

DIÁLOGOS FRONTEIRIÇOS

LINGUAGENS EM PERSPECTIVAS

MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO
JAIRO DA SILVA E SILVA
GABRIEL NASCIMENTO
GISANE SOUZA SANTANA
ORGANIZADORES

Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro
Jairo da Silva e Silva
Gabriel Nascimento
Gisane Souza Santana
Organizadores

DIÁLOGOS FRONTEIRIÇOS

LINGUAGENS EM PERSPECTIVAS

1ª edição

© 2019 por Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro Jairo da Silva e Silva
Gabriel Nascimento e Gisane Souza Santana
© 2019 por vários autores
Todos os direitos reservados.

Conselho editorial

Colaboradores:

Márcia Aparecida da Silva Pimentel
Universidade Federal do Pará – UFPA
José Antônio Herrera
Universidade Federal do Pará – UFPA
Bruno Nunes Batista
Instituto Federal Catarinense – IFC
Wildoberto Batista Gurgel
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
André Luiz de Oliveira Brum
Universidade Federal do Rondônia – UNIR
Mário Silva Uacane
Universidade Licungo / Moçambique
Francisco da Silva Costa
Universidade do Minho / Portugal
Ofelia Pérez Montero
Universidad de Oriente- Santiago de Cuba-Cuba

Editora-chefe

Viviane Corrêa Santos
(Universidade do Estado do Pará - UEPA)

Capa e editoração eletrônica

Walter Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484d	Ribeiro, Maria D’Ajuda Alomba
	Diálogos fronteiriços: linguagens em perspectivas [recurso eletrônico] Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro, Jairo da Silva e Silva, Gabriel Nascimento e Gisane Souza Santana. - Ananindeua, PA : Itacaiúnas, 2019. 192 p. : il. ; PDF.
	Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-85-9535-160-8 (Ebook)
	1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Fronteiras. 4. Territórios. I. Ribeiro, Maria D’Ajuda Alomba. II. Silva, Jairo da Silva e. III. Nascimento, Gabriel. IV. Santana, Gisane Souza. V. Título.
2019-2355	CDD 410 CDU 81’1

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística 410
2. Linguística 81’1

[DOI 10.29327/510830](https://doi.org/10.29327/510830)

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, são de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.
Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaiúnas](#) em dezembro de 2019.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PRIMEIRA PARTE	11
CAPÍTULO I. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ETHOS FRONTEIRIÇO NA MÚSICA “FRONTEIRA QUE NÃO FAZ FRONTEIRA” DE JOSÉ MENDES	12
<i>Elionai Mendes da Silva</i>	
CAPÍTULO II. CONSTRUÇÕES DE TÓPICO NA FALA CULTA E POPULAR DE SALVADOR: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA	22
<i>Lenilza Teodoro dos Santos Mendes</i>	
CAPÍTULO III. IMPACTOS DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE INSURGÊNCIA INDÍGENA TAPUIA	35
<i>Tânia Ferreira Rezende</i> <i>Eunice da Rocha Moraes Rodrigues-Tapuia</i>	
CAPÍTULO IV. MULHERES MIGRANTES EM REGIÃO DE FRONTEIRA: NARRATIVAS, OPRESSÃO E SOBREVIVÊNCIA	48
<i>Martha Julia Martins de Souza</i>	
CAPÍTULO V. PERTENCER E PARTILHAR: DIFERENTES FORMAS DE POSSUIR ...	61
<i>Laísa Tossin</i>	
CAPÍTULO VI. REFLEXÕES SOBRE O EMPODERAMENTO DA MEMÓRIA ATRAVÉS DA LÍNGUA	70
<i>Daniele da Silva Fernandes Rodrigues</i> <i>Emerson Carvalho de Souza</i>	
CAPÍTULO VII. VOZES NEGRAS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA	80
<i>Francelina Barreto de Abreu</i>	
SEGUNDA PARTE	93
CAPÍTULO VIII. A COLEÇÃO INVISÍVEL: O PROCESSO DE DESLIZAMENTO SÍGNICO COMO GERADOR DE SENTIDOS	94
<i>Marlucia Mendes da Rocha</i> <i>Carla Serafim</i>	
CAPÍTULO IX. O FILME-ENSAIO COMO BIFURCAÇÃO DA LINGUAGEM NA METAFICÇÃO HOMOERÓTICA DO FILME “ILHA”	106
<i>Valéria Amim</i> <i>Patrick Silva Cavalcante</i>	
CAPÍTULO X. DA (IN) ACESSIBILIDADE DO DISCURSO E DA LINGUAGEM JURÍDICA: O CASO DAS EMENTAS JURISPRUDENCIAIS	118
<i>Bogleux Bonjardim da Silva Carmo</i>	
CAPÍTULO XI. A PROFICIÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	130
<i>Laudineia de Souza Sartore</i> <i>Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro</i>	
CAPÍTULO XII. CONSTRUÇÃO DA AUTENTICIDADE NA ESCRITA E ETNICIDADE NEGRA: RELAÇÕES EM COMUM?	142
<i>Fernando Porfírio Lima</i> <i>Gabriel Nascimento</i>	

CAPÍTULO XIII. OS LIVROS DIDÁTICOS E A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS: COMO A REPRESENTATIVIDADE MARCA O ENSINO DE LÍNGUA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO.....	154
<i>Verônica de Souza Santos</i>	
CAPÍTULO XIV. OS ESPAÇOS ENUNCIATIVOS EM CAPAS DA REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	164
<i>Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro</i>	
<i>Samara de Oliveira Santos</i>	
CAPÍTULO XV. PROAÇÃO E PARFOR: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL	176
<i>Amanda Santos Alves</i>	
<i>Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	188
SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES.....	192

APRESENTAÇÃO

Não são apenas a abrangência e extensão territorial que materializam a relação entre fronteiras e linguagens, e que inviabilizam a tentativa de dela nos servirmos para apresentar o presente livro. São também os diálogos fronteiriços em sentidos múltiplos, os quais refletem a linguagem em suas diversas perspectivas.

Assim, convidamos as leitoras e os leitores a realizar uma desafiadora incursão pelos quinze capítulos que compõem as duas partes deste livro, formadas por sete textos na primeira e oito na segunda, os quais foram escritos por pesquisadoras e pesquisadores de várias regiões do Brasil. Ainda que de modo heterogêneo, as autoras e os autores se interligam a partir do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca do eixo temático *Diálogos fronteiriços: Linguagens em perspectivas*.

A primeira parte do livro prioriza os diálogos fronteiriços a partir da territorialidade, sob a confluência da multi/inter/trans/indisciplinaridade dos estudos da linguagem (linguística e/ou literatura). As pesquisas destacam, assim, nesse momento, como diretriz para as discussões apresentadas, as aproximações entre territórios e identificações, subjetividades, resistência e cultura, a partir da diversidade dos objetos de estudo e das abordagens realizadas.

Primeiramente, na tentativa de compreender o processo de construção identitária de um *ethos* que ao mesmo tempo em que é objeto de pertença de vários territórios, vive o conflito de não pertencer a lugar nenhum, o capítulo “A construção identitária do *ethos* fronteiriço na música ‘fronteira que não faz fronteira’ de José Mendes”, escrito por Elionai Mendes da Silva, procura, sob uma perspectiva dos estudos discursivos, averiguar a construção do *ethos* fronteiriço na referida música.

No segundo capítulo, intitulado “Construções de tópico na fala culta e popular de Salvador: uma abordagem variacionista”, Lenilza Teodoro dos Santos Mendes realiza um estudo comparativo das *construções* de tópico do tipo *deslocamento* à esquerda de sujeito na fala culta e coloquial de Salvador. Para tanto, através de análise quantitativa e qualitativa, utiliza o aparato teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, com ênfase na Variação Social do português brasileiro e Funcionalismo aliado à Pragmática.

O terceiro capítulo, “Impactos da formação intercultural no processo de insurgência indígena Tapuia”, de Tânia Ferreira Rezende e Eunice da Rocha Moraes Rodrigues-Tapuia, tem como ponto de partida as dinâmicas que constituem a identidade indígena Tapuia. Com base em produções e em narrativas dos(as) docentes Tapuias, sob

uma perspectiva sociolinguística intercultural decolonial, as autoras discutem o processo de insurgência do povo e do português Tapuia, no contexto de políticas linguísticas e práticas de ensino fomentadas pela formação docente intercultural.

No quarto capítulo, “Mulheres migrantes em região de fronteira: narrativas, opressão e sobrevivência”, Martha Julia Martins de Souza faz um recorte teórico e reflexivo acerca de um projeto de pesquisa seu, em andamento na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tal projeto visa pensar a desigualdade de gênero estrutural imposta a essas migrantes a partir de uma lógica colonial moderna que produz conhecimento, narrativas, estruturas e conceitos binários, excludentes, misóginos e racistas.

Em “Pertencer e partilhar: diferentes formas de possuir”, quinto capítulo da primeira parte desta obra, a pesquisadora Laísa Tossin apresenta uma análise semântico-enunciativa de pronomes possessivos em Apinajé, Jarawara, Diyrbal e Português. Ao constatar a presença de um conjunto de predicados descritivos para a designação de pronomes possessivos que distinguem posse de propriedade, a autora nos convida a pensar sobre as diferentes concepções de pertencimento e de reconhecimento de si como integrante de um grupo ao elaborar uma reflexão sobre ter um nome, uma língua e um território.

O sexto capítulo, “Reflexões sobre o empoderamento da memória através da língua”, escrito por Daniele da Silva Fernandes Rodrigues e Emerson Carvalho de Souza, propõe a língua como forma de empoderamento da memória coletiva de determinada comunidade, bem como a importância da conservação desse legado sócio-histórico. Para viabilizar essa relação, os autores priorizaram o cenário indígena da comunidade Malacacheta, por dois motivos principais: por ser a mais antiga das que compõem a Serra da Lua, no município de Cantá, em Roraima, e principalmente pelos intensos processos de transformação cultural e perda sucessiva de sua língua materna. Os autores nos convidam a refletir a natureza efêmera da memória e como esta se contrasta com a tentativa de consolidação por meio das características linguísticas próprias do contexto escolhido.

No sétimo capítulo desta primeira parte, em “Vozes negras na literatura latino-americana”, Francelina Barreto de Abreu analisa a construção do feminino no romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo e nos poemas *Me gritaron negra*, de Victória Santa Cruz, e *Negra soy*, de Mary Grueso Romero. Esse estudo comparativo possibilita-nos a compreensão da representação da mulher negra na literatura latino-americana, construída em períodos históricos diferentes, permitindo-nos tecer um olhar sobre a construção da

memória da figura feminina ao longo do tempo, perpassando por temas polêmicos como preconceito, submissão, erotização do corpo feminino; mas como resposta, a resistência e empoderamento feminino.

A segunda parte do livro aborda os diálogos fronteiriços sob distintas perspectivas teórico-metodológicas dos estudos da linguagem e seus atravessamentos fronteiriços às áreas outras (tais como, o Cinema; o Discurso e linguagem jurídica; Educação de Jovens e Adultos; a Educação para as relações étnico-raciais; o Livro didático; o Ensino de Português como Língua Estrangeira; e, Formação Continuada de Professores). Tematizam, assim, como questões em comum, os modos de realização e aspectos da linguagem, ou seja, a linguagem em suas múltiplas perspectivas.

No oitavo e nono capítulo, o cinema e a literatura são os fios que conduzem os diálogos fronteiriços. Em “A coleção invisível: o processo de deslizamento sógnico como gerador de sentidos”, fundamentadas teoricamente nos estudos da Semiótica da Cultura, e na Teoria da Tradução Intersemiótica, as autoras Marlúcia Mendes da Rocha e Carla Serafim investigam o processo tradutório e de construção das narrativas fílmicas *A Coleção Invisível*, o documentário *Os Magníficos*, de Bernard Attal, e o conto *A Coleção Invisível*, de Stefan Zweig. A investigação do processo criativo ocorre pelo processo de tradução sógnica, responsável pela construção de uma nova representação cultural.

O capítulo nono, intitulado “O filme-ensaio como bifurcação da linguagem na metaficção homoerótica do filme *Ilha*”, os autores Valéria Amim e Patrick Silva Cavalcante operam um diálogo fronteiriço entre o cinema, a filosofia e a literatura acerca do filme-ensaio, um gênero aberto, híbrido e indefinível, semelhante a um “enxame de abelhas bifurcando por todos os lados”.

No décimo capítulo, “Da (in)acessibilidade do discurso e da linguagem jurídica: o caso das ementas jurisprudenciais”, Bougleux Bonjardim da Silva Carmo analisa a linguagem jurídica do gênero ementa jurisprudencial quanto ao vocabulário, de forma específica, na relação entre a linguagem e acessibilidade lexical como direito. Metodologicamente, o autor empregou categorias da Análise Crítica do Discurso referente à significação representacional e utilizou como ferramenta, o *software AntConc*, para um tratamento de caráter lexicológico de ementas que tratam de plágio disponíveis na *homepage* do Supremo Tribunal de Justiça.

Os cinco capítulos que encerram a segunda parte deste livro, por sua vez, têm como regularidade, a educação e, mais especificamente, o ensino. Laudineia de Souza Sartore e Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro, no décimo primeiro capítulo, “A proficiência

leitora na Educação de Jovens e Adultos”, discorrem sobre a aquisição da proficiência leitora na Educação de Jovens e Adultos, através da apropriação das etapas de leitura, enfatizando o papel do professor no processo de aquisição da leitura dos alunos da EJA. Além disso, analisam a aquisição da proficiência leitora através da apropriação das etapas da leitura, com foco na compreensão leitora, como mediadora da aprendizagem.

Já por outro lado, no décimo segundo capítulo, “Construção da autenticidade na escrita e etnicidade negra: relações em comum?”, Fernando Porfirio Lima e Gabriel Nascimento analisam a concepção de autoria em relação à escrita produzida por pessoas negras recém-ingressadas na universidade pública. A ideia de autenticidade engloba a concepção de singularidade na escrita, ou seja, como as marcas do autor são impressas no texto. Essa discussão nos leva a reconhecer a importância da questão ética no processo de escrita e direitos autorais no país. Os pesquisadores buscam reconhecer em que medida a escrita por estudantes negros pode fornecer subsídios para afirmar a ideia de indícios de autoria como forma de fomentar práticas antirracistas.

No décimo terceiro capítulo, “Os livros didáticos e a escrita de mulheres negras: como a representatividade marca o ensino de língua para jovens do ensino médio”, Verônica de Souza Santos pontua relevantes reflexões acerca do que coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2018) do Ministério da Educação apresentam acerca da presença/ausência da escrita de mulheres negras. O impacto desta (in)visibilidade permite identificar implicações no processo e de aprendizagem de estudantes que absorvem o conteúdo dessas coleções, ressaltando que uma parcela esmagadora é originária de regiões periféricas e o reforço de um ensino elitista, eurocêntrico e segregador, apaga a produção de grupos marginalizados, ocasionando efeitos devastadores.

Já no décimo quarto capítulo, intitulado “Os espaços enunciativos em capas da revista *Língua Portuguesa* como estratégia de ensino de Português como Língua Estrangeira”, de autoria de Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro e Samara de Oliveira Santos, há uma reflexão sobre estratégias de ensinar o Português como Língua Estrangeira (PLE) a partir do gênero capa de revista. Assim, as autoras destacam a relevância do ensino-aprendizagem a partir da abordagem da multimodalidade e da promoção do letramento.

No último texto que contempla esse livro eletrônico, “Proação e Parfor: uma análise crítico-reflexiva do fazer pedagógico do professor de ensino fundamental”, Amanda Santos Alves e Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro discutem a relevância da formação continuada no fazer pedagógico do professor que atua na educação básica. As

pesquisadoras escolhem como lócus de estudo o eixo Ilhéus/Itabuna, no estado da Bahia, tendo como foco de investigação os professores participantes do *Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica* (Proação) e do *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (Parfor), ambos os cursos ofertados na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), direcionando, a partir dos programas formativos e dos docentes o seu olhar para a educação básica.

Em conclusão a este momento de apresentarmos o texto a vocês leitoras e leitores, destacamos, por fim, que todo o percurso trilhado é, por assim dizer, apenas uma parte no todo que formam os diálogos fronteiriços, priorizando a linguagem em suas múltiplas perspectivas. Assim, fazemos nossas as palavras de Roland Barthes, em seu ensaio “Aula”, alusivo à aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Collège de France, em 1978:

Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz (BARTHES, 1978, p. 44)¹.

Que a fala e a escuta traçadas na tessitura de *Diálogos fronteiriços: Linguagens em perspectivas*, possibilitem a outras leituras e abordagens possíveis, algo sempre admissível e necessário. Esperamos, portanto, que o presente livro, possa despertar e ampliar nas leitoras e nos leitores o interesse pela temática, bem como motivar novas discussões num diálogo aprofundado.

Desejamos uma boa leitura a todas/os!

Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro
(PPGLLR/UESC e PVNS/CAPES/PPGL/UFRR)
Jairo da Silva e Silva (PPGLLR/UESC e IFPA)
Gabriel Nascimento (USP e UFSB)
Gisane Souza Santana (PPGLitCult/UFBA)
Organizador@s

¹ BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

DIÁLOGOS FRONTEIRIÇOS: LINGUAGENS EM PERSPECTIVAS

1ª parte

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO *ETHOS* FRONTEIRIÇO NA MÚSICA “FRONTEIRA QUE NÃO FAZ FRONTEIRA” DE JOSÉ MENDES

Elionai Mendes da Silva²

RESUMO: A identidade do sujeito é constituída pelos elementos culturais de uma dada sociedade, herdados sócio-historicamente. Segundo Hall (2006), os indivíduos necessitam desses elementos para que os situem num contexto social, conferindo-lhes sentido às suas existências e aos papéis que esses desempenham enquanto sujeitos. Em se tratando dos sujeitos de fronteiras brasileiras, a problemática reside no entremeio da construção identitária, a qual se constitui na busca por uma representação social que os definam cultural e territorialmente. Dessa inquietação, este texto pretende averiguar a construção do *ethos* (AMOSSY, 2008) fronteiriço na música “Fronteira que não faz fronteira” de José Mendes (1969), mediante análise discursiva. Na tentativa de compreender o processo de construção identitária de um *ethos* que ao mesmo tempo em que é objeto de pertença de vários territórios, vive o conflito de não pertencer a lugar nenhum. Assim, sua representação simbólica estabelece identidades individuais e sociais como prática de significação.

Palavras-chave: Cultura; Representação; Identidade; Fronteiras; *Ethos*.

Introdução

Neste trabalho, pretendemos refletir sobre uma das problemáticas compartilhadas por brasileiros e estrangeiros que vivem em toda parte do mundo. Pessoas que por muitas vezes foram obrigadas a deixar seu lar, seus familiares e seus amigos em busca de melhores condições de vida ou por razões políticas, econômicas, sociais e até mesmo geográficas demarcadas territorialmente. Pessoas essas que vivem no entremeio do seu lugar de pertença e do lugar transitório. Tal problemática gira em torno do sujeito fronteiriço que vive o conflito de ao mesmo tempo em que pertence a um lugar delimitado geograficamente, não se vê pertencente a lugar nenhum. Não é daqui. E nem de lá.

Na impossibilidade de falar do lugar discursivo na forma-sujeito (ORLANDI, 2001) do sujeito-frontereiro e pelos propósitos aqui estabelecidos, o objetivo principal destas reflexões é compreender o efeito de sentido produzido na construção do *ethos* discursivo do sujeito-frontereiro na letra da música “Fronteira que não faz fronteira” de José Mendes (1969), por considerar esta temática de grande relevância na atual conjuntura

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: naybaianamendes@gmail.com.

da sociedade brasileira³, além de corroborar a produção do efeito de sentido esperado na construção do *ethos* discursivo.⁴

Para tanto, inspiramo-nos numa perspectiva discursiva em diálogo com Maingueneau (2008a) e Amossy (2008), entende-se que o *ethos* discursivo está diretamente relacionado ao momento da enunciação e à imagem prévia que o auditório possui do enunciador antes mesmo da sua fala, neste caso, consideramos as condições de produção que cerceia na letra da música e os efeitos de sentidos que constroem a representação do *ethos* fronteiriço, determinando o sucesso dessa representação. Além de dispositivos teóricos da Análise do Discurso, (AUTHIER-REVUZ, 1990; ORLANDI, 2001) a fim de problematizar os efeitos de evidência e depreender os sentidos produzidos na música. Assim sendo, a sessão que se segue destina-se a apresentar um breve panorama teórico dos principais dispositivos discutidos aqui, em seguida, proceder-se-ão as discussões analíticas acerca do *corpus* investigado, as considerações finais e por último nossos referenciais.

1. Contribuições teóricas e discursivas

Para discutirmos sobre questões identitárias e culturais, buscamos embasamento nos trabalhos desenvolvidos por Stuart Hall (2003, 2006) na tentativa de compreender a complexa relação entre a identidade individual e social de um sujeito e a cultura A e cultura B na constituição deste sujeito conflitante. Este teórico explora algumas das questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e avalia se existe uma crise de identidade, em que consiste essa crise e em que direção ela está indo. Ao desenvolver seus argumentos, Hall (2006) introduz certas complexidades e examina alguns aspectos contraditórios que a noção de “descentração do sujeito”, em sua forma mais simplificada, desconsidera.

Nesta direção, o sujeito-fronteiriço discutido aqui representa uma relação conflituosa de intensa busca de si mesmo, sendo construído e construído de uma exterioridade coletiva e individual em que permeia a identidade cultural de um indivíduo. Consideremos que a exterioridade formada por elementos culturais de uma determinada

³ Lembramos aqui o conflito que vivido por imigrantes dos países fronteiriços com o Brasil, como os venezuelanos, os bolivianos, os uruguaios, colombianos e outros que vêem o Brasil como um país de grandes oportunidades.

⁴ A visão adotada neste trabalho é a do *ethos* como construção discursiva, ou seja, que pressupõe a existência de um sujeito inscrito no discurso.

cultura forma a identidade desse sujeito, o que faz com que ele se identifique com tais elementos atribuindo sentido a sua existência. Nesse alinhamento, é preciso que se reflita sobre o lugar social em que circunscreve esse sujeito que fala e é falado por dizeres exteriores a ele.

Ampliando esse pensamento, reiteramos que a identidade do sujeito é construída por elementos culturais, herdados sócio-historicamente (HALL, 2006). Isso equivale dizer que o conceito de identidade não é estático, fixo, atemporal. Ele evolui junto às transformações sociais, processo natural do desenvolvimento das sociedades. Segundo os estudos desenvolvidos por Stuart Hall, a noção de identidade se constrói a partir de diferentes concepções de sujeito: o Iluminista, o Sociológico e o Pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão [...] que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia [...] ao longo da existência do indivíduo. A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos [...]. O sujeito pós-moderno é compreendido como um sujeito fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (HALL, 2006, p. 10–12).

Todas essas concepções contribuíram para o que se compreende por identidade hoje, consideramos, assim, que o sentido de identidade do sujeito tornou-se heterogênea, pois é constituída por diversos elementos sociais, culturais e históricos. Dessa maneira, o sujeito não se constitui de uma identidade apenas, mas sim de várias. A identidade é um processo contínuo e contraditório que está em constante movimento. Se pensarmos na constituição identitária do sujeito-fronteiriço deslocado territorialmente, visamos apenas um aspecto de sua identidade.

Dessa maneira, inferimos que o processo identitário do sujeito-fronteiriço, assim como todo sujeito, é de caráter heterogêneo, pois se constrói tanto pela identidade individual, inerente ao sujeito, quanto pela identidade coletiva sócio-histórica. O sujeito, ainda, “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2003, p. 13).

Nessa direção, o sujeito se constrói e é construído por suas ações em sociedade, por seus atos de comunicação. Ao expressar-se, o sujeito se comunica produzindo

sentidos em seu dizer, falar com uma individualidade característica de cada um, intencionalmente ou não. O fato é que esses sentidos se relacionam a outros sentidos à medida que os sujeitos interagem com o outro e como discurso do outro. Esse movimento (verbal e não verbal) interativo produz a imagem daquilo que somos. Independente de nossas vontades ou nossos desejos. A todo instante somos interpelados por atos falhos, palavras, discursos que nos constrói e constrói a imagem que os outros têm de nós. Somos produtos e produtores de sentidos que representam o que nosso inconsciente não evidencia. O que nos torna parte significativa dentro de uma rede produtora de sentidos em constante movimento em que

Todo ato de linguagem emana de um sujeito que se define somente em relação a um outro (princípio da alteridade, da interação) de modo a influenciá-lo, a trazê-lo para si (princípio da influência) e, ao mesmo tempo, a gerar uma relação na qual os dois possuem seu próprio projeto de influência (princípio da regulação), a partir de certos saberes comuns (princípio da pertinência). (ANTUNES; PAULIUKONIS, 2018, p. 277).

Esses processos de significação, identificação e interpretação podem ser entendidos como a produção do *ethos* discursivo. Segundo Maingueneau, o *ethos* “não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas, antes, de uma forma dinâmica construída pelo destinatário através dos movimentos da própria fala do locutor” (2008b, p.14). Então, cabe ao destinatário identificar certas características do momento da enunciação ou interpelação, em relação ao discurso proferido/produzido pelo locutor, sem perder de vista que esse discurso se encontra integrado a uma determinada conjuntura sócio-histórica.

Neste viés, estas reflexões compreendem o *ethos* como a representação da imagem do sujeito-fronteiriço é construída pelos enunciados da letra da música em busca da adesão do seu interlocutor por meio de processos de emotividade e identificação. Assim, pretende-se compreender como essa imagem é projetada pelo enunciador (autor) ao produzir efeitos de sentido que remete o interlocutor à cena enunciativa, instalada pelo gênero discursivo música, ao momento da enunciação, ou seja, nas marcas de enunciação deixadas no enunciado. Essa produção de sentidos gerados, a partir da relação entre a heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004 [1982]) negociada na música remete, imediatamente, ao *ethos* discursivo que busca influenciar seu interlocutor por meio do alinhamento entre o *ethos* do locutor e a imagem do enunciatário.

2. Relações discursivo-analíticas: *Fronteira que não faz fronteira*

Escrita por José Mendes e Airton Pimentel, a música “Fronteira que não faz fronteira” é a nona faixa do disco *Andarengo* (1969), de José Mendes, cantor, compositor e ator brasileiro, reconhecido por compor música de estilo regional gaúcha e viveu entre os anos 1939 e 1974. Apesar do seu distanciamento do nosso tempo, suas temáticas permanecem bastante atuais por abordar em suas músicas questões de cunho regionalista, representando a cultura e a identidade de um povo.

Inicialmente, gostaríamos de destacar o enunciado que compõe o título da música “Fronteira que não faz fronteira”, concentrando nossas atenções na primeira parte deste enunciado (*fronteira*). Em seu sentido primeiro⁵, “fronteira” pode ser compreendida como algo que impõe barreiras de acesso, algo que nega a presença de um no espaço geográfico do outro. Em relação à repetição desse elemento no enunciado e conforme dispositivos analíticos da Análise do Discurso, sua repetição produz um efeito de sentido de deslizamento em relação ao elemento *fronteira A* e o elemento *fronteira B*. Esse deslizamento aponta para a produção de um efeito de sentido de negação do elemento *A* para o elemento *B*, à medida que, a representação simbólica desses elementos é construída discursivamente, os circunscrevendo em uma teia discursiva que aponta para múltiplos sentidos.

Nesta direção, a negação do elemento linguístico “fronteira” retoma o sentido primeiro deste elemento, qual representa um limite, ainda que imaginário, que separa, que segrega e que divide povos, sujeitos, e indivíduos de si mesmo e do mundo, os tornando sujeitos apátridas. Dito de outra maneira, o sentido do termo *fronteira* produzido aqui isola os sujeitos do seu contexto social, histórico e cultural. Por esse viés, o *ethos* do sujeito-fronteiriço está associado à imagem de um sujeito que não se identifica com seu contexto de fala por não se identificar como um sujeito-fronteiriço. Essa imagem do *ethos* é construída pelo próprio enunciador no momento da enunciação (MAINGUENEAU, 2008a). Nesse sentido, esses aspectos evidenciam uma inquietude contraditória que corrobora a estratégia discursiva na identificação do *ethos* fronteiriço que ao mesmo

⁵ Uma fronteira é uma linha física ou artificial que separa áreas geográficas e são conhecidas principalmente por serem limites políticos e separarem países. Uma fronteira também descreve a área controlada por um poder administrativo ou político. Por exemplo, o governo de um país só pode criar e impor leis dentro de suas fronteiras. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/fronteira>>. Acesso em: 23 out. 2019.

tempo em que se afirma como sujeito-fronteiriço, nega a existência do sujeito-não fronteiriço, já que, entre os enunciados, se estabelece a uma relação de afirmação e negação, característico do embate de tensão entre o processo identitário e cultural.

Já na segunda parte do enunciado “*que não faz fronteira*” o termo modalizador “*não*” desconstrói o sentido original do termo *fronteira*, produzindo um efeito de sentido que subverte a noção de distanciamento e separação imbricados no termo *fronteira*. Nessa direção, o deslizamento do termo⁶A para o termo B volta-se para a produção de um novo sentido a partir do velho, processos que, necessariamente, retoma a noção de paráfrase e polissemia desenvolvidas por Eni Orlandi (2012), considerando o funcionamento discursivo na produção de sentidos. Para esta autora, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 30).

A partir desse postulado, da interpretação do enunciado *Fronteira que não faz fronteira* e do conhecimento sobre o sentido primeiro dos termos em análise, depreendemos que a produção de sentidos promove deslocamentos ou pontos de deriva decorrentes dos processos parafrásticos e polissêmicos que constroem uma compreensão do enunciado em questão. Sobre esses dois aspectos, é importante destacar que

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2001, p. 36).

Enquanto o primeiro (a paráfrase), corresponde à relação contínua que um dado dizer estabelece com dizeres de outros momentos – e resulta na produtividade; o segundo (a polissemia) representa a ruptura de significação e resulta em novas criações. Assim, podemos compreender que a noção de paráfrase constitui-se de um movimento que se dedica à permanência dos sentidos do mesmo, ou seja, o discurso que mantém uma intrínseca relação com os sentidos do discurso fundador. De modo distinto, entendemos

⁶ Termo A e termo B se referem ao elemento linguístico *Fronteira*.

que a polissemia se caracteriza pelo deslizamento entre o novo e o velho. Busca subverter o discurso fundador produzindo novos sentidos.

É relevante notar, aqui, como a opacidade da língua é característica do discurso e como os sentidos não estão finalizados, acabados. É a partir daí que a paráfrase e a polissemia acontecem e que os deslizamentos funcionais tomam seu lugar; ou melhor, movimentam-se de um lugar para outros. Nas palavras de Orlandi (1998, p. 14), “em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença”.

A partir dessas reflexões, percebemos que há uma intrínseca relação entre o enunciado em questão à medida que significam e ressignificam em seus dizeres a partir dos processos polissêmicos e parafrásticos. Dessa forma, tanto a paráfrase quanto a polissemia estão diretamente relacionados à produção do enunciado aqui analisado. Isso porque, na produção de um enunciado o sujeito sempre recorre à exterioridade histórica desse enunciado (ao interdiscurso) para a criação de outros e diferentes sentidos.

Retomando a questão do enunciado “Fronteira que não faz fronteira”, percebe-se que o discurso produzido pela repetição do termo *fronteira*, na segunda parte do enunciado, é constituído pela heterogeneidade discursiva entre o discurso do Outro e do Mesmo, uma vez que o processo de negação entre um e outro reforça o sentido original do termo *fronteira* ao passo que, no segundo momento, sua força simbólica é negada, ou seja, ao negar o sentido simbólico em *B*, reforça o sentido discursivo de *A*, movimento que vai em direção à construção do *ethos* discursivo do sujeito-fronteiriço atravessado por um discurso que reforça a ideia de não pertença e pertença cultural que reflete em sua construção identitária. Já que a identidade é produto de contato entre outros povos, outras culturas e entre a própria cultura, estabelecendo e espaço entre o interior (individual) e o exterior (social). A esse respeito, Hall nos aponta que

A identidade [...] preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11-12).

Porém, percebemos que esse ponto de encontro entre essas culturas é disperso pela não identificação nem com o outro nem consigo mesmo, perpetuando o eterno paradigma

identitário entre o Eu e o Outro, o indefinido, além de ampliar os efeitos de sentidos para outras construções discursivas que irão caracterizar esse sujeito como a produção de um *ethos* liberto de todo e qualquer referencial cultural, ideológico, geográfico, razão pela qual não se pertence a lugar algum. Essas características representam o sujeito-fronteiriço sem fronteira em seu sentido mais amplo, o qual se constitui a partir de sua memória discursiva⁷ posta em circulação no ato da enunciação. Afinal, *fronteira que não faz fronteira* constrói a imagem de um *ethos* livre de amarras sociais e políticas que não o enquadra, não o delimita, não o padroniza em estereótipos pré-construídos sócio-historicamente. O que pode ser constatado nos seguintes versos:

Minha alma é igual a um pássaro
Liberto, canta um ninho
Eu canto as belezas
Entre três países vizinhos.
(MENDES, 1969, *Online*).

A imagem do *ethos* que se produz entre esses versos aponta para a construção de um sujeito-fronteiriço que flutua entre dois universos: o concreto e abstrato. Esta imagem provoca no interlocutor um duplo processo de identificação que ora se apresenta como um sujeito desraizado do mundo exterior, vivendo suas aventuras entre as fronteiras de países vizinhos - como é possível depreender dos sentidos produzidos nos enunciados “*Eu canto as belezas/Entre três países vizinhos*”- e ora se apresenta como um sujeito-fronteiriço ideologicamente marcado pela sensação de liberdade, como em “*Minha alma é igual a um pássaro/Liberto, canta um ninho*”. Uma liberdade que povoa o imaginário do *ethos* discursivo em busca de si mesmo ou em busca de um território concreto que possa lhe constituir enquanto sujeito no mundo e lhe pertencer enquanto elemento simbólico cultural.

O sentido agora é produzido pelo desejo de liberdade que atravessa os interlocutores fazendo com que os mesmos se identifiquem com o discurso do locutor, reconduzindo o *ethos* ao seu lugar estratégico de convencimento e persuasão por meio da emoção. Essa emoção produz um efeito de sentido que convoca o Outro a permear neste mesmo espaço de ilusão produzido pela sensação única de sobrevoar por todos os lugares.

⁷ Brandão (1988, p. 128) explica que “para a Análise do Discurso, a noção de memória discursiva nada tem a ver com a noção de memória tal como concebida pela Psicologia ou pela Psicolinguística”, pois, a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos.

Se pensarmos em lugares físicos acessíveis a sujeitos de carne e osso, corremos o risco de interpretarmos o sujeito-fronteiriço de maneira universalizada e desconsiderar sua individualidade, fator que o torna heterogêneo enquanto elemento produtor de sentido. Portanto, a imagem construída do *ethos* fronteiriço na música *Fronteira que não faz fronteira* o direciona a um espaço discursivo multidimensional, pois seus sentidos provocam deslizamentos outros em direção a sua heterogeneidade discursiva construtora do sujeito-fronteiriço.

Diante disso, o *ethos* aqui é entendido como uma estratégia de convencimento do Outro é o que permite o processo de identificação com o interlocutor por ser mais mostrado do que dito. Em outras palavras, (ANTUNES; PAULIUKONIS, 2018, p. 285-286) “não será apenas um fator que irá configurá-lo, mas, antes, vários índices interligados, que serão vistos como a base de sua representação”.

Reflexões finais

As estratégias discursivas de convencimento e persuasão produzidas pelo *ethos* discursivo nos dispositivos analíticos possibilitam o reconhecimento e identificação do locutor pelo interlocutor a partir da construção da imagem de si ao conceber o sujeito-fronteiriço como produto da dimensão discursiva da linguagem, ao mesmo tempo em que busca se reconhecer como um sujeito situado no entremeio de pontos convergentes de duas ou mais culturas.

As discussões até aqui elaboradas buscaram desvendar sentidos outros na produção do *ethos* do sujeito-fronteiriço que não estão nos ditos, pela materialidade da língua, nos enunciados, mas sim entre os múltiplos nós geradores desses sentidos que permitem construir a imagem desse *ethos* discursivo, capaz de seduzir seu enunciatário ao identificar características semelhantes entre si e seu enunciador, assim, sua construção identitária independe de aspectos culturais estáticos histórico e socialmente construídos.

Finalmente, este processo identitário híbrido e heterogêneo constrói o sujeito-fronteiriço não importando a qual cultura ele pertence. O que importa para sua produção de sentidos é o reconhecimento de si e do Outro no interior dessa disputa identitária. Enfatizamos que a produção de sentido da imagem do *ethos* fronteiriço não se encerra nesta discussão, pois seu sentido não se restringe a um espaço físico limitado, bem o contrário disso. O *ethos* do sujeito-fronteiriço não está aqui, nem ali, e sim, em todo lugar, pois fronteira que não faz fronteira, não tem fronteiras.

Referências

- AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANTUNES, Claudia Sousa; PAULIUKONIS; Maria Aparecida Lino. Ethos: a construção da imagem de si. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 55, p. 284-298, maio/2018. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info>>. Acessado em: 21 Out. 2019.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.19, p.25-42, jul./dez.1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Rev. Trad. Leci Borges Barbisan et al. Porto Alegre: Edipucrs, p. 11-80, 2004.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Negamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Ed. da Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- FRONTEIRA. *Dicionário online de português*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acessado em: 05 Nov. 2019.
- HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, p. 69-92, 2008a.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, p.11-29, 2008b.
- MENDES, José; PIMENTEL, Airton. Fronteira que não faz fronteira. In: MENDES, José. *Andarengo*. Rio de Janeiro: Copacabana, 1969. Faixa 9. LP.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. Campinas: Rua, 1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Sujeito, História, Linguagem. In: *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Petrópolis: Pontes, p. 25-52, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

CONSTRUÇÕES DE TÓPICO NA FALA CULTA E POPULAR DE SALVADOR: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA

Lenilza Teodoro dos Santos Mendes⁸

RESUMO: Este trabalho aborda o fenômeno das construções de tópico do tipo deslocamento à esquerda de sujeito (DESuj) na fala de informantes do nível fundamental e do nível universitário de Salvador, em situações informais e formais, respectivamente, a partir dos inquéritos do PEPP (Programa de Estudos do Português Popular de Salvador) e das Elocuções formais 2007/2008, gravadas a partir de aulas de professores de nível universitário. Seu principal objetivo é realizar um estudo comparativo das Construções de tópico do tipo Deslocamento à esquerda de sujeito na fala culta e coloquial de Salvador através de análise quantitativa e qualitativa, com utilização do aparato teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, com ênfase na Variação Social do português brasileiro e Funcionalismo aliado à Pragmática. Dentre os principais resultados encontrados, destaca-se a livre ocorrência desse fenômeno, tanto no português culto, quanto no português popular, o que leva a crer que o português do Brasil é uma língua de sujeito assim como de tópico e comentário.

Palavras-chave: Tópico DESuj; Fala culta e popular; Variação Social.

Introdução

As investigações sobre Construções de tópico (CT) vêm suscitando o interesse de diversos pesquisadores, principalmente no âmbito da Sociolinguística Variacionista. Esta construção possui uma grande variedade conceitual, e, para este trabalho, optou-se pela classificação de Pontes (1987), que a define como uma posição inicial na sentença, no limiar entre a sintaxe e o discurso, cuja apreensão do seu significado vai depender do contexto no qual o tópico está inserido.

Para maior clareza, CT estão sendo compreendidas aqui como construções marcadas que possuem um sintagma externo à sentença e a presença de um pronome cópia ou SN no comentário que retoma o sujeito topicalizado, a exemplo da construção “Essa mudança, ela acaba sendo muito importante”⁹. Essa classificação difere da construção considerada não marcada SVO, porque, apesar da convergência em relação ao tópico (assunto) comentário, possui características próprias, voltadas para o âmbito sintático.

⁸ Professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* lenilzate7@yahoo.com.br.

⁹ Exemplo extraído em conversa formal em sala de aula durante um curso de Pós-Graduação.

Devido à amplitude do tema, este trabalho trata especificamente da Variação social das “Construções de tópico do tipo deslocamento à esquerda de sujeito na fala culta e coloquial de Salvador”, a partir de dois *corpora*. O primeiro é intitulado como Elocuções formais de 2007/2008 e o segundo, formado pelo PEPP (Programa de Estudos do Português Popular de Salvador), os quais serão pormenorizados na seção destinada aos procedimentos metodológicos deste trabalho. Como escopo teórico-metodológico, foi utilizada a Sociolinguística Variacionista, com o foco na variação social e o Funcionalismo aliado à Pragmática.

Além deste objetivo, pretende-se investigar se os falantes de maior ou menor escolaridade estão utilizando construções de tópico do tipo deslocamento à esquerda de sujeito (DESuj) com regularidade, em contextos ou situações sociais formais e informais, pesquisar em que faixa etária é mais comum o uso do tópico e analisar se as construções de tópico existentes na fala de informantes de Salvador constituem-se em uma “possível” mudança ou em variação linguística. As variáveis sociais selecionadas para este trabalho foram o nível de escolaridade, a faixa etária e o sexo dos falantes.

1. Sociolinguística variacionista e a variação social

Segundo Alkmin (2001), o termo “Sociolinguística” fixou-se em 1964 a partir de um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) com a participação de alguns estudiosos, que, posteriormente, se tornaram referências clássicas na tradição dos estudos voltados para a relação entre fatores linguísticos e sociais. Esses estudos consideram a relação entre linguagem e sociedade e levam em conta a história de seres organizados e detentores de um sistema de comunicação oral.

A pesquisa Sociolinguística pressupõe o estudo das variáveis dependentes e independentes. A variável dependente possui variantes tratadas sob a ótica de Guy e Zilles (2007, p. 141) “... em termos de probabilidades e percentuais de acontecimento de determinada alternativa, oposta à ausência dessa alternativa.” Por meio da metodologia sociolinguística é possível analisar variáveis estruturais e sociais que controlam os usos linguísticos. Esses usos poderão ser, tanto agentes internos quanto externos ao sistema linguístico.

As variáveis linguísticas e não linguísticas agem em conjunto e estabelecem correlações que poderão favorecer ou inibir o emprego de formas variantes que possuem equivalência semântica. Portanto, o emprego das variantes da variável dependente não é

aleatório, mas sim, influenciado por determinados fatores que poderão ser de âmbito social ou estrutural.

Ao tratar das variáveis sociais, Mollica (2004, p. 28) afirma que “agentes como escolarização alta, contato com a escrita, com os meios de comunicação de massa, nível socioeconômico alto e origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita de variedades prestigiadas, admitindo-se que existam pelo menos o padrão popular e o culto.” A partir deste comentário, é possível perceber a importância do estudo das variáveis sociais no seio de uma comunidade, a fim de se compreender a sua influência sobre a linguagem desta dada comunidade linguística.

Na contemporaneidade, buscam-se novas possibilidades de estratificação social que, apesar de já existirem, não tinham visibilidade. Um exemplo disso é o paradigma das redes que, segundo Bortoni-Ricardo (2011), constitui-se num “Modelo dinâmico para abordar a mudança linguística”. Este paradigma é definido segundo Guimarães (1970 apud BORTONI-RICARDO, 2011, p. 84) como “uma estratégia de pesquisa na qual cada indivíduo no sistema é percebido pelo pesquisador e se percebe ou é levado a perceber-se como um elemento em um conjunto complexo de relações sociais.” Este conceito de rede reitera o papel das variáveis sociais em consonância com a dinâmica da vida em sociedade.

Diante de uma sociedade tão complexa como a brasileira, diversos outros indicadores sociais que interferem nos linguísticos poderão ser investigados, a saber: o sexo, a faixa etária, o nível de escolaridade, o socioeconômico, dentre outros, a depender dos objetivos a que se propõe uma investigação sociolinguística.

2. O fenômeno do tópic

Observa-se, atualmente, um crescente interesse sobre esse fenômeno a partir da constatação do seu emprego constante por diversos falantes do português brasileiro. Dentre os trabalhos sobre o tema, ressaltam-se os de Pontes (1987), Decat (1989), Callou et al. (1993) e Vasco (2006). Porém, estas construções sempre foram estigmatizadas e continuam excluídas da Gramática Tradicional (GT), tendo em vista que sua utilização não é considerada pela mesma, como um padrão linguístico próprio das classes que dominam o dialeto de prestígio.

No exemplo extraído da Gramática Ilustrada de André (1990, p. 369), “E o desgraçado, tremiam-lhe as pernas, sufocando-o a tosse”, o autor resalta a ideia de que este tipo de construção é ocasional na língua e a denomina como anacoluto, classificado

como uma “interrupção da construção iniciada, prosseguindo a frase de outra maneira: como resultado, o início, que se apresenta desligado logicamente, antecipa uma ideia importante e lhe dá realce” (ANDRÉ, 1990, p. 369).

Essa conceituação difere da construção considerada não marcada SVO, porque, apesar da convergência em relação ao tópico (assunto) comentário, possui características próprias, voltadas para o âmbito sintático-semântico.

A partir dos trabalhos de Galves (1993), Tarallo (1993), Duarte (1993), entre outros, é possível associar a alta incidência de CT, no português do Brasil, às mudanças sintáticas sofridas pelo PB, relacionadas à redução dos paradigmas flexionais, causando a reorganização dos padrões sentenciais básicos, e do sistema pronominal, indicando uma forte tendência ao preenchimento do sujeito.

Li; Thompson (1976) deram um grande impulso ao estudo das construções de tópico ao classificá-las sistematicamente em diversos tipos como o “duplo sujeito”, chamado de anacoluto por diversos linguistas, no qual não se observa vínculo sintático, porém estabelece uma relação de caráter semântico entre o tópico e o comentário; o tópico chamado de “deslocamento à esquerda de sujeito” (DESuj) que apresenta vínculo sintático entre a sentença e o comentário através de elemento correferente; a “topicalização” através da qual pode se reconstituir o movimento do termo que foi topicalizado de sua posição de origem para o lugar do tópico, assim como o “tópico-sujeito”, cuja estrutura sintática sugere uma possível reanálise dos elementos iniciais como sujeitos gramaticais.

Conforme foi descrito, as CT possuem uma vasta amplitude decorrente dos seus diversos tipos. Pontes (1987, p. 18) diz que, “na verdade, em português qualquer SN pode ser tópico”. Em seguida, a autora exemplifica algumas construções de tópico correspondentes a diversas funções como: objeto indireto; objeto direto; adjuntos adnominais; complementos nominais; adjunto circunstancial e sujeito.

Essas considerações influenciaram na delimitação do tema desta pesquisa que versará sobre as construções de tópico do tipo DESuj na fala culta e coloquial de Salvador, a partir de contextos formais e informais. Essa escolha encontra sustentação devido ao seu grande número de ocorrências na oralidade e à carência de trabalhos direcionados para esse fenômeno, em âmbito regional e nacional, principalmente no que se refere ao contexto formal.

3. Procedimentos metodológicos

Os *corpora* utilizados neste trabalho são formados por 12 inquéritos, assim distribuídos: 06 (seis) Elocuções formais de 2008/2009 gravadas por Mendes (2009), que retratam o português culto de Salvador, e 06 (seis) inquéritos do PEPP (Programa de Estudos do Português Popular de Salvador).

Os informantes das Elocuções formais de 2007/2008 são professores universitários de ambos os sexos, nascidos na cidade de Salvador ou nela residentes desde os 5 (cinco) anos de idade, e que passaram ao menos 03 (três) quartas partes de sua vida nesta cidade. Seus pais são falantes de língua portuguesa e, preferencialmente, nascidos em Salvador, segundo parâmetros estabelecidos por Tarallo (2002). Antes da coleta de dados foi utilizado um “questionário social”, organizado de acordo com a pesquisa e a comunidade investigada, seguindo os critérios estabelecidos por Silva (2004, p. 126), que orienta sobre a necessidade de questões detalhadas acerca da idade e naturalidade do informante e de seus pais, assim como do tempo de permanência fora da cidade escolhida para realização da pesquisa. As gravações têm uma duração de aproximadamente 50 minutos de aula.

Os inquéritos foram formados com gravações da fala de professores durante aulas de graduação e pós-graduação do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal da Bahia.

O PEPP foi coordenado pela Profa. Norma da Silva Lopes e foram formados com a intenção de “estudar suas peculiaridades linguísticas e se prosseguisse a investigação de fenômenos já verificados na fala de sujeitos com escolaridade superior”. (LOPES, et al, 2009, p. 8). O arquivo deste projeto é formado por 48 inquéritos ao todo, entretanto, para este trabalho, foram selecionados apenas 06 informantes. Sua constituição ocorreu no início de 1998 e a conclusão em 2000. As gravações possuem uma média de duração de aproximadamente 40 minutos, cujo principal objetivo é o de “estimular o conhecimento da língua de outros grupos sociais, daqueles que não lograram todas as etapas da educação formal e que por isso reagem diferentemente às mudanças.” (LOPES, et al, 2009, p. 9). Os informantes são do sexo masculino e feminino, possuem ocupação diversificada como alfaiate, vendedor-representante, contínuo, ajudante de cozinha, faxineiras, algumas desempregadas, serventes, mãe-de-santo etc e a entrevista ocorreu num ambiente informal, com aproximação anterior do documentador, com intenção de coletar uma fala coloquial, a despeito de terem sido avisados sobre a gravação.

Para o estudo das variáveis sociais, foram escolhidos o nível de escolaridade, o gênero sexo e a faixa etária dos informantes. Os falantes selecionados para formar o *corpus* das Elocuções formais de 2007/2008¹⁰ possuem nível superior e os do PEPP, ensino fundamental. Os falantes de ambas as sincronias são do sexo masculino e feminino e as faixas etárias selecionadas para este trabalho foram distribuídas da seguinte forma: faixa 1 (de 25 a 35 anos), faixa 2 (de 36 a 55 anos) e faixa 3 (de mais de 55 anos).

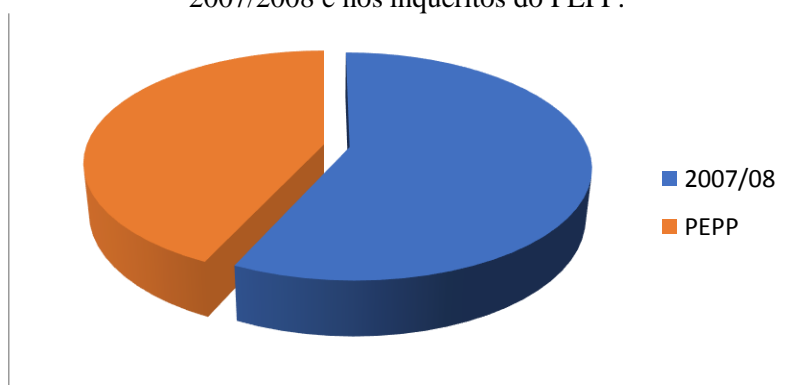
4. Análise dos *corpora*

Os dados coletados transcritos serviram de suporte para a análise do fenômeno a partir dos *corpora* selecionados. Para melhor visualização dos resultados, foram elaborados gráficos e tabelas.

4.1. Fala culta e coloquial e Nível de escolaridade

O gráfico 1 a seguir mostra o total de ocorrências das construções de tópico do tipo deslocamento à esquerda de sujeito nas Elocuções formais 2007/2008 e no PEPP. Nas Elocuções formais 2007/2008 foram identificadas 101 construções, enquanto no PEPP houve 75, perfazendo um total geral de 176 ocorrências. Deste número, 57% pertencem às Elocuções formais e 43% ao PEPP.

Gráfico 01 – Percentual geral das ocorrências das CT do tipo DESuj nas Elocuções formais 2007/2008 e nos inquéritos do PEPP.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante deste resultado, nota-se que houve um aumento da quantidade de CT de Elocuções formais. Além disso, com o maior número de ocorrências nas Elocuções

¹⁰ Estes inquéritos foram formados para a minha Dissertação de Mestrado intitulada “*Construções de tópico do tipo deslocamento à esquerda de sujeito: um olhar sobre a fala culta de Salvador*”, realizada durante o Curso de Mestrado em Estudo de Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sob a orientação da professora Norma Lopes, no período de 2007 a 2009.

de ocorrências nas Elocuções formais, é possível verificar que as CT ocorrem com regularidade nas falas cultas e coloquiais, assim como seu uso é maior por parte do falante com maior nível de escolaridade.

A seguir, são demonstrados exemplos destas construções encontradas nas Elocuções Formais e no PEPP.

- (1) Aprendi que UM FILHO **ele**¹¹ necessita do carinho de um pai, ele necessita do amor de um pai... (PEPP, Inf. 40)
- (2) "... NÓS, por não sermos políticos, **nós** ficamos sem poder." (2007/08, inf.: 05)
- (3) PESSOAL DE das humanidades todas, sociologia, ah... antropologia... **todo pessoal** trabalha com análise do discurso também. (2007/08, inf.: 05)
- (4) ...A PESSOA que não sabe ler, **a pessoa** que não sabe escrever, eu ficava... eu me sentia tão constrangido com isso... (PEPP, Inf. 40)
- (5) OS NOSSOS LÍDERES não sabem explorar a riqueza que têm, por exemplo, **eles** exploram a riqueza na vida do ...do operário. (PEPP, Inf. 19)
- (6) ...A GENTE vendendo na rua, **a gente** via muita gente passando... (PEPP, Inf. 19)
- (7) ...GENTE BONITA, **gente**, via muito pro dia das crianças... (PEPP, Inf. 19)
- (8) NAQUELE TRABALHO, **naquele trabalho** eu fui, não é? (PEPP, Inf. 37)

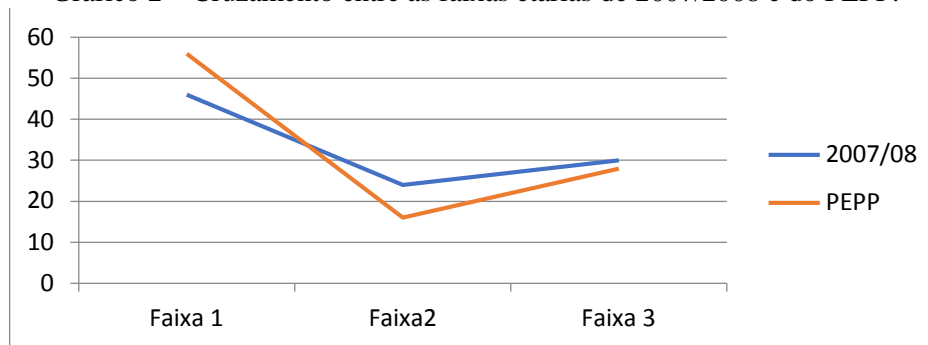
Segundo Duarte (1993), existe tendência, no PB, ao preenchimento da posição de sujeito e o desenvolvimento de um paradigma de pronomes fracos substituindo o sujeito nulo, a exemplo da frase (1), diferentemente do que ocorre no PE (português europeu), comumente descrito como um sistema estável de sujeitos nulos. Esse aspecto do PB falado tem relação com a redução dos paradigmas flexionais do PB. Essa tendência, aliada ao enfraquecimento da flexão verbal, aumenta a importância e o uso no PB (português brasileiro) em sua modalidade oral, de construções de tópico com sujeito preenchido, cuja retomada mais frequente (apesar da variação linguística não ser o foco deste trabalho), nesta análise, dá-se com o pronome pessoal de 3ª pessoa.

4.2. Faixa Etária

A seguir será demonstrado o gráfico 3, referente às faixas etárias 1 (de 25 a 35 anos), 2 (de 36 a 55 anos) e 3 (de mais de 55 anos).

¹¹ As retomadas do tópico (ou comentário) estão assinaladas em negrito.

Gráfico 2 – Cruzamento entre as faixas etárias de 2007/2008 e do PEPP.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nas Elocuções formais a faixa 1 apresentou um percentual de 46%, na faixa 2, 24% e na faixa 3, 30%. Quanto ao PEPP, na faixa 1 foram registrados 56% de ocorrências, na faixa 2, 16% e, na faixa 3, observou-se 28%.

Os resultados do PEPP demonstraram que a faixa 1 teve um percentual de 56%, a faixa 2 apresentou 16%, e a faixa 3, 28%.

Apesar de os inquéritos do PEPP apresentarem 10% a mais de ocorrências na faixa 1, a partir desses resultados é possível perceber um movimento semelhante em ambos os *corpora* que sugere uma possível mudança deste tipo de tópico. Segundo Paiva e Duarte (2006, p. 139), no posfácio para difusão da obra de Weinreich, Labov e Herzog.

Na proposta de WLH, a mudança é entendida como uma consequência inevitável da dinâmica interna das línguas naturais. No terceiro postulado colocado no texto, os autores insistem que “nem toda variação e heterogeneidade envolvem mudança, mas toda mudança envolve variação e heterogeneidade”. Podemos dizer, retomando os termos de Chambers, que “a mudança é um tipo de variação linguística com propriedades sociais particulares (1995, p. 349).”

É necessário, entretanto, refletir, de acordo com o que já foi exposto, que a mudança não é mecânica, nem tampouco regular num curto espaço de tempo, podendo coexistirem formas em diferentes estágios de evolução. Normalmente, os falantes idosos e/ou adultos tendem a preservar formas mais antigas. Segundo Naro (2004, p. 45), “a fala de uma pessoa de 60 anos representa a língua de quarenta e cinco anos atrás, enquanto uma pessoa de 40 anos hoje revela a língua de há apenas vinte e cinco anos.” Entretanto, considera-se prudente uma análise mais detalhada desses resultados, a fim de melhores esclarecimentos sobre o estágio no qual se encontra o tópico DESuj.

Duarte (1995) no capítulo da sua tese de Doutorado denominado “*O Duplo Sujeito*”¹² verificou um significativo implemento desse tipo de construção pelo grupo dos mais jovens, em frequência e em variedade.

Segundo Paiva; Duarte (2006, p. 179) a forma de resolver conflitos relacionados a índices conclusivos de mudança em progresso na língua, “...é pela conjugação das evidências obtidas através do estudo da mudança no tempo aparente com as evidências obtidas pelo tempo real.” Portanto, através da análise comparativa da idade dos informantes nos dois períodos estudados, correspondentes ao estudo do tempo aparente e do tempo real e estudo de tendência, é possível depreender se existe, de fato, uma mudança em progresso na língua em relação a esse objeto de estudo. A utilização de um fenômeno linguístico por falantes mais jovens, por si só não é pré-requisito para afirmar que houve mudança.

4.3. Gênero/Sexo

As tabelas 1 e 2 e os gráfico 3 apresentam o resultado do cruzamento entre o gênero/sexo masculino e feminino das Elocuções formais e do PEPP, cujos resultados são demonstrados a seguir:

Tabela 1: Gênero/sexo e tópico DESuj – 2007/08.

Gênero	Nº /T	%
Masculino	48 / 101	48%
Feminino	53 / 101	52%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

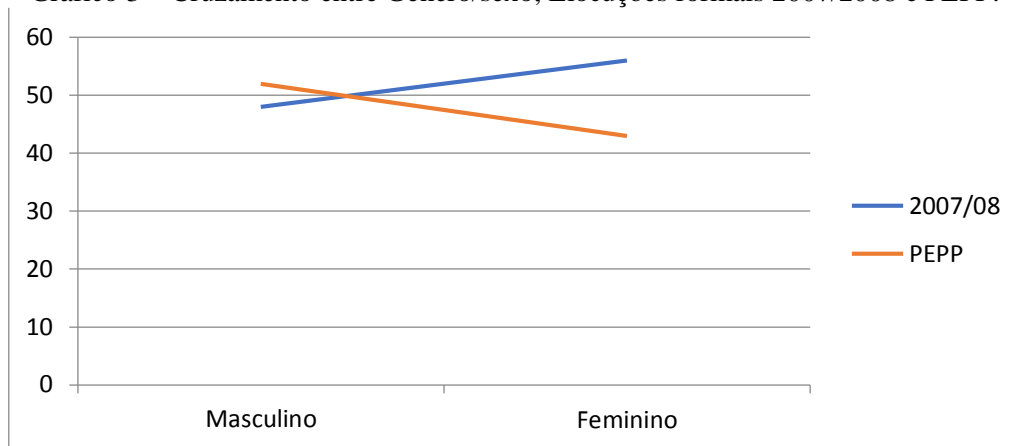
Tabela 2: Gênero/sexo e tópico DESuj – 2007/08.

Gênero	Nº /T	%
Masculino	42 / 75	56%
Feminino	33 / 75	44%

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

¹² Termo utilizado para o que é considerado DESuj neste trabalho.

Gráfico 3 – Cruzamento entre Gênero/sexo, Elocuções formais 2007/2008 e PEPP.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É possível observar, através das tabelas e gráfico, que nas Elocuções formais coletadas em 2007/08, o masculino possui 48% e o feminino possui 53% do total das ocorrências. O percentual apresentado pelo PEPP evidencia 56% para o masculino e 44% para o feminino.

Para esta análise é necessário levar em conta algumas questões relevantes como a profissão e nível de escolaridade dos informantes: Os falantes das Elocuções formais são todos professores de nível universitário, enquanto os do PEPP são vendedores ambulantes, alfaiates, donas de casa, faxineiras, desempregadas etc.

A partir dessa constatação, é possível interpretar que a entrada no mercado de trabalho aliada ao nível de escolaridade, poderá justificar a diferença observada entre o número de ocorrências do tópico nas Elocuções formais pelo sexo feminino em detrimento do masculino. Já no PEPP ocorre o inverso. Geralmente, os homens das classes populares são mais propensos ao trabalho fora de casa, resultando na inovação do vocabulário. É pertinente observar também que o PEPP foi finalizado 7 anos antes das Elocuções formais, o que leva a crer que está ocorrendo uma mudança de cenário, e que a mulher poderá estar tomando a dianteira do processo, tornando-se mais inovadora na fala, devido às mudanças em sua condição social.

Por tratar-se de um tema muito promissor, esta abordagem não se encerra aqui a dá margem a outros estudos e discussão.

Considerações finais

A análise comparativa realizada por meio do estudo de tendência dos resultados das Elocuções formais de 2007/08 e do PEPP mostrou um certo equilíbrio em números

de retomadas, tanto no português culto (57%), quanto no português popular (43%). Entretanto, seu maior número ocorreu no português culto, deixando margem à interpretação de que as Construções de tópico do tipo deslocamento à esquerda de sujeito são mais comuns na fala culta. Este resultado vai de encontro ao que preconiza a Gramática Tradicional, sobre a não utilização do tópico pelos falantes que utilizam o dialeto de prestígio.

É interessante pontuar que a faixa 1 apresentou maior número de ocorrências, tanto nas Elocuções formais quanto no PEPPP, o que aponta para uma mudança linguística, ou seja, os falantes mais jovens, de ambas as sincronias, estão na dianteira do processo.

Houve maior percentual de ocorrências no sexo masculino no PEPP, porém nas Elocuções formais o feminino teve um percentual de 9% a mais, o que reitera o papel do nível de escolaridade e da entrada da mulher no mercado de trabalho. Com base nesta pesquisa e devido à livre ocorrência do tópico, acredita-se que o português do Brasil é uma língua de sujeito e tópico e que este reconhecimento poderá proporcionar uma mudança de postura em relação à classificação do português brasileiro como típico de sujeito e predicado e conseqüentemente a uma mudança de atitude em relação ao ensino-aprendizagem da língua, de forma crítica e menos presa a postulados que não se sustentam quando confrontados com a realidade. Por tratar-se de um tema promissor, esta abordagem enseja outros estudos sobre construções de tópico para a continuidade das discussões.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol.1 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRÉ, Hildebrando Affonso de. *Gramática Ilustrada*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade*. Estudo Sociolinguístico de migração e redes sociais. Trad. De Stella Maris Bortoni-Ricardo, Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne; KATO Mary.; OLIVEIRA, Célia de; COSTA, Elenice; ORSINI, Mônica; RODRIGUES, Violeta. Topicalização e deslocamento à esquerda: Sintaxe e Prosódia. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do Português falado*. Vol. III. As abordagens. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1993.

DECAT, Maria Beatriz nascimento. Construções de tópico em português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal. In: TARALLO, Fernando (Org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian.; KATO, Mary. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 1995.

GALVES, Charlotte. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, Ian.; KATO, Mary. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

LI, Charles; THOMPSON, Sandra Annear. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, Charles. (ed.). *Subject and topic*. New York. Academic Press Inc., 1976.

LOPES, Norma da Silva; SOUZA, Constância Maria Borges; SOUZA, Emília Helena Portella de (Orgs.). *Um estudo da fala popular de Salvador – PEPP*. Salvador: Quarteto, 2009.

MENDES, Lenilza Teodoro dos Santos. *Elocuções Formais 2007/2008*. Salvador: UNEB, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

NARO, Anthony Julius. O dinamismo das línguas In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, Maria Eugênia L. Quarenta anos depois: a herança de um programa na Sociolinguística brasileira. In: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança lingüística*. São Paulo: Parábola, 2006.

PONTES, Eunice Souza Lima. *O Tópico no Português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira. Coleta de dados. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolingüística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VASCO, Sérgio Leitão. *Construções de tópico na fala popular*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

IMPACTOS DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE INSURGÊNCIA INDÍGENA TAPUIA

Tânia Ferreira Rezende¹³

Eunice da Rocha Moraes Rodrigues-Tapuia¹⁴

RESUMO: O povo Tapuia do Carretão-Goiás descende do aldeamento indígena Carretão e é sobrevivente das violências contra os(as) indígenas, motivada, principalmente, por lutas fundiárias. Devido ao tipo de formação do aldeamento, no século XVIII, a situação sociolinguística do Carretão é caracterizada como *monolinguismo em português*, este uma variedade rural do português brasileiro, apesar da memória da diversidade linguística percebida na comunidade. O *monolinguismo* tem sido uma *imagem de controle* (COLLINS, 2019) da identidade indígena Tapuia. Com a formação superior de docentes Tapuias, a partir de 2007, curso reivindicado e conquistado pelos povos indígenas, seus conflitos sociolinguísticos e identitários acirraram, levando-os(as) a rearticular sua identidade indígena. Neste trabalho, com base em produções e em narrativas dos(as) docentes Tapuias, sob uma perspectiva sociolinguística intercultural decolonial, discutimos o processo de insurgência do povo e do português Tapuia, no contexto de políticas linguísticas e práticas de ensino fomentadas pela formação docente intercultural.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Educação escolar indígena; Formação docente; Insurgência Tapuia.

Introdução

O povo indígena Tapuia descende dos povos aprisionados no aldeamento Pedro III ou Carretão, vigente em Goiás-Brasil, do final do século XVIII até meados do século XIX, administrado por “brancos”, isto é, pessoas não indígenas (RODRIGUES, 2011). Esse aldeamento foi construído em 1788 para “pacificar” o Xavante, mas nele foram aldeados também os povos Kaiapó, Karajá/Javaé, Xerente e negros. Ao entrar em refluxo, o aldeamento foi abandonado, restando poucas pessoas no lugar. Mais tarde, do casamento entre duas índias, uma Xavante e outra Kaiapó, com dois negros, foi formado o povo Tapuia atual.

Devido às políticas dos aldeamentos brasileiros e, em virtude disso, ao processo histórico vivido pelos Tapuias, a situação sociolinguística da atual Terra Indígena Carretão é concebida como de *monolinguismo* em português, um português categorizado como uma *variedade rural* do português brasileiro ou como *dialeto caipira*. O

¹³ Departamento de Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Doutora em Linguística, com ênfase em Sociolinguística. *E-mail:* taniaferreirarezende@gmail.com.

¹⁴ Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, Terra Indígena Carretão, Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Mestranda em Performances Culturais, Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* eunicetapuia@hotmail.com.

pressuposto *monolingüismo* tem sido um aliado do não reconhecimento da identidade indígena dos Tapuias pela sociedade brasileira indígena e não indígena. A negação da identidade indígena aos Tapuias está associada aos conflitos fundiários que os envolvem e tem impactado, de diferentes modos, sua autodeterminação identitária.

Com o ingresso de docentes Tapuias na licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), a partir de 2007, e com o reconhecimento, nesse curso, das línguas indígenas como línguas de ensino e como conhecimento escolar, o conflito envolvendo as situações sociolinguística e identidade indígena dos Tapuias se acirrou, porque passou a incluir também os povos indígenas, seus “parentes”. Os docentes Tapuias, diante disso, questionam os critérios de definição de identidade adotados pelas pessoas que os cercam, ancorados em um só entendimento do que seja “indígena” e do que seja “língua”.

A partir dessas questões foram desenvolvidos debates e produzidos textos, que resultaram em publicações de autoria dos Tapuias, questionando os conceitos ‘identidade indígena’ e ‘língua indígena’, e a equação *língua = identidade*. A rearticulação do que seja ‘língua’ e ‘identidade’ indígenas e da noção de ‘monolingüismo’, no contexto das políticas linguísticas e das práticas de ensino do curso de Educação Intercultural da UFG, foram de suma importância para a insurgência da língua e do próprio povo Tapuia do Carretão como indígenas. Confirma-se, portanto, a atuação do geopoder de construção e divulgação do conhecimento.

Neste trabalho, com base nas produções acadêmicas sobre os Tapuias e de autoria dos docentes Tapuias, as quais repensam e reposicionam os conceitos ‘língua’ e ‘identidade’ indígenas, herdados à colonização, objetivamos discutir sobre o processo de insurgência do povo e da língua dos Tapuias, desde o aldeamento Pedro III até a Terra Indígena Carretão; e sobre a importância da decolonização do conhecimento e da linguagem, na Universidade, para a construção de uma efetiva política de diversidade na formação docente.

A materialidade empírica sustentadora desta discussão são as narrativas dos anciãos, publicadas em Almeida (2003), os relatos dos docentes Tapuias nas aulas da licenciatura em Educação Intercultural da UFG e nas reuniões com a comunidade Tapuia, na Terra Indígena Carretão. Nossas vivências com os Tapuias, na UFG e no Carretão, fornecem subsídios para a interpretação dos materiais e para a discussão sobre suas atitudes sociolinguísticas e suas posturas políticas, em relação à identidade e à situação sociolinguística da comunidade. Tais atitudes e posturas permitem a problematização e o

repensar das *ideologias coloniais* sustentadoras das percepções sociolinguísticas sobre *indígena* e sobre *língua indígena*.

1. O Tapuia na invenção do índio brasileiro

A Terra Indígena Carretão, onde vive o povo Tapuia, está situada nos municípios de Rubiataba e Nova América, em Goiás, em um território protegido pela União (Governo Federal). O Tapuia é sobrevivente das violências praticadas contra os indígenas, durante os ciclos do ouro e da agropecuária, em Goiás; e remanescente do aldeamento Pedro III do Carretão, construído entre 1781 e 1785, para “pacificar” o Xavante, e foi efetivamente povoado e começou a vigorar em 1788 (RODRIGUES, 2011), num processo não menos violento com os Tapuias que as outras ações da colonização contra os povos indígenas.

As políticas de aldeamento faziam parte das políticas coloniais expansionistas (expansão mercantilista, territorial e clerical) e objetivavam cristianizar e civilizar os indígenas, ou seja, sedentarizar e disciplinar para o trabalho nas lavouras (CHAIM, 1974). Nos aldeamentos eram aprisionados também os negros, tanto os escravizados “fugitivos” e capturados quanto os libertos, que não tinham para onde ir, de modo que os negros serviam para formar populações mestiças. Nesse sentido, considerando as práticas integracionistas da época, os aldeamentos podem ser considerados como laboratórios de genocídio racial, conforme o entendimento dado por Abdias do Nascimento (1978). No Carretão não foi diferente.

Nos aldeamentos, os indígenas eram *catequisados* (ensinados a ser cristãos católicos para bem servirem à Igreja e à Coroa portuguesa); eram *civilizados* (escolarizados): os homens aprendiam a ler, a escrever, a calcular e a disciplina do trabalho, sobretudo, na lavoura; as mulheres aprendiam a ler, a escrever e a desempenhar bem os ofícios domésticos; todos aprendiam as boas maneiras e a se comportar civilizadamente em sociedade, como serviçais. Assim, escola e igreja, juntas, pela catequese e pela civilização, salvavam as almas, cativando mais fiéis para a Igreja, formavam bons homens e, principalmente, formavam mão de obra para sustentar a expansão mercantilista da colônia portuguesa.

Considerando seu período de vigência, desde a escolha do lugar, em 1781 (LAZARIN, 1985), sua instalação, em 1788, quando chegaram os Xavantes, até a entrada do século XIX, quando os viajantes noticiaram a existência de pouco mais de 200 pessoas no lugar, já em completo refluxo (RODRIGUES, 2011), é seguro afirmar que o

aldeamento Carretão vigorou na transição do ciclo do ouro para o ciclo da agropecuária, em Goiás, sob o vigor das reformas do Primeiro Ministro do Rei D. José I, Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, que visavam à “pacificação” dos indígenas pela “persuasão”.

Nesse período, foi implementado o *Diretório dos Índios*, cujas orientações os administradores dos aldeamentos adotaram, além de conservarem algumas de suas práticas colonizadoras. As medidas tomadas, nessa época, visando à “civilização dos índios” para “salvá-los da barbárie em que viviam, integrando-os à sociedade”, construíram e naturalizaram ideologias universalizantes e homogeneizadoras, e formaram um imaginário social, que impactam tanto os povos indígenas quanto as sociedades não indígenas até a atualidade. No *Diretório*, nos parágrafos 1-5, há a representação do que seja o índio: é “bárbaro” e “rústico” e, devido ao seu estado de barbárie, ele é incapaz de cuidar de si mesmo, sendo, portanto, inútil a “si, aos moradores e ao Estado” (§ 3º).

As recomendações no § 3º do *Diretório* apontam para a necessidade de tutelar os índios para tirá-los da ignorância, empreendimento “que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio”. A principal medida adotada para a “civilidade dos índios” foi a imposição da língua portuguesa, a “Língua do Príncipe”, como língua única da Colônia, ao mesmo tempo em que é negado o uso da língua “chamada geral”. Essas medidas estão declaradas no § 6º do documento.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não

observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757, § 6º).

O parágrafo 6º do *Diretório* é um dos mais importantes para esta discussão, por sua declarada *violência linguística e epistêmica* e por evidenciar algumas das *ideologias linguísticas coloniais*, as quais objetivamos expor ao enfrentamento:

- (i) diferença colonial subalternizadora (MIGNOLO, 2003) – por ser diferente do colonizador, o indígena é inferior; as línguas e os conhecimentos dos indígenas são inferiores à língua e ao conhecimento do colonizador etc.;
- (ii) monolinguismo (monoculturalismo, monoepistemicismo) – proibição do uso da “língua própria das suas Nações”, e da “chamada geral”, e obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como a língua principal e única da Colônia;
- (iii) vinculação da aprendizagem de outra língua à escola – “os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria”;
- (iv) noção de língua como instrumento de dominação – “[...] e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe”;
- (v) equação língua = cultura/civilidade – “[...] que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes”;
- (vi) equação língua de cultura = progresso – “[...] que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado”.

Além das ideologias listadas de 1-6, que não esgotam as posturas ideológicas do documento, foram mantidas outras ideologias integracionistas, tais como o incentivo à miscigenação, por meio da promoção de casamentos interétnicos, e o embranquecimento cultural dos índios, através da adoção, pelo batismo, de nomes/sobrenomes portugueses (§ 11), pelo uso de vestimentas, pela segregação das famílias (§ 12; 15) e pelo sedentarismo para a produção de subsistência e de excedentes para suprir as demandas da povoação. Essas são também formas de genocídios do indígena (NASCIMENTO, 1978).

Para o bom empreendimento das ações de “civilização do índio”, o documento orienta a construção de duas escolas em cada povoação, uma para os meninos e outra para as meninas (§ 7º). Essa instrução mostra qual era a função da escola e a que deveria servir. A aprendizagem da língua portuguesa (ler e escrever) está vinculada à escola e seu uso corrente é institucionalizado, pois vincula-se às funções do Estado e da Igreja. Assim, a noção de língua e as atitudes em relação à língua de colonização se confundem com a noção de escola e com as atitudes em relação à escola e à aprendizagem escolar, sobretudo, à aprendizagem da língua portuguesa pelos indígenas.

O aldeamento Carretão foi construído e vigorou sob as forças e o rigor das orientações do *Diretório dos Índios*. Calcula-se que passaram pelo Carretão entre 3 e 10 mil indígenas, pertencentes aos povos Xavante, Kaiapó, Karajá/Javaé, Xerente; os negros e os brancos administradores também compuseram a população do aldeamento (RODRIGUES, 2011). Os Tapuias são descendentes desses povos, sob essas lutas e confrontos linguísticos e culturais.

Na Terra Indígena Carretão, atualmente, vivem cerca de 200 famílias (CERQUEIRA, 2010), sitiadas em propriedades individualizadas, todas integrantes da Terra Indígena Carretão, que é um território da União. Há circulação de dinheiro na comunidade, resultante dos salários dos servidores públicos, como os professores e demais servidores da escola, os agentes da Seneago (Companhia Saneamento de Goiás), e os agentes de saúde. Há uma escola, a Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, uma capela católica, o posto da Funasa (Fundação Nacional de Saúde), uma casa, onde residiam os chefes de posto,¹⁵ e a casa da Funai (Fundação Nacional do Índio).

A Escola Indígena oferece a educação básica, do ensino infantil, mantido pela Prefeitura de Rubiata-GO, ao ensino médio, com oferta de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), mantida pelo estado. O número total de matrículas varia entre 30 e 40 estudantes a cada ano. Há evasão escolar, sobretudo entre adolescentes e adultos, dado o exaustivo regime de trabalho a que são submetidos. Do quadro docente da escola, 8 professores têm curso superior, dos quais 7 se formaram na licenciatura em Educação Intercultural da UFG, e uma professora se formou em Pedagogia (EAD), em Rubiataba; no momento, 4 professores estão cursando a licenciatura em Educação Intercultural da UFG. Uma jovem Tapuia está concluindo o curso de Odontologia, também na UFG, com ingresso pelo sistema de cotas para indígenas, e com subsídios de permanência do Governo Federal.

As práticas culturais da comunidade, incluindo a alimentação, o uso de ervas em tratamento de doenças (esse costume convive com as recomendações e tratamento das enfermeiras e dos médicos que atendem no posto da Funasa na Terra Indígena) e a benzeção, estão sendo “(re)inventadas” (RANGER, 2012) e (re)construídas, no movimento de etnogêse Tapuia. A comunidade pratica as funções religiosas cristãs católica e evangélica, mantém a festa em louvor a Nossa Senhora da Conceição, prática religiosa herdada ao aldeamento Pedro III.

¹⁵ O chefe de posto era um cargo de funcionário da FUNAI, que atuava dentro das terras indígenas. Esse cargo foi extinto e atualmente nenhum funcionário da FUNAI atua dentro das terras indígenas.

Em função da constituição étnica do aldeamento (vários indígenas, negros e brancos), o fenótipo Tapuia não corresponde à *imagem* que a sociedade brasileira exige para reconhecer um povo como indígena. Assumindo como referencial as categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹⁶), no Carretão, há pessoas que podem se considerar brancas, pardas, pretas ou indígenas, como em todo o Brasil.

Figuras 1-2: Fenótipo Tapuia.



Fonte: Arquivos das autoras (2010).

Patrícia Hill Collins considera “imagem de controle” a dimensão ideológica da opressão da mulher negra nos Estados Unidos da América. ‘Ideologia’, para a autora, é “o conjunto de ideias que refletem os interesses de um grupo de pessoas” (COLLINS, 2019, p. 35). A “imagem de controle”, como uma dimensão ideológica, portanto, é a figuração da imagem de um grupo subalternizado, de acordo com a ideologia do grupo subalternizador, que se torna naturalizada, tomada como padrão de normalidade, a serviço da opressão.

O *Diretório dos Índios*, século XVIII, e a literatura brasileira do século XIX, sob a ideologia do romantismo, construíram e naturalizaram uma *imagem de ser indígena*, no Brasil, que serve como “imagem de controle” social do indígena para mantê-lo em situação de exclusão e opressão social (discriminar, diminuir, excluir). A imagem de controle social do *ser indígena*, no Brasil, vem se modificando, perdendo e agregando valores, conforme a imagem do indígena que é difundida publicamente pelo grupo de controle. O grupo de controle do poder social, atualmente, é representado pelo sistema de

¹⁶ IBGE. Disponível em: <<https://bit.ly/2rtiKPZ>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

comunicação de massas. De acordo com essa imagem, há *um* fenótipo, que é o protótipo (gerador de estereótipos), de como o indígena deve ser reconhecido como indígena.

Associada ao fenótipo, na composição da *imagem do ser indígena*, está a *língua*. Para ser indígena, é obrigatório falar uma língua indígena. Devido às políticas linguísticas e às práticas educacionais adotadas no aldeamento Pedro III, discutidas anteriormente, o uso das línguas indígenas (Karajá/Javaé, Kayapó, Xavante e Xerente) foi proibido, em cumprimento ao *Diretório dos Índios*. O português, desde o aldeamento, é a língua de uso corrente e ficou sendo, obrigatoriamente, a língua dos Tapuias (RODRIGUES, 2011).

Com o *Estatuto do Índio*, Lei nº 6.001/1973, a *Constituição Federativa do Brasil*, de 1988, e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394), de 1996, é garantido aos indígenas o direito de manutenção de suas culturas e à educação/alfabetização em suas línguas indígenas, recuperando no imaginário popular a obrigação de ter “rituais” próprios diferenciadores e língua indígena. É recuperada a *imagem do ser indígena* construída pelo período romântico brasileiro, pós-*Diretório dos Índios*: o indígena contemporâneo deve se manter em estado “primitivo”, não pode ter carro nem celular; não pode se beneficiar dos avanços científicos e tecnológicos, porque, assim, passa a se parecer com o não indígena e pode perder seus direitos.

Para ser indígena, em resumo, são fundamentais o *fenótipo indígena*, a *língua indígena* e rituais de xamanismo, exigidos a todas as culturas. Espera-se, apesar disso, que os indígenas saibam falar, ler e escrever no português “culto”, ainda a “língua do príncipe”, e a se comportar em sociedade de acordo com as “boas maneiras” do grupo hegemônico. Estão refletidas na *imagem de controle social* do ser indígena as *ideologias coloniais*, listadas em 1-6, anteriormente. É por meio dessa imagem de ser indígena que a sociedade controla quem é e quem não é indígena, servindo e atendendo aos interesses do grupo de controle, de acordo com sua conveniência, sempre rumo à usurpação dos direitos dos indígenas.

Diante disso, o Vice-Cacique Tapuia e professor Welington Vieira Brandão afirmou: “a sociedade, vocês brancos, precisa decidir, porque uma hora nós indígenas temos de falar português e só português; depois, o português num vale mais, porque não é língua de índio e temos de ter língua de índio”.¹⁷ Ou seja, nas palavras de Gersem Baniwa, “o índio é sempre discriminado, ou por ser índio demais ou por ser índio de

¹⁷ Em comunicação oral, participando da mesa-redonda sobre currículo, no Seminário que a coordenação do curso de Educação Intercultural da UFG promoveu em Goiânia para os técnicos das Seducs parceiras da formação dos docentes indígenas, em 2011.

menos” (LUCIANO, 2017). A fala do Vice-Cacique é a reverberação de um movimento dos Tapuias, dentro da universidade, em resposta à imagem de controle social do ser indígena (MACHADO, 2016).

2. A insurgência do povo e do Português Tapuia

Com postura semelhante à do Vice-Cacique Tapuia, a professora Tapuia Eunice Rodrigues levanta questionamentos sobre a determinação identitária dos Tapuias pela sociedade não indígena e também pelos “parentes indígenas”, que questionam o direito à indianidade dos Tapuias, com base, principalmente, em sua língua: (1) *A língua é o único fator de identificação de um povo?* (2) *O que se entende (ou o que se quer entender) por língua indígena e por indígena?*

A atitude responsiva dos Tapuias, formados no curso de Educação Intercultural da UFG, em 2011 e 2012, à postura ideológica dos professores e dos colegas no curso é o que entendemos por “insurgência” (WALSH, 2009) da língua e do povo Tapuia do Carretão. Em 2011, Eunice Moraes da Rocha Rodrigues, estudante da primeira turma da licenciatura em Educação Intercultural da UFG, apresentou¹⁸ na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, na Terra Indígena Carretão, o relatório final de sua pesquisa sobre o *Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia*, orientada pela professora Tânia Ferreira Rezende. A apresentação de Eunice Rodrigues e a defesa que ela faz do *Português Tapuia* foram aprovadas pela comunidade Tapuia presente e referendadas pela banca examinadora. A professora iniciou sua apresentação com as “indagações” angustiantes que motivaram sua pesquisa:

A exigência de uma língua indígena para a confirmação da identidade indígena dos Tapuia ocorre também entre outros povos indígenas, e a identidade Tapuia está sempre sendo questionada e sempre sendo colocada em suspeição. Por isso, tem sido sugerido aos Tapuia a aprendizagem de uma língua indígena. Mas, qual? Xavante? Karajá? Javaé? Caiapó? Xerente? Todas elas? Qual seria a função dessa língua na comunidade, além da confirmação da identidade indígena? Diante disso, nós professores Tapuia, estudantes da Licenciatura Intercultural

¹⁸ Faz parte da matriz curricular do curso de Educação Intercultural da UFG (Disponível em: <<https://intercultural.letras.ufg.br/>>) o desenvolvimento, ao longo do curso, de uma pesquisa, o projeto extraescolar. Trata-se um projeto societário de impacto na comunidade. Por isso, a comunidade aprecia e aprova ou não o projeto, antes de sua execução. Os resultados da pesquisa são apresentados em forma de artigo acadêmico a uma banca examinadora composta de professores da licenciatura e de lideranças das comunidades indígenas, e perante toda a comunidade indígena. Essa é uma exigência para a conclusão do curso.

Indígena da UFG, indagamos aos parentes e ao não-índio: a língua é o único fator de identificação de um povo? Se não tem língua indígena, então, não pode ser índio? Por quê? O português que nós Tapuia falamos não é uma língua indígena? Por quê? (RODRIGUES, 2011, p. 5).

Eunice Rodrigues sustenta seus questionamentos e sua proposição na sócio-história de formação do povo Tapuia, tendo o aldeamento como um *tempo-lugar* imaginário, mitológico, que sustenta a defesa da indianidade do povo Tapuia, o povo herdeiro do aldeamento, portanto, herdeiro da indianidade dos povos que fizeram o aldeamento. O aldeamento Carretão existiu e sua existência, assim como sua identidade indígena, estão comprovadas nos estudos sobre o povo Tapuia (CERQUEIRA, 2010; ALMEIDA, 2003; LAZARIN, 1985, dentre outros).

As narrativas documentadas por Rita Heloísa de Almeida, entre 1980 e 1983, estão publicadas em Almeida (2003). Nessas narrativas, a voz dos fazendeiros, ao mesmo tempo em que nega a indianidade dos Tapuias, alegando que eles não têm nem cara nem língua de índio (imagem de controle), atribui-lhes todas as qualidades depreciativas atribuídas aos indígenas, reproduzindo a imagem de controle do ser indígena. Ser ou não ser “índio”, depende da vontade e da conveniência do “branco”, porque quem decide é o “branco” (RODRIGUES, 2011).

Na voz dos fazendeiros, portanto, a imagem de controle é ambivalente: serve, ao mesmo tempo, para depreciar e para negar a identidade indígena dos Tapuias, coletivamente como indígenas, em geral, e como um grupo, o Tapuia, em particular. Ao depreciar a imagem do Tapuia, por ser indígena, afirma sua indianidade; ao apontar suas faltas: faltam-lhe o fenótipo e a língua indígena, nega sua indianidade. São as mesmas vozes coletivas que ora afirmam, para depreciar e desqualificar a imagem do indígena, em geral, e dos Tapuias em particular, ora negam, para usurpar os direitos, sobretudo das terras dos Tapuias.

Os professores Tapuias, percebendo esse jogo de contradições e de conveniência, reposicionam sua percepção, rearticulam e defendem sua identidade Tapuia, do jeito como são, falando seu português Tapuia, vivendo como vivem, da forma defendida pelo Vice-Cacique Tapuia, o professor Welington Vieira Brandão:

Eu, enquanto indígena e enquanto Tapuia, antes ficava com vergonha de falar nas conferências e nos encontros, perto dos parentes, porque sempre vinha aquela história de nós não ser índio, porque não tem língua indígena. Agora, eu chego e dou meu recado, e falo mermo,

porque eu sou Tapuia, falante de português, de Português Tapuia, né, no caso, e pronto e todo mundo tem de aceitar e de respeitar. Porque é como se diz, professora, se a atitude é boa, todo mundo acredita.

Na universidade, isto é, na esfera acadêmica, aos poucos, as pessoas foram se convencendo de que a língua não é o único fator de identificação de um povo ou de um grupo, que há muito mais. O fenótipo, entretanto, impõe maior resistência. Apesar disso, os Tapuias insurgiram como povo indígena, principalmente, pela língua, quando nomeiam sua língua de Português Tapuia criam/inventam sua língua indígena, indianizando a língua que a nação afirma como não indígena e usa como instrumento para destituir esse povo de sua identidade e, assim, usurpar seus direitos.

Ao declararem que os Tapuias têm uma língua indígena, o Português Tapuia, os Tapuias, ao mesmo tempo, se autodeterminam indígenas, pela língua, ora indigenizada. Pela invenção, entendida como insurgência da língua, os Tapuias se inventam: a insurgência da língua é a insurgência do povo, e a insurgência do povo é a insurgência da língua, entendendo insurgência como o enfrentamento às usurpações aos seus direitos, incluindo o direito à existência (WALSH, 2009).

Considerações finais

Nosso objetivo, neste trabalho, foi, com base em produções acadêmicas e em narrativas dos docentes Tapuias, sob uma perspectiva sociolinguística intercultural decolonial, discutir o processo de insurgência do povo e da língua Tapuia, no contexto de políticas linguísticas fomentadas pela formação docente intercultural. Nossas discussões mostram que o processo de insurgência dos Tapuias dependeu e ainda depende muito do protagonismo dos Tapuias. Apesar disso, não se pode negar a importância da formação intercultural dos docentes indígenas nesse processo e da ocupação da universidade, um espaço de poder potencializador e legitimador das lutas dos grupos subalternizados pela diferença colonial.

Na universidade, sem dúvida, os conflitos identitários dos Tapuias se acirraram, pelas mesmas razões existentes há séculos, desde o Diretório dos Índios, mostrando que as ideologias coloniais continuam atuando na ancoragem das percepções das pessoas, inclusive dos indígenas e dos professores e pesquisadores da universidade que atuam na formação de docentes indígenas. Por outro lado, fica patente que, por ser um lugar de poder, a universidade credibiliza o dizer dos grupos subalternizados. Além do mais, os

conflitos se mostraram um campo fértil para a potencialização da rearticulação e, assim, para o fortalecimento das identidades em crise como as dos Tapuias.

Com relação ao Português Tapuia, o que Rodrigues (2011) mostra, com base nas evidências históricas e nos testemunhos orais, é que desde o tempo do aldeamento Pedro III, a língua dos Tapuias é o português, mas não um português qualquer, é o português indígena do povo indígena Tapuia. Portanto, o português Tapuia, a língua originária dos Tapuias, é uma língua indígena e é a língua dos Tapuias. É também pelo reconhecimento de sua língua como língua indígena que os Tapuias se fortalecem como indígenas e fortalecem sua luta em defesa de seu território indígena. A insurgência dos Tapuias como povo, assumindo o Português Tapuia como língua indígena por ser língua de indígena, é mais um elemento para o reconhecimento e para o fortalecimento de sua identidade indígena.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. (Org.). *Aldeamento do Carretão segundo seus herdeiros Tapuios* – conversas gravadas em 1980 e 1983. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Casa Civil. *Estatuto do Índio*, Lei nº 6.001/1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.

CERQUEIRA, Ádria Borges Figueira. *Ser Tapuio é ser índio misturado* - narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuios do Carretão nas últimas décadas (1979-2009), Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CHAIM, Marivone Matos. *Os Aldeamentos Indígenas na Capitania de Goiás: sua importância na política de povoamento (1749-1811)*. Goiânia: Edição do Departamento Estadual de Cultura/Editora Oriente, 1974.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

NAÇÃO MESTIÇA. *Diretório dos índios*. Disponível em: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.

LAZARIN, Rita Heloisa de Almeida. *O aldeamento do Carretão: duas Histórias*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1985.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*. Universidade Federal do Mato Grosso, v. 26, n. 62/1, pp. 295-310, mai. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MACHADO, Ana Elizabete Barreira. *Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Goiânia, 2016.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais*. (Trad. Solange Ribeiro de Oliveira). Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte - MG: Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro - processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África colonial. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012, pp. 271-336.

RODRIGUES, Eunice da Rocha Moraes. *Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas, Goiânia, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. pp.12-42.

MULHERES MIGRANTES EM REGIÃO DE FRONTEIRA: NARRATIVAS, OPRESSÃO E SOBREVIVÊNCIA

Martha Julia Martins de Souza¹⁹

RESUMO: O presente texto, no âmbito da Linguística Aplicada, propõe-se a discutir os entraves enfrentados pelas mulheres migrantes que chegam em Boa Vista, no estado de Roraima, em situação de refúgio ou migração sob o ponto de vista do pensamento decolonial (GROSFUGUEL, 2013; CASTRO-GÓMEZ, 2007; MIGNOLO & WALSH, 2018) e dos estudos de gênero (LUGONES, 2014; BIROLI, 2014, 2018). O artigo faz um recorte teórico e reflexivo acerca do projeto de pesquisa em andamento, que visa pensar a desigualdade de gênero estrutural imposta a essas migrantes a partir de uma lógica colonial moderna que produz conhecimento, narrativas, estruturas e conceitos binários, excludentes, misóginos e racistas. A invisibilidade de gênero ('*gender blind*') que apaga mulheres migrantes enquanto sujeitos de deslocamentos populacionais é pensado aqui a partir de teorias críticas que buscam articular gênero e migração desprendendo-se da retórica da modernidade neoliberal, em que a complexidade das relações é posta de lado.

Palavras-chave: gênero; invisibilidade de gênero; mulheres; migração.

Introdução

As questões relacionadas a gênero estão no centro de debates e preocupações em muitos países na atualidade. No meio acadêmico, os estudos de gênero têm gerado uma intensa movimentação de coletivos que reivindicam diversas demandas para mulheres e para a comunidade LGBTQI+. Muitos movimentos, como o HeforShe²⁰ (Movimento Ele para Ela) ou Projeto Leia Mulheres²¹, vêm ganhando notoriedade por promoverem princípios de igualdade, cooperação e justiça para mulheres. A lógica patriarcal que determina papéis específicos para homens e mulheres – homens dominantes, mulheres submissas, confinadas à vida doméstica, têm sido amplamente questionada por uma geração de meninas que cada vez mais cedo empoderam-se e combatem as desigualdades de gênero que restringem a participação de mulheres à esfera doméstica. O conhecimento produzido com base nos Estudos de Gênero tem se sofisticado, e conseqüentemente, complexizado a discussão sobre a posição das mulheres, ocupando cada vez mais espaço

¹⁹ Professora do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Estudos Linguísticos e Literários de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* julia.martins@ufr.br.

²⁰ Movimento criado pela ONU Mulheres com o intuito de promover a cooperação entre homens e mulheres, meninos e meninas em prol da equidade entre gêneros.

²¹ Em 2014, a escritora Joanna Walsh promoveu a hashtag #readwomen2014 de incentivo para ler mais escritoras mulheres, tão restritas ainda no mercado editorial. No Brasil em 2015 criou-se um coletivo de mulheres pelo país inteiro com encontros mensais por vários estados da Federação que fazem leituras de autoras femininas do Brasil e do mundo.

nas Ciências Humanas e Sociais no Brasil e no mundo (BIROLI, 2018).

As mulheres que foram historicamente silenciadas passam a serem contabilizadas e a assumirem posições de destaque em muitas práticas sociais de exclusividade masculina, dentre elas a da migração internacional. Para Oliveira (2016), as mulheres ganham mais evidência na lógica migratória, o que não significa dizer que antes elas não migravam, apenas que no cenário atual, seus deslocamentos são contabilizados e o impacto dessa migração feminina vem atraindo cada vez mais atenção, ao que Oliveira (2016) chama de *feminização da migração*, ou seja, o aumento da participação de mulheres nos fluxos migratórios mundiais. A contabilização que coloca mulheres como migrantes, em posição de chefes de família, ou ainda como responsáveis pela decisão de migrar, gera fissura na lógica tradicional familiar, uma vez que questiona a subalternidade a que essas mulheres na maioria das vezes estão submetidas. Como aponta Birolí; Miguel (2014, p. 102): “Mulheres possuem menos acesso às posições de poder e de controle dos bens materiais. Estão mais sujeitas à violência e à humilhação. O feminino transita na sociedade como frágil, pouco racional: é o ‘outro’ do universo masculino”.

A *feminização da migração* mantém ligação estreita com essa reordenação internacional do trabalho, na medida em que crescem os trabalhos temporários e de tempo parcial nas sociedades industrializadas, que servem de abrigo para trabalhadoras mulheres e migrantes que passam a ocupar setores invisíveis da sociedade (OLIVEIRA, 2016). Essa invisibilidade pode gerar abusos e exploração das trabalhadoras mulheres que se veem obrigadas a aceitar qualquer emprego para garantir sua permanência no país receptor e manter o sustento da família.

Com acesso reduzido a contraceptivos e sem o direito ao aborto, uma vez que tais práticas confrontam “a idealização da maternidade”, (BIROLI; MIGUEL, 2014, p.123) ou mesmo as políticas de saúde pública do Estado brasileiro, as mulheres migrantes são obrigadas a precarizar sua mão de obra perante o mercado de trabalho e a submeterem-se a condições adversas. Sem conhecimento algum ou com pouco conhecimento do idioma e leis locais, essas mulheres ficam vulneráveis à violência física, sexual e psicológica (OLIVEIRA, 2016).

O fenômeno migratório internacional não é algo recente. Fluxos de pessoas sempre fizeram parte da configuração global. No Brasil, tal fenômeno remonta a colonização portuguesa e segue momentos e características distintas com o fluxo de africanos, italianos, japoneses, alemães, sírios, libaneses, haitianos e mais recentemente, venezuelanos.

Com o fechamento ideológico de fronteiras dos países ricos e o recrudescimento dos critérios de elegibilidade para migrar para o Norte, os deslocamentos Sul-Sul ganham intensidade e manifestam-se cada vez mais demonstrando a força das migrações entre os países do Sul global. É importante frisar que as estatísticas oficiais divulgadas pela ONU quebram o estereótipo comum de que o maior fluxo migratório sai dos países do Sul Global em direção ao Norte. Na verdade, o fluxo migratório mais intenso atualmente é Sul-Sul. Entretanto é importante chamar a atenção para o fato de que “a migração internacional é um fenômeno heterogêneo, que envolve diferentes contingentes de imigrantes e emigrantes, com necessidades e especificidades que devem ser contempladas para o acesso e exercício pleno de seus direitos humanos e de migrantes” (BAENINGER, 2018, p. 18).

Norteadas por essa lógica, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou em 2016 a *Declaração de Nova Iorque para Migrantes e Refugiados* que consagra a ideia de um tripé de conceitos que prezam pelo bem-estar do indivíduo em situação de deslocamento internacional. Segundo o acordo intergovernamental, a migração deve ser “Segura, Ordenada e Regular” (BAENINGER, 2018, p. 18). Quaisquer situações que sirvam de empecilho ou dificultem o acesso do migrante ao país desejado ou coloque em risco sua segurança e bem-estar comprometem diretamente o princípio de segurança, ordem e regularidade propostos na *Declaração de Nova Iorque* (BAENINGER, 2018).

As fronteiras, sejam elas físicas ou simbólicas, são espaços que alimentam em muitos sentidos relações assimétricas, e que por isso, é imprescindível que a ação do Estado garanta que as especificidades desse fenômeno e as políticas de acesso à saúde – mental, física e reprodutiva, educação e políticas de emprego sejam estabelecidas de forma eficaz. É nesse contexto que se reconhece que mulheres, crianças e idosos, são possivelmente, os indivíduos mais vulneráveis nesses espaços, e que, portanto, devem ser tratados como prioridades diante das políticas públicas de governança e articulação entre Estados.

A conquista do voto das mulheres no início do século XX no Ocidente, não, necessariamente, significou acesso a espaços de poder por mulheres, nem mesmo condições igualitárias no trabalho, nas relações maritais ou em termos de direitos reprodutivos e sexuais, e é por isso, que é preciso garantir que as mulheres estejam em condição de igualdade, independentemente, de suas origens, condição social, raça ou questões envolvendo sexualidade.

De acordo com Biroli (2018, p. 171) “as barreiras mostram-se mais espessas

quando analisamos as condições de participação das mulheres mais pobres, das mulheres negras e indígenas, das trabalhadoras do campo”. Nesse mesmo eixo analítico é possível inserir mulheres estrangeiras em situação de refúgio, em situação de vulnerabilidade, que por terem se deslocado de seus países de origem, muitas vezes não encontram no país receptor o suporte necessário para a manutenção de suas vidas pessoais e profissionais com dignidade dentro das garantias mínimas constitucionais.

É dentro desse contexto, então, que o presente trabalho faz um recorte interpretativo dos dados, retirados de um projeto de pesquisa em andamento, vinculado a uma Universidade Federal da região Norte do país com foco primordial em mulheres migrantes ou em situação de refúgio que residem em Boa Vista no estado de Roraima. A pesquisadora parte do pressuposto de que é através do debate e da reflexão acerca do tema – dando voz a quem sempre fora silenciada – que será possível trazer à tona as condições de vulnerabilidade, opressão e violência a que estão expostas as mulheres que chegam na capital de Roraima.

O presente capítulo versa sobre estudos de gênero e dialoga com a Linguística Aplicada como ciência autônoma e social que entende que o estudo da linguagem deve combater e ajudar na desconstrução das agendas hegemônicas do mundo capitalista globalizado. A luta pelos direitos das mulheres – brasileiras ou não, pode começar na academia, mas não deve se restringir a ela; e é por isso, que a discussão teórica e acadêmica devem alcançar outras frentes, para que as demandas sociais fiquem mais visíveis e consigam amparar um número maior de mulheres oprimidas, silenciadas ou simplesmente esquecidas na sociedade.

1. Gênero e decolonialidade

O sujeito da modernidade colonial é branco, ocidental, cristão e heteronormativo; assim, qualquer desvios da matriz de poder a partir dessa lógica fere o contrato que as sociedades contemporâneas fizeram com o colonialismo. Para fazer sentido acerca dessa concepção e guiar a análise desse trabalho é que o presente texto toma emprestado e revisita o pensamento produzido nos últimos anos sobre decolonialidade dos autores latino-americanos Ramón Grosfoguel, Walter D. Mignolo e Santiago Castro-Gómez.

O patriarcado é calcado em uma matriz de poder composta por quatro níveis de controle dos indivíduos e da sociedade: controle da economia, controle da autoridade, controle do gênero e controle do conhecimento (MIGNOLO, 2014). No presente trabalho o controle de gênero terá mais destaque haja vista que as configurações familiares são moldadas com base em um padrão familiar heteronormativo e cristão típico da modernidade colonial do eixo europeu; embora seja quase impossível tratar sobre migração internacional e não refletir acerca do controle econômico, uma vez que o controle econômico perpassa todas as formas de convivência em sociedade, “es la que regula, desde entonces, las formas de vida, sociedad y economía Europeas en relación con su creciente expansión en la parte no Europea del mundo” (MIGNOLO, 2014, p. 10).

As diversas formas de convivência e vida em sociedade são reguladas a partir da estrutura determinada pelos modelos eurocentrados, e, portanto, universalizados como padrão. As instâncias e as instituições que servem de amparo e legitimação para esse sistema são baseados no sexismo e racismo patriarcais. Dessa forma, questões de gênero e sexualidade passam pela mesma classificação e padronização que utilizam por base a lógica colonial, pois não faria sentido controlar as esferas econômicas e sociais da sociedade, sem incluir o controle do gênero e da sexualidade (MIGNOLO, 2014).

Dentro dessa lógica, mulheres migrantes venezuelanas são invisibilizadas nessa estrutura de poder por não terem seus direitos reconhecidos e por serem reprimidas e oprimidas, tanto ou mais que as mulheres brasileiras, o que pode ser explicado pelo fato dessas migrantes serem invisibilizadas ao serem categorizadas como simplesmente mulheres, deixando de lado o que as particulariza, o fato de serem migrantes, além de mulheres. Ser mulher e também migrante é o que as oprime duplamente. É a separação por meio de categorias e padrões que apaga a violência de gênero, raça, classe e sexualidade (LUGONES, 2014). Ao trazer à tona essas categorizações e pensar de modo que contemple a interseccionalidade entre gênero e raça é que será possível reconhecer as desigualdades com o intuito de combater a opressão.

É essencial que as reivindicações de mulheres não sejam percebidas como homogêneas e únicas e que o movimento de pensar o feminismo seja feito com base nas necessidades de cada grupo minoritário dentro das suas desigualdades e demandas, o que justifica, portanto, incluir mulheres estrangeiras em situação de refúgio ou migração em decorrência de crises políticas, econômicas, sociais e ambientais em seus países de origem. Tentando elucidar a posição de desprestígio em que se encontram mulheres negras, Angela Davis (2017, p. 36), deixa claro que a pirâmide social separa mulheres brancas e mulheres negras de modo distinto, deixando estas últimas, em clara

desvantagem em uma sociedade sexista e desigual: “As mulheres brancas se situam no alto – primeiro, as mulheres da burguesia, sob as quais colocamos as das classes médias e, depois, as da classe trabalhadora. Na parte mais baixa estão localizadas as mulheres negras e outras mulheres oprimidas racialmente, que em sua grande maioria vêm da classe trabalhadora”.

É seguro dizer, destarte, que mulheres migrantes ou refugiadas ocupam a base da pirâmide da desigualdade de gênero, em virtude da fragilidade assistencial a que estão submetidas no país receptor. É ilustrativo o caso de migrantes ou refugiadas que não conseguem documentos essenciais no país receptor, devido à burocracia estatal, o que as forçam a optarem por subempregos, submoradias, e, conseqüentemente, subvidas. Ou ainda de mulheres migrantes que não conseguem revalidar os diplomas de seus cursos superiores, inviabilizando a oficialização de suas carreiras profissionais.

O patriarcado, como um conjunto de padrões que tudo permite aos homens e nada ou quase nada autoriza às mulheres, confina esses mesmos indivíduos de maneira diferenciada em um rol de responsabilidades esperadas e predefinidas de acordo com o sexo do nascimento. Em outras palavras, “impõem-se filtros que estão vinculados às responsabilidades a elas atribuídas na esfera privada e à construção de sentidos do feminino que ainda guardam relação com a noção de domesticidade” (BIROLI, 2018, p. 11). É nesse contexto que as migrantes venezuelanas acumulam papéis ao verem-se encarregadas de desbravarem o país receptor e estabilizarem-se para que possam prover por suas famílias.

Presas ao padrão instituído pelo patriarcado – do público e do privado – mulheres, venezuelanas ou não, vivem dentro dos limites das desigualdades sem compreenderem como chegaram até ali e sem, entender, que esse processo não se constituiu de forma natural; pelo contrário, a configuração entre os limites do que é público e o que é privado implica espaços diferenciados para homens e mulheres, mulheres brancas e mulheres negras, e, primordialmente, para mulheres estrangeiras, uma vez que a assimetria de gênero recai de forma mais acentuada sobre elas.

A colonialidade de poder introduz na sociedade contemporânea uma forma homogênea e central de classificar os indivíduos com base em uma ideia de raça que gera desigualdade e marginalização de indivíduos, ou seja, “reconcibe a la humanidad y a las relaciones humanas a través de una ficción, en términos biológicos” (LUGONES, 2014, p. 17). Essa classificação social que mais parece gerar segregações sociais permeia todos as formas de existência e práticas sociais, sendo diretamente responsável pelo surgimento

do que Lugones (2014) chama de identidades geoculturais e sociais, ou seja, a categorização de indivíduos como “la expresión más profunda y duradera de la dominación colonial” (LUGONES, 2014, p. 18).

A classificação e a categorização dos indivíduos dentro do pensamento eurocentrado e de uma lógica eurocêntrica não requer proximidade geofísica com a Europa ou europeus, requer apenas ser educado e crescer dentro de uma sociedade que acredita no modelo eurocêntrico como o padrão universal e homogêneo de organização mundial (LUGONES, 2014; QUIJANO, 2007). Para Quijano (2007, p. 94) “con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder” e é dessa forma, que segundo o autor, surgem as categorias típicas da modernidade, tais como as conhecemos: africanos, índios, negros, brancos e mestiços.

O problema de estar inserido dentro dessa modernidade é que essa matriz de poder controla toda e qualquer forma de vida e convivência existente em sociedade – o controle da sexualidade e do sexo, da subjetividade dos indivíduos, do trabalho, etc. Essa matriz de poder, responsável pela forma como os indivíduos são categorizados, é que fomenta a diferenciação dos grupos entre superior e inferior, primitivo e racional, tradicional e avançado (LUGONES, 2014).

As categorias a que estão submetidos os indivíduos promovem a invisibilidade de grupos sociais; no caso de mulheres venezuelanas e migrantes ou refugiadas a invisibilidade é causada pelas próprias classificações que as nomeiam – venezuelanas, migrantes, latinas – todas indicativas de origem, classe e raça, mas principalmente pela categoria que se refere a todas elas juntas – a categoria de mulher. Para Lugones:

Esto implica que el término 'mujer' en si, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica (LUGONES, 2014, p. 21).

É nesse sentido que o presente trabalho pensa a migração venezuelana sob o ponto de vista das mulheres que decidiram fazer a travessia para o país receptor mais próximo ou mais viável para elas, pois não apenas as narrativas dessas mulheres apontam seus principais desafios, como também reconhece a quem de direito é o poder decisório e a iniciativa de migrar, e que vem ao longo dos anos sofrendo com o apagamento e a falta de reconhecimento de sua liderança nesse processo.

Ademais, este trabalho entende a desigualdade de gênero como uma concepção que hierarquiza o pensamento acerca de gênero e raça para construir uma epistemologia heterossexual, branca, cristã, oriunda de espaços de poder e privilégio – em que a Venezuela não se encontra – e que discrimina e diminui mulheres, latinas, não-brancas, venezuelanas e migrantes, bem como seus conhecimentos e suas produções de saberes, uma vez que não reconhece a nacionalidade dessas mulheres como de prestígio ou seus diplomas como produção intelectual válida.

2. Mulher, migrante e profissional qualificada

Todas as participantes são mulheres, migrantes, venezuelanas e moram no Brasil – especificamente em Boa Vista – em situação de migração ou refúgio. As participantes entrevistadas chegaram até o projeto de diversas formas: anúncios em português e espanhol espalhados pelas redes sociais (*Facebook e WhatsApp*), anúncio feito pela pesquisadora nas aulas de português como língua de acolhimento realizado pelo Programa Idioma Sem Fronteiras, na própria Universidade, ou ainda através de indicação pessoal de alunos, colegas e professores da instituição. Todas as participantes tiveram seus nomes trocados para manter a privacidade e garantir maior conforto durante as sessões, que seguiram o formato semiestruturado de entrevistas. O presente capítulo traz um recorte analítico com foco em apenas duas participantes: Gérbera e Amarílis.²²

A dinâmica dos encontros é baseada na disponibilidade das participantes em narrarem sobre seus processos de migração: escolha do país, travessia, adaptação, família, escolaridade, busca por emprego e estabilização, e Venezuela (saudades, situação do país, etc). Ao contrário do que se pode pensar, as participantes estavam sempre ávidas por contarem suas histórias, pois narrar suas trajetórias significa para elas exteriorizar sobre sofrimento e superação. Para essas mulheres é importante que o interlocutor compreenda que elas vieram de um passado harmonioso, bem estruturado e feliz; e que a necessidade de migrar forçou-as a sair da zona de conforto que suas cidades de origem ofereciam.

É importante frisar que caso não existisse a necessidade de migrar, as participantes não pretendiam mudar-se para o Brasil, e deixar para trás suas famílias e a estabilidade dos seus empregos. Todas elas são categóricas ao afirmar que a crise política, econômica

²² Muitos pesquisadores inventam nomes, usam nomes fictícios, nomes de deusas gregas ou letras do alfabeto para proteger a identidade de seus participantes. No presente artigo, a pesquisadora decidiu por nomes de flores como forma carinhosa de agradecer a essas mulheres que corajosamente decidiram contar suas histórias de vida e fazer parte dessa pesquisa.

e social do país vizinho as forçou a deixarem seu país de origem, a Venezuela. Entretanto, não é só a crise do país vizinho que força mulheres migrantes a deixarem seus países, de acordo com Oliveira:

As relações patriarcais, herança direta da colonização e dos sucessivos estágios econômicos da América Latina e do Caribe foram decisivos para configuração das relações de poder e dominação política e econômica nessa região reproduzidas também nas relações de gênero. Nessa perspectiva, a migração representa para as mulheres, além de uma alternativa de trabalho e melhores condições econômicas, uma forma de se escapar das relações de dominação e, de modo especial, da violência doméstica. As migrações, nesse sentido, têm permitindo às mulheres novas inserções em novos contextos e realidades que podem funcionar tanto como processos de libertação quanto novas formas de continuidade da opressão e das relações de dominação de gênero (OLIVEIRA, 2017, p.5).

Esse parece ser o caso de Gérbera, a participante é separada do marido, veio com os dois filhos que estão no Brasil e com a madrasta idosa; é formada em biomedicina e trabalhou por 10 anos em hospital. A participante veio para o Brasil para fugir da crise, mas também para libertar-se de um relacionamento que não lhe fazia mais bem. O país receptor significa libertação do ex-marido, libertação da crise e de um regime político que persegue seus cidadãos. Amarílis, formada em Administração, é empreendedora, trabalha com massagem relaxante no Brasil, tem filho e marido que ficaram na Venezuela. Ambas podem ser consideradas oriundas da classe média alta antes da migração para o Brasil, antes da crise.

Característica comum em ambas as participantes é o espírito empreendedor e o senso de responsabilidade dessas mulheres; ambas mostraram-se durante os encontros extremamente preocupadas com suas condições financeiras, uma vez que os recursos diminuía a cada dia; no entanto, o senso de responsabilidade e compromisso com a família que guiavam Gérbera e Amarílis fez com que ambas, na adversidade, decidissem buscar um curso de português, para facilitar seus processos de adaptação no Brasil, e conseqüentemente aumentar suas redes de contato no país.

Gérbera sempre demonstrou bastante frustração por não ter a oportunidade de ser reconhecida em seu campo de trabalho no Brasil e poder trabalhar em sua própria área. No primeiro encontro Gérbera externaliza logo de início sua ligação com a profissão, ao dizer: “eu também sou científica (sic)”, em referência ao fato da participante também entender de ciência, de também fazer ciência, como profissional da área da biomedicina,

e que por isso entende muito bem o que é ser pesquisadora.

Essa fala chama bastante atenção, porque a participante escolhe falar, primeiramente, de sua identidade profissional, antes de começar a falar de si mesma, antes de falar da família ou mesmo do processo de adaptação no Brasil. Isso diz muito acerca da importância que o trabalho representa para essa mulher, principalmente para Gérbera. Seu maior orgulho é poder dizer que graças ao fruto de seu trabalho, estudo e esforço ela chegara a desempenhar por muitos anos sua profissão e que sua profissão fora responsável por proporcionar o conforto que ela e família desfrutavam antes da crise.

Para Oliveira:

Na perspectiva de gênero, essas diversas migrações podem ser compreendidas como importantes processos de mudanças nos quais o simples fato de migrar para outra cidade, região ou mesmo para outro país indica uma atitude de autonomia e resistência das mulheres que experimentam importantes procedimentos de ruptura e transformação nas relações sociais e afetivas a partir da experiência migratória (OLIVEIRA, 2017, p. 7).

Ao mesmo tempo que a profissão, os estudos e toda a trajetória profissional sejam motivos de orgulho para Gérbera, a participante tem grande dificuldade em aceitar a nova condição; à mercê de um Estado que não a ampara devidamente e de seu Estado de origem que a repele, e não lhe dá condições dignas de sobrevivência ou ainda alguma garantia de retorno, Gérbera por muitas vezes externa preocupação e medo por sua situação no país.

Para Amarílis, a grande dificuldade também era a questão profissional. Garantir um bom emprego que a possibilitasse trazer marido e filho era seu grande objetivo. Embora sua profissão fosse importante, Amarílis parecia orgulhar-se bem mais da família construída e deixada para trás em seu país de origem. Seu marido, médico, trabalhava estavelmente na Venezuela, embora a situação do país, a inflação e os problemas de abastecimento tenham tornado a permanência por lá insustentável.

É interessante refletir sobre as provações que Amarílis passa como mulher casada, mãe e migrante. Historicamente as mulheres ficam responsáveis pelo cuidado dos filhos; no caso de Amarílis, a crise de seu país a forçou deixar suas responsabilidades de maternagem e a buscar uma solução mais permanente para a ela e família no Brasil. Como aponta Biroli (2018) as mulheres estão sempre à frente de alguma responsabilidade que acarreta o cuidado e zelo por outra pessoa ou em benefício de outras pessoas:

As atividades realizadas *em prol de outras pessoas* assumem padrões condicionados pelas hierarquias de raça e de classe. É importante, também, pensarmos na variedade dessas atividades. Embora existam diferenças importantes entre as que são exercidas no cotidiano da vida doméstica – como cozinhar, lavar roupa, limpar casa, dar banho nas crianças, em pessoas com deficiências ou idosos, auxiliar em atividades que essas mesmas pessoas não poderiam executar de maneira segura sem acompanhamento, como passeios em áreas públicas, ou desempenhar o que algumas autoras definem como trabalho emocional -, não se pode deixar de considerar que todas elas implicam envolvimento, tempo e energia de quem as realiza” (BIROLI, 2018, p. 69).

Em outras palavras, as mulheres, frequentemente, são levadas a fazerem mais sacrifícios do que os homens – seja em benefício dos filhos, seja em benefício da coletividade familiar. Ambas as participantes vivem o que Oliveira (2017) chama de *feminização da migração*, que “confere à mulher outro ‘lugar’ social e político nas coordenadas das migrações, deixando de ocupar o lugar secundário na perspectiva da dependência do marido, dos pais ou parentes próximos, e assumindo os riscos e as responsabilidades da condição de mulher, pobre, negra, indígena e migrante” (OLIVEIRA, 2017, p. 7).

A dificuldade de Gérbera e Amarílis em estabilizarem-se financeiramente no país receptor deve-se pelo fato primordial de ambas serem venezuelanas, mulheres e migrantes tidas pelo senso comum como cidadãs inferiores ou de segunda categoria. Por serem não-brancas, latinas, de país periférico, em condição de crise, são julgadas pelos mesmos pressupostos da modernidade colonial que determinam quais saberes, quais as epistemes e quais as raças devem ser consideradas de prestígio.

Assim, para Tlostanova (2014, p. 83) “la descolonización del pensamiento como un proyecto global incluye necesariamente los aspectos de género”, ou seja, pensar a migração como um processo que feminizou-se é fundamental para que a desigualdade de gênero ganhe visibilidade e seja combatida em muitas esferas da sociedade, fazendo justiça histórica a essas mulheres.

A binaridade imposta pelo pensamento colonial branco e padrão não aceita mulheres que fujam dessa representação, logo, mulheres migrantes, venezuelanas ferem o etnocentrismo ocidental de base europeia que se coloca como padrão superior sob as demais culturas, refletindo diretamente na pouca aceitabilidade das migrantes venezuelanas na capital boavistense. A recusa de empregar essas mulheres em muitos estabelecimentos na cidade de Boa Vista, conforme relatos de Gérbera e Amarílis, é fruto

de um apagamento das multiplicidades que suas identidades representam, bem como de rejeição ao que essas identidades representam.

Analisar gênero a partir do pensamento decolonial oferece uma crítica ou uma proposta de formulação de teoria feminista crítica que contesta o sujeito universal de lógica patriarcal, ocidental, capitalista, héterocentrado, elitista e opressor, dando espaço para outras epistemes, e conseqüentemente promover mudanças na forma como essas mulheres são tratadas no Brasil, sejam mudanças de convivência social, sejam mudanças de aceitabilidade institucional oferecidas pelo próprio Estado brasileiro.

Reflexões finais

O presente capítulo versou sobre a questão migratória feminina analisando a condição de duas mulheres migrantes venezuelanas moradoras da cidade de Boa Vista – RR. Esse recorte analisa a situação de vulnerabilidade empregatícia das participantes Gérbera e Amarílis, sob a ótica dos Estudos de Gênero e do pensamento decolonial, com o intuito de desvelar o funcionamento da modernidade colonial que se apresenta como estrutura de dominação, ao qual faz parte o patriarcado. O feminismo decolonial faz uma crítica importante ao patriarcado e ao sexismo com o intuito de promover a descolonização epistemológica pensando gênero a partir da intersecção entre raça e classe, localizando as estruturas hierárquicas que promovem a opressão, a exclusão e a desigualdade de gênero.

A recusa de reconhecer e aceitar o plural, o outro, o diferente, o estrangeiro alimenta e fortalece essa estrutura de poder à medida que reforça padrões aceitáveis e não aceitáveis na sociedade, subalternizando quem não faz parte do modelo estabelecido pela lógica sexista, binária, colonial.

As participantes Gérbera e Amarílis refletem um quadro de desigualdade e exclusão que não se começa, nem se encerra nelas, mas que representa um retrato de pouca valorização da mão de obra de profissionais qualificadas estrangeiras, mulheres e migrantes que poderiam ser absorvidas pelo mercado de trabalho roraimense.

Referências

BAENINGER, Rosana. *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Unicamp, 2018.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo,

2014.

BIROLI, Flávia. *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

CASTRO-GOMEZ, Santiago et al. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios / epistemicídios ao longo do século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v.31, 2016.

LUGONES, María. Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter et al (org.) *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter et al (org.) *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press Books, 2018.

OLIVEIRA, Márcia Maria. *Dinâmicas Migratórias na Amazônia Contemporânea*. São Carlos: Scienza, 2016.

OLIVEIRA, Márcia Maria. Feminização das migrações nas fronteiras da Amazônia. In: Seminário Internacional fazendo gênero, 11; women's world's congress, 13, 2017, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, 2017. p. 1-9. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503857327_ARQUIVO_FEMINIZACAODASMIGRACOESNASFRONTEIRASDAAMAZONIA.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón. (org.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

TLOSTANOVA, Madina. ¿Por qué cortarse los pies para caber en los zapatos occidentales?: las ex colonias soviéticas no europeas y el sistema de género colonial moderno. In: MIGNOLO, Walter et al (org.) *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PERTENCER E PARTILHAR: DIFERENTES FORMAS DE POSSUIRLaísa Tossin²³

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma análise semântico-enunciativa de pronomes possessivos em Apinajé, Jarawara, Diyrbal e Português. A análise semântico-enunciativa considera as relações de sentido presentes no funcionamento da designação. Portanto, a análise se dá por meio dos predicados descritivos associados à designação estudada, constituindo-se em memória discursiva acessada como modo de identificação do referente designado. Ao comparar as línguas citadas, constatei a presença de um conjunto de predicados descritivos para a designação de pronomes possessivos que distinguem posse de propriedade, e convido a pensar sobre as diferentes concepções de pertencimento e de reconhecimento de si como integrante de um grupo ao elaborar uma reflexão sobre ter um nome, uma língua e um território.

Palavras-chave: posse; pronomes possessivos; funcionamento semântico-enunciativo.

Introdução

A temática sugerida pela editora do *ebook*, que explora os diálogos entre linguagem e territorialidade, trouxe à baila uma discussão sobre as concepções de posse e pertencimento. Em primeiro lugar, porque territorialidade supõe a existência de ambas. Posse, quase sinônimo de propriedade, do ponto de vista da garantia de que as terras, onde as populações indígenas estudadas neste capítulo vivem, não sejam usurpadas. E pertencimento que, do ponto de vista da relação com o território, é de inquestionável importância para a atribuição da identidade, pois guarda os lugares sagrados onde viveram os demiurgos e conserva a memória de sua cosmologia. O título do texto já nos coloca frente à dificuldade de adequar diferentes conceitos expressos em outra língua aos referenciais possivelmente encontrados em língua portuguesa. A compreensão do tema tratado ao longo do texto passa pelo entendimento da distinção existente entre posse, propriedade e pertencimento.

Neste artigo, assumo a posição de que a semântica é uma disciplina linguística que tem o objetivo de compreender o funcionamento das línguas. Sendo esse funcionamento parte fundamental do modo de significar o mundo, de falar sobre o mundo e de fazer referência ao mundo. Assim, a designação significa o mundo no momento do

²³ Profª. Substituta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: laisatossin@gmail.com.

enunciado, portanto tomo o enunciado como unidade de análise da semântica. Determinar como unidade de análise o enunciado, significa dizer que trato da prática dos falantes de dizerem algo em uma língua num acontecimento específico.

A Semântica da Enunciação entende que a palavra não é o mundo, mas é uma forma de o sujeito se relacionar com o real. Esta perspectiva se preocupa com a construção discursiva dos referentes e com os processos de significação. A esse processo de construção, Pêcheux (2009, p. 160) chamou de formação discursiva, que remete a espaços abertos sempre suscetíveis de estruturações e reestruturações que não são dados *a priori*, mas se constituem como dados à medida que a análise identifica as filiações sócio-históricas presentes no discurso. As diferenças entre formações discursivas distintas são fruto do processo histórico em que as posições dos sujeitos são constituídas. Por isso, derivam de diferenças ideológicas. Investigar as bases ideológicas que formam o discurso é uma das tarefas a que me proponho realizar neste capítulo, mais especificamente das formações discursivas que dizem respeito aos pronomes possessivos e às suas interpretações/descrições ideologicamente marcadas.

1. Língua Portuguesa brasileira

Na Língua Portuguesa brasileira, temos duas formas de marcar gramaticalmente a posse: com pronomes possessivos ou com o uso da preposição “de”, como nos exemplos: *meu pé* e *pé da menina* (dela). Marcadas pelo mesmo conjunto de pronomes possessivos, a distinção entre posse alienável e inalienável se dá pela abrangência semântica dos pronomes possessivos, que embora ditos “possessivos”, evocam primeiramente pertencimento. Ao dizer: *meu pé* o que está em jogo não é a noção de ter um pé, de possuí-lo, mas sim a de pertencer: o pé como parte integrante do conjunto de órgãos que compõem o corpo, por isso inalienável.

No entanto, há outro uso corrente para os pronomes possessivos na língua portuguesa do Brasil, nem sempre associados a pertencimento ou posse alienável. A cozinheira diz, na casa de sua patroa, “não mexa nas *minhas panelas*”, muito embora não seja ela a proprietária das panelas. Aqui, o que está em jogo não é a noção de posse ou de propriedade que está em jogo, nem tampouco a noção de pertencimento. A ideia de dêitico é mais útil à compreensão. *Minhas panelas* refere-se àquelas panelas em uso, ou aquelas panelas que estão sobre o fogão, mas não há uma relação de posse ou de pertencimento entre a cozinheira e as panelas. No entanto, *minhas panelas*, dito assim, sem contexto,

evoca a noção de posse ou propriedade das panelas em questão, podendo a proprietária doar, vender ou simplesmente derreter as panelas, se lhe aprouver. Nesses casos, em que o pronome possessivo orbita entre dois funcionamentos diferentes, estamos tratando de posse alienável, ou seja, de algo que não é parte de um todo.

Ao dizer: *pé da menina* há a noção de pertencimento também, mas há, mascarado pelo artigo definido “a” uma relação de adjetivação evocado pela preposição “de”, *pé de menina*. Na relação de adjetivação, historicamente construída pelo genitivo latino, *de menina* desempenha em relação a *pé* o mesmo papel que *de rosa* em relação a *cor*, na expressão, *cor de rosa*. No caso de *cor de rosa*, *rosa* especifica *cor*, definindo de qual se trata. Em *pé de menina*, *menina* especifica *pé*, definindo de que tipo de *pé* se trata, não é um *pé de adulto* ou um *pé de atleta* (que ainda acumula o significado de um fungo que causa um tipo de micose entre os dedos dos pés), mas não determina uma relação de pertencimento entre *pé* e *menina*. A única forma de expressar essa relação de pertencimento do *pé* com relação à *menina* é usando o artigo definido “a” junto à preposição.

Portanto, é preciso determinar a *menina* de quem se fala para que o *pé* esteja relacionado à ela como parte integrante de seu ser. Desta forma, não é a construção derivada do genitivo latino que exprime a noção de pertencimento, mas sim o uso do artigo definido junto à preposição que o especifica. Assim, a relação de especificador muda, não é mais *menina* que especifica *pé*, pois estabelece-se uma relação de pertencimento entre o *pé* e a *menina*, entre a parte e o todo, entre o *pé* que faz parte da *menina* e a *menina* e seu *pé*. Em outras palavras, a relação de pertencimento demonstra as características intrínsecas do ‘ser’ na língua portuguesa, tudo do que estou imbuída e do que posso identificar-me com determina o que sou.

As construções de posse inalienável, como partes de um todo, são marcadas com pronomes possessivos ou com o uso da preposição “de” + artigo definido que transforma a noção de posse em uma noção de pertencimento. As construções de posse alienável são marcadas com pronomes possessivos cujas extensões semânticas geram construções possessivas com funcionamento semelhante a dêiticos. Estes aspectos do funcionamento das construções de posse inalienável e alienável permite que se considere a escolha lexical do termo “posse” para determinar a relação expressa por este tipo de construção gramatical, tarefa a qual nos dedicaremos mais à frente.

2. Jarawara

Em Jarawara, língua amazônica falada no Alto Purus integrante da família Arawá, as relações de pertencimento de partes integrantes do todo podem ser expressas em construções gramaticais justapostas ou com o uso de pronomes possessivos. Por exemplo, *ti-yehe* “tua-mão” exprime a relação de pertencimento de partes integrantes de um todo, o corpo, com o uso de um pronome possessivo. Da mesma forma, *mati tame* “mãe pé” (pé da mãe) exprime a relação de pertencimento também chamada de posse inalienável. No entanto, *mati ati* “mãe língua” (língua da mãe), no sentido de “idioma/língua”, pois *ati* significa “voz”, expressa o uso de uma entidade comum, a língua que falam os Jarawara, materializada pela expressão sonora de uma única falante, por isso, é a relação de pertencimento, de uma parte que integra a totalidade de quem fala que está em jogo.

Para a chamada posse alienável, a construção formada para exprimir esta relação usa um termo de posse. Em *Okomobi kaa taokana* “a arma do Okomobi”, a relação de posse alienável está expressa pela presença de *kaa* que informa que o dono da arma é Okomobi, segundo a descrição de Dixon (2013, p. 296). As formas gramaticais usadas para expressar pertencimento de partes de um todo podem ocorrer de duas formas: com pronome possessivo ou com uma justaposição de substantivos. A relação de posse alienável se expressa com a presença de *kaa* antecedendo, no discurso, o termo que designa o objeto possuído.

No entanto, ao dizer, *mati kaa jomee* “mãe do cachorro” a relação que supostamente seria de pertencimento entre a mãe e o filhote, assumindo que o filhote é parte da mãe e que a relação mãe/filho nunca se rompe, é materializada em Jarawara como posse alienável, assim, teríamos a relação de posse expressa como “a dona do filhote”, significando que tanto armas quanto filhotes podem circular entre diferentes pessoas aos quais não exatamente pertencem, mas estão, naquele momento, sob a guarda de determinada pessoa ou sendo usados por alguém, o que nos remete à relação dêitica expressa pelo funcionamento dos pronomes possessivos em língua portuguesa brasileira. Assim, *kaa* expressa a relação de circulação de bens sem posse realmente associada a eles, ou seja, a partilha ou a assumpção de que objetos são de uso comum porque circulam, portanto, marca aquilo que já esteve em uso ou sob a guarda de alguém e que agora está sendo usado/cuidado por outra pessoa.

A diferença entre dizer posse alienável e dizer que se trata de algo que pode ter seu uso/guarda partilhado entre várias pessoas é que “posse”, no sentido atual que nos conduz pelos meandros do capitalismo e das formas de consumo, remete ao direito de

fazer com o que é meu o que eu quiser, inclusive destruí-lo para que ninguém mais tenha acesso a ele. Dixon (2013, p. 304) elaborou uma reflexão a respeito das diferenças entre os verbos do inglês *own* e *posses*. Para ele, a diferença fundamental é que possuir (*posses*) tem mais limitações do que ser proprietário (*own*). Ser proprietário é o que dá direitos sobre a coisa possuída. Ser proprietário é uma forma de posse que advém de uma transação comercial que implica uma troca de dinheiro por um bem.

É interessante ressaltar que, nem sempre na história da posse e da propriedade ocidental, estas relações estiveram presentes. Um dos conceitos fundamentais da gênese histórica do capitalismo como descrita por Marx (s.d. [1890], p. 849-850) é a “acumulação primitiva” que, grosso modo, foi a expropriação violenta dos meios de produção familiar que separou as pessoas de seus meios de produção, tornando-as fontes de capacidade produtiva, ou seja, de força de trabalho para ser vendida.

Atualmente, as relações de pertencimento e de partilha expressas pelas materializações linguísticas da língua Jarawara e da Língua Portuguesa brasileira contrastam com as categorias de posse e propriedade às quais remetem as descrições linguísticas nelas baseadas, porque foram historicamente construídas a partir do funcionamento linguístico que significa estruturas socioeconômicas distintas.

3. Dyirbal

Dyirbal é uma língua falada pelos aborígenes australianos. Assim como a Língua Portuguesa brasileira e a língua Jarawara, tem duas formas de expressar a posse: alienável e inalienável. Em Dyirbal, a chamada posse inalienável que tenho tratado como pertencimento ao longo deste capítulo materializa-se na língua por meio de justaposição sem obrigatoriedade de ordem como quando se diz: *jina gajin* “pé menina” ou *gajin jina* “menina pé”. A relação de pertencimento também se estende aos nomes, porque o nome faz parte da pessoa e a relação que se expressa na língua é a do vínculo entre a pessoa e o nome que lhe foi dado. Assim, *dira gajin* “nome menina” expressa a mesma relação que *jina gajin* “pé menina”. Assim como na língua Jarawara, em Dyirbal, língua também recebe a mesma justaposição que expressa a relação entre as partes que integram uma pessoa, ou seja, *Dyirbal ngan* “língua Dyirbal” expressa a mesma relação existente entre *dira gajin* “nome menina” e *jina gajin* “pé menina”.

Já a posse alienável que expressa a possibilidade de partilha e de circulação de bens, se expressa por meio de sufixos possessivos, como em *Jarrmay-ŋu wirru* “marido

da Jarrray”. Em Dyirbal, as relações de afinidade são entendidas como relações que podem se desfazer. Uma comparação interessante pode ser feita com o uso de *meu ex-marido* em Língua Portuguesa brasileira na qual temos um pronome possessivo funcionando como dêitico e o sufixo *ex-* funcionando como marca de posse alienável, no entanto, com uma carga de passado, de transitório, mas que leva consigo o fato de ser uma relação anteriormente estabelecida.

Segundo Dixon (2013, p. 302), seria inapropriado descrever as construções justapostas em Dyirbal e em Jarawara como um tipo de “posse”. Para ele, a relação expressa por essas construções linguísticas é um tipo de identificação de partes com um todo. Estou de acordo com ele no que tange à inadequação de descrevê-las como um tipo de posse, mas entendo que o que descrevemos não é a identificação de partes com um todo, mas sim a relação estabelecida entre as partes que integram um todo, ampliada para as relações que ultrapassam os aspectos físicos como *pé* ou *mão*, mas que também integram o ser como o nome e a língua que fala. Este tipo de gramaticalização não é uma peculiaridade das línguas de grupos minoritários, também está presente na Língua Portuguesa brasileira revelando os processos históricos de construção dos referentes.

4. Apinajé

O Apinajé é uma das línguas integrantes da família Timbira (Jê), habitantes do Brasil Central. As relações de partes integrantes de um todo são expressas na língua por meio do uso de sufixos possessivos como *ic-kra* “minha cabeça”. Além deste significado, sendo o Apinajé uma língua profusa de polissemias geradas, *ic-kra* também significa a relação de filiação e quer dizer “meu filho”. O mesmo conjunto de sufixos possessivos é usado para expressar as relações de posse de bens que podem circular, assim temos as ocorrências *ic-wapó* “minha faca” ou *in-bjen* “meu marido”.

Em vez de uma justaposição, em Apinajé, há uma construção de cópula (*ic-pe*) que permite a extensão do sentido de posse, daquilo que está comigo, para aquilo que eu sou. Assim, *pa na ic-pe Kengutã* significa “eu sou Kengutã”, em contraste com *pa na ic-kra* “minha cabeça” e no caso de *pa na ic-pe wapó* “eu sou uma faca”, a mudança de sentido fica mais evidente. Aqui, a relação com o nome é bastante definidora de quem possui um vínculo com este nome. Por isso, considero importante tratar da onomástica Apinajé, pois ela nos traz um elemento a mais nesta discussão.

Se nas línguas Portuguesa brasileira, Jarawara e Dyirbal a expressão da relação de uma parte integrante de um todo incluía os nomes próprios, em Apinajé, é preciso marcar discursivamente esta relação de pertencimento ao nome. A diferença mais notável é que o pertencimento não se dá do nome à pessoa, mas ao contrário, da pessoa ao nome. A importância do sistema cerimonial baseado em “nomes grandes” para a organização interna dos grupos Jê conduziu ao processo histórico de marcar discursivamente o vínculo entre o nome e a pessoa.

Aos “nomes grandes” estão atribuídas atividades relacionadas com a produção de comida e a organização do trabalho em festas que exigem muita produção de comida, urucum para as pinturas corporais e distribuição de presentes para os cantadores, servem, portanto, ao propósito de gerar uma rede de solidariedade. Assim, o nome não é exatamente uma forma individualizadora de reconhecimento da pessoa, mas insere um corpo a uma dinâmica social e lhe dá um significado. Embora o nome tenha o funcionamento de um nome próprio e vincule uma pessoa a um nome, de fato, vincula várias pessoas a um grupo de nomes. Mesmo que este nome esteja vinculado a mais de uma pessoa, cria-se o elo entre uma determinada pessoa e seus nomes, o que o torna um memorável decisivo para o funcionamento deste nome enquanto nome próprio de pessoa. Os nomes são em torno de dez e são transmitidos de tio a sobrinho em grupos de cinco variações de um nome.

Por isso, a relação mais importante é a relação social formal que se estabelece entre o arranjador do nome e o nomeado, pois haverá sempre a versão adulta e a versão jovem de um mesmo nome, garantindo assim a reprodução social e ritual. Sendo o nomeado uma criança, a diferença de tamanho é também uma diferença hierárquica, mas significa que a criança vai crescer e se tornar adulto como seu nomeador e terá as mesmas funções e obrigações cerimoniais nas festas. Esta relação reproduz, na escala humana, a relação de companheirismo entre os demiurgos Sol e Lua quando viveram na Terra.

5. A terra

Ao longo deste capítulo discutimos a categoria “posse”. Vimos que não é uma categoria que atenda às necessidades descritivas das relações várias estabelecidas entre as pessoas e as partes de seus corpos; entre as pessoas e seus parentes; entre as pessoas e seus objetos; entre as pessoas e seus nomes; entre as pessoas e suas identidades. Como proposto para este artigo, a relação com o território é também um ponto de discussão,

portanto vamos analisar como o território entra nas relações de pertencimento e de identificação.

Em muitas línguas, a terra ou o território não é entendido como algo que se possa possuir. Não há uma relação estabelecida entre as pessoas e seus territórios. O território não é uma das partes que compõem o todo humano, nem entra na categoria das relações de parentesco. Mesmo que uma roça seja produto do trabalho de alguém e por isso esse alguém terá direito de usufruir dos frutos que ela der, esta relação não é entendida como uma relação de pertencimento. Da mesma forma, não é um bem que possa ser partilhado e circular entre várias pessoas que usufruam dele.

Em geral, o território é entendido como a paisagem na qual se desenrola a vida humana. As relações de pertencimento então são entre os entes da paisagem: árvores, rios; e a paisagem em que se inserem. O humano faz parte da paisagem, não a paisagem dele. Por isso, os Aborígene na Austrália preferem referir-se a si mesmos como guardiões da terra e não como seus donos (DIXON, 2013, p. 308) nas petições jurídicas que precisam fazer para garantir seu direito de continuar a ser parte daquela paisagem. Dizer-se “guardião da terra” é uma estratégia discursiva que demonstra a resistência em aceitar a posse sobre a paisagem.

A terra não pertence a ninguém, não faz parte do humano, não circula entre as pessoas para ser usufruída e não se pode estabelecer relações de parentesco com ela. O território é o cenário onde se desenrolam as relações humanas que dão significado à vida, é **na** paisagem que se dá a reprodução social significativa linguisticamente. Guardá-la significa, acima de tudo, permitir a vida e a sobrevivência.

Conclusões

Neste capítulo, pudemos perceber que a categoria de análise semântica “posse” não é uma categoria que atende às necessidades descritivas do funcionamento das relações estabelecidas entre os seres humanos e o mundo, incluídas aí as relações do humano consigo mesmo. Mesmo que se estabeleça a distinção entre “posse alienável” e “posse inalienável” não é a posse, nos termos em que usamos esta categoria hoje e que a aproximam da propriedade, que está em jogo nas relações descritas pelas análises linguísticas.

Por isso, propus outras categorias para descrever o funcionamento de cada uma das relações estudadas. A categoria “pertencer” que descreve a relação entre as partes de

um todo com o todo. A categoria “partilhar” que descreve a relação estabelecida entre bens e pessoas que podem circular, proporcionando um usufruto coletivo. Também descrevo a relação de pertencimento que várias pessoas que partilham um grupo de nomes estabelecem com seus nomes.

A proposta se mostrou relevante porque foi capaz de demonstrar o funcionamento de sufixos e de justaposições que descreviam as relações linguísticas de “posse” em várias línguas, incluindo a Língua Portuguesa brasileira, o inglês, uma língua australiana e duas línguas ameríndias de famílias linguísticas diferentes.

Referências

DIXON, R. M. W. Possession and also ownership – vignettes. p. 291-308. In: AIKKHENVALD, Alexandra; DIXON, R. M. W. *Possession and Ownership*. Oxford University Press: Oxford, 2013.

GIRALDIN, Odair. *Axpên piràk. História, cosmologia, onomástica e amizade formal apinajé*. Tese de doutorado em Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da economia política. Livro 1, vol. 2, s.d. [1890]. Trad. Reginaldo Sant’Anna.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Unicamp: Campinas, 2009.

TOSSIN, Laísa. *Intransitividade cindida em Apinajé*. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, 2009. 116 p.

TOSSIN, Laísa. Uma questão de essência: classificadores para o corpo humano em Apinayé. In: *Revista Moara*, Belém, vol. 2, n. 43, p. 129-140, jul./dez., 2015. Estudos Linguísticos.

REFLEXÕES SOBRE O EMPODERAMENTO DA MEMÓRIA ATRAVÉS DA LÍNGUA

Daniele da Silva Fernandes Rodrigues²⁴
Emerson Carvalho de Souza²⁵

RESUMO: O presente capítulo propõe a língua como forma de empoderamento da memória coletiva de determinada comunidade bem como a importância da conservação desse legado sócio-histórico. Para viabilizar essa relação, escolheu-se o cenário indígena da comunidade Malacacheta por ser a mais antiga das que compõe a Serra da Lua, no município de Cantá – RR, e principalmente pelos intensos processos de transformação cultural e perda sucessiva de sua língua materna. Entre outros autores, Le Goff (1996), apresenta subsídios teóricos para que se compreenda características essenciais da memória, Baquero (2006) pontua diferentes concepções de empoderamento, enquanto Hall (2006) subsidia reflexões sobre identidade e Bakhtin (1992) nos fornece aportes relativos à língua. O capítulo nos convida a refletir a natureza efêmera da memória e como esta se contrasta com a tentativa de consolidação por meio das características linguísticas próprias do contexto escolhido.

Palavras-chave: Empoderamento; Memória; Língua e sociedade.

1. Pontos iniciais

O texto objetiva relacionar memória, história e língua bem como contrapor nacional x local no que diz respeito às questões linguístico-cultural do contexto social indígena, minoritário e historicamente desprovido de poder hegemônico.

A reflexão se desenvolve sob o cenário de uma comunidade indígena onde buscamos apontar que a preservação de aspectos linguísticos e culturais locais é fator crucial de empoderamento da memória e constituinte elementar na formação histórica das sociedades. Ou seja, a fonte oral, apesar de seu caráter versátil, é apresentada como forma de legitimação social e legado a ser mantido fazendo-se assim uma marca do pretérito capaz de fortalecer memória e história cultural dos povos.

Para tanto, recorreremos ao conceito de empoderamento, o qual nos trará subsídios essenciais para que a proposta de conservação das práticas discursivas próprias da comunidade mencionada se reflita na sobrevivência das tradições locais, e dessa forma desconstruir paradigmas sociais estagnados pelas relações impostas de poder.

²⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). *E-mail:* daniufsm@hotmail.com.

²⁵ Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Coordenador da área de Linguística. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* cs.emerson@gmail.com.

2. *Empowerment* ou Empoderamento?

Proveniente da língua inglesa, o termo *Empowerment*, traduzido em português como empoderamento, nos remete a conceitos relativos a fortalecimento, dominação x subjugação, porém foge à uma descrição sistematizada de dicionários. Utilizada inicialmente na Europa durante a Reforma Protestante de Lutero, tal expressão difundiu-se nos Estados Unidos por volta do séc. XX em meio a movimentos sociais que reivindicavam direitos trabalhistas, igualdade racial e de gênero, entre outros (BAQUERO, 2006).

Mais recentemente, o termo vem tendo uma significância de ascensão social para os estadunidenses, *Empowerment* diferencia-se de Empoderamento o qual vêm sendo utilizado no Brasil nas esferas políticas, sociais e educacionais. Evitando uma ambiguidade conceitual, delimitemos então o polissêmico vocábulo como “aumento de poder” para que assim seja possível relacionar com a memória por meio da língua.

Conforme Gohn (2004), há diferentes níveis de empoderamento, dentre os quais estão o individual, o organizacional e o comunitário. Para que se possa esclarecer a questão proposta nessa discussão, utilizarei o nível comunitário de empoderamento, cujo teor é apresentado por Baquero (2006, p. 177), embasando-se em Perkins e Zimmerman, como a forma pela qual “os sujeitos – atores individuais ou coletivos – de uma comunidade, por meio de processos participativos, desenvolvem ações para atingir seus objetivos, coletivamente definidos”.

Baquero (2006, p. 177) elucida tal dinâmica como um sistema de “capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado”.

Diante dessa perspectiva de desenvolvimento de metas comuns a determinados grupos, podemos também relacionar com o a premissa essencial Freiriana a qual destaca Empoderamento como ativação ou potencialização das capacidades dos sujeitos.

Após uma breve conceituação e delimitação do termo em questão, ao compreendermos que Empoderamento é também caracterizado como desenvolvimento de práticas coletivas para determinado fim ou potencialização das capacidades dos sujeitos (FREIRE, 1987), percebe-se viável a utilização dessa ação na tentativa de fortalecimento da memória coletiva, a qual é expoente fundamental na formação histórica de sociedades. Ou seja, através de um trabalho coletivo pode-se tentar tonar mais

resistente a memória de um povo e assim reafirmar sua história valendo-se dos usos da sua língua para que tal herança impermanente se prolongue diante da dinâmica transgressora do tempo e, portanto, continue sendo propagada por gerações.

No que tange a discussão teórica sobre processos históricos e suas constituições, Gilles Deleuze aborda tal temática na obra *Michel Foucault: As formações históricas* (2018, p. 36) através de questionamentos:

O que é então uma formação histórica? Agora posso dizê-lo: é um agenciamento do visível e do enunciável, é uma combinação, é uma maneira de combinar visibilidades e enunciados. Os dois são irreduzíveis, mas as capturas não se dão de modo aleatório. Não é qualquer enunciado que se combina com qualquer visibilidade. Há combinações ou “capturas” que excluem certos aleatórios. A coerência de uma época é feita segundo suas visibilidades, em virtude de sua forma própria, são combináveis com seus enunciados, igualmente em virtudes de suas formas próprias. É isso que definirá este entrelaçamento, este entrecruzamento dos visíveis e dos enunciáveis que variam segundo cada formação histórica. Nenhuma formação histórica possui as visibilidades [visibilités] nem as enunciabilidades [énonçabilités] de outra.

Entende-se aqui o visível como aquilo que nos é representado através de imagens, o que nossa perspectiva cultural nos apresenta como tal combinado às significações arbitrárias determinada pela sociedade. Imagem e enunciado, por vezes, correspondem e integram uma significação para um certo povo, contudo para outros não fazem sentido, pois diferentes culturas os entendem de formas distintas.

Portanto, uma formação histórica compreende a configuração dos espaços e do tempo, se reflete no comportamento e ideologia, na aceitabilidade do que é certo ou errado, isto é, nos modos de existência. A língua apresenta-se impregnada desses comportamentos, ela transita por gerações, transforma-se e carrega consigo o potencial poderoso de veiculação cultural, como concorda Batoréo (2015).

A proposta de reflexão do conceito de empoderamento no que diz respeito à memória cultural, estranhamente se contrapõe à comunidade em questão, a qual sofre historicamente processos de dominação hegemônica de todas as esferas. A comunidade indígena Malacacheta percebe sua memória se perdendo ao ver o desuso massivo da sua língua materna, técnicas manuais sendo substituídas por máquinas, e a investida brusca e invasiva da tecnologia carregada de atrativos cujo repertório é expresso em outra língua e se volta a exaltar o “estrangeiro”. Então, empoderar o tradicionalmente dominado,

oprimido e minoritário, apesar de parecer desacreditado, é apresentado como viável e digno de ser experienciado.

3. Questões de memória

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo, “tal como ele propriamente foi”. Significa apoderar-se de uma lembrança tal qual ela cintilou no instante de um perigo. (...) O perigo ameaça, tanto o conteúdo dado da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos é um só e mesmo perigo: Deixar-se transformar em instrumento de classe dominante.

Walter Benjamin (1987)

Ao trazer a reflexão acerca do conceito de memória, proponho-me a trabalhar a capacidade de relacionar o referido termo com língua e sociedade para que com o exercício se obtenha uma compreensão à nível de pesquisa de tal encadeamento.

A palavra memória e a popularidade de seus usos nos remete a eternização de acontecimentos, perpetuação histórica ou presença constante do passado. Porém, sabe-se da volatilidade da memória e incompatibilidade da mesma com a descrição exata e precisa de fatos. Esta, caracterizada por desvios e lapsos quanto a detenção completa de episódios ou informações, configuram-na impotente frente ao tempo independentemente dos esforços, de pesquisas e até mesmo da tecnologia.

Segundo Proust (2004), a memória é fragmentada e não linear, apenas uma porção de lembranças é por ela resgatada, é um processo involuntário e não um simples arquivo. Na tradução da obra de Proust, Fernando Py (2004) reforça o viés proustiano ao mencionar a impossibilidade humana de recordarmos as sensações vivenciadas, pois estas não são passíveis de armazenamento, e assim se tornam repentinas e não respondem a esforços conscientes.

Ao concebermos o caráter mutável da língua e sua natureza estritamente humana, percebemos fatores comuns entre ela e memória. Ambas são inerentes ao ser humano, se perdem no tempo quando não fortalecidas, todavia, ao serem zeladas podem permear por gerações reacendendo a cultura de um povo. Jacques Le Goff (1996, p. 11), afirma que

A memória é crucial, tanto por sua importância ímpar e fundamental nos modos de organização da identidade humana, quanto por essa organização realizar-se a partir do cruzamento entre as suas manifestações na esfera individual e coletiva.

Por ser essencial na forma pela qual os sujeitos se organizam, percebe-se que é por meio das manifestações da memória que se confirmam fontes, que sujeitos se identificam ao compartilhar um passado comum e, por vezes, buscam formas ineficientes de cristalizá-la, visto a impossibilidade de sua estaticidade.

No que diz respeito especificamente à memória coletiva, Le Goff (1996) propõe esta como “forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1996, p. 33).

Diante do suporte desse argumento, a vulnerável memória, através da ação humana, se apresenta passível de empoderamento pela sua relação intrínseca com a língua. Ao se fortalecer o caráter local da linguagem, todo um conjunto de costumes se preserva como também as características peculiares próprias de cada sociedade. Pela natureza dialógica da língua, ela se faz instrumento humano potente que transita pelo tempo e o confronta no movimento permanente de prolongar a memória.

4. A língua, do nacional ao local

Estabelecer ou pontuar uma única definição para língua é algo impraticável, visto sua versatilidade, fluidez e as divergências teóricas e conceituais a respeito de suas características. Assim, para que haja uma maior aproximação com a ênfase a ser dada nesse argumento, procuramos estabelecer língua enquanto um legado histórico e cultural da humanidade.

Tendo como ponto de partida tal viés bakhtiniano, pode-se relacionar a língua como instrumento pelo qual sociedades se organizam, instituem suas concepções de mundo as quais são transmitidas como valiosa herança. Dessa forma, cada sujeito, individual ou coletivamente é também protagonista da sua própria formação histórica. Para Bakhtin (1992), a língua não existe por si mesma, é preciso que seja externalizada pelo do falante através do diálogo. Conforme o autor, cada enunciado é único, assim sendo, cada discurso produzido pelo falante da língua é também singular, pois é carregado com as suas particularidades, crenças e ideologias.

Falar sobre língua é também falar sobre identidade, visto o elo inegável que as integra, é estudar um campo complexo, altamente variável e sem conceitos unânimes, o que torna o estudo voltado a tangenciar esse tema um desafio a ser reestruturado e repensado constantemente. Sobretudo, é preciso que se discorra sobre língua e identidade,

fenômenos sociais, que são intrínsecos ao ser humano e também aspecto importante deste trabalho, por esse motivo as concepções advindas dos estudos de Hall (2006) foram norteadoras e essenciais.

Hall (2006) reconhece que as sociedades modernas sofrem mudanças estruturais e, como consequência disto, transformam-se, alterando concepções fixas que eram tidas como imutáveis, o sujeito é visto como descentrado, ou seja, em um processo constante de construção e desconstrução.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p. 09).

Nessa perspectiva de mudanças nas concepções de identidade pessoal, tanto em extensão global quanto em intensidade que afeta o íntimo do indivíduo, percebe-se então uma mudança involuntária de ordem social a qual reflete e é refletida na fala, logo na linguagem, de maneira que a interconexão entre estas é indissociável. Entende-se que é por meio da linguagem que o indivíduo se reconhece como pertencente a um determinado grupo, sendo ela que organiza o pensamento, comunica e transforma as relações sociais. Cabe aqui associar as concepções de Bauman (2005) em relação à fluidez do homem e suas relações com a desfragmentação do sujeito moderno de Hall, ambos se desconstroem sem fixidez, desprendidos de unidade e de conformidade com o *status quo*.

Em suma, definir características a fim de determinar identidades pertencentes a este ou aquele grupo é estigmatizar, racializar e fornecer formatos sólidos à sujeitos líquidos. Da mesma forma, identificar o ser humano se assemelha a estagná-lo, determiná-lo a ser de modo “A” ou “B”, agir conforme o que é proposto ao seu rótulo. Ou seja, considerar a construção bem como a desconstrução das identidades enquanto positivo e favorável ao desenvolvimento do ser humano é proporcioná-lo o direito de repensar sua condição, de se redescobrir no mundo, de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1967).

Para Rajagopalan (2003, p. 70), “é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação”. Diante disso, enfatiza-se a importância de buscar a compreensão dos sujeitos em relação à língua, situá-los como corresponsáveis pelas mudanças sociais por onde seu discurso, carregado de valores ideológicos, é agente formador e transformador da realidade sócio histórica de diferentes grupos. Assim, a articulação entre língua e identidade se faz indispensável de

forma que justifica o comportamento, a perspectiva sócio-histórica dos sujeitos como também são essenciais ao fenômeno da interação social (BAKHTIN, 1992).

Do ponto de vista Nacional, o cenário linguístico brasileiro caminha para a tentativa de padronização da língua portuguesa, o canônico é preconizado e suas variações são pouco aceitas. Apesar dessa realidade, os estudos voltados a reconhecer as diferentes línguas existentes no Brasil vêm crescendo vultuosamente. A legitimidade das línguas de grupos minoritários ganha crescentemente espaço, porém há muito o que se conquistar para que de fato essas línguas, ainda parcialmente marginalizadas, sejam valorizadas culturalmente e reconhecidas como parte da configuração de uma nação múltipla como a brasileira. Assim, se sublinha o caráter hegemônico e ideológico do monolinguismo que permeia a sociedades pela educação, tecnologia e outros, fazendo com que a tentativa ilusória de uniformidade de língua nacional represente ascensão, pertencimento ou igualdade.

Quanto ao Local, direcionamos a discussão à Comunidade Malacacheta, a qual pertence à um grupamento indígena situado na região da Serra da Lua no município de Cantá, distante 35 km da capital, Boa Vista-RR. Os moradores da comunidade são em sua maioria da etnia Wapixana, grande parte falantes do idioma, porém a decrescente demanda motivacional pelo uso do idioma é questão preocupante no que tange a memória desse povo.

A língua portuguesa foi inserida no referido contexto regional pelos colonizadores portugueses e foi imposta até a década de 1940. A educação na comunidade teve início com as irmãs Beneditinas, as quais ensinavam técnicas de trabalho, costumes e valores laborais, os quais eram reforçados dentro do domínio social familiar. Essa formação acontecia apenas uma vez ao ano durante 15 dias (CENTRO DE FORMAÇÃO WAPIXANA, 2011). Até a entrada das Beneditinas era desconhecido o contato com outras línguas, todavia, por diversos fatores, a inserção do “não índio” na comunidade desencadeou um processo de aculturação contínuo, no qual a língua portuguesa adentrou no repertório dos falantes e aos poucos a língua wapixana foi perdendo espaço.

Dentro desse contexto, ao se deixar morrer a língua materna, perde-se também a tradição que envolve os usos desta. As lendas e os ritos não têm o mesmo teor em outra língua, sentimentos e expressões são incompreendidos, os valores são alterados e todo um modo de viver é atingido. Constata-se assim, o enfraquecimento da memória pela perda sucessiva da linguagem local, destarte se dá a importância da conservação de aspectos linguístico e culturais próprios da comunidade.

Ao destacarmos tais concepções nacionais e locais dos contextos supracitados em relação à língua, percebe-se que ambas convergem no mesmo fluxo: a busca de unidade, porém em um país híbrido. Dada a diacronia na qual o nacional enfatiza a língua portuguesa padrão enquanto grupos minoritários lutam pela preservação de sua língua materna e mesmo assim são assimilados pela cultura hegemônica, percebe-se não só uma perda linguística, mas o apagamento gradativo das memórias o que conseqüentemente aponta para a extinção dessa cultura.

Salientando a importância de se pensar em questões que fortaleçam a memória e cultura local/regional, Gilberto Freyre (1996, p. 75) observa que “todo o conjunto da cultura regional precisa ser defendido e desenvolvido”. Há de certa forma o zelo para que não aconteça o silenciamento ou morte da peculiaridade regional, e ao mesmo tempo o é preciso reconhecer que o desenfreado crescimento do hibridismo cultural, a riqueza das variações e empréstimos linguísticos, os costumes, o cruzamento de modos de viver e as relações que invisibilizam as fronteiras geográficas e demarcações impostas, são resultados de misturas que decoram a paisagem nacional.

Considerações finais

O presente texto buscou refletir sobre empoderamento da memória por meio da língua. Assim, foi mostrado a importância da conservação do caráter local da linguagem para que aconteça o fortalecimento das tradições e da história de um povo. Constatou-se que ao se preservar a língua, as heranças culturais se consolidam e costumes são mantidos e repassados pelos descendentes para assim se tornem fontes de reafirmação de memória e identidade da comunidade em questão.

O capítulo procurou também mostrar a necessidade de uma maior atenção às formas de preservação e resistência linguística-cultural, uma vez que grupos minoritários sofrem tradicionalmente a depredação de seus costumes e lutam pela fortificação de sua memória e história.

É fatal que a memória se desfaça temporalmente, porém sendo ela fundamental constituinte da formação histórica das sociedades, há devidas preocupações com as dinâmicas que envolvem sua permanência.

Além de uma reflexão que envolve a língua como fator fundamental no fortalecimento da memória, há uma intenção de provocar pesquisas que desenvolvam estratégias estruturadas legalmente para que se intensifiquem características singulares de

comunidades minoritárias. Destarte, o empoderamento aparece como uma forma de defesa, uma maneira legal, ideológica e reflexiva onde a ação coletiva e consciente aparece como fator expressivo na busca de visibilidade social de comunidades desfavorecidas hegemonicamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>>. Acesso em 15 de fev. 2019.

BATORÉO, Hanna. Competência metafórica e a Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização das emoções em Chinês e na cultura ocidental. *Revista Investigações*, v. 28, n. 2, jul./2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2CzNp0h>>. Acesso em: 26 de set. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CENTRO DE FORMAÇÃO WAPIXANA. *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz*. Malacacheta-RR: Centro de Formação Wapixana, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault: as formações históricas*. Tradução de Cláudio Medeiros e Mario Antunes Marino. São Paulo: Editora Politeia, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para libertação e outros escritos*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. 7ª ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1996. P. 47-75.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª edição. Editora: Editora DP&A, 2006.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Gisell. Problematizando o conceito de empoderamento. In: Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2Kb4OAz>>. Acesso em: 14 de fev. 2019.

LE GOFF, Jacques. *Enciclopédia Einaudi*. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1996.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. Literatura, lugar de memória. *Revistas Soletras-Revista do Departamento de Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 344-355, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2qDcMf1>>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

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

VOZES NEGRAS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA

Francelina Barreto de Abreu²⁶

RESUMO: O presente trabalho surgiu com o propósito de analisar a construção do feminino no romance *O cortiço* (1890) de Aluísio Azevedo e nos poemas *Me gritaron negra* (1960) de Victória Santa Cruz e *Negra soy* (2008) de Mary Grueso Romero. A partir do estudo comparativo das obras a pesquisa tem como objetivo compreender a representação da mulher negra na literatura latino-americana. A investigação se torna relevante ao proporcionar uma análise construída em períodos históricos diferentes que nos permitem tecer um olhar sobre a construção da memória da figura feminina ao longo do tempo, perpassando por temas polêmicos como preconceito, submissão, erotização do corpo feminino, resistência e empoderamento. Nesta perspectiva, é importante observar que a literatura americana assume a tarefa de dar voz e representatividade a essa minoria que durante muito tempo foi duplamente silenciada, primeiro por se tratar de mulheres e mais ainda por serem negras. Esta produção se define como uma pesquisa de caráter bibliográfico e se constitui por meio das teorias de Halbwachs (2004), Perrot (2007), Spivak (2010), Bosi (2002), entre outros autores.

Palavras-chave: Mulher negra; submissão; resistência; empoderamento; memória.

Introdução

Nos dias atuais percebemos um aumento significativo dos estudos sobre a figura feminina, pela primeira vez percebemos uma alteração na voz que constrói o discurso, outrora como será evidenciado adiante, a mulher foi apresentada, descrita e escrita na história pela perspectiva de uma sociedade machista, preconceituosa e excludente. Muitos romances, inclusive *O cortiço* (AZEVEDO, 1890), foram construídos pela perspectiva masculina, o que inclui toda a carga social do período histórico representado. Em contrapartida, percebemos uma tentativa de ruptura nas produções contemporâneas aqui representadas pelos poemas *Me gritaron negra* (SANTA CRUZ, 1960) e *Negra soy* (ROMERO, 2008).

Percebemos nessas narrativas um descontentamento com o passado, com a história que nos fizeram crer verdadeira, este trabalho se propõe a observar as personagens que nas obras analisadas representam a recuperação do marginalizado, do esquecido, do silenciado, do subalterno. Segundo Spivak (2010), este último representa “a camada mais baixa da sociedade construída pelos modos específicos de exclusão dos

²⁶ Mestra em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora substituta no Instituto Federal do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). E-mail: francymes18@gmail.com.

mercados, da representação política e legal, da possibilidade de se tornarem membros plenos do status social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 7).

A definição de subalterno é bem ampla, deste modo, a ideia de subalternidade se estende a uma massa que abrange as mais diferenciadas raças, se estas estiverem impedidas de exercerem sua representação política e de progredirem de status social, uma vez que não possuem espaço para isso. Spivak (2010), também dedica um tópico especial a mulher como uma das partes integrantes e constituintes deste “ser subalterno” considerando que historicamente a elas lhes foram suprimidos muitos direitos.

Ao abordarmos esta última nas obras, o prisma perpassa pelo silenciamento a que elas foram submetidas ao longo do tempo, o que se estendeu a pouca representação de suas histórias pelos relatos oficiais. De acordo com Evaristo (2005, p. 205) elas foram “invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários”, ou seja, quando retratadas pela história ou pela literatura são descritas como se espera que seja uma mulher do período, destinada a ter uma educação para o lar, para o cuidar do marido e dos filhos, com pouca liberdade de ir e vir, ou em contrapartida pelo caráter de sensualidade e tentação que conduz o homem ao pecado. Segundo Perrot (2007) é difícil tecer um relato histórico plausível sobre as mulheres, uma vez que sempre submissas ao pai ou aos maridos, não lhes era permitido falar, menos ainda externar suas opiniões e ideais, as poucas que conseguiram são exceções. E durante muito tempo essa concepção prevaleceu, nos arriscamos a afirmar que ainda prevalece.

É neste cenário, muito atrelado as ideias patriarcalistas rígidas que *O cortiço* surge como crítica social. Melhor dito, escrito por Aluísio Azevedo, no período da literatura naturalista, o romance visa retratar o mais próximo possível a realidade local, não poupando nas descrições mais baixas da natureza humana, seus erros, dramas, anseios, frustrações. A representação de uma nova sociedade que vai se libertando do obscurantismo do passado, mas ao mesmo tempo por trilhar novos caminhos não escapa as falhas do percurso.

Dialogando com o romance, as outras duas obras escolhidas são os poemas: *Me gritaron negra* da autora Victoria Santa Cruz e *Negra soy* de Mary Grueso Romero. Nosso percurso de análise perpassa o século XIX com a publicação de *O cortiço*, século XX com *Me gritaron Negra* (SANTA CRUZ, 1960), e século XXI com *Negra soy* (ROMERO, 2008). Desta forma, temos uma análise de três séculos da América Latina, o

período de vigência da escravidão e as mais horrendas situações de violência e exploração. Em seguida, com as transformações sociais, fim da escravidão, estabelecimento e consolidação do racismo e do preconceito, até chegar aos dias atuais com os movimentos sociais que visam uma total libertação dessas correntes do passado.

Em síntese, as obras escolhidas para esse trabalho nos levam aos seguintes questionamentos. Qual a visão contemporânea da mulher negra? O silenciamento de outrora faz de fato parte de um passado longínquo? Podemos dizer que hoje as mulheres conseguiram se livrar das algemas da escravidão? Conseguiram de fato se empoderar? Quais as semelhanças e/ou particularidades entre as obras?

Para esta análise foram usados os aportes teóricos de Halbwachs (2004), Perrot (2007), Spivak (2010), Bosi (2002) entre outros autores como suporte metodológico para a pesquisa de cunho bibliográfico realizada.

1. Das obras e autores: uma breve contextualização

O cortiço, de Aluísio Azevedo foi publicado pela primeira vez em 1890, no final do século XIX, de características naturalistas o romance é compreendido como um dos grandes nomes do movimento que tem como traços característicos a análise social de grupos marginalizados com destaque a representação do coletivo onde o ser humano é descrito pela ótica animalesca e sensual.

A narrativa conta a trajetória do português João Romão dono do cortiço, da pedreira e comerciante que fez de tudo para enriquecer. As personagens femininas que nos inquietam no romance são Bertoleza e Rita Baiana, paradoxos que nos conduzem a desenhar a mulher negra do final do século XIX.

No enredo, João Romão se associa a Bertoleza “crioula trintona, escrava de um velho cego” (AZEVEDO, p.1)²⁷ de quem se aproveita financeiramente, da força do trabalho e sexualmente enquanto lhe convém. Se apropria das economias da ingênua escrava para começar a construção das primeiras casinhas do que viria a ser o cortiço. Este último vai crescendo consideravelmente abrigando as mais variadas pessoas, dentre elas Rita Baiana, uma das inquilinas do estabelecimento sempre descrita com ênfase em

²⁷ A edição de *O cortiço* escolhida para esta análise não contém ano de publicação e pode ser encontrada no site da Biblioteca Nacional.

sua beleza e sensualidade, diferente de Bertoleza apresentada como feia, gorda e demais adjetivos diminutivos, Rita é altiva, alegre e traz vida ao cortiço.

Considerando essa breve apresentação, nossa observação seguirá centrada nestas duas personagens, em comparação com a mulher retratada por Victoria Santa Cruz em *Me gritaron Negra* (SANTA CRUZ, 1960), que escreveu o poema “em referência a experiência de preconceito vivida ainda criança dentro de um grupo de amigos que a expulsaram simplesmente por ser negra” (ARMELIN, 2016). Santa Cruz, poetisa, coreógrafa e figurinista peruana, compôs o poema em 1960, tornando-se uma figura reconhecida pela luta contra o racismo.

E, a última obra pertence a Mary Grueso Romero, autora de *Negra soy* (ROMERO, 2008), colombiana, graduada em Espanhol e Literatura pela *Universidad del Quíndio* tem uma carreira internacionalmente reconhecida como uma das grandes escritoras negras da contemporaneidade com uma poesia que expressa o orgulho em ser negra. Considerando esta breve apresentação, no tópico seguinte iniciaremos nossa análise apontando os pontos que nos inquietam nas literaturas estudadas.

2. Considerações sobre preconceito, submissão e erotização do corpo feminino

Discorrer sobre preconceito, atualmente, tem sido frequente e relevante nas esferas sociais emergentes. Há uma crescente explanação das lutas sociais das mulheres negras em busca de representatividade, observamos nas literaturas contemporâneas, aqui representadas por Santa Cruz e Romero, uma transição das vozes que ecoam das obras. Em *O cortiço* do século XIX, as mulheres são apresentadas ao longo da narrativa como estereótipos da sociedade do período, não são autoras de suas próprias histórias, a voz que as descreve segue atrelada a alguém que fala sobre, mas não consegue abranger a total representatividade por não fazer parte deste grupo. O romance é instigador uma vez que nos permite observar as nuances de cada personagem feminina descrita e associada ao contexto histórico que nos permitem tecer essa observação sobre a figura feminina no fim do século XIX, as poesias por sua vez trazem uma voz feminina auto representativa que fala a partir de si.

Retomando *O cortiço*, a primeira personagem escolhida neste trabalho é Bertoleza. A negra era escrava que pagava por sua “liberdade” ao dono e economizava dinheiro para comprar sua carta de alforria. Segundo Angela Davis (1992, p.10) “O sistema da escravatura define os escravos como bens móveis. As mulheres eram olhadas

não menos que os homens, eram vistas como unidades rentáveis de trabalho, elas não tinham distinção de gênero na medida das preocupações dos donos de escravos”.

De acordo com Davis (1992), a submissão a trabalhos pesados era aplicada da mesma maneira para os dois gêneros, os senhores estavam mais interessados no benefício financeiro que seus escravos os trariam. Assim, a exploração do trabalho negro feminino se dava da mesma forma que o masculino. Em *O cortiço* a figura feminina representada por Bertoleza vem demonstrando a exploração do trabalho da escrava. Mesmo distante de seu dono, Bertoleza nunca consegue sua liberdade. Apaixona-se pelo vizinho, João Romão, que se aproveita de todas as formas dela, se aproxima da negra pelo dinheiro que esta possui para comprar sua liberdade, se aproveita sexualmente dela enquanto lhe convém incluso trazendo-a para viver em sua casa e a explora para o trabalho. “Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante” (AZEVEDO, p. 2).

A personagem não apenas sofre com a exploração e o preconceito por ser negra como também externa um pensamento neste sentido ao escolher como “marido” um português “Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua” (AZEVEDO, p.2). Assim como foi vítima do preconceito por viver imersa em uma sociedade extremamente racista, a personagem também demonstra esse tipo de comportamento ao escolher o homem da “raça superior à sua” para seu parceiro.

Desta forma, os sujeitos acabam por adotar comportamentos excludentes dentro de sua própria raça, observamos que Bertoleza opta pela escolha do marido branco na tentativa de que a visão que os outros tinham sobre ela também se transformasse, uma busca particular de elevação do *status* social pela figura do marido branco.

O fragmento também deixa claro a ideia de que os portugueses (brancos) historicamente são a raça superior ao negro. No contexto de escravidão em que o país caminhava, a raça negra e escrava era sempre a mais baixa na escala social em vigor. Segundo Quijano (2005, p. 117) a ideia de raça seria “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”, explica as relações entre brancos e negros. Assim, os negros (aqui representados por Bertoleza) não tem como ascender socialmente, ela enquanto escrava tinha como única opção para amenizar o preconceito sofrido a união com João Romão para que recebesse um “tratamento” mais ameno. O que não acontece com a “crioula trintona” pois sua vida

inteira foi sempre destinada ao trabalho incansável, sem descanso, sem prazeres e sem benefícios.

Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo; essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo; pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada (AZEVEDO, p. 81).

No entanto, apesar de estar com João Romão, a união era ilegítima e quanto mais o português ascendia socialmente, Bertoleza se tornava mais inferiorizada, sempre dedicada a cuidar do trabalho, descuidou de si mesma e ao invés de progredir junto com Romão pela rejeição sofrida, foi enveredando pelo caminho da solidão e da tristeza.

Como sempre, era a primeira a erguer-se e a última a deitar-se; de manhã escamando peixe, à noite vendendo-o à porta, para descansar da trabalhadeira grossa das horas de sol; sempre sem domingo nem dia santo, sem tempo para cuidar de si, feia, gasta, imunda, repugnante, com o coração eternamente emprenhado de desgostos que nunca vinham à luz (AZEVEDO, p. 81).

Sus traços são descritos com uma constante intensificação de inferioridade, a personagem é apresentada pela visão preconceituosa do português como feia, imunda e repugnante. É descrita da pior forma possível com ênfase nas características que a diminuem. A partir desse instante vai regredindo cada vez mais até chegar ao ponto em que “o destino de Bertoleza fazia-se cada vez mais estrito e mais sombrio; pouco a pouco deixara totalmente de ser a amante do vendeiro, para ficar sendo só uma sua escrava” (AZEVEDO, p.81).

Na sua obscura *condição de animal de trabalho*, já não era amor o que a mísera desejava, era somente confiança no amparo da sua velhice quando de todo lhe faltassem as forças para ganhar a vida. E contentava-se em suspirar no meio de grandes silêncios durante o serviço de todo o dia, covarde e resignada, como seus pais que a deixaram nascer e crescer no cativeiro. Escondia-se de todos, mesmo da gentalha do frege e da estalagem, envergonhada de si própria, amaldiçoando-se por ser quem era, triste de sentir-se a mancha negra, a indecorosa nódoa daquela prosperidade *brilhante e clara* (AZEVEDO, p.108, grifo nosso).

Em total submissão, Bertoleza passa a odiar a si própria pela condição de cativa desde o nascimento, por ser quem é: a “mancha negra”. A expressão outra vez traz à tona a negatividade do “ser negro” como se a cor de sua pele fosse algo ruim. O contraste entre o branco e o negro se estabelecem no romance também na propriedade, que passa a ser brilhante após a reforma, o que não era compatível com a negritude da escrava. Ela percebe que não faz parte daquele lugar, Bertoleza termina por se suicidar no momento em que Romão em um ato de traição decide entregá-la para seu dono como forma de se livrar da escrava.

A segunda personagem escolhida nesta análise é Rita Baiana, ela é o oposto de Bertoleza e vem sendo desenhada ao longo da narrativa com ênfase em sua beleza e sensualidade. O fato de também ser negra, não teve o mesmo reflexo negativo que trouxe para a vida da escrava. Rita era livre e transbordava amor pela vida, com traços inclusive de mulher à frente se seu tempo. Ao ser questionada sobre casamento afirmava:

-Por que não te casas com ele?

- Casar? protestou a Rita. Nessa não cai a filha de meu pai! Casar? Livra! Para quê? para arranjar cativo? Um marido é pior que o diabo; pensa logo que a gente é escrava! Nada! qual! Deus te livre! Não há como viver cada um senhor e dono do que é seu! (AZEVEDO, p.29).

Rita trabalhava como lavadeira junto com grande parte das mulheres do cortiço, se sustentava e não se imaginava dependendo de um homem. Pelo fragmento citado percebemos que ela adorava sua liberdade e a simples ideia de que o casamento de alguma forma fosse limitá-la, fazia com que a mulata o rejeitasse de todas as formas.

Por esses traços percebemos que a personagem destoa de todas as outras mulheres do cortiço que desde jovens viam no casamento a única forma de encontrar a felicidade. Rita, por sua vez amava ter seu trabalho, viver sozinha e ter seus casos românticos desde que estes em nada atrapalhassem sua liberdade.

Estava em um relacionamento “moderno” para o contexto de *O cortiço*. Firmo, seu amado, vivia em casa separada e eles se encontravam quando necessário apenas para a diversão e o prazer sexual. Sempre ativa, Rita, animava o cortiço com suas festas nas quais reunia os amigos para cantarem, dançarem e beberem o parati. A erotização da personagem surge na narrativa pela perspectiva de Jerônimo. O personagem português que havia se mudado recentemente para o cortiço e não resiste à sensualidade da baiana.

Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, *como numa sofreguidão de gozo carnal num requebrado luxurioso que a punha ofegante*; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, *a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso* que nem azeite, em que se não toma pé e nunca se encontra fundo. *Depois, como se voltasse à vida, soltava um gemido prolongado, estalando os dedos no ar e vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris, e em seguida sapateava, miúdo e cerrado, freneticamente, erguendo e abaixando os braços*, que dobrava, ora um, ora outro, sobre a nuca, *enquanto a carne lhe fervia toda, fibra por fibra, tirilando* (AZEVEDO, p.38, grifo nosso).

A descrição da dança da negra se entrelaça com a descrição de cenas do ato sexual, na qual cada movimento conduz a idealização do sexo, como é perceptível nos fragmentos “numa sofreguidão de gozo carnal” e “a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso”. Jerônimo já não está apenas a observar o requebrado da baiana, mas adentra o mundo do desejo e passa a imaginar eroticamente cada movimento da personagem “descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris” e “enquanto a carne lhe fervia toda, fibra por fibra, tirilando”. Percebendo cada detalhe, cada movimento com encanto e desejo.

[...] só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante. E Jerônimo via e escutava, sentindo ir-se-lhe toda a alma pelos olhos enamorados (AZEVEDO, p. 39).

Deste modo, o segundo ponto de observação sobre a construção das personagens negras do final do século XIX representadas em *O cortiço* nos demonstram a dualidade quanto a descrição das mesmas. Primeiro, o olhar sobre o feminino transita pelo caminho da submissão sexual, da exploração da força de trabalho. Segundo, pela erotização a qual conduz o homem aos desejos sexuais mais intensos, induzindo-os a luxúria. A personagem vem sendo descrita por esse viés erótico, que por meio da sensualidade e do corpo bem desenhado leva o português aos desejos mais ardentes. Estabilizado profissionalmente, com família constituída, ele transforma sua vida ao ser seduzido pelos encantos da mulata “um desejo ardente apossou-se dele; uma vontade desinsofrida de senhorear-se no mesmo instante daquela mulher e possuí-la inteira, devorá-la num só hausto de luxúria” (AZEVEDO, p. 40). No fragmento enfatizamos o uso do termo

“assenhorear-se” como demonstração de submissão da mulher, descrita como símbolo de sensualidade que passa a ser descrita como objeto sexual de posse masculina.

Dadas as observações sobre a mulher negra do século XIX. No tópico seguinte, traçaremos um olhar sobre as transformações sociais que incorrem diretamente na visão sobre a mulher negra dos respectivos períodos: séculos XX e XXI representadas pelos poemas: *Me gritaron negra* e *Negra soy*.

3. Resistência e empoderamento

Para abordar as questões de resistência e empoderamento da mulher negra, escolhemos duas autoras de grande representatividade das causas negras na América Latina. A primeira, representante do século XX, a peruana Victoria Santa Cruz em *Me gritaron Negra*, e a segunda, Mary Grueso Romero, colombiana e representante da poesia contemporânea negra, século XXI com *Negra Soy*. Ao propor essa viagem por três séculos da literatura latina, nos propomos em buscar os traços, as memórias que historicamente se involucram na construção das personagens visando apontar as características mais evidentes para o período da representação da mulher.

Assim, partimos da poesia de Victoria Santa Cruz, enfatizando que sua obra está diretamente ligada às memórias de infância, o eu lírico retrata as vivências da poeta e figurinista que aos sete anos de idade tem o primeiro contato com o preconceito.

Tenía siete años apenas,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
(SANTA CRUZ, 1960, *Online*).

No fragmento, o eu lírico do poema se mescla com a própria autora, uma vez que este representa a recuperação de uma memória do passado que ficou enraizada na vida da escritora como o primeiro contato com o preconceito. Segundo Pollak (1992, p. 204) “a memória é um elemento do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva”. A pequena menina não conseguia entender o porquê de as outras crianças estarem gritando “negra, negra”, mas a partir daquele momento passou a compreender que a palavra usada como xingamento estava para além de sua pessoa, não era a ela, o seu ser que estavam agredindo, mas todo um coletivo negro que trouxe marcado ao longo do tempo o

sofrimento pela cor de sua pele. A questão está além da identidade individual da pequena menina, retoma toda a raça que historicamente foi humilhada, diminuída e explorada pelo simples fato de ter uma pele diferente. Seus antepassados não conseguiram se livrar do “peso que era ser negro” e ela tão pequena sentiu pela primeira vez a intensidade do termo.

¿Qué cosa es ser negra?"
¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.
¡Negra!
Y me sentí negra,
¡Negra!
(SANTA CRUZ, 1960, *Online*).

A princípio, como se vê no fragmento supracitado, o eu-lírico não consegue entender e passa por um período de aceitação da negatividade do termo que lhe é imposto “Seguía levando a mi espalda mi pesada carga ¡Y cómo pesaba!...” Como se fosse um fardo, vai se diminuindo, recua, passa a se sentir inferiorizada, rejeitando seus cabelos, odiando seus lábios, sua pele.

Me alacé el cabello,
me polvee la cara,
y entre mis entrañas siempre resonaba la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
(SANTA CRUZ, 1960, *Online*).

A narrativa segue até o ponto em que ela mesma passa a se odiar por ser quem é. A forma que encontra para se inserir no meio social é alisando os cabelos, se maquiando, na tentativa de não mais sentir o peso do racismo. Por fim, chega a iluminação percebendo que não é vergonhoso ser negra. Ao contrário, diante de todo o sofrimento retomando as memórias de escravidão e luta de seu povo, compreende que ser negra é razão para se orgulhar e resistir. “Resistência é um conceito originalmente ético e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria a força alheia. O cognato próximo é *in/sistir*; o antônimo familiar é *de/sistir*” (BOSI, 2002, p. 118). Ao longo do tempo a personagem passa a resistir ao preconceito e a inferiorização que sofreu, neste momento passa a lutar por si, por todos, passa a resistir.

De hoy en adelante no quiero
laciai mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar -según ellos-
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!
NEGRO
¡Y qué lindo suena!
NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
(SANTA CRUZ, 1960, *Online*).

Por fim, compreende que não há motivos para se envergonhar de sua cor, passa a se orgulhar de ser quem é: NEGRA. Em vista desta perspectiva, a mulher negra do século XX, transita para o caminho da resistência, sai do campo de submissão, inferioridade e silenciamento para o campo da luta pelo reconhecimento de si, passa a lutar pelo respeito a sua raça e a sua cor. Nessa perspectiva, escolhemos para finalizar nosso estudo a autora Mary Grueso Romero, que contribui na conclusão de nossa sucinta análise com o poema *Negra soy*.

¿Por que me dicen morena?
Si moreno no es color
Yo tengo una raza que es negra,
Y negra me hizo Dios.
[...]
La sangre en mi cuerpo
Se empieza a desbocá
Se me sube a la cabeza
Y comienzo a protestá
(ROMERO, 2008, *Online*).

A personagem feminina representada pelo eu-lírico do poema já não silencia o preconceito sofrido, tão pouco se permite ser diminuída ou excluída do meio social pelo fato de ser mulher e negra, ao contrário passa a se representar na literatura e na sociedade. É a voz que grita as injustiças de outrora e clama por espaço e reconhecimento. Transita do trabalho forçado, da exploração sexual e da erotização do corpo para se tornar a mulher empoderada que estuda, trabalha e conquista seus sonhos, tal qual a autora por trás do poema.

É evidente, como se comprova nas três obras analisadas que a luta contra o preconceito e o racismo permanecem constantes. No entanto, já não temos uma mulher

reclusa, limitada socialmente ou silenciada, ao contrário, nos dias atuais elas assumiram o mundo do trabalho, as universidades, a posse de suas vidas, não se eximiram do lar, mas adquiriram representatividade, espaço e reconhecimento que em nenhum outro momento da história foi alcançado. Não venceram, mas continuam progredindo por meio de lutas diárias e incansáveis por reconhecimento.

Considerações Finais

Em síntese, este trabalho teceu ao longo destas poucas linhas o percurso histórico de representação do feminino. A princípio, em *O cortiço* a figura feminina segue descrita por estereótipos que infelizmente ainda existem nos dias atuais com a exploração da força de trabalho ou da sexualidade, na qual as mulheres são descritas ora como símbolo de sensualidade, por Rita Baiana, ora pelos traços negros associados ao grotesco e ao repugnante, em Bertoleza.

Com Santa Cruz, a luta contra o preconceito é gritante, nas primeiras linhas temos uma mulher reprimida e entristecida por ter sido chamada de negra, nas linhas seguintes temos a representação de toda a sociedade negra latino-americana que passa a reconhecer que não há nada de errado em ser negra. Desta forma, ocorre a transformação da personagem e, por conseguinte da sociedade como um todo, as negras passam a resistir e a orgulhar-se de sua cor. Por fim, com Romero, o reconhecimento de todo o sofrimento vivenciado na pele ao longo dos séculos pelos ancestrais negros.

Yo vengo de una raza que tiene
Una historia pa'contá
Que rompiendo sus cadenas
Alcanzó la libertá.
[...]
Porque negra es que soy yo
(ROMERO, 2008, *Online*).

Enfim, o protesto, o clamor e o orgulho de ser além do que “de color” mas “negra es que soy yo”, o surgimento da mulher que se liberta dos cadeados da escravidão que perduram ao longo do tempo por meio do racismo e da discriminação. Neste sentido, “a literatura atua como um elemento de transgressão ao poder da língua [...], mas também opera como uma forma de subversão às esferas do poder institucionalizado [...] por figurar como um espaço de denúncia contra a injustiça social” (BRAGA, 2009, p. 1). Portanto,

na literatura contemporânea da América Latina, temos a mulher empoderada que conquista seu espaço nas universidades, no mundo do trabalho e assume ela mesma a representação de si, a sua voz sim, é que lhe representa.

Referências

ARMELIN, Débora. *Victoria Santa Cruz, a força de uma voz afro-peruana*. Disponível em: <<https://bit.ly/36NLOlq>>. Acesso em 08 julho de 2019.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. Biblioteca Nacional [S. d].

BRAGA, Elda Firmo. Literatura, poder e contra-poder. *Revista Hispanista*, n. 397, 2009.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. 1ª ed. Grã-Bretanha: The Women's Press, 1992.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. SANCHO-ARROYO, I. (Tradç). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 2004.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, v.5. n.10, p.200-212. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. p. 117-142. Buenos Aires: CLACSO. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2NrljKK>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ROMERO, Mary Grueso. *Negra soy*. Disponível em: <<http://marygruesoromero.blogspot.com/>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LINGUAGENS EM PERSPECTIVAS:
DIÁLOGOS FRONTEIRIÇOS

2ª parte

A COLEÇÃO INVISÍVEL: O PROCESSO DE DESLIZAMENTO SÍGNICO COMO GERADOR DE SENTIDOS

Marlúcia Mendes da Rocha²⁸
Carla Serafim²⁹

RESUMO: O presente capítulo baseia-se na Semiótica da Cultura, de Iuri Lótman e na Teoria da Tradução Intersemiótica, de Julio Plaza, e tem como objetivo, investigar o processo tradutório e de construção das narrativas fílmicas *A Coleção Invisível* (2012), o documentário *Os Magníficos*, de Bernard Attal (2009) e o conto *A Coleção Invisível*, de Stefan Zweig (1953). A investigação do processo criativo dá-se pelo processo de tradução sígnica, responsável pela construção de uma nova representação cultural.

Palavras-chave: Sistemas semióticos; Semiosfera; Fronteiras; Transcrição; Tradução.

Introdução

Os fenômenos de imbricação e hibridismo entre séries culturais são constantes e exigem um olhar teórico capaz de dar conta dessa dinamicidade. No atual contexto, em que o avanço tecnológico permite contatos sígnicos que desafiam a relação espaço-tempo, teorias como a Semiótica da Cultura e os estudos baseados na Tradução Intersemiótica são imprescindíveis na tentativa de apreender como se processam essas dinâmicas.

A Semiótica da Cultura propõe a partir de Iúri Lótman³⁰(1996), um entendimento da cultura baseado nas mediações e entrecruzamentos que caracterizam a produção de sentidos. Análogo ao conceito de biosfera – composta por seres vivos em constante inter-relação – introduzido por V. I. Vernadski³¹, Lótman criou o termo semiosfera para designar o espaço cultural habitado pelos signos e no qual se realizam as trocas culturais. Ao contrário de ser analisado como um organismo único e homogêneo, esse universo semiótico é entendido como o conjunto de textos distintos e linguagens, ligados uns aos outros através do mecanismo da semiose.

Um dos conceitos fundantes deste processo é o de fronteira que se refere não apenas àquilo que limita as diferentes séries culturais, distinguindo-as, mas também aos

²⁸ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP).

²⁹ Mestre em Letras: Linguagens e Representações, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

³⁰ Iúri Lótman (1922-1993): Semioticista, historiador cultural e fundador da Escola de Tártu-Moscú.

³¹ Vladimir Ivanovich Vernadsky (1863-1945). Mineralogista e geoquímico russo, primeiro a reconhecer o planeta Terra como um sistema esférico autorregulado.

filtros ou pontos de contato que permitem a interação entre os sistemas. A Semiótica da Cultura examina, então, as interações entre sistemas sígnicos diversos, ou seja, o poliglotismo cultural e semiótico como gerador de novos sentidos.

Os estudos de Plaza (2003) integram-se a essa aproximação da realidade ao oferecerem, com a teoria da Tradução Intersemiótica, ferramenta de análise dessas trocas sígnicas. Essa ferramenta permite compreender como a geração de sentidos se dá nos caminhos imprevisíveis do deslizamento sígnico, entendido como processo tradutório em que novas marcas e características são acrescentadas, gerando outro sistema de signos que constrói significado no diálogo com os sistemas anteriores, mas ressignificando conteúdos e estratégias produtoras de sentido.

Nesta perspectiva, o presente capítulo analisa a Semiótica da Cultura e a Tradução Intersemiótica como correntes teóricas e estratégias complementares para a investigação a respeito do processo dialógico de transmutação intersígnica que caracteriza os encontros entre sistemas sígnicos distintos na semiosfera, responsáveis pela formação de novos sentidos sempre que um mesmo objeto é semantizado ou modelizado em um novo sistema sígnico.

1. Semiótica da Cultura: fronteiras em movimento

O ponto de partida para os estudos em Semiótica da Cultura é a tradição russa de investigações da Escola de Tártu-Moscou, na Estônia. Orientada, principalmente, pelo pensamento de Iúri Lótman, essa corrente teórica propõe um enfoque sempre dinâmico do texto e da cultura. Trata-se de uma abordagem que visa à análise de um sistema complexo de mediações geradas pelo trânsito contínuo da linguagem na cultura.

Nesse sentido, a cultura é entendida não como sinônimo de sociedade, mas como um mecanismo de processamento de informações e, conseqüentemente, de orientação da vida humana a partir da linguagem a qual é modelizada em sistemas de signos específicos que, no entanto, não são capazes de produzir sentido isoladamente. O caráter semiótico da cultura está na sua capacidade de gerar e gerenciar diversos códigos culturais que processam as informações da realidade criando uma estrutura de aparente totalidade e homogeneidade que, paradoxalmente, só existe por conta do inacabamento e da heterogeneidade que alimentam a dinâmica da produção de sentidos.

Não se trata, no entanto, de acúmulo desordenado de textos, mas de um funcionamento complexo e, por isso, o foco dos estudos semióticos da cultura é sempre

o processo contínuo de passagem de informação em texto, o que obriga a análise da relação entre os diferentes códigos de signos e entre esses e o contexto, uma vez que a historicidade que caracteriza o momento de produção da linguagem é parte integrante do diálogo que produz os sentidos na cultura. Esse deslocamento, responsável por ampliar tanto a noção de texto quanto as bases através das quais se analisava o seu funcionamento, inseriu nas pesquisas semióticas da cultura cerimônias, rituais, obras de artes, o teatro, a dança e o cinema, entre outras manifestações culturais que não apenas aquelas que resultam do trabalho com a linguagem verbal. A Semiótica da Cultura opera a partir de um conceito amplo de texto, o qual supera as teorias anteriores que consideravam como texto apenas as mensagens escritas em uma única linguagem e portadoras de um único sentido.

O conceito de semiosfera foi cunhado por Lótman (1996) a partir da comparação com o conceito de biosfera criado por V. I. Vernadski. Segundo este último, a biosfera é o espaço ocupado por organismos vivos ligados entre si formando um conjunto indivisível cujo mecanismo atua na transformação da energia do sol em energia química e física que garante a vida na Terra. Analogamente, a semiosfera é também considerada como um mecanismo único formado por diversos organismos, os sistemas de signos que, em constante interação, transformam informação em linguagem gerando novas informações. Trata-se de um espaço abstrato habitado pelos signos criados pelo homem num processo de apreensão do mundo em que, segundo Le Goff (2003, p. 431), “nomear é conhecer”.

As mediações que caracterizam a semiosfera só são possíveis graças à existência de um traço tênue que Lótman (1996) definiu como fronteira. Embora a palavra faça referência à existência de limites, na acepção do semiótico essa é apenas uma das faces da fronteira nos sistemas semióticos, já que além de delimitar as especificidades de um sistema, a fronteira semiótica serve também como um filtro bilíngue que possibilita o diálogo e a tradução de uma linguagem para outra, de um sistema de signos para outro. Nesse sentido, a fronteira é elemento fundamental para a manutenção de dois mecanismos característicos da semiosfera: a conservação, na medida em que marca a individualidade semiótica, e a inovação, resultado das trocas sígnicas.

Isso só é possível porque a semiosfera é formada pelo conjunto de diversos sistemas semióticos e a sua fronteira global se intersecciona com as fronteiras dos espaços culturais particulares garantindo a dinâmica da informação. Esse jogo entre as diferentes estruturas é que produz sentido e gera novas informações, uma vez que é marcado pela irregularidade, lei interna de organização da semiosfera que diz respeito à não

homogeneidade e à não existência de uma hierarquia fixa, o que permite as trocas entre os diversos níveis e setores. Tais sistemas que compõem a semiosfera atuam no todo como órgãos em um organismo e o intercâmbio dialógico de textos não pode ser visto como fenômeno facultativo, isso porque o diálogo precede a linguagem e a gera, ou seja, o conjunto de formações semióticas precede a linguagem isolada particular e é uma condição de sua existência. Daí decorre que os textos gerados, frutos do contato entre linguagens diferentes, carregam sempre elementos em mais de uma linguagem ou código, caso contrário, o diálogo não seria possível. O que garante a traduzibilidade mútua é a relação entre diversidade e semelhança estrutural que caracteriza os diferentes textos e que Lótmán (1996) analisou fazendo referência à noção de simetria especular cuja base é o conceito matemático que estuda as semelhanças entre objetos situados em lados opostos de uma mesma linha.

Nesse sentido, a cultura é, por natureza, poliglota, e seus textos sempre se realizam por pelo menos dois sistemas semióticos. O mundo da língua natural, usada pelo homem no trato cotidiano, duplica-se em textos em outras linguagens, organizadas de maneira mais complexa: os chamados sistemas modelizantes de segundo grau, os quais são assim chamados porque são sistemas de signos que explicam o mundo, tendo como base a linguagem natural, mas estruturados a partir de modelos específicos de organização sígnica. Verifica-se, portanto, uma transformação importante no conceito de texto que deixa de ser considerado como portador de uma única mensagem dada e pronta em uma determinada linguagem para ser considerado como dispositivo que, além de transmitir informação, gera novos sentidos os quais emergem da sua organização interna heterogênea e de natureza dialógica.

Como um sistema sígnico inteligente, o texto coloca-se como parte integrante do diálogo e pode entrar em complexas relações tanto com o leitor quanto com outros textos no contexto cultural. É o tipo de relação que o sistema sígnico estabelece com os elementos da semiosfera que direciona a força criadora e recriadora dos textos na cultura. Sendo o texto um complexo sistema de interações, ele permite, portanto, a tradução entre sistemas, o que significa que, dentro da semiosfera, uma mesma informação pode ser transformada em textos de diferentes naturezas, processo que, inevitavelmente, altera o sentido da informação, uma vez que esse emerge sempre da relação triádica que articula signo, objeto e interpretante. Analisar tal fenômeno, como se pretende neste estudo, requer atenção às regras de redefinição das interações que se dão no movimento constante entre as fronteiras e não uma atitude meramente interpretativa.

2. Tradução intersemiótica: sistemas em diálogo

Na esteira das movimentações teóricas que buscam explicar e analisar o panorama das trocas culturais surgem abordagens cuja tônica é o reconhecimento das infinitas possibilidades de intercâmbios que os signos podem operar dentro da cultura. Nesse sentido, influenciado pela investigação de Haroldo de Campos a respeito das traduções intra e interlinguais sofridas pelas obras poéticas, Julio Plaza esboça, em 1980, sua teoria da Tradução Intersemiótica, a qual trata da tradução criativa de uma forma estética para outra, ou seja, de um sistema de signos para outro, e exige, segundo o próprio autor, que o investigador abdique da especialização, vista por ele como responsável por condenar os sentidos e a linguagem a um isolamento infértil.

No período atual, verifica-se uma tendência à descentralização e às trocas simultâneas, e nesses movimentos constantes de superposição de tecnologias, a hibridação de meios, códigos e linguagens torna-se uma realidade. Segundo Plaza (2003), a arte deve sempre ser analisada como um recurso de apropriação do passado dentro de um projeto do presente, assim devem também ser analisados os processos tradutórios, considerando ainda o trânsito entre diferentes sistemas de signos, como recurso de transcrição de formas e, inevitavelmente, de sentidos.

É importante considerar que esse processo de tradução intersemiótica não acontece dissociado do contexto de produção dos textos. Ele sofre a influência não somente dos procedimentos de linguagem, mas também dos suportes e meios que participam do diálogo tradutório os quais, interagindo, semantizam o que é produzido da mesma forma que determinam a recepção. Daí o interesse teórico pelas práticas tradutórias contemporâneas mediadas por tecnologias de informação que propiciam mesclas antes impensáveis entre sistemas de signos.

Sendo assim, a Tradução Intersemiótica, ou seja, entre sistemas semióticos diferentes, será sempre uma transcodificação criativa porque, ao interferir no código que organiza os sistemas semióticos, interfere na criação do objeto dinâmico, alterando em certa medida a produção de sentido e os processos de recepção. A tradução se movimenta entre identidades e diferenças, aproximando-se e afastando-se do original numa relação dialética de geração de conteúdo.

O caráter criativo desse tipo de tradução é determinado pelas escolhas feitas dentro de um sistema de signos que é estranho ao sistema original, isso porque o tipo de sistema de signos a ser utilizado no processo tradutório obriga a linguagem a tomar rumos

diversos, modificando substancialmente o resultado da tradução. Esse deslizamento sígnico entre diferentes plataformas de linguagem é orientado pelas escolhas do autor/tradutor, o qual, a partir da leitura do sistema de partida - a ser traduzido – define quais e como signos serão reorganizados no novo sistema. Fazer uma tradução significa, portanto, efetuar uma transcodificação que altera o original a partir do novo código e também da leitura que se faz do código antigo.

Plaza (2003) refere-se à leitura para a tradução como um movimento hermenêutico em que o tradutor ao entrar em contato com os procedimentos de organização do código do sistema de partida – determinado por um tempo e por um espaço - faz escolhas relativas às suas condições de produção. Essas escolhas, que delimitam o objeto imediato a ser traduzido, são parte do diálogo que se instaura na elaboração criativa do novo texto que atualiza o predecessor, como esclarece o autor quando afirma que “Traduzir criativamente é, sobretudo, interligar estruturas que visam à transformação de formas” (PLAZA, 2003, p.71).

Plaza (2003, p. 72) afirma ainda que, “na passagem de um signo original para o signo tradutor, passamos de uma ordem para outra ordem; essa mediação, no entanto, tende a fazer perder ou ganhar informação estética.” Não se trata, portanto, de uma simples transferência de unidade para unidade, o deslocamento da singularidade material do signo altera a expectativa do intérprete e, como consequência, sua experiência colateral com o signo. Isso significa dizer, em primeira e última instância, que tradução nada tem a ver com fidelidade, como se pensou durante muito tempo. A consciência tradutora cria sua própria verdade ao se deslocar da reprodução à produção de novas mensagens. Como afirma Bauman (2012, p.17), “A tradução é um diálogo contínuo, incompleto e inconclusivo que tende a continuar assim”.

O texto resultante, a tradução, não consiste na incorporação do texto anterior transportado, e sim em um texto que se refere a outros textos, que os modificam e que mantém com eles uma determinada relação ou que ainda os representa de algum modo. Assim, também a Tradução Intersemiótica, herdeira dessas novas correntes, volta-se para as transcodificações sígnicas entre sistemas que se baseiam e se estruturam em signos diversos. Os estudos das adaptações de obras literárias e peças teatrais para séries de televisão e narrativas fílmicas são provas desse recente e importante interesse.

3. Transmutação intersignica: do conto à narrativa cinematográfica

Tendo em vista o que foi dito, é possível construir um caminho de análise da tradução de uma obra literária para os discursos fílmicos do documentário e da ficção cinematográfica. Apesar de constituírem séries culturais distintas, através das fronteiras, como as entende Lótman (1996), estabelecem contatos que permitem o deslizamento de sentido e a transcodificação das linguagens. Nesse tipo de análise, não se pretende investigar ou questionar uma provável fidelidade tradutória uma vez que essa é impossível no deslocamento dos signos os quais, ao assumirem outras configurações, modificam completamente a dinâmica da geração de sentido. Pensar a tradução significa é o que será analisado aqui entre três sistemas modelizantes: um conto, um documentário e uma narrativa de ficção.

Se na literatura o autor recria o mundo a cada palavra, através da escrita, no texto cinematográfico a palavra escrita ganha outra dimensão e o conteúdo é gerado pelos efeitos e técnicas de imagem e som na montagem dos planos. Entretanto, a literatura e o cinema, ainda que constituam sistemas de linguagem distintos, estabelecem relações possibilitadas, por exemplo, pelos elementos de pictorialidade presentes em ambos.

Nos processos de tradução da palavra para a narrativa cinematográfica, o diretor, observando essas possibilidades de trocas de um meio com outro, faz as escolhas estéticas de acordo com os objetivos a serem alcançados. Essas escolhas encaminham a tradução que, assim, pode aproximar-se ou afastar-se da obra traduzida. Para efetuar esse tipo de operação, o ponto de partida é sempre considerar o tipo de organização signica de cada sistema, já que é desse tecido de relações que emerge o interpretante, ou seja, o significado que se constrói. No processo de investigação intersemiótica, os fatores relativos à historicidade em que se inscrevem as obras são, portanto, fundamentais uma vez que valores, contexto e os meios de produção interagem no diálogo com a sensibilidade artística dos autores e orientam a leitura e a tradução das obras.

Nesse sentido é que se analisa aqui a transmutação dos signos, elemento estruturante no processo criativo de construção da obra *A Coleção Invisível*, de Bernard Attal (2012), cujo discurso aponta para a intersecção textual com séries culturais diferentes: o conto homônimo, “A Coleção Invisível”, do escritor austríaco Stefan Zweig (1953), e o documentário *Os Magníficos*, também de Bernard Attal (2009). Esses últimos são analisados aqui como os sistemas semióticos de partida cujo diálogo fundamenta a tradução para a narrativa fílmica.

O conto “A Coleção Invisível”, escrito por Stefan Zweig, foi publicado nas “Obras Completas de Stefan Zweig Tomo VI – Caleidoscópio”, em 1953. O texto parte do relato de um mercador que ao conversar com um amigo sobre a crise econômica na Alemanha, conta-lhe o episódio vivido em sua última viagem. Enfrentando dificuldades financeiras, que refletem o panorama econômico da Alemanha depois da Primeira Guerra Mundial, o mercador resolvera viajar para encontrar com um de seus antigos e mais ricos clientes, na tentativa de conseguir recuperar financeiramente seus negócios. O que o mercador encontra é, no entanto, um cenário bem diferente daquele que ele desejava. O antigo cliente estava, agora, cego e pobre, também vítima da crise financeira que assolava o país.

Desconhecendo a real situação vivida, o antigo colecionador acredita possuir ainda uma valiosíssima coleção de obras de arte, da qual jamais se desfaria e com a qual nutre uma relação afetiva que parece referenciar a sua existência como ser humano. Entretanto, para sobreviver, a esposa e a filha do colecionador precisaram vender as obras, mas jamais revelaram ao marido/pai uma verdade que, certamente, seria responsável pela sua desistência de viver. O ponto alto da narrativa é exatamente o momento em que o mercador, ao entrar em contato com a coleção, agora invisível, redimensiona a sua visão de mundo ao compreender que perdas materiais podem revelar ganhos cujo valor não são mensuráveis em moedas.

A relação de Bernard Attal com a obra de Zweig começa quando o cineasta vivia ainda na França, onde foi apresentado à obra do escritor, tendo sido marcado especialmente pelo referido conto cujo desfecho reverbera com o entendimento de mundo do diretor, segundo afirmou em um debate realizado em outubro de 2013, na Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, BA. Nessa ocasião, para justificar a motivação para a produção da narrativa fílmica “*A Coleção Invisível*”, Attal recorre a sua trajetória de vida, que inclui a saída da França e seu estabelecimento na Bahia. O contato com a nova paisagem natural e humana marcou definitivamente o percurso criativo do diretor, incluindo novos temas e, numa operação tipicamente mestiça, como entendem Laplantine e Nouss (1991), reelaborando antigas impressões de mundo.

O diretor explicou que, ao conhecer a região cacauieira, percebeu que o drama humano vivido pelas famílias de cacauicultores, assolados pela tragédia econômica da praga “vassoura de bruxa”, é semelhante àquele vivido pelas famílias cuja estabilidade econômica e emocional foi abalada pela Primeira Guerra Mundial, como apontado por Zweig. Para além das questões puramente materiais, o que despertou o interesse do diretor foram as marcas deixadas nas pessoas e como essas conseguiram reestruturar as próprias vidas, tendo em vista a descoberta do valor do ser humano.

Com a intenção de revelar algo além da visão amadiana da região do cacau, sempre ligada à formação e manutenção de uma identidade cacauzeira, Attal, durante dez anos, realizou pesquisas, por meio de entrevistas e coleta de material imagético que, editados, deram origem ao documentário “*Os Magníficos*”, cuja análise já revela evidentes marcas do diálogo sógnico com o conto de Zweig, tanto na temática quanto na estrutura narrativa.

Embora as três séries culturais em estudo se encontrem ao abordarem temática comum, a imagem mental (ou significado, ou interpretante) criada no receptor é diferente, pois é resultado da interação entre o objeto e os recursos de representação utilizados em cada uma delas, fenômeno possibilitado pela variada capacidade de duplicação do mundo inerente à linguagem e responsável pelo poliglotismo cultural enriquecido pela diversidade e intercâmbio entre textos artísticos. Em tal contexto poliglota, se insere a narrativa fílmica de Attal, a qual anuncia o jogo tradutório ainda no título da obra, homônimo ao título do conto e, nesse momento, já coloca o espectador na condição de partícipe de um diálogo. Ao repetir o título, Attal evoca o sistema semiótico de partida, assumindo a filiação ao conto de Zweig e dando ao espectador a primeira pista para percorrer o imprevisível caminho da tradução que é sempre tão único quanto a subjetividade de cada autor.

Ao ganhar os contornos da linguagem cinematográfica, o conto de Zweig é ressignificado na intersecção com o documentário *Os Magníficos* e também a partir das especificidades da construção de uma nova narrativa que utiliza dos recursos de produção de sentido possíveis apenas na linguagem do cinema, de cujas características é preciso se aproximar aqui para compreender a natureza da tradução efetuada por Attal.

Enquadramentos, planos, movimentos de câmera, efeitos sonoros, músicas, iluminação, vestuário, cenário, paleta de cores e até o silêncio são procedimentos da linguagem do cinema os quais, ao exprimir pontos de vista cada vez mais subjetivos, determinam o olhar do espectador e modificam a interpretação da realidade. Esses elementos associados à atuação dos atores e aos diálogos que esses efetuam costumam o sentido da narrativa, como observa Metz (1972, p. 117): “a estética do filme salientou muitas vezes que os efeitos fílmicos não devem ser “gratuitos”, mas permanecer a serviço do “enredo”. Portanto, da utilização desses efeitos fílmicos nasce a complexidade sógnica da cena.

Nesse processo, a escolha da matéria a ser filmada, etapa inicial, já revela o caráter da construção simbólica evidenciado no papel criador da câmera o qual, segundo Metz

(1972) corresponde sempre a uma intenção do olhar sobre o objeto, revelando a percepção subjetiva do autor/diretor. A segunda etapa, e mais importante, é a organização do conteúdo filmado para a construção da significação do enredo narrativa. Essa organização do material filmado se efetua através de um recurso central na linguagem cinematográfica: a montagem, responsável pela organização das sequências de planos de um filme em determinadas condições de ordem e duração, ou seja, pela organização do discurso construído.

Entretanto, embora muito se tenha discutido sobre a intencionalidade do autor, o papel criador da câmera e as múltiplas interpretações para o real, as quais o diretor pode construir a partir dos procedimentos característicos da linguagem cinematográfica, convém sublinhar o caráter da análise aqui feita da narrativa fílmica como um texto cultural e, desse modo, como um dispositivo pensante, de natureza heterogênea e dialógica, e por isso, capaz de gerar novos e imprevisíveis sentidos quando colocado em contato com o contexto cultural ou com os leitores/espectadores. Isso significa que, para além do planejado pelo diretor, podem surgir tantas interpretações e análises da obra quantos forem os leitores/espectadores da mesma.

Para compor a narrativa, Attal parte do enredo do conto de Zweig, traduzindo-o tanto para a linguagem cinematográfica quanto para o novo contexto social abordado. Se no conto do escritor austríaco o cenário era uma cidadezinha alemã arrasada pela Primeira Guerra, no filme de Attal é uma cidadezinha no interior do sul da Bahia, Itajuípe, que serve como cenário da derrocada econômica provocada pela “vassoura de bruxa”, doença que praticamente extinguiu a lavoura cacaeira no final da década de 1980. Essa tradução para o novo contexto tem como base as pesquisas feitas pelo diretor e cujo resultado foi editado na narrativa documentária *Os Magníficos*.

No lugar central que ocupa o mercador no conto, o filme narra um momento na vida de Beto, personagem que terá a sua existência transformada. Após perder cinco amigos em um acidente de carro, Beto, um jovem de perfil hedonista, enfrenta uma crise pessoal, existencial e financeira que o leva a viajar para a região cacaeira onde conhece Samir, um velho colecionador de arte, amigo de seu falecido pai. Sem que Beto possa imaginar, esse encontro e o contato com a suposta coleção de gravuras modificam profundamente a sua visão ao redimensionar o seu estar no mundo, assim como ocorre com o mercador.

O conto e o documentário, sistemas semióticos de partida, seguem a mesma lógica narrativa que parte do auge econômico para a decadência e se conclui com a

ressignificação da existência. A tradução para a narrativa fílmica repete esse jogo de oposição de estados iniciais, embora não de maneira tão linear quanto nos sistemas anteriores, o auge econômico, por exemplo, é muito mais sugerido simbólica e metaforicamente, do que amplamente discutido como acontece no documentário, por exemplo.

Ao repetir a lógica narrativa do conto para também construir um texto que também aponta para a reflexão a respeito da possibilidade de redimensionamento da existência, o discurso do filme, por vezes, se aproxima do texto de Zweig, mas apenas referindo-se a ele. Se no processo de tradução o enredo do conto é mantido, a significação é nova, porque construída a partir do diálogo com as informações do documentário. Ao abordar o drama vivenciado após a decadência financeira provocada pela “vassoura de bruxa”, o texto ficcional de Attal é enriquecido com as experiências reais relatadas no documentário. A profundidade emocional desses depoimentos e a capacidade de superação dos atores sociais impregnam o discurso fílmico, dando novos contornos aos elementos analisados, e revelam que o entendimento do autor a respeito dos impactos da decadência na região sul da Bahia direcionou as escolhas estéticas a partir das quais se construiu uma nova representação.

Considerações Finais

Não se pode mais negar a dinamicidade das trocas culturais muito menos os efeitos dessa dinâmica na produção de sentidos e, por conseguinte, na organização da vida humana. Uma vez que esse processo tem como ponto de partida a necessidade humana de, retomando Le Goff (2003), nomear para conhecer, o estudo das linguagens através das quais duplica-se o mundo-objeto, transformando-o em informação, é o caminho a ser percorrido. O reconhecimento das múltiplas possibilidades de nomear esse mundo é, hoje, fundamental, pois apenas considerando o poliglotismo cultural é possível aproximar-se dos fenômenos sógnicos que dão sentido à existência.

Na esteira das mais recentes correntes teóricas da linguagem e da cultura, este trabalho insere-se no ramo de pesquisas cujo foco é o estudo das complexas relações que os diferentes textos estabelecem na semiosfera. Compartilhando da noção ampliada de texto que emerge da Semiótica da Cultura, a qual não se limita aos textos modelizados em linguagem verbal, e dos estudos de Plaza (2003), o objetivo deste texto foi analisar como se processou a transcrição que caracterizou a elaboração da narrativa fílmica A

Coleção Invisível, de Bernard Attal, produzida a partir da intersecção com outros dois textos culturais.

Verifica-se que, inserida no universo plurivocal da semiosfera, a narrativa fílmica atua como um sistema de significados que participa do jogo da construção simbólica da cultura. Destaca-se, assim, o caráter profundamente social da Semiótica da Cultura, que fundamenta análises como as que foram feitas neste estudo. Essa corrente de pensamento atua no campo científico com o importante papel de empreender estudos que objetivam o entendimento de como as trocas culturais acontecem e como elas concorrem para a construção de textos que conferem estruturalidade ao mundo. Inserida também um como texto cultural na semiosfera, esse tipo de análise é imprescindível uma vez que compreender a dinâmica da cultura significa compreender as estratégias de formação do pensamento humano e, como consequência, do comportamento do homem, que envolvem sempre os processos de identificação e as relações de poder.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. *A mestiçagem*. Trad. Ana Cristina Leonardo. Lisboa: Piaget, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LÓTMAN, Iúri. *La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Trad. Desidero Navarro. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

MACHADO, Irene. *Escola de Semiótica. A experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2011.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ZWEIG, Stefan. A Coleção Invisível. In: ZWEIG, Stefan. *Obras Completas*. Tomo VI – Caleidoscópio. Rio de Janeiro: Delta, 1953.



O FILME-ENSAIO COMO BIFURCAÇÃO DA LINGUAGEM NA METAFICÇÃO HOMOERÓTICA DO FILME ILHA

Valéria Amim³²

Patrick Silva Cavalcante³³

RESUMO: Ao operarmos um diálogo entre o cinema, a filosofia e a literatura, analisamos o gênero do filme-ensaio, cujos estudos são ainda recentes, e percebemos que se trata de um gênero aberto, híbrido e indefinível, semelhante a um “enxame de abelhas” bifurcando por todos os lados. Um dos subgêneros que o filme-ensaio trabalha é o da metaficção, dentro do qual o autor fala de si e do seu próprio fazer fílmico, como foi observado no filme *Ilha* (2018) dos diretores Ary Rosa e Glenda Nicácio, cujo enredo trata de um cineasta raptado por um jovem da periferia que o obriga a fazer um filme de sua própria vida. A trama se desenvolve juntamente com o desenrolar da produção fílmica, na qual ambos estabelecem uma relação e a homoafetiva ao passo que trabalham com a memória de Emerson numa linguagem poética desregrada, situada entre a ficção e a documentação videográfica que fazem da própria ficção.

Palavras-chave: Estética; Cinema; Ensaio; Metaficção; Homoerotismo.

Introdução

O filme-ensaio é um tipo de gênero cinematográfico que teve sua gênese, principalmente, nos ensaios literários, nos ensaios filosóficos e nos ensaios fotográficos. Nesses modelos de escrita/expressão, houve tanto o questionamento sobre o como que o visto poderia ser expresso em palavras, num primeiro momento, e o como que as imagens deveriam ou não dialogar com a escrita, num segundo momento.

O ensaio na literatura pode-se dizer que nasceu notadamente em Michel de Montaigne e o filme-ensaio, propriamente dito, em Chris Marker (CORRIGAN, 2015): no primeiro com um tom altamente autobiográfico e no segundo a partir da expressão do pensamento por meio de hibridizações de narrativas/formatos/linguagens que dessem conta de expressá-lo.

Os filmes-ensaio foram fortemente influenciados pelo vídeo, por conta da possibilidade de uma maior experimentação com a linguagem imagética e sonora. Jean-

³² Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Cultura e Sociedade. *E-mail:* vamim@uesc.br.

³³ Discente do 8º semestre do Curso de Comunicação Social (RTV) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduando em Comunicação Social. *E-mail:* patrickcavalcante7@hotmail.com.

Luc Godard foi o seu maior expoente (DUBOIS, 2004), um cineasta que produziu e ainda produz entre os limites do cinema e os dessa nova linguagem que nasce numa sociedade pós-industrial, na qual a distração e a velocidade do tempo passaram a balizar os meios de expressão.

Salientamos a escassez de estudos acerca do filme-ensaio, gênero recente nas discussões sobre a arte cinematográfica, cujo primeiro estudo extenso data de 2009, embora a expressão “filme-ensaio” nos idos dos anos 90 ainda fosse enigmática (CORRIGAN, 2015).

1. Cinema e filosofia: formas de expressão e percepção modernas

Para um início de conversa, como que o cinema interfere em nossa percepção? Para responder a esta pergunta partimos do pensamento do filósofo Walter Benjamin, em suas investigações sobre o cinema como uma arte da distração, genuinamente reprodutível e potencializadora de um despertar histórico³⁴ (BENJAMIN, 1997 a).

O conceito de “choque” de Benjamin (1997 a) remete a uma configuração moderna de proximidade e distância, as quais, para o sociólogo alemão George Simmel, explicita Jeanne Marie Gagnebin, são vistas enquanto reveladoras de uma mudança na percepção humana, principalmente no que diz respeito ao sentido da visão, cuja perda do olhar compartilhado do sujeito moderno das grandes cidades dá lugar a um olhar indiferente e frio, isto é, distante, como forma de proteger a sua própria individualidade (GAGNEBIN, 2008).

Esse sujeito moderno, para Benjamin, enquanto aquele que afirma a si mesmo, possui novas formas de percepção do mundo e recepção das formas de arte, formas estas calcadas no ritmo frenético e na realidade inevitavelmente fragmentada das grandes

³⁴ Carla Milani Damião (2008), ao comentar as afirmações de Benjamin acerca do cinema, nos explica que Benjamin refere-se à arte da distração enquanto dispersão, dispersão para o recolhimento, num diálogo entre proximidade e distância, tal qual estrelas numa constelação, cujas linhas imaginárias que ligam esses corpos celestes compõem uma configuração própria; essa arte é reprodutível enquanto desprovida de aura (autenticidade), de seu caráter de encantamento, mítico e religioso, dando lugar à fragmentação em lugar do todo, agora inalcançável, ou ao alcance de dentro do próprio fragmento; cujo despertar é movido pelo “choque” e pelo “desvio”, como vemos na tensão do espectador que sofre os golpes de imagens interruptos na sala de cinema, à semelhança do sujeito moderno nas grandes cidades que, em meio aos corpos que irrompem em sua direção nas calçadas, evita se chocar e desvia-se deles para manter protegida a sua integridade física (DAMIÃO, 2008). Este “choque” seria/provocaria um despertar crítico, contrapondo o (ou desviando-se do) progresso irrefreável da sociedade capitalista à construção de uma nova tessitura da história, como assinala Benjamin em suas teses “Sobre o conceito da História”: uma “escrita a contrapelo”, na tentativa de redenção do passado dos que foram esquecidos pela narração da História dos vencedores (BENJAMIN, 1997 b).

idades, em contraposição à ideia de totalidade buscada pela arte renascentista (BENJAMIN, 1997 a). Com isso, a obra de arte moderna e contemporânea, despossuída do seu “aqui e agora”, da sua autenticidade e unicidade, e por fim, do seu caráter orgânico e sagrado (na direção do todo), se reinventa e se traduz na técnica e no seu caráter reprodutivo, a exemplo do cinema, uma arte genuinamente reprodutível, cuja montagem de suas partes constitutivamente fragmentárias operam na descontinuidade fôrmica que não atende às narrativas clássicas e tradicionais das obras de arte auráticas (BENJAMIN, 1997 a).

A partir dessas leituras da obra de arte em Benjamin, refletimos que o propósito mais nobre do cinema talvez seja o de despertar em nós uma antiacidência³⁵ crítica para com o mundo, sobre nossa condição no mundo e a sua possível redenção. E talvez o seu potencial mais nefasto seja o de tentar conduzir o ser humano, como ovelhas, para os campos verdejantes de dor e sofrimento, postos como o gozo da busca pela felicidade.

A dor e o sofrimento são condições do ser humano que necessitam ser expressas para que este possa ser redimido perante o mundo. Rodrigo Duarte (2008) reconhece a comunicação como um tipo de processo relacional burguês, evitando-se, nessa relação direta entre emissor-receptor, a inserção da dor e do sofrimento humanos. Para ele, a expressão é a antípoda da comunicação, é a tentativa de poder contar algo que não se deixa contar (DUARTE, 2008), porque ao dizer que sofro estou lançando uma crítica àquele que provocou esse sofrimento, ao vencedor.

E a forma mais livre de expressão filosófica, para o filósofo Theodor Wiesengrund-Adorno, é o ensaio, tendo Benjamin como a personificação do ensaísta por excelência (WIESENGRUND-ADORNO, 2008). Essa pulsão de liberdade, segundo Jean Starobinski, um dos ganhadores do Prêmio Europeu do Ensaio, permanece ao afirmar que não há definição precisa para o ensaio, cuja etimologia remete a um enxame de abelhas bifurcando por todos os lados (STAROBINSKI, 2011). Dentro desse campo de expressão há o filme-ensaio, que segundo Arlindo Machado é o que chamamos de documentário hoje: formas narrativas livres, abertas, híbridas, com método próprio e apropriado pelo seu processo de criação (MACHADO, 2003).

³⁵ Neologismo criado por Caetano Veloso em sua música “Ele me deu um beijo na boca” do álbum *Cores, nomes*, ao se referir a uma vontade política que haveria de fazer emergir, na Bahia, o nascedouro de uma paz quente em contraposição à política da guerra fria. No capítulo, o neologismo é utilizado em sua forma substantivada.

2. Cinema e literatura: o ensaístico e a metaficção

Etimologicamente, o termo *essai* está presente na língua francesa desde o século XII e provém do termo latino: *exagium* (balança); “ensaiar” deriva de *exagiare* (pesar) e proximamente de *examen* (lingueta do fiel da balança / exame ponderado); porém estes termos derivam do tronco *exame* (enxame de abelhas); e a etimologia comum a todos estes termos está no verbo *exigo* (forçar para fora); O ensaio seria então “a pesagem exigente, o exame atento, mas também o enxame verbal cujo impulso se libera” (STAROBINSKI, 2011, p. 13-14).

Os *Essais* de Michel de Montaigne, por terem sido traduzidos e publicados em inglês, vão impor na Inglaterra o seu título ou estilo, estendendo a história da palavra ensaio para fora da França (STAROBINSKI, 2011). Com John Locke, o termo deixa de anunciar a prosa espontânea de Montaigne para designar uma interpretação original de um problema controverso, e é com este valor que o termo ensaio será frequentemente empregado, na tentativa de proporcionar a possibilidade de surgimento de um pensamento novo (STAROBINSKI, 2011).

No entanto, a história do ensaio, salienta Starobinski, não é uma história ininterrupta de uma marcha triunfal, mas também uma trajetória carregada de suspeitas, na qual o ensaio era tido como uma produção superficial, uma aproximação preliminar, sem profundidade, situada “na zona suspeita da não-cientificidade”, cujo “ensaísta”, termo inventado pelos ingleses no século XVII, não passava de um amável amador, o que era ironizado por Montaigne ao afirmar que pretendia, em sua escrita, “apenas ‘aflorar e pinçar pela cabeça’ as matérias escolhidas”, persistindo assim na história do ensaio uma certa ambiguidade (STAROBINSKI, 2011).

Costumamos a denominar ensaio, segundo Arlindo Machado, como uma forma discursiva científica ou filosófica, geralmente realizado através da escrita, com determinados atributos literários como a questão da inclusão da subjetividade, a preocupação com a expressividade do texto e a liberdade de pensamento enquanto criação e não apenas como comunicação, distinguindo-se, portanto, de formas meramente instrumentais ou sistemáticas como a do relato ou a da comunicação acadêmica (MACHADO, 2003). E foi por conta desses atributos literários que o ensaio ficou à margem da filosofia e da ciência, bem como da literatura pelo fato de sua busca pela verdade (WIESENGRUND-ADORNO, 2008).

Segundo o autor Timothy Corrigan, o filme-ensaio dá foco a questões centrais na história da relação entre o cinema e a literatura, ampliando o campo desse intercâmbio e introduzindo questões distintas nesse relacionamento, como a do envolvimento entre o verbal e o visual (CORRIGAN, 2015). O autor cita Aldous Huxley em sua descrição do ensaio a partir de três polos: o pessoal e autobiográfico; o objetivo, concreto-particular; e o abstrato-universal; e nesses três polos, Corrigan propõe três variações, as quais descrevem “a atividade de entrecruzamento da expressão pessoal, da experiência pública e do processo de pensamento” (CORRIGAN, 2015, p. 18), e embora sejam destacáveis em uma ou outra definição do ensaio, segundo Corrigan, são elas inseparáveis. Para o autor, essas três dimensões “criam uma forma representacional definidora que surge do legado literário do ensaio e que se estende e se reformula na segunda metade do século XX na forma do filme-ensaio” (CORRIGAN, 2015, p. 18).

Se o ensaio, como dito anteriormente, é uma forma que permitiu a possibilidade de surgimento do novo, e nisso residiria a sua relevância filosófico-política, como nos informa Mariana Andrade ao nos expor o pensamento de Wiesengrund-Adorno acerca da atualidade da filosofia (ANDRADE, 2016), o filme-ensaio, enquanto um gênero aberto e que propõe um discurso não dominante, seria também um campo do pensamento ensaístico que operaria dentro da estrutura geral do pensamento e com o próprio ensaísta fílmico, bem como com o espectador, na busca do novo ou de um outro lugar:

O pensamento ensaístico (...) torna-se uma refeitura conceitual, figural, fenomenológica e representacional de um eu enquanto ele encontra, testa e experimenta alguma versão do real como ‘outro lugar’ público. O pensamento ensaístico se torna a exteriorização da expressão pessoal, determinada e circunscrita por um tipo, qualidade e número sempre variáveis de contextos materiais em que pensar é multiplicar eus (...) Não apenas esse sujeito é feito e refeito por meio da pressão da realidade resistente do filme, como também a falta de um discurso único, dominante ou, por vezes, nem sequer coerente dispersa o sujeito do espectador através do seu pastiche de formas, sua mistura e subversão de estruturas genéricas (CORRIGAN, 2015, p. 39-40).

Uma das formas que o filme-ensaio trabalha é a da metaficção, pois que o filme-ensaio leva o autor a falar de si e do seu próprio fazer fílmico, o que poderíamos chamar de uma metalinguagem (CORRIGAN, 2015). Dentro dessa metalinguagem, o discurso da metaficção é quando o autor expressa na obra a própria elaboração de sua narrativa ficcional. No campo literário, Flávio Pereira Camargo, ao investigar o terreno da metaficção na literatura brasileira, nos informa que há na prosa de ficção contemporânea:

(...) uma multiplicidade de temáticas e de experimentações formais, (...) principalmente na ficção de dicção ensaística, que se dobra sobre si mesma em um procedimento estético cujo objetivo é desnudar ao seu leitor os mecanismos de engrenagem constitutivos da própria estrutura da obra literária (CAMARGO, 2012, p. 41).

Historicamente, nos informa Zênia de Faria, os textos metaficcionais existem desde o século XVI, no ocidente – sendo *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, a obra precursora deste tipo de texto –, e passaram a ser considerados como obras que, num primeiro momento, rompiam com a “ilusão de realidade da obra ficcional” e, num segundo momento, eram consideradas pela crítica literária como produções híbridas no caminho entre a ficção e a crítica (FARIA, 2012).

Sobre a metaficção no cinema, Corrigan nos informa que os filmes-ensaio possuidores dessa reflexividade, do discurso fílmico sobre si mesmo:

(...) não descrevem ou documentam simplesmente as práticas cinematográficas ou outras práticas estéticas, mas as envolvem especificamente em uma arena ensaística que abstrai a própria atividade do pensar por meio de um processo cinematográfico. (...) são filmes que representam e dispersam o ato crítico de pensar-se cinematograficamente (CORRIGAN, 2015, p. 182).

3. O cinema e o homoerotismo

A crítica que se estabelece na tradição teórica e metafísica ocidental se relaciona, hoje, por uma enorme capacidade de deslocamento e agenciamentos, nas contradições discursivas e epistemológicas que atravessam tanto a produção cinematográfica, e, por conseguinte, aquele que a produz, quanto as teorias contemporâneas do corpo, da performance, que estão postas também pelo realizador.

Embaladas pela utilização da noção de censura produtiva, tais teorias interrogam os regimes de produção dos processos identitários, sacudindo os fundamentos, especialmente a própria noção de fundamento da teoria e da política da identidade, promovendo opções de resistência à norma, não essencializantes e menos excludentes, e embora atentas aos efeitos totalizadores e conclusivos da norma, articulam-se mais a partir das noções de diferença ou de margem (FOUCAULT, 1979).

Ao vincular a noção de materialidade do corpo com a questão da performatividade do gênero, a filósofa Judith Butler (2000) afirma que a diferença sexual é indissociável

de uma demarcação discursiva e que “o ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta”, ou seja, trata-se de:

(...) um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo (...) [porém] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta (...) as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2000, p. 152).

Desde que o cinema passou a tratar da temática homoerótica, em 1898, até os anos 1919, houve a demarcação de um discurso que apenas sugeriria a existência da homossexualidade (NAZARIO, 2007). Já na década de 1920, o cinema de Hollywood apresentava uma maior abertura para o tema, anos antes de sofrer repressão pelas igrejas com a imposição do Código Hays, um código de censura que levou o nome do advogado presbiteriano Will Hays e vigorou de 1930 a 1963 proibindo filmes que continham conteúdos de nudez, tráfico de drogas, perversão sexual, entre outras proibições (NAZARIO, 2007). Com o Código, “atores e cineastas homossexuais foram obrigados a adotar os padrões presumidamente heterossexuais do grande público” (NAZARIO, 2007, p. 98), fato este que nos mostra o quanto que o cinema também esteve a serviço da consolidação do imperativo heterossexual do qual nos fala Butler, mesmo que por meio da censura. Foi somente a partir do cinema marginal e *underground* que a homossexualidade pôde se expressar de uma forma desnudada (NAZARIO, 2007).

Assim, podemos estabelecer uma analogia entre o gênero do filme-ensaio e as tentativas de se desglobalizar certas identidades sexuais, desconstruindo-as, assim como se desconstrói os conceitos em obras cinematográficas fronteiriças, especialmente aquelas que transitam entre diferentes gêneros e formatos, produzidas por diferentes procedimentos e marcadas, especialmente, pelo diálogo e atravessamentos entre as mais diversas expressões imagéticas.

O trabalho de desconstrução contrassexual busca romper com os binarismos oposicionistas do tipo masculino/feminino, homossexualidade/heterossexualidade, natureza/tecnologia, entre outros que serviram de base tanto para a filosofia moderna como para a literatura e certas teorias gays, lésbicas e até mesmo *queers* (PRECIATO, 2017). É no agenciamento entre filme-ensaio, filosofia, literatura e as ruínas circulares

das questões de identidade de gênero e sexualidade que buscamos analisar o filme *Ilha* (2018).

4. O arquipélago da memória e a bifurcação da linguagem no filme *Ilha*

Analisamos no filme *Ilha* (2018) como que os personagens Emerson (Renan Motta) e Henrique (Aldri Anunciação) trabalham, no filme que fazem dentro do filme, uma relação entre os acontecimentos vividos por Emerson e a sua possível “tradução” cinematográfica³⁶. Nesse sentido, no filme de sua vida, a expressão de si operada pelo personagem Emerson – com o auxílio do personagem Henrique, o cineasta ao qual irá se relacionar afetivamente no decorrer das filmagens –, se coloca como uma forma de alargamento da compreensão de suas próprias experiências traumáticas, numa tentativa de escrever “a contrapelo” a sua própria história e de redimir o seu passado a partir da expressão da própria dor.

Falaremos da memória a partir da teoria Freudiana que, ao abordar o aparelho psíquico, reverbera a crença no papel organizador da memória, vista, neste sentido, a partir de uma série de sistemas dotados de propriedades distintas, signos perceptuais inconscientes e pré-conscientes. Destaca-se que a memória é fundamental para o escopo psicanalítico. Segundo Freud, o aparelho mental possui capacidade receptiva ilimitada para novas percepções, registrando delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis (FREUD, 1976).

Ele divide a maneira de captação e armazenamento das percepções entre o sistema perceptivo e o sistema mnêmico. O primeiro, recebe os estímulos perceptivos, alimentando a consciência por meio de toda diversidade das qualidades sensoriais. Já o segundo sistema possui memória e transforma as excitações momentâneas em traços permanentes. A memória é, pois, a função que se relaciona com esses traços mnêmicos, que são modificações permanentes dos elementos dos sistemas. Estes são responsáveis por registrar e manter as associações, pois as percepções estão agenciadas na memória, podendo tornar-se conscientes, mas que produzem seus efeitos quando em estado inconsciente.

Ao deslocar o sujeito da consciência e da razão, introduzindo o sujeito inconsciente, Freud subverte o paradigma tradicional, a ideia de uma identidade fixa,

³⁶ Adotamos o conceito de tradução de Benjamin, para o qual a tradução constitui-se como uma tarefa árdua do tradutor em corresponder ao original, não ao que é dito em relação ao sentido ou ao conteúdo, mas a partir daquilo que permanece de original na obra enquanto forma, germinando assim um ponto de partida no que diz respeito àquilo que lhe é próprio e que nela se expressa, para então trazer o que da língua secundária poderia ajudar a alargar o horizonte de compreensão da obra (BENJAMIN, 2011).

estável, para nos apresentar o sujeito inconsciente, que ao mesmo tempo utiliza e produz sentidos por meio da linguagem. Tal percepção proposta coaduna com a desconstrução de uma identidade fixa e homogênea de referência, isto é, de uma desconstrução contrassexual, de deslocamentos e de tradução. Novos tempos se anunciam e com eles mudam os discursos e as práticas da sexualidade. Nesse devir, gays, lésbicas e travestis começam a escrever suas próprias histórias, pondo em xeque verdades biológicas e naturais enquanto uma ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros (PRECIATO, 2017).

Como consta no próprio título deste capítulo, o filme *Ilha* (2018) bifurca a linguagem fílmica para vários lados, como uma forma de tentativa mesma de cercar o lugar do não-comunicável. Em termos da forma, o filme dialoga com os gêneros da ficção, do documentário, da docuficção³⁷, do falso-documentário³⁸, do documentário de arquivo e do *making of*³⁹. Em termos de conteúdo, o filme trabalha o passado traumático do personagem Emerson, sua relação homoafetiva com o cineasta Henrique, o processo de construção do filme, bem como do filme que há dentro do filme, a subjetividade do cineasta Henrique nesse processo e o caráter social do cinema.

Todos esses processos de hibridizações são indícios que nos colocam a ver o filme *Ilha* (2018) como um filme-ensaio, além do fator da metaficção construída dentro do filme. Vale ressaltar, nesse sentido, uma cena em que o diretor de fotografia, Tacle de Souza, deixa a câmera no chão, que passa a filmá-lo retirando-se do *set* de filmagens para que os personagens se deem livremente aos prazeres sexuais (1'11''31). Nesta cena, a câmera deixa de ser conduzida pelo cinegrafista e passa a registrar o acaso dos corpos dos personagens em colisão, assim como uma embarcação ancorada e sem navegante sofreria com os tremores do acaso dos ventos em águas turbulentas.

Já no começo do filme, temos uma espécie de metáfora que nos faz entender a direção que o filme *Ilha* (2018) irá tomar, uma direção dada tal qual um navegante dá ao manejar a sua embarcação, uma relação intrínseca entre este e o mar, formada por desvios e suas implicações: é a metáfora da câmera como uma proa. A embarcação filmada pela câmera não mostra o navegante, mas somente a proa, no entanto dar-se a ver que este segue em direção a uma ilha, o lugar geográfico onde será desenvolvido o filme, mas também se trata de um lugar abstrato que poderia nos remeter à ilha da vida do

³⁷ Gênero fronteiroço entre a ficção e o documentário.

³⁸ Ficção disfarçada de documentário.

³⁹ Produto que se faz das imagens que são gravadas antes, durante ou depois das gravações de um filme.

personagem Emerson, aos ecos de sua memória, ou mesmo à ilha que Emerson constrói com Henrique na trama homoerótica que se desenrola entre os dois, fazendo referência ao lugar constituído pelo(a) cineasta e o(a) espectador(a) dentro de um filme.

Os desvios que o navegante dá à embarcação e que serão enfatizados pelo personagem Emerson – quando este sugere a Henrique que o siga e registre com a câmera os desvios do seu corpo pelos cômodos da casa, na ilha – nos remete à característica metodológica do “desvio” (*Umweg*), termo empregado por Benjamin (1984). Ao examinar o “eco do desvio” em Benjamin, Ive de Santana Cunha propõe que este se refere a:

(...) um ‘modo de visar’ próprio do projeto benjaminiano – sugere-se em torno de um leque de conceitos de Benjamin que parecem encontrar sua convergência em uma tarefa linguística: a de rodear, ‘cercar de perto o não-comunicável’, de aproximar-se dos hiatos, dos intervalos, das rachaduras na linguagem (CUNHA, 2006, p. 11).

Esse modo de visar, cercar, rodear, está presente em todo o filme, cujos diretores Glenda Nicácio e Ary Rosa, através do personagem Henrique, cercam a subjetividade de Emerson, suas dores do passado, como numa ilha cercada por águas salgadas. O seu corpo é apenas um dos elementos a serem perseguidos, ele é o ponto de partida para se adentrar num lugar ainda mais profundo, “não-comunicável”, a sua própria subjetividade, e com ela, a sua memória. Trata-se de uma tentativa de mostrar essa subjetividade que não se deixa mostrar.

Uma das cenas em que podemos observar o trabalho com as imagens no filme é a cena (Ver Figura 1) em que Henrique assiste a uma gravação realizada por Emerson (1’29’’35), na qual, através de uma simulação de um abraço, Emerson faria Henrique se sentir próximo a ele, em sua ausência. Nesta cena, a imagem eletrônica⁴⁰ de Emerson, projetada na parede da sala, se funde com a imagem de Henrique, presente na sala, numa relação entre proximidade e distância, tal qual na obra de arte moderna, que, como bem observou Benjamin, embora não dispusesse do original e do autêntico em sua reprodução, poderia possibilitar, através de sua cópia, uma certa proximidade entre determinada obra e aquele que a recebe (BENJAMIN, 1997 a).

⁴⁰ Imagem armazenada e transmitida como um impulso elétrico.



Figura 1. Cena final do filme *Ilha* (1'29''35).

Referências

ANDRADE, Mariana. Margens entre literatura, filosofia e política: o ensaio como expressão do pensamento. In: *Valise*. Programa de Pós-graduação da Universidade de Artes Visuais: Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 6, nº 12, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/70183>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1997 a, vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie (Org.). *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 101-120. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves.

BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984. Trad. Sérgio Paulo Rouanet.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1997 b, vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

CAMARGO, Flávio Pereira. *A dicção ensaístico-ficcional do personagem-escritor na narrativa brasileira contemporânea*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. 194 f.

CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. Anais: MACHADO, Arlindo. *O Filme-Ensaio*. Disponível em: <<https://bit.ly/2K94oL9>>. Acesso em: 15 set. 2019.

CORRIGAN, Timothy. *O filme-ensaio: Desde Montaigne e depois de Marker*. Campinas: Papirus, 2015.

CUNHA, Ive de Santana. *O desvio do método: linguagem e história no pensamento de Walter Benjamin*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. 122 f.

DAMIÃO, Carla Milani. O desinibido jogo com a técnica. Walter Benjamin: cinema, mimese, hábito e distração. In: DAMIÃO, Carla Milani; COUTO, Edvaldo Souza (Orgs.). *Walter Benjamin: Formas de percepção estética na modernidade*. Salvador: Quarteto Editora, 2008.

DUARTE, Rodrigo. *Dizer o que não se deixa dizer: para uma filosofia da expressão*. Chapecó-SC: Argos, 2008.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004. Trad. Mateus Araújo Silva.

FARIA, Zênia de. A metaficção revisitada: uma introdução. In: *Signótica*. Brasília: Universidade Federal de Goiás, vol. 24, nº 1, jan./jun., 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/18739>>. Acesso em: 29 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Trad. Roberto Machado.

FREUD, Sigmund Schlomo. Uma nota sobre o bloco mágico. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 19, 1976.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O Olhar contido e o Passo em Falso. In: DAMIÃO, Carla Milani (Org.). *Cadernos De Ciências Humanas*, vol. 11, nº 19, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/719>>. Acesso em: 27 out. 2019.

ILHA (2018). Direção: Ary Rosa, Glenda Nicácio. Roteiro: Ary Rosa. Elenco: Aldri Anunciação, Renan Motta, Thacle de Souza, Valdinéia Soriano, Arlete Dias, Aline Brune, Sérgio Laurentino, Ridson Reis. Produtora: Thamires Vieira. Fotografia: Poliana Costa, Augusto Bortolini, Thacle de Souza. Montagem: Poliana Costa, Thacle de Souza. Direção de arte: Glenda Nicácio. Som: Ary Rosa, Rafael Beck, Napoleão Cunha. Música: Moreira. DVD (94 min.), 16:9 fullscreen, cor, NTSC, dolby digital 2.0. Língua original: português.

PRECIATO, Paul Beatriz. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: N-1 Edições, 2017. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro.

STAROBINSKI, Jean. É possível definir o ensaio? In: *Remate de Males*. Campinas: Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, vol. 31, nº 1-2, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2PZukwp>>. Acesso em: 19 set. 2018.

WIESENGRUND-ADORNO, Theodor Ludwig. O ensaio como forma. In: WIESENGRUND-ADORNO, Theodor Ludwig. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2008. Trad. Jorge de Almeida.

DA (IN) ACESSIBILIDADE DO DISCURSO E DA LINGUAGEM JURÍDICA: O CASO DAS EMENTAS JURISPRUDENCIAIS

Bougleux Bonjardim da Silva Carmo⁴¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a linguagem jurídica do gênero ementa jurisprudencial quanto ao vocabulário, de forma específica, na relação entre a linguagem e acessibilidade lexical como direito (BHATIA, 2010; BERTHO; SANCHES, 2015; CAMPOS, 2015; DIAS, 2006). Metodologicamente, empregou-se categorias da Análise Crítica do Discurso referente à significação representacional (FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE; RAMALHO, 2006) e utilizou-se como ferramenta o *software AntConc* (ANTHONY, 2013) para um tratamento de caráter lexicológico de 22 ementas que tratam de plágio disponíveis na *homepage* do Supremo Tribunal de Justiça. A análise mostrou que: a) apesar da disponibilidade *online* dos documentos, a linguagem é excessivamente técnica e hermética para leigos; b) há um número substancial de neologismos, deverbais, adjetivos e sinônimos especializados; c) a ampla acessibilidade *online* dos documentos contrasta com a inacessibilidade da linguagem, fator interpretado como restrição à cidadania. Finalmente, a utilização do léxico se configura atravessada por questões relativas ao poder que se materializa nos discursos, gêneros, práticas forenses enquanto comunidade retórica.

Palavras-chave: Acessibilidade; discurso; ementa jurisprudencial; léxico.

Considerações iniciais

É possível afirmar que linguagem jurídica, devido as peculiaridades das práticas e interações sociais forenses, possui características bastante marcadas e reconhecíveis mesmo aos leigos. Igualmente, o estabelecimento de uma cultura digital permitiu que grande parte dos gêneros textuais forenses pudessem ser acessados pelo público e usuários da Justiça em geral. Com efeito, a legislação brasileira prevê a disponibilização ou registro eletrônico dos atos processuais como as súmulas, decisões monocráticas, acórdãos e as ementas jurisprudenciais (BRASIL, 2015). Diante disso, a problemática que se coloca é: apesar da disponibilização eletrônica das ementas, objeto de estudo deste trabalho, o vocabulário empregado contribui para o acesso e participação de quaisquer sujeitos na comunicação jurídica ou permanece ininteligível para a maioria dos cidadãos e cidadãs?

⁴¹ Docente de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira e professor substituto no Departamento de Educação (DEDC) do Campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Letras – Profletras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutorando no Programa Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: bougleuxcpmatnre7@gmail.com.

Diante disso, objetiva-se analisar o vocabulário das ementas jurisprudenciais presentes no *site* do Supremo Tribunal de Justiça - STJ para reflexão sobre a relação entre linguagem e acessibilidade enquanto direito e exercício da cidadania. Nesse sentido, discutir os impactos desse consumo de textos nas relações sociais, porquanto a comunicação pode se mostrar excludente. Por isso, é necessária a reflexão sobre o acesso como condição *sine qua non* à inclusão dos que dependem da Justiça para democratização e não elitização de seu uso (CAMPOS, 2015). Vale destacar que a entidade supramencionada se posiciona como o tribunal da cidadania por assumir as funções de solucionar conflitos na sociedade e garantir os direitos das pessoas.

Por tais razões, faz-se necessária uma análise crítica dos textos e práticas forenses, já que a significação é histórica e socialmente construída numa relação sempre instável entre a emergência do léxico e seus sentidos, além das forças assumidas em diferentes contextos e dos gêneros que circulam nesse conjunto (FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE; RAMALHO, 2006). Para tanto, nos detemos nas ementas sobre plágio dispostas na *homepage* do STJ, a fim de debater sobre uma prática social determinada, o *modus operandi* das decisões e acordos, bem como as formas de interpretação dos textos legais.

Com isso, é possível uma análise da relação entre vocabulário e acessibilidade em dois níveis, tanto pelo fato do gênero ementa estar disponível para amplo acesso a quaisquer sujeitos por meio da *web*, quanto ao acesso ao seu conteúdo, que se efetiva pelo tipo de vocabulário empregado nos movimentos retóricos que são recorrentes em sua configuração (MILLER, 2012).

1. Notas breves sobre linguagem, poder e as ementas jurisprudenciais

A demasiada especialização da linguagem jurídica têm suscitado reflexões e pesquisas acadêmicas que ratificam a necessidade dos juristas e operadores do direito, sem descaracterizar o domínio técnico da área, não transformar seu principal instrumento de trabalho e ação social numa barreira ideológica, social, intelectual e linguística, visto a Justiça ser requisitada por todas as camadas socioeconômicas e, por isso, mesmo os leigos não deveriam ficar tão inacessíveis à comunicação jurídica (BERTHO; SANCHES, 2015; CAMPOS, 2015; DIAS, 2006).

Sendo assim, apoiando-nos na metáfora do arame farpado proposta por Gnerre (1998), a linguagem pode ser utilizada como uma barreira em muitas situações sociais para impedir tanto o acesso quanto a distribuição de poder (GNERRE, 1998). É evidente,

pois, que no Direito essa realidade não seja diferente. Nessa direção, tem-se o vocabulário técnico-jurídico como parte da constituição das práticas sociais, com gêneros textuais próprios e, nesse contexto, valem-se de uma gramaticalidade mais específica. Em contrapartida, os demais sujeitos que não circulam nessas práticas ou desconhecem as peculiaridades da linguagem utilizada estão excluídos da comunidade e de suas formas de comunicação. Há, então, questões relativas à identificação, bem como relações de poder e distanciamento instalados nessas práticas sociais e comunicativas. Em suma, processos de subjetivação e poder instaurados mediante a linguagem (GNERRE, 1998).

Por sua vez, Melo (2013) acrescenta que a relação entre as formações discursivas da linguagem jurídica e a questão do poder são permeadas por uma intencionalidade subjacente ao hermetismo que se configura na separação e segregação social ou ideológica. Assim, a língua é uma forma de manter hierarquizações mediante o distanciamento dos sujeitos que dominam o campo forense e os leigos. Com isso, esses últimos acabam por aceitar a erudição jurídica como algo natural e inacessível, por não ser um iniciado (MELO, 2013). Nesse âmbito, ao apontar para as polêmicas do chamado *juridiquês*, pondera-se que tem havido uma tendência à simplificação, como fenômeno já aceito e defendido por grande parte dos juristas e operadores do direito, ainda que outra parcela considerável não se sente obrigada a se fazer entender por outras classes sociais e opta pelo distanciamento (MELO, 2013).

Em consonância com a referida autora, Dias (2006) mostra que o valor comunicativo da linguagem jurídica tem alcances efetivamente sérios na relação entre o cidadão e a Justiça, pois “aqueles que trabalham neste campo científico devem tomar posse de uma melhor comunicação jurídica, para o fim de controlar o rigor de termos que só contribuem para o afastamento da população do Poder Judiciário” (DIAS, 2006, p. 103). Essas considerações ratificam, pois, a não neutralidade da linguagem utilizada e as relações de poder que enviesam o discurso jurídico. Observaremos essas questões partindo da caracterização do gênero conforme a imagem a seguir:

Imagem 01: Ementa sobre plágio.

Ementa

AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO NO RECURSO ESPECIAL - PROPRIEDADE INTELECTUAL - DIREITOS AUTORAIS - VIOLAÇÃO DO ARTIGO 8º DA LEI 9.610/98 - INOCORRÊNCIA.

- 1.- O autor demarcou os trechos da obra sobre os quais alega o **plágio**, que analisados, não provaram tratar-se de violação de direito autoral, nos termos do artigo 8º da Lei 9.610/98.
- 2.- o agravante deixou de apresentar argumentos suficientes para infirmar a decisão agravada, que se mantém por seus próprios fundamentos.
- 3.- Agravo Regimental improvido.

Fonte: *Homepage* do Supremo Tribunal de Justiça.

No que se refere às especificidades composicionais e retóricas do gênero *ementa jurisprudencial*, como mencionado introdutoriamente, o artigo 943 da Lei 13.105 do Código de Processo Civil exige a presença da ementa nos Acórdãos que, por sua vez, podem ser veiculados e assinados eletronicamente (BRASIL, 2015).

De fato, cada documento, no qual a ementa se insere, apresenta uma sequência fixa contendo: (a) dados do processo; (b) nome do relator; (c) o Órgão Julgador; (d) data do julgamento; (e) data da Publicação/Fonte; (f) Ementa; (g) Decisão; (h) Referência legislativa. Em alguns documentos são acrescentados outros itens, tais como “Palavras de Resgate”, “Sucessivos” ou “Veja”. Segundo Freitas (2011) a ementa sintetiza a decisão colegiada nos acórdãos, sendo composta pela *verbetação* ou palavras-chave, que indicam o assunto e se expõe em caixa alta e pelo dispositivo, que expõe a regra do julgamento de um caso concreto, normalmente disposto em tópicos numerados, conforme se mostrado na imagem 01 acima. Deve ser, pois, sintético, claro, preciso seguindo os padrões estabelecidos e o relator do acórdão é o seu autor (FREITAS, 2011).

Diante dessas condições, é possível assumir a ementa como um subgênero no interior do gênero textual Acórdão, em virtude da recorrência de ações retóricas determinadas nas quais subjazem ações sociais específicas, bem como implica a existência de uma comunidade retórica como seus modos de fazer as coisas virtual e discursivamente projetadas (MILLER, 2012).

2. Metodologia adotada

Este estudo é exploratório de caráter qualitativo e descritivo, valendo-se de determinadas categorias da Análise de Discurso Crítica - ADC, quanto à análise do significado representacional e identificacional do discurso/prática social (FAIRCLOUGH, 2016). O *corpus* foi constituído com 22 ementas dispostas para *download* na *homepage* do STJ. A escolha da questão do plágio se deve ao fato de ser uma importante linha de pesquisa dentro da Linguística Forense, ser um fenômeno de relevância social, ética e acadêmica e que, portanto, torna-se necessário conhecer as disposições e decisões de uma instância jurídica superior sobre essa realidade. Para a Linguística Forense, como ramo da Linguística Aplicada, debruçar-se sobre a complexidade dessas questões é fundamental tendo em conta seu caráter social, político, ideológico e pelo fato dos gêneros jurídicos também fazerem parte de seu objeto de investigação, estudo e ação social (COULTHARD; JOHNSON, 2010).

Na sequência, analisou-se os textos com o *software AntConc*⁴² (ANTHONY, 2013) para o tratamento de cunho lexicológico (BARBOSA, 1980), com verificação quantitativa da seleção vocabular dos termos mais proeminentes e técnicos para o tratamento empírico do fenômeno. Quanto aos termos selecionados, a análise também se ancorou na dicionarização dos termos, isto é, foi necessária a consulta a um dicionário jurídico para determinação dos termos técnicos (SANTOS, 2001). Finalmente, a partir dessas ações, procedeu-se com a análise vocabular a partir da ADC, no que tange à significação das palavras ou lexicalização de significados (FAIRCLOUGH, 2016; REZENDE; RAMALHO, 2006), por meio de reflexões e comentários numa apreciação geral das ocorrências.

3. Resultados e discussão: um olhar sobre o discurso do gênero ementa jurisprudencial

No que se refere ao tratamento lexicológico realizado com o *AntConc* a tabela 01 a seguir expõe os resultados do rastreamento vocabular realizado quanto aos termos mais recorrentes:

Tabela 01: Termos técnicos proeminentes no *corpus*.

Termos	Quant.	Termos	Quanti.	Termos	Quanti.	Termos	Quant.
Agravante	02	Danos	11	Indenizatório	02	Processo	06
Agravo	25	Demanda	04	Jurisprudência (al)	06	Provas	11
Alegado (a)	04	Demandado	02	Incide	02	Provido (s)	12
Apelação	02	Direito	24	Inciso	02	Provimento	06
Aresto	02	Direitos	11	Improvido	02	Prescrição	06
Autorial	18	Dispositivos	03	Interpostos	02	Recurso	38
Autor	16	Extracontratual	03	Montante	03	Regimental	13
Autos	13	Embargos	03	Pericial	04	Sentença	04
Cabimento	02	Fraude	02	Lide	09	Titularidade	03
Cerceamento	04	Fundamentos	05	Penais	02	Tribunal	13
Contrafeita	02	Honorários	02	Plagiador	02		
Especial	35	Impossibilidade	05	Precedentes	04		
Dano	11	Indeniza	09	Prescricional	03		

Fonte: elaborada pelo autor.

A análise lexical é de suma importância, já que se pode estudar a palavra no intuito de considerá-la “como um instrumento de construção e de detecção de uma ‘visão de mundo’, de uma ideologia, de um sistema de valores; abordá-la como um elemento instaurador e como um lugar privilegiado de reflexo da cultura” (BARBOSA, 1980 p.

⁴² *Software* desenvolvido por Laurence Anthony para análise textual e de *corpus*, disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

262). As 22 ementas totalizam 5.136 palavras tabuladas morfológicamente pelo *software* em 1712 vocábulos hierarquizados pela quantidade de repetições. A leitura feita pelo *AntConc* separa os morfemas conforme as diversas classes morfológicas, bem como em unidades menores morfossemanticamente definidas. Foram colocados na tabela 01 apenas substantivos, adjetivos e verbos em ordem alfabética. As preposições, advérbios, conjunções, interjeições, pronomes e unidades mórficas menores não foram considerados pelo fato das interjeições, conjunções e advérbios possuírem um significado de processamento no discurso, funcionando como marcadores discursivos, enquanto nomes, adjetivos e verbos possuem significado conceitual (PORTOLÉS, 2001).

Ademais, foram tabulados 49 termos técnicos e 60 *hápax legomenon*. Das 1712 ocorrências, 1169 foram de *hápax legomenon* e 543 palavras possuem entre 02 a 38 ocorrências, considerando as classes morfológicas analisadas. Chamamos aqui condições de acessibilidade o nível vocabular que constrói o gênero textual no contexto forense, no caso a ementa. Assim, quanto mais técnico, formal e erudito esse gênero for menos acessível será a um maior número de leitores em termos de entendimento e comunicabilidade.

A partir dessas condições é possível, então, estabelecer uma breve discussão dos processos de lexicalização e significação no âmbito representacional, conforme a ADC (FAIRCLOUGH, 2016). Por exemplo, o item *recurso* é o primeiro vocábulo conceitual com maior número de repetições na tabela 01 e integra, portanto, o grupo de termos técnicos com a maior parte das expressões principalmente substantivos como *agravo*, *autor*, *autos*, *danos*, *direito*, *provas* e *tribunal* e adjetivos como *agravante*, *autoral*, *provido* e *regimental* todos com grande frequência. Há a presença constante de deverbais como *cerceamento* e adjetivos com significado especializado, como *demandado*, além de neologismos eruditos como *sucumbenciais* na tabela 02 adiante. Portanto, tais itens podem não estabelecer as condições lexicais e discursivas de acesso à linguagem e, concomitantemente, às práticas sociais e comunicativas subjacentes.

Outro fator importante a se discutir refere-se a grande quantidade de *hápax legomenon*, uma vez que a natureza e o quantitativo geral desses vocábulos pode ser determinante para acessibilidade e, simultaneamente, para a formalidade e erudição do gênero textual em estudo. Dentro do conjunto exposto na tabela 02 a seguir há tanto termos técnicos mencionados apenas uma vez, como também expressões formais, eruditas e neologismos próprios das práticas discursivas forenses. Devido aos limites deste trabalho não será possível explanar sobre cada vocábulo e seus sentidos. Trata-se,

pois, de uma ação a ser aprofundada em trabalho futuro. Em todo caso, a tabela 02 nos propicia um olhar panorâmico sobre a especialização lexical:

Tabela 02: *Hápx legomenon* selecionadas do *corpus*.

Abusivo	Carreado	Escoltado	Invectivo	Maflerimento	Prescindibilidade
Admissibilidade	Acautelar	Escorreita	Cipado	Manejado	Prescrita
Adstrito	Colacionada	Estribada	Lastrear	Frigor	Proclamada
Advindas	Conduta vedada	Excepcionada	Lastro	Aresto	Proporcionalidade
Afrontados	Contrafator	Extintivo	Ligado	Nulidade	Propositura
Agravada	Adstringir	Hodiernamente	Limitando	Juramentada	Sucumbenciais
Aludido	Adeferimento	Improcedente	Linguagem	Ressarcimento	Usufruir
Apenados	Deferir	Impugna	Literais	Tendentes	Usurpar
Ascende	Desprovido	Indeferir	Litigantes	Otimiza	Vedada
Capitaliza	Equitativo	Interposto	Litigoso	Permissiva	Violados

Fonte: elaborado pelo autor.

Como exemplo, tomemos os adjetivos menos comuns como *invectivo*, *estribado*, *extintivo*, *cipada* que apontam para um uso erudito e peculiar, pois não se tratam de expressões de uso comum, mas mostram o domínio de itens lexicais dicionarizados, porém de pouco uso cotidiano, já que termos como esses podem ser nebulosos para a maioria dos leitores. Neologismos como *malferimento* e *prescindibilidade* também podem restringir o processo de leitura e seu acesso, uma vez que nem sempre o contexto discursivo poderá garantir o entendimento do significado da expressão utilizada. Na oralidade e escrita forenses, a riqueza lexical pode ser considerada uma virtude do operador no domínio da linguagem (CAMPOS, 2015). Termos técnicos, ainda que empregados uma única vez, estabelecem os limites das identidades pertencentes ao grupo dos que detém o acesso irrestrito aos significados veiculados daqueles que são leigos. Há uma grande quantidade de termos técnicos na tabela 02, tais como *colacionado*, *manejado*, *carreado*, *apenado*, *tendente* e outros. Esse vocabulário, logo, estabelece o lugar de poder no discurso, uma vez que somente os operadores do direito e juristas, em tese, dominam essa terminologia.

Como se vê, o léxico contribui para a estruturação do discurso que, por sua vez, é uma forma de agir no mundo e, ao mesmo tempo, materializa as representações dos

sujeitos estabelecendo formas de ser, isto é, identidade (FAIRCLOUGH, 2016). Para Aires e Marchezan (2015), no campo jurídico, “a linguagem, como fenômeno ou fator de construção da realidade, permite aos operadores do direito compreenderem as diversas modalidades que envolvem o processo da comunicação” (AIRES; MARCHEZAN, 2015, p. 71). Todavia, no contexto forense, os demais não iniciados não podem participar dessa co-construção da realidade. Assim, o domínio da linguagem jurídica importa para melhor aplicação da lei, ao passo que se torna um processo excludente, porquanto o vocabulário determina que pode ou não compartilhar desse mundo, o mundo do Direito (AIRES; MARCHEZAN, 2015).

Esse fato fica evidente na relação léxico-discurso em diversos enunciados, nos quais a emergência de diferentes vocábulos, nas condições aqui discutidas, constrói um discurso opaco para a maioria dos leitores, conforme os excertos evidenciam:

(1): Ementa 01- “O prazo prescricional para a propositura de ação indenizatória por ofensa a direito autoral é de 3 anos”

(2): Ementa 02 - Inafastável na hipótese a incidência do óbice da Súmula 7/STJ, considerando que a Corte de origem, com base no suporte fático constante dos autos, concluiu pela ausência de erro de fato no julgado rescindendo, que, apreciando as provas, considerou não ocorrida a hipótese de *plágio* de projeto arquitetônico.

Os trechos acima mostram, por exemplo, a forma como os enunciados são morfossintaticamente complexos, ou seja, a seleção vocabular prima pelo preciosismo e tecnicismo contradizendo a expectativa de clareza, transparência e objetividade (BHATIA, 2010; FREITAS, 2011; GUIMARÃES, 2004). Em outros excertos, a questão vocabular mostra a relação que se estabelece com o universo jurídico-cultural pelas referências aos textos legais e às próprias formas de se reportar e referir a esses textos:

(3): Ementa 07 - A Corte de origem dirimiu a matéria submetida à sua apreciação, manifestando-se expressamente acerca dos temas necessários à integral solução da lide. Dessa forma, à míngua de qualquer omissão, contradição ou obscuridade no aresto recorrido, não se verifica a ofensa aos artigos 128, 165, 458, II, e 535, I e II, do Código de Processo Civil.

(4): Ementa 20 - Firmado pelas instâncias ordinárias que restou demonstrada, em face da documentação colacionada aos autos, minuciosamente apreciada, a titularidade das autoras sobre a obra musical plagiada, improcede a pretensão de ver extinta a ação por inépcia da inicial, com base no art. 283 do CPC, ainda mais quando se cuidava de demanda indenizatória, de rito ordinário, em que é admissível a complementação da instrução no curso da lide.

Tais excertos mostram como a retórica e a argumentação jurídica se ancoram na diferenciação lexical, isto é, trata-se de um aspecto do estilo forense. Rezende e Ramalho (2006) lembram que o estabelecimento da diferença contribui para o distanciamento dos sujeitos que não se identificam com determinado universo. Assim, a seleção vocabular se faz transparente apenas para um tipo de sujeito determinado. Em outras palavras, o léxico empregado nas ementas evidencia a manutenção de um posicionamento identitário estabelecendo suas próprias representações. Essa forma de estruturar o discurso mediante essas configurações aponta para a manutenção de relações hegemônicas por parte dos que dominam tal forma de estruturação (REZENDE; RAMALHO, 2006).

4. Do hermetismo jurídico das ementas jurisprudenciais

O estudo vocabular em seus aspectos representacionais empreendido mostrou que apesar de ser um gênero textual sintético, a ementa é discursivamente hermética. O número significativo de deverbais, neologismos e expressões técnicas de base adjetival e nominal apontam para uma barreira significativa para leitores não familiarizados. O uso das ferramentas como o *AntConc* mediante análise de corpus endossa o que vários pesquisadores têm debatido em relação à linguagem jurídica: uma construção discursiva de poder, elitização e que prima pelo distanciamento em relação aos sujeitos não pertencente à comunidade retórica forense.

Vale ressaltar que o cruzamento entre diferentes metodologias para a análise textual do gênero e das práticas sociais subjacentes coloca-se como interessante estratégia para esclarecer ou investigar as representações oriundas das ações sociais via linguagem. Tal como posto pela problemática deste trabalho e respondendo-a com base nos dados obtidos na análise textual-lexicológica, é possível afirmar que o largo uso de expressões sinônimas, nominalizações inovadoras, adjetivos e expressões técnicas sem inserções apositivas se colocam como arame farpado que bloqueia o acesso de um maior número de pessoas ao processo comunicativo que se estabelece na veiculação do gênero em estudo, ou seja, a livre circulação do gênero não pressupõe sua acessibilidade em termos de inteligibilidade.

Nessa perspectiva, tornam-se restritivas as intencionalidades dos comunicadores, isto é, dos relatores das ementas, pois ao valerem-se apenas do léxico comum à sua comunidade retórica esses comunicadores excluem um número significativo de leitores. Tal fator corresponde ao que Campos (2015) chama de quebra da isonomia linguística,

da elitização e impede o acesso à Justiça, direito constitucional. Em suma, espera-se o mínimo de inteligibilidade do discurso para evitar-se a segregação social, linguística, intelectual e comunicacional. Diante disso, a ementa acaba por se constituir em um gênero textual ou uma ação social que pouco esclarece aos leigos quanto às decisões de questões sociais importantes e acerca da intencionalidade dos atos processuais como um todo.

Fairclough (2016) enfatiza que as palavras se colocam no cruzamento entre significação e interpretação e esse cruzamento envolve processos de escolha e decisões de uso que se estabelecem histórica e socialmente. Com isso, a diversificação lexical empregada nas ementas potencializa, principalmente, as dificuldades para os intérpretes desses textos que não conhecem determinados modos de fazer as coisas (MILLER, 2012). De certa forma, os significados potenciais das palavras não são compartilhados, nem universais, já que as diferentes comunidades de fala podem não compactuar em termos das mesmas ações retóricas, isto é, o fato de não se dominar determinadas convenções que constituem um gênero impede a interpretabilidade dos discursos, o acesso ao conhecimento e ao processo de comunicação como um todo.

Assim, conforme Dias (2006, p. 107) se o Direito pretende ser “uma ferramenta a serviço da sociedade, buscando, por excelência, a prestação dos serviços jurídico” o preciosismo, o largo uso do tecnicismo, bem como exagero da linguagem jurídica, como explica a referida autora, tende a prestar um desserviço à sociedade. Nessa direção, ao contrário do que esperam Aires e Marchezan (2015), a troca de experiência e o relacionamento social entre os indivíduos, que deveria ser calcado na linguagem, ficam comprometidos ou restritos aos pertencentes à comunidade de fala forense. Se para esses autores o operador do direito deve buscar a riqueza semântica para melhor desenvolver sua retórica, sua capacidade argumentativa e persuasiva tanto na escrita quanto na oralidade, então a comunicação fecha-se aos que dominam a *elegantia juris*.

À guisa de conclusão

A discussão sobre acessibilidade e poder na linguagem jurídica mostrou como, para o leitor menos preparado, o vocabulário: a) obstrui as condições de interpretabilidade do gênero textual ementa; b) impede a participação no processo de comunicação, isto é, a ementa se dirige apenas aos operadores do direito; c) segrega discursivamente uma comunidade retórica, já que é preciso um amplo conhecimento terminológico e dos processos lexicais utilizados na construção do discurso; d) contribui na caracterização de

um gênero textual que embora seja acessível em termos de suporte, não o é em termos do caráter representacional do léxico.

Além disso, o debate presente na literatura científica aponta para um conflito entre a permanência das relações de poder via linguagem e a necessidade de garantir o acesso à compreensão da linguagem jurídica, em vista da isonomia pressuposta na legislação. Ficou evidente como um olhar lexicológico sobre o *corpus* com uso de *software*, junto à perspectiva crítico-discursiva da análise corroboram para a compreensão de como o processo se efetiva e para melhor perscrutar ou demonstrar o fenômeno lexical no âmbito da linguagem forense.

Em todo caso, importa ainda comparar com outro *corpus*, por exemplo, do português jornalístico, para constatar o que, de fato, é técnico e erudito, ou seja, restrito ao âmbito forense do que não o é, apesar da ancoragem na dicionarização para ampliar a exploração aqui proposta. Além disso, sendo a Linguística Forense uma ciência interdisciplinar, metodologias que cruzem perspectivas teóricas e modos de obtenção dos dados podem ser interessantes para melhor compreensão e apreensão dos fenômenos estudados.

Para finalizar a discussão, convém endossar que o largo uso de termos técnicos configurados em lexemas de base nominal, adjetival e verbal, além de expressões especializadas criadas para o contexto discursivo, preciosismo no uso da sinonímia e na atribuição dos referentes, bem como a relação léxico-discurso calcada na interveniência de termos eruditos sem aposições são elementos que demonstram o poder da inacessibilidade do discurso jurídico e como isso pode ecoar nas relações sociais. Diante disso, fica patente o papel social da ementa, sua condição de artefato cultural imerso numa comunidade retórica, além de exprimir um modo particular de ação social. Portanto, esse gênero textual se mostra paradoxalmente acessível pela veiculação digital e inacessível, para a maioria dos leitores, pela linguagem com a qual é construída.

Referências

AIRES, Antonio Gilberto Vasconcelos; MARCHEZAN, Márcia Regina. Linguagem jurídica: a riqueza semântica dos operadores do direito. In: *Saber Humano*, Restinga Seca, v. 01, n. 05, 2015.

ANTHONY, Laurence. Developing *AntConc* for a new generation of corpus linguists. In: CORPUS LINGUISTICS CONFERENCE 2013. *Anais...* Lancaster: 2013.

BARBOSA, Maria Aparecida. Modelos em lexicologia. *Revista Língua e Literatura*, São Paulo, n. 09, p. 261-279, 1980.

BHATIA, Vijay Kumar. Legal writing: specificity Specification in legislative writing: accessibility, transparency, power and control. In: COUTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alisson. *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*. Londen: Routledge, 2010.

BERTHO, Paula Renata; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. A linguagem jurídica em prisma: sob a ótica da acessibilidade. In: *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, v. 10, n. 02, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. *Código de Processo Civil*, Brasília, DF, mar 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/32yweXy>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CAMPOS, Mariana de Lemos. A linguagem jurídica como meio anti-isonômico: a ilógica elitização como óbice ao acesso à justiça. In: *Revista Juris Rationis*, Natal, n.1, p. 11-22, 2015.

COUTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alisson. *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*. Londen: Routledge, 2010.

DIAS, Flávia Maurício Pereira de Carvalho. A linguagem jurídica como ato comunicativo: uma concepção sintático-semântica e pragmática. In: *Revista Direito e Liberdade /ESMARN*, Mossoró, v. 2, n.1, p. 103-112, jan./jun. 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

FREITAS, Vladimir Passos de. *Ementas de acórdãos pedem clareza e precisão*. Consultório Jurídico, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/36W7OdF>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. *Elaboração de Ementas jurisprudenciais: elementos teórico-metodológicos*. 9 ed. Brasília: Editora UnB, 2004.

MELO, Silvia Mara de. As formações discursivas jurídicas: uma questão polêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão (SC), v. 13, n. 2, p. 225-241, maio/ago. 2013.

MILLER, Carolyn Rae. Teoria de gênero. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.) *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 21-58.

PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. 2ed. Barcelona: Ariel, 2001.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Washington. *Dicionário jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

A PROFICIÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Laudineia de Souza Sartore⁴³
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro⁴⁴

RESUMO: Este texto propõe-se discorrer sobre a aquisição da proficiência leitora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através da apropriação das etapas de leitura. Optou-se por, no decorrer do capítulo, relatar, brevemente, sobre o papel do professor no processo de aquisição da leitura dos alunos da EJA, bem como a aquisição da proficiência leitora através da apropriação das etapas da leitura, com ênfase na etapa da compreensão leitora, como mediadora da aprendizagem. A discussão dar-se-á baseada teoricamente em alguns estudiosos sobre a temática, tais como, Menegassi (2010), Solé (1998), Freire (1989), Smith (1989), Soares (2016), Miller (2003), Silveira (2005), Kleiman (2013), dentre outros. Destacamos que o professor deve atentar-se para metodologias e estratégias que promovam o desenvolvimento do aluno, mediando atividades que apropriem experiências leitoras, pois quanto mais o alunado for incentivado a ler, melhores leitores se tornarão.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Etapas da leitura; Proficiência leitora.

Introdução

Muitas são as competências necessárias para um leitor proficiente, aquele que lê desembaraçadamente, que compreende o que está lendo. E o conjunto delas é que faz com que o indivíduo se capacite como leitor, visto que se essas não forem bem trabalhadas, desde os primeiros anos de estudos, a leitura fica prejudicada.

Pior ainda se esses primeiros anos de estudos ocorrem já na idade adulta, como é o caso de muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), pois para que uma pessoa adquira as habilidades leitoras é necessário que conviva com as práticas de leitura e escrita, no decorrer de um processo.

Sabemos que os sujeitos que participam de atos de leitura desde muito cedo, e no decorrer de sua vida, tanto na escola como no meio familiar, conhecem mais os usos e funções sociais da língua escrita, do que aqueles que não tiveram essa oportunidade, e, tratando-se de jovens e adultos, se ocorreu, por exemplo, a evasão escolar precoce,

⁴³ Professora do Colégio Municipal de Itabela. Mestre em Letras, pelo Programa do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail:* ldsartore@hotmail.com. ⁴⁴ Professora Emérita da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Professora PVNS/CAPES/PPGL da Universidade Federal de Roraima (UFRR). *E-mail:* profdajuda@gmail.com.

durante seu período de alfabetização, esses alunos podem apresentar maiores dificuldades nestas habilidades.

Quando Freire (1989, p. 32) afirma que “só se aprende a ler lendo” é justamente em virtude de que se o aluno ao longo de sua vida possui contato com textos diversificados seus conhecimentos vão se ampliando, tanto o linguístico como o textual, assim como o conhecimento de mundo tão necessário à compreensão textual. Quanto mais se lê, mais se amplia os horizontes do leitor, e esse horizonte ampliado considero como sendo o conhecimento de mundo adquirido através da leitura.

Strelhow (2010) refere-se ao fato de que muitas pessoas não conseguem compreender textos simples e que isso decorre de todo o processo histórico da educação brasileira, porquanto se passaram muitos anos até que a educação fosse garantida à população, gratuitamente e com qualidade.

O fato é que muitas são as causas das dificuldades na leitura encontradas nas turmas de EJA, sejam elas decorrentes de processos históricos ou não.

1. A aquisição da proficiência leitora na Educação de Jovens e Adultos

Segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), a competência em leitura é uma das habilidades mais importantes, não só para o sucesso, em todas as áreas do saber, durante a escolarização formal, como também para o exercício da cidadania e a participação plena do indivíduo em uma sociedade moderna e democrática.

Sem a competência leitora, o indivíduo não consegue exercer plenamente a sua cidadania, bem como encontra muitas dificuldades em diversos campos no decorrer de sua vida, para interagir em sociedade, principalmente em relação às ofertas de trabalho, para introduzir-se e manter-se estabilizado em seu emprego.

Strelhow (2010) afirma que, frequentemente, o próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita. Observa-se a importância social da leitura, pois para o desenvolvimento social é necessário à instrução, que é adquirida através, principalmente, da leitura.

Segundo Brito (2010), aprendemos a ler para que depois possamos ler para aprender. O autor continua afirmando:

Lemos para obter informações, para receber instruções, para obter e aprofundar conhecimentos, para passatempo, por prazer, por gosto, para estabelecer comunicação com outrem, para melhor compreender o meio em que vivemos, para encontrar, à distância, com quem trocar ideias sobre tudo aquilo que pensamos do mundo exterior e interior. Nesse sentido, a leitura tem uma função ao mesmo tempo social e individual (BRITO, 2010, p. 17).

Ou seja, lemos com um objetivo e existem vários objetivos para a leitura, no que Solé (1998, p. 22) afirma que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura do texto, ou seja, sempre lemos para algo, com alguma finalidade. Esses objetivos da leitura devem ficar claros para o aluno, nas aulas de leitura, para que assim possam ter um motivo para efetuar a leitura, nem que seja apenas pelo prazer de ler.

Todo o exposto até o momento refere-se ao leitor como um todo, não apenas os da EJA, como também de todas as outras etapas e modalidades da educação, pois, assim, como acontece também em muitas classes de ensino regular, na EJA, as práticas de leitura e interpretação são, inúmeras vezes, calcadas na reprodução, e não em processos criativos.

Na interação com o texto, o que é proposto pelos professores, não raramente, privilegia apenas a capacidade de memorização do que está escrito, deixando de lado toda a riqueza que poderia surgir da experiência e criatividade dos alunos.

Freire (1989) fala da importância do ato de ler, da leitura, “aprendeste a ler na prática da leitura” (FREIRE, 1989, p. 32), pois a prática da leitura leva a experiências, e essas, a aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a compreensão de futuras leituras, bem como o uso social dessas leituras levam o sujeito a tornar-se não apenas alfabetizado como também letrado.

Nesse sentido, Cosson (2006) afirma que existem vários níveis e diferentes tipos de letramento, sendo que um dos conceitos de letramento do autor é de que se trata não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.

Mas, para que o aluno atinja esse nível de habilidade, é preciso que o alfabetizar letrando seja trabalhado com ele, pois, como nos afirma Leal, Albuquerque e Morais (2013), o professor da EJA deve trabalhar com leitura desde o período da alfabetização, aumentando gradativamente o repertório literário dos alunos e seus conhecimentos sobre diversas temáticas, despertando assim o desejo pela leitura, bem como criando intimidade com diversos gêneros discursivos.

Em muitos casos, o educador preocupa-se em demasia com os outros conteúdos didáticos e deixa de lado a leitura, sendo que poderia utilizar-se de metodologias onde o aluno aprendesse os conteúdos ao mesmo tempo em que praticasse a leitura e compreensão dos textos.

Parte-se do pressuposto que uma pessoa letrada teria facilidade em compreender os sentidos de um texto e, portanto, faz-se notória a fala de Leal, Albuquerque e Moraes (2013, p. 29) ao afirmar que “alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente”.

Nesse contexto, Soares (2016) afirma, em relação à EJA, que tanto as soluções escolares quanto as soluções adotadas em movimentos de alfabetização de adultos, na verdade, camuflam, sob o pretexto “alfabetizado”, aquele que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não se apropriou, verdadeiramente, da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada.

Todos os autores citados concordam entre si sobre a necessidade do alfabetizar letrando, utilizando diversos tipos e gêneros textuais, criando objetivos para as leituras, motivando os alunos para tais práticas.

Para tanto, o Ministério da Educação efetivou uma Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, da 5ª a 8ª série, que corresponde ao tempo II, orientando que, devido a maioria dos alunos da EJA ser oriunda dos segmentos chamados populares, cuja fala difere da idealizada pelas gramáticas, deve-se privilegiar as práticas de leitura e produção de textos (BRASIL, 2002).

Dessa forma, através da prática da leitura e escrita, de diferentes textos, o indivíduo se apropria de saberes que o levem a construir sua autonomia e criticidade.

2. O papel do professor da EJA no processo de apropriação da leitura

Entretanto, para que essas orientações sejam atendidas, a contento, é necessário que os professores sejam capacitados para tal. Nesse sentido, Miller (2003) refere-se à formação do professor, como uma preocupação para que os alunos da EJA tenham acesso ao mundo da leitura através de um profissional com perfil adequado a essa modalidade, com uma formação sólida, domínio técnico, um leitor autônomo e competente, com práticas pedagógicas que conduzam os educandos para uma formação leitora, também autônoma e competente, de variados tipos de textos.

Para tal, Strelhow (2010) propõe que o professor que atua na EJA deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre

a escola em que vai trabalhar, buscando ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo, resgatando junto aos educandos suas histórias de vida, seu saber cotidiano, saber das ruas, enfim, o tão falado conhecimento de mundo, que deve ser diagnosticado e utilizado como uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem em todos os sentidos, inclusive na leitura, em sua etapa de compreensão textual.

O professor também precisa compreender como ocorre o processo de aquisição da leitura e escrita, se o das crianças ocorre da mesma forma que com os adultos. Nesse sentido, Dehaene (2012) afirma que no leitor adulto, por exemplo, o tamanho das palavras não influencia a leitura, dado que o cérebro do adulto trata todas as letras simultaneamente, e não, uma a uma. Ao contrário do cérebro da criança, cuja leitura é proporcional ao número de letras, ou seja, uma a uma.

Esse conhecimento é importante porque, por falta de conhecimento, muitos profissionais da educação trabalham com jovens e adultos as mesmas metodologias utilizadas com criança, o que não é adequado, pois o conhecimento de mundo e o modo de aprender são diferentes.

Segundo Silveira (2005, p. 13), existem várias causas para a deficiência na leitura, dentre as quais a autora destaca: a ênfase exagerada ao ensino da gramática que faz com que o professor priorize as regras gramaticais em detrimento das atividades de leitura em sala de aula; o reduzido volume de leitura oferecido aos alunos no decorrer dos estudos; a utilização de texto como pretexto para o ensino da gramática ao invés de promover a discussão de ideias, estimulando a reflexão e a criticidade dos alunos.

Ainda, conforme Silveira (2005, p. 15), muitos professores de língua portuguesa não são “leitores proficientes” e não possuem o “hábito da leitura como algo incorporado às suas vidas”, quando deveriam ser estimuladores da leitura, entusiastas, dar o exemplo como leitores proficientes.

Conforme parecer CNE/CEB nº 11, assim também ocorre com o jovem e o adulto, incluindo-se na faixa adulta os idosos, haja vista que a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica, sobremaneira, a qualidade de vida desses educandos, bem como, cada vez mais, saberes aliados às competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 08), o que nos lembra que uma pessoa letrada adquire essas qualidades, pois faz uso social da leitura.

Segundo Solé (1998) para que haja êxito no ensino da leitura, o professor, enquanto mediador desta, deve ser sensível a tudo o que ocorre em sala de aula, bem como buscar soluções criativas, não sendo apenas um aplicador de receitas, mas

promovendo nos alunos “a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos”, adequando-as ao seu nível de aprendizado.

Para facilitar o trabalho com a leitura, o professor deve estar atento às etapas da leitura, conhecendo e identificando-as no decorrer do processo de aprendizagem de seus alunos. Por tal vamos discorrer brevemente sobre elas, dando ênfase a etapa da compreensão, objeto principal deste trabalho.

3. A aquisição da proficiência leitora através da apropriação das etapas da leitura

Segundo Menegassi (2010), o processo da leitura possui quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. O autor afirma que “a decodificação é a primeira das etapas do processo de leitura. (...) Nessa etapa, ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 10).

Solé (1998, p. 24) afirma que para ler é necessário dominar essa habilidade, bem como aprender distintas estratégias que levam à compreensão.

Sobre a segunda etapa, a compreensão, Menegassi (2010, p. 12) afirma que compreender um texto “é captar sua temática; é resumi-lo. (...) o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, (...) dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada”.

Para compreender o texto é importante que se utilize de diversas estratégias de leitura, e uma delas é o controle da compreensão, que de acordo com Solé (1998, p. 41) é um requisito essencial para ler, eficazmente, pois quando lemos, vamos controlando o que vamos compreendendo, entramos em estado de “alerta”.

A terceira etapa, a interpretação, é a de “utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010, p. 17).

A quarta etapa e última etapa do processo de leitura, a retenção, ainda conforme Menegassi (2010, p. 18-20), pode dar-se em dois níveis: o armazenamento, na memória, da temática e das informações principais do texto e o resultado da interpretação, que altera seu ponto de vista sobre o tema e o leva à construção de um novo texto.

Todas as quatro etapas citadas são de extrema importância para que o leitor se torne proficiente, não sendo permitido pular nenhuma etapa, inclusive a da decodificação, imprescindível para o entendimento do texto.

Solé (1998, p. 52) afirma que “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”, e decodificar nada mais é do que o “estabelecimento de correspondências entre os sons da língua e sua representação gráfica convencional” (SOLÉ, 1998, p. 55).

Ou seja, tarefa essencial à compreensão leitora, pois quando o aluno apresenta dificuldades em decodificar, o mesmo ocorre na compreensão dos textos. Alguns não conseguem decodificar, outros decodificam, mas não compreendem o que leem, existindo, portanto, a necessidade do alfabetizar letrando, para que a leitura possa fluir.

Dessa forma, evita-se a valorização da decodificação em detrimento das outras etapas da leitura que também são importantes para que o aluno se torne um bom leitor, posto que, segundo Soares (2016, p. 15), “a aprendizagem da leitura e escrita é um processo permanente, onde ocorre a aquisição do alfabeto durante a alfabetização e a seguir o desenvolvimento da leitura e escrita que nunca é interrompido”.

O fato de, em muitos casos, reduzirmos a alfabetização à apreensão dos signos (decodificação) sem a apreensão dos significados é em razão de que muitas vezes é dada grande importância apenas à decodificação ou decifração dos textos e esquecemos que a leitura exige outras etapas para que o leitor possa ser considerado um leitor proficiente, que compreende o que lê.

4. A etapa da compreensão leitora como mediadora da aprendizagem

Segundo Bragagnollo (2014, p. 287), a etapa da compreensão textual é aquela em que apresenta informações ao leitor e este consegue reconhecê-las, recorrendo ao conhecimento prévio sobre o tema, para colaborar com a compreensão do texto. Para que essa etapa ocorra é necessário que a anterior, da decodificação, aconteça. Contudo é importante apresentar-se ao leitor apenas como borrões, ou palavras soltas, e forme um todo compreensível e decifrável.

Sem compreensão, o processo de leitura não se faz completo e o aluno não consegue avançar em seu aprendizado de forma eficiente, tendo em vista que, conforme Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 36), essa etapa da leitura forma-se a partir das experiências acumuladas em outras situações de leitura e que são ativadas à medida que

o leitor decodifica as palavras, frases, etc., e as novas informações recebidas são então organizadas na mente do leitor.

Freire (1989) corrobora com o autor ao afirmar: “Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar. É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para aprender e aprender para praticar melhor”.

Para haver a compreensão textual é necessário que o leitor possua alguns conhecimentos prévios, dentre eles o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, sendo que grande parte desses conhecimentos ocorrem através de experiências de leitura, ou seja, lendo.

Solé (1998) afirma que é imprescindível que o leitor encontre sentido no fato de estar lendo, tem que conhecer o que vai ler e por qual motivo fará isso, qual o objetivo daquela leitura, bem como dispor de recursos, tais como: conhecimentos prévios relevantes, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc., devendo também sentir motivação e interesse, que deve ser mantido durante toda a leitura. Quando isso ocorre e o texto permite, o leitor pode compreendê-lo e aprender a partir do texto, pois “quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo” (SOLÉ, 1998, p. 46).

Segundo Kleiman (2013, p. 12), a compreensão de texto parece uma tarefa difícil porque o próprio texto por si só já é complexo, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a compreendê-lo, entretanto, ao ser interpretado, torna-se um objeto coerente.

De acordo com Smith (1989, p. 330), a compreensão poderia ser considerada como leitura a partir de um ponto de vista do pensamento, sendo que a leitura e o pensamento são fundamentalmente inseparáveis e que a leitura do mesmo texto várias vezes, melhora a fluência, compreensão e memória.

Conforme Silveira (2005, p. 20), a compreensão é a base da leitura, pois ler é compreender, mas para que o leitor compreenda um texto ele deve ativar seus esquemas mentais (experiências e conhecimentos acumulados do leitor), usar estratégias de processamento de texto, utilizando para isso a memória de longo e curto prazo, lembrando que, segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), não se pode compreender algo de que a pessoa não se lembre.

Por fim, a compreensão de um texto é uma atividade bastante complexa, por envolver diversos fatores, como os já descritos. E para facilitar o entendimento sobre os fatores essenciais à compreensão de um texto, faremos um pequeno resumo, em tópicos,

baseado em Solé (1998), para a qual a compreensão leitora depende: do texto em si; dos objetivos da leitura; da motivação e interesse do leitor; de conhecimentos prévios relevantes; do controle da compreensão; da expectativa; na confiança na própria capacidade leitora; da disponibilidade de ajudas necessárias; saber decodificar; estratégias de leitura.

A dependência do texto em si, para a compreensão, ocorre, segundo Solé (1998, p. 42), porque “o texto pode possuir uma estrutura demasiado complexa ou densa” e isso dificulta a compreensão leitora, devendo o mesmo ser coeso e coerente, bem como possuir uma estrutura familiar ao leitor. Quanto aos objetivos da leitura, a tarefa deve corresponder a um objetivo para que seja motivadora, sendo os estabelecimentos destes antes da leitura uma das estratégias de compreensão leitora de Solé, a serem tratadas mais adiante.

No que se refere à motivação e interesse do leitor, Solé (1998) orienta que devem ser mantidos durante toda a leitura, e para tal deve-se ter o cuidado de não utilizar textos conhecidos, considerados pela autora como desmotivadores, ao mesmo tempo, os conteúdos dos textos não podem ser totalmente desconhecidos, em razão de que esse fato também dificulta a compreensão. O conteúdo do texto precisa ser do interesse do leitor. Os conhecimentos prévios também são relevantes, porquanto segundo a autora quando o nível de conteúdo do texto não se ajusta às possibilidades leitoras, pode levar a desmotivação para a leitura.

O controle da compreensão, conforme a autora trata-se de um estado de alerta, no qual entramos quando não conseguimos compreender algo no texto, e que nos leva a fazer algo para que a compreensão aconteça, como, por exemplo, utilizar de estratégias leitoras: “As estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura” (SOLÉ, 1998, p. 74).

Quanto à expectativa, pode ser positiva ou negativa. Quando negativa, temos a de fracasso, sobre a qual, segundo a autora, o professor deve intervir de forma a transformar essa expectativa em algo positivo, pois, do contrário, o aluno não conseguirá assumir o desafio que a leitura significa, e isso pode ocorrer com leitores de todas as idades, inclusive adultos.

Conforme a autora, a confiança em sua capacidade leitora é essencial para o processo da compreensão, bem como, a disponibilidade de ajudas necessárias, tais como, a instrução, orientação, modelos, atividades compartilhadas, proporcionadas, em sua maioria, pelo professor. Saber decodificar é imprescindível, tendo em vista que sem

acesso ao código do texto não se pode compreendê-lo, assim como as estratégias de leitura que devem ser ensinadas aos alunos para que possam utilizá-las antes, durante e após a leitura.

Ainda, conforme Solé (1998, p. 71), “estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende para poder resolver o problema com o qual se depara”.

Observa-se, dessa forma, a importância da compreensão leitora, sem a qual o leitor não consegue alcançar as outras duas etapas da leitura, que são as da interpretação e retenção, não consegue tornar-se um leitor proficiente.

Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma análise sobre a aquisição da proficiência leitora em alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, da importância do professor se atentar para as etapas da leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção), de suma importância para que o leitor se aproprie da leitura, não sendo permitido pular nenhuma dessas etapas, sob a pena de tornar-se um sujeito com muitas dificuldades na compreensão e interpretação textual, bem como na retenção do conhecimento.

Entretanto, para que o leitor possa se apropriar dessas etapas da leitura torna-se necessário, principalmente a prática da leitura que leva a experiências, e essas, a aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a compreensão de futuras leituras, bem como o uso social dessas leituras levam o sujeito a tornar-se não apenas alfabetizado como também letrado.

Fica evidente, diante deste quadro, que muitas vezes, em nossa prática cotidiana em sala de aula encontramos educandos com dificuldades diversas na leitura e não conseguimos visualizar o que ocorreu no meio do caminho com esses alunos, mas, o que temos por certo, é que quanto mais incentivarmos nosso alunado a ler, melhores leitores se tornarão, deixando de apenas decodificar e passando a compreender os significados contidos nos textos.

Só podemos adquirir este conhecimento através de experiências, principalmente experiências leitoras. Daí a importância de que o aluno leia, para que possa praticar a leitura e adquirir os conhecimentos necessários à compreensão leitora, porquanto, a leitura de um texto muitas vezes auxilia na compreensão de outro texto e aumenta o

conhecimento de mundo do leitor, podendo tornar-se o conhecimento prévio necessário para uma próxima leitura.

Nesse sentido, o professor deve atentar-se para metodologias e estratégias que promovam o desenvolvimento do aluno, dentre elas, estratégias que levem à compreensão leitora, através da qual o aluno terá condições de alcançar a proficiência leitora, pois só podemos adquirir este conhecimento através de experiências, principalmente experiências leitoras.

Por fim, tendo em vista que a compreensão exige inferências, e as inferências conhecimento, o qual dificilmente adquire-se sem leituras anteriores, contato com textos diversificados, sugere-se a utilização de propostas de intervenção, que insiram o ensino de estratégias leitoras, utilizando tipos de textos e gêneros diversificados, com temas que atendam aos interesses e aos gostos desses alunos, observando sempre em que etapa leitora o aluno se encontra, a fim de aprimorá-la.

Referências

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. *A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo*. SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, nº 28, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/12482/12495>>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens Adultos (DCN/EJA). Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 5ª a 8ª série*. Brasília: Secretaria de Educação, 2002.

BRITO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de divulgação científica da FALS*, ano IV, nº VIII, jun./2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos em EJA).

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MILLER, Stela. A leitura na escola hoje. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: fev./2017.

CONSTRUÇÃO DA AUTENTICIDADE NA ESCRITA E ETNICIDADE NEGRA: RELAÇÕES EM COMUM?

Fernando Porfirio Lima⁴⁵

Gabriel Nascimento⁴⁶

RESUMO: Este capítulo irá analisar a concepção de autoria em relação à escrita produzida por pessoas negras recém-ingressadas na universidade pública. A ideia de autenticidade engloba a ideia de singularidade na escrita, ou seja, como as marcas do autor são impressas no texto. Essa discussão nos leva a reconhecer a importância da questão de ética no processo de escrita e direitos autorais no país. Dado este tema, buscamos reconhecer em que medida a escrita por estudantes negros pode fornecer subsídios para afirmar a ideia de indícios de autoria como forma de fomentar práticas antirracistas.

Palavras-chave: Plágio; Autenticidade; Ensino.

Introdução

Para se ter um norte sobre plágio acadêmico, precisamos mostrar como essa relação se dá em diversos espaços. Por exemplo, se recito um poema, logo em seguida tenho que informar ao ouvinte que aquelas palavras não são minhas, ou mesmo quando criamos e recriamos um poema em público, lidamos com a relação de autoria constantemente. Por outro lado, a *internet* tem sido o meio de maior propagação do plágio, pois através dela os estudantes têm um vasto acervo de informações e parecem ter dificuldade de usá-la de maneira correta.

Por exemplo: a quantidade de textos que as pessoas copiam e colam nas redes nos dá uma noção do problema e, para contorná-lo, precisamos dar mais importância ao tema dos processos de autenticidade da escrita, ou, pelo menos, inserção do processo de autoria (POSSENTI, 2002), de maneira que a autenticidade esteja correlacionada à ideia de autoria. Isso implica dizer que, ao falar, cada pessoa tem seu meio cultural e através dele um lugar de fala (RIBEIRO, 2017), ou, como querem os intelectuais chicanos nos Estados Unidos e os decoloniais na América Latina, *lócus de enunciação* (MIGNOLO, 2000). O sentido de lugar de fala ou *lócus de enunciação* parecem derivar, portanto, do entendimento que Benveniste (1976) problematizava a respeito do sistema pronominal,

⁴⁵ Bacharelado em Cultura pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sendo presidente do Centro Acadêmico do curso. *E-mail:* flima499@gmail.com.

⁴⁶ Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (USFB). Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br.

em que, ao enunciar o mundo, o sujeito enuncia sua própria posição de construção do enunciado, a enunciação. Assim, lugar de fala e lócus de enunciação denunciam o espaço da construção linguística e de poder, inclusive aquela marcada por condições impostas pelo racismo.

Sendo assim, neste trabalho vamos debater a relação entre linguagem e racismo ao provocar a estreita relação entre autenticidade e processo de escrita por pessoas negras a partir de uma coleta de dados entre estudantes recém-ingressados na Universidade Federal do Sul da Bahia.

1. Linguagem e colonialidade: o que há em comum entre eles

O processo de construção linguística durante muito tempo foi entendido como neutro e fora da estrutura geopolítica e racializante do poder construído no Ocidente. As mais diversas formas de línguas que chegaram com as caravelas nas Américas não foram apenas amostras dos falares dos colonizadores, mas também registros de sua dominação.

Philipson (1992), por exemplo, reconhece que a língua (no caso dele a língua inglesa) foi desde sempre um objeto de dominação nos lugares onde chegaram os colonizadores. De acordo com Mignolo (2000), as primeiras formas de escrita encontradas pelos missionários espanhóis nas Américas não eram consideradas formas de língua, como citamos a seguir:

No século XVI, os missionários espanhóis julgavam e ranqueavam a inteligência humana e a civilização de acordo com o entendimento sobre aquele povo ter ou não um alfabeto em seu sistema de escrita. Isso foi um momento inicial na configuração da diferença colonial e na construção do imaginário atlântico que se tornará a imagem do mundo colonial e moderno (MIGNOLO, 2000, p. 3)⁴⁷.

Diversos autores têm apontado, por exemplo, para a ideia de que vários desses registros foram sistematicamente destruídos no processo de invasão colonial. Portanto, nos questionamos: em que medida linguagem e colonialidade podem ter relações em comum?

Essa pergunta parece ser respondida quando revisamos a própria história do Português no país. A chegada dos portugueses por aqui, por exemplo, não coincide com

⁴⁷ Tradução nossa de Mignolo (2000).

a implantação do português como língua oficial, o que só vem acontecer a partir de 1757 quando, ao impor o uso da língua portuguesa aos indígenas todos aqueles que viviam no território brasileiro, os portugueses classificaram as línguas indígenas como:

invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral (grifos nossos).⁴⁸

Nesse documento os portugueses instituem aquilo que pode ser chamado como primeira política linguística no país, ou seja, a instituição de uma língua europeia, o português, para substituir as línguas gerais, que eram línguas formadas a partir das línguas indígenas.

A relação entre colonialidade e linguagem é precisamente íntima se nós entendermos aquilo que Veronelli (2016) chama como colonialidade da linguagem:

A colonialidade da linguagem e do discurso constitui um aparelho sofisticado, agentes religiosos, civis e educacionais, instituições e práticas que naturalizaram a dominação colonial discursivamente. Naturalizar é um fazer, um processo de criar uma compreensão intersubjetiva da experiência da colonialidade. Dizer “É natural” significa aqui que isso é produzido, e parte da produção envolve a criação de barreiras naturais à inteligibilidade de transformar seres colonizados em seres construídos como “incapazes” de ter uma expressividade racional (VERONELLI, 2016, p. 409, grifos da autora).⁴⁹

Tal como Veronelli (2016), Singh (2018) nomeia essa relação entre linguagem e colonialidade pelo termo do inglês *mastery* que, para nós, se versa como “domínio”. A ideia de domínio, aqui retratada a partir das mazelas coloniais herdadas desde a chegada dos portugueses, é que guia a visão de que, ao chegar, o português também trouxe sua língua, o Português, que passou a ser imposta mais especificamente a partir da reforma pombalina do Estado português.

⁴⁸ Documento disponível em <<https://bit.ly/32hf5RS>>.

⁴⁹ Tradução nossa de Veronelli (2016).

Assim, podemos entender que a linguagem foi um dos aparelhos utilizados para excluir, subsumir e explorar os povos cujas terras foram invadidas pelos colonizadores. Por isso, nosso interesse neste capítulo é averiguar em que medida o processo de escrita, quando produzido através da ideia de indício de autoria, pode revelar marcas de autoria/autenticidade no texto.

2. O plágio acadêmico

O plágio é uma preocupação atualmente no meio acadêmico. Sendo ele reproduzido em várias outras esferas da sociedade, um grande problema que temos diagnosticado como professores e agentes educacionais é que grande parte dos alunos do ensino médio, público e que conseguem chegar ao ensino superior não têm noção da complexidade do que é o plágio, ou mesmo não sabem o que é plágio acadêmico. Por isso, nos entendemos inicialmente que esse tipo de formação deve ser ofertada já no ensino médio:

Contudo, quando o despertar do interesse pela pesquisa é estimulado ainda no Ensino Médio, que é o que está acontecendo em várias instituições de ensino, torna-se impossível não refletir sobre os mesmos problemas encontrados na Educação Superior, isto é, o uso inadequado da Internet na apropriação das informações encontradas, sob o pretexto de construir conhecimento. (BONETTE, 2010, p.07).

Segundo Ferreira e Persike (2014, p. 519), “o plágio vem se constituindo num problema crescente nos vários níveis de ensino – fundamental, médio e universitário – e na própria prática científica”. Ao analisar o tema do plágio em uma das mais importantes universidades do país, a Universidade de São Paulo, a autora destaca que:

Algumas causas são identificadas para o plágio: a expansão da internet [...], a falta de orientação clara do professor para a confecção do trabalho pelo aluno e falta de instruções formais aos alunos e pesquisadores que estão desenvolvendo um trabalho e/ ou pesquisa, em cursos de redação, metodologia e filosofia da ciência. (FERREIRA; PERSIKE, 2014, p. 520).

Ou seja, podemos ter como base a concepção de que o plágio se reproduz mesmo nos espaços de produção científica, o que muitas vezes se dá por causa da falta de orientação. Assim:

Diante desse quadro e numa tentativa de lidar com o problema, a Capes endossa as diretrizes da OAB para o combate ao plágio nas instituições de ensino, sugerindo o uso de softwares de detecção do plágio e de ações próprias das instituições para o seu combate [...] (FERREIRA; PERSIKE, 2014, p.520).

A cultura da internet como meio de produção e propagação do conhecimento de certa forma faz com que os assuntos se tornem dispersos, ao menos na cabeça do estudante que não teve a devida formação a ter uma visão crítica em sua leitura. Segundo Santos e Alomba Ribeiro (2014), alguns desses problemas de escrita derivam dos princípios de objetividade na rede que, na visão deles, é resultado das mudanças políticas globais no âmbito da modernidade.

Em uma análise crítica sobre a reprodução técnica da obra de arte, por exemplo, Benjamin (1955, p.01) diz que “[...] O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens.” Desse modo podemos também usar o mesmo termo na escrita, ninguém produz conhecimento do nada, sendo que na academia um pesquisador desenvolve sua tese com base em outros trabalhos anteriores. Bakhtin (1997), que não trata da questão de plágio acadêmico ou autenticidade na escrita em si, mas desenvolve a ideia de interação baseada nos atos de fala do sujeito, analisa que, ao produzir sua fala, o sujeito está sempre fazendo soar uma série de vozes que, mesmo não marcadas, estão impregnadas em seu discurso. Quando alguém diz “você é negro, mas é bonito”, essa fala não só denuncia o racista que a produz, mas o próprio sistema racista que permite que, durante séculos, milhões de sujeitos continuem a reproduzir o preconceito racial. Ou seja, a autoria está sempre conectada a diversas vozes que não necessariamente estão no texto, mas, portanto, são vocalizadas a partir de um dialogismo, como chama Bakhtin (1997).

Neste sentido, podemos destacar a importância do ensino da ideia de autoria para combater aquilo que queremos compreender como plágio acadêmico, pois quando produzimos, seja um artigo, monografia e etc., a ideia de autoria está sempre construída, de maneira marcada ou não no texto.

Por isso, destacar que plágio é crime e que há punições severas para o praticante não é o suficiente, sendo que isso as universidades públicas já fazem, muitas vezes sem impacto. Indo além da própria faceta confusa da criminalização, podemos conceituar plágio:

Como um ato pelo qual um indivíduo faz crer aos outros, mesmo que por omissão, que um determinado trabalho intelectual é de sua autoria (isto é, assinando-o com o seu nome, sem declarar explicitamente que porção ou porções são pertencentes a determinado autor, por meio de uma referência de rodapé ou na bibliografia), quando, na verdade, ele é cópia de algum outro anterior. Tal ato é normalmente considerado antiético (ou mesmo imoral, em praticamente todo o mundo), chegando a ser classificado como crime em vários países, especialmente no meio acadêmico. (BONETTE, 2010, p.10).

Dessa forma, entendemos que o plágio precisa, mais do que uma política de punição que, via de regra, pode significar mais justicamento e aprisionamento de corpos negros e indígenas não conformados ainda com as regras violentas do sistema formal de escrita, é necessário haver formação diferenciada sobre autor e autoria para reconhecimento da importância da autenticidade no texto.

[...] O oferecimento de oficinas e palestras que tratem do plágio; o ensino da paráfrase e do discurso acadêmico, seja pelos próprios professores das disciplinas, seja pelos cursos de redação acadêmica, tanto em língua materna quanto em língua inglesa; orientação clara e precisa sobre a confecção de trabalhos acadêmicos exigidos e a criação e expansão de tutorias sobre a escrita acadêmica³ em que dúvidas acerca do uso de diferentes vozes no discurso acadêmico podem ser sanadas. (FERREIRA, M. M.; PERSIKE, 2014, p.533).

Destaco aqui como importante, não apenas das universidades investirem em oficinas e extensão, ensinando os alunos desde o primeiro semestre a lidarem com citações e a respeitarem as diretrizes da propriedade intelectual, mas também das escolas de ensino médio mudarem suas dinâmicas, como, por exemplo, estimular os alunos a pesquisas de campo, fazendo-os reconhecer a importância de autenticidade, e aos poucos criarem sua marca autoral de escrita e, assim, poderem construir suas trajetórias rumo ao mundo acadêmico.

3. Índícios de autoria

O conceito de indícios, segundo o código de processo penal brasileiro, é “a circunstância conhecida e provada, que, tendo relação com o fato, autorize, por indução, concluir-se a existência de outra ou outras circunstâncias” (Art. 239, CPP.) Ou seja, a própria noção de indício é uma construção de sentidos evidenciada pela indução. Interligando-a ao conceito de autoria na escrita, vemos que o autor é uma figura subjetiva ligado intrinsecamente ao texto, que, segundo Possenti (2002), não permite que se pense

a noção de autor sem considerar a noção de singularidade. Partindo disso, temos o norte para os indícios de autoria onde encontramos no texto marcas de subjetividade ou concepção de mundo do indivíduo.

No entanto, perguntamos: podemos dizer que qualquer sujeito, ao escrever, torna-se autor? Primeiro é importante haver um entendimento entre autor e autoria. Possenti (2002, p.107), parafraseando Foucault, diz que “autor é um correlato de obra: não há autor sem obra, não há obra sem autor.” Podemos dizer que autor é quem cria uma obra, seja no gênero musical, literário, artístico e etc., mas, isto não define o conceito de autor, pois se trata de uma estrutura política, social e econômica o ato de tornar a obra uma propriedade. Já a autoria está ligada ao discurso enunciado pelo sujeito que, quando escrito, imprime marcas subjetivas, ou seja, uma singularidade que pode ser analisada por marcas linguísticas, variação, posição e contextualização do autor/sujeito:

A enunciação em seu todo é um processo vazio que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores: linguisticamente, o autor nunca é mais do que aquele que escreve, assim como “eu” outra coisa não é senão aquele que diz “eu”: a linguagem conhece um “sujeito”, não uma “pessoa”, e esse sujeito, vazio fora da enunciação que o define, basta para “sustentar” a linguagem, isto é, para exauri-la. (BARTHES apud FURLANETTO, 2016, p.780).

Ainda é importante destacar que um texto nasce a partir de outros. Assim, trata-se de criar e recriar com base nos autores tomando distância como aquele que enuncia e, ainda assim, colocando suas marcas no texto, e nele enunciado, ou seja, “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura.” (FURLANETTO, 2016, p. 781). Desse modo, o que dá ao sujeito a condição de autor é o *hic-et-nunc*, o aqui-e-agora, aquelas marcas que se fixam estruturalmente no texto de modo invisível (FURLANETTO, 2016), evidenciando o que Possenti (2002) chama de indícios de autoria.

Já sabemos que não há texto sem autor, mas pode haver ausência de autoria marcada em um texto. Por exemplo: a frase “a coisa tá preta” é de autoria de uma sociedade branca e racista tendo como intuito diminuir as pessoas negras. Além disso, é uma frase que pode vir de qualquer fonte ou fonte nenhuma. Porém, lembrando Bakhtin (1997), ainda que não esteja marcada, essa ausência de marca, que, pelo autor, ao se referir à poética de Dostoiévski, chama de sujeito indireto livre, revela várias vozes que, mesmo que não sejam chamadas de autoras, são traços da ideologia vigente. É o caso do racismo, cuja

autoria é sempre negada por quem a pratica. Por exemplo, há mais de 20 anos Venturi e Turra (1995) realizaram uma pesquisa para checar se o racista brasileiro se enunciava como racista. O resultado, no entanto, foi impactante. No levantamento, 90% dos entrevistados admitiram que há racismo no Brasil. Porém, mesmo indicando que havia racismo no Brasil, 96% não se identificavam como racistas. Ao tratar desse caso e de muitos outros no país, o antropólogo Kabengele Munanga chamou o racismo no Brasil de *crime perfeito*, isto é, no Brasil se comete um crime sem autoria marcada⁵⁰.

Assim, a posição de autor deve está marcada no texto, pois, “trata-se de fazer com que identidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade” (POSSENTI, 2002, p.112). Isso ajuda a desmitificar a falsa objetividade científica, calcada no positivismo, de não uso da primeira pessoa do singular ou do plural ou no texto. Mas será que alunos negros antes de ingressarem na universidade são vistos como autores? Segundo Souza e Pacífico (2011) para que o sujeito possa posicionar-se na função de autoria, é preciso que haja espaços (condições) de autorização do dizer.

Compreendemos que no ensino regular é aplicado um modelo de ensino que acaba por intensificar o processo de silenciamento de vozes, sobretudo vozes negras. Quando a escola impõe livros didáticos em que a identidade desses alunos não é reconhecida e a multiplicidade de saberes historicizados por esses alunos é descartada (numa tentativa de separação entre *lógos* e *pathos*, ou razão e emoção na construção do *ethos* como estrutura do sujeito). Ou seja, a escola tenta impor uma construção falseada de racionalismo, não levando em consideração que, “assumir o lugar de autor significa permitir ao sujeito identificar-se com determinada formação discursiva e isso a escola não faz, quando escolhe e legitima um único sentido para os textos, fazendo os alunos repetirem-no em seus escritos.” (SOUZA e PACÍFICO, 2011, p.76).

4. Alguns dados e sua contribuição para essa discussão

Para localizar nosso argumento central, selecionamos duas resenhas produzidas por estudantes do Colégio Universitário de Cabrália e Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro, unidades acadêmicas da Universidade Federal do Sul da Bahia. Nessa unidade, estudantes, de maioria negra e indígena, da própria comunidade, adentram a universidade via ações afirmativas com reserva de vagas para esse grupo de até 85%.

⁵⁰ Ver entrevista em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142366>>. Acesso em 16 jun. 2019.

Com isso, passam cerca de 1 ano com disciplinas completamente ministradas em sua comunidade.

A coleta de dados se deu após a turma ingressante, de maioria negra e indígena, assistir ao documentário *Nunca nos Sonharam*⁵¹ e entregar resenha do mesmo. Além de checar plágios e orientar a turma, acolhemos a necessidade de analisar aqueles textos cujas estratégias enunciativas demonstravam indícios de autoria. Não por acaso, os dois autores, de duas turmas distintas, são afroindígenas. De fato, um se declara como afroindígena e a outra como negra. A estudante Lorena (nome fictício), ao descrever a cena do documentário, expressa:

O eixo central são os sonhos dos jovens daquela comunidade, *onde muitas vezes, são sonhos que não são possíveis realizá-los*, pois, grande parte daquela população é de baixa renda (grifos nossos).

Ao descrever o documentário, Lorena produz supostos erros ortográficos ou gramaticais (como supostamente, a partir da tradição gramatical normativa, se poderia interpretar de “são sonhos que são possíveis realizá-los”, ou a ausência de vírgula entre “muitas vezes”) que informam a originalidade do seu texto e não sua incompreensão da cultura escrita.

Além do argumento de que a análise gramatical normativa é imprópria para essa análise, mesmo como base comparativa, rememorar essa tradição sempre (como fizemos neste caso propositalmente) nos remete àquilo que Flores e Rosa (2015) muito apropriadamente chamam de ouvinte branco ideal. Ou seja, mesmo que, para desconstruir a visão tradicional, ao utilizarmos ela, estamos utilizando uma visão brancocêntrica de norma de onde nunca saímos, e, sendo nesse caso, uma marca da oralidade perfeitamente compreensível dentro das práticas discursivas dos letramentos acadêmicos iniciais. Um texto que pratica o plágio, por exemplo, pode vir sem marcas similares, mas sem originalidade, portanto. Mesmo sem querer, ou mesmo querendo, Lorena impõe sua marca de oralidade necessária na escrita.

Portanto, *fica claro* que o ensino público não está morto, *é essencial* que haja investimentos nessas escolas, para que os jovens continuem sendo influenciados a estudar (grifos nossos).

⁵¹ Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>>. Acesso em 16 jun. 2019.

Nesse caso, destacamos o “fica claro” por ser algo do repertório da estudante, além do uso de “é essencial”. O tal ouvinte branco oculto na língua (*White listening subject*, cf. FLORES e ROSA, 2015), isto é, nosso inconsciente que julga tudo-e-todos pela régua do que não soa correto na língua, ignora que a estudante parece conversar no texto como uma conversa em que as pausas nem sempre são representadas por nosso sistema de pontuação. Ramon (nome fictício), nosso segundo participante, parece ter traços que confirmam nossa análise sobre Lorena, como segue abaixo:

Um documentário baseado na realidade da educação brasileira, *onde dá ouvidos* a vários jovens estudantes de escolas públicas, e educadores nacionais, *onde eles expressam* rotinas e sentimentos vividos por si próprios. [...] *A obra vem com* o intuito de mostrar a realidade das escolas públicas brasileiras [...] são pessoas de classe média e classe média baixa, até mesmo miseráveis. *Que* muitas vezes não têm apoio algum ou *se quer* incentivo [...]. (grifos nossos).

Como o texto de Lorena, o texto de Ramon é rico em detalhes, tem coerência e interna. Portanto, tem qualidade. Além disso, marca a realidade através de sua crítica sem negar de onde parte.

5. Por uma visão antirracista sobre plágio e indício de autoria

Ser antirracista é, como pregava Davis (2016), mais do que não ser racista. Ser antirracista é, segundo nosso entendimento como homens negros, praticar o antirracismo todo dia, mesmo que em alguns momentos nós venhamos a repetir alguns aspectos do racismo.

Neste texto posicionamos de uma só vez a discussão sobre plágio e sobre indício de autoria para politizá-la frente à questão do racismo. Reclamamos em nossa discussão da maneira como esses dois aspectos vêm sendo tratados no contexto educacional.

Através dos dados aqui descritos, que são parciais e fazem parte de estudo em andamento, buscamos posicionar esses dois aspectos, plágio e indício de autoria, mais do que uma dicotomia, mas de maneira complementar. Porém, o que os politiza é, pois, a necessidade de se posicionar no próprio sistema educacional, possibilitando aos estudantes o aprendizado consciente e monitorado do processo de autoria para combatermos, assim, o plágio desavisado.

Este capítulo, portanto, toma a língua como meio de produzir uma agenda política inclusiva e antirracista, chamando a atenção de professores, educadores e linguistas para

uma visão menos generalista e mais específica da realidade do letramento, levando em conta a necessidade de, para além de criminalizar o estudante, levá-lo a se enunciar no texto por meio da legitimidade de sua autoria.

Referências

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8.ed. São Paulo; Hucitec, 1997.

BENJAMIN, W. *A obra de arte e sua reprodutibilidade técnica*. Primeira versão, tradução, José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro 1955.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1976.

BRASIL, decreto Lei 3689/41, de 3 de outubro de 1941. Código de processo penal, Art. 239, Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira, O plágio por meio da internet: Uma questão ética presente desde o ensino médio. *Educação em revista*, v.11, n.2, p.7-22, Jul.-Dez., 2010.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Marília Mendes; PERSIKE, Alissa. O tratamento do plágio no meio acadêmico: O caso USP. *Signótica*, v.26, n.2, p.519-540, jul./dez.2014.

FURLANETTO, Maria Marta; RIBEIRO, Vinicius Valença. Índícios de autoria na produção de resenhas de estudantes de ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 777-804, 2016.

FLORES, F.; ROSA, J. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, pp. 149-171, 2015.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs*. Chichester: Princeton University Press, 2000.

NASCIMENTO, Gabriel; ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. O texto no Português como Língua Estrangeira (PLE): Entre blogs e redes sociais. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 06, p. 24, 2014.

POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-104, jan./jun. 2002.

- PHILIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
- SINGH, J. *Unthinking mastery: dehumanism and decolonial entanglements*. Durham: Duke University Press, 2018.
- SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, Jul.-Dez. 2011, Vol. 12, No. 2, pp. 68-84.
- VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hypatia*, 31(2), 404-420, 2016.
- VENTURI, Gustavo; TURRA, Cleusa (Orgs.). *Racismo Cordial: A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

OS LIVROS DIDÁTICOS E A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS: COMO A REPRESENTATIVIDADE MARCA O ENSINO DE LÍNGUA PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Verônica de Souza Santos⁵²

RESUMO: Mesmo que os estudos sobre a escrita de maiorias minorizadas tenham crescido bastante na última década, há espaços que ainda registram a sua invisibilidade. Espaços estes que são ferramentas de chancela para a aceitação desses grupos, a exemplo dos livros didáticos. Neste capítulo, trago algumas reflexões acerca do que coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2018) do Ministério da Educação (MEC) apresentam acerca da presença/ausência da escrita de mulheres negras. O impacto desta (in)visibilidade permite identificar implicações no processo e de aprendizagem de estudantes que absorvem o conteúdo dessas coleções, ressaltando que uma parcela esmagadora é originária de regiões periféricas e o reforço de um ensino elitista, eurocêntrico e segregador, apaga a produção de grupos marginalizados, ocasionando efeitos devastadores. Além disso, afasta os discentes do entendimento acerca de uma língua, o português do Brasil, que se desenvolve a partir dos falantes indígenas e afro-brasileiros, representantes ainda timidamente debatidos (ou quase nunca) nas salas de aulas.

Palavras-chave: Escrita de mulheres; Ensino e aprendizagem; Leitura; Ensino Médio; Livro Didático.

Introdução

Bell Hooks é uma das autoras que me inspira a arriscar uma escrita menos dura quando estamos falamos de temáticas como a que será tratada aqui.

Os oito anos de docência no ensino básico e a atenção voltada as questões raciais no espaço escolar são algumas das molas propulsoras de um dos projetos que desenvolvo ainda timidamente em grupos de pesquisa a que estou vinculada. Digo timidamente porque a proposta projetada tem ganhado contornos muito maiores do que o esperado e, por questões pessoais, se trata de um projeto individual, o que implica num gasto maior de tempo e de dedicação e, por consequência, demora um pouco mais a apresentação dos resultados obtidos a partir da análise.

O texto que segue traz reflexões e resultados parciais de uma análise que compõe esse projeto intitulado *É possível um currículo que nos inclua? Circuitos de proposições*

⁵² Mãe do João Victor e da Flor de Maria. Professora de língua portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *Campus* Porto Seguro. Doutoranda em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA). Mestre em Letras (UFBA). *E-mail:* veronicasousan@gmail.com.

*e ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão no campo da língua portuguesa para o ensino técnico e tecnológico*⁵³.

Por conta do nosso limite de comunicação aqui, nosso foco observacional são cinco exemplares de obras didáticas do primeiro ano do Ensino Médio que compuseram o pacote PNLD / 2018. Inicialmente, localizaremos a importância do livro didático para o ensino básico. Em seguida, faremos uma descrição dessas obras, para então centrar no nosso objetivo, que é entender como se dá a representatividade negro-feminina nos compêndios didáticos.

1. Descrição das obras selecionadas

Seguindo o trâmite burocrático, algumas editoras enviam antes de iniciar o triênio de execução as obras produzidas para que os docentes das escolas públicas analisem e selecionem aquela que apresenta, conforme sua análise, a melhor proposta de conteúdo programático. A fim de não sugerir quaisquer más intenções, optamos por substituir os nomes das coleções por códigos e letras. Assim sendo, listamos nossas obras da seguinte maneira:

- ❖ A0019
- ❖ B0112
- ❖ C0063
- ❖ D0194
- ❖ E0080

Ressaltamos que se tratam de códigos e letras aleatórios justamente para evitar quaisquer julgamentos equivocados ou pejorativos em relação às obras, o que não é nosso interesse. Ao contrário, a intenção desse estudo é justamente proporcionar uma descrição que nos leve a rever e buscar um conteúdo que melhor atenda a nosso público discente.

A obra A0019 possui 4 unidades. Cada unidade tem dois capítulos. Antes de iniciar a unidade 1, há uma seção destinada a linguagens, textos e literatura que apresenta 19 textos de autores conhecidos da literatura. Cada capítulo das unidades apresenta seções com textos de autores também conhecidos e segue da seguinte forma: uma seção para entender o texto, uma seção destinada às palavras no contexto, cujo objetivo de ambas,

⁵³ Projeto cadastrado no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), plataforma informacional utilizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, para apresentação de dados referentes a ensino, pesquisa e extensão de estudantes e servidores.

sob a ótica de seus autores, é desenvolver estratégias de leitura ao explorar e analisar os textos do capítulo com a realização das atividades. Há uma seção que relaciona linguagem e texto e, por vezes, uma seção que analisa e reflete sobre a língua, na qual é possível analisar os textos dos capítulos por meio de atividades de reflexão sobre os gêneros textuais e as questões de linguagem. Há ainda uma seção que propõe a mobilização dos conhecimentos de linguagem e dos gêneros estudados em atividades de produção oral e escrita. E outra que propõe a leitura e a análise de textos literários para conhecimento de obras que os autores do material didático consideram como relevantes, especialmente aqueles de nacionalidade brasileira.

A obra B0112 se distribui em 5 unidades. Cada uma com 4 capítulos. Com seções que tem por objetivo apresentar diferentes informações complementares e pontos de vistas sobre elas, destinadas ao aprofundamento de discussões propostas no escopo dos capítulos favorecendo uma reflexão sobre a atualidade; promovendo a interdisciplinaridade e com a intenção de se apropriar do conteúdo. Diferente da primeira, esta coleção não traz os títulos dos textos, bem como o nome de seus autores no prefácio.

A obra C0063 é dividida em três eixos: literatura, linguagem e produção de texto. Cada um contendo 5 capítulos. Nesta coleção, aparece título de obra e nome de autor no sumário do livro. Conforme apresentação dos autores, os pilares da coleção que são a contextualização e interdisciplinaridade, o compromisso, a visão crítica e a iniciativa tem como objetivos respectivamente: i) apresentar os conceitos de outros campos do conhecimento, de maneira a estabelecer relações ao ler um texto e ampliar seu conhecimento de mundo; ii) relacionar o conteúdo a aspectos ligados à vida em sociedade, de modo a despertar a consciência sobre direitos e deveres como cidadão; iii) articular conceitos de determinado período literário com assuntos referentes ao mundo contemporâneo e promover reflexão sobre variação linguística, para que uma visão crítica sobre literatura e língua seja desenvolvida e, por fim, iv) incentivar a atitude proativa e o trabalho em grupo por meio de projetos que aproximem a realidade à vida escolar.

A obra D0194 também dividida em 3 eixos: literatura, produção de texto e linguagem, tem 22 capítulos distribuídos em 10 unidades. Diferentemente das demais coleções, esta não aponta os interesses dos autores quanto a atingir o processo de ensino e de aprendizagem estudantil.

Por fim, a obra E0080, que é dividida em quatro eixos, a saber: integrando linguagens (8 capítulos), literatura e leitura de imagens (8 capítulos), gramática e estudo da língua (10 capítulos) e produção de textos orais e escritos (7 capítulos). No total, são

33 capítulos. Os autores distribuem as seções nas unidades, utilizando-as para mobilizar o conhecimento prévio do estudante sobre o assunto tratado, trazendo textos diversos, sejam eles verbais e não-verbais, com o intuito de enriquecer o repertório e desenvolve a partir desses textos atividades de interpretação e construção de sentidos. Além disso, oferece indicações de livros, filmes, museus, *sites* e vídeos da internet para enriquecer o conhecimento.

2. Procedimentos metodológicos

Pensamos inicialmente em nos dedicarmos a observar especificamente os eixos voltados à literatura, mas diante da percepção de que todas as coleções centralizam o texto para o debate dos assuntos diversos, consultamos todas as coleções, a fim de buscar não apenas notas, mas *tags*, notas referentes a autoras negras. Tratou-se especificamente de um trabalho braçal que tinha como intenção conferir de maneira ocular a seleção de textos que compõem as obras.

3. Análise das coleções

Ao longo de toda a extensão do volume 1 da coleção A0019 não foi sequer mencionado uma autora negra. Temos, sim, num dos capítulos do volume, um destinado à canção popular, em que vem nele uma canção do rapper Emicida e uma nota biográfica sua. Entretanto, a canção é uma mera exemplificação do tema em debate, que, assim como a nota, aparece descontextualizada e sem nenhum vínculo de inserção. Em igual, a nota biográfica aponta apenas o nome completo do compositor, ano de nascimento e suas parcerias, como pode ser visto na citação a seguir:

Leandro Roque de Oliveira (1985), mais conhecido como Emicida, é um rapper, repórter e produtor musical brasileiro. Já fez parcerias com artista de diversos gêneros, entre eles a roqueira Pitty (Hoje cedo); os tradicionais sambistas Zeca Pagodinho e Martinho da Vila; com os cantores de MPB Caetano Veloso (Baiana) e Vanessa da Mata (Passarinho)⁵⁴.

⁵⁴ Preservaremos o título da coleção por motivos já explicados na seção inicial desse texto.

Como é possível observar a nota não traz nenhuma informação mais eficaz que contribua para o processo de ensino e de aprendizagem do estudante de maneira que lhe permita perceber como a obra e o autor interferem na construção de sentidos.

Continuamos a busca por uma nota a respeito de uma mulher negra, ou ao menos não-branca e chegamos ao final sem uma menção sequer a um exemplo entre as muitas escritoras que temos no cenário nacional e internacional.

A obra B0112 não é diferente da primeira. Até mesmo na seção leitura de um dos capítulos do volume, encontramos um cartaz do 1º Encontro Estadual de Mulheres Negras do ano de 2015 que é utilizado exclusivamente para a atividade de compreensão de textos, mas que não é aproveitado em quesito nenhum para mencionar ou marcar a importância da escrita negra feminina, por exemplo. Novamente a imagem é mal alocada, não trazendo maiores benefícios para o conhecimento dos discentes em torno de outras perspectivas de leitura e escrita.

Seguimos a nossa pesquisa e num capítulo intitulado “Leitura literária”, vamos encontrar uma micro nota biográfica da autora Paulina Chiziane, antecipada por uma foto:

Paulina Chiziane, que nasceu em 1955, é a primeira mulher moçambicana a escrever romances. Suas obras, como o romance *Niketche*, uma história de poligamia, abordam as particularidades do universo feminino e a inserção da mulher na sociedade.

A nota surge ao lado de um tópico intitulado “*Novos desafios*”. De maneira muito tímida, o texto desse tópico faz referência aos textos decoloniais que têm ganhado espaço apenas nos últimos anos. É mencionado o panorama das literaturas africanas e o surgimento de mulheres escritoras. No entanto, o destaque do texto e a forma como ele é abordado não contribui de maneira assertiva para a percepção do alunado referente à marca que a escrita de mulheres negras traz para o mercado editorial e para a vivência dos jovens de maneira específica. Além disso, os autores usam o exemplo de uma autora ainda totalmente desconhecida no cenário literário brasileiro.

Mais adiante, num capítulo intitulado *Leitura de narrativas ficcionais*, numa seção de nome *Para refletir*, é apresentada a imagem de mais uma escritora negra: Conceição Evaristo. Seguida de um informe biográfico que marca sua origem humilde e a característica de sua literatura, que é focalizar a condição da mulher negra, o volume apresenta a transcrição em duas laudas e meia do conto *Olhos d'água*. Em seguida, seis

questões referentes ao conto são levantadas. Após isso, nada mais referente à escrita de mulheres negras é mencionada em todo o volume.

Passamos à obra D0063. Esperávamos que, no capítulo “Panorama das literaturas africanas em língua portuguesa”, fôssemos encontrar alguma referência à autoria negra feminina. Para nossa frustração, tudo o que percebemos foi uma nota à música de Cesária Évora. Ademais, toda a autoria mencionada é masculina, e ainda trazemos autores que, mesmo de origem africana, apresentam pele clara, como é o caso Mia Couto.

Todavia, no eixo de produção de texto, em um dos últimos capítulos do volume, o capítulo “Relato de experiência vivida”, traz um debate, como o título já sugere, sobre como construir uma memória acerca das próprias vivências. É neste capítulo que vamos encontrar algumas referências negras femininas. Iniciando pelo Trio Ternura, importante grupo da década de 60, 70, que marcou época com seu estilo irreverente e a afirmação da cultura negra e seu ritmo dançante.

Na sequência, em *Entre o texto e o discurso – A experiência vivida como exemplo*, os autores do material didático relembram uma novela veiculada por uma conhecida emissora nacional, na qual, ao final de capítulo, eram apresentados relatos reais de pessoas anônimas e conhecidas, editados para durar cerca de 1 minuto. O exemplo utilizado pelos autores, que é reproduzido nessa seção, é o da desembargadora Luislinda Valois, a primeira mulher brasileira negra a exercer a magistratura. O depoimento é marcado por características que se assemelham àquelas encontradas na escrita negra feminina, ou melhor dizendo, que são debatidos nessa literatura, tais como a revelação da dificuldade para alcance dos objetivos, episódios marcantes e traumáticos, o fio condutor dessas dificuldades e, por último, mas não menos importante, a trajetória de vida que deixa implícitos valores fundamentais para o sucesso, tais como: coragem, determinação e ética.

Por fim, novamente sem contexto, os autores trazem a foto de Chimamanda Adichie e uma nota referente a seu famoso discurso, “O perigo da história única”. No entanto, não marca a importância deste e tampouco a relevância da autora no cenário literário. Após isso, nada mais é marcado referente à autoria feminina negra.

Esse exemplo marca um sério risco à questão da representatividade no contexto em que estamos falando aqui. Isto porque o texto de Adichie (2019) é uma palestra sobre justamente a maneira como o imaginário em torno dos países africanos, os usos e costumes lá existentes são equivocados e como isso interfere diretamente na formação

social dos indivíduos. Apenas mencionar a obra (quando isso ocorre) acentua o dano que a autora condena: a negação da autoria negra e a extensão das produções realizadas pelas suas mais diversas autoras.

A coleção D0194 não traz absolutamente nenhuma menção à literatura feminina negra, o que não nos permite tecer quaisquer comentários. Mas lembremos sempre que o não dado é um dado.

A coleção E0080 traz num dos capítulos iniciais intitulado “A literatura e o cenário urbano” a temática da violência da desigualdade denunciada por artistas contemporâneos. Junto a esse pequeno texto, a foto de Conceição Evaristo, conhecida escritora brasileira. No entanto, o texto ganha continuidade explicitando a importância da voz de Conceição no romance afro-brasileiro, de maneira que permite ao público estudantil ter uma noção da importância da representatividade num meio tão segregado.

Mais adiante, os autores da coleção destinam um capítulo para o tema que aqui nos propusemos refletir. O capítulo de título “Vozes poéticas femininas afrodescendentes e africanas contemporâneas” busca responder às seguintes questões: i) quais autoras brasileiras se destacam na poesia contemporânea; ii) Que temas são mais recorrentes na sua obra? iii) como elas abordam, refletem ou dialogam sobre as questões de gênero e do universo feminino?

Ainda que trate também de autores embranquecidos, esse capítulo destina a poemas de autoras negras como Conceição Evaristo e Miriam Alves. É em toda a extensão da obra o que mais e melhor referencia a autoria feminina negra, especialmente brasileira.

4. E o que queremos com isso?

A breve descrição que apresentamos das coleções nos permite perceber como temos um espaço muito pequeno reservado ao debate da escrita feminina, especificamente, negra.

Em momento nenhum, observamos o uso dessa escrita como marca valorativa para levar e aproximar o estudante em sala de aula de sua própria escrita. Exemplos estes que nos levam a rediscutir as características da escrita feminina negra e em quais contextos ela surge como operador de salvação da vida de muitas autoras e povos que não sobreviveriam sem a devida reparação.

Marcada pela escrevivência, essa escrita resgata situações e contextos que seriam invisibilizados e jamais discutidos pela sociedade dita elitista, uma vez que os olhares

para as mais diversas situações são definidamente romantizados em todos os seus aspectos. Em igual maneira, pensamos que, ao negar o espaço merecido a essas autoras, nega-se também aos estudantes a percepção de duas questões: enxergar-se na condição de produtores da escrita e, como tais, exprimem a intelectualidade. Esta, quando negra, é reprimida e alvo de dúvidas. Mas se trata de um assunto para outro momento.

O que se faz necessário levantar aqui é a necessidade de uma revisão curricular e dos materiais didáticos e de apoio das escolas, a fim de fomentar um ensino mais diverso e inclusivo. No momento em que não trazemos para o bojo do debate um currículo de inter, multi e transdisciplinarize as questões de raça e etnia não apenas nas disciplinas de português, história e artes, mas em todo o currículo escolar, tal como determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08, estamos negando ao corpo discente o direito ao entendimento de sua própria história.

Essa história que negou por séculos a leitura e a escrita como práticas sociais dos grupos subalternizados, fazendo-os absorver a ideia de que estas não faziam parte da sua cultura. E isso vai envolver todo um histórico de negativas no que se refere, dentre outras, a escolarização e ao letramento em todas as suas esferas.

O apagamento de nomes que contribuíram, mais do que para a composição do mercado editorial, mas para narrar a história social de grupos e indivíduos, por meio de seus escritos é reafirmar a ideia de que a história tradicional tem apenas um narrador, aquele que vê de cima. A chamada história vista de baixo parte desse contexto: no momento em que percebemos, por exemplo, no plano da literatura, que as mãos que escrevem são do gênero feminino, negras e de origem periférica. Que essas agentes foram silenciadas por muito tempo e viram na escrita uma alternativa para não sucumbir. Que denunciaram realidades jamais imaginadas ou foram escondidas com o único propósito de não ter os algozes revelados e punidos.

Observe-se que, dentre os cinco volumes, apenas um tenta timidamente discutir a questão. Ainda assim, não deixa de, no espaço específico, retomar a autoria masculina negra, que, mesmo invisibilizada também, ainda é mais respeitada que a feminina. Pensemos nisso ao listar pequenos privilégios que, ainda que poucos, foram destinados a autores negros e nunca, em nenhuma condição, a autoras negras.

Neste contexto de discussão literária, especificamente, nomes como Maria Firmina dos Reis, primeira romancista negra, que inaugura o romance abolicionista, ainda no século XIX, não é tratada. Carolina Maria de Jesus que, com a sua pouquíssima escolaridade, carrega uma bagagem literária de grande força, e que claramente foi

apagada pelo mercado editorial numa prática de racismo epistêmico. Falta-nos honestidade intelectual para perceber a marca genuína de autoras como as supracitadas para a historiografia literária.

Quando tratamos dessa representatividade no contexto histórico da literatura, trataremos à baila outros debates, como o epistemicídio e a violência contra as mulheres, uma vez que falamos de uma sociedade que censura essas autoras de maneira a silenciá-las pelas denúncias que carregam as páginas de suas obras.

Quando falamos dessas mulheres, estamos também falando de autoras negras que são obrigadas a colocar o seu trabalho intelectual em último plano para priorizar outras atividades consideradas para elas socialmente como mais importantes, tais como o cuidado de terceiros, porque a elas não foi dado o direito de pensar e refletir sobre a vida social que a cerca. Além disso, essa mesma sociedade condiciona o trabalho intelectual como um luxo que foge às possibilidades das mulheres de cor preta, e quanto mais retinta mais preterida, de maneira tal que as ouvir é um favor chancelado quando de interesse desses que a permitem.

Prova disso é o mercado editorial que, no que se refere a muitos exemplos de mulheres negras escritoras, só recentemente passou a publicar as obras de escritoras negras. Muitas dessas obras, e aí me refiro às estrangeiras, publicadas nas décadas de 70 e 80 e somente nos últimos cinco anos tem sido traduzidas e publicadas. A disseminação ainda é reservada a pequenos espaços especialmente acadêmicos.

Repensar o espaço dado a essas autoras nos faz ratificar a necessidade que temos de preencher as lacunas deixadas por esse silêncio em relação à autoria feminina negra e como ela move as estruturas que, de maneira tendenciosa, centram-se nas mãos de um grupo claramente definido e segregador.

Referências

ASSIS, Mariza de Paula. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei nº 10639/03. In: Gonçalves, Maria Alice Rezende (Org.). *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para discussão da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. (Coleção Sempre Negro; v2).

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Ser protagonista: língua portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Editora SM, 2016.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres*, v. 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p.: il. color. - (A cor da cultura).

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres*, v. 2: modos de sentir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 76 p.: il. color. - (A cor da cultura)

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres*, v. 1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116 p.: il. color. - (A cor da cultura)

BRASIL. Lei nº 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e Anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

EVARISTO, Conceição. *Da Grafia-Desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*. Disponível em: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>> Acesso em 10 ago. 2017.

FARACO, Carlos Emilio. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2016.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2001.

ORMUNDO, Wilton. *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SETTE, GRAÇA; RIBEIRO, Ivone; TRAVALHA, Márcia; STARLING, ROZÁRIO. *Português: trilhas e tramas*. 2 ed. vol. 1. São Paulo: Leya, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

OS ESPAÇOS ENUNCIATIVOS EM CAPAS DA REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria D´Ajuda Alomba Ribeiro⁵⁵

Samara de Oliveira Santos⁵⁶

RESUMO: A proposta deste capítulo é refletir sobre novas estratégias de ensinar o Português como Língua Estrangeira (PLE), considerando as dinâmicas de constituição e utilização do gênero *capa de revista*, em específico, edições da Revista *Língua Portuguesa*. Diante dessa notabilidade, destacamos a importância do ensino-aprendizagem a partir da abordagem da multimodalidade e da promoção do letramento. A linguagem é um modo de ação individual que se realiza nas práticas sociais, nos diferentes grupos sociais, possibilitando aos alunos conhecer os atos enunciativos que os criadores de capas de revistas utilizam para chamar a atenção do leitor. Essa discussão tem como suporte teorias que discutem multimodalidade e multiletramento, conforme os estudos de: Kressee van Leeuwen (2006), Rojo (2012), Lemke (2005), Street (2012) e Oliveira (2006). Observamos que, a prática ainda está distante da realidade de se trabalhar textos moldais em sala de aula, as questões verbais de código escrito ainda são muito contempladas em detrimento da exploração dos contextos da significação.

Palavras-chave: Ensino de PLE; Multimodalidade; Letramento; Gêneros textuais; Capa de revista.

Introdução

Muito tem se discutido sobre os estudos da linguagem. É a partir da “linguagem e de suas manifestações nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social” (FERREIRA; ORRICO, 2002, p.8). A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, se caracteriza ainda como um importante componente na construção da identidade. Partindo desse pressuposto, percebe-se que aprender uma língua não é aprender somente as palavras, mas também os significados contidos em cada uma delas.

Língua corresponde a um aspecto de vida real na sociedade, sendo essa considerada onde se forma e se transforma a partir das relações sociais do indivíduo, considerando a língua um instrumento de transmissão de valores culturais, é através da

⁵⁵ Professora Emérita da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Professora PVNS/CAPES/PPGL da Universidade Federal de Roraima (UFRR). *E-mail:* profdajuda@gmail.com.

⁵⁶ Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail:* samara.mara@live.com.

língua que sociedades são construídas e consolidadas, representando assim a identidade de um povo. Portanto, “ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, classes e religião” (BATISTA; ALARCÓN, 2012). Nesse contexto, Almeida Filho (2005, p. 01) diz que “todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua”.

Sabendo da importância de se aprender uma nova língua, segundo Almeida Filho (2001), a abordagem de ensinar é o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, onde muitos fatores devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Quando falamos de aprender uma língua, não podemos separar sua relação com o termo cultura. Aprender língua não é conhecer apenas seus aspectos gramaticais, também permitir ao homem não somente aculturar-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades. No dizer de Patrocínio (1995, p. 39), aprender uma língua estrangeira significa, antes de tudo, “entrar em conflito com diferentes maneiras de produzir sentidos”.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do ensino aprendizagem a partir da abordagem da multimodalidade e do letramento. Barbosa *et al* (2016) indica que o termo foi usado, primeiramente, por psicólogos no início do século XX, e só mais recentemente passa a integrar os estudos sobre letramentos para indicar a integração de diversos recursos de comunicação, como a relação entre linguagem verbal, imagem, música e sons, por exemplo.

O ensino de língua estrangeira durante muito tempo, e até hoje em algumas instituições/escolas, utilizou e utiliza metodologias que não favorecem o desenvolvimento das habilidades dos alunos, pois trabalham textos, ou melhor, gêneros que não fazem parte do cotidiano do aprendiz.

Para Morita (1993), alguns professores de Língua Estrangeira (LE) defendem que competências puramente linguísticas devem anteceder as necessidades dos aprendizes. A história do ensino de línguas e a vivência, porém, têm demonstrado outro cenário. A autora ressalta dois pontos interessantes: primeiro, é importante que as competências linguísticas possam ser utilizadas dentro de um contexto de uso e como parte integral de um modelo de comportamento social. Segundo, o ensino de PLE tem levado a perceber que os alunos aprendem melhor quando se conscientizam da necessidade de determinadas

estruturas gramaticais. Essas estruturas gramaticais devem ser ensinadas quando os aprendizes tiverem a necessidade e/ou interesse em aprendê-los em vez de o professor estar antecipando, as ensinando (MORITA 1993). Além disso, nesse caso não se valoriza os espaços de funcionamento da língua, onde o indivíduo de fato diz algo levando em consideração outros conhecimentos, o que Guimarães (2005) vai chamar de espaço de enunciação.

Os espaços enunciativos⁵⁷ têm uma ligação com os gêneros discursivos, pois ambos propiciam a interação entre os participantes da comunicação, eles estão em todos os lugares, porém grande parte dos gêneros é desconhecida ou deixada de lado pelos professores de Língua Portuguesa, que acreditam só poder trabalhar com os textos selecionados por determinadas editoras. Mas por que não trabalhar gêneros conhecidos e utilizados pelos alunos no seu dia-dia, usando os espaços enunciativos que eles já fazem parte? Esse seria o ideal, trabalhar com textos que fazem parte do cotidiano, das leituras diárias que os alunos fazem. É com base nessa colocação que acreditamos ser pertinente o trabalho com o gênero capa de revista em sala de aula.

Quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos: na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino aprendizagem. Desse modo, trabalhar com algo que não é comum (*capa de revista*) na sala de aula, não pode ser considerado equívoco, pois no ambiente escolar tudo que envolve leitura e gênero textual deve ser trabalhado nas suas diversas modalidades.

Refletir nessa perspectiva é situar-se na dimensão de historicidade para tratar cada experiência de atualização da linguagem, discurso como um registro humano na linguagem, já que pensar a língua fora de seu uso é excluir o humano e o histórico.

Logo, a escola deve dotar o aluno da capacidade de letramento, fazendo com que estes aprendizes possam ver as coisas por outro ângulo. É seguindo esse pensamento que escolhemos trabalhar o gênero *capa de revista* por meio do jogo multimodal com a linguagem presente na capa da revista *Língua Portuguesa*, pois vemos nessa nova forma de ensino um gênero que está no cotidiano, que pode ser revista esportiva, de fofoca, de

⁵⁷ No trabalho em questão, apontamos como espaços enunciativos as chamadas nas capas da revista *Língua Portuguesa* que são enunciados que trazem uma informação incompleta, pois depende da participação do leitor para ter sentido e esse sentido só é determinado pela condição de letramento do indivíduo, que vai determinar o seu sentido.

novela e até mesmo revistas informativas como um jornal impresso. Segundo Santos (2017, p. 159-160):

Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

Com base nessa concepção de multimodalidade, podemos classificar o gênero *capa de revista* como um gênero multimodal, pois no momento da interação o aprendiz observa várias formas de representação do texto ali exposto. Vale destacar que esse gênero requer uma formulação de ideias diferentes de uma grande reportagem ou *outdoor*, pois, na *capa de revista* o editor tem que ser o mais claro possível e buscar o tópico de maior relevância no anúncio, pois essa frase é que vai ou não chamar a atenção dos leitores. Por isso, decidimos trabalhar o gênero multimodal *capa de revista*, para refletir acerca da capacidade que os alunos têm de colher no texto a informação de maior relevância e colocá-la em uma realidade de fala ou escrita mais coerente e coesa.

1. Multimodalidade

A multimodalidade se ancora especificamente no campo da Linguística Aplicada. Van Leeuwen (2011 apud OLIVEIRA E SILVA, 2019, p.148-150) ressalta que a interface da linguagem e comunicação, essas de certo modo passaram a ser vistas como multimodais a partir da década de 1920, graças às novas mídias. Esse termo é utilizado por Van Leeuwen para denotar que a linguagem e a comunicação atualmente estão caracterizadas pelos diferentes modos, verbais e não verbais, sons e músicas, eventos comunicativos e apresentados por outros conjuntos de recursos semióticos.

Nesse contexto contemporâneo, podemos entender a multimodalidade como uma abordagem sociossemiótica da comunicação que pode ser caracterizada pela presença de variados modos da linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, apud OLIVEIRA E SILVA, 2019, p.148-150).

Jewitt (2008, apud OLIVEIRA E SILVA, 2019, p.149) sinaliza que o processo de transformação e de interpretação dos diversos modos e seus respectivos recursos são concebidos como fluidos, em vez de uma habilidade estática para a replicação.

Nessa nova perspectiva, amplia o conceito de texto, e torna-se, cada vez mais indiscutível a necessidade de ressignificar práticas pedagógicas em sala de aula a respeito da multimodalidade dos textos, incluindo letramentos que contemplem as habilidades de ler, escrever e de construir sentidos (OLIVEIRA E SILVA, 2019, p.149).

Para Coscarelli (2009, p.91), os arranjos semióticos dos textos impressos são diversos, trazem marcas “como títulos e subtítulos, tamanhos, cor e/ou formato de fontes, recursos de topicalização, itens lexicais que marcam o grau de relevância de determinada parte do texto ou a organização dele”.

De acordo com Dionísio (2011), a multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações. Precisamos falar em letramentos no plural, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual (DIONÍSIO, 2011).

Na linha de pensamento dos autores relacionados até aqui, faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em desenvolvimento tecnológico. Em consequência disso, os modos habituais de ler um texto estão sendo reelaborados.

2. Gêneros textuais e Multiletramento

Segundo Bakhtin (1997), nós nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos, gêneros esses que sofrem constantes atualizações e transformações ao longo do tempo. Os gêneros discursivos se realizam por meio de enunciados orais e/ou escritos e só se concretizam na relação do eu com o outro.

O conceito de gênero diz respeito ao modo de organização da experiência com a linguagem, ou seja, o modo de organização das ações que os interlocutores produzem na interação que os mobiliza. (...). O conceito de gênero diz respeito, enfim, ao modo de organização do todo, isto é, ao modo de organização das relações dialógicas que são as relações de linguagem do *eu* com o *outro*. (CAMPOS, 2013, p. 99).

Não há atividade de interação humana sem o uso dos gêneros discursivos, pois estes são a unidade real da comunicação verbal e não-verbal nas diversas esferas da atividade humana.

Todo ser humano tem um papel ativo no ato conversacional, interage, concorda ou discorda de determinado assunto e faz uso de diversas estratégias comunicativas. Nesse ato dialógico não há um espaço determinado para cada um, pois a necessidade da comunicação permite que uma pessoa interrompa a outra para expor o seu ponto de vista. Como diz Barros (1994, p. 3): “o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto”, que passa a ser o centro da interlocução.

Em relação a esses atos dialógicos, Bakhtin explica que o enunciado é único, não pode ser repetido, apenas citado posto que vem de discursos proferidos no exato momento da interação social, ou seja, que a pessoa o faz uma única vez e em um momento único. Afirmção que podemos comparar com os aforismos de Heráclito referentes ao homem e ao rio dentre eles o de que “descemos e não descemos nos mesmos rios; somos e não somos”, que “ninguém se banha duas vezes no mesmo rio” e que “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois ele já não será o mesmo, nem você”.

A relação dialógica estabelecida entre os aforismos de Heráclito e o enunciado concebido por Bakhtin não é por acaso, ela reflete segundo Barros (1994, p.4), que “outro aspecto do dialogismo a ser considerado é o do diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”.

Dionísio (2011) ressalta que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na realidade uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens advindas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando diversas fontes de linguagem.

Estudar a enunciação nas capas da revista *Língua Portuguesa* é pertinente pois, esta materialidade está repleta de indicadores de subjetividade, onde quem a produz tem uma intenção ao produzir cada enunciado, seja de informar ou de convencer alguém sobre determinada posição assumida diante de um problema.

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização

do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONÍSIO, 2011, p.139).

As *capas de revistas* circulam em várias esferas da sociedade e constituem, sob a perspectiva teórica bakhtiniana, um gênero discursivo. Assim como os outros gêneros discursivos, uma capa de revista – entendida como unidade comunicativa – é um tipo relativamente estável de enunciado, que se compõe por três elementos essenciais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Há um formato relativamente estável que caracteriza esta página, que são os elementos verbais (as palavras) e não-verbais (imagens e cores) que compõem o enunciado produzido por seus enunciadorees que constroem propositalmente o estilo de cada *capa de revista*. Sendo assim, todo gênero discursivo manifesta a intenção do autor que pode ser de informar, divertir, seduzir, orientar ou convencer o seu interlocutor, entre outras intenções. Nesse caso, temos:



O que vemos anteriormente é uma *capa de revista* que busca através de *leads*⁵⁸ chamar a atenção de um público que provavelmente gosta de assuntos relacionados a língua portuguesa. O que vemos acima é típico de uma revista que quer chamar a atenção do leitor quanto a diversos assuntos, porém pela colocação dos *leads* – alguns com letras maiores, outras com letras menores podemos observar que o autor tem o objetivo de destacar, de dar mais ênfase a um determinado assunto mais que a outro.

Na capa analisada observa-se que, a fonte das letras é a mesma em toda a capa, mas as cores não da mesma forma que os tamanhos também não são. O tamanho da fonte é quem vai definir o que de mais relevante tem a revista no seu interior. Desse modo, constatamos que:

- O título da revista é *Língua*, mas não qualquer língua e sim a Língua Portuguesa;
- A reportagem de maior destaque, e que possivelmente terá o maior número de páginas, é a reportagem com maior fonte, ou seja, *Saramago, o compositor*;
- Há três *leads* com fonte menor, também de reportagens, todas no mesmo formato com um pequeno *lead* e um resumo, com orações reduzidas da reportagem, em três linhas, nas cores brancas e amarelas;
- No final da página há outras reportagens, porém essas não mais com orações reduzidas, apenas com temas mais gerais;
- No canto direito temos mais um *lead* com orações reduzidas, porém, em tamanho menor que as outras três as que pode indicar que essa reportagem tem um número menor de páginas;
- Como a capa de revista requer um poder de resumo que possa chamar a atenção do leitor, destacando o que há de mais pertinente na reportagem, não se pode colocar tudo, e às vezes esse pouco espaço leva a uma tática de escrita, tática essa que podemos observar – em letras menores – na parte superior da capa da revista *Língua Portuguesa* que chama a atenção para outras reportagens que não puderam ter tanto destaque quanto as outras.

O gênero *capa de revista* pode até parecer simples de se trabalhar, mas, não é. Quando se faz uma *capa de revista* é necessário ter um público em mente, saber selecionar o que possivelmente chamará mais a atenção dos leitores e, principalmente, formular bem as ideias na capa fazendo com que quem as veja possa sentir interesse em ler o que está

⁵⁸ *Lead (lide)*: linha ou parágrafo introdutório que apresenta os principais tópicos de uma matéria jornalística e se desenvolve no texto jornalística. Caracteriza-se por poder resumir o assunto, destacar o fato principal ou criar ambiente para despertar a curiosidade do leitor sobre a matéria jornalística.

dentro dela, de modo a exercitar e despertar o letramento nos aprendizes por meio da multimodalidade do gênero *capa de revista*.

Para Benveniste, o ser humano pode constituir-se como sujeito somente na *linguagem e pela linguagem*. A subjetividade seria a emergência no ser humano de uma propriedade fundamental da linguagem. Essa propriedade seria possível apenas porque, por um lado, cada locutor apresenta-se como *sujeito*, qualificando a si próprio como eu no seu discurso; por outro lado, porque esse *eu* implica outra pessoa, à qual o *eu* diz *tu* (CARBONI, 2008, p.70).

As reportagens de *capas de revista* impressa é um gênero textual cujo conteúdo remete ao grau mais alto de importância, pois esse gênero requer um cuidado maior com a produção de seus textos. Segundo Marcuschi (2005), o gênero capa de revista possui um estilo e composição característica, conforme as particularidades apresentadas no tópico anterior referentes à capa da revista *Língua Portuguesa*. De acordo com a conceituação de Meurer e Moita-Roth, (2002) para gênero discursivo, a capa é um tipo específico de texto não literário, escrito, com uma organização retórica recorrente, que possui uma função específica, nesse caso de informar acerca dos acontecimentos que a língua portuguesa abarca.

Desse modo, a interpretação de cada enunciado da *capa de revista* vai depender de cada tipo de leitor, ou seja, vai ser única, posto que vai levar em consideração a capacidade ou o nível de letramento que cada indivíduo tem.

Outro fator a ser levado em consideração na análise da *capa da revista* é o seu processo de elaboração, pois uma *capa de revista* nunca pode ter informações suficientes para o leitor, porque se as informações na capa são suficientes, completas, não há mais nada a se buscar no seu interior.

Algumas considerações

Por muito tempo, as aulas de línguas estavam condicionadas a meras exposições ou simples manipulações de regras, normas, esquemas gramaticais, que não só ocultavam o valor social da linguagem, como também apostavam em métodos compensatórios e desestimulantes de ensino. Atividades descontextualizadas aliadas a discursos convencionais.

O que propomos com o estudo dos espaços enunciativos presentes no gênero multimodal da capa da revista *Língua Portuguesa* é desenvolver nos alunos a competência de selecionar o que há de mais importantes nos textos e buscar generalizar isso, ou seja, fazer com que eles possam nas suas produções textuais buscar demonstrar o que há de mais relevante de forma clara e objetiva para quem lê ou escuta.

Sabe-se que o que chama a atenção de uma pessoa para comprar uma revista é a sua capa, ou melhor, o que está e como está colocado na sua capa. Desse modo, o que faz vender as revistas são as informações bem formuladas e resumidas na capa. Mas por que a capa tem que ter orações reduzidas? Porque no mundo corrido de hoje, ninguém tem tempo de parar e ficar lendo grandes reportagens, e os editores sabem disso e buscam colocar em destaque as reportagens que possivelmente chamarão mais a atenção dos leitores apressados que se gostarem dos *leads* comprará a revista.

A proposta de ensino de línguas com o gênero *capa de revista*, vem reforçar a importância de se trabalhar com os mais diversos gêneros textuais em sala de aula, pois esse estudo propicia ao aluno o desenvolvimento da autonomia no processo da leitura e produção de textos, bem como oportuniza seu envolvimento participativo no contexto social.

Entretanto, conhecer o gênero *capa de revista* em todos os seus elementos composicionais (conteúdo temático, estilo e construção composicional), marcas linguísticas e enunciativas requer muitas leituras, estudos mais aprofundados e muita dedicação do professor, de maneira que ele possa orientar os alunos a perceberem as estratégias utilizadas no gênero estudado e saberem fazer uso adequado ao produzirem seus próprios textos.

Contudo, o gênero *capa de revista*, trabalhado nesse capítulo não é texto isolado, pelo contrário ele está presente em todo lugar, pois se olharmos a nossa volta tudo está resumido, diminuído com o objetivo de instigar a curiosidade, fator esse que contribui para uma reflexão do uso da língua e do ensino de Português como Língua Estrangeira.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes e Arte Língua, 2005.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. (Ensaio de Cultura, 7).
- BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Geraldo Lásca. Especificidades do ensino de PLE. *Revista SIPLE-Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, v.3, n.1, p. 13-18, maio 2012.
- CAMPOS, Edson Nascimento. Do conceito de gênero: implicações metodológicas para a leitura e a produção de textos. *Anais do V Congresso de Letras - Discurso e Identidade Cultural, V Congresso de Letras: Discursos e Identidade Cultural*. Disponível em: <<https://bit.ly/2oOpXZO>>. Acesso em: 19 de agosto 2019.
- CARBONI, Florence. *Introdução à Linguística*. Belo Horizonte: Atlântica, 2008.
- COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 9, n. 3, p.91, set/dez., 2009.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FERREIRA, Lúcia M. A; ORRICO, Evelyn, G. D. Linguagem, Identidade e Memória Social In: FERREIRA, Lúcia M. A; ORRICO, Evelyn, G.D. (Orgs.). *Prefácio*: Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.9-12.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MORITA, Marisa Kimie. *Diálogo à distância no processo de aquisição da oralidade em Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: Campinas, 1993.
- OLIVEIRA, Henrique Antunes de; SILVA, Maria Zenaide da. Multimodalidade e ensino de leitura em língua inglesa: ações de um professor da escola pública com o uso de imagens. *Pensares em Revista*, n. 14, p.145-169, 2019. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/37737>. Acesso em: 16 set. 2019.

PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. *Repensando o conceito de competência comunicativa no aquecimento da aula de Português Língua Estrangeira: uma perspectiva estratégica*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

SANTOS, Záira Bomfante dos. O ensino de leitura em língua adicional sob a ótica das multimodalidades. *Revista Kiri- Kerê: Pesquisa e ensino*. CEUNES-UFES, Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 2. p. 155-171, maio 2017.

PROAÇÃO E PARFOR: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Santos Alves⁵⁹
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro⁶⁰

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo discutir a relevância da formação continuada no fazer pedagógico do professor que atua na educação básica no eixo Ilhéus/Itabuna no estado da Bahia, a partir dos programas Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecidos pelo governo municipal em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e pelo Ministério da Educação (MEC). Para este propósito, foram utilizadas as orientações teóricas que norteiam os estudos acerca da formação de professores a partir de autores como Gatti (2003, Veiga (2002), Silva e Meyer (2015), dentre outros. Ser professor é pensar constantemente a própria ação, e para isso se faz necessária a reflexão sobre a prática docente através de um processo dialético transformador. Espera-se com esta pesquisa uma ampliação de saberes acerca da formação continuada, e, principalmente, a evidência de saldos positivos no que diz respeito ao tema. Para isso, foi feita uma investigação de cunho documental, desenvolvida mediante estudos bibliográficos que se baseiam em materiais pré-selecionados acerca da formação continuada de professores da educação básica, a partir de leituras e análises de artigos acadêmicos, livros e dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC).

Palavras-chave: Professor; Educação Básica; Formação Continuada; PROAÇÃO; PARFOR.

Introdução

Nos últimos anos a educação tem passado por mudanças, seja através de políticas públicas relacionadas ao acesso e qualidade, seja pelo perfil do alunado. Exames de avaliação demonstram que as demandas sociais do país têm grande influência no que diz respeito aos índices de desenvolvimento no campo educacional, e o fazer pedagógico do professor contribui para resultados positivos ou negativos na aprendizagem do discente. O docente, no entanto, é apenas uma peça do tabuleiro diante da imensidão de partícipes que podem contribuir para que o processo de formação do aluno seja eficaz.

A partir disto, o governo brasileiro, através das universidades públicas, oferece programas para a formação inicial e continuada de professores, e desde então vem sendo

⁵⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail:* amandaendy2@gmail.com.

⁶⁰ Professora Emérita da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Professora PVNS/CAPES/PPGL da Universidade Federal de Roraima (UFRR). *E-mail:* profdajuda@gmail.com.

um tema de muitas discussões no Brasil, visto que há uma precariedade na educação no país, conforme já relatado por Goldemberg (1993, p. 65): “O Brasil apresenta, de forma agravada, algumas características próprias de países em desenvolvimento, entre as quais enormes desigualdades na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional”.

Logo, culpar apenas os professores é no mínimo descabido, visto que as políticas educacionais, muitas vezes, não contribuem para que os licenciados melhorem o fazer pedagógico. Ao contrário do que se possa imaginar, o professor nunca é um profissional detentor de todo o conhecimento de sua área. Graduar-se é um processo que dura a vida toda, uma vez que há sempre novas possibilidades de construir conhecimento mediante as transformações sociais ocorridas no mundo. Para tanto, o profissional da educação precisa atentar-se à importância de uma formação continuada, a fim de que seja capaz de suprir demandas relacionadas ao aprendizado do seu alunado.

Com a popularização de novas ferramentas, principalmente com a informática, foi possível dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, pois estes novos meios estão inseridos no dia a dia dos alunos. Desta forma, é possível entender que a escola, enquanto ambiente de formação, não deve estar alheia a essas mudanças. Pensando nisso, as instituições públicas de ensino superior oferecem cursos de formação complementar, para que os professores e gestores acompanhem os processos de transformações desses alunos. É importante salientar que essas novas possibilidades não substituem o papel do professor, mas os docentes são orientados a dialogarem com a nova realidade atuando como mediadores do conhecimento.

Com a oferta desses cursos fica o questionamento sobre a importância dessas formações para o desenvolvimento dos professores e alunos, visto que normalmente esses cursos são elaborados de maneira geral e sem foco específico nas diferenças de cada grupo escolar, ou sem pensar especificamente no projeto político pedagógico que atenda às demandas regionais.

Ao ignorar essas particularidades, os cursos de formação desconsideram que a formação dos professores, dentre outras coisas, pode estar estritamente ligada ao desempenho dos alunos da educação básica e é importante que essas ações busquem não só o conhecimento, mas a valorização dos professores e profissionais da educação, dando uma nova perspectiva ao ato de aprimorar o conhecimento.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir a relevância da formação continuada no fazer pedagógico do professor que atua na educação básica no eixo Ilhéus/Itabuna, a partir do Programa de Formação de Professores em Atuação na

Educação Básica (PROAÇÃO) concluído no ano de 2010 e desenvolvido a partir de uma parceria entre governos municipais e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ainda em vigor, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) para suprir necessidades relacionadas ao desenvolvimento da educação.

Documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) trazem metas importantes no que diz respeito a formação de professores: a parceria com a União para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, com a intenção de todos os professores terem ensino superior na área que lecionam, que metade dos professores da educação básica possuam pós-graduação direcionada à sua área de conhecimento, valorização dos profissionais do magistério das redes públicas por meio de uma equiparação salarial com outros profissionais que possuem escolaridade equivalente, dentre outros aspectos.

1. Uma breve história da educação no Brasil

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, os sacerdotes jesuítas em 1549 vieram com a função de “educar” e catequizar os índios através do ensino da moral da época, disciplina, teologia. Além disso, imputaram uma cultura até então desconhecida, visto que ao fazer isso conseguiriam a obediência desse povo. Entretanto, nesse período não se falava de formação de professores (SILVA E MEYER, 2015).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o Marquês de Pombal impôs novas regras, instituindo as aulas Régias, que tinham como função suprir o ensino, até aquele momento administrado pelos Jesuítas. Assim como todos os âmbitos da sociedade portuguesa, a política educacional era centrada no crescimento econômico de Portugal. Foi nesse momento que surgiu o ensino público e laico no país, instituindo o primeiro concurso para professor no Brasil (DE GOUVEIA E NETO, 2015; CAMARGO 2011; SOARES 2007).

Em nome do rei, o diretor de estudos nomeava os professores que iriam lecionar no novo projeto de escola. Segundo Soares (2007), diretor de estudos era o nome dado a pessoa que coordenava, planejava e controlava as tarefas realizadas pelos professores. A contratação dos docentes era feita mediante a realização de uma prova escrita que envolvia aritmética e ortografia e não era necessário que o candidato comprovasse

formação escolar, bastava ter um documento que mostrasse aos organizadores que o candidato tinha condições de assumir o cargo.

Foi na República Velha que houve reformas no campo da educação, a Reforma de Benjamim Constant, por exemplo, segundo Freitas (2015, p.2) “[...] tinha por intuito substituir o currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, ou seja, o currículo prático, característico das ideias positivistas”. É nesse período que a formação docente passa a ser vista como objeto de estudo da pedagogia.

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico (SOUZA, 1998, p.206).

A Era Vargas, compreendida entre 1930 a 1954, foi um momento onde a educação tinha como base o nacionalismo e mantinha o foco na educação profissional. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e da Saúde. Nesse momento o modelo de educação é aplicado de acordo com o grupo social de origem (TOMÉ, 2012).

Entre os períodos de 1964 a 1985 o Brasil viveu a ditadura militar, período marcado, no contexto escolar, por uma pedagogia tradicional que era afamada pelo autoritarismo, censura, patriotismo e domínio ideológico militar. Segundo Sousa, Queiroz e Nóbrega (2016, p.2): “Os militares utilizavam a Escola como um aparelho ideológico essencial para cobrir a população com o pensamento de que estava tudo bem”, visando impor as ideias ditatoriais”.

Nesse momento histórico o professor era considerado o detentor unilateral do saber, ou seja, o aluno era visto como uma folha em branco, onde o conhecimento era apenas depositado sem questionamentos. Desta forma, era possível conseguir a aceitação e a obediência dos alunos, já que o momento exigia isso (SILVA E MEYER, 2015). Durante a ditadura foi feita uma tentativa de implementação da educação continuada para professores da educação básica, uma necessidade apontada pelo ministério da educação da época. Entretanto este projeto foi encerrado em 1991 mesmo tendo auxiliado na revitalização da “escola normal”.

A formação pode ser concebida como uma atividade através da qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, logo interiorizado, possa ser superado e exteriorizado, de novo, de forma enriquecida, pelo significado de uma nova atividade (GONÇALVES, 2013).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, especificamente o artigo 62, diz que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). A relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p.86).

No ano de 1998 foram implementados, nas universidades baianas, programas de formação continuada e, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), foi desenvolvido o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (PROAÇÃO), um dos objetos desse texto. Esse programa destina-se aos professores que exercem sua profissão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não possuem o ensino superior (GONÇALVES, 2013).

De acordo com Gatti (2003), a necessidade de oferecer aos professores em atuação uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para o seu nível era premente. Entretanto, ao falar de formação continuada, associamos o conceito a um curso pré-estabelecido, onde é feito um treinamento acerca do tema escolhido.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) registra que os cursos de formação de professores precisam se constituir em espaços de reflexão, articulando princípios de sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria/prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada com a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 59).

Ser professor é renovar-se todos os dias, pois a sociedade muda e a escola acompanha essas mudanças, mesmo que de maneira mais lenta. Sem dúvida, do início da graduação até o final, boa parte do que foi mediado sofre mudanças, sendo de extrema importância que os professores formadores acompanhem, ou seja, a formação continuada cria momentos de reflexão acerca de novos conhecimentos e aprimora os adquiridos durante a graduação. Ser professor, segundo Demo (1997), é pensar constantemente a própria ação, e para isso é necessário refletir sobre a prática docente através de um processo dialético transformador. Dentro dessa perspectiva, verifica-se no cenário

brasileiro atual, um processo de conscientização acerca da responsabilidade no trabalho docente por parte do professor, no qual muitos profissionais depositam na formação continuada a esperança de suprir, atualizar, treinar e aprofundar conhecimentos e práticas aplicáveis no âmbito.

Entretanto, é perceptível, conforme destacado por Pereira et al, (2017), que tem predominado, nesses cursos, práticas que não atendem às necessidades pedagógicas dos professores, onde o cursista desempenha um papel quase exclusivo de ouvinte, desconhecendo que ele tem bastante a contribuir através de suas vivências escolares, e não somente a aprender.

As transformações que ocorrem na sociedade marcam a necessidade de estudos focados na formação continuada de professores. Desta forma, é essencial que sejam feitas pesquisas a nível regional (eixo Ilhéus/Itabuna, região sul da Bahia) acerca dos processos de formação, para assim, contribuir positivamente no fazer docente, mantendo foco no direito à aprendizagem do discente. Além disso, a formação de professores da educação básica é um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, em seu artigo 62 que dispõe sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Dentro dessa perspectiva, programas como o PROAÇÃO e o PARFOR, se fizeram necessários, tendo em vista a obrigatoriedade do curso superior para professores da educação básica. O curso foi estruturado em três anos e era ofertado no turno diurno, onde as atividades eram realizadas na universidade com uma semana no turno diurno e duas semanas no noturno e ao final era apresentado um trabalho interdisciplinar.

2. PROAÇÃO: O primeiro programa de formação continuada na Universidade Estadual de Santa Cruz

Segundo o documento de implementação do Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (1999), pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, e no Decreto nº 6.755/09, fica evidenciado o requisito da formação de nível superior para professores que atuam na educação e não possuem diploma de graduação em licenciaturas.

No caso da educação básica, a lei que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério estabeleceu um prazo de cinco anos para que os professores obtivessem a habilitação necessária exigida pela LDB.

Na época da implementação dos cursos, segundo o PNE (Plano Nacional de Educação), a porcentagem de docentes na educação infantil e séries iniciais sem a formação mínima exigida era de 74%; especificamente na Bahia os números giravam em torno de 96% entre as redes municipais e estaduais. Conforme a tabela a seguir:

Tabela 1. Nível de escolaridade dos professores atuantes na rede pública da Bahia.

Escolaridade	Redes		Total	%	
	Estadual	Municipal		Estadual	Municipal
1º grau incompleto	176	7.394	7.570	13,87	1,12
1º grau completo	1.372	5.464	6.836	10	9
2º grau completo magistério	13.215	38.447	51.66 2	84	72
2º grau completo sem magistério	280	1.151	1.431	2,16	1,77
3º grau licenciatura	548	637	1.185	1,13	3,47
3º grau sem licenciatura	210	212	422	0,4	1,33
TOTAL	15.801	53.305	69.10 6	100	100

Fonte: Superintendência de Desenvolvimento Educacional – Dados Preliminares do Censo Educacional/98.

Programas de formação pedagógica e educação continuada se fizeram necessários aos que queriam continuar lecionando, mas essa lei não veio para dificultar a vida dos magistrados, ela surgiu como resposta às reais necessidades da sociedade brasileira no que diz respeito a educação.

Sendo assim, a universidade pública responsável tinha como compromisso acolher essa parte significativa da sociedade, nesse período crucial de transição, que foi a qualificação em nível superior.

No que diz respeito à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com sede em Ilhéus na Bahia, nessa época, instituiu-se um programa de formação de professores para amparar aqueles que tinham apenas o magistério e que pretendiam continuar na área da educação. A intenção era oferecer atendimento a professores da rede pública, municipal e estadual de ensino, possibilitando suprir a demanda regional, com oportunidades de formação inicial e continuada.

É fato que UESC é uma instituição que desenvolve trabalhos voltados para várias áreas do conhecimento, mas programas especiais com foco na formação de professores foi algo inovador à localidade, visto que o seu principal objetivo era qualificar professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva.

Sendo assim, no dia 22 de julho de 1999, o Programa Especial de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica é aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e a proposta foi implementada de maneira gradativa, com o objetivo de formar profissionais de educação a curto e a médio prazo, desde aqueles que atuavam na educação infantil até o ensino médio. Assim, segundo a UESC (1999), o programa pretendia oferecer:

1. Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Licenciatura Plena);
2. Curso de Formação de Professores para o Ensino Médio e Séries Finais do Ensino Fundamental (Licenciatura Plena);
3. Curso de Formação Pedagógica com caráter de Especialização ou Aprofundamento de Estudos, para portadores de Diploma de nível Superior em outras áreas;
4. Curso de Gestão em Educação para professores em atividades técnico-administrativas (Licenciatura Plena).

Além disso, vale ressaltar que houve a inclusão de alguns municípios fora da área da abrangência prevista, mas especificamente na região do Baixo-Sul como: Igrapiúna, Camamu, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá, essas cidades inclusas demonstraram cerca de 98% de professores sem o curso superior, tornando assim necessária a inclusão no programa.

3. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Segundo informações extraídas do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado em 28 de maio de 2009 por meio da CAPES e do Ministério da Educação (MEC), e tem como principal objetivo melhorar o ensino através da oferta de uma educação gratuita de qualidade, para professores sem formação adequada à Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que diz:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores

de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

O programa é destinado exclusivamente aos professores da rede pública de educação básica que estão no exercício da docência e necessitam de formação na área que atuam na sua rede escolar. Além disso, o portal elenca os objetivos do programa que seguem logo abaixo.

1. Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
2. Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede;
3. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
4. Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;
5. Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

Para sua implementação a oferta foi discutida no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, para que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação apresentem as demandas de formação, enquanto as universidades apresentam a possibilidade de oferta e enviam propostas à Capes para receberem o programa na instituição, a partir de análise ela fomenta e implementa caso a solicitação seja aprovada.

Existem três modalidades vigentes no programa: 1ª) Licenciatura, para professores sem graduação; 2ª) Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; 3ª) Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, que atuam nos cursos profissionalizantes de escolas públicas.

As cargas horárias variam de acordo com a modalidade, a 1ª licenciatura tem carga horária de 3.200 horas, sendo 400 de estágio supervisionado, mesmo já sendo professor na rede pública, os alunos da segunda licenciatura precisam apenas cumprir 1.200, que incluem o estágio supervisionado.

Segundo o Ministério da Educação “Em sua primeira edição, abriu 140 turmas em 32 instituições de educação superior, em um total de 4.273 matrículas. Um dos requisitos para ingressar nesses cursos é necessário que seja feita a pré-inscrição na Plataforma Freire.” A plataforma Paulo Freire foi desenvolvida pelo Ministério da Educação para gerenciar os processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica e pública, podendo acompanhar processos como inscrições, trancamentos e matrículas. Desta forma, fica mais fácil para ambos os lados, a organização e gerenciamento das atividades.

Conforme a tabela abaixo esses são os dados numéricos do PARFOR desde o seu lançamento em 2009:

Tabela 2. Dados do PARFOR desde a sua data de criação, em 2009, até 2018.

<i>Dado</i>	<i>Quantidade</i>
<i>Turmas implantadas até 2016</i>	2903
<i>Matriculados (2009 a 2016)</i>	94727
<i>Turmas concluídas até 2017</i>	2315
<i>Turmas em andamento em maio/2018</i>	588
<i>Formados</i>	44.843
<i>Cursando em maio/2018</i>	22.506
<i>Instituições participantes</i>	103
<i>Municípios com turmas implantadas</i>	510
<i>Municípios com professores matriculados</i>	3300

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior.

A Universidade Estadual de Santa Cruz foi uma das instituições que aderiram ao programa no ano de 2009, pois necessitava de um programa a nível federal que atendesse os professores da região, visto que o PROAÇÃO era um programa regional e seu objetivo era garantir a melhoria na qualidade do ensino de maneira a alinhar com um programa mais amplo. Segundo Gonçalves (2013, p.63):

A intenção era formar, até 2014, 330 mil professores, que atuavam na Educação Básica e que ainda não eram graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em atuação na

Educação Básica pública ainda não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se graduaram.

Considerações Finais

Conclui-se, portanto, que programas de formação continuada se fazem necessários, visto as demandas sociais da nossa sociedade e possibilidade de ampliação de novos saberes são essenciais para o fazer pedagógico do professor, além disso, é notável o aumento de pesquisas educacionais relacionadas a área.

Estes estudos são fundamentais para o desenvolvimento do campo educacional, pois, a partir deles, é possível construir uma nova perspectiva em relação ao papel do professor mediador, o professor que se profissionaliza. Pensando nisso, o presente trabalho é um produto aberto, que pretende compreender os aspectos positivos de uma formação continuada, levando em consideração as dificuldades enfrentadas, em prol da obtenção de conhecimento.

Referências

ANFOPE. *Documento final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Campinas – São Paulo, 1998. Mimeo.

BAHIA. *Dados sobre a educação na Bahia*. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Salvador, BA, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Planejando a próxima década: construindo os Planos de Educação*. Brasília, DF, [201-?]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 02/2015* relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 de junho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: 2009. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 30/1/2009.

CAMARGO, Angélica Ricci. Aulas régias. *MAPA: Programa de Pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira*. Ministério da Justiça. Arquivo nacional, 2011. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4566>. Acesso em: 7 jul. 2019.

DE GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann; NETO, Sérgio Candido de Gouveia Neto. Contratação do professor primário: da era Pombalina ao Regime Militar. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 2, p. 18-39, 2015.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. A reforma Benjamin Constant a educação básica no início do século XX. *Revista Conedu*, Campina Grande-PB, 24 dez. 2015.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. São Paulo, maio/Agosto de 1993, *Estudos Avançados – USP*, v. 7, n.8, p. 65.

GONÇALVES, Alba Lúcia. *Proação: formando professores em atuação: entrecurrículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação*. Salvador, BA, tese, 137p, 2013.

PEREIRA, Grazielle Rodrigues; PAULA, Livia Mascarenhas de; PAULA, Lilian Mascarenhas de. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, 2470, 2017.

SILVA, Roseane Almeida; MEYER, Patrícia. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. In: XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2015, Curitiba. *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 23439-23447.

SOARES, Flávia dos Santos. Instrução Pública e docência de matemática na virada do século XVIII para o XIX. *Horizontes* (Bragança Paulista), v. 25, p. 9-16, 2007.

SOUSA, Mayara Viviane Silva de; QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; NÓBREGA, Alessandro Teixeira. As adversidades da educação na ditadura militar brasileira e a erupção do pensamento crítico. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Imperatriz, MA. *Anais VIII FIPED*. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 235-239.

TOMÉ, Ana Clécia Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, vol.1, n.2, p.1- 13, julho/dez. 2012.

UESC. *Programa Especial de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica*. Ilhéus, BA, 1999. Mimeografado.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Vozes, 2002.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Amanda Santos Alves: Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro. Membro do grupo de pesquisa *Português como língua de acolhimento e a performace identitária: uma perspectiva da entextualização*.

Bougleux Bonjardim da Silva Carmo: Licenciado em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Linguística Forense pela Universidade do Porto (Portugal). Mestre em Letras pelo Profletras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutorando no Programa Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Membro da Associação Brasileira de Linguística (Abralin). Professor substituto no Departamento de Educação (DEDC) do Campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira. Atua na área de Letras e Linguística com ênfase no ensino de português, marcadores discursivos, pragmática, estudos forenses e Análise da Conversa Etnometodológica.

Carla Serafim Lima: Professora de Redação do Ensino Médio do Colégio São Jorge dos Ilhéus, em Ilhéus/BA. Mestre em Letras: Linguagens e Representações, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Daniele da Silva Fernandes Rodrigues: Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2008). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2010). Especialista em Ensino de línguas em contexto de diversidade linguística pela Universidade Estadual de Roraima (UERR, 2018). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisadora na área da linguística. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

Elionai Mendes da Silva: Licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2014). Especialista em Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade Campos Elíseos (FCE, 2018), e em Educação Inclusiva (2019), pela mesma Instituição de Ensino Superior. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde desenvolve pesquisa no campo de conhecimento da Argumentação, sob a óptica da Nova Retórica. Atuou como docente do Colégio da Polícia Militar de Ilhéus Rômulo Galvão, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Redação (2018-2019). Possui experiência profissional nos níveis de ensino da Educação básica - educação infantil, fundamental I e II e ensino médio - ministrando aula de Língua espanhola, Redação e Língua portuguesa.

Emerson Carvalho de Souza: Licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2001). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2004). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2012), e Pós-doutoramento em Linguística na Universidade Livre de Amsterdam. Professor adjunto da Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde

trabalho com documentação, descrição e análise de Línguas Indígenas, Fonologia e Educação Indígena Intercultural.

Eunice da Rocha Moraes Rodrigues-Tapuia: Licenciatura em Educação Intercultural para Formação e Habilitação de Educadores Indígenas, pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2011). Especialista em Educação Intercultural e transdisciplinar: Gestão Pedagógica pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2015). Mestranda em Performances Culturais no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás. Professora na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, localizada na Terra Indígena Carretão, Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Fernando Porfírio Lima: Acadêmico do Bacharelado em Cultura pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo realizado pesquisas na área de textualidade e cultura, cultura tradicional e saberes. Atualmente é presidente do Centro Acadêmico do curso.

Francelina Barreto de Abreu: Licenciada em Letras Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2013). Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Montenegro (2015). Mestra em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018). Atualmente é professora efetiva da prefeitura municipal de Abaetetuba atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). Tem experiência como professora formadora do Parfor, como professora colaboradora da UFPA na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura de Língua Espanhola, como professora substituta na Rede Estadual de Ensino.

Gabriel Nascimento: Professor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências do Campus Sosígenes Costa e do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), onde coordena o Laboratório de Linguagens. Foi *Visiting Scholar* na *University of Pennsylvania* (2019), Estados Unidos. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Doutorando em Letras na Universidade de São Paulo. É membro dos seguintes grupos de pesquisa: *Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia* (USP), *Perspectivas linguísticas contemporâneas sobre identidade, subjetividade e conhecimento* (UFG) e *Identities, Letramentos e Emoções no ensino-aprendizagem de línguas e na formação docente* (UnB).

Laísa Fernandes Tossin: Professora substituta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se ao estudo do período colonial no Brasil e no Caribe, em especial, ao estudo das ideias linguísticas geradas nos séculos XVI e XVII pelas descrições das línguas indígenas americanas elaboradas por missionários. Publicou diversos artigos sobre línguas indígenas brasileiras e sobre o contato entre línguas no contexto da colônia, tendo como marco teórico principalmente a semântica da enunciação, a análise do discurso da escola francesa e a história das ideias linguísticas. Atualmente integra o 5º Programa de Residência em Pesquisa da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin da Universidade de São Paulo (USP).

Laudineia de Souza Sartore: Licenciada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA, 2014). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Latino-

americana de Educação (Flated, 2015). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (2014). Graduada em Teologia pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (2011). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Sociedade de Ensino Superior do Agreste Ltda (SOESA, 2014) e Ensino Superior e Inspeção Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestra em Letras pelo PROFLETRAS na UESC (2016 A 2018). Atua como professora do Ensino Fundamental II, pela Prefeitura Municipal de Itabela-BA.

Lenilza Teodoro dos Santos Mendes: Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo realizado Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa, em Portugal. É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa, Formação de Professores, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Sociolinguística e Ensino e Linguística Aplicada, com ênfase em interculturalidade e crenças sobre o ensino-aprendizagem de português como língua materna.

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro: Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá. Professora Emérita pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por intermédio do Programa de Professor Visitante Nacional Sênior na Amazônia, atuando na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (UESC).

Marlucia Mendes da Rocha: Professora do curso de Comunicação Social, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Coordenadora Geral da TV da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Roteirista e diretora de teatro.

Martha Julia Martins de Souza: Atualmente é professora do curso de Letras / Português e Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. É doutora em Estudos Linguísticos e Literários de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem como interesse de pesquisa o campo dos Estudos de Gênero, Discurso e Sociedade e epistemologias anti-hegemônicas. É coordenadora do grupo de pesquisa *Grupo de Estudos de Gênero (GREG)*; coordena o projeto de extensão *Clube de Leitura Young Adult* e o projeto de pesquisa *Mulheres migrantes em região de fronteira: narrativas, opressão e sobrevivência*.

Patrick Silva Cavalcante: Graduando do Curso de Bacharelado em Comunicação Social (RTV) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pesquisador nas áreas de cinema, filosofia e literatura e desenvolve a pesquisa *O ensaístico no cinema: uma investigação filosófico-literária da presença de conceitos-imagem em obras audiovisuais do gênero filme-ensaio*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Valéria Amim. Possui experiências acadêmicas, nas áreas de roteiro e direção de curtas e médias-metragens, e profissionais, nas áreas de assessoria de imprensa e ensino audiovisual, tanto na UESC quanto em outras instituições como a CEPLAC/BA, Prefeitura de Itabuna-BA e Câmara de Vereadores de

Itabuna-BA. Atualmente desenvolve o seu projeto de TCC *Passagem*, um filme-ensaio de longa-metragem.

Samara de Oliveira Santos: Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2010). Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela referida universidade.

Tânia Ferreira Rezende: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Linguística e Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), com atuação na graduação e na pós-graduação, na linha de pesquisa Linguagem, Sociedade e Cultura, com ênfase em Sociolinguística, História do Português Brasileiro e Letramento Intercultural Decolonial. É líder do *Obiah* Grupo de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem, coordenadora da *Mahãdu* – Rede de Cooperação Interinstitucional de Documentação e Estudos da Diversidade Linguística no Brasil Central, e participa da *Rede de Estudos de Português ao Redor do Mundo*, com desenvolvimento do Subprojeto: “O português brasileiro em contexto italiano: aspectos sociais, políticos e linguísticos”.

Valéria Amim: Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2009), com pós-doutorado em Sociologia na Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal. Professora titular do Curso de Comunicação Social e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais (KÀWÉ/NEABs) da UESC, por meio do qual Coordenou o *Projeto de Mapeamento de Comunidades Religiosas de Matriz Afrodescendente da Bacia do Leste* (2009-2013). Possui experiência na área da Educação, com ênfase em arte-educação e elaboração de projetos e atua na produção de documentação audiovisual sobre temáticas culturais e religiosas. Foi curadora das Exposições Fotográficas *Águas do Leste: um olhar sobre os terreiros* (2012 e 2013).

Verônica de Souza Santos: Mãe de João Victor e Flor de Maria, mulher negra, ativista, militante. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* Porto Seguro. Doutoranda em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA). Mestre em Letras (PPGLL-UFBA). Bacharela e Licenciada em Letras Vernáculas (UFBA). Membro integrante da Universal Zulu Nation. Membro da Academia de Letras do Brasil - Seccional Sul e Extremo Sul da Bahia. Membro da Academia de Letras de Porto Seguro. Pesquisadora dos grupos de pesquisa *Estudos da Língua Portuguesa: descrição e ensino (ELIPOR)*, *Baobá - Baobá: grupo de estudos em ancestralidade e pensamento de(s)colonial*, e *Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPFP)*. Atua na docência há 10 anos e se interessa por pesquisa envolvendo sintaxe formal, gênero, raça e classe.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro: Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá. Professora Emérita pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por intermédio do Programa de Professor Visitante Nacional Sênior na Amazônia, atuando na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (UESC).

Jairo da Silva e Silva: Doutorando em Letras: Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2019). Mestre em Letras: Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2017). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME, 2010). Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará (IFPA, 2018). Licenciado em Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2008). Professor da área de Letras do Instituto Federal do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). Membro do *Grupo de Estudos em Educação, Memórias e Culturas na Amazônia Paraense* (GEMCA/IFPA), cadastrado no diretório de pesquisa do CNPq.

Gabriel Nascimento: Professor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências do Campus Sosígenes Costa e do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), onde coordena o Laboratório de Linguagens. Foi *Visiting Scholar* na *University of Pennsylvania* (2019), Estados Unidos. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Doutorando em Letras na Universidade de São Paulo. É membro dos seguintes grupos de pesquisa: *Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia* (USP), *Perspectivas linguísticas contemporâneas sobre identidade, subjetividade e conhecimento* (UFG) e *Identidades, Letramentos e Emoções no ensino-aprendizagem de línguas e na formação docente* (UnB).

Gisane Souza Santana: Doutoranda em Literatura e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPgLitCult/UFBA). Pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), possui Mestrado em Letras: Linguagens e Representações (2014); Especialização em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa (2009); e Licenciatura em Letras (2006).

DIÁLOGOS FRONTEIRIÇOS

LINGUAGENS EM PERSPECTIVAS

MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO
JAIRO DA SILVA E SILVA
GABRIEL NASCIMENTO
GISANE SOUZA SANTANA
ORGANIZADORES