosse oriundo da Secretaria Municipal de Educação, fosse da Secretaria Estadual de Educação, que tivesse como objetivo a preparação desses docentes para lidar com indígenas não falantes nativos de Português em suas salas de aula.

Dessa maneira, o conteúdo programático por eles desenvolvido segue o paradigma comum para as áreas de Língua Portuguesa e Literatura sem qualquer adaptação para falantes não nativos de português. Ainda assim, mesmo conscientes de que estavam sem preparação adequada, alguns docentes tentaram adaptar os conteúdos para os falantes não nativos de Português, inclusive com algumas tentativas de aulas individuais.

Todavia, esses docentes relataram que essas situações de bilinguismo eram extremamente problemáticas às vezes, tendo em vista que havia momentos em

que os professores não conseguiam compreender o que os alunos não falantes nativos de português queriam dizer (ou o que estavam falando).

Essas circunstâncias, quando analisadas pela ótica dos indígenas não falantes nativos de português, demonstram, obviamente, o outro lado do problema pois uma das alegações recorrentes nos nossos relatos foi justamente a de que esses alunos tinham extrema dificuldade de compreender o que os professores falavam. Tal situação faz com que eles permaneçam, geralmente, calados durante as aulas. Quando lhes é feita alguma pergunta pelos professores, respondem, na maioria das vezes, de modo evasivo. A consequência imediata, inevitável, também afirmada por eles, é de que não conseguem entender comandos falados ou escritos.

Aliás, essa situação das relações entre a modalidade falada e a escrita da língua portuguesa acabou por revelar o grau de proficiência dos alunos indígenas, uma vez que, de um lado, há alguns que conseguem compreender o que está escrito, mas não aquilo que é falado; por outro lado, há aqueles que compreendem muito bem a modalidade falada da língua, contudo não conseguem compreender a modalidade escrita.

Já em relação à produção escrita, tanto professores quanto alunos foram unânimes em suas respostas: os alunos indígenas não falantes nativos de português apresentam extrema dificuldade, em alguns casos capacidade nenhuma, de responder a exercícios escritos e provas.

Esse desastroso conjunto de ocorrências, não somente nas aulas de língua portuguesa, mas também naquelas referentes aos outros componentes curriculares, pois todos são ministrados em português, acaba por forçar muitos indígenas a abandonarem a escola devido às suas dificuldades.

A pesquisa buscou também analisar o papel do poder público, todavia foi excluída a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará em virtude de que, como afirmado no início deste capítulo, o projeto originalmente pretendia

investigar apenas as escolas municipais. Por essa razão, procuramos apenas a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED)<sup>16</sup>.

A SEMED, primeiramente, confirmou que realmente não há preparação específica para os professores atuarem com alunos indígenas. Existe um setor dedicado a coordenar o ensino para indígenas, mas este possui maior acompanhamento das atividades das escolas indígenas da zona rural. Isto resulta no fato de que a Secretaria de Educação como um todo não monitora adequadamente a presença de alunos indígenas em escolas da zona urbana pois durante a nossa pesquisa surgiram informações e dados controversos sobre a presença ou não de indígenas nas escolas municipais de Santarém.

Por fim, deve-se dizer que as escolas municipais que tinham estudantes indígenas na cidade de Santarém, à época da pesquisa, eram: Escola Rotary com 09 (nove) alunos, sendo 05 (cinco) Wai Wai e 04 (quatro) Munduruku; Escola Paulo Rodrigues com 01 (um) aluno; Escola Conceição Figueira com 02 (dois) alunos. Também havia casos de indígenas venezuelanos da etnia Warao que estavam estudando na Escola Municipal de Ensino de Ensino Fundamental Eloína Colares e Silva, num total de 37 crianças e adolescentes e que possuem a Língua Warao como língua materna. Porém, vale ressaltar que os Warao não eram alvos da pesquisa, devido ao fato de que esses indígenas venezuelanos estavam de passagem por Santarém e, sendo uma etnia com características nômades, admitia-se à época que não fixariam residência nesse município. Por outro lado, a pesquisa feita na escola em que eles estavam não trouxe dados destoantes de maneira relevante em relação aos já detectados nas demais escolas.

## **7 Conclusão**

A exposição feita até aqui demonstra que a situação em que se encontra o ensino de língua portuguesa para indígenas não falantes nativos de português nas escolas públicas de Santarém pode ser descrita em uma palavra: caótica. Deve-se ainda acrescentar que no ambiente real de uma sala de aula de escola pública, particularmente do ensino fundamental, um professor tem que lidar com salas de

---

<sup>16</sup> É importante enfatizar que a pesquisa foi realizada no período de 2017 a 2019. Portanto, as informações oriundas da Secretaria Municipal de Educação de Santarém foram colhidas junto à equipe dessa secretária naquela época.



aula sem a infraestrutura adequada, muitas das vezes com apenas um ventilador funcionando, num calor amazônico que em determinadas épocas do ano facilmente atinge os 32 graus centígrados. Some-se a isso o contingente estudantil que, mesmo sendo falante nativo de português, não foi alfabetizado adequadamente, o que resulta numa heterogeneidade díspare, de desigualdade gritante, aliando-se também àqueles alunos que são portadores de necessidades especiais.

Especificamente com relação ao ensino de português para indígenas que não são falantes nativos dessa língua, a análise dos dados encontrados em nossa pesquisa demonstra, em síntese, que a expressiva maioria dos indígenas não domina o português adequadamente, o que resulta no fato de que nem os alunos entendem os professores, nem estes compreendem aqueles. Os alunos indígenas dificilmente conseguem obter sucesso em atividades escritas em virtude de suas limitações linguísticas. Os professores, por sua vez, além de enfrentarem a situação descrita nos parágrafos anteriores, não estão preparados para lidar com um ambiente de bilinguismo, tanto pelo fato de que o curso de licenciatura que fizeram não os preparou para esse tipo de atividade, quanto porque não há qualquer capacitação proveniente do poder público. Observa-se, desse modo, que faltam tanto uma política linguística quanto um planejamento linguístico para o ensino bilíngue nas escolas da zona urbana.

Por outro lado, ao invés de simplesmente apontarmos o dedo indicando o professor de língua portuguesa como o culpado por toda essa situação, é necessário que possamos ampliar nosso campo de visão e entender que tanto professores quanto alunos são, na verdade, vítimas de uma política pública nacional, arquitetada, no mínimo, desde o ano de 1757.

Conforme já afirmado anteriormente neste trabalho, desde a Lei do Diretório, do Marquês de Pombal, até os tempos atuais, construiu-se em nosso país o mito do português como sendo a língua única em território nacional. Ainda que recentemente as políticas públicas tenham reconhecido a diversidade linguística brasileira, com destaque particular para as línguas indígenas, foco deste trabalho, as políticas públicas linguísticas das Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, bem como todas as implementações curriculares propugnadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas Orientações Curriculares e pela

BNCC consubstanciaram a ideia da identidade e unificação nacional através da hegemonia da língua portuguesa, através de um paradigma endógeno claramente voltado ao ensino dessa língua apenas como língua materna. Há, evidentemente, práticas de ensino de português como língua estrangeira, particularmente em universidades federais, mas essa modalidade de ensino almeja atingir os “não brasileiros”, através de um critério muito mais sociogeográfico do que linguístico. Aos indígenas brasileiros é permitido o ensino bilíngue, mas a legislação existente apenas permite deduzir que tal estratégia de ensino-aprendizagem deve ser utilizada em escolas localizadas dentro das comunidades indígenas. Na zona urbana, impera a língua portuguesa. Em resumo, as políticas públicas não preveem a possibilidade de indígenas saírem de suas comunidades, pelas mais variadas razões, e virem para a zona urbana para estudar.

A situação encontrada nas escolas públicas de Santarém muito provavelmente é a mesma de outras escolas públicas do território nacional. Fica demonstrado claramente que as ocorrências encontradas são exemplos de aplicação das políticas públicas nacionais.

Assim, todo o sistema educacional brasileiro parte do princípio de que existe apenas a língua portuguesa em território nacional e que todos os habitantes são falantes nativos dessa língua. Disso decorre que os cursos superiores de Letras, embora tenham modificado suas matrizes curriculares, o fizeram para formar “mão de obra qualificada” para ensinar português apenas como língua materna, de maneira que os egressos dessa licenciatura só conhecem estratégias de ensino nessa modalidade, que se manifesta, por sua vez, nas suas práticas pedagógicas a partir do momento em que se tornam oficialmente professores, assumindo a condução de aulas em uma escola. As secretarias municipais e estaduais de educação se veem obrigadas, por força de legislação, a implementar as políticas públicas cuja gênese linguística pátria é oriunda do mito da ‘língua brasileira única’. Os alunos indígenas são o lado mais fraco desse sistema, sofrendo todas as consequências dessa estrutura curricular. No fim das contas, considerado o ensino de português para indígenas que não são falantes nativos dessa língua, pode-se dizer o seguinte: os professores, as secretarias de educação e os indígenas são todos vítimas da arquitetura nacional de implementar a língua

portuguesa como única língua oficial e elemento da unidade e identificação nacional.

Enfim, uma vez conscientes desse problema, não basta simplesmente criticar apontando os erros. Faz-se necessário encontrar soluções. Estas somente serão encontradas se unirmos forças dentro de um projeto comum que envolva, de um lado, as universidades federais, de outro, o poder público federal, assim como o estadual e o municipal, de maneiras que possamos fazer convergir a pesquisa básica em Linguística voltada para o português como segunda língua, aliada à aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem que venham a ser tornar eficientes num ambiente bilíngue direcionado a indígenas, isso tudo apoiado por legislação educacional que permita e oriente a efetivação dessas práticas nas escolas públicas. Trata-se de um anseio, de longa e difícil implementação que, contudo, não é impossível, ao contrário, tornar-se-á factível à medida que todos os envolvidos optarem por fazer esse pacto para trazer, para o interior das aulas de língua portuguesa e demais componentes curriculares, um ensino que verdadeiramente respeite a diversidade cultural e linguística, bem como se torne realmente inclusivo.

## **8 Referências**

ABREU, Washington Luís dos Santos. *Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador*. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BORGES, A. A. C. Aulas de língua portuguesa para Guarani/Kaiowá: desafios e possibilidades de ensino. In GIL, Beatriz Daruj, AMADO, Rosane de Sá, (Orgs). *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. São Paulo: Paulistana, 2012.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61)>

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília, MECSEF, 1998. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>>

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARDOSO, Mônica. *Plataforma do Letramento: O Brasil e suas muitas línguas*. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. 2016. Disponível em <<http://ipol.org.br/plataforma-do-letramento-o-brasil-e-suas-muitas-linguas>> Acesso em: 25 jan. 2021

CASTRO, Robenice de Oliveira. *O ensino de português para falantes não nativos de português: estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rotary*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUNHA, R. B. *Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil*. Educar: Curitiba, Editora UFPR, 2008. n. 32, p. 143-159

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*. Palestra. In: Curso de gestão de gestores dos municípios do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (Departamento Cultural), 22 de abril de 2002. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod\\_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf)> acesso em 23/01/2021

FREIRE, Maria do Céu Bessa. *A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural*. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

GAMA, Daciél da. *O ensino de português para alunos não falantes nativos de português em uma escola pública de Santarém-Pará*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará.

GAMA, Darci. *O ensino de português para falantes não nativos de português: estudo de caso na escola Onésima Pereira de Barros*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FONSECA, Ana Lúcia S. B. *Obra completa pombalina: os escritos sobre instrução pública*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 219-239, mai./jun. 2019

KRAUSE-LEMKE, Cibele. *Diversidade linguística e multilinguismo em documentos norteadores de políticas para o ensino de línguas no Brasil*. Interfaces Científicas: Aracaju, fev. 2016, v.4, n.2, p. 43 – 58.

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas indígenas: 500 anos de perdas e descobertas*. In: D.E.L.T.A., vol. 9, n. 1, 1993, p. 83-103.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Educação Escolar Indígena no contexto do neoliberalismo: conquista dos povos indígenas ou favorecimento da acumulação do capital? In: SAVIANI, Dermeval et al. *Anais do XII Jornada Histedbr*. Caxias, MA: HISTEDBRMA/CESC, 2014. disponível em:

<[http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/3/artigo\\_eixo3\\_3\\_141081678\\_3.pdf](http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/3/artigo_eixo3_3_141081678_3.pdf)>

SILVA, Aron Carlos Ferreira. *O português falado pelos discentes indígenas da etnia Wai Wai no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará: um estudo de contato linguístico*. 2015. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

# A NEGAÇÃO DE ENUNCIADOS ASSERTIVOS EM SATERÉ-MAWÉ

Denize de Souza Carneiro

DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.4

## RESUMO

Nosso objetivo, neste texto, é apresentar uma proposta de descrição e análise da negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé. Essa língua é falada por cerca de 17 mil pessoas que se autoidentificam com a mesma denominação de sua língua e vivem na Terra Indígena Andirá-Marau, situada na Amazônia brasileira, na divisa dos Estados do Amazonas com o Pará. Esse estudo foi realizado a partir do arcabouço teórico dos estudos da Linguística Descritiva e Tipológica, sob a perspectiva do Funcionalismo Estrutural francês, com base, principalmente, em Claude Hagège (1982), Gilbert Lazard (1994) e Denis Creissels (2006). O *corpus* que serviu de base para a análise foi constituído pela seleção de enunciados negativos em textos orais, enunciados em contextos reais de comunicação, como também em narrativas escritas por falantes da língua em estudo. Os resultados mostram que a negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé realiza-se mediante o emprego do morfema descontínuo *it....?i* à assertiva correspondente, o qual pode incidir, sintaticamente, sobre o predicado, bem como sobre um dos constituintes (actantes) ou circunstantes do enunciado.

## ABSTRACT

Our goal, in this text, is to present a proposal for the description and analysis of the negation of assertive statements in Sateré-Mawé. This language is spoken by about 17 thousand people who identify themselves with the same denomination of their language and live in Andirá-Marau Indigenous Land, located in Brazilian Amazon, on the Amazonas/Pará border. This study was carried out from the theoretical framework of the studies of Descriptive and Typological Linguistics, under the perspective of French Structural Functionalism, based mainly on Claude Hagège (1982), Gilbert Lazard (1994) and Denis Creissels (2006). The analysed corpus was constituted by the selection of negative statements in oral texts, from real communication contexts, as well as in narratives written by speakers of the language at hand. The results show negation of assertive statements in Sateré-Mawé takes place through the use of the discontinuous morpheme *it....?i* to the corresponding assertion, which can affect, syntactically, the predicate, as well as one of the constituents (actant) or circonstants of the statement.

## 1 Introdução

A língua Sateré-Mawé foi classificada por Rodrigues (1994) como membro único da família de mesma denominação, integrante do tronco tupi. É a língua nativa do povo Mawé<sup>17</sup>, já com mais de 400 anos de contato com a sociedade ocidental. A população atual dessa etnia é de 17.243<sup>18</sup> pessoas, que residem na Terra Indígena Andirá-Marau<sup>19</sup>, situada na divisa do Estado do Amazonas com o Pará, em aldeias localizadas às margens dos rios Andirá e afluentes (jurisdição do município de Barreirinha/AM e Aveiro/PA), Marau e afluentes, Manjuru e Urupadi (jurisdição do município de Maués/AM) e rio Waikurapá (jurisdição do município de Parintins/AM).

Neste artigo, apresentamos uma proposta de descrição da negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé. A análise foi realizada com base em um *corpus* constituído por nós (cf. segunda seção), sob a orientação teórica do funcionalismo estrutural, particularmente em autores franceses, como Hagège (1982), Lazard (1994), Creissels (2006), Touratier e Zaremba (2007).

Alinha-se o presente trabalho a outros por nós já conduzidos sobre a negação em Sateré-Mawé, a saber: um estudo que trata sobre a negação e a focalização em Sateré-Mawé (Franceschini e Carneiro, 2015); outro, que dá notícia sobre as proformas negativas nessa língua (Carneiro e Franceschini, 2016), bem como um terceiro concernente à relação morfossemântica entre as proformas negativas e as interrogativas (Carneiro e Spoladore, 2017). Deve-se, ainda, considerar o relevante trabalho de Dietrich (2017) através de sua tipologia da negação em línguas do tronco Tupi.

A negação nas línguas vem sendo tratada a partir de uma definição lógica. Nessa perspectiva, define-se negação “como um operador que inverte as

---

<sup>17</sup> Este povo também se autoidentifica pelo nome composto Sateré-Mawé. *Sateré* significa lagarta de fogo (um dos clãs dessa etnia) e *Mawé* papagaio falante e inteligente (um animal que integra uma das mitologias desse povo).

<sup>18</sup> Informação oral, obtida em agosto de 2019, na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) de Parintins/Am.

<sup>19</sup> A Terra Indígena Andirá-Marau foi homologada em 6 de agosto de 1986 com uma demarcação que compreende 788.528 hectares (ha) e perímetro de 477,7 km, assim distribuída: 148.622 ha - município de Maués/AM; 30.994 ha, município de Parintins/AM; 143.044 ha - município de Barreirinha/AM; 350.615 ha - município de Itaituba/PA; e, 115.253 ha – município de Aveiro/PA (TEIXEIRA, 2005).



condições de verdade do conteúdo proposicional ao qual se aplica”. Isso quer dizer que, “quando tal operador é aplicado a um conteúdo proposicional que é objeto de uma asserção<sup>20</sup>, ele se manifesta por uma inversão sistemática no valor de verdade dessa asserção” (TOURATIER; ZAREMBA, 2007; CREISSELS, 2006 apud CARNEIRO, 2012, p. 51).

Para compreender o funcionamento desse operador nas línguas, Creissels (2006) orienta iniciar com o estudo da *negação de frases*<sup>21</sup>, pois permite conhecer os diversos mecanismos morfossintáticos adotados pelas línguas para expressar a negação. Esses operadores, quando empregados em frases assertivas, resultam em frases que se distinguem das primeiras não apenas pela inversão do valor de verdade, mas também pelas propriedades sintáticas que inexistem em frases que não comportam nenhuma espécie de negação.

Porém, a definição de frase negativa não é consensual entre os linguistas. Alguns tendem a considerar como negação de frase apenas aquelas em que a negação incide sobre o predicado ou grupo verbal, sendo que, nos demais casos, seriam negação de constituinte. Para Creissels (2006), a negação pode apresentar uma incidência variável, não limitada ao grupo verbal, isto é, pode incidir na frase negativa sobre qualquer elemento (entendimento adotado por nós), já que é ordenada e determinada por cada sistema linguístico em particular, em que as variações da incidência da negação podem ser condicionadas tanto pela natureza morfossintática dos indicadores de negação, quanto pela forma como cada língua organiza a *focalização*.

A partir desse entendimento sobre a noção de negação, bem como sobre seu estudo, apresentamos, nesse texto, uma análise morfossintática da negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé, mas antes apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no trabalho e o embasamento teórico, no qual abordamos as orientações sobre o estudo do enunciado e as estratégias empregadas pelas línguas do mundo para expressar a negação.

---

<sup>20</sup> Creissels (2006) emprega, alternadamente, com o mesmo valor, os termos: *asserção*; *enunciado assertivo* e *frase assertiva* em seu texto. Neste artigo, manteremos os termos empregados pelos próprios autores, por isso a ocorrência da alteração terminológica.

<sup>21</sup> Terminologia usada pelo autor.

## 2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos para o estudo da negação<sup>22</sup> de enunciados assertivos em Sateré-Mawé foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, constituição do *corpus* e análise morfossintática.

Uma pesquisa com base nos pressupostos dos teóricos do Funcionalismo Estrutural foi de fundamental importância para orientar o estudo. Para compreensão e análise do enunciado nas línguas e sobre os níveis de análise linguística, baseamo-nos em Hagège (1982) e Lazard (1994). Para a análise morfossintática (Teoria da Actância), partimos dos pressupostos de Lazard (1994), e sobre os mecanismos para expressão da negação nas línguas, consideramos, principalmente, Creissels (2006), Touratier e Zaremba (2007) e Payne (1997). Além desses autores, adotamos os textos de Franceschini com análises de diversos aspectos da gramática do Sateré-Mawé para nos ajudar a compreender o sistema dessa língua, a saber: *La langue Sateré-Mawé: Description et analyse morphosyntaxique* (1999); *O Sistema verbal em Sateré-Mawé* (2000); *A voz inversa em Sateré-Mawé* (2001); *Os demonstrativos em Sateré-Mawé* (2005); *Os valores da voz média em Sateré-Mawé* (2007); *As posições em Sateré-Mawé* (2009); *A orientação e o aspecto verbal em Sateré-Mawé* (2010) e *Estrutura actancial em Mawé* (2010).

A pesquisa de campo<sup>23</sup> foi essencial para a constituição do *corpus* e para chegarmos a nossa hipótese de análise. Na oportunidade, com o auxílio de vários indígenas (professores, mulheres e idosos), transcrevemos textos orais e trabalhamos a tradução de enunciados negativos para o português, tanto de textos orais<sup>24</sup> - oito depoimentos que transcrevemos - quanto de textos escritos<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Esse estudo foi realizado durante o curso de mestrado, no período de 2010 a 2012, na Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação de Dulce do Carmo Franceschini.

<sup>23</sup> Cerca de três viagens para a Terra Indígena (em comunidades do Médio Andirá, município de Barreirinha/AM), nos anos de 2010 a 2012, com estada em tempo médio de 2 meses em cada viagem.

<sup>24</sup> Refere-se a falas, enunciadas em um encontro de mulheres Sateré-Mawé, do qual a presente autora participou, além de tê-lo organizado. Na oportunidade, as mulheres mais idosas relataram sobre como foram educadas por suas avós e mães e orientam os/as mais jovens do povo.

<sup>25</sup> Refere-se a textos de cinco livros de narrativas, escritas pelos professores Sateré-Mawé, sob a coordenação de Franceschini, são eles: *Satere-Mawe pusu etiat mowe'eg hap* (FRANCESCHINI, 1998); *Wahemeikowo tuerv#* (FRANCESCHINI, 2007); *Sateré-Mawé miwan pakup*

- de autoria de professores Sateré-Mawé - que selecionamos.

Para a análise do funcionamento da negação no sistema Sateré-Mawé, realizamos análise morfológica, segmentando os enunciados negativos encontrados no *corpus*, depois, fizemos a análise sintática, com base na proposta de Franceschini (1999), o que nos levou a conhecer a gramática da língua em estudo. Em seguida, procedemos à análise do funcionamento da negação.

### **3 O enunciado e as estratégias de negação nas línguas**

Este trabalho vincula-se ao arcabouço dos estudos da Linguística Descritiva e Tipológica, na perspectiva do Funcionalismo Estrutural francês, com base, particularmente, nos pressupostos teóricos presentes nas obras: “*La structure des langues*” de Claude Hagège (1982); “*L’actance*” de Gilbert Lazard (1994); “*Syntaxe générale: une introduction typologique 2: la phrase*” de Denis Creissels (2006) e “*La négation*” de Christian Touratier e Charles Zaremba (2007).

#### **3.1 O ESTUDO DO ENUNCIADO**

Claude Hagège (1982) concebe *enunciado* como “une production linguistique acceptée par les locuteur natifs comme complète et possédant une intonation reconnue comme liée à ce fait”<sup>26</sup> (p.27) e orienta que, para compreender a organização do enunciado nas línguas, a análise deve ser feita levando-se em consideração três pontos de vista (ou níveis de análise): o morfossintático, o semântico-referencial e o enunciativo-hierárquico (ou pragmático).

Embora esses pontos de vista apresentem relação estreita entre si e atuem simultaneamente, evidenciando diferentes aspectos do enunciado nas línguas, que os une, não derivam uns dos outros e são igualmente importantes. O ponto de vista morfossintático preocupa-se com o sistema linguístico, focalizando o

---

(FRANCESCHINI, 2008); *Wantym sa'awy etiat* (Franceschini, 2000); *Warana sa'awy etiat* (FRANCESCHINI, 2000).

<sup>26</sup> “uma produção linguística aceita pelos locutores nativos como completa e possuidora de uma entonação reconhecida [por estes como] ligada a esse fato” (HAGÈGE, 1982, tradução nossa).

estudo da forma. O semântico-referencial, por sua vez, detém-se ao *significado*, focalizando o estudo dos diversos componentes de *sentido*; e o enunciativo-hierárquico refere-se à *relação entre o enunciado e o locutor-interlocutor em um dado contexto enunciativo*. Para se compreender o sistema e os subsistemas de uma língua, faz-se necessário analisar os enunciados a partir de cada um desses pontos de vista, levando-se em conta suas inter-relações (HAGÈGE, 1982 apud CARNEIRO, 2012).

No que diz respeito ao nível *morfossintático*, Hagège (1982) considera importante não confundir as “categorias: nomes, verbos etc. e as funções, tipos particulares de relações entre as grandes unidades do enunciado: funções de predicado, sujeito, complemento, e entre os membros de um grupo como parte do enunciado: funções de determinante e determinado” (p. 27). Ou seja, não se deve confundir o domínio da morfologia (que compreende o estudo das formas linguísticas a fim de estabelecer seu agrupamento em *classes*) com o da sintaxe (que compreende *relações* sintagmáticas e paradigmáticas com outras formas do sistema da língua), apesar da sua interdependência.

Nesse sentido, é necessário compreender o entendimento de *predicado* na perspectiva de Hagège e Lazard, que é distinto da perspectiva tradicional (de origem aristotélica), que define *sujeito* e *predicado* em um modelo bipartido do enunciado, no qual predicado é aquilo que se diz do sujeito ou tudo o que não é sujeito (LOGIQUE DE PORT-ROYAL, 1662 citado por HAGÈGE, 1982). Tais autores concebem predicado como uma noção relacional, que se define pela sua coocorrência com um segundo elemento. Por isso, é analisado com sendo *centro de conexões* e tem os seguintes traços de base: “(a) o predicado confere ao enunciado uma realidade em discurso - funda um enunciado; (b) o predicado é o centro de determinação de um enunciado, todos os demais termos do enunciado funcionam como seus determinantes” (HAGÈGE, 1982 apud CARNEIRO, 2012, p. 39).

Nas línguas do mundo, observa-se que há verbos que trazem consigo todas as informações para fundar um enunciado e outros que necessitam de complementos para tal. A língua Sateré-Mawé é uma das línguas que apresentam verbos que constituem um enunciado completo, é o caso do ***uhesy’at*** (u-he-sy’at) que quer dizer “eu estou com fome”. Esse tipo de verbo concentra em si a

indicação da relação de determinação estabelecida, ou seja, do actante único, que funciona como determinante do verbo (CARNEIRO, 2012). Nas línguas em que o verbo não comporta em si as informações necessárias para fundar o enunciado, ele ‘comanda’ as relações entre os complementos obrigatórios, os *actantes*, com complementos facultativos, os *circunstantes* (HAGÈGE, 1982; LAZARD, 1994).

Apesar da importância da morfossintaxe para a estruturação e o funcionamento de uma língua, os estudos mostram que o predicado também se estrutura com a intervenção das funções semânticas e pragmáticas. Lazard (1994) explica que os complementos do verbo, para se referirem aos seres e às coisas do mundo biossocial, podem demandar distintas relações do processo expresso pelo verbo, resultando, conseqüentemente, em diferentes funções que não se limitam à morfossintaxe, por isso é necessário levar em conta, na análise linguística, o ponto de vista semântico-referencial. Esse ponto de vista tem como foco a análise da relação entre o enunciado e a informação contida nele, considerando os diversos componentes de sentido, como: o domínio dos referentes, o significado dos signos, a semântica da sintaxe, a organização contextual, a posição das unidades linguísticas, a modalidade oral/escrita ou tipo de texto, entre outros.

Lazard (1994) esclarece que, devido à percepção das entidades do mundo biossocial pelos indivíduos se basear em concepções culturais, não há uma correspondência termo a termo das relações do mundo com as relações gramaticais, pois cada gramática elabora, de modo específico, as percepções entre os seres, as coisas e os processos, de modo que isso se reflete na sintaxe apenas indiretamente. Porém, é possível notar algum paralelismo entre os planos semântico-referencial e morfossintático: as funções de *predicado*, *actante* e *circunstante* (nível morfossintático) são desempenhadas por termos que fazem referência ao *processo/estado*, aos *participantes* e às *circunstâncias* (quadro espacial, temporal ou conceitual) no nível semântico-referencial (HAGÈGE, 1982).

Por sua vez, o terceiro ponto de vista, o *enunciativo-hierárquico*, tem como foco a *informação contida no enunciado*, procurando compreender a informação já conhecida, o *tema*, e a informação nova (não em si mesma, mas em determinada situação comunicativa), o *rema* (HAGÈGE, 1982). Creissels (2006) denomina esses conceitos, respectivamente, por *tópico* e *foco*. O primeiro

corresponde a um elemento a partir do qual o enunciador desenvolve um comentário, já o segundo é o elemento carregado de um valor informacional elevado. Além disso, o autor explica que as línguas podem apresentar enunciados sem tópico, mas não sem foco.

Embora haja relação entre os planos *morfossintático* e *enunciativo-hierárquico*, Hagège e Creissels recomendam cautela ao se considerar como equivalentes os papéis discursivos (tópico-foco) aos papéis sintáticos (sujeito-predicado, conforme tradição aristotélica), pois os estudos das línguas mostram que essa equivalência não ocorre de forma sistemática, já que os constituintes de um enunciado podem assumir diferentes papéis discursivos, a depender do sistema e da intenção comunicativa do enunciador, como ocorre em húngaro e em basco, em que o sistema linguístico faz distinção entre essas duas noções.

Embora tenhamos levado em conta a relação entre os três níveis de análise supracitados, nesse texto, apresentamos uma análise da negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé apenas com base no plano morfossintático.

## **4 Tipologia da negação nas línguas**

As línguas do mundo adotam diversas estratégias para expressar a negação. Essas estratégias apresentam-se, geralmente, de duas maneiras: (a) *com acréscimo de material morfológico* ao enunciado afirmativo correspondente (por meio de morfemas, partículas e auxiliares de negação) e (b) *com subtração de material morfológico* em relação à afirmativa correspondente (CREISSELS, 2006). De forma panorâmica, vejamos, a seguir, tais mecanismos.

### **4.1 ACRÉSCIMO DE PARTÍCULAS INDICADORAS DE NEGAÇÃO**

A negação de enunciados assertivos por meio de *partículas* corresponde a formas linguísticas não flexionadas que caracterizam como negativos os enunciados onde figuram. Apesar de apresentar mobilidade reduzida, as partículas não podem ser analisadas como *formas presas*, mas como *formas dependentes* (conforme classificação de Câmara Jr., 1999).

Payne (1997) denomina esse mecanismo de *negação analítica*, pois o emprego se dá pela associação da partícula negativa, normalmente, ao verbo

principal do enunciado. Dependendo do sistema, a partícula poderá ser invariável ou variável. Por exemplo, na língua Russa, a partícula de negação **ne** não varia de acordo com o predicado do enunciado; já na língua Árabe (do Iraque) há variação de partícula negativa, isto é, a negação de predicado verbal é marcada pela partícula **ma** e a de predicado nominal, pela partícula **mu**.

#### 4.2 ACRÉSCIMO DE MORFEMAS INDICADORES DE NEGAÇÃO

A negação de enunciado por meio de *morfemas* corresponde às formas presas que expressam negação. Tais formas sempre são afixadas ao verbo, conforme mostram os exemplos no quadro 1, nas línguas Farsi<sup>27</sup> e Turca<sup>28</sup>.

Quadro 1: Exemplo de negação morfológica – operação simples

Tipo de negação	Língua	Exemplo <sup>29</sup>
Prefixal	Farsi	(1) <b>na-xar-am</b> NEG.-comprar-IS:1 “Eu não comprei”
Sufixal	Turco	(2a) <b>gel-di-niz</b> vir-ACP-IS:2 “Vocês vieram”
		(2b) <b>gel-me-di-niz</b> vir-NEG-ACP-IS:2. “Vocês não vieram”
		(3a) <b>anli-yor-um</b> compreender-PROG-IS:1 “Compreendo”
		(3b) <b>anla-mi-yor-um</b> compreender-NEG-PROG-IS:1 “Não compreendo”

A língua Farsi (ou persa moderno) apresenta uma estratégia de negação por meio do emprego de um *prefixo verbal simples* (**naxaram** – “Eu não comprei”). O Turco, por sua vez, emprega um *sufixo verbal negativo* (também simples). É o mesmo em todos os paradigmas de conjugação, porém haverá variação da sua vogal, motivada pelo contexto linguístico (“-**me**-” ~ “-**mi**-”).

Creissels (op.cit.) expõe que nem sempre a negação de enunciados, sob a estratégia morfológica, ocorre por meio de uma operação simples, há línguas que

<sup>27</sup> A língua Farsi (ou Persa moderno) pertence à família linguística indo-iraniana, do tronco indo-europeu. É falada por 65 milhões de pessoas no Irã, Afeganistão, Tadjiquistão, Bahrein, Iraque, Azerbaijão, Armênia, Geórgia, sul da Rússia e em regiões vizinhas (cf. <http://pt.wikipedia.org>).

<sup>28</sup> Língua integrante da família Turcomana. É falada por cerca de 70 milhões de pessoas da Turquia, Chipre, Bulgária e um pouco na Grécia, Armênia, Romênia e Macedônia do Norte (cf. [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_turca](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_turca)).

<sup>29</sup> Fonte: própria, com base em Creissels (2006, p. 142). **Lê-se**: IS:1 = índice de sujeito (1ª pessoa); IS:2 = índice de sujeito (2ª pessoa); NEG= negação; ACP. = acabado; PROG. = progressivo.

expressam a negação por operação complexa. É o caso da língua Tswana<sup>30</sup>, cuja negação é reconhecida em formas verbais como sendo especificamente marcas de negação, mas que interagem com os outros formativos de tal maneira que faz inexistir, no sistema verbal Tswana, entradas verbais para que a negação de enunciados assertivos seja feita da mesma maneira. Essa operação pode ser observada nos exemplos do quadro 2, com verbos no presente e no perfeito do indicativo.

Quadro 2: Exemplo de negação morfológica - operação complexa

Operação de negação em Tswana <sup>31</sup>	
(4a) <b>ǀ-á-lim-à</b> IS:3-DISJ.-cultivar-FIN “Ele/ela cultiva”	(4b) <b>ǀxà-á-lim-í</b> NEG-IS:3-cultivar-FIN “Ele/ela não cultiva”
(5a) <b>ǀ-lim-il-è</b> IS:3-cultivar-PERF-FIN “Ele/ela tem cultivado”	(5b) <b>ǀxà-á-á-lim-á</b> NEG-IS:2-PERF-cultivar-FIN “Ele/ela não tem cultivado”

Os pares de exemplo (4a/4b), no presente, e (5a/5b) no perfeito do indicativo, mostram que os morfemas indicadores de negação incidem sobre outras categorias do verbo e a operação de enunciado afirmativo positivo para afirmativo negativo altera-se significativamente, a saber: o índice de sujeito [**ǀ-**] passa para [**-ǀ-**]; as marcas de finalidade [**-à ~ -è**] passam para [**-í ~ -á**]; e as marcas de tempo, aspecto e modo também sofrem variações. Além disso, a presença do morfema indicador de negação altera o *tom* do verbo de tal maneira que impossibilita fazer generalização sobre o funcionamento de uma ocorrência à outra (CREISSELS, op.cit., p.142).

#### 4.3 ACRÉSCIMO DE AUXILIARES DE NEGAÇÃO

A expressão da negação por meio de auxiliares negativos diz respeito ao emprego de formas que, nos enunciados afirmativos positivos, aparecem não

<sup>30</sup> Língua pertencente à família linguística Nigero-congolesa. É a língua materna do povo *Tswana*, que vive na África do Sul, Zimbábue e Namíbia. É falada por 4 milhões de pessoas (cf. <http://pt.wikipedia.org>).

<sup>31</sup> Fonte: própria, com base em Creissels (op.cit., p. 142). **Lǀ-se**: IS:3 = índice de sujeito de 3ª pessoa; NEG= negação; DISJ. = disjuntivo; FIN = finalidade; PERF = perfeito.



flexionadas, já nos negativos se flexionam como verbo e expressam valor de negação (CREISSELS, op.cit.). É possível observar essa estratégia em Finlandês, nos exemplos do quadro 3.

Quadro 3: Exemplo de enunciado negativo por auxiliares de negação

Operação de negação em Finlandês <sup>32</sup>	
Asserção positiva	Asserção negativa correspondente
(6a) <b>menen</b> ir-s1s “eu vou”	(6b) <b>en</b> <b>mene</b> NEG-s1s. ir-FVN “eu não vou”
(7a) <b>menet</b> ir-s2s “tu vais”	(7b) <b>et</b> <b>me</b> NEG-s2s ir- FVN “tu não vais”
(8a) <b>menee</b> ir-s3s “ele vai”	(8b) <b>ei</b> <b>mene</b> NEG-s3s ir- FVN “ele não vai”
(9a) <b>menin</b> ir- IMPF-s3s “eu ia”	(9b) <b>en</b> <b>mennyt</b> NEG-s3s ir- FVN “eu não ia”

Os enunciados negativos, dos exemplos acima, apresentam um verbo principal e uma forma auxiliar indicando negação, flexionada em pessoa, sendo que, no enunciado positivo, a indicação de pessoa é afixada ou ao verbo principal ou a um auxiliar aspectual. Porém, o auxiliar negativo, ao se flexionar, não expressa significado de tempo, aspecto e modo. As formas *mene* e *mennyt* variam condicionadas pelo tempo, aspecto e modo, mas somente a flexão em pessoa é expressa pelo auxiliar verbal negativo.

Entretanto, Creissels elucida que há línguas, nas quais o auxiliar de negação pode assumir a totalidade da flexão verbal e o verbo principal pode ser uma forma invariável. Essa estratégia, em que o “desenvolvimento de verbos cujo sentido lexical implica uma ideia de negação tornando-se auxiliares que exprimem ‘puro valor de negação’ é constatado em muitas línguas” (CREISSELS, 2006 apud CARNEIRO, 2012, p. 59).

<sup>32</sup> Fonte: própria, com base em Creissels (2006, p. 138). Lê-se: s1s, s2s, s3s = índice de sujeito; NEG= negação; FVN = forma verbal não finita; IMPF = imperfeito.

#### 4.4 SUBTRAÇÃO DE MATERIAL MORFOLÓGICO

Além dos mecanismos de acréscimos de material morfológico ao enunciado afirmativo positivo correspondente, Creissels (2006, p. 144) explica que há línguas que subtraem material morfológico para negar enunciados assertivos. Tal operação pode ser observada no Kannada<sup>33</sup> antigo, no qual a negação padrão é expressa através da morfologia verbal, de uma maneira em que a forma verbal mais simples se reduz ao *radical* + *índice de sujeito*. Nesse tipo de estratégia, o sentido negativo é decorrente da vacuidade da posição em relação ao enunciado positivo por uma marca de tempo, aspecto e modo, conforme pode se observar nos exemplos no quadro 4.

Quadro 4: Exemplo de enunciado negativo por subtração de material morfológico

Asserção positiva		Asserção negativa <sup>34</sup>
(10a) <b>no:d-uv-em</b> Ver-FUT-IS:1 “eu verei”	(10b) <b>no:d-id-m</b> Ver-PASS-IS:1 “eu vi”	(10c) <b>no:d-∅-em</b> Ver-NEG-IS:1 “não vejo/ não vi/ não verei”

Veja, os morfemas verbais indicadores de tempo futuro [-**uv**-] no exemplo (10a) e passado [-**id**-] em (10b), indicando asserção positiva, são subtraídos em (10c), resultando em um enunciado, cuja interpretação tem um valor negativo. A posição marcada por [∅] é empregada tanto para se referir ao presente quanto ao passado e ao futuro: “não vejo/ não vi/ não verei”.

## 5 A negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé

Dentre os mecanismos de expressão da negação nas línguas, conforme tipologia apresentada por Creissels (2006), que se dão pela adição de formas (partículas; morfemas e auxiliares de negação) ou pela supressão de formas à afirmativa correspondente, constatamos, na nossa pesquisa de mestrado, que a

---

<sup>33</sup> Língua Dravídica, também conhecida como *canará*, uma das mais antigas da Índia. É a língua oficial do Estado indiano de Karnataka, falada por cerca de 45 milhões de pessoas ([http://it.wikipedia.org/wiki/Lingua\\_kannada](http://it.wikipedia.org/wiki/Lingua_kannada)).

<sup>34</sup> Fonte: elaboração própria, com base em Creissels (2006, p. 144). Lê-se: IS:1 = índice de sujeito (1ª pessoa); NEG= negação; FUT = futuro; PASS = passado.

língua Sateré-Mawé opera por meio do acréscimo de morfemas descontínuos ao enunciado equivalente, um mecanismo comum para expressão da negação nas línguas tupi.

De acordo com a nossa análise (realizada no mestrado), tal operação é feita por meio de diferentes morfemas, a saber: *it...?i*, *it...tei?o* e *it...te*. Entretanto, o funcionamento da negação em Sateré-Mawé não é contemplado na tipologia de Cressels, pois são morfemas, mas não funcionam como tais, afixados a um verbo como *formas presas*. Funcionam como partículas negativas, já que caracterizam como negativos os enunciados nos quais figuram, e apresentam uma mobilidade reduzida, ou seja, funcionam como formas *dependentes*, uma vez que não são livres, pois não funcionam isolados com comunicação suficiente mas também não são formas presas, pois “é possível mudarem de posição em relação à(s) forma(s) livre(s) a que se acham ligadas, o que não ocorre com a forma presa” (CARNEIRO, 2012, p. 78).

Quadro 5: Exemplos negação em Sateré-Mawé em relação ao enunciado positivo<sup>35</sup>

Enunciado afirmativo	Enunciado afirmativo negativo
(11a) <b>Nilda Ø-i-hairu</b> Nilda 3sg.-Atr.I-‘dançar’ “Nilda está dançando”	(11b) <b>Nilda it Ø-i-hairu ?i</b> Nilda NEG. 3sg.-Atr.I-‘dançar’ NEG. “Nilda não está dançando”
(12a) <b>kurum Ø-i-kahu</b> ‘rapaz’ 3sg.-Atr.II-‘ser bonito’ “O rapaz é bonito”	(12b) <b>kurum it Ø-i-kahu ?i</b> ‘rapaz’ NEG. 3sg.-Atr.II-‘ser bonito’ NEG. “O rapaz não é bonito”

O emprego desses morfemas negativos em Sateré-Mawé é motivado pelo tipo de enunciado. Os enunciados **assertivos positivos** são negados pelo emprego de *it ...?i*, os enunciados *imperativos* por *it...tei?o* e os enunciados *optativos* por *it...te*, porém, neste artigo, apresentamos a análise apenas do primeiro morfema descontínuo *it...?i*, empregado para negar a assertiva afirmativa correspondente, conforme mostram os exemplos do quadro 5.

Como é possível observar nos exemplos do quadro 5, a adição do morfema *it...?i* resulta na assertiva negativa. A negação incide sintaticamente ao termo ao qual o morfema de negação se aplica morfológicamente, delimitando-o à

<sup>35</sup> Fonte: própria (Carneiro, 2012)

esquerda pelo primeiro segmento [*it*] e à direita pelo segundo segmento [*?i*]. Nos exemplos, recaem sobre os verbos de estado<sup>36</sup> *ihairu* (11b) e *ikahu* (12b).

O morfema *it...?i* pode incidir sintaticamente sobre o predicado, comportando ou não modalização, assim como sobre um dos constituintes do enunciado - sobre os *actantes* e sobre *circunstantes* -, conforme apresentamos<sup>37</sup> a seguir.

### 5.1 O MORFEMA *it...?i* INCIDINDO SOBRE PREDICADO SEM MODALIZAÇÃO

O morfema *it...?i* em Sateré-Mawé opera sobre diferentes tipos de predicado, isto é, sobre o núcleo de um enunciado (centro de determinação, conforme Hagège, 1982), uma função que pode ser assumida por um verbo, um constituinte nominal ou um constituinte posposicional, conforme ilustram os exemplos a seguir.

(13)<sup>38</sup> **it**                    **ta?atu-Ø-?u**                    **?i**                    **ariukere**  
 NEG. 3pl/Ativ.-Atr.I-‘comer’    NEG. ‘preguiça’  
 “Elas não comem preguiça”

(14) **mi?u**                    **ran**                    **it**                    **mi?u**                    **?i**  
 ‘comida’    ‘não-verdadeira’    NEG. ‘comida’    NEG.  
 “Comida não-verdadeira (= remosa) não é comida”

---

<sup>36</sup> Os verbos em Sateré-Mawé se flexionam por prefixos pessoais e índices de relação. Tais índices indicam a orientação e o aspecto lexical. Os prefixos pessoais subdividem-se em dois grandes grupos: (1) **verbos de estado** (Série Inativa (I): 1<sup>a</sup>sg: *u-*; 2<sup>a</sup>sg: *e-*; 3<sup>a</sup> não-correferente sg: *i-*; 3<sup>a</sup> correferente sg: *to-*; 1<sup>a</sup>Excl: *uru-*; 1<sup>a</sup> Incl: *a-*; 2<sup>a</sup> pl.: *e-*; 3<sup>a</sup> não-correferente pl: *i’atu-*; 3<sup>a</sup> correferente pl.: *ta’atu-*); e (2) **verbos de processo** (Série Ativa (A): 1<sup>a</sup>sg: *a-*; 2<sup>a</sup>sg: *e-*; 3<sup>a</sup> não-correferente sg: *Ø*; 3<sup>a</sup> correferente sg: *to-*; 1<sup>a</sup>Excl: *uru-*; 1<sup>a</sup> Incl: *wa-*; 2<sup>a</sup> pl.: *ewe ~ ewei-*; 3<sup>a</sup> não-correferente pl: *Ø ~ i’atue-*; 3<sup>a</sup> correferente pl.: *ta’atu- ~ te’ero*), sendo que esses últimos se subdividem, de acordo com a “voz”, em verbos ativos e verbos médios (FRANCESCHINI, 1999; 2002; 2010).

<sup>37</sup> Apresentação realizada de acordo com a análise e dados de Carneiro (2012).

<sup>38</sup> **Lê-se:** 3pl/Ativ. = primeira pessoa do plural da série ativa; Atr.I = atributivo I (indica a posse alienável); NEG = negação.

(15)<sup>39</sup> **it̩** **u-i-we-pi̩**                      **?i̩** **neke: u-i-wi̩ Ø-Ø-ʔe**

NEG. 1sg/Inat.-Atr.II-Refl.-Posp. NEG. Part. 1sg/Inat.-atr.II-‘amigo’ 3sg/Ativ.-Md.II-‘dizer’  
Lit.: “Não é de mim meu irmão, disse.”

“Não foi minha intenção meu irmão, disse.”

O exemplo (13) ilustra a incidência sintática da negação sobre o predicado, cujo núcleo é constituído por um verbo de processo ativo. Ou seja, incide sobre o verbo *taʔatuʔu* (“elas comem”), conjugado na 3ª pessoa do plural. Tal exemplo (“Elas não comem preguiça”) é trecho da fala de uma senhora Sateré-Mawé, durante um dos encontros de mulheres, para tratar a respeito dos saberes tradicionais importantes para a educação dos filhos, como a alimentação adequada no período gestacional e menstrual. Na referida fala, a senhora explica que orientou suas filhas a não comerem carne do animal preguiça, nos períodos de resguardo (gravidez, pós-parto e menarca), pois a carne desse animal é considerada comida *remosa* ~ *reimosa*<sup>40</sup>.

O exemplo (14) apresenta como predicado um **constituente nominal**<sup>41</sup>, o qual é negado, assim como o verbo. A negação incide sintaticamente sobre o nominal *miʔu* (“comida”). Esse trecho de fala (“Comida não-verdadeira (= remosa) não é comida”) foi enunciado no mesmo contexto do exemplo anterior. Nele, a locutora explica o que significa comida remosa, orientando as jovens do seu povo que “comida verdadeira” é a que mantém o corpo sem doenças.

O exemplo (15) mostra a negação incidindo sobre o **constituente posposicional**<sup>42</sup> *uiwepi̩*, flexionado na primeira pessoa do singular, cuja

---

<sup>39</sup> **Lê-se**: 1sg/Inat.= primeira pessoa do singular da série inativa; Atr.II = atributivo II (indica a posse inalienável); NEG = negação; Refl. = reflexivo; Posp. = posposição; Part. = partícula; 3sg/Ativ.= terceira pessoa do singular da série ativa; Md. II = índice de voz média (construção Atética).

<sup>40</sup> Termo usado na região Amazônica para se referir a alimentos que retardam cicatrização ou podem desencadear problemas alérgicos, intestinais e outros por serem gordurosos e de sabor forte, como o porco do mato, a preguiça e algumas espécies de peixes, como piramutaba e piraíba.

<sup>41</sup> De acordo com Franceschini (1999), os **nomes em Sateré-Mawé** apresentam a seguinte estrutura: radical + afixo indicador de pessoa + índice indicador de posse. A partir dos índices são classificados em dois grupos: **nomes alienáveis** (relação entre possuidor - possuído não vital) e **nomes inalienáveis** (relação vital e de dependência entre possuidor - possuído).

<sup>42</sup> As *posposições* nessa língua também se flexionam, apresentando a seguinte estrutura: prefixo pessoal da série inativa (os mesmos empregados em nomes e verbos de estado) + prefixo relacional (Atributivo I ou II) + base (FRANCESCHINI, 2009).

tradução para o português pode ser feita como “proveniente de mim”. Esse trecho faz parte de um pedido de desculpas, no qual o enunciador se desculpa a um amigo, com a finalidade de resolver um mal-entendido (trecho retirado de uma narrativa escrita). O uso da posposição flexionada **uiwepi**, delimitada pelo morfema **it...?i**, adquire, em Sateré-Mawé, o sentido de: “Desculpa! Foi sem querer!”.

## 5.2 O MORFEMA *it...?i* INCIDINDO SOBRE PREDICADO COM MODALIZAÇÃO

A negação por meio do morfema **it...?i** pode afetar, além do predicado, também os seus determinantes. Mostramos esse processo, *grosso modo*, a partir de exemplos da negação de predicados determinados<sup>43</sup> pelos indicadores de modo **hi:n** (“pouco”) e **kahato** (“muito”).

O determinante **hi:n** é uma variante do morfema **hi:t**, que funciona como um quantificador na língua Sateré-Mawé. Enquanto **hi:n** é empregado como determinante em construções assertivas negativas; **hi:t** é empregado como determinante nominal e verbal em enunciados assertivos afirmativos. Como *determinante nominal* **hi:t** indica tamanho pequeno, espécie de indicador de diminutivo, como em “kise hi:t”, que quer dizer “faca pequena ou faquinha”. Como *determinante verbal*, funciona como um quantificador atenuador de um processo ou de um estado, como ilustra o exemplo abaixo.

(16)<sup>44</sup> **uito**      **a-re-enuk**      **hi:t**  
‘eu’ 1sg/Ativ.-Md. I-‘se alimentar’ Det.  
“Eu me alimentei pouco”

Nas construções negativas, ao se aplicar o morfema **it...?i** a um verbo determinado por **hi:n**, intensifica-se a não realização de um processo ou estado,

---

<sup>43</sup> Em nosso *corpus*, encontramos outros determinantes modais, mas não os apresentamos aqui, pois há necessidade de uma análise mais aprofundada do seu funcionamento. Pretendemos compreender melhor tal funcionamento quando for possível realizar mais pesquisa de campo.

<sup>44</sup> **Lê-se:** 1sg/Ativ = primeira pessoa do singular da série ativa; Md. I = índice de voz média (construção Téliica); Det.= determinante.

negando-os de forma mais enfática, conforme podemos observar no exemplo (17).

- (17)<sup>45</sup> **uito** **it** **a-re-nuk** **hi:n** **?i** **te**  
 ‘eu’ NEG. 1sg/Ativ.-Md.I-‘comer’ Det. NEG. Asp.  
 “Eu não comi mesmo (= nem um pouco)”.

A negação incide sobre o verbo **arenuk** (“comi”) + **hi:n**, resultando na impossibilidade de realização do processo expresso pelo verbo.

O determinante **kahato** (“muito”) também tem funcionamento de quantificador em Sateré-Mawé. Porém, distintamente de **hi:n**, não é empregado para quantificar entidades. É usado somente como quantificador de processos (*uito areket kahato* (“Eu dormi muito”)), de estados (*Ahesi?at kahato* (“Nós estamos com muita fome”)) ou de um predicado existencial (*Waipaka ho?okup kahato me?u pe* (“Tem muita galinha aqui”)).

Em enunciados assertivos negativos, **kahato** apresenta o mesmo valor semântico que nos afirmativos, caracterizando-se como um quantificador modal, conforme ilustra o exemplo (18), a seguir.

- (18)<sup>46</sup> **ma?ato son?ke u-i-hire?i te turan it a-ti-kuap kahato ?i**  
 ‘mas’ ‘talvez’ 1sg/Inat.-Atr.II-‘criança’ Asp. ‘quando’ NEG. 1sg/Ativ.-Atr.I-‘saber’ Det. NEG.  
 “Mas quando ainda era criança talvez não soubesse muito isso”.

O emprego de **kahato** indica que os processos denotados pelos verbos que determina não se realizam de forma intensa, como pode se observar em (18). O determinante atenua a intensidade da realização do processo do verbo saber, resultando em: **it atikuap kahato?i** (“eu não soubesse muito isso”).

<sup>45</sup> **Lê-se:** 1sg/Ativ = primeira pessoa do singular da série ativa; Md. I = índice de voz média (construção Télica); Det.= determinante; NEG = negação; Asp. = aspecto.

<sup>46</sup> 1sg/Inat.= primeira pessoa do singular da série inativa; Atr.II = atributivo II (indica a posse inalienável); Asp. = aspecto; 1sg/Ativ.= primeira pessoa do singular da série inativa; NEG = negação; Atr.I = atributivo I (indica a posse alienável); Det. = determinante.

### 5.3 O MORFEMA *it...ʔi* INCIDINDO SOBRE CONSTITUINTES EM FUNÇÃO ACTANCIAL E CIRCUNSTANCIAL

Como exposto, o morfema descontínuo *it...ʔi*, além de incidir sobre um predicado, pode incidir também sobre um dos constituintes do enunciado, que podem estar assumindo a função de actante ou de circunstante.

No exemplo (19), temos a negação incidindo sobre um constituinte na função sintática de primeiro actante.

(19)<sup>47</sup> it    **en**    ʔi    **neke:**    **e-tu-nuḡ**    **meikowat**    **waʔã**  
NEG. ‘você’    NEG. Part.    2sg/Ativ.-Atr.I-‘fazer’    Dem.    ‘panela’

“Não foi você que fez essa panela”.

Esse enunciado corresponde a uma construção biactancial, na qual o verbo *etunuy* (“você a fez”) requer a participação de dois actantes. Como se pode observar, a negação está incidindo sintática e semanticamente sobre o termo na função de primeiro actante, o qual encontra-se indiciado no verbo e representado pelo constituinte pronominal *en* (“você”).

No exemplo 20, o morfema descontínuo *it...ʔi* é empregado para negar um termo em função circunstancial.

(20)<sup>48</sup> it    **ukit puo**    ʔi    **uru-Ø-ti**    **uru-Ø-poi**  
NEG. ‘sal’ Posp.    NEG. 1Excl.-Atr.II-‘mãe’    1Excl.-Atr.I-‘alimentar’

“Não é com sal [que] somos alimentadas [pela] nossa mãe.”

---

<sup>47</sup> **Lê-se:** NEG = negação; Part.= partícula; 2sg/Ativ.= segunda pessoa do singular da série ativa; Atr.I = atributivo I (indica a posse alienável); Dem. = demonstrativo.

<sup>48</sup> **Lê-se:** NEG = negação; Posp. = posposição; 1Excl/Ativ= primeira pessoa exclusiva da série ativa; Atr.II = atributivo II (indica a posse inalienável); Atr.I = atributivo I (indica a posse alienável).



Nesse exemplo, a negação incide sobre o constituinte **ukit puo** (“com sal”), constituído pelo nome **ukit** (“sal”) e pela posposição **puo** (“com”), que, nessa formação, é empregada para indicar circunstância modal. Nesse enunciado, indica a maneira como a locutora foi alimentada durante o resguardo pós-parto, pois o assunto da sua fala se refere ao relato de como foi orientada e tratada por sua mãe no período de gravidez e resguardo.

## 6 Considerações finais

Este trabalho apresentou uma proposta de descrição da negação de enunciados assertivos em Sateré-Mawé. O estudo foi realizado a partir do arcabouço teórico da Linguística Descritiva e Tipológica, sob a perspectiva do Funcionalismo Estrutural francês, com base em um *corpus* constituído por nós a partir de textos orais e escritos.

Constatamos que a negação desse tipo de enunciado em Sateré-Mawé é marcada pela adição do morfema descontínuo **it...ʔi** à assertiva correspondente. Contudo, ele não opera como morfema. Seu funcionamento apresenta característica de partícula negativa, já que seu emprego não se limita à afixação ao verbo, apresenta certa mobilidade (assim como as partículas negativas) e sua incidência sintática é variável (cf. CREISSELS, 2006). Quando empregado para negar uma asserção, **it...ʔi** incidirá sobre o elemento negado, delimitando-o a esquerda pelo primeiro segmento e à direita pelo segundo. Nesse trabalho, vimos que tal incidência recai sobre um predicado, cujo núcleo pode ser um verbo, um constituinte nominal ou posposicional e, também, sobre um dos constituintes do enunciado na função sintática de *actante* e *de circonstante*.

Certamente, há muito a conhecer e a aprofundar sobre a operação da negação nessa língua, no entanto, esse estudo nos mostra como o estudo das línguas indígenas, além de contribuir com o povo, proporcionando informações sobre a língua nativa, tendo em vista o seu fortalecimento, pode contribuir com o desenvolvimento da ciência linguística, revelando fenômenos ainda não contemplados nas formulações teóricas, como pudemos constatar no funcionamento da negação em Sateré-Mawé, que se apresenta como morfema descontínuo, mas funciona como partícula, um fenômeno não previsto na

tipologia de negação das línguas do mundo, conforme apresentada por Creissels (2006).

## 7 Referências

CÂMARA Jr, J. M. *Estrutura da língua Portuguesa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora: Vozes, Ltda, 1999.

CARNEIRO, Denize de Souza. *Construções Negativas em Sateré-Mawé*. 2012, 123f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

CARNEIRO, Denize de Souza; FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. Proformas negativas em Sateré-Mawé. *Revista do SELL*, Uberaba, v. 5, n. 1, 2016.

CARNEIRO, Denize de Souza; SPOLADORE, Fernanda Ferreira. Proformas negativas e interrogativas em Sateré-Mawé. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 36-53, ago./dez. 2017.

CREISSELS, D. *Syntaxe générale une introduction typologique 2*. Paris: Lavoisier, 2006.

DIETRICH, Wolf. Tipologia morfossintática da negação nas línguas do tronco Tupi. *LIAMES*, 17(1): 7-38 - Campinas, Jan/Jun 2017.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza. Negação e focalização em Sateré-Mawé. *Fragmentum*, Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, n.46, p. 37-56, jul-Dez, 2015.

FRANCESCHINI, D. do C. (coord.). Estrutura actancial em mawé. In: *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_(coord.). A orientação e o aspecto verbal em Sateré-Mawé. *Revista de Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 18, n.1, p.165-186, 2010. Disponível em <http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/Relin18-08-DulceFranceschini.pdf>  
Acesso em: março de 2010.

\_\_\_\_\_(coord.). As posposições em Sateré-Mawé. *Revista ReVEL*. Edição especial n.3, 2009. ISSN 1678-8931. Disponível em:

<[http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/16/artigos/revel\\_especial\\_3\\_as\\_posposicoes\\_em\\_satere.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/16/artigos/revel_especial_3_as_posposicoes_em_satere.pdf)>. Acesso em: março de 2010.

\_\_\_\_\_(coord.). Os valores da voz média em Sateré-Mawé. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E CULTURA TUPI, 1. *Línguas e Culturas Tupi*. Campinas: Editora Curt Nimuendaju, 2007.

\_\_\_\_\_. Os demonstrativos em Sateré-Mawé. In: RODRIGUES, Aryon D. & CABRAL, Camara Arruda Suely, Ana. (orgs.). *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. A voz inversa em Sateré-Mawé: In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO GRUPO DE TRABALHO DE LÍNGUAS INDÍGENAS, 1. Belém: *Atas I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL*, Editora da UFPA, 2001.

\_\_\_\_\_. O Sistema verbal em Sateré-Mawé: In: JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO GELNE, 18. Salvador: *Programas e resumos do GELNE*, 2000.

FRANCESCHINI, D. do C. *La langue Sateré-Mawé: description et analyse morphosyntaxique*. (Tese de doutorado). Paris: 1999.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo (coord.). *Satere-Mawe pusu ag) kukag*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2005.

\_\_\_\_\_(coord.). *Wahemeikowo tueru# aheko*. Barcelona Espanha: Càtedra Unesco de Llengües i Educació, 2007.

\_\_\_\_\_(coord.). *Sateré-Mawé miwan pakup*. João Pessoa; Parintins (AM): Editora da Universidade Federal da Paraíba, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, 2008.

\_\_\_\_\_(coord.). *Wantym sa'awy etiat*. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_(coord.). *Warana sa'awy etiat*. Brasília: MEC, 2000.

HAGÈGE, C. *La structure des langues*. Paris: 1982.

LAZARD, G. *L'actance*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

PAYNE, T. E. *Describing morphosyntax: a guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 282-295.

RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Loyola, 1994.

TEIXEIRA, P. (org.). *Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena*. Manaus: UNICEF, 2005.

TOURATIER, C.; ZAREMBA, C. (orgs). *La négation*. Publications de L'Université de Provence, 2007.

# **A TIPOLOGIA AMAZÔNICA LITERÁRIA DO HERÓI BEPE EM *TERRA DE ICAMIABA* – ROMANCE DA AMAZÔNIA, DE ABGUAR BASTOS**

Odenildo Queiroz de Sousa

DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.5

## **RESUMO**

Esta pesquisa bibliográfica objetiva estudar a tipologia do herói Bepe de *Terra de Icamiba – romance da Amazônia* (1934), de Abguar Bastos (1902-1995) considerando aspectos da cultura amazônica e da teoria literária identificáveis nesse protagonista. Para isso, metodologicamente, foi feita uma análise desse personagem a partir de elementos da cultura amazônica, como a linguagem cabocla, os aspectos folclórico-mitológicos e os sociológicos para, enfim, concluirmos pela configuração teórico-literária do herói na sua postura de defesa da dignidade da vida do povo do Badajós. Como resultado, verificamos que Bepe é romântico, por ser símbolo de ética e fortaleza e pela relação de sensações com a natureza; é herói épico, por ser responsável pela condução do povo para a terra da prosperidade e defesa da causa daquela comunidade; herói problemático, pela inadaptação ao contexto das situações de injustiças político-sociais; e, finalmente e sobremaneira, como herói carismático, pelo reconhecimento voluntário dos comunitários da liderança do herói, determinada pelos seus exemplos na vida e tomada da tarefa de liderar o povo no movimento de resistência à exploração pelo regatão, agiota, político e pelo estrangeiro. Para o embasamento teórico, foram consultados autores, como Aguiar e Silva (2006), Câmara Cascudo (2001), Kothe (2000), Lukács (2003) e Weber (1971).

## **ABSTRACT**

This bibliographic research aims to study the typology of the hero Bepe of *Terra de Icamiba – romance da Amazonia* (1934), by Abguar Bastos (1902-1995) considering aspects of Amazonian culture and literary theory identifiable in this protagonist. We made an analysis of this character based on elements of Amazonian culture, such as the cabocla language, the folk-mythological and sociological aspects to determine a hero's theoretical-literary configuration in his posture in defense of the dignity of the life of the people of Badajós. As a result, we find that Bepe is romantic, for being a Symbol of ethics and strength and for the relationship of sensations with nature; he is an epic hero, for being responsible for leading the people to the land of prosperity and defending the cause of that community; a problematic hero, due to the inadequacy to the context of situations of political and social injustices; and, finally and especially, a charismatic hero, for the

voluntary recognition of community members for the leadership of the hero, determined by his examples in life and taken from the task of leading the people in the movement to resist exploitation by the regatão, moneylender, politician and foreigner. For the theoretical basis, we consulted authors, such as Aguiar e Silva (2006), Câmara Cascudo (2001), Kothe (2000), Lukács (2003) and Weber (1971).

## 1 Introdução

Os romances do autor paraense Abguar Bastos (1902-1995) são pioneiros na demonstração da proposta estética do Modernismo para a Amazônia ao representarem a cultura local, o falar do caboclo, os costumes, o drama social do homem explorado como seja na floresta, seja nas beiradas de rio do alto rio Negro, como em *Terra de Icamiba – o romance da Floresta*; ou nos seringais do Acre, em *Certos Caminhos do Mundo – o romance do Rio*; ou nos castanhais do Amazonas, em *Safra, - o romance da Vila*, os três assim subintitulados pela editora Conquista, conforme consta na edição de *Somanlu, o Viajante da Estrêla*, de 1953, novela também deste mesmo autor sobre o fabulário amazônico.

Esta pesquisa tem como objeto a obra modernista da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica *Terra de Icamiba – Romance da Amazonia*, aqui adotada a versão original da segunda edição, de 1934, do primeiro romancista e ativista do Modernismo no Pará, Abguar Bastos.

À guisa de breve apresentação dessa obra, Sousa (2006) afirma que ela representa um libelo contra a presença estrangeira na região amazônica, literariamente como simbologia do Modernismo, com tendência a um nacionalismo extremado envolto nas metáforas das ações e dos pensamentos angustiados política e socialmente do protagonista Bepe, sobretudo por meio do narrador heterodiegético, que faz predominar o seu discurso sobre os personagens, espaços e sensações, tornando-se um “condutor da narrativa, um montador das cenas que, às vezes sobrepostas, lembram colagens” (FURTADO, 2019), um narrador que sabe tudo sem participar da história. Bastos, ao ser entrevistado por Luiz Lima Barreiros, afirmou que nesse “livro, configuram-se à Amazônia, o tema de libertação e a forma expressional no padrão modernista” (REVISTA DA APE, 1988, p. 22).

O objetivo dessa pesquisa é estudar a tipologia literária do herói Bepe relativamente aos aspectos da cultura amazônica e da teorização literária identificáveis nesse personagem no contexto do enredo, notadamente das ações e concepções desse protagonista. Nesse entremeio, em que pese o tema exigir tratamento específico e exclusivo para aprofundamento satisfatório, foi inevitável inserir comentários sobre a obra como um romance de alta carga de viés ideológico, expressão da formação política do autor, que foi militante da causa socialista, tradutor de Marx e defensor ferrenho da cultura amazônica diante da espoliação e exploração da ingenuidade do caboclo, sobretudo pela ação do comerciante estrangeiro, do regatão, de modo a demonstrar aparente xenofobia e antissemitismo, posturas a serem compreendidas no decorrer do enredo pela via da retórica modernista de Bastos no romance em estudo.

Para a consecução desse objetivo, realizamos, de início, um estudo pela via da análise da caracterização do herói pelos seus elementos amazônicos, com ênfase na linguagem, aspectos folclórico-mitológicos e político-sociológicos. Em seguida, passamos ao estudo da tipologia do herói Bepe a partir do entendimento do perfil do protagonista identificado nos aspectos culturais amazônicos, políticos e sociais, de modo a revelar em Bepe, com base na teoria literária, os tipos de herói que a personalidade dele, a cultura que ele vive e as circunstâncias do enredo fazem configurar.

A seguir, a análise de elementos culturais amazônicos de Bepe, com incidência sobre o falar do amazônida, aspectos folclórico-mitológicos e aspectos sociológicos.

## **2 Elementos amazônicos que moldam Bepe como herói**

### **2.1 BEPE E O FALAR DO CABOCLO**

O multifário e polígrafo autor paraense Abguar Bastos desenvolveu com maestria, em *Terra de Icamiba – romance da Amazonia* (1934), o uso da linguagem utilizando o recurso poético na descrição da paisagem e das ações dos personagens, em particular, de Bepe, de maneira que imprimiu força expressiva imagética e metafórica bastante envolta em sensações fixadas na cultura amazônica. Para tanto, Bastos se vale de um narrador mergulhado no léxico

amazônico, no falar do caboclo, nos relatos mitológicos e lendários e nos costumes pelos quais o herói transita por força dos seus ideais de uma coletividade em harmonia e prosperidade.

Sousa (2006) acrescenta que, no sentido especificamente estético, a ocorrência do uso do falar regional nessa obra é um dos liames de coerência do Modernismo configurado no romance, no que se destaca nesse estudo as referências a Bepe. Nessa linha analítica, verificamos que o narrador registra com precisão termos e expressões de uso informal e regional, como se pode observar neste diálogo entre ele e Telesforo, o chefe político liberal que se unirá ao herói na luta contra os opressores do povo do Badajós, como o estrangeiro criminoso e o Coronel Epifânio:

- Está **direito**. Você marca o dia. Não se perde um minuto. Você é dos meus. Quando **intica, intica** mesmo. Eu fico **piançando**, até receber o avizo<sup>49</sup>.

- **Toque**, seu Telesforo.

E tocam-se. (BASTOS, 1934, p.127, grifos nossos)

Aqui, o que chamamos de amazonização das palavras ocorre no sentido do uso adotado no meio amazônico para o enriquecimento da Língua Portuguesa. Temos, então, a expressão “Está direito” no sentido de “estar acertado, combinado”. Logo à frente, o termo de uso regional nortista “inticar” significando “implicar”, “teimar, insistir em algo”, ao lado de “piançar”, verbo arcaico, inclusive ausente em dicionários de referência, como Aurélio e Aulete, que significa desejar ardentemente, com ansiedade, seguido da palavra de uso informal “Toque”, que descreve o ato de apertar a mão. São exemplos de como Bepe sabe ser bem entendido ao apoiar-se no nível do entendimento e da cultura do caboclo desprovido de educação formal.

Outro momento bem exemplificativo dessa relação estreita de Bepe com a cultura oral do caboclo é quando o narrador abre espaço à fala desse personagem e destaca essa perspicaz capacidade de o herói se fazer entender com aplicação do conhecimento que ele tem sobre a cultura da oralidade, a floresta e seu habitante. O momento do enredo é quando Bepe visita o caboclo Julião Cosme e fica sabendo

---

<sup>49</sup> Optamos por manter a ortografia original da obra de 1934.



que esse seu amigo foi vítima de um golpe aplicado pelo judeu Calazar, ficando bastante endividado a ponto de ser ameaçado de perder a sua propriedade:

Ha de escorrer algum remedio. Enterram-se dezesperanças ou se dezenterram tezoiros. A terra é grande. Onde não ha rio, nem lago, nem **igarapé**, nem chuva, providencia tira **olho-d'agua**, do meio das pedras.

[...]

- Foste roubado, Julião. Foste maneirozamente esfolado, como porco em vespera de **putirum**.

[...]

- Uma esplendida armadilha. Que veado manso foste tu!... (BASTOS, 1934, p. 54, 56, grifos nossos)

Neste momento, cabem algumas considerações também sobre a acusação de Bepe sobre o judeu Calazar de ser um ladrão. Na obra, como demonstração da presença histórica do estrangeiro na Amazônia, esse personagem judeu é de fato um bandido, o que remete aos fatos históricos de ódio ao judeu por vezes motivado pela habilidade maior do que do nativo na área do comércio ou por motivos religiosos, motivos esses não demonstrados nesse romance. Importante nessa obra é que antes de um antissemitismo, o que há é um recurso retórico de intenso apelo emocional, conforme afirma Sousa (2016), para dar verossimilhança ao enredo, com apelo à estereotipia do judeu comerciante explorador.

Continuando a conversa com Julião, Bepe passa a desenvolver um discurso rebuscado e filosófico com o caboclo, mas o herói é tocado pela necessidade de ser mais claro e retorna aos sentidos amazônicos das comparações anteriores, metáforas e ensinamentos:

Bepe reconsidera. Dezempola os simbolos:

- Vais entender-me. Não é imoral tomar-se a justiça por meios injustos. Se te fazem o mal, e tu o sabes, e não podes remedial-lo, aceita-o. É um teatro para as angustias. Porem, já preparaste os sentidos para assistirem o mesmo espetaculo n'alma do teu malfeitor. Este não poderá revoltar-se porque a mudança da tua face será o espelho do seu remorso. **Toma tento**: Calazar é um ladrão. (BASTOS, 1934, p. 57-58)

Ao enfatizar o léxico, algumas expressões, como as destacadas, e a descrição paisagística, Bepe posiciona-se mais detidamente no aspecto da consciência de ser homem do lugar, responsável por seus semelhantes. Para tanto, faz questão de orientar, ajudar, aconselhar por meio de um discurso que o aproxima do interlocutor, o caboclo analfabeto, demonstrando empatia e despertando a confiança de Julião, de modo que imprime a amazonicidade pela

via da exclusão de qualquer “vestígio transoceânico” da língua (SOUSA, 2007), e expressa o acentuadíssimo nacionalismo amazônico flaminaçu, aludindo-se ao manifesto publicado por Bastos em 1927, no qual expõe o modo de fazer Modernismo na Amazônia, a exemplificar como esta região deve ser evidenciada na obra literária como representação do Brasil original, segundo o entendimento de Gomes (1970).

Com isso, a linguagem na obra é extremamente rica em vários sentidos, seja no uso ora da linguagem filosófica, política; ora da linguagem emotiva e sedutora das metáforas e ora da linguagem arcaica e típica da oralidade regional, com algumas características visíveis: vocabulário preciso, às vezes erudito, até com palavras científicas, exigindo do leitor, por vezes, a busca de explicações fora da obra; frases curtas, tornando a leitura ágil e vibrante e uso de metáforas inéditas, criativas, pasmando o leitor sensível.

Com esses exemplos, vê-se que Bepe é ambientado na cultura linguística local, haja vista que tem aguda percepção de como deve ser a eficaz comunicação, ao usar não apenas termos regionais, mas também de uso popular, informal, respeitando a cultura e a instrução escolar de quem o ouve, verificando-se ser ele ainda um caboclo com as raízes educacionais do local, já que havia estudado na capital, no seminário, onde havia sido um “desplante de inteligência temível dentro dos conciliabulos padrescos” (BASTOS, 1934, p. 21) e retornara instruído.

## 2.2 BEPE E O MERGULHO SOCIOLÓGICO

A obra deixa evidente a inserção de uma visão sociológica no enredo ao identificarmos uma flagrante luta de classes e de exploração da Amazônia e de seu habitante por aventureiros, quase sempre estrangeiros, que enriquecem à custa da miséria do homem ribeirinho, do terrafirmeiro e dos frutos da floresta. Escrita em 1934, o autor imprimiu na obra um viés ideológico extremamente impiedoso para com o explorador. Na obra, o narrador mostra os personagens que recebem a condenação do herói e da comunidade do Badajós, sendo, notadamente, os estrangeiros abusadores da boa-fé do caboclo o marroquino Amar, o judeu Calazar e o holandês expatriado Lazaril, todos configurados na estereotipia sobretudo do marginal e não do marginalizado, como os estudos

históricos demonstram, sendo etnias e povos que deixaram suas marcas na cultura amazônica.

No desenvolvimento do enredo, ganha relevo a família Cosme, “posseiros antigos, lavradores e castanheiros” (BASTOS, 1934, p. 49). O episódio de Julião Cosme, amigo de Bepe, é exemplar da relação conflituosa, aqui entre o caboclo em sua pequenez e o ardiloso explorador judeu Calazar:

Bepe mudamente interroga. O outro abre franquezas:  
– Vivo majinando como é que posso acomodar as coizas.  
– Dividas?  
– Sim. Logo agora que o menino ia pro colejio.  
– Alargaste os negocios?  
– Não. É Deus que quer m’exp’rimentar. Só é pobre quem é sério. Não faz mal. Fico pobre mais fico têzo.  
– Julião. A gente não desanima. A gente reaje, avança, espanca a renuncia, depois...  
[...]  
– Quem é o teu credor?  
– Calazar.  
Uma efêmera crispação costura a fisionomia de Bepe.  
– O judeu?  
– Sim. (BASTOS, 1934, p. 54-55).

Após Julião contar sobre a sua ruína, Bepe decide defender o amigo. Ele indigna-se com as injustiças e encarna o espírito do lugar, uma espécie de força protetora, que atende às vozes dos oprimidos que o chamam (BASTOS, 1934, p. 84). Como já comentado, realmente o judeu Calazar é bandido, mas não é todo estrangeiro que assim o é na obra. Por isso, também, a reafirmação da argumentação de que se trata essa caracterização de um recurso de retórica. Vejamos o momento em que assim o narrador comprova essa assertiva:

Extranjeiro é gente de caza. Fala alto. Pede muito. Bate o pé. Ezije o lugar melhor  
[...]  
Extranjeiro!  
Alguns são bons e têm franquezas sinceras.  
Os bons são poucos e arranjam familia no Brazil. Confundem-se com os nacionais e quazi não se distinguem. (BASTOS, 1934, p. 40,42).

Enfim, o estrangeiro na obra não é de todo vilão, mas os que assim se definem o são impiedosamente criticados. Por outro lado, desse modo Bastos faz a representação das trilhas deixadas na Amazônia pelos povos aventureiros provenientes de outras terras e finca a marca de seu nacionalismo exacerbado.

Ainda sobre Julião, este, por sua vez, apesar da ameaça de ser expulso de suas terras pelo judeu, é um amazônida esperançoso, honesto na sua pobreza,

mas também lúcido e realístico (SOUSA, 2007). Além disso, a aversão de Bepe a determinados estrangeiros salta aos olhos em razão de o herói saber de como estes agem ilegal e antieticamente com o caboclo, a exemplo do citado Calazar, o judeu que se apossa das terras de Julião; Amar, o marroquino que se apossa do seringal de Luca, pai de Bepe, e o leva à falência; e Lazaril, o holandês expatriado golpista.

Em outra passagem, Bepe entra em conflito com o engenheiro Roberto Pila, demarcador de terras. Uma discussão jurídica acontece acirradamente, em que o representante da lei agrária argumenta que o filho do saudoso Lucas deve ser desapropriado das terras herdadas do pai por não ter o título definitivo. Por outro lado, Bepe argumenta pela manutenção da posse por legitimidade decorrente dos muitos anos em que a família dele ali se instalou cuidando dela e tornando-a produtiva, trabalho que ele continua desenvolvendo:

- É o sr. quem explora isto? (“Isto”, é um simbolo de insignificancia, que fica muito bem com a dísplencia do demarcador.)

- Sim, senhor.

- Mas o seu titulo provizorio já caducou. O sr. não requereu a demarcação no prazo legal.

- É porque não fui avizado da pretensão de terceiros sobre as minhas explorações. Tinha direito a um prazo.

- Proteste em juízo. Mas o essencial é que os meus serviços já estão aprovados e vou inicia-los.

[...]

- O sr. não póde impedir que se cumpra uma determinação protegida pelo Regulamento de Terras.

- Aqui no máto o meu regulamento estabelece a posse natural, doutor. O que eu descobro é meu. O que eu exploro é meu, desde que não sóbre vestijios de antecessores remotos.

[...] na lei dos homens ha meios capazes de tornar em justiça uma infamia, quando seria mais absoluto que a infamia se consumasse, assim como é. O doutor volta porque eu não permitirei os serviços. E para que não me julguem parcial irei á Vila procurar os juizes. Se o meu protesto não fôr ouvido eu ficarei satisfeito. A falencia dos homens me dará forças para disseca-los. (BASTOS, 1934, p. 108-110)

Bepe faz uso do seu conhecimento de direito, instruído que foi na capital paraense, para invocar a sua legitimidade na posse da terra, fundamentada na “posse natural”, e sua inquietação o faz criticar a lei dos homens, com suas falhas e favorecimentos a quem tem condições de invocá-la pelo poder da influência e do dinheiro. O herói não se ajusta ao caso, mas luta por ajustar o caso ao seu senso de justiça, ética e honestidade.

Podemos afirmar, do exposto, que *Terra de Icamiba* é um romance neorrealista ao apresentar como herói um personagem do povo, comprometido

com as causas de justiça social da comunidade e por fazer a “defesa da revolução social realizada pelo povo, sob liderança de heróis nacionais autênticos” (BASTOS, 1997, p. 208), ainda que carregado de viés ideológico representativo das convicções políticas do autor, por meio da estereotipia do estrangeiro.

### 2.3 BEPE E O MITOLÓGICO-FOLCLÓRICO

O mito está presente nas várias esferas da cultura amazônica, compõe a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, enriquece o imaginário local, a oralidade, o folclore, a música e o fabulário. Câmara Cascudo (2001) descreve que mito é “objeto ou ser fabuloso, fictício, inexistente fisicamente, em geral disforme ou monstruoso, às vezes com figura de gente ou de animal, de pedra ou de planta. Ao redor do mito sempre há uma lenda, que se transmite oralmente e se modifica com os sucessivos relatos. No Brasil, os mitos são de influência indígena, portuguesa e africana” (CÂMARA CASCUDO, 2001, p. 388).

Nessa seara de elementos culturais presentes na obra estudada, um outro aspecto de extrema importância é a presença das lendas amazônicas: do boto, do curupira, da cobra-grande, da mandioca, do jurupari, do muiiraquitã. Apesar de o romance não se prender à narração do folclore amazônico, as lendas e mitos, como a das Icamiabas, usos e costumes regionais desempenham um importante papel em sua construção por integrarem a base em que se sustentam as interpretações do comportamento do herói, do povo do Badajós e da natureza.

Em *Terra de Icamiaba*, o tratamento do folclore amazônico revela originalidade, em que o autor consegue evitar o folclorismo exagerado e não naturalizar o conteúdo fantástico de seus mitos e lendas. Teve seu esforço e mérito ao manter o caráter imaginário, ficcional da matéria mitológica. O “mito, em *Terra de Icamiaba*, não serve ao mascaramento social da condição do amazônida” (SOUSA, 2006, p. 110), mas, sim, funciona como elemento propulsor de formas de pensar e agir no plano da realidade desequilibrada, como em Bepe no espaço conflituoso do Badajós.

Nisso, veja-se essa função do mito indígena e suas implicações no herói quando o narrador explica o nome de “Bepe”, nome de origem indígena, homenagem do seu padrinho a um famoso chefe tariano<sup>50</sup>:

O seu nome foi presente do padrinho que vivera no Içana. De lá descera um famoso chefe tariano, que parara no Uaupés para fundar um imperio.

A glória do índio rasgara nas pedras o hieroglifo do seu batismo.

[...] Guardou o nome do herói. E ainda que os compadres hezitassem com a extravagancia, diante da narração novelesca do luzitano fizeram a vontade do padrinho.

[...]

E o nome dele riscou no templo, rapido como uma flexa e vivo como um golpe: Bepe!

Assim devia ser (BASTOS, 1997, p.9-10).

O excerto deixa claro a relação de Bepe com a mitologia indígena, a começar pelo seu nome, trazido de uma história de um chefe indígena, irradia uma herança de poder e capacidade de romper obstáculos e ser guia, predestinação consagrada no batismo, e “Assim devia ser”. Bepe é o nome da glória ainda a ser vivida pelo menino, filho de branco do Ceará e índia paraguaia, um exemplo da expressão de imbricamentos culturais e étnicos.

Observemos, ainda, as seguintes linhas, quando Bepe medita sobre a condição do caboclo e entende o distanciamento entre o caboclo real, que ele conhece, e o estereotipado como indolente e passivo. Em tal meditação, lança mão de narrativas folclóricas como ilustradoras dessa condição de bravura cabocla:

Cabôclo! Embalo de rêde faz-te dormir. Dorme!

O teu sôno, cabôclo, põe cozegas na ironia dos outros. Não tem graça, não! Tu tens o peito enfeitado com dentes de maracajá.

[...]

Boitatá, chamejante, assombra. E tu passeias, levando na mão a luz de boitatá.

No verão, em certos lugares do Purús, vêm-se ao longe, praias escuras e moveis. São as praias de cigarra. Verdadeiros exercitos cáem na marjem dos rios e uma algazarra polifonica enche os calôres da noite.

Pois bem. Jacaré em Monte-Alegre escurece o rio como cigarra no Purús.

Tu, cabôclo, mergulhas e beliscas a barriga do jacaré. E boias como os olhos contentes.

Uma vez, no Solimões, foste ao fundo e arrancaste o teu filho da bôca do monstro.

Heroismo? Nada: coiza atôa... (BASTOS, 1934, p. 151, 152)

---

<sup>50</sup> Ferreira (1999) explica que o termo tariano é relativo a indivíduo dos tarianas, povo indígena da família linguística aruaque que habita a região do alto rio Negro, conhecida como Boca do Cachorro (AM), e a Colômbia (FERREIRA, 1999, p.1928).

Veja-se que o narrador põe no pensamento de Bepe toda uma reflexão sobre quem é realmente o caboclo, de modo a constatar a resistência de um ser que sofre adversidades de toda ordem, desde uma vida com limitadas condições de manutenção, como também aflições vindas dos mais fortes, influentes e poderosos. Bepe, sendo um desses caboclos, assim também o é. O narrador, então, sabe como trazer a realidade social da Amazônia sem deixar de lado todo o encantamento que as lendas e mitos representam, acentuando, assim, a beleza e o conteúdo da cultura regional.

Outro momento de forte representação dessa conexão entre o folclórico mitológico e a personalidade do herói é quando ele recebe o muiraquitã, como sendo uma outorga de honraria que lhe garante a autoridade e legitimidade para ser o líder da caminhada para a terra da prosperidade:

Antes de Bepe levantar-se e anunciar a marcha do dia seguinte, Mano foi a êle, pediu licença, invocou Jurupari e ofereceu-lhe o muiraquitã. Os rebelados de Badajóz podiam seguir, pois a felicidade e a força estavam com êles.  
E o muiraquitã<sup>51</sup> ardeu no peito do outro herói, como um ôlho fulgurante. (BASTOS, 1934, p.171).

Assim, o mito que frequenta o folclore amazônico, pessoalmente, entra na realidade do outro herói, além de Mano, o caboclo Bepe, de tal maneira que não há espaço para titubeios sobre a missão que ele conclui que deve colocar em prática, qual seja, a de capitanear o povo explorado para uma terra de dias melhores. Para a consagração de tal missão e o amuleto arder no peito do reconhecido comandante, o herói da cena, Mano Solia, invoca Jurupari, aquele ser mitológico que tirou o poder das mãos das mulheres e o restituiu aos homens para serem independentes, com segredos que somente podiam ser conhecidos por eles (CÂMARA CASCUDO, 2001, p. 314). Trata-se de Bepe se reconhecer como o chefe que, inquestionavelmente, tem uma missão a cumprir com aquela

---

<sup>51</sup> Para a pesquisadora Regina Melo (2004), as *ykamiabas* mulheres guerreiras – aquelas que não têm seio ou leite –, usavam, pendurado ao pescoço, um amuleto de nome *muyrakytã*, feito de pedra verde, **protetor de moléstias e de inimigos**. A etimologia de *muyrakytã* indica palavras do tupi-guarani: *muyra* – pau e *kytã* – nó; ou ainda: *puir* ou *muir* – miçanga, conta, enfeite; *ki* – mexer, usar, trocar; e *itã* – espécie de sapo ou rã. Esta forma batraquiana do amuleto, comparada também ao órgão reprodutor feminino, remete à simbologia da fertilidade e ao culto matriarcal da Grande Mãe Terra, forte lembrança da mitologia do Velho Mundo. Seus cultos à Lua, para receberem forças para os seus combates guerreiros, eram realizados no mítico lago Yacy-Uaruá. É nesse ritual que é colhido, pelas *ykamiabas* virgens, o barro para a confecção do *muyrakytã*.

gente da qual ele é um deles. Naquele momento, ocorre a epifania do Bepe anunciador da boa-nova.

### **3 Tipologia amazônica do herói Bepe**

#### **3.1 BEPE, O GÊNIO DO LUGAR: O HEROÍSMO ROMÂNTICO E ÉPICO**

De início, podemos afirmar, com base em Moisés (1992), que herói designa, genericamente, o protagonista, ou personagem principal (masculina ou feminina), da epopeia, prosa de ficção (conto, novela, romance) e teatro (MOISÉS, 1992, p. 272). O herói é a figura central de qualquer enredo, no qual a atenção do leitor é invadida pelos dramas, amores e sensações vivenciadas por essa personagem, que por vezes, pode reaparecer em várias outras obras literárias, numa espécie de saga.

Sousa (2007, p. 81) diz que em “*Terra de Icamiba* o protagonista é Bepe, o herói, o ser fictício de constituição cultural amazônica e de senso político de justiça”. Aguiar e Silva (2006, p. 700) teoriza que com frequência, já nas primeiras páginas do romance, o narrador apresenta este personagem, indicando-o explicitamente, por vezes, como o herói do seu enredo. E exatamente assim acontece nesse romance, em que o narrador, já no primeiro capítulo da obra, apresenta o herói e a importância desse personagem no decorrer da história, anunciado como o “genio do lugar”. Assim, o narrador, ao apresentar esse personagem, conduz o leitor ao ambiente do romance por um vocabulário que percorre termos de significados científicos com aplicação na cultura e espaço amazônicos e termos referentes à região:

Em todas as rejões ha um individuo que se destaca. É o genio do lugar. O de Badajóz é altaneiro, compacto e bronzeo. Novo e possante Aniaóba, dezafia, com o peito ferido e nú, a valentia das raças. Chama-se Bepe. Conhece o lago e os seus arredores. Conhece-os, dentro do meio dia, com os olhos profundos, ou, de táto, dentro da tréva. Nem um fenomeno mezolojico ou milagre geojenico lhe surpreende as decadas itinerantes. Os seus instintos adivinham as metamorfozes do tempo, matematicamente, como os sabios. Adivinham as chuvas, os ventos, os rumos, as cheias Nas frentes dificeis o genio de Badajóz não muda. Quando diz: eu vou e volto, volta mesmo. (BASTOS, 1934, p. 8).

Bastos envereda-se por constituir um narrador que “amazoniza” palavras incomuns, em decorrência de utilizar o léxico que intelectualiza a descrição,



primeiramente, do corpo de Bepe, e depois dos conhecimentos dele sobre o Badajós, região “muito acima da Bôca do Rio Negro” (BASTOS, 1934, p. 19), de modo a posicionar o leitor na intelectualidade e no léxico referente à Amazônia. Mas, ao mesmo tempo, afirma ter o herói a impassibilidade nos momentos de intensidade dramática, nas “frentes difíceis”, e a personalidade forte ao destacar a sua postura orgulhosa, sólida e de pele parda, por meio dos adjetivos “altaneiro, compacto e brônzeo”, revelando gradativamente, no decorrer do enredo, um típico caboclo extremamente integrado e ambientado nesse seu espaço, de maneira que a identidade cabocla regional se mostra pelo que ele tem de conhecimento sobre a floresta e seus mistérios. Essa caracterização do filho do Badajós nos leva ao típico herói romântico, um ser altivo, ético, forte e com intensos laços com a natureza, no caso de Bepe, pelo conhecimento do espaço amazônico e de todos os seres que nela vivem, como em outras passagens do enredo, em que o narrador continua a apresentar o herói:

A sua voz, em todos os tranzes, é um avizo leal. É um trocano, onde a confiança bate e ouve logo o socorro.

[...]

Sóbe. Tufa os musculos – aquela grossura de giboia dos possantes.

[..]

Defronte das arvores ignoradas, êle é o pajé que cozinha um feitiço amargo. (BASTOS, 1934, p. 9, 37).

É a caracterização corporal de Bepe e sua voz que são hiperbolizadas para que fique justificado o vigor de suas ações e reações contra quaisquer dos inimigos da justiça e da população amazônica do vale do Badajós, circunstâncias mostradas no desenvolvimento do enredo, como o herói romântico, ético, nobre e forte, inspirado no cavaleiro medieval.

Essa marca romântica do protagonista dá a modelagem inicial para os traços de epicidade. Contudo, antes de se ter em consideração a configuração romântica do herói fisicamente poderoso e ético, há que se buscar na sua dimensão trágica a base do engrandecimento épico de Bepe. Um fato que vai marcar o começo da mudança da sua vida é a morte dos pais. Sua mãe era Carolina, filha de José Bastos com a índia guarani paraguaia Florência. Seu pai era Lucas Assunção, imigrante nordestino que brigou no Ceará com a seca, no Pará com as águas grandes, e no Amazonas com o mato, com o impaludismo e com a ganância do regatão, para morrer endividado no Badajós nas mãos do marroquino Amar. A morte do pai em absoluta derrota na vida, “de bruços, com

vergonha da morte” (BASTOS, 1934, p. 63), vai fazê-lo decidir por morar no Badajós e recuperar todas as perdas da família, inclusive as terras. E mesmo recuperando o que o pai tanto trabalhou e teve que entregar ao marroquino, isso não é suficiente para trazer-lhe a paz e a acomodação naquele lugar. Ver que os amigos e irmãos de lugar são todos explorados, enganados, injustiçados de alguma forma, por agiotas, pelo regatão, pelos golpistas e poderosos, tudo concorre para que o herói passe a se reconhecer aos poucos como alguém que tem a missão de romper com o cotidiano dessas injustiças. Para isso, vejamos o momento em que o narrador expõe o herói fustigado a pensar na sua possível missão épica, que realmente acontecerá, a de conduzir aquele povo à cidade-manoa:

O seu programa seria o programa do presente: acabar com as humilhações; impelir, para as fronteiras, o cosmopolitismo cerceador; expulsar os hipocritas, os egoistas, os que não perdoam dividas vexatorias, os que não emprazam cobranças dolozas, os que se acocoram, sem vantajem, nos lotes de terras que a mão do indijena desbrava. Acabar com a colonização-polipeiro. (BASTOS, 1934, p. 92)

O trabalho é hercúleo, mas o convencimento da realização da vitória é superior, envolvendo todo o povo, em uma revolução pautada na quebra de um sistema escravizador e humilhante sob a liderança do herói convicto de sua capacidade:

Bepe sente-se crescer, chegar á cumieira da caza, arranhar a copa das castanheiras, dobrar-se por cima das cidades, enovelar-se entre as estrelas e, no paroxismo das altitudes, o seu ultimo grito cái sobre uma nova Amazonia, uma extraordinaria Amazonia de belêza e de lejenda (BASTOS, 1934, p. 98).

Ele é o enviado de Jurupari, o protegido pelo muiraquitã, aquele que vai trazer um novo tempo à Amazônia que rejuvenesce no canto de guerra dos desamparados. E o “Badajoz é um lenço enorme de agua, acenando” (BASTOS, 1934, p.182). Desse modo, a epicidade fica revelada nesse romance por estar em causa o destino de toda a comunidade do Badajós, sobretudo por meio de Bepe, que é o líder que, isoladamente e em suficiente elevação, demonstra a capacidade, a habilidade e a personalidade de liderança daquele povo para o fim transformador daquela sociedade em um novo espaço de prosperidade.

### 3.2 A PROBLEMATICIDADE HERÓICA

Flávio Kothe (2000) defende a ideia de as obras literárias serem sistemas que reproduzem em miniatura o sistema social; com isso, o herói é a dominante que ilumina estrategicamente a identidade de tal sistema. E afirma, nessa linha sociológica, que rastrear o percurso e a tipologia do herói é procurar as pegadas do sistema social no sistema das obras (KOTHE, 2000, p. 8).

No romance estudado, o narrador mostra que foi na cidade que Bepe formou o seu conhecimento crítico, a amizade, o equilíbrio lúcido entre a racionalidade e a sentimentalidade; porém, no Badajós é onde ele se depara com o conhecimento da brutalidade de Calazar, Lazaril, Amar, Mussa e Epifânio. A partir daí, sua ética muda de proporção, sobretudo a partir da constatação de como é a vida dos amigos, de toda a população nesse lugar. As marcas de aspecto sociológico em Bepe fazem com que ele, como legítimo representante dos oprimidos, desempenhe seu papel de herói operário, no pensamento de Kothe (2000), a partir da condição de ser de baixa extração social e da sua opção política, de combate a toda forma de injustiça, instigado a isso, também, pelo fato de ter sofrido na família e pessoalmente a amargura de ter sido enganado por exploradores do lugar e daquela gente. Como já comentado, Bepe não odeia todo e qualquer estrangeiro, mas somente o meliante, e mesmo na punição, quem aplica a pena de morte é a natureza, mais explicitamente, as castanheiras que jogam seus ouriços por sobre os condenados em noite de temporal e ventania (BASTOS, 1934, p. 142-150), como uma reação da Amazônia à espoliação estrangeira. Desse modo, Bastos imprime no leitor, por meio do narrador, a emoção intensa por meio de recursos retóricos que fazem de Bepe um herói sedento de justiça e engajado nas causas da comunidade do Badajós.

Bepe é um inadaptado ao cotidiano das injustiças, “é um centro de fatalidade” em que “as vozes dos oprimidos chamam-no” (BASTOS, 1934, p. 84). Isso o faz problemático do ponto de vista estético dessa inquietação. Sobre isso, Georg Lukács descreveu que

[...] o equilíbrio entre ambas as esferas da vida, irrealizadas e irrealizáveis em seu isolamento, faz surgir uma vida nova e autônoma, dotada – embora paradoxalmente – de sentido imanente e perfeita em si mesma: a vida do indivíduo problemático (LUKÁCS, 2003, p.78-79).

Bepe experiencia essa condição da vida. Esse herói carrega consigo uma problematidade vibrante de pendor nacionalista, ideologicamente conectado com os posicionamentos políticos do autor, em defesa dos interesses econômicos e sociais da região amazônica, além de ser um personagem intenso e marcante na história do vale do Badajós.

Bepe só tem uma família: a sua Patria. Só tem uma religião: a sua Natureza.  
[...] O seu intelecto é um sete de Setembro mais sério que o do Ipiranga. Reaje contra as filosofias retroativas. Anacronismo é expressão de conduta. Muda-se a conduta. Quem não muda fica monótono. Fica lugar comum. Fica despercebido na turba-multa das idéas (BASTOS, 1934, p.22).

No fragmento em questão, o narrador mostra um Bepe austero e convencido de seus valores patrióticos, o que vai ao encontro de suas convicções quando a obra mostra o herói no meio da diferença de interesses sociais e os conflitos pela posse das terras no lago do Badajós. Bepe, então, assume a sua condição de partícipe das causas coletivas, já que o herói proletário assume, ao invés de uma solução individual, uma solução coletiva, conforme teoriza Kothe (2000), que também diz que todo herói participa da luta entre diferentes interesses sociais, de modo que, a rigor, a luta da qual todos os heróis participam é a luta de classes, ainda que em geral tudo seja feito, em termos de deslocamento, deformações e escamoteamentos, para que este nível profundo não apareça enquanto tal. A luta de classes não é apenas o motor da História, mas o motor de qualquer história, em qualquer gênero, literário ou não literário (KOTHE, 2000, p. 45).

Logo, Bepe, como perfeito representante dessa luta entre classes sociais, propõe fundar uma república nova e justa, na qual todos tenham direitos iguais: “Será uma cidade-nova. Uma cidade-manôa, distante, dos ruidos surperfluos e das competições delirantes” (BASTOS, 1934, p. 156). Notamos que Bepe se constrói como uma idealização, representa o “revolucionário”, nacionalista, com laços estreitos com a Amazônia pensada pelo autor, politizado de ideias ufanistas e socialistas que foi.

### 3.3 O HERÓI CARISMÁTICO

Nesse romance analisado de estética modernista flaminaçu, referente ao manifesto publicado por Bastos, obra essa que é a exemplificação dessa proposta

literária para o Norte, temos um narrador que apresenta um herói de várias configurações estéticas, conforme já mostrado. Contudo, há um perfil que predomina em todo o enredo, pautado na maneira como Bepe estabelece contatos e relações com a natureza, como na seguinte passagem: “Bepe, silencioso, escuta a voz misteriosa da selva que ensina, lentamente, os segredos terríveis da geneze (BASTOS, 1934, p. 39), e com os comunitários do Badajós. No trato com os habitantes desse lugar, o herói expressa uma particularidade muito evidente nas inúmeras cenas em que ele está presente, seja pela voz do narrador, seja pela própria, em que há um envolvimento do interlocutor pelo exemplo que Bepe dá por meio de seu modo de vida pautado na justiça, de pensar, de agir, de explicar a realidade, de desmascarar golpes dos quais seus amigos foram vítimas, de ensinar, pedagogicamente falando, e aprender, de saber ser ríspido ou maleável, conforme o interlocutor e a circunstância exigem. Trata-se da liderança carismática.

A configuração carismática do protagonista é montada desde o início do romance, quando o narrador afirma ser Bepe o “genio do lugar”. Esse herói é o produto da natureza do Badajós, o responsável pelo novo fazer, que rompe com a imitação, a reprodução e a permanência do *status quo* do lugar, uma espécie de espírito que rege o destino da comunidade e que desencadeia os fatos que conduzirão à mudança e à transformação da sociedade do Badajós.

Importante ressaltar que no processo epifânico da figura do herói, “a estrutura carismática desconhece qualquer carreira ou progresso, [...] ou treinamento especializado” (WEBER, 1971, p. 284). Há um fluir gradativo, sim, mas do processo do convencimento de que Bepe tem atributos para estabelecer uma revolução pelo dom da liderança sobre os comunitários do Badajós. Seu carisma é reconhecido a partir de uma “determinação interna” (WEBER, 1971, p. 285), como analisado anteriormente, em que Bepe se vê agigantar e seu grito cair sobre uma nova Amazônia, e a sua tarefa é reconhecida e tomada, qual seja, a missão de liderar o povo para uma nova terra, com obediência dos comunitários. Vejamos essa passagem em que Mauro pede trabalho a Bepe, mas não se refere a ele como novo patrão, mas como protetor, modelo de combatente da vida, além de o herói também ministrando ensinamentos:

[Mauro] – Mas Deus quebra a força da gente e a fome bate na confiança.

[Bepe] – Isto só é possível com aqueles que chamam força para o orgulho e confiança para o egoísmo. [...]

[Mauro] – **O sr. vai ser o meu protetor.** Ando como vê, atôa. Precizo de trabalho, mesmo pezado, prá costume do corpo. O sr. pode.

[...]

Mauro admira aquêlê chefe, que lera nos livros e viera da cidade. Admira-lhe a pujança e a rezistencia. Tem vontade de vê-lo numa guerra, alto e forçudo, com uma espada na mão. (BASTOS, 1934, p.79, 106, grifo nosso)

Em certa passagem do enredo, os comunitários explorados se veem cada vez mais nas profundezas da desgraça diante do inimigo agiota, do regatão, do político da cidade, e mais ainda com a ameaça de Lazaril de tomar as terras deles em razão das riquezas nela existentes. Então reconhecem Bepe como uma autoridade, um líder carismático e creditam a ele a possibilidade de vitória na perseguição a um novo tempo de respeito a seus direitos, de prosperidade e dignidade na vida. Vejamos como o narrador descreve a cena:

Venâncio informava que o marroquino é quem dissera a Lazaril da riqueza daquele trecho.

Bepe volta-se para o empregado:

- Fique sabendo, Mauro, que, aqui, ninguém entra.

[...]

O boato já enche a floresta. Os homens olham para os terçados.

Venancio repete a nova. Se Bepe quizer não ficará só. Todos aplaudem-no. Traçam projéto mais ou menos perigozos. Não se defenderão, simplesmente. Irão á Vila ezijir que se faça justiça.

Bepe, no meio dêles, aconselha-os. Depois previne-os. (BASTOS, 1934, p. 106-107)

Pelos exemplos que Bepe dá aos seus irmãos comunitários, há a confirmação da afirmativa de Weber de que “O herói carismático não deduz a sua autoridade de códigos e estatutos”, ele “ganha e mantém a autoridade exclusivamente provando sua força na vida”, e sua dominação carismática significa uma rejeição de todos os laços com qualquer ordem externa, em favor da glorificação exclusiva da mentalidade genuína do profeta e herói (WEBER, 1971, p. 288)

#### **4 Considerações finais**

*Terra de Icamiba* pode ser classificado como um romance de tese e neorrealista, por defender a ideia da revolução que viabiliza o surgimento de uma nova sociedade e o herói é alguém do meio do povo; um romance de lugar, em que o espaço da ação tem lugar proeminente no enredo; um romance alegórico,

por ser todo o enredo uma história de uma utopia, de desejo de uma sociedade renovada e justa, mas, fundamentalmente, é um romance de denúncia e de sonho, por mostrar que uma revolta organizada e capitaneada por um líder carismático pode trazer resultados de justiça e de dignidade ansiosamente esperados por toda uma sociedade. Na missão de conduzir os comunitários na marcha para a terra de justiça, o herói mostra várias nuances estéticas de sua postura ética, engajada nas causas daquela comunidade.

A presença do herói nas várias cenas com intervenção desse gênio do lugar é impregnada de demonstrações de humanidade e solidariedade para com os seus irmãos comunitários, revolta contra o sistema de exploração do povo, aversão ao opressor, sobretudo estrangeiro, e amor para com a sua floresta, a natureza os animais e toda a gente merecedora de dignidade e justiça.

A atuação do herói, seja ensinando aos comunitários ou aprendendo com eles e a natureza, seja lutando com e por eles, faz mostrar um herói multifacetado, integrado na cultura local, digno das suas raízes e solidariamente ético, justificado por vezes, nem sempre pelas leis áridas codificadas, mas pelos direitos sobre a terra de quem vive e trabalha nela.

Assim, o herói se revela romântico, na grandeza e fortaleza do protagonista; épico, por ser o responsável pelo cumprimento de uma missão de alcance coletivo e comunitário; outras vezes um herói problemático, pela inadaptação ao contexto das situações político-sociais vivenciadas na região Amazônica, em especial no vale do Badajós; e, finalmente e sobremaneira, como herói carismático, por ter o reconhecimento voluntário e natural de sua autoridade e liderança por parte dos comunitários despojados de direitos, tomado de atitudes revolucionárias e de quebra de valores que, pelo menos, mantinham a condição de espoliados daqueles amazônidas.

Bepe é a representação alegórica, messiânica e idealista de uma desejada Amazônia engrandecida e dignificada por obra do seu próprio povo, um herói modernista carismático, que traz na sua personalidade a marca ideológica de seu autor, um homem de ideias revolucionárias socialistas, nacionalistas e polêmicas, sobretudo ao colocar, retoricamente, no enredo de *Terra de Icamiba* o estrangeiro explorador, numa demonstração do multiculturalismo amazônico de povos e etnias.

## 5 Referências

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2006.
- BASTOS, Abguar. *Terra de icamiaba – Romance da Amazonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Adersen Editores, 1934.
- \_\_\_\_\_. *Terra de icamiaba – Romance da Amazonia*. 3. ed. rev. Manaus: Universidade do Amazonas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Somanlu – O Viajante da Estrêla*. Repositório dos mais extraordinários personagens e dos mais belos episódios do fabulário brasileiro. Ilustrações de Solon Botelho. Rio de Janeiro: Conquista, 1953.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 11. ed. São Paulo: Global, 2001.
- FURTADO, Marli Tereza. Futurismo e Dadaísmo: a deglutição antropófaga de Abguar Bastos em *Terra de Icamiaba* e *Certos caminhos do mundo*. In: *Moara – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*. N. 52. Ano 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7745/5750>>.
- Acesso em: 17 fev 2021.
- GOMES, Roberto. *Crítica da Razão Tupiniquim*. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.
- KOTHE, Flávio R. *O Herói*. 2.ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2000.
- LUKÁCS, Georg. *A Teoria do romance*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico).
- MELO, Regina. *Ykamiabas. Filhas da Lua, Mulheres da Terra*. Manaus: Travessia; Petrobrás, 2004.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- REVISTA DA APE: Órgão Oficial da Associação Paraense de Escritores. Ano III. Nº 2. Belém-PA, junho de 1989.



SOUSA, Odenildo Queiroz de. *A grande chama de Abguar Bastos no Modernismo Paraense em Terra de Icamiba – Romance da Amazônia*. Dissertação de Mestrado em Letras – Estudos Literários da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém-PA, setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Terra de Icamiba, de Abguar Bastos, e os Aspectos Linguísticos e Poéticos como Expressão Flamináçu do Modernismo*. Artigo Científico, Santarém-PA, 2007.

\_\_\_\_\_. *Abguar Bastos e Terra de Icamiba, Romance da Amazônia: uma educação para a brasilidade*. Tese de Doutorado em Filosofia e História da Educação. Unicamp. Campinas, 2016.

VIEIRA, Nuno. Post-facio. In: BASTOS, Abguar. *Terra de icamiaba – Romance da Amazonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Adersen Editores, 1934.

WEBER, Max. A Sociologia da Autoridade Carismática. In: *Ensaio de Sociologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editôres, 1971.

# **ESPAÇOS DISTINTOS, NARRATIVAS CONVERGENTES: ENGAJAMENTO LITERÁRIO EM MARCIO SOUZA E LUANDINO VIEIRA**

Luiz Fernando de França  
Priscila Castro Teixeira

DOI: 10.46898/rfb.9786558891635.6

## **RESUMO**

Estabelecendo uma necessária interface entre literatura e sociedade, este texto realiza uma abordagem das dimensões do discurso engajado presente nos contos “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos” (1964), do escritor angolano Luandino Vieira e “No fim da tarde antes do jantar” (1977), do escritor amazonense Márcio Souza. A partir de um viés comparativista, que coloca em diálogo Angola, Brasil e Amazônia, o estudo considera os fatores externos que constituíram contextos sociais distintos: a situação colonial Angolana dos anos 60 e os conflitos urbanos das últimas décadas do século XX no Brasil. Entretanto, o trabalho não se limita apenas em descrever os aspectos políticos, econômicos e sociais recriados nos textos narrativos, visto que o intuito é apontar que a literatura, quando deseja tornar-se engajada, mesmo em contextos e espaços diferentes – Luanda e Manaus nas décadas de 60/70 – constrói um universo ficcional que se aproxima em muitos aspectos formais e temáticos. Nesse sentido, as duas narrativas escolhidas para esta análise apresentam especificidades discursivas que configuram a existência de uma forma de composição convergente.

## **ABSTRACT**

This text addresses the dimensions of the engaged discourse present in the short stories “Vavó Xíxi and his grandson Zeca Santos” (1964), by the angolan writer Luandino Vieira and “In the late afternoon before dinner” (1977), by the amazonian writer Márcio Souza through the establishment of a necessary interface between literature and society. From a comparative perspective, which puts Angola, Brazil and the Amazon in dialogue, the study considers the external factors that constituted different social contexts: the Angolan colonial situation of the 1960s and the urban conflicts of the last decades of the 20th century in Brazil. However, the work is not limited to describing the political, economic, and social aspects recreated in the narrative texts, since the aim is to point out that literature, when it wants to become engaged, even in different contexts and spaces - Luanda and Manaus in 60/70 decades - builds a fictional universe that resembles each other in many formal and thematic aspects. In this sense, the two narratives chosen for this analysis present discursive specificities that configure the existence of a form of convergent composition.

## 1 Introdução

A literatura, de maneira intensa no século XX, foi utilizada como forma de denúncia das desigualdades sociais. O escritor, cômico da necessidade de participação social, tem acompanhado as transformações e se colocado em desacordo com a ordem sistêmica ou com discursos ideológicos dominantes. No Brasil, por exemplo, as produções como as do Neorrealismo dos anos 30 e a literatura de protesto dos anos 60 e 70 são demonstrações dessa literatura participante e reveladora das tensões sociais. Assim, a literatura engajada adquiriu no século passado uma estreita relação com as condições históricas da primeira metade do século XX (e nem por isso deixou de ser universal e atemporal), assim como intensificou as relações entre o escritor e a coletividade; logo, muitos artistas passaram a utilizar o texto literário como instrumento de (des) ocultação das muitas vozes excluídas.

Nessa perspectiva, observamos que a história literária nos mostra que as produções artísticas se relacionaram de diversas formas com a sociedade, e que esta relação passou a ser repensada com o intuito de garantir um envolvimento ainda mais intenso entre esses dois elementos, afinal, a literatura é uma forma de expressão humana e, a partir dela, é possível fazer um registro parcial da sociedade, assim como assumir uma postura comprometida com a mudança social, visto que muitos escritores e poetas deixam de apenas representar nos textos a sociedade e passam a exigir, por meio da denúncia, também uma transformação.

O presente trabalho faz reflexões acerca dessa literatura engajada, tendo em vista as configurações que ela adquiriu no século XX, a partir de uma análise de forma comparativa de dois contos: “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, do livro *Luuanda* (1964), do escritor angolano Luandino Vieira, e “No fim da tarde, antes do jantar”, da coletânea *A caligrafia de Deus* (1977), de Márcio Souza. O intuito da análise é observar como estes textos materializam, no tratamento de temas sociais e na composição narrativa, o discurso do engajamento literário.

Desse modo, na primeira parte deste texto faremos uma contextualização sobre sentidos da chamada literatura engajada, discutindo como esse conceito foi amadurecendo durante o percurso histórico-literário da primeira metade do

século XX. Na segunda, falaremos dos escritores Márcio Souza e Luandino Vieira, para observarmos as características do engajamento literário apresentadas em suas obras, sem deixar, é claro, de observar o contexto social e estético do escritor amazônico e o momento histórico e político do prosador angolano.

Na última parte, analisaremos os contos. De forma geral, as análises, aproximando discursivamente os dois textos, procuram mostrar como as questões sociais e as estruturas da narrativa dialogam para construir a criação engajada.

De maneira geral, foi possível notar com a realização deste trabalho que Angola, Brasil e Amazônia estabelecem evidentes diálogos formais e temáticos. Escritores como Marcio Souza e Luandino Vieira, mesmo descrevendo espaços sociais distintos – Luanda e Manaus – apresentam fortes pontos de convergência tanto na estruturação do conto quanto no conteúdo social.

## **2 Literatura e engajamento**

Para Jean Paul Sartre (1999, p. 37), o engajamento literário em seu sentido mais amplo é “uma tomada de posição refletida e a consciência lúcida do escritor de pertencer ao mundo e a vontade de mudá-lo”. A partir disto, consideramos que é possível depreender que as condições sociais coletivas estimulam o surgimento de textos que recusam assumir a ideologia dominante e apresentam um discurso de desvelamento dos conflitos sociais, pois o engajamento é uma forma objetiva de interferir no coletivo, podendo assim relacionar-se de forma direta com a história.

Esse desvelamento é a principal função das obras engajadas. Para o escritor, como afirma Sartre “a palavra é ação, ele sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar” (1999, p.20), em outras palavras, não há um meio termo, há sim uma descrição parcial da sociedade e da condição do homem diante de regimes opressores. As obras engajadas tornam-se, portanto, um meio a serviço de uma causa que ultrapassa largamente a literatura. É o ato de assumir uma postura comprometida com o social, que se torna um dos parâmetros fundamentais da literatura engajada. Engajar-se significa para ela comprometer-se com suas realidades, fazer uma literatura de

participação, que se oponha a literatura da abstenção, do intimismo, da alienação, por isso os escritores engajados fazem a literatura participar da vida social e política do seu tempo. São autores que decidem desvelar o mundo para outros, isto é, a intenção é fazer que o leitor assuma uma responsabilidade em face do objeto que é a obra. O objetivo é também fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e muito menos se considerar inocente diante dele.

Por isso, no engajamento a relação entre o literato e a sociedade é primordial, isto é, a função que a sociedade vai atribuir à literatura como representante da coletividade dependerá essencialmente deste diálogo entre eles. Compreendemos, assim, que o escritor quando decide engajar-se assume diretamente uma série de compromissos com o social, no qual ele decidiu tomar uma direção, fez uma escolha e colocou-se à disposição da sociedade responsabilizando-se pelas consequências de sua prática, de sua escolha, de sua opinião. Seu posicionamento, suas inquietudes e indignações como escritor em relação à realidade, suas atitudes como intelectual que toma consciência do seu pertencimento à sociedade e ao mundo do seu tempo é que o fará renunciar a uma posição de expectador e colocará seu pensamento ou a sua arte em favor de uma causa.

Sartre fala que a função do escritor na sociedade e a linguagem usada por ele em sua criação são essenciais para atingir o público desejado, pois “calar-se, não é ficar mudo, é recusar-se a falar logo ainda é falar”. Em síntese, se um escritor decidiu abster-se diante de um determinado tema, foi por sua própria decisão, por isso já está emitindo sua opinião de certa forma, daí a impossibilidade de sua imparcialidade.

Para Sartre, “ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de determinado modo” (1999, p.22). Com isso, a função do escritor engajado é destruir, edificar, desvelar, desmascarar, é uma entrega por inteiro e o engajamento com sua realidade torna-se necessariamente essencial, isto é, há uma recusa à passividade com relação ao nosso inevitável envolvimento com o mundo. E se o homem é o principal meio pelo qual as coisas acontecem, nada melhor do que envolvê-lo com o mundo, e essa é uma das intenções do escritor engajado, por isso ele escolhe uma maneira específica para dizer as coisas que diz.

Entendemos, por isso, que ao se analisar uma obra devemos levar em conta a forma como foi composta, seu estilo, imagens, influências do autor, linguagem e a visão que a obra exprime do homem e de sua realidade, a posição em face do tema, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade. A respeito deste aspecto, que considera o escritor como uma representante da sociedade, Sartre (1999, p. 62) afirma que “o escritor é mediador por excelência, e o seu engajamento é a mediação”. Neste momento, observamos uma função muito mais abrangente dada ao escritor: ele é a ponte, o elo, entre o leitor e a realidade. O escritor é, portanto, um escolhido, é o elemento mediador desta relação entre o leitor e a obra literária, não é um homem comum, e é partindo desta expectativa depositada pelo público que o autor deve direcionar seu tema, sua obra. Por ser, em algumas situações, um representante da sociedade, ele tem que corresponder à representação que lhe foi conferida. Deve dar importância, sobretudo, à subjetividade do leitor, afinal, ele é primordial na construção do texto, uma vez que:

O público intervém com seus costumes, sua visão do mundo, sua concepção da sociedade e da literatura no seio da sociedade, cerca o escritor, investe-o e suas exigências, imperiosas ou sorradeiras, suas recusas, suas fugas são os dados de fato a partir dos quais se pode construir uma obra (SARTRE, 1999, p. 62).

Ao interpretarmos esta afirmação de Sartre, entendemos que nada é escrito de forma aleatória e que o autor sabe muito bem por que disse certas coisas e a maneira que escolheu dizer estas coisas; o autor produz considerando os valores individuais e coletivos, assim como as ideologias de determinada estrutura social, que certamente influenciarão na interpretação do leitor. Sobre este aspecto, Candido observa:

Não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito (2006, p. 31).

Então, todos os três elementos fundamentais da comunicação artística – autor, obra, público – que formam as partes envolvidas nesta relação, estão interligados e são incapazes de existir sozinhos. Entre leitor e autor existe uma

reciprocidade e a troca de ensinamentos é proporcionada pela obra, ou seja, as liberdades do autor e do leitor se procuram e se afetam através de um mundo, neste caso o mundo é a obra literária. Por isso, que a escolha feita pelo autor de determinado aspecto do mundo é fundamental na escolha do leitor e, conseqüentemente, escolhendo o seu leitor, o escritor decide qual tema irá abordar em suas obras e a forma como irá abordá-lo em seu texto, nada é, portanto, como já foi dito, por acaso em uma obra literária.

A criação artística é motivada pela necessidade de nos sentirmos essenciais de alguma forma em relação ao mundo. No escritor, essa necessidade é muito visível, afinal, é por meio de sua obra que podemos compreender um pouco de sua história, de seus sentimentos, de suas ideologias, por isso a subjetividade do autor se apresenta quando podemos identificá-lo com a realidade narrada na obra.

Partindo dessas considerações, iremos agora observar como estas características da literatura engajada recebem influência direta da vida e do contexto social nos quais autores em análise se inserem.

## **2 Marcio Souza e Luandino Vieira, escritores engajados**

Inicialmente, vamos apontar aspectos das obras de Márcio Souza e Luandino Vieira, entendendo-os enquanto exemplos de autores engajados. O propósito é dar continuidade às discussões sobre a literatura engajada, já iniciada no primeiro momento deste trabalho, discutindo como o engajamento literário se apresenta nas obras e no estilo desses dois autores modernos levando sempre em consideração as conjunturas estéticas e históricas, nas quais, estão inseridos e como se comportaram diante de suas realidades.

### **2.1 MÁRCIO SOUZA E A “NOVA NARRATIVA” AMAZÔNICA**

É possível estabelecer um diálogo entre os rumos da ficção nacional no século XX e as estratégias discursivas que a literatura amazônica apresentará nesta fase. Considerando que esta apresenta no século XIX um olhar idealizador das marcas regionais, é pertinente destacar também que logo após esta fase regionalista estereotipada, surgem no panorama regional alguns autores que,

trilhando caminhos convergentes aos utilizados pelos que optaram por uma visão crítica das relações sociais que se estabelecem na Amazônia.

É nessa perspectiva que situamos Marcio Souza como um grande representante da “nova narrativa” (CANDIDO, 1989). Sua ficção amplia a forma de expressar a Amazônia, e, em oposição ao regionalismo superficial, apresenta um projeto de combate e renovação em uma perspectiva não-idealizada. Nesse sentido, sua literatura ultrapassa a tradição estereotipada e realiza uma reflexão mais ampla e complexa sobre o ser humano, principalmente, nos seus aspectos psicológicos e sociais. Seu objetivo não é tão somente relatar a história, mas, principalmente, refletir sobre o que aconteceu com a floresta e em especial com o povo desta região durante todo esse processo histórico.

Assim, a obra de Souza sustenta uma tônica diferenciada, que está longe de ser aquela que visava somente à identificação, documentação ou o relato de fatos ocorridos no contexto da região. Márcio Souza se diferencia dos naturalistas por desvelar as crises sociais do cenário regional amazônico, por meio de um ponto de vista mais tensivo, o que configura sua aproximação à tendência estética que Antônio Candido chamou de “realismo feroz”. Isso se configura tanto pela linguagem sem amarras, quanto pelo discurso narrativo que revela os conflitos do homem amazônico. Candido, ao analisar a obra de Rubem Fonseca, afirma que esse “realismo feroz” na literatura brasileira pós 1960,

agride o leitor pela violência, não apenas dos temas, mas dos recursos técnicos – fundindo ser e ato na eficácia de uma fala magistral em primeira pessoa, propondo soluções alternativas na sequência da narração, avançando as fronteiras da literatura no rumo duma espécie de notícia crua da vida (1989, p. 211).

Sabe-se que a criação ficcional pode ser feita a partir dos elementos históricos e das possibilidades que estes deixam em aberto para possíveis reflexões e que podem resultar em discursos diferentes do oficial. Alguns autores, como é o caso de Márcio Souza, possuem essa característica. Outros, ao contrário, de maneira idealizante, unem as diferenças, por vezes contraditórias. O narrador em Souza se torna o veículo, a mediação, seu texto é constituído a partir dos outros discursos e não somente a partir do discurso do opressor. Ganha destaque, dessa forma, na obra a voz do dominado, assim como seus sentimentos, sonhos e frustrações.



Essa perspectiva de retomada das vozes excluídas pelo discurso conservador da história oficial corresponde a uma tônica da obra de Marcio Souza. Em seu primeiro romance, “Galvez – imperador do Acre”, Souza realiza uma releitura inovadora da história da Amazônia. Em um texto intitulado, Galvez Imperador do Acre: o discurso do romance e a ficcionalização da história, de Renato Otero da Silva Junior (2006), o autor fala desta inovação:

O autor amazonense, valendo-se de um episódio da história nacional e também sul-americana, - a anexação do território do Acre pelo Brasil no final do século XIX -, desenvolve uma narrativa inovadora, podendo mesmo ser considerada revolucionária se forem levadas em conta as produções literárias nacionais de até então, redefinindo as fronteiras do gênero a que pertence e procedendo em plena sintonia com o movimento de profunda renovação da escrita literária latino-americana que ocorre na década de 70, em consonância com o alto número de novos romances históricos que no restante do continente surgiram nesses mesmos anos. Galvez Imperador do Acre contém todos aqueles atributos do novo romance histórico que rompem definitivamente com o paradigma modelar do subgênero na sua forma clássica (JUNIOR, 2006, p.82).

O fato é que os romances de Márcio Souza surgiram a partir de suas inquietações históricas e do desejo de retratar uma região que fora deixada à margem da história, fazendo, portanto, um necessário resgate de sua memória. Sua literatura é produzida no calor de muitas vozes, por isto depreendemos que sua ficção se constitui como uma tentativa de reafirmação de identidade do povo da Amazônia, em uma composição discursiva que fala do local sem as visões inventadas para satisfazer os interesses de poucos.

O livro de contos *A Caligrafia de Deus* (1977) serve como exemplo dessa nova forma de narrar de Marcio Souza. O texto apresenta de maneira desveladora os dramas sociais e a sua linguagem produz imagens cruas que, pela profundidade na composição, revelam os conflitos íntimos das personagens. Nesse sentido, mesmo quando particulariza o texto lançando mão de personagens regionais, Marcio Souza não sustenta os estereótipos, pois o escritor problematiza suas vivências, a ponto de revelar seus pensamentos e ações sem enquadrá-los num lugar comum. Todos os cinco contos deste livro são ambientados na “decadente” Manaus pós-ciclo da borracha, um momento de grandes transformações urbanas. Por conta disso, são frequentes nos textos, críticas em relação à forma da industrialização e à desorganização urbana. A cidade é descrita como espaço social excludente e de degradação do sujeito.

Ao ler esta obra, observamos o humor irônico e crítico apresentado a partir da construção de personagens limitadas, que reforçam o traço da marginalização. A própria expressão “caligrafia de Deus”, nome do livro e de um dos contos, já sugere um significado irônico e ao mesmo tempo polissêmico. A “caligrafia de Deus” e, conseqüentemente, o drama dos seres humanos revelados nos contos é uma vontade do “Criador” (que segundo o dito popular “escreve com linhas tortas”) ou uma forma de crítica à naturalização das injustiças sociais vivenciadas? Os temas e o destino das personagens, somadas à linguagem e a composição narrativa sugerem as respostas.

## 2.2 LUANDINO VIEIRA E O CONTEXTO COLONIAL ANGOLANO

Segundo Martin (2006, p. 211), o escritor Luandino Vieira nasceu em Portugal, em 1935 e, quando tinha apenas três anos de idade, mudou-se para Angola com seus pais, que eram colonos portugueses. Neste país, viveu intensamente sua infância e a adolescência e, a partir da convivência nos musseques<sup>52</sup>, pode conhecer a vida do povo marginalizado e construir, através de suas experiências, narrativas literárias singulares. Luandino Vieira desde cedo optou por lutar pela independência da pátria que aprendeu a amar, mesmo ao custo de sua própria liberdade. Como literato, optou também por ficcionalizar a identidade cultural de um povo, em contos e romances cuja linguagem ele extraiu da vivência social, da cultura popular e da relação entre o homem e o espaço. O nacionalismo e o comprometimento com a luta de libertação nacional são características deste intelectual, que participou ativamente do movimento anticolonial em Angola da segunda metade do século XX, sendo inclusive preso por duas vezes. O vínculo entre o prosador e o território angolano se materializa inclusive na simbólica escolha do pseudônimo: Luandino. De acordo com Rita Chaves,

o amor por Luanda invade-lhe o nome: o pseudônimo, utilizado inicialmente para assinar os desenhos editados num dos jornais, ficaria definitivamente incorporado a sua figura e a sua personalidade. Na vida do cidadão e no itinerário do escritor, a imagem de Luanda é dos signos o mais forte. Espaço por excelência de seus textos é por suas ruas que transitam os personagens mais significativos; negros, pobres, brancos, imigrantes da metrópole ou das outras colônias percorrem os becos que ligam e separam os caminhos de areia das avenidas do alcatrão. O

---

<sup>52</sup> Bairro popular urbano e suburbano, semelhante a favela.

Makulusu, o Kinaxixe, a Cidade alta, o Bairro operário, mais que representações culturais de um mundo em mudança. Vista à luz da transformação, a cidade transfigura-se, torna-se Luuanda, como indica o título do volume de estórias com que redireciona a sua produção (2005, p. 21).

Foi no contexto revolucionário do início da década de 60, em Luanda, que houve a explosão da revolta contra os mecanismos opressores e seus representantes por parte dos movimentos de libertação. Luandino esteve diretamente ligado a essas revoluções libertárias e, assim como outros autores, suas obras apresentam como principal temática a libertação nacional e utiliza os musseques como cenário principal. As relações entre a obra de Luandino e a luta anticolonialista são evidentes, pois inserindo-se em um contexto histórico-social e fazendo uma reflexão aguda sobre a realidade nacional, o escritor questionou a manutenção de uma ordem excludente, bem como sempre considerou a possibilidade de mudança. Esses aspectos se refletiam em seus textos literários. Suas obras circulavam de forma clandestina nos musseques e promoviam os anseios do povo que lutava contra o colonialismo. Luandino compreendeu a literatura como um instrumento de conscientização.

Por conta desse envolvimento social não demorou muito para Luandino fosse preso pela primeira vez. Foi prisioneiro do campo de concentração de Tarrafal de Santiago, em Cabo Verde, em 1961, quando tinha apenas 24 anos. A polícia de Portugal o acusava de ligações com o Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA), sua estada na prisão desta vez ainda não foi longa. Diferente de dois anos depois, quando voltou para Tarrafal, foi preso novamente pela temida PIDE, o braço armado que garantia a ditadura fascista de Salazar, governo totalitário da época. Dessa vez, foi condenado a 14 anos de prisão. Uma boa parte de seus textos foi escrita nessa condição. Segundo Ervedosa,

na solidão do cárcere, Luandino Vieira escreve os seus livros que o guindam a uma posição cimeira da ficção angolana: a vida verdadeira de Domingos Xavier, vidas novas, Luuanda, Velhas estórias, no antigamente na vida e Macandumba. Com a simplicidade das gentes dos musseques, recriando a sua linguagem como o recurso a uma nova sintaxe, Luandino Vieira narra-nos, sem transigências, a vida dos seus heróis, que são sempre filhos humildes do povo (1985, p. 145).

É certo que as perseguições políticas sofridas pelo escritor, estão diretamente ligadas a esta convicção da necessidade da construção de uma Angola que oferecesse cidadania plena ao povo angolano. Desse modo, a

resistência ao colonialismo, a luta pela libertação nacional de Angola, a busca pela identidade cultural africana, a denúncia social, o desejo utópico de transformação político-social do país e o desvendamento do cotidiano angolano integram-se na configuração do engajamento de Luandino Vieira e estreitam os vínculos existentes entre a atividade literária e prática política.

Compreendemos Vieira, assim como outros autores africanos, como um homem que pôs sua pena a serviço dos que não tinham voz, dos miseráveis que sobrevivem nos musseques, espaço de opressão econômica e de repressão política. A nosso ver, os livros deste escritor possuem a função de ajudar a reconstruir a cultura e a história de um povo que, por muito tempo, foram desenraizadas e fragmentadas. Esta função atribuída à produção de Luandino é também apontada por Rita Chaves (2005) ao considerar que “a produção literária angolana se revela um excelente material para que se conheçam elementos fundamentais na formação do país – como realidade concreta e como imagem”. Por estas razões, não é exagero considerá-lo como o mais representativo escritor angolano e uma das maiores expressões da literatura africana na contemporaneidade.

### **3 “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos” e “no fim da tarde, antes do jantar”: narrativas literárias engajadas**

Considerando que os aspectos sociais influenciam de forma direta na criação literária, nesta parte, a partir dos diálogos existentes entre literatura e sociedade, faremos uma abordagem das dimensões do discurso engajado presente nos contos “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, do livro *Luuanda* (1964), do escritor angolano Luandino Vieira e “No fim da tarde, antes do jantar”, da obra *A caligrafia de Deus* (1977), do escritor amazonense Márcio Souza.

A análise será feita a partir de um viés comparativista, pois este estudo não desconsidera os fatores externos que constituíram contextos sociais distintos, ou seja, a situação colonial angolana dos anos 60 e os conflitos urbanos das últimas décadas do século XX no Brasil. Enfatizamos, também, que o objetivo desta leitura não se limita apenas em descrever os aspectos políticos, econômicos e sociais recriados nos textos narrativos, mas também apontar que a literatura,

quando deseja tornar-se engajada, mesmo em contextos diferentes, constrói um universo ficcional que se aproxima em muitos aspectos.

Nesse sentido, as duas narrativas escolhidas apresentam especificidades estruturais (construção de personagens, descrição dos espaços, estruturação do enredo, dentre outros) que configuram a existência de uma forma de composição convergente de literatura engajada; logo, mesmo diante de narrativas modernas e com elementos constitutivos que não seguem os padrões tradicionais por se aproximarem da “nova narrativa”, as configurações das obras escolhidas permitem discussões a respeito da literatura enquanto instrumento de mudança e de desvelamento dos conflitos sociais.

Márcio Souza e Luandino Vieira são autores que apresentam traços de um “realismo feroz”, para usar uma outra expressão de Candido, e que apresentam formas de narrar particulares e, ao mesmo tempo, marcas de proximidade. Desse modo, os contos citados acima apresentam convergências tanto no plano do conteúdo quanto no plano estrutural, e é a partir dessas semelhanças que estabeleceremos os diálogos entre essas duas narrativas.

O conto de Luandino Vieira “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos” centra-se, como o próprio título sugere, nas dificuldades enfrentadas pelas duas personagens principais, a avó Xíxi e neto Zeca, que moram juntos numa mesma cubata (habitação pobre feita de lata e madeira) em um bairro periférico de Luanda, e sobrevivem no meio das agruras típicas da exclusão social, numa sociedade extremamente preconceituosa e segregadora. Martin (2006, p. 222), ao discorrer sobre este conto, diz que os protagonistas são perplexos e não possuem uma consciência política. Zeca Santos e sua avó deixam-se envolver pelos sentimentos de fracasso e impotência. Em alguns momentos, as comparações são feitas para dar um ar de que no passado Vavó era mais feliz, e que o moço, desiludido com o presente, não sabe como agir para construir um futuro livre da violência e da opressão. De acordo com Gonçalves (2007), este conto é o único do livro *Luuanda* que o autor não intitula de estória. Trata-se, nesse sentido, de um flagrante da difícil vida de duas pessoas nos zincos baixos do musseque. É como se a própria condição das personagens fosse suficiente para chamar atenção para a chaga social que os bem-sucedidos preferem não enxergar em Angola.

O conto “No fim da tarde, antes do jantar”, de Márcio Souza, também é centrado em duas personagens: uma moça que não recebe um nome próprio na narrativa e um rapaz chamado Inácio, que moram em um bairro periférico de Manaus e enfrentam a pobreza, o desemprego e a violência urbana. Formam, desse modo, um casal social e psicologicamente fragilizado que brigam constantemente. São sujeitos infelizes, seres humanos alienados, impotentes para mudar a situação, pois não conseguem nem mesmo arranjar um emprego decente e acabam colocando um no outro a culpa pelo fracasso de suas vidas. Ambos encontram no alcoolismo uma forma de fugir de seus problemas e vivem relembando o passado como forma de se arrependessem de suas escolhas. São cidadãos marginalizados, que enfrentam todos os desafios de viver em um local que não apresenta nenhuma condição para se viver dignamente.

Os contos apresentam tramas que descrevem bairros totalmente aquém de uma vida digna e as personagens retratam muito bem esse contexto, pois sobrevivem em um submundo oprimido economicamente, onde a injustiça social, a discriminação e a miséria imperam.

Na sequência, falaremos sobre as especificidades discursivas de cada uma dessas narrativas, com o objetivo de apontar a existência de convergências temáticas e estruturais.

O narrador em “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos” é construído a partir de um ponto de vista parcial: aproxima-se e se solidariza com os sentimentos de seu povo, retratando, através de uma linguagem muito ligada a oralidade popular, e as ações das personagens, suas características, o espaço opressor e as dificuldades enfrentadas diariamente pelos moradores do musseque. Nesse sentido, o “eu” que narra se identifica com as personagens principais que vivem os fatos, com seus sentimentos, angústias e desejos, de tal forma que em alguns momentos torna-se também habitante do bairro pobre:

Por cima dos zincos baixos do musseque, derrotando a luz dos projetores nas suas torres de ferro, uma lua grande e azul estava subir no céu. Os monandengues brincavam ainda nas areias molhadas e os mais velhos, nas portas, gozavam o fresco, descansavam um pouco dos trabalhos desse dia. Nos cupins, os ralos e os grilos faziam acompanhamento nas rãs das cacimbas e todo o ar estava a tremer com essa música (VIEIRA, 1982, p. 38).

É perceptível a identificação do eu que narra com as vivências dos personagens e, ao observarmos os detalhes dos ambientes narrados, não há como fazer uma leitura sem correlacionar esses dois elementos. A perspectiva de quem narra cria um vínculo com fala popular, com as necessidades do povo de Angola e, através de elementos do ambiente e do cotidiano, permite ao leitor compartilhar dos acontecimentos da narrativa, fazendo com que o envolvimento deste com os fatos descritos tenham uma relação cada vez mais estreita. Este forte vínculo entre narrador-personagens nas narrativas de Luandino Vieira é também uma constatação feita por Vima Lia Martin. Ela afirma que a “recriação linguística operada por Luandino Vieira aposta numa leitura essencialmente dinâmica, em que o leitor é também intérprete da matéria narrada, atuando quase como coautor das histórias” (2006, p. 219).

A maneira como Luandino Vieira articula a presença do narrador pressuposto, além reforçar o discurso da angolidade, um dos traços desse período de formação da literatura angolana, também demonstra que o texto literário promove não a voz do dominador, mas a voz do dominado. Alinhando-se ao histórico dos tempos anticoloniais em Angola nos anos 60, o conto desde a enunciação já propaga as dores do povo angolano. Para Santilli, a linguagem da obra de Luandino Vieira apresenta “a solidariedade que oferece sustentação à resistência coletiva, organizada, e viabiliza sua libertação” (1985, p. 18).

Os conflitos humanos e sociais também são desvelados pela voz do narrador do texto de Márcio Souza. Em “No fim da tarde, antes do jantar”, o narrador homodiegético Inácio expõe seus sentimentos, discorre sobre os espaços urbanos de carência em que vive e sobre os problemas sociais que enfrenta e das personagens que convive de maneira singular e realista:

Fechei a porta, mas a casa não tinha forro e a luz solar invadia a cozinha pelas frestas do telhado. A gente se sentia dentro de um cesto, desses usados pelos mágicos, onde eles põem uma criança e começam a enfiar espadas. Os raios de sol entravam ali como espadas no cesto, só que a gente era sempre atingido, apunhalado mil vezes pelas lâminas de luz, lanças incandescentes feitas de poeira dançante e fogo que cruzavam e recruzavam a cozinha e me deixavam atordoado (SOUZA, 1994, p. 42).

Vemos que se trata de um narrador que participa ativamente dos fatos. A descrição de Inácio é fundamentalmente aproximada, pois o sujeito que narra não se coloca acima dos fatos, ele descreve sua condição e suas sensações sem

distanciamentos. Dessa maneira, o que podemos observar neste conto de Marcio Souza, pela própria configuração do narrador, é a propagação de maneira mais intensa da voz do oprimido. Assim, no conto de Luandino Vieira o narrador pressuposto, que tradicionalmente possui índices maiores de distanciamento, é reconfigurado e assume uma voz do dominado. Já no texto do escritor amazônico, esse processo é intensificado, uma vez que estamos diante de um narrador ainda mais participante.

Para o crítico Salvatore D'Onófrío, “as personagens constituem os suportes vivos da ação e os veículos das ideias que povoam uma narrativa” (2002, p. 88). Por isso, a construção das personagens nas duas narrativas também é um traço que nos ajuda a entender seus dramas. As andanças das personagens, caminhando sem cessar pelas ruas e bairros de Luanda e de Manaus, contribuem para o mapeamento das cidades, sugerindo que o contato com a realidade multifacetada pode iluminar a consciência do momento.

Nessa perspectiva, inicialmente é possível depreender que as personagens principais dos contos são limitadas. As narrativas já começam com alguém em situação de carência, que tenta mudar de condição no decorrer da ação, mas que, no final, termina pior do que quando começou. Assim, a apresentação destas personagens é feita de forma desidealizada. Elas têm limitações, medos e apresentam características psicológicas confusas, angustiantes, enfim, são seres menos heroicos e mais humanizados. Observemos como as personagens são descritos pelos narradores:

Meu pai tinha praticamente me expulsado de casa. Quer dizer, eu não queria sair de casa, mas não havia outra forma. Para meu pai, não havia futuro para mim em Anori. O que ele não sabia é que não há futuro para mim em lugar nenhum. A diferença é que Anori é uma merda tranqüila, onde a gente pode morrer de velhice e de chatice e saber por que está morrendo (SOUZA, 1994, p. 43).  
A cabeça grande do menino toda encolhida, via-se ele estava a procurar ainda uma desculpa melhor que todas desses dias, sempre que Vavó adiantava xingar-lhe de mangueiro ou suinguista, só pensava em bailes, e nem respeito mesmo no pai, longe, na prisão, ninguém mais que ganhava para a cubata, como é iam viver, agora que despediram na bomba de gasolina porque você dormia tarde, menino? (VIEIRA, 1982, p. 9).

No primeiro trecho da obra de Márcio Souza, a personagem Inácio descreve como saiu de sua cidade natal e como se comportava em relação ao seu futuro. O texto sugere que estamos diante de um homem sem ambições, com um



pessimismo aflorado e, acima de tudo, um sujeito limitado pelas condições sociais; trata-se de um trabalhador que nunca teve a chance de conseguir um emprego melhor, com um salário digno. Assim, Inácio se autodescreve como sendo um sujeito que definitivamente não encontrou sua felicidade e as lembranças constantes de seu passado o fazem mal fazem com que ele se sinta cada vez mais fracassado e arrependido das escolhas feitas quando ainda era muito jovem.

No segundo trecho do livro de Luandino Vieira, o narrador fala de Zeca e de suas imperfeições. O protagonista é um menino que foge do trabalho, que mente para sua avó e que, na perspectiva desta, não leva nada a sério, mas que também era marginalizado e sofria preconceitos. Também não tinha pai e nem mãe para cuidarem dele. A única pessoa que tinha na sua vida era sua avó. Zeca é descrito como um sujeito individualista: quando ganhava algum trocado gastava tudo com roupas para tentar manter aparências, ia para festas e esquecia-se de comprar comida para sua casa, de ajudar a avó.

Sabemos que o enredo existe através das personagens e que esses dois elementos exprimem, ligados, os intuitos da narrativa. Segundo Candido, “quando pensamos no enredo, pensamos simultaneamente nas personagens, quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, no problemas em que se enredam, na linha do tempo” (2000, p. 53). Dessa forma, considerando que, como já dissemos, as personagens dos textos em estudos são predominantemente limitadas, o nível fabular (ou enredo) dos contos estudados apresenta um ciclo disjuntivo<sup>53</sup>, uma vez que as personagens são inseridas na narrativa em uma situação de carência. Essa situação de disjunção no decorrer da trama vai se intensificando e, no final, temos uma condição de infelicidade ainda maior. Assim, a disjunção se dá a partir do distanciamento cada vez maior das personagens dos seus “objetos valores”, que, no caso dos dois contos em análise, são muitos: emprego, comida, felicidade, liberdade, moradia, dinheiro etc.

O nível fabular disjuntivo presente nos contos se contrapõe à estrutura narrativa predominante ascendente, um modelo de enredo mais simples marcado

---

<sup>53</sup> Diferente da narrativa de final conjuntivo (feliz), as de ciclo disjuntivo devem ser compreendidas como aquelas nas quais, ainda que iniciadas por uma situação de carência, inexistente um estado final de felicidade ou reparação do dano. Esse tipo de narrativa é também denominado por Claude Bremond de *pessimista* (D’Onófrio, 2002, p. 75).

pela ultrapassagem da situação de carência, muito comum nos contos tradicionais, nos quais a narrativa inicia com um equilíbrio e, lá pelas tantas, aparece um antagonista para provocar uma desordem e uma situação de desequilíbrio. Para acabar com este conflito, surge o herói-reparador que, em nome do bem e da ordem, derrota o malfeitor e instaura um novo equilíbrio e “todos viveram felizes para sempre”. É o caso, por exemplo, do conhecido conto “Chapeuzinho Vermelho”, no qual a personagem Lobo é responsável por instaurar na narrativa um “dano” que só é eliminado com o aparecimento da figura do Caçador, herói idealizado, que combate a maldade realizada e é responsável pela instauração de um novo e estável equilíbrio.

Em uma avaliação do enredo das narrativas analisadas, percebemos que este processo de melhora não existe, ou seja, são estórias que, diferentes das tradicionais e ascendentes, a romântica tripartição da fábula (equilíbrio – desequilíbrio – equilíbrio) não aparecem. Os contos se compõem de um movimento de constante piora, com isso as tensões, as intrigas, as descrições de espaços e a construção de personagens só dão mais sustentação a esta composição disjuntiva. Nesse sentido, os textos engajados que estamos analisando neste trabalho para questionarem a condição marginalizada das personagens – fruto de um contexto social opressor – des-idealizam as relações e, nesse processo, afastam as personagens dos seus “objetos-valores” o que, de certa forma, concede mais aproximação com o “mundo”.

A primeira condição de disjunção de carência surge logo no início dos contos quando a carência é apresentada. A ausência do “objeto-valor” provoca o surgimento de traços diversos de desequilíbrio. A segunda condição, é quando observamos personagens em uma constante busca pelo “objeto-valor” e a terceira, e última condição disjuntiva, surge no desfecho, no qual a reparação dos danos e a conjunção (o equilíbrio fabular) não se instauram. Concluímos, assim, que todas as etapas das narrativas são marcadas pela dimensão de carência e pelo distanciamento cada vez maior do “objeto-valor” desejado. É necessário destacar que ocorre aqui uma integração entre as características das personagens (limitadas e/ou oprimidas) e a composição não-tradicional e disjuntiva do enredo.

Em “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, Zeca Santos, por exemplo, já inicia sua participação em uma situação de miséria, de fome e de desempregado:

- Vamos comer é o quê? Fome é muita, vavó! De manhã não me deste meu matete. Ontem pedi jantar, nada! Não posso vier assim...  
Vavó Xíxi abanou a cabeça com devagar. A cara dela, magra e chupada de muito cacimbos, adiantou ficar com aquele feitio que as pessoas tinham receio, ia sair quissemos, ia sair quissende, vavó tinha fama...  
Sukua! Então, você, menino, não tens mas é vergonha?  
(VIEIRA, 1982, p. 8).

A situação inicial de Inácio em “No fim da tarde antes do jantar” não é diferente. O protagonista também já começa em uma situação conflitante. Logo nos primeiros parágrafos do conto são narradas às situações de desarmonia matrimonial, a esposa do protagonista vive em constantes crises existenciais. É quando o casal encontra no alcoolismo uma forma para fugir de seus problemas financeiros e conjugais:

Ontem a noite ela derramou vinho nos peitos e pediu que eu lambesse. De manhã ela tentou cortar os pulsos. E eu disse: Vou me mandar. Chega é demais... E ela disse: Pô, cara, eu tou me consumindo. A gente tava enchendo a cara desde à tarde do dia anterior. Entornávamos numa boa e capotávamos. Dormíamos um tempo e começávamos a beber de novo assim que abríamos os olhos... (SOUZA, 1994, p.39).

Observamos nestes dois trechos das narrativas, como já enfatizamos, que os protagonistas descritos, além de limitados, são trabalhadores alienados e explorados pela ordem social colonialista e capitalista. As tensões e as carências de narrativas como as que estamos analisando neste trabalho se intensificam também na forma pela qual os espaços são descritos e com a maneira como a temporalidade é construída. Esses dois elementos estruturais – espaço e tempo – são cruciais na constituição das narrativas. Além de permitirem o estudo de temáticas dentro da obra, no caso dos dois textos em estudo as descrições espaciais e temporais participam do funcionamento do próprio sentido dos textos e realizam um movimento de intensificação da condição disjuntiva das personagens.

Falemos primeiramente do espaço, que de forma singular nessas duas obras, estabelece um elo inseparável com as temáticas sociais. Nos dois textos, o espaço deve ser pensado como elemento constitutivo da obra e que dialoga com a condição social das personagens. É a partir dele, que os protagonistas vão

externando seus sofrimentos, sensações e privações vivenciadas nos bairros periféricos da cidade. Assim como observamos nestes trechos:

Era meio dia já quase quando começou ficar mais manso, mesmo com o céu arreganhador e feio, todo preto de nuvens. O musseque nessa hora parecia era uma senzala no meio da lagoa, as ruas de chuva, as cubatas invadidas por essa água vermelha e suja correndo caminho do alcatrão que leva na Baixa ou ficando, teimosa, em cacimbas de nascer mosquitos e barulhos de rãs. Tinha mesmo cubatas caídas e as pessoas para escapar morrer, estavam na rua com as imbambas que salvaram. Só que os cupins, aqueles que conseguiam espreitar no meio das lagoas, mostravam já as cabeças das folhas lavadas e brilhavam uma cor mais bonita para o céu ainda sema zul nem sol. (VIEIRA, 1982, p.6)

Fechei a porta, mas a casa não tinha forro e a luz solar invadia a cozinha pelas frestas do telhado. A gente se sentia dentro de um cesto, desses usados pelos mágicos, onde eles põem uma criança e começam a enfiar espadas. Os raios de sol entravam ali como as espadas no cesto, só que a gente era sempre atingido, apunhalado mil vezes pelas lâminas de luz, lanças incandescentes feitas de poeira dançante q fogo que cruzavam e recruzavam a cozinha e me deixavam atordoado. (SOUZA, 1994, p.42)

Tanto em Luandino Vieira quanto em Márcio Souza, o espaço ficcional é predominantemente atópico<sup>54</sup>, ou seja, um espaço de sofrimento e de necessidades, que se contrapõe ao tópico, espaço conhecido, onde se pode viver em segurança. Os autores convidam seus leitores à reflexão, desvelam os dramas das sociedades. A opção deles foi por ficcionalizar os desafios vividos pelos marginalizados que habitam os espaços periféricos de Luanda e Brasil e, para tanto, dão relevância ao potencial de resistência e de luta dos habitantes dessas periferias.

O espaço ficcional constitui, portanto, o cenário principal da obra, é a partir dele como pano de fundo dos acontecimentos que vamos entendendo a condição social dos personagens e o estado de espírito de cada um que reflete diretamente em seus comportamentos. O sofrimento dos personagens é relatado de forma bem cuidadosa, tudo reforçado pelas descrições dos bairros, ruas e casas, que também funcionam como cenário para as ações e que nos ajudam a compreender que as condições sociais das personagens são desfavoráveis e que seus estados de espíritos e comportamentos estão ligados diretamente a este ambiente limitado, miserável e excludente.

---

<sup>54</sup> Retomando uma terminologia de Gaston Bachelard, o crítico Salvatore D'Onófrío define o espaço atópico como o lugar *hostil*, desconhecido, do sofrimento e da luta (2002, p. 77).

Assim, percebemos que os autores reconstroem no cenário ficcional a situação social de uma coletividade excluída. No trecho do conto de Luandino Vieira, a descrição do espaço aberto das ruas e das “cubatas” revela a condição atópica do bairro periférico e sua condição precária; já na descrição de um espaço fechado feita por Inácio, no conto de Marcio Souza, a dimensão de exclusão social é sugerida simbolicamente pela aproximação casa-cesta. É possível depreender ainda que nos dois contos o espaço urbano assume uma condição de “agressor” das personagens: as cidades de Manaus e Luanda são tomadas enquanto espaços sociais de exclusão e aniquilamento das pessoas. Assim, de modo geral, as duas descrições as informações espaciais funcionam como intensificadores do drama social vivido pelas personagens, visto que de acordo com D’Onófrío:

O espaço da ficção constitui o cenário da obra, onde as personagens vivem seus atos e seus sentimentos. As descrições de cidades, ruas, casas, móveis, etc. Funcionam como pano de fundo dos acontecimentos, constituindo índices da condição social da personagem (rica ou pobre, nobre ou plebéia) e de seu estado de espírito (ambiente fechado= angústia; paisagens abertas= sensações de liberdade) (2002, p. 98).

A temporalidade é outro componente essencial nessas narrativas, uma vez que, da mesma forma que o espaço, o tempo funciona como um gerador de conflitos. No texto de Luandino Vieira, por exemplo, o passar das horas e dos dias aumentam a fome e a tristeza de Vavó. Em “No fim da tarde, antes do jantar”, a depressão, o desamor, a desesperança de Inácio são intensificados com o passar dos meses.

Tanto na obra de Márcio Souza quanto em “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, o que se percebe é que o presente narrado é sempre interrompido por uma lembrança do passado, que explicará como a situação agora vivida se concretizou ou porque ela chegou a tal ponto e não tomou outro rumo. Essa técnica narrativa reforça o drama das personagens e confirma que a situação era melhor no passado. Os trechos abaixo ilustram esta afirmação:

Meu coração estava apertado de ver ela assim de porre.  
Tu não sabe o que está dizendo, eu disse, só por dizer.  
Quer que eu recite a ladainha toda, ela disse, eu podia ta numa melhor...Mas olha só...  
Até que ela não era feia, era bem apanhadinha em seus bons tempos.  
A pele clara de chocolate com muito leite, o rosto de feições finas e olhos bem negros e graúdos. Uma gracinha bem atrevidinha, era o que ela era, como se fosse alguém importante. Mas ela tinha me barbarizado. Porra como tinha (SOUZA, 1994, p. 40).

Lembra depois os pensamentos, quase estivera a sonhar, um sorriso triste vem-lhe torcer os riscos todos na cara seca.  
A Verdade que a barriga estava a lhe doer muito. Esses dias todos só água de café e então de repente, cozinhou aquelas batatas, comeu-lhes todas, muitas vezes era isso que tinha-lhe feito mal...  
Mas essas ideias aparecidas durante o sono, não lhe querem deixar, agarram na cabeça velha, não aceitam ir embora, e a lembrança dos tempos de antigamente não foge: nada faltava lá em casa, comida era montes, roupa era montes, dinheiro nem se fala (VIEIRA, 1982, p.16).

No segundo trecho, Vavó recorda-se do tempo de casada e da dignidade de outrora. Já no primeiro, Inácio, ao ver a mulher alcoolizada, lembra-se de como ela era na época em que se conheceram. Desse modo, as personagens vivem entre o agora vivido e o passado recordado e é a partir desta singularidade que se ergue a estratégia com que Marcio Souza e Luandino Vieira amarram os textos. As narrativas costuram lembranças, angústias, sonhos e desejos. As noções de presente, passado e futuro são misturadas, e todo esse inventário de sensações vai permeando o texto ao mesmo tempo em que se confrontam e se atualizam na realidade precária dos protagonistas.

A linguagem bruta – ou o “realismo feroz”, para retomar uma expressão de Antônio Candido – utilizada pelos autores ao tratarem de temáticas é também um aspecto fundamental dos contos:

Zeca Santos fechou a cara magra com as palavras da avó. Na barriga, o bicho da fome, raivoso, começou a roer, falta de comida, dois dias já, de manhã só mesmo uma caneca de café parecia era água, mais nada. Vavó quase a chorar lhe sacudiu da esteira com a vassoura para ele ir embora procurar serviço na Baixa e quando Zeca saiu, ainda falava as palavras cheias de lágrimas, lamentando, a arrumar as coisas:  
- Nem manquezo nem nada! Aiuê minha vida! Esta vida podre!... (VIEIRA, 1982, p. 09).  
Tentei levantar, mas a cabeça girava, doía, o estômago embrulhava e o vômito vinha até a boca e refluía. Fiquei sentado na cama, o quarto girando lentamente, irreal, frouxo na penumbra... Ajoelhei e meti a cara no vaso sanitário... Do banheiro percebi que ainda tínhamos uma garrafa no Cocal no armário. Meu organismo pedia, não era bem sede, era vontade de me encharcar novamente na insensibilidade deliciosa que o álcool produz na gente, e nada é tão grave, ou sério, que mereça a nossa atenção. Acabei bebendo toda a garrafa e capotei novamente na insensibilidade deliciosa que o álcool produz na gente e nada é tão grave, ou sério, que mereça a nossa atenção (SOUZA, 1994, p. 49-50).

Ademais, as narrativas que estamos estudando têm Luanda e Manaus como cenário. Temos dois autores que são de contextos distintos, nacionalidades diferentes, mas que falam de temáticas que se parecem, afinal, a desigualdade social, a opressão política, o desemprego, violência, o problema das drogas e do tráfico descritos pelo autor brasileiro, estão muito próximas das mazelas sociais

narradas pelo autor africano. São realidades distintas, mas que se aproximam pelas mesmas carências que o sujeito marginalizado tem que enfrentar em seu dia a dia:

E não consegui outro emprego. A gente ficou numa pior. Não tínhamos dinheiro pra parar o quarto em que a gente vivia, pra comprar comida, nada. Com uma semana, o dono do quarto tocou a gente pra fora e ficou com as nossas roupas. Rodamos algum tempo pela casa de alguns colegas meus, também do interior, que estavam em Manaus para estudar. Mas não dava pra ficar muito tempo em cada casa, e achei que era melhor a gente desistir. Mas ela me disse: Não volto nem morta pra minha casa. Fiquei doido, passava o dia na rua, cavando um trabalho, mas não adiantava. Cada emprego que aparecia tinha mais de vinte caras a fim, cada um melhor que outro (SOUZA, 1994, p. 61).  
-Sukua'! Então, você, menino, não tens vergonha?...Ontem não te disse dinheiro"cabou? Não disse para o menino aceitar serviço mesmo de criado? Não lhe avisei? Diz só: não lhe avisei?..  
- Mas, vavó!...Vê ainda!...Trabalho estou a procurar todos os dias. Na Baixa ando, ando, ando – Nada! No musseque...(VIEIRA, 1982, p. 8).

Nos recortes acima, observamos a temática do desemprego. As falas das personagens descrevem um espaço social opressor. As especificidades do contexto e das situações são distintas, mas os problemas sociais são muito semelhantes e compartilham de um forte empenho pela des-romantização da vida que desnuda o drama de sujeitos marginalizados em espaços de explícita injustiça e desigualdade.

Nas duas histórias encontramos personagens perdidas, tristes, psicologicamente fragilizadas e incapazes de sozinhas modificarem a realidade. O texto, nesse sentido, funciona como um protesto contra as injustiças. Os trechos que seguem são as partes derradeiras de cada conto. Sem dúvida, estas situações finais comprovam o que estamos afirmando:

Eu não tinha coragem para me matar. Não sou do tipo suicida. Estava pensando nessas coisas quando o carcereiro foi me buscar. Era da minha mãe, no telefone. E ela me disse: Hoje falo com seu pai. Isso não pode ficar assim. Ele está furioso, tu sabes. Mas tu não deves desesperar, meu filho. Ele vai te ajudar, eu sei o que digo. Eu vou fazer ele mudar, eu vou falar com ele, hoje à tarde, antes do jantar (SOUZA, 1994, p. 64).  
Com um peso grande a agarrar-lhe no coração, uma tristeza que enchia todo o corpo e esses barulhos divida lá fora faziam mais grande, Zeca voltou dentro dobrou as calças muito bem, para aguentar os vincos. Depois, nada mais que ele podia fazer já, encostou a cabeça no ombro baixo de vavó Xíxi Hengele e desatou a chorar um choro de grandes soluços parecia era monandengue, a chorar lágrimas compridas e quentes que começaram correr nos riscos teimosos as fomes já tinham posto na cara dele, de criança ainda (VIEIRA, 1982, p. 38).

Temos um desfecho totalmente disjuntivo, no qual, assim como no começo da narrativa, o conflito persiste ainda com mais intensidade. Zeca termina desempregado e, como Vavó, continua passando fome. Inácio termina preso, acusado injustamente de ter matado sua mulher, e sem receber ajuda de ninguém da família, com exceção de sua mãe, a única que vai visitá-lo na prisão. Sem mais nada a dizer, os narradores suspendem às narrativas bem no meio de todo esse desamparo, dessa tensão, deixando os personagens solitários com suas dores e deixando a nós, os leitores, envolvidos e pensativos diante desses dramas.

Em suma, da leitura das duas narrativas fica a nítida compreensão que estamos diante produções de retratam espaços distintos com discursos convergentes. Recriando condições tensas de lugares e contextos diferentes, Luandino Vieira e Márcio Souza, além de denunciarem situações sociais injustas nas periferias de Luanda e Manaus, também apresentam um fazer literário comprometido em termos de estratégias discursivas de denúncia: o foco narrativo, a construção das personagens, a estruturação do enredo e o nível descritivo constituem um conjunto convergente que materializa o engajamento literário também em termos formais.

#### **4 Considerações finais**

A literatura possui uma finalidade estética, mas também possui uma função social. Por isso, mais certo do que limitar o papel da literatura na vida social é admitir sua plurifuncionalidade. Afinal, além da função estética que é arte da palavra e expressão do belo, uma obra literária pode também possuir a função lúdica de provocar o prazer, ela pode possuir a função de conscientização ao provocar reflexões e instigar compromissos com o mundo no qual vivemos. Este é o foco maior do engajamento literário: a tomada de posição diante do mundo e de uma coletividade.

Neste trabalho, discutimos a arte literária enquanto linguagem que se aproxima dos problemas da realidade circundante. Na análise de “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, de Luandino Vieira e “No fim da tarde, antes do jantar”, de Márcio Souza, procuramos demonstrar a existência de uma postura participante, de um empenho social que se concretiza no texto artístico. Por sinal, a leitura realizada dos contos apontou que, nos dois autores analisados, a proposta de



engajamento literário não se realiza apenas na escolha temática e na crítica política, mas também na elaboração artística dessa escolha.

Muitos nomes da literatura mundial ousaram denunciar em suas obras a realidade crua, a indiferença e os sentimentos mais mesquinhos dos homens. São autores que fizeram de suas obras um gesto engajamento político e social, uma arma contra as mazelas do mundo colonialista e capitalista. Em Márcio Souza e Luandino Vieira percebemos essa potencialidade estética de crítica e de transformação. Nas narrativas persiste uma incontornável inserção histórico-social que se pauta, sobretudo, em uma reflexão aguda e desveladora sobre dura realidade das pessoas e, conseqüentemente, sobre suas próprias realidades.

## 5 Referências

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 38 ed. Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_; ROSENFELD, A.; PRADO, Décio de A.; GOMES, Paulo E. S. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

\_\_\_\_\_. “A nova narrativa”. In: *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Ed. Ática, 1989.

CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

D'ONÓFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 2002.

ERVEDOSA, Carlos. *Roteiro da literatura angolana*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, s/d.

GONÇALVEZ, Adolto. *Luandino Vieira e a literatura como “arma”*. 2007. Disponível em: < [http://macua.blogs.com/moambique\\_para\\_todos/2007/05/luandino\\_vieira.html](http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2007/05/luandino_vieira.html) >

SILVA JÚNIOR, Renato Otero da. *Galvez Imperador do Acre: o discurso do Romance e a ficcionalização da história*. Setembro de 2006.

MARTIN, Vima Lia. “Luandino Vieira: engajamento e utopia”. In: Maria do Carmo Sepúlveda; Maria Teresa Salgado. (Org.). *África e Brasil: letras em laços*. 2ª ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2006, v. 1, p. 211-229.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a Literatura?* São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Márcio. *A caligrafia de Deus*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

VIEIRA, José Luandino. *Luuanda*. São Paulo: Ática, 1982.

## **SOBRE OS AUTORES**

(Em ordem alfabética)

### **DOCENTES DA UFOPA**



**Denize de Souza Carneiro**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2004)

Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2012)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0877607760576666>



**Ediene Pena Ferreira**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1997)

Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2002)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007), com estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal).

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>



**Luiz Fernando de França**

Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso (2002)

Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006)

Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (2018)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5983359627858457>



**Odenildo Queiroz de Sousa**

Graduação em Letras pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém (1996)  
Graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará (2001)  
Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (2006)  
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2016)  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6567133029459541>



**Silvia Cristina Barros de Souza Hall**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2005)  
Graduação em Letras – Língua Inglesa pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (2009)  
Mestrado em Inglês - Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012)  
Doutorado em Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012)  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1900825503546910>

## **COLABORADORES EXTERNOS**



**Priscila Castro Teixeira**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2011)  
Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2018)  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7361152550591105>



**Karina Alana Pinto Guimarães**

Graduação em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2019)  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0523879284724256>

## **SOBRE A COMISSÃO ORGANIZADORA**



**CELIANE SOUSA COSTA**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2004)

Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (2009)

Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (2019)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2959074199188994>



**ELDER KOEI ITIKAWA TANAKA**

Graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (2004)

Mestrado em Literatura e Cinema Norte-Americano pela Universidade de São Paulo (2011)

Doutorado em Literatura e Cinema Norte-Americano pela Universidade de São Paulo (2016)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5019098259427559>



**RAIMUNDO NONATO VIEIRA COSTA**

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1993)

Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (1998)

Doutorado em Letras pela Université de Limoges (França, 2013)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878769515199141>

## ÍNDICE REMISSIVO

- Abordagem: 8, 14, 15, 18, 19, 21, 26, 27, 29, 32, 34, 36, 37, 55, 62, 121, 131
- Acordo: 8, 12, 14, 15, 22, 26, 27, 35, 37, 40, 42, 43, 45, 51, 64, 86, 90, 91, 92, 129, 132, 140
- Adicional: 8, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 25, 26, 27, 30
- Alunos: 8, 9, 11, 13, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 57, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76
- Amazônia: 7, 8, 9, 10, 33, 40, 67, 78, 100, 101, 104, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 127, 128
- Amazônica: 10, 100, 101, 102, 106, 108, 111, 115, 126
- Ambiente: 11, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 28, 58, 63, 66, 71, 72, 74, 111, 134, 139, 140
- Análise: 8, 9, 10, 21, 25, 33, 34, 38, 43, 44, 45, 46, 53, 54, 55, 56, 64, 65, 68, 69, 72, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 90, 91, 93, 100, 102, 121, 122, 126, 131, 136, 143
- Angola: 10, 121, 123, 129, 130, 132, 134, 144
- Aplicada: 12, 27
- Aprender: 13, 15, 17, 18, 19, 116
- Aprendizado: 14, 15, 18, 25, 27
- Área: 8, 34, 35, 57, 63, 65, 66, 69, 104
- Aspecto: 33, 60, 62, 81, 87, 88, 89, 91, 94, 97, 104, 108, 114, 125, 126, 141
- Assertivo: 9, 78, 79, 80, 81, 85, 87, 89, 90, 93, 94, 96
- Atividade: 8, 11, 13, 14, 17, 18, 22, 24, 27, 69, 72, 131

Aula: 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 27, 29, 31, 58, 67, 68, 69, 71

Autoavaliação: 21, 22

Autor: 9, 80, 85, 101, 102, 105, 108, 115, 118, 125, 126, 128, 132, 141

Autora: 8, 12, 14, 15, 17, 40, 51, 62, 81

Barracas: 19, 20, 24

Base: 62, 72, 75

Bepe: 9, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,  
116, 117, 118

Bilíngue: 29, 30, 57, 62, 63, 66, 67, 72, 73, 74

Brasil: 10, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 43, 48, 51, 52, 58, 59, 61, 62, 74, 75, 76,  
105, 108, 121, 122, 123, 128, 131, 139, 144

Caboclo: 9, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112

Calazar: 104, 105, 106, 107, 114

Categoria: 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 52, 53, 54, 55

Comidas: 16, 20, 22, 23, 25

Competência: 14, 16, 17, 18, 30

Comprometimento: 27, 32, 34, 40, 44, 46, 52, 53, 54, 55, 129

Comunidade: 15, 16, 17, 18, 63, 100, 105, 108, 113, 114, 116, 118

Comunitários: 100, 116, 117, 118

Condição: 108, 109, 114, 115, 118, 123, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,  
140

Conhecimento: 12, 13, 18, 20, 25, 27, 39, 40, 42, 43, 47, 51, 65, 99, 103, 107, 112,  
114

Constituinte: 78, 80, 91, 92, 95, 96

Conteúdo: 6, 32, 34, 40, 46, 49, 51, 52, 54, 69, 80, 108, 110, 123, 132

Contexto: 11, 12, 14, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 35, 44, 51, 66, 76, 83, 86, 92,  
100, 102, 118, 123, 126, 127, 130, 133, 137, 142

Conto: 111, 123, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142

*Corpus*: 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 78, 79, 81, 82, 93, 96

Covid: 8, 34

Cultura: 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 36, 66, 100, 101,  
102, 103, 105, 106, 108, 110, 111, 118, 129, 131

Cultural: 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 30, 58, 74, 111, 129, 131

Curricular: 30, 62, 75

Curso: 7, 75, 76, 77

Dados: 11, 21, 33, 35, 36, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 52, 54, 60, 65, 68, 69, 71, 72, 91,  
125

Descrever: 11, 14, 18, 22, 121, 131

Determinante: 83, 84, 93, 94

Diferenças: 11, 12, 14, 15, 16, 18, 26, 27, 28, 29, 36, 127

Diferentes: 8, 14, 15, 19, 25, 34, 35, 36, 41, 44, 66, 82, 84, 85, 90, 91, 115, 121, 127,  
132, 137, 141, 143

Doença: 32, 34, 35, 38, 54, 55

Educação: 8, 17, 26, 27, 29, 30, 31, 57, 60, 61, 62, 67, 73, 75, 92, 103, 120

Engajamento: 10, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 143, 144

Enredo: 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 116, 117, 118, 132, 136, 137, 143



Ensino: 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76

Enunciado: 9, 41, 43, 49, 50, 51, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96

Escola: 8, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 27, 28, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76

Escritor: 10, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 135

Espaço: 15, 16, 24, 45, 65, 103, 108, 110, 111, 112, 113, 117, 128, 129, 131, 133, 138, 139, 140, 142

Estrangeiro: 20, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 114, 118

Estratégia: 25, 73, 86, 88, 89, 141

Estudo: 8, 9, 10, 17, 18, 21, 37, 38, 67, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 96, 102, 103, 121, 131, 138

Evento: 19, 20, 21, 24, 41, 43, 44, 46, 48

Evidencialidade: 8, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

Expectativas: 21, 22, 23, 24

Experiência: 8, 11, 12, 18, 19, 22, 25, 26, 69, 144

Falante: 9, 15, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 66, 72, 79

Falar: 9, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 49, 59, 101, 102, 103, 124, 142

Fato: 14, 16, 17, 25, 34, 37, 43, 49, 53, 65, 66, 71, 72, 82, 104, 112, 114, 125, 128

Favoráveis: 8, 33, 36, 42, 45, 46, 47, 49, 53, 54, 55

Feira: 11, 20

Feirinha: 20, 21, 22, 23, 24, 26

Fonte: 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

Forma: 9, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 45, 51, 58, 60, 80, 83, 85, 88, 89, 90, 94, 101, 110, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Função: 33, 39, 91, 95, 96, 109, 123, 124, 125, 131, 143

Funcionalista: 8, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 54, 55

Funcionamento: 80, 82, 84, 87, 90, 93, 94, 96, 138

Fundamental: 17, 19, 29, 60, 61, 67, 71, 81, 126, 141

Gente: 23, 42, 43, 48, 51, 106, 108, 111, 114, 116, 118, 134, 135, 138, 139, 141, 142

Grau: 32, 40, 41, 52, 53, 54, 70

Herói: 9, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 137

História: 7, 16, 40, 59, 74, 101, 109, 111, 115, 118, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 144

Icamiaba: 9, 100, 101, 102, 107, 108, 111, 117, 118, 119, 120

Identidade: 13, 14, 18, 26, 27, 29, 30, 62, 63, 73, 112, 114, 128, 129, 131

Indígena: 40, 57, 58, 63, 75, 76, 99, 108, 109

Inferência: 41, 42, 43, 46, 47, 54

Informação: 7, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 84

Inglês: 7, 8, 14, 18, 28, 31, 63, 147, 148

Inglesa: 8, 12, 14, 15, 19, 25, 29, 30, 31, 62

Interação: 8, 11, 13, 15, 25, 26, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 54, 56

Intercultural: 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 62, 63,

Interculturalidade: 8, 11, 12, 15, 16, 19, 26, 27, 29, 31

Isolamento: 8, 32, 33, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55,  
114

Jantar: 10, 121, 122, 131, 133, 134, 138, 140, 142, 143

Judeu: 104, 105, 106

Justiça: 104, 107, 108, 111, 112, 114, 116, 117, 118

Lei: 51, 60, 61, 62, 107

Leitor: 105, 111, 112, 114, 124, 125, 127, 134

Língua: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
32, 33, 36, 38, 40, 41, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69,  
70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 96, 97,  
103, 105

Linguística: 8, 12, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 49, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 67,  
72, 73, 74, 76, 81, 82, 84, 86, 87, 96, 105, 109, 134

Literário: 10, 115, 121, 122, 123, 126, 134, 143, 144

Literatura: 10, 34, 39, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 143,  
144

Luanda: 121, 123, 129, 130, 132, 135, 139, 140, 141, 143, 144

Luta: 51, 52, 63, 103, 105, 107, 115, 129, 130, 131, 139

Manifestação: 8, 32, 34, 38, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 54

Materiais: 12, 16, 18, 20, 21

Materna: 17, 26, 28, 62, 66, 71, 73, 87

Medida: 20, 33, 44, 47, 51, 52, 54, 55, 67, 74

Missão: 110, 113, 116, 118

Modo: 12, 13, 27, 32, 51, 62, 66, 67, 70, 72, 84, 87, 88, 89, 93, 102, 104, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 124, 130, 132, 133, 140, 141

Morfema: 9, 41, 78, 87, 90, 91, 93, 95, 96

Mundo: 10, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 32, 34, 35, 39, 42, 43, 51, 80, 83, 84, 85, 97, 119, 123, 124, 125, 126, 130, 137, 143, 144

Munduruku: 65, 71

Municipal: 19, 67, 68, 69, 71, 75

Nacional: 58, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 73, 75, 126, 128, 129, 130, 131

Narrador: 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 127, 133, 134, 136

Narrativa: 93, 101, 122, 123, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 144

Nativo: 67, 72, 104

Natureza: 45, 54, 80, 100, 108, 112, 114, 116, 118

Negação: 9, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Negativa: 79, 80, 85, 88, 89, 90, 96

Negativo: 81, 86, 87, 88, 89, 90

Número: 32, 34, 42, 43, 47, 48, 50, 51, 53, 58, 64, 128

Objetivo: 11, 12, 13, 14, 18, 21, 25, 26, 33, 37, 43, 66, 69, 78, 102, 124, 127, 131, 133

Obra: 8, 10, 73, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 115, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 138, 139, 140, 143

Ocorrência: 8, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 80, 87, 103

Operação: 86, 87, 89, 90, 96

Opinião: 32, 33, 35, 36, 41, 42, 44, 51, 124

Países: 10, 11, 19, 20, 34, 35, 42, 53, 60

Pandemia: 33, 34, 35, 44, 47, 49, 50

Participante: 11, 24, 122, 135, 143

Personagem: 100, 102, 103, 104, 107, 111, 115, 135, 137, 140, 144

Perspectiva: 8, 9, 12, 18, 28, 30, 31, 33, 37, 55, 63, 78, 79, 82, 83, 96, 122, 127, 128,  
134, 135, 136

Pesquisa: 8, 9, 10, 21, 29, 33, 36, 45, 57, 58, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 81, 89,  
93, 100, 101, 102

Pessoa: 13, 15, 41, 49, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 127, 136

Política: 10, 30, 56, 57, 59, 60, 64, 67, 68, 72, 101, 102, 105, 114, 124, 131, 132, 141,  
144

Português: 9, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,  
81, 93

Povo: 59, 60, 79, 81, 87, 92, 96, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 117,  
118, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134

Prática: 8, 13, 14, 18, 28, 63, 110, 124, 131

Predicado: 78, 80, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96

Processo: 9, 13, 16, 17, 20, 25, 26, 27, 37, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 69, 84, 91, 92,  
93, 94, 116, 125, 127, 135, 137

Produto: 11, 36, 116

Professor: 9, 10, 12, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 58, 59, 68, 71, 72

Projeto: 6, 8, 9, 10, 19, 20, 25, 26, 33, 57, 58, 63, 70, 74, 127

Protagonista: 9, 100, 101, 102, 111, 112, 116, 118, 136, 138

Pública: 8, 11, 12, 14, 19, 58, 65, 68, 71, 72, 76

Público: 57, 67, 69, 70, 72, 74, 124, 125

Realidade: 33, 83, 108, 110, 116, 124, 125, 126, 130, 131, 135, 141, 142, 143, 144

Reflexão: 9, 12, 13, 14, 18, 19, 28, 57, 110, 127, 130, 139, 144

Relação: 13, 15, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 32, 34, 37, 40, 49, 51, 52, 54, 55, 64, 69,  
70, 71, 72, 79, 82, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 100, 103, 106, 109, 122, 124, 125,  
126, 128, 129, 134, 135

Reportabilidade: 32, 41, 46, 47, 48, 49, 53, 54

Respeito: 14, 15, 17, 19, 26, 28, 39, 40, 59, 69, 83, 87, 92, 117, 125, 132, 135

Romance: 9, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 128

Sala: 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 29, 31, 58, 67, 68, 69, 71

Santarém: 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 57, 58, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 73, 74, 76, 77,  
120, 147

Sateré-Mawé: 9, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99

Situação: 33, 43, 59, 70, 71, 72, 73, 84, 121, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 140

Social: 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 42,  
44, 45, 49, 54, 100, 101, 108, 110, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128,  
129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Sociedade: 7, 8, 10, 12, 16, 35, 58, 79, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 131, 132

Sujeito: 12, 13, 14, 29, 46, 48, 54, 62, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 128, 134, 136, 142

Tempo: 12, 13, 14, 18, 20, 42, 47, 67, 68, 81, 87, 88, 89, 111, 112, 113, 117, 124, 129,  
131, 132, 136, 138, 140, 141, 142

Terra: 100, 104, 105, 107, 110, 116, 118

Território: 59, 60, 61, 62, 72, 73, 128, 129

Texto: 12, 21, 22, 28, 33, 39, 42, 44, 45, 46, 49, 55, 56, 78, 80, 84, 85, 121, 122,  
125, 126, 127, 128, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 144

Tipo: 20, 25, 26, 32, 34, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 68, 72, 83, 84,  
89, 90, 96, 136, 142

Tipologia: 9, 39, 79, 89, 90, 97, 100, 102, 114

Universidade: 7, 8, 64, 73

Urbana: 9, 20, 57, 58, 63, 65, 66, 71, 72, 73, 76, 128, 133

Uso: 8, 14, 15, 17, 25, 36, 55, 60, 93, 102, 103, 105, 107

Vavó: 10, 121, 122, 131, 132, 133, 135, 138, 140, 141, 143

Vegetais: 11, 20, 24, 25

Verbal: 8, 36, 37, 44, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 93, 97, 98

Verbo: 32, 46, 49, 50, 54, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 103

Vida: 12, 16, 18, 24, 35, 100, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 124, 126, 127, 129, 130,  
132, 133, 136, 141, 142, 143

Vírus: 33, 34, 35, 49, 50, 53

Wai wai: 65, 71, 77

Xíxi: 10, 121, 122, 131, 132, 133, 138, 140, 142, 143

Zona: 9, 20, 58, 66, 71, 72, 73

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

(Apenas autores citados ao longo dos capítulos. Para demais autores, queira por gentileza verificar as referências bibliográficas de cada capítulo)

Aguiar e Silva, 100, 101, 111, 19  
Aikhenvald, 40, 55  
Antunes, 13, 28  
Bastos, A., 9, 11, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113,  
114, 115, 116, 117, 119, 120  
Boye, 38, 39  
Brisolara, 27  
Brock, 17, 31  
Câmara Cascudo, 100, 101, 108, 110, 119  
Câmara Jr., 85  
Candido, 125, 127, 132, 136, 141  
Cardoso, N. N. F. L., 12, 18, 19,  
Cardoso, M., 59, 75  
Carneiro, 74, 80, 83, 84, 88, 90, 97  
Chaves, R., 129, 131, 144  
Coracini, 21, 28  
Corbett, 14, 15, 16, 25, 26, 28  
Correio, 14, 15, 16, 28  
Couto, 12  
Creissels, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 97  
Crystal, 18, 28  
Dall’Aglío Hattner, 33, 41, 56  
Denzin, 21, 28  
Dik, 36, 37, 55  
D’Onófrío, S., 135, 136, 139, 140  
Dunnett, 14  
Eckert-Hoff, 21, 29  
Flick, 21, 29



Fleuri, R. M., 13, 15, 27, 29, 31  
Fonseca, 60, 61, 76  
Franceschini, 79, 81, 82, 92, 97, 98  
Freire, M. C. B., 66, 76  
Furtado, 101, 119  
Gregolin, 18, 29  
Hagège, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 98  
Hall, S., 14, 29  
Harder, 38, 39  
Hengeveld, 33, 37, 41, 55, 56  
Kothe, 100, 101, 114, 115  
Kramsh, 16, 17  
Krause-Lemke, 62, 76  
Kumaravadivelu, 27, 29  
Lago, 27, 29  
Lazard, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 98  
Leffa, 24, 29  
Lincoln, 21, 28  
Lucena, 50, 51, 56  
Lukács, 100, 101, 114, 119  
Mackenzie, 37, 55  
Maher, 13, 21, 29  
Martin, 129, 132, 134, 144  
Mendes, 12, 29  
Moisés, M., 111, 119  
Mota, 20, 29  
Nascimento, 15, 17, 27, 30  
NEVES, 36, 40, 56  
Nunan, 21, 30  
Nuyts, 40, 56  
Oliveira, A. P., 18, 30  
Oliveira, F., 26, 30  
Oliveira, L. E., 60, 61, 76  
Orr, 13, 30

Payne, 81, 85, 98  
Peirce, 14, 30  
Pennycook, 12, 30  
Pilla, 18, 29  
Politzer, 14, 30  
Rajagopalan, 15, 30  
Reis, 17, 31  
Ribeiro, 16, 31, 76  
Risager, 16, 31  
Rodrigues, A. D., 58, 76, 79, 99  
Sartre, 123, 124, 125, 145  
Silva, A. C. C., 12  
Silva, A. C. F., 65, 77  
Silva, F. M., 27, 31 65, 101, 111, 144  
Silva, P. A., 16, 26, 31  
Silva Jr., R. O., 128, 144  
Siqueira, 11, 16, 31  
Sousa, O. Q., 101, 103, 104, 105, 107, 108, 120  
Souza, Márcio, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141,  
143, 144, 145  
Souza, M. I., 13, 27, 31  
Spoladore, 79, 97  
Touratier, 79, 81, 82, 99  
Vieira, L., 121, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 144,  
145  
Vieira, N., 120  
Weber, 100, 101, 116, 117, 120  
Zaremba, 79, 81, 82, 99

Este livro foi composto em Georgia, corpo 12/14/16,  
Cambria, corpo 28 e finalizado pela RFB Editora em  
formato e-book em junho de 2021.

