



Práticas Amazônicas:

linguagens, culturas e ensino

Ednaldo Tartaglia
(Organizador)



UNIFAP
Editora



Pedro & João
editores

Práticas Amazônicas: linguagens, culturas e ensino

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ



Pedro & João
editores

Ednaldo Tartaglia
(Org.)

**Práticas Amazônicas:
linguagens, culturas e ensino**

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ednaldo Tartaglia [Org.]

Práticas amazônicas: linguagens, culturas e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores e UNIFAP, 2021. 238p.

ISBN: 978-65-5869-132-7 [Impresso]

978-65-5869-194-5 [Digital]

1. Linguística. 2. Cultura brasileira. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Práticas pedagógicas. 5. Amazônia. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Revisão textual e gramatical: Ednaldo Tartaglia

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Editora da Universidade Federal do Amapá

www2.unifap.br/editora

68903-419 – Macapá – AP



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
PARTE I:	15
LINGUAGENS E CULTURAS DA/NA AMAZÔNIA	
1. A IDENTIDADE DOS BOIS-BUMBÁS DE PARINTINS NAS LETRAS DE TOADAS: ANÁLISE DISCURSIVA	17
Claudiana Narzetti Mileny Brandão Silva	
2. LUTAS AMAZÔNICAS: PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS DE SUJEITOS NEGROS	37
Ednaldo Tartaglia	
3. IMIGRAÇÃO DE MULHERES HAITIANAS EM PORTO VELHO	57
Neusa Pivotto Rodrigues Odete Burgeile	
4. O EMPATE CONTRA CHICO MENDES, DE MÁRCIO SOUZA: DIREITO E LITERATURA PARA IMPLEMENTAR UMA CIDADANIA AMAZÔNICA	75
Patrícia Helena dos Santos Carneiro Júlio César Barreto Rocha	
5. ARISTÓFANES NO MEIO DO MUNDO: FILOGIA CLÁSSICA, TRADUÇÃO E TRADIÇÃO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE	95
Marco Aurélio Rodrigues	
6. DIVERSIDADE E DELIMITAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DE POVOS, LÍNGUAS E TERRITÓRIOS NAS TERRAS DO CABO NORTE	117
Edna dos Santos Oliveira Eduardo Alves Vasconcelos	

7. POLÍTICA LINGUÍSTICA: A QUESTÃO DO NOME DA LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL	135
Élcio Aloisio Fragoso Maria Norma Lopes Souza Silva	
PARTE II:	155
PRÁTICAS DE ENSINO NA AMAZÔNIA	
8. ENSINO E APRENDIZAGEM NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE RESUMO INFORMATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA	157
Juçara Zanoni do Nascimento Edna Pagliari Brun	
9. A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA LEGAL: O CERRADO TOCANTINENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA	177
Ana Cláudia Dias Ribeiro Ana Cláudia Martins de Oliveira	
10. CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO REALIZADO NA CIDADE PORTAL DA AMAZÔNIA	193
Adriana Silva da Costa Peterson Paz	
11. PRÁTICAS DE ESCRITA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA AMAZÔNIA	213
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli Gilmar Bueno Santos	
SOBRE OS AUTORES	233

Apresentação

A coletânea *Práticas Amazônicas: linguagens, culturas e ensino* consiste em uma ação do projeto de pesquisa intitulado *Estudos do Texto e do Discurso da/na Amazônia*, coordenado pelo Professor Dr. Ednaldo Tartaglia, vinculado ao grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia – NELAM* (CNPq) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLT, na linha de pesquisa *Diversidade Linguística na Amazônia*, ambos da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Os textos aqui reunidos, em sua maioria, são oriundos da Rede de Programas de Pós-Graduação da Região Norte, na Área de Linguística e Literatura, que procura fortalecer as pesquisas produzidas no norte brasileiro.

A realização e a concretização deste trabalho se deram graças ao apoio financeiro do Programa de Auxílio ao Pesquisador – Edital Nº 010/2019 PAPESQ/PROPESPG/UNIFAP, cujo objetivo central é apoiar financeiramente os pesquisadores da Universidade Federal do Amapá, a fim de fomentar atividades de pesquisa e incentivar a produção e a divulgação de trabalhos científicos. Assim, registramos nossos agradecimentos.

Para iniciar a discussão e apresentar esta obra, faremos um breve comentário acerca de um livro que, a nosso ver, nos conduz a uma reflexão acerca de práticas, ditos e escritos do universo amazônico. Estamos nos referindo ao livro *A invenção da Amazônia*¹, da escritora manauara Neide Gondim (2007), no qual a autora relata o ponto de vista da elite europeia em relação ao Novo Mundo, a América, do século XV ao XX. Gondim (2007) descreve e entrelaça, com maestria, narrativas que juntas mostram o modo como os nativos e suas culturas foram dizimados, em meio ao ambiente da selva, e sinalizam também a respeito da visão mimética e fantasiosa do europeu em relação à Amazônia. Com isso, podemos compreender que a Amazônia foi

¹ GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

fabricada, em textos e discursos, pelo pensamento eurocêntrico e isso, ainda, se inscreve nas linguagens que, na atualidade, circulam no exterior e, não muito diferente, no próprio espaço brasileiro.

Nesse sentido, também buscamos na Literatura os famosos versos “Última flor do Lácio, inculta e bela, és, a um tempo, esplendor e sepultura”, do escritor brasileiro Olavo Bilac (1964, p. 262)², pois, em um gesto artístico de escrita, ele faz uso de um jogo de imagens produzido pelas antíteses “inculta e bela” e “esplendor e sepultura”, ao aludir sobre as singularidades da língua portuguesa. Nesse sentido, trazendo essas antíteses para o escopo desta coletânea, as palavras “inculta” e “sepultura”, muitas vezes, foram e, ainda, são lançadas sobre a Região Amazônica, construindo uma imagem de um espaço marginal na trama da história. Podemos citar como exemplo, os dizeres que a inscreve como um espaço distante dos grandes eixos brasileiros (Rio-São Paulo, São Paulo-Brasília etc.), dos grandes centros universitários, dos grandes investimentos, das localidades com melhores índices de qualidade de vida, entre outros, pois desvanecem a Amazônia e a objetivam, ainda na atualidade, como espaços heterotópicos com suas quimeras e esfinges. Na outra extremidade, temos as “belezas” e o “esplendor” da Floresta Amazônica, da bacia do Rio Amazonas, dos povos das florestas (ribeirinhos, indígenas, seringueiros etc.), das zonas rurais, como também as cidades arquetizadas em meio à selva tropical amazônica, além das riquezas de seus recursos naturais.

Aliado a isso, trazemos dois recortes dos trabalhos do filósofo francês Michel Foucault. No texto *O sujeito e o poder*³, o pensador nos leva a questionar quem somos nós hoje, enquanto sujeitos discursivos de uma sociedade. Isto posto redirecionamos essa pergunta para o contexto amazônico e indagamos: quem somos nós hoje, enquanto sujeitos amazônicos? Para ajudar a refletir sobre essa pergunta,

² BILAC, Olavo. *Poesias*. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

³ FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In. DREYFUS, Huberto L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

passemos para o segundo recorte de Foucault (2005, p. 293-4), que está no texto *Retornar à história*⁴, no qual ele pontua que a história “[...] aparece então não como uma grande continuidade sob uma descontinuidade aparente, mas como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas”. É sobre esse emaranhado de descontinuidade sobrepostas que os textos aqui reunidos operam para visibilizar aquilo que somos ou sobre aquilo que discursivizamos (sujeitos da/na Amazônia), bem como, para descrever práticas que constituem o espaço da Amazônia.

Nesse sentido, os capítulos desta coletânea procuram recontar histórias, visibilizar grupos sociais minoritários e marginalizados, descrever linguagens e, também, práticas culturais e de ensino na Região Amazônica. Assim, as discussões, aqui empreendidas, são frutos de pesquisas que trabalham para que sujeitos e linguagens saiam da invisibilidade e saltem os muros da academia, na tentativa de desemaranhar as narrativas tradicionais que recobriram toda uma densa camada de acontecimentos que procura(rou) tornar opacos os espaços e os sujeitos dessa região. Desse modo, são pelas práticas de linguagens que nós (o organizador e os autores dos capítulos dessa coletânea) procuramos transgredir as palavras inculta, sepultura e marginal que são lançadas sobre a Amazônia e mostrar, por meio de práticas, textos e discursos, sob a óptica dos sujeitos pesquisadores dessa região, também os esplendores, as belezas e, ainda, as contradições dos sujeitos e da Amazônia.

Esta coletânea é composta por textos de mestres, doutorandos e doutores pertencentes a diferentes instituições localizadas na Região Amazônica, como dos estados do Amapá, de Rondônia, do Amazonas, do Pará e do Tocantins, além de pesquisadores de outras regiões que se dedicaram a estudar questões relacionadas à Amazônia. Assim, reunimos, aqui, dois conjuntos de textos que tratam de linguagens, práticas culturais e ensino na Amazônia. A

⁴ FOUCAULT, Michel. *Retornar à História*. In. Motta, M.B. (org.). *M. Foucault. Ditos & Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

primeira seção aborda temáticas referentes a práticas de linguagens e práticas culturais. Já a segunda parte trata de práticas de ensino.

Abrindo as discussões da primeira seção, intitulada *Linguagens e culturas da/na Amazônia*, Claudiana Narzetti e Mileny Brandão trazem o contexto de uma das maiores festas da Região Amazônica. Filiado à Análise do Discurso de linha pecheutiana, o capítulo intitulado *A identidade dos Bois-Bumbás de Parintins nas letras de toadas: análise discursiva* apresenta um estudo dos efeitos de sentido produzidos em toadas nos duelos entre os bois Garantido e Caprichoso. Assim, as autoras convidam os leitores a compreender o jogo discursivo presente nas toadas, que constrói a identidade de cada Boi.

Na sequência, o texto *Lutas amazônicas: práticas discursivas e sociais de sujeitos negros* descreve, discursivamente, uma história de atores sociais negros amazônicos e suas práticas festivas e religiosas conhecidas por Ciclo do Marabaixo (ou Marabaixo) que acontece no Estado do Amapá. Ancorado nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), Ednaldo Tartaglia sinaliza, em variadas materialidades discursivas, que os atores sociais negros foram vítimas de ações repressoras do Estado e da Igreja Católica, pois essas Instituições procuraram apagar a identidade e as práticas dos sujeitos negros no Ciclo do Marabaixo, na capital Macapá - AP.

Neusa Pivotto Rodrigues e Odete Burgeile, no capítulo *Imigração de mulheres haitianas em Porto Velho*, abordam alguns fatores que levaram as imigrantes haitianas a saírem de seu país de origem, bem como, visibilizam as dificuldades encontradas por elas em Porto Velho, no estado de Rondônia. Em outras palavras, as autoras trabalham os processos de hibridização e de construção de novas identidades no sul da Amazônia brasileira.

No capítulo *O Empate contra Chico Mendes, de Márcio Souza: direito e literatura para implementar uma cidadania amazônica*, os autores Patrícia Helena dos Santos Carneiro e Júlio César Barreto Rocha efetuaram uma análise de corte político-culturalista na qual procuraram traçar um paralelo entre o mundo de Chico Mendes, na obra *O Empate contra Chico Mendes*, de Márcio Souza, e a construção que virá deste novo “empate”, atualizado ao Brasil contemporâneo, que permitiu

trabalhar algumas questões históricas da Amazônia. Os autores afirmam que reprimir personagens reais da História recente da Amazônia torna-se caminho marcado pelo compromisso de uma Literatura de resistência fundamentada em valores humanísticos, que permite ao leitor a experiência formativa na busca de exatificar o que sejam, na prática, os direitos humanos voltados para a transformação social da Amazônia.

O capítulo intitulado *Aristófanes no meio do mundo: Filologia clássica, tradução e tradição na Amazônia amapaense*, de Marco Aurélio Rodrigues, traz uma abordagem transversal entre Literatura Clássica e Estudos Linguísticos em contexto amazônico. Com virtuosidade, o autor faz uma releitura da peça *Rãs*, do comediógrafo grego Aristófanes, com base nas discussões do Grupo de Estudos Dramáticos na Amazônia (G.E.D.A/UNIFAP/CNPq). Foram problematizadas questões filológicas e sociolinguísticas de tradução do grego clássico, tendo a tradição cultural da região do estado do Amapá. O capítulo leva-nos a uma reflexão sobre a importância do deslocamento do centro de prestígio dado ao longo dos séculos a uma cultura, prioritariamente, “europeizante”, para um discurso mais universal e que resgata costumes ainda tão marginalizados.

Edna dos Santos Oliveira e Eduardo Alves Vasconcelos, no texto *Diversidade e delimitações na constituição de povos, línguas e territórios nas terras do Cabo Norte*, abordam, a partir de relatos e estudos históricos, a formação social e linguística da região do estado do Amapá. Assim, os autores procuram mostrar as singularidades dos limites entre territórios, considerando-os não apenas em seus aspectos político-geográficos, mas, sobretudo, como o lugar de produção de relações múltiplas e de contatos difusos. Eles nos convidam a conhecer uma ecologia híbrida social, linguística e cultural do território português do baixo Amazonas.

Para finalizar o primeiro bloco de textos, trazemos um capítulo que, no fio do discurso, sinaliza o modo de pensar de pesquisadores da Amazônia acerca de uma política linguística que afeta não somente os sujeitos amazônicos, mas também os sujeitos da esfera nacional brasileira. Assim, em *Política Linguística: a questão*

do nome da Língua de Sinais no Brasil, Élcio Aloisio Fragoso e Maria Norma Lopes Souza Silva, filiados à Análise de Discurso articulada à História das Ideias Linguísticas, procuram compreender o funcionamento dos diferentes nomes atribuídos à língua de sinais no Brasil desde o final do século XX até o início do século XXI. Os autores nos convidam a compreender que o estudo sobre o nome da língua de sinais contribui para a compreensão da história dessa língua e do funcionamento político, além de implicações teóricas na designação de um nome e não de outro.

Em um segundo momento, temos a seção *Práticas de ensino na Amazônia* a qual iniciamos com o capítulo intitulado *Ensino e aprendizagem na Amazônia: uma experiência de produção de resumo informativo em tempos de pandemia*, de Juçara Zanoni do Nascimento e Edna Pagliari Brun. Nesse texto, as autoras relatam os resultados de uma ação de atividade de extensão realizada de forma remota, durante a pandemia de Covid-19. A partir de um minicurso que atendeu a acadêmicos de cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior e a pessoas concluintes do Ensino Médio, da Amazônia Legal, as pesquisadoras descrevem experiências produtivas de aprendizagem e produção do gênero resumo informativo utilizando ferramentas de tecnologia digital.

O texto *A Educação na Amazônia Legal: o cerrado tocantinense em tempos de pandemia*, de Ana Cláudia Dias Ribeiro e Ana Cláudia Martins de Oliveira, visibiliza um quadro antigo e, ao mesmo tempo, atual acerca da educação amazônica, especialmente, no estado do Tocantins, pois, de acordo com as autoras, o contexto pandêmico evidenciou as distâncias sociais entre os alunos das escolas públicas e particulares. A análise demonstra que a educação não é para todos, como reza a Constituição Federal.

Adriana Silva da Costa e Peterson Paz, no capítulo *Currículo e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo realizado na cidade Portal da Amazônia*, apresentam uma pesquisa realizada com professores de escolas urbanas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Vilhena-RO, localizada no extremo sul da Região Amazônica brasileira. O capítulo procura compreender

aspectos relacionados à prática pedagógica em decorrência da mais recente política curricular do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os *corpora* analisados nessa pesquisa sinalizam que alguns professores resistem à implantação da Base, enquanto outros trabalham para que de fato as práticas pedagógicas superem o modelo tradicional de currículo.

Por fim, para fechar o conjunto de discussão da segunda seção, Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli e Gilmar Bueno Santos, no capítulo *Práticas de escrita e formação inicial de professores de português na Amazônia*, procuraram conhecer como os licenciandos do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa), de uma Universidade pública da Amazônia, descrevem e analisam, crítica e reflexivamente, suas práticas de escrita ao longo de sua formação no ensino fundamental e médio. A análise discute a diversidade de práticas de escrita dos discentes voltada à época em que eram alunos da Educação Básica, além de indicar como essas práticas coexistem na escola e influenciam o processo de formação inicial de professores.

Ao concluir, esperamos que os sujeitos leitores sintam-se convidados a conhecer os espaços submersos dos sentidos e dos saberes que emergem nas próximas linhas.

Ednaldo Tartaglia
Organizador

PARTE I:

**LINGUAGENS E CULTURAS DA/NA
AMAZÔNIA**

A identidade dos Bois-Bumbás de Parintins nas letras de toadas: análise discursiva

Claudiana Narzetti (ENS/PPGLA-UEA)

Mileny Brandão Silva (UEA/SEDUC)

Introdução

O presente capítulo aborda, a partir do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, a questão da identidade dos Bois-Bumbás de Parintins tal como discursivizada nas letras de suas toadas¹.

Pesquisa realizada recentemente (SILVA, 2020) sobre o discurso materializado nas letras de suas toadas mostrou que os Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso, apesar de cultivarem forte rivalidade no Festival Folclórico de Parintins (AM), cuja vitória disputam, sustentam um discurso bastante homogêneo em relação a vários “[...] objetos de discurso” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993). A análise de um conjunto de toadas, produzidas no período de 1995 a 2015, revelou a existência de objetos discursivos tais como a floresta Amazônica, o indígena, o caboclo, a cultura amazônica, o Boi-Bumbá (como festa, ou manifestação cultural) e os próprios Bois, Garantido e Caprichoso. A título de exemplo, quanto à floresta Amazônica, no discurso de ambos os bois, destaca-se o movimento de valorização da floresta como lugar e condição de existência da vida não só da população indígena e

¹As toadas são composições musicais que conduzem a evolução cênica e coreográfica dos brincantes individuais, dos grupos coletivos e dos torcedores (galera) que cantam e vibram durante a apresentação de seu Bumbá preferido. Elas possuem um ritmo peculiar, com fortes batidas, estrofes e refrão marcante. Suas letras abordam “objetos de discurso” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993) diversos, como: o amor do torcedor pelo seu Boi, a preservação da floresta, a religiosidade, a cultura indígena e cabocla, a evolução do boi, o desafio ao Boi contrário e os demais itens que compõem a apresentação do grupo folclórico.

cabocla, mas também da própria festa do Boi, e dos Bois em particular, já que estes são parte da floresta, são seus elementos constitutivos; destaca-se também, em consonância com a defesa, a denúncia da destruição da floresta pelo homem branco ao longo da história, ao contrário dos povos originários que cultivam uma relação de aliança e mesmo de dependência com a floresta. A análise do discurso dos Bois-Bumbás com base nesses objetos de discurso identificados nas letras de suas toadas revelou, assim, que esse discurso emana de uma mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1988, 1990); no âmbito discursivo, portanto, a rivalidade acima citada não se realiza; ao contrário, ocorre uma aliança entre os Bumbás.

No entanto, um fenômeno diferente ocorre quando os próprios Bois são os objetos de discurso, isto é, quando se tomam como seus objetos de discurso, o que abrange aspectos de sua identidade. Apresenta-se, então, conflito, confronto e oposição discursiva: em outras palavras, a rivalidade que marca a disputa no Festival Folclórico reaparece. Nesse caso, pode-se afirmar que, no que tange à identidade dos Bois-Bumbás, há divisão interna na FD da qual emanam seus discursos.

Na pesquisa acima citada, notou-se que um número significativo de letras de toadas tem como objeto de discurso os próprios Bois-Bumbás quando se fala da superioridade de cada Boi e de sua respectiva galera (torcedores); quando se reverencia cada Boi; quando se reafirmam os símbolos de cada Boi (vermelho e branco e coração, do Garantido; azul e branco e estrela, do Caprichoso); e quando se faz menção ao Boi “contrário” através de mecanismos linguístico-discursivos diversos, que serão expostos adiante. Como esses temas de discurso relacionam-se diretamente à construção e à afirmação da identidade dos Bois-Bumbás, conclui-se que a questão da identidade é central no discurso dos Bois-Bumbás tal como materializado nas letras de suas toadas. Por esse motivo, justifica-se um retorno a essa questão aqui nesse trabalho.

A partir da análise realizada, concluiu-se que os Bois-Bumbás definem sua identidade, por um lado, numa relação de diferenciação do ancestral, o Bumba-meu-boi do Maranhão, e, por

outro lado, numa relação com o Outro Boi-Bumbá, o adversário, o “contrário”. Essa conclusão embasa-se em outro pressuposto da AD francesa segundo o qual a identidade se constrói na diferença: diferença em relação a um Outro com o qual se compartilham certos traços em comum, mas do qual é necessário se demarcar.

Formação discursiva, discurso homogêneo, divisão interna na FD, identidade, diferença. Os conceitos citados ao longo desta introdução, sem maior desenvolvimento, são esclarecidos a seguir.

Discurso, sentido, formação discursiva e identidade

Nesta seção, abordamos sucintamente alguns conceitos da Análise do Discurso francesa (AD), tal como desenvolvida a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, isto é, aqueles que embasam a análise ora em exposição.

A AD se desenvolve inicialmente como uma semântica discursiva (PÊCHEUX, 1988), isto é, como campo de investigação sobre o sentido. Dessa forma, a sua tese fundadora estabelece que o sentido se constitui no discurso, e não na língua, sendo, portanto, apenas parcialmente linguístico e majoritariamente histórico (PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

O discurso, lugar onde o sentido se constitui, é definido como um nível intermediário entre a língua e a fala (SAUSSURE, 1996): ele não é universal nem individual, mas particular porque mais ou menos relacionado a grupos ou classes sociais em conflito. Além disso, é uma das modalidades de existência material das ideologias concretas (PÊCHEUX, 1988). Sendo assim, manifesta uma posição ideológica de um sujeito, mas que não tem sua origem neste sujeito, e sim no grupo ou na classe social à qual ele pertence e/ou se identifica. O discurso, ao contrário de ser constituído pelo sujeito, é o que o constitui, na medida em que atua no processo de interpelação-assujeitamento, tal como teorizado por Althusser (1980). O discurso, por fim, é regido por uma formação discursiva (FD).

Uma formação discursiva (FD), conforme Pêcheux (2011), é aquilo que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma

posição ideológica em uma dada conjuntura, o que implica que determina também aquilo que não pode ser dito (o interdito dizer). Além disso, pode ser caracterizada como: a) um sítio de enunciados em relação de paráfrase e b) a matriz do sentido de palavras e expressões (significantes). Decorre disso que os sentidos não são unívocos, mas podem ser múltiplos, já que dependem de uma dada FD onde são constituídos e associados aos significantes: “[...] as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva a outra” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 26). “De fato, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório” (PÊCHEUX, 1988, p. 263). Uma FD também se caracteriza por seus “temas” ou, ainda, objetos de discurso: duas FDs podem se caracterizar pelos mesmos “temas”, mas sob a modalidade da diferença (contradição de classe) ou por “temas” diferentes (Cf. PÊCHEUX; FUCHS, 1997; PÊCHEUX, 1990).

Essa definição inicial conduziu a conceber as FDs como espaços fechados, estáveis e homogêneos de discursos e sentidos. Por isso, a ela deve ser acrescentado que a FD se relaciona com um conjunto de outras FDs, que frequentemente lhe fornecem a sua matéria-prima, isto é, seus objetos de discurso. Desse modo, elas podem estabelecer relações de aliança ou de confronto, bem como de dominação ou subordinação. No entanto, pelo seu próprio funcionamento, as FDs dissimulam sua dependência em relação ao interdiscurso, esse todo complexo com dominante de FDs (PÊCHEUX, 1988), o que está na base da ilusão de que seu discurso tem origem nela mesma e que ele é homogêneo, fechado e estável. No entanto, certas marcas linguístico-discursivas apontam para essa relação de dependência com o exterior e para o fato da primazia do interdiscurso sobre o discurso: pré-construídos e discurso transversos são algumas dessas marcas. Dessa maneira, uma FD não é um espaço estável e fechado, mas suscetível de mudanças, transformações e contradições internas (PÊCHEUX, 1990).

Identidade

A concepção de identidade empregada na AD provém de formulações de teóricos diversos, dentre os quais M. Foucault e Z. Bauman, que foram articuladas a conceitos e pressupostos originais da AD. Há, assim, algumas premissas já bem assentadas nesse campo, que embasam nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, a identidade é construída através do discurso, tanto o do outro quanto o do próprio sujeito. Esse discurso atua nos sujeitos organizando e conformando as diferentes representações que são atribuídas a eles e configurando a identidade como algo homogêneo. Segundo Coracini (2007, p. 24), o sujeito tem uma ilusão

[...] que o leva, como sujeito, a dizer(-se), no exato momento em que percebe a falta que o constitui, a impossibilidade de fazê-lo. E é no exato momento em que o sujeito se insere no discurso, que busca palavras (que são sempre suas e do outro) para se definir, que ele se singulariza.

Em segundo lugar, a identidade se constrói em relação com o outro. Aquilo que somos é resultado do que o outro diz de nós, representação com a qual nos identificamos. Segundo Coracini (2007, p. 17),

[...] nos vemos inevitavelmente pelo olhar do outro, a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos.

Além disso, ainda segundo Coracini (2007), a identidade que pensamos ter ou a realidade que pensamos ver são constituídas pelos discursos preexistentes, isto é, pelas formações discursivas e pelos seus enunciados que, em dada época, têm direito a existir e serem reproduzidos e pelos que não têm esse direito, a partir da atuação dos mecanismos da memória discursiva.

Em terceiro lugar, a identidade se constrói na diferença. Segundo Coracini (2003, p. 150),

Quando se fala de busca da identidade de um povo ou de um grupo social, pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos.

Por fim, resta dizer que a concepção de identidade assumida na AD não a considera como uma essência do indivíduo (um conjunto de características estáveis), inata, mas, ao contrário, como produto de uma construção social. Assim, de acordo com Grigoletto (2006, p. 20):

As identidades são fabricações, produtos das tecnologias, técnicas, disciplinas, aparatos e, se elas assumem formas mais ou menos estabilizadas e semelhantes de um indivíduo a outro, isso se deve às tecnologias de subjetivação que, em cada momento histórico e em cada sociedade, configuram-se com determinada tônica.

A identidade dos Bois-Bumbás de Parintins

Nesta seção, desenvolve-se a análise desse processo a partir de questões norteadoras, tais como: a) como o Boi-Bumbá se diferencia do Bumba-Meu-Boi, seu ancestral, isto é, como marca sua identidade em relação a esse Outro? b) Quais são os traços constitutivos da identidade de cada Boi? São os mesmos, ou há traços que os distinguem? O Boi contrário impinge traços no Outro? Esses traços são aceitos? Como se constrói, portanto, a identidade de cada Boi na diferença com o Boi contrário?

Iniciaremos com a análise do primeiro fator de identidade, a diferença do ancestral, o Bumba-meu-boi.

A identidade do Boi-Bumbá em relação ao Bumba-meu-Boi

O Festival Folclórico centrado na apresentação e na disputa dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso acontece anualmente na cidade de Parintins, no interior do estado do Amazonas. O 1º Festival ocorreu em 1965, mas sem a participação dos Bumbás, tendo sido criado em favor da construção da Catedral de Nossa Senhora do Carmo. A participação de Garantido e Caprichoso ocorreu em 1966, e, a partir de então, foram de uma atração da festa originalmente religiosa ao seu motivo central. No entanto, o Festival continua sendo parte das festividades juninas.

Antes do surgimento dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso nas primeiras décadas do século XX, os primeiros bois existentes na região de Parintins eram o Boi Fita Roxa, o Boi Fita Amarela, o Boi Fita Verde e o Boi Galante. Estes apresentavam características próprias do folguedo do Bumba-meu-boi do Maranhão, sendo considerados uma derivação dele.

No final do século XIX, período áureo da borracha, os nordestinos chegaram à Amazônia trazendo o Bumba-meu-boi, que foi se espalhando na região. Em Parintins, os primeiros cearenses e maranhenses chegaram por volta de 1871, em busca de trabalho, em especial atraídos pela extração da borracha, agricultura e pecuária. Em Parintins, a maioria veio do Maranhão.

Braga (2002, p. 294) comenta:

Em particular, sobretudo no final do século, Parintins recebeu um incremento populacional constituído principalmente de imigrantes vindos do Maranhão e Nordeste, os chamados *cearenses*, na época da grande seca de 1877 [...].

De acordo com Valentin (2005), a presença de negros na região do médio Amazonas influenciou não só o surgimento do Boi-Bumbá, mas também a identificação com o seu ritmo e sua música. O batuque é uma afirmação “[...] da presença, da cultura e da identidade negra” (BRAGA, 2002, p. 436).

As festas de boi existiam em vários lugares do Brasil, e o Bumba-meu-boi foi se moldando às características de cada localidade. Conforme Saunier (2016, p. 112) o Bumba-meu-boi foi “[...] trazido durante o ciclo da borracha, aclimatou-se, ‘tropicalizou-se’, ganhando vários personagens típicos da Amazônia, embora conservando alguns, para, dessa forma, tornar-se o ‘boi-bumbá’. As lendas e mitos inspirados no bovino variam de lugar para lugar”.

No processo de transposição para a cultura amazônica, de origem indígena, ribeirinha e cabocla, o Bumba-meu-boi adquiriu um conjunto de traços específicos até se verter em Boi-Bumbá. Dentre os traços mantidos, podem-se citar o Auto do boi e seus personagens (pai Francisco, mãe Catirina, o boi, o amo do boi, etc.) e o multicolorido das fantasias.

A partir de seu surgimento, Garantido e Caprichoso acentuaram o processo de distinção com o Bumba-meu-boi e da individualização do Boi-Bumbá. Seguindo os Bois mais antigos, mantêm o Auto do boi, com seus personagens, mas agora com menor destaque, bem como o ritmo das toadas. Adotam, porém, duas cores dominantes em detrimento do multicolorido, e símbolos outros: o Garantido é um boi branco, tem um coração vermelho na testa, e destaca as cores vermelha e branca; o Caprichoso é um boi preto, tem uma estrela na testa, e destaca as cores azul e branca. O traço da disputa e da rivalidade já existia entre os Bois-Bumbás mais antigos (Fita Roxa, Fita Amarela, Fita Verde e Boi Galante), mas se acentuou com Garantido e Caprichoso.

Mas o traço mais distintivo e individualizador do Boi-Bumbá parece ser mesmo a assunção da herança indígena, acentuada por Garantido e Caprichoso. Na apresentação dos grupos foram incluídos os rituais indígenas, que ganharam destaque em detrimento do Auto-do-boi, além de um conjunto de outros itens com essa origem, tais como as tribos indígenas, o pajé e a cunhã-poranga.

Consequentemente as toadas passam a incluir em sua materialidade linguística um vasto léxico indígena oriundo de uma variedade de etnias que habitaram o município de Parintins e

adjacências, em especial relacionado a seus rituais ancestrais. Os versos a seguir, recortados de toadas que acompanham o momento dos rituais acima citados, ilustram o que foi dito: “Saterê, Saterê, Saterê-Maué/ Urupady, Majuru/ Hei, hei/ Tapajós, marau, Andirá/ Lagarta de fogo Saterê/Papagaio Falante Maué” (Toada *Lagarta de fogo* – Boi Caprichoso – 1995); “Ao som do inhambé/Começa o ritual da iniciação/Saterê-Maué/A cantoria wat’amã ata na mão do iniciado/ De cabelos amarrados o trançado de aramã” (Toada *Wat’amã* – Boi Garantido – 2000). São um pequeno exemplo de um número bastante extenso de toadas “de rituais” que fazem parte das apresentações de cada ano de ambos os Bois.

A herança indígena é materializada linguisticamente também em versos cuja natureza léxico-sintática é diferente dos citados mais acima. Nestes predomina a afirmação direta dessa herança por meio da estrutura de uma oração declarativa afirmativa com o predicado nominal composto pelo verbo de ligação *ser* mais um predicativo do sujeito, que frequentemente é ocupado pelos substantivos com função adjetiva *índio*, *caboclo*, etc. Vejam-se alguns exemplos: “Eu sou brasileiro do norte/sou cantador do lugar/sou índio, sou negro, sou caboclo altaneiro” (Toada *Canto Nativo* – Boi Caprichoso – 2010); “Sou um índio guerreiro/ valente, garboso/ disse meu rei/ vivo na floresta lutando pelo que é meu” (Toada *Minha riqueza* – Boi Garantido – 1995); “Eu sou esse rio, esse sol, essa terra/ sou parte da selva, ela é parte de nós/ o meu sonho caboclo/o meu sangue caboclo/minha pele morena” (Toada *Rios de promessas* – Boi Caprichoso – 1995).

Ao assumir a herança indígena, o Boi-Bumbá assume também a perspectiva da população indígena e cabocla, que daquela se origina, tornando-se o porta-voz de sua luta pela própria preservação, pelo reconhecimento de seus direitos como povos originários e pelo reconhecimento não só das injustiças, mas principalmente das práticas genocidas de que são objeto. “Meus versos índios/ rompem mordanças/ quebrando o silêncio da história/enchendo meu canto de verdade” (Toada *Canto nativo* – Boi

Caprichoso – 2010); “Meu povo reclama da vida/ expurgada sem ser defendida” (Toada *Fogo* – Boi Garantido – 1995).

Enquanto seus porta-vozes, tanto Garantido quanto Caprichoso sustentam o discurso de valorização da cultura dos povos indígenas em franca oposição ao discurso da falta e da lacuna, de fundamento etnocêntrico, que marcou a identidade desses povos ao longo da história: “falta” de cultura, “falta” de civilidade, “falta” de organização. Expressões tais como *donos da terra, filhos da América* são frequentes nas toadas. Os versos a seguir ilustram isso: “Verdadeiros descobridores/ donos deste torrão/ quando te vejo à mercê da sorte/ altivos! erguei vossas cabeças! tupinambá! forte e valente! (Toada *Brasis ameríndios* – Boi Caprichoso – 2000). A oposição também se faz na comparação entre o modo como os indígenas e os brancos se relacionam com a natureza e se relacionam entre si historicamente e o discurso mais atual de resistência às tentativas de imposição aos indígenas do modo de vida, dos valores e dos costumes dos brancos: “não preciso do seu saber/por que isso me faz sofrer/eu já tenho a beleza/da mãe natureza pra sobreviver” (Toada *Índio* – Boi Garantido – 1995).

O traço da herança indígena é, portanto, o meio a partir do qual o Boi-Bumbá de Parintins demarca-se do Bumba-meu-boi do Maranhão, construindo sua identidade própria. É o meio pelo qual cada agremiação também chama a atenção do mundo para o Festival de Parintins como algo singular, já que, em um mundo globalizado, a singularidade torna-se um valor.

A identidade dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso na relação com o boi adversário

É principalmente com relação ao Boi adversário que os Bois-Bumbás constroem sua identidade. Já que ambos são Bois-Bumbás de Parintins, derivando do Bumba-meu-boi do Maranhão, e sustentam os mesmos discursos, é necessário afirmar sua especificidade, sua demarcação frente a esse outro tão semelhante, tão próximo.

A análise do corpus da pesquisa revelou dois mecanismos discursivos por meio dos quais Garantido e Caprichoso marcam sua diferença em relação ao Boi adversário: a) ignorar a existência do outro Boi, tal como se ele não existisse; b) apontar para a existência do outro Boi, falando dele ou com ele. Esses dois mecanismos efetuam-se de maneira significativa, respectivamente, nas toadas que, no âmbito da pesquisa, foram chamadas de “toadas de exaltação” e “toadas de desafio”.

Além disso, a análise apontou que ambos os Bois recortam-elegem-estabelecem os mesmos tipos de elementos como seus traços identitários: por um lado, seus símbolos (as respectivas cores; o coração e a estrela; alguns elementos da natureza); por outro lado, a história de cada um (isto é, a sua origem e o seu desenvolvimento, sua evolução). Esses traços de identidade são afirmados, reforçados e valorizados como positivos, supremos nas toadas de exaltação; e são rejeitados, renegados e difamados nas toadas de desafio. É necessário negar ao outro certos traços que ele estabelece para si, para, desse modo, reforçar a própria identidade, a própria singularidade, e conseqüentemente, a superioridade.

A identidade valorizada nas “toadas de exaltação”

A construção da identidade de cada Boi a partir do mecanismo da ênfase em si mesmo aliada ao apagamento do Outro ocorre sobretudo nas toadas de exaltação. Ali, as cores e os símbolos são marcas da identidade de cada um: O Garantido é um boi branco com um coração na testa, enquanto o Caprichoso é um boi preto com uma estrela na testa. As cores simbólicas do Garantido são vermelha e branca, enquanto as do Caprichoso são azul e branca. “Na testa/ do meu boi/ pulsa um coração/vermelho meu amor/é o mais bonito” (Toada *Coração* – Boi Garantido – 2015); “por esse boi eu sou louco de amor/ seja aonde for, faço o que for/ pra estrela azul brilhar/ a emoção explode com a marujada” (Toada *Norte azul* – Boi Caprichoso – 2015).

Como dito anteriormente, os elementos da natureza como o sol, a lua, as estrelas, o céu, etc. também são traços de identidade: “E o Garantido tem a lua como par/da cor da paz traduz assim sua pureza/ resplandecente/seduz a gente/17 evoluindo e serenando ao luar” (Toada *Evolução vermelha* – Boi Garantido – 2000); “Chega já meu Caprichoso/ és como o ronco do trovão/ és como o brilho das estrelas/ um vulcão em erupção/ a passagem do cometa/ que brilha na imensidão/ azul” (Toada *Negro da América* – Boi Caprichoso – 2000). Além disso, Garantido destaca a cor branca das manhãs ou a vermelha do entardecer, enquanto Caprichoso, a cor preta da noite ou o azul do céu.

Ainda nas toadas de exaltação aparecem os predicativos que cada Boi assume para si mesmo: ser a majestade de lugar, ser o melhor, emocionar mais, ser unanimidade. Trata-se aqui de um conjunto de significantes de natureza diversa daqueles mencionados acima. Afirma-se a superioridade de cada Boi, ora apagando a existência do outro Boi, como se ele não existisse, ora apenas deixando supor a existência de um outro Boi. Os recortes a seguir ilustram o que foi exposto: “Reina meu Boi Garantido/ maior dos bumbás/mostra pro mundo esta festa” (Toada *No compasso da alegria* – Boi Garantido – 1995); “Garantido, Garantido/ dos bumbás o mais querido/ o campeão dos campeões/ jamais vencido” (Toada *Garantido 2000* – Boi Garantido – 2000). Apesar de a materialidade linguística apontar para a existência de uma relação com um outro Boi (o “mais” querido), ela logo é apagada (“jamais vencido”); “Quero ver!/ de um sorriso um canto renascer/ o Brasil inteiro avermelhar” (Toada *Eterno campeão* – Boi Garantido – 2000); “Quero ser feliz na arena/ [...] / fazer o meu Brasil e o mundo todo delirar” (Toada *Não venha me desafiar* – Boi Garantido – 2000); “A coisa mais linda do meu boi-bumbá/ é ver esse povo pra lá e pra cá/ é ver a floresta e o mundo inteiro/ explodirem no ar” (Toada *Cantos da Mata* – Boi Caprichoso – 1995). Nesses versos, cada Boi agrada, seduz, alegra ou faz delirar “o mundo todo”, apagando o fato de que muitos espectadores torcem para o outro Boi. “Chegou, olha quem já chegou/ pra brincar neste lugar/ urrou, é o meu touro

charmoso/ É o mais famoso do lugar” (Toada *Vem brincar de boi-Boi Caprichoso* –1995).

O outro traço de identidade, além dos símbolos que acabamos de abordar, é o da história de cada Boi – o que abrange sua origem e sua evolução. Quanto a esse traço, o da história, ambos os Bois mantêm a memória de sua origem, isto é, dos lugares onde surgiram em Parintins, seus fundadores, valorizando-a. Existem muitas versões sobre a história dos dois Bois-Bumbás, baseadas sobretudo em relatos orais, devido à falta de registros da época. Existe o consenso de que o Garantido foi fundado por Lindolfo Monteverde em 13 de junho de 1920. Quanto ao Boi Caprichoso, a versão mais aceita é a que diz que ele foi fundado pelos irmãos Cid em 20 de outubro de 1913. “Criei o boi Caprichoso/ que ao nosso santo ofertei/ Sou Roque Cid, o primeiro/ E o Caprichoso é o Rei” (Toada *Boi de Santo* – Boi Caprichoso – 2005); “Meu boi de pano/ boi da Baixa do São José/ meu boi-bumbá Garantido” (Toada *Boi de Pano 2* – Boi Garantido – 2010). No caso do Garantido, aparece um traço que está ausente no discurso do Caprichoso – sua origem e natureza humilde, isto é, “Meu boi é a coisa mais linda/ pura, singela e divina/ [...] é do povão de pé no chão/ boi do caboclo perrechê” (Toada *Coisas do Coração* – Boi Garantido Boi Garantido – 2005). Nos enunciados do Garantido, o caboclo “perrechê” (caboclo de pés rachados, isto é, pobre, humilde) é sinônimo de força, orgulho, garra. Nesses versos, o Boi Garantido constrói e reforça a identidade do Boi que foi criado em uma região pobre de Parintins, por pessoas humildes, e que continua tendo essa característica. O Boi Caprichoso, por sua vez, reforça também suas origens, valorizando-as, mas sem tematizar a questão econômica envolvida. Quanto a esse aspecto, circula um discurso segundo o qual o Caprichoso seria o “boi da elite”, embora seus torcedores sejam, em sua maioria, dos bairros do Palmares, da Francesa e de áreas consideradas populares. Esse discurso, entretanto, não é assumido nas suas toadas.

Além disso, os dois sustentam que em sua evolução histórica valorizam e mantêm a tradição, isto é, os elementos característicos

dos Bois lá na sua origem. “Meu boi da tradição chega pra vencer/ bailando no compasso que lhe consagrou/ [...] / Garantido boi da baixa/ e do povão” (Toada *Coração* – Boi Garantido – 2015); “Eu sou raiz, sou tradição/ azul e branco são as cores do meu lindo pavilhão” (Toada *Norte azul* – Boi Caprichoso – 2015). O Caprichoso sustenta, porém, o discurso da inovação aliada à tradição: “Eu sou a marca dos festivais/ posso ser paixão, também tradição, sou inovação/ eu sou a cara desse povo/ e não importa o que vier/ Eu, eu sou, eu sou filho desta terra” (Toada *Sentimento Caprichoso* – Boi Caprichoso – 2010).

A identidade difamada nas “toadas de desafio”

O segundo mecanismo de construção da identidade é o de falar mais diretamente do outro Boi ou falar com ele. Nesse mecanismo, ocorre a negação e/ou a difamação dos traços que o outro Boi assume para si, traços que, como demonstrado acima, estão em disputa. Esse mecanismo ocorre principalmente nas “toadas de desafio”. Nessas toadas, há menção mais direta ao outro Boi, para dele marcar diferença, bem como afirmar sua superioridade em relação a ele. Isto é, não apenas se faz menção direta ao outro, falando-se dele, mas também se fala com ele, isto é, um desafia e o outro responde ao desafio, numa espécie de duelo verbal. Nesse mecanismo, entretanto, “O outro não é um objeto (*exterior*, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, *para* que se fale) do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

As toadas de desafio remontam ao período de brigas e confrontos físicos que existiam quando os Bois se apresentavam pelas ruas de Parintins por volta de 1913. O cantador de um Boi desafiava o cantador do Boi adversário. Mas mesmo aqui, onde predomina esse mecanismo, as interdições persistem: o nome do outro é interdito dizer. O termo “contrário”, usado para designar e interpelar o outro boi, tem origem nessa época e permanece atualmente. Outros recursos verbais são usados para substituir o nome do outro Boi, como se verá nos trechos do corpus citados

mais abaixo. As toadas de desafio, como duelo verbal, hoje substituem o duelo físico efetivo existente nas épocas passadas.

Nas toadas de desafio, cada Boi nega e refuta o que o outro afirma; desvaloriza o que o outro valoriza. Aqui o uso simbólico das cores ganha acento de deboche ou ironia: as cores são associadas a coisas ruins ou ganham traço negativo. O Garantido é chamado de “boi branquelo”, “encardido”, “sebo de Holanda”, etc. O Caprichoso é chamado de “boi carbono”, “urubu”, “boi carvão”, etc. “Alô, boi da baixa/ baixa estima, baixa alegria e baixo astral/ é o boi branquelo, filho de garça/ [...]/ encardido, sebo de Holanda” (Toada *Garanpino* – Boi Caprichoso – 2015); “É perfeito onde mora o Garantido/ onde a brisa é perfumada de jasmim/ então pra quê? O que queres?! tu não vens te enxerir/ [...] não tens o que fazer aqui/então xô urubu, xô urubu” (Toada *Xô urubu* – Boi Garantido – 2005). O termo “urubu” faz referência à cor do Boi Caprichoso (preta). No entanto, para o Caprichoso esse termo apresenta outro significante, conforme os versos abaixo: “Boi da baixa invejoso/teu preconceito te cega/ aprendes o que eu vou te ensinar/ urubu é branco quando nasce/ e fica preto quando começa a voar/ mexer comigo foi engano/ urubu é bicho nobre e bacana/ ele descobre tua sujeira/ por de trás do pano” (Toada *Pálido de medo* – Boi Caprichoso – 2005). Nota-se que o próprio título da toada remete para a cor branca (pálida) do boi adversário.

Estrela e coração, os outros símbolos dos Bois, também são alvos da difamação: “O contrário tem/ Uma estrela decadente/ Uma cara de doente” (Toada *Surubim amnésico* – Boi Garantido - 2015); “Nesse mundo eu só quero amar, amar, amar/ e vencer o inimigo na evolução/ apaga a chama desse coração/ na toada, no passo, compasso/ na lança vaqueiro, meu boi vencedor” (Toada *Caprichoso na evolução* – Boi Caprichoso – 2005).

A história e a origem de cada boi são desvalorizadas e mesmo difamadas nas toadas do Boi adversário. Como dito anteriormente, o Garantido assume a identidade de ser do povão, isto é, ter uma origem humilde. Nas toadas do Caprichoso, ser do povão é sinônimo de carestia, miséria, penúria; é ser falido, ser devedor:

“Alô, boi da baixa/ baixa estima, baixa alegria e baixo astral/ [...] / é o garanpino, mais um pino, outro pino[...] é chorador, apelador, escandaloso, invejoso/ [...] a tua maior tradição é... / é não pagar!” (Toada *Garanpino* – Boi Caprichoso – 2015). Nas toadas de Caprichoso, ser perrechê (algo positivo para o Garantido) é algo negativo, desvalorizado, motivo de vergonha: “és boi de lata, encenqueiro e perrechê/ és lambanceiro, boi gabola e fanfarrão/ tua valentia é uma bolha de sabão” (Toada *Boi de lata* – Boi Caprichoso – 2002).

Nas toadas do Garantido, o Caprichoso é identificado como o boi da elite, e ser da elite é fazer tudo por dinheiro, ser mercenário, esquecer a origem, ou não ter origem bem esclarecida, ter vergonha do passado, ou não manter a tradição. Esses traços estão reunidos nos versos a seguir: “O contrário sofre de crise existencial/ esqueceu da Cordovil/ do Aninga e urubuzal/ tem vergonha do passado/ deu um pontapé na tradição/ e o grã-fino sem memória/ virou rei da imitação” (Toada *Surubim amnésico* – Boi Garantido – 2015); “Não tens criatividade/ tua história é uma agonia/ és um boi sem tradição/ o dinheiro é o teu guia/ por isso és boi mercenário/ és um boi sem alegria” (Toada *Boi Melancia* – Boi Garantido 2010). A expressão “boi da elite” não é empregada nas toadas analisadas, mas ela aparece no processo de paráfrase, por meio das expressões “grã-fino”, “mercenário”, etc.

Os termos “rei” e “majestade” são bastante recorrentes na discursividade dos dois Bois. Como dito anteriormente, o Garantido assume o traço do “boi da tradição”. Desse modo, o Caprichoso é satirizado como o “rei da imitação”, conforme se observa nos versos a seguir: “Boi scanner, boi carbono/ boi colão, rei da imitação/ caprvice, caprichuva/ boi chorão, rei da imitação” (Toada *Surubim amnésico* – Boi Garantido – 2015).

Em suma, a identidade dos Bois-Bumbás de Parintins se define mais fortemente na relação interdiscursiva (marcada por conflitos e confrontos) com o Boi contrário. No mecanismo discursivo descrito anteriormente, entram em jogo os traços característicos e distintivos de cada Boi – dentre os quais se destacam as cores, os

elementos da natureza e os aspectos históricos de cada um, com ênfase na origem (quando e onde surgiram; como e por quem foram criados; manterem a tradição). Destacam-se versos cuja materialidade afirma a superioridade de cada Boi, em especial em relação a mais vitórias, a maior poder de emocionar e a uma história bem registrada e que preserva a tradição. Quanto a esse aspecto, a identidade se afirma na confirmação da diferença e na negação do outro, momento em que as relações interdiscursivas são materializadas linguisticamente – ainda que o nome do outro não seja nunca mencionado (interditado dizer), ele é referido por uma série de palavras e expressões que vão muito além da tradicional e conhecida expressão “contrário”. Na relação interdiscursiva, a afirmação da identidade própria de cada Boi passa pela negação, rejeição e difamação da identidade que o outro constrói para si.

Considerações finais

Na pesquisa realizada, foi encontrado grande número de toadas que tinham como “objeto” a construção da identidade dos Bois-Bumbás, em especial as “toadas de exaltação” e as “toadas de desafio”.

A partir da análise discursiva da materialidade linguística das toadas, concluiu-se que essa identidade é construída tanto por uma relação com o Bumba-meu-boi do Maranhão, do qual ele deriva, quanto por uma relação a si mesmo (seus traços constitutivos e valorizados) e, sobretudo, ao Boi contrário.

A construção da identidade de cada Boi-Bumbá, muito além de ser o produto de um distanciamento do Bumba-meu-boi, o qual se faz pela assunção da origem indígena, processo no qual cada Boi se torna não somente herdeiro, mas principalmente porta-voz dos povos indígenas dos quais descendem, é sobretudo o produto do distanciamento em relação ao Boi adversário: é condição de existência mostrar sua diferença, sua superioridade, sua distinção do outro Boi. Garantido e Caprichoso “sabem” que são muito semelhantes, em suas práticas e em seus discursos. Mas a constituição de seu *ego* lhes interdita esse “saber”, direcionando-os

à busca pela diferenciação, pela individuação. Nesse processo, os traços assumidos e valorizados por cada Boi são negados, rejeitados, apagados e mesmo difamados pelo outro.

O que os Bois-Bumbás buscam seguidamente apagar é, entretanto, o fato de que o outro é sua condição de existência. Cada Boi só existe na relação (e por essa relação) de disputa e confronto com o outro. Pode-se avançar que mesmo a aliança encontrada nos seus discursos é um efeito dessa disputa – a aliança aparente no discurso é uma afirmação da rivalidade – uma forma de não “sair perdendo” para o outro quanto a aspectos que são valorizados na conjuntura ideológica atual, em diversas regiões da Ideologia – a floresta Amazônica (com a denúncia de sua destruição aliada à defesa de sua preservação e exaltação de suas belezas e benefícios); e os povos indígenas e originários da floresta, como seus verdadeiros donos e genuínos herdeiros. Para se afirmar, é necessário negar o outro, que, no entanto, é constitutivo da própria existência.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 11-80.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRAGA, Sérgio Ivan Gil. **Os Bois-Bumbás de Parintins**. Rio de Janeiro. Funarte/Editora Universidade do Amazonas, 2002.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 139-160.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GRIGOLETTO, Evandra. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin à análise de discurso. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2005, p. 116-131.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel et al (orgs.). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011, p. 63-76.

_____. Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIÉ, Denise (Org.). **L'Inquiétude du Discours**. Paris: Cendres, 1990. p.245-260.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

SAUNIER, Alfredo. **Poética: a arte de fazer versos**. Parintins: Gráfica e Editora João XXIII, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SILVA, Mileny Brandão. **Toadas dos Bois-Bumbás de Parintins: uma análise discursiva**. Orientadora: Claudiana Narzetti. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas. Escola Superior de Artes e Turismo. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – Manaus, 2020, 254p.

VALETIN, Andreas. **Contrários**: a celebração da rivalidade dos Bois-Bumbás de Parintins. Manaus: Editora Valer, 2005.

Lutas amazônicas: práticas discursivas e sociais de sujeitos negros¹

Ednaldo Tartaglia (PPGLET/UNIFAP)

Introdução

O nosso objetivo, neste capítulo, foi o de visibilizar um pequeno recorte de uma história Amazônica, ancorado em uma linha de estudo sociodiscursivo em que os sujeitos investigados são tratados como atores sociais e, assim, atuam na transformação do mundo, quebrando e ultrapassando as barreiras do silêncio. Desse modo, este estudo se inscreve no campo dos Estudos Linguísticos, especialmente, na corrente teórica e metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD) a qual se sustenta no modelo tridimensional de análise discursiva proposta por Norman Fairclough (2016), isto é, uma análise que faz uma inter-relação com a ideia de texto, de discurso e de sociedade.

Nesse sentido, a nossa problematização gira em torno da pergunta: como que sujeitos negros amazônicos resistiram às práticas opressoras de Instituições e como eles existiram em textos e discursos? A pesquisa descreve práticas e discursos arbitrários que representaram os negros em alguns textos do século XIX ao século XI, além do mais, também sinaliza um exercício de poder dos negros contra as práticas de silenciamento exercidas pelo Estado e pela Igreja Católica. As nossas materialidades analíticas se constituem por textos de reportagens televisivas e de jornais impressos, letra de cantigas populares (conhecidas por ladrões de Marabaixo), lei e imagens que

¹ Uma versão desse texto, com o título *O Ciclo do Marabaixo macapaense: discursos, lutas e representação social*, foi publicada na Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19, n. 1, 2018.

encontram uma regularidade quando tocam a questão dos sujeitos negros e do Ciclo do Marabaixo.

A presente pesquisa faz parte de um *continuum* que desenvolvemos desde 2012 sobre negros amazônicos e também se subscreve em nosso atual projeto de pesquisa intitulada “Estudos do texto e do discurso da/na Amazônia” o qual, em uma de suas frentes, estuda os discursos que constituem os sujeitos da Região Amazônica. Desse modo, aqui, o nosso movimento analítico se configura como uma pesquisa social e histórica que leva, em consideração, grupos minoritários negros, marginalizados discursivo e socialmente no Amapá. Então, ela equivale a uma análise crítica dos discursos institucionais e sociais acerca dos sujeitos negros e das práticas de Marabaixo os quais descrevemos na sequência.

Os sujeitos negros e as práticas de Marabaixo

O Marabaixo é um conjunto de práticas discursivas envolvendo festividades em devoção aos santos da Igreja Católica, todavia, com elementos de religiões africanas. Ele é cultuado por sujeitos remanescentes de escravos e de refugiados negros na parte centro-sul do estado do Amapá, especialmente, nos municípios de Mazagão, Santana e Macapá. Não sabemos, ao certo, quando essas práticas foram iniciadas e nem a sua origem, porém algumas pesquisas apontam sua genealogia no período colonial, no século XVIII (PEREIRA, 1989; CANTO, 1998; TARTAGLIA, 2019).

Estudiosos relacionam o termo *marabaixo* às longas travessias oceânicas realizadas pelos escravos negros da África à América e o atribuem às correntes marítimas e aos ventos alísios associando à expressão “mar a baixo”. Outros pesquisadores associam o marabaixo a estudos etnológicos, pois acreditam ser uma variação de *marabuto* ou *marabut*, do árabe *marobit*, isto é, sacerdote do malês. Assim, justificam essa explicação pela influência mulçumana oriunda do Império afro-sudanês de alguns negros que foram transplantados de Mazagão, no Marrocos, para Nova Mazagão, no estado brasileiro do Amapá, no século XVIII (PEREIRA, 1989; CANTO, 1998).

Em Macapá, o Marabaixo consiste em um conjunto de práticas festivas e religiosas que se inicia, todos os anos, após a Quaresma, no sábado de aleluia, e se estende por aproximadamente de 60 dias, terminando no primeiro domingo após o feriado de *Corpus Christi*. Desse modo, o Marabaixo também recebe o nome de Ciclo, pois ele é executado por cerca de dois meses e segue o calendário ritualístico católico (OLIVEIRA, 1999; TARTAGLIA, 2019).

O Marabaixo é um exemplo da fusão religiosa ocasionada pelo exercício de poder da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa, no período colonial brasileiro, pois os sujeitos negros se reinventavam para cultuar seus deuses em meio à hegemonia do catolicismo e às repressões da Coroa. Assim, o Ciclo é constituído por rituais religiosos que vão desde orações e cultos aos santos católicos, como também àqueles discursivizados, na sociedade brasileira católica, como rituais profanos, pois envolvem o “[...] consumo de bebidas alcoólicas à base de gengibre² (gengibirra), além da prática de danças ao som de tambores e o uso de vestimentas e adereços coloridos” (TARTAGLIA, 2019, p. 37).

Na metade do século XX, os sujeitos negros do Marabaixo de Macapá passaram por dois grandes processos de silenciamento, mobilizados pelo Estado e pela Igreja Católica. O primeiro consistiu na retirada da população negra da área central de Macapá pelo Estado e na realocação desses sujeitos em bairros periféricos, como os bairros Laguinho e Favela (ou Santa Rita). Isso foi justificado, principalmente, por enunciados de progresso e de desenvolvimento urbano, além de outros discursos, não tão velados, que sinalizavam a política nacionalista de branqueamento da população. O segundo processo de silenciamento está ligado às tentativas da Igreja em apagar os elementos religiosos de matrizes africanas presentes no Ciclo do Marabaixo. Assim, no final da primeira metade do século

² A bebida do Marabaixo chama-se gengibirra a qual é produzida com aguardente, açúcar e gengibre. O gengibre é atribuído ao gosto de alguns orixás da cultura afro-brasileira.

XX, a Igreja Católica fechou as portas da igreja de São José de Macapá para o Marabaixo, porque o considerava profano e imoral.

Uma teoria crítica do discurso: breves reflexões

É do interior dos Estudos Linguísticos que mobilizamos uma corrente dos estudos discursivos para sustentar o nosso empreendimento analítico. Estamos falando da Análise Crítica do Discurso (ACD) a qual teceremos um breve panorama histórico.

Assim, a jovem Análise Crítica do Discurso, em comparação com a Análise do Discurso francesa (AD) a qual emergiu na década de 1960, teve sua origem no conhecido Grupo Científico dos Iguais no qual se reuniu em um simpósio na cidade Amsterdã, no ano de 1991, para discutir novas abordagens sobre os aspectos sociais da linguagem no interior da Linguística Crítica. Esse grupo foi composto por grandes nomes como Gunther Kress, Norman Fairclough, Teun van Dijk, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. Então, a ACD começou a ganhar força na Europa a partir desse evento e, em 1993, a Professora Izabel Magalhães da Universidade de Brasília – UNB trouxe, para o Brasil, essa nova tendência dos estudos discursivos (CALDAS-COULTHARD, 2008; SILVA, 2012; BARROS, 2015).

A ACD nasce e se constitui como uma corrente teórica e metodológica de caráter multidisciplinar. Ela faz uso dos estudos da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday, utiliza algumas premissas da Análise do Discurso francesa (Foucault e Pêcheux) e dialoga, também, com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e os Estudos Culturais.

De Halliday (1970), a análise multifuncional da sentença foi essencial para a constituição da ACD, visto que essa análise contempla as três funções sociais da linguagem. A primeira é a função ideacional pautada na representação social. A outra é a função interpessoal que observa as ações sociais envolvidas na produção discursiva. E a última é a função textual a qual verifica as

marcas ideológicas, as estruturas textuais e as intenções de quem discursiviza.

Então, Fairclough (2016) propõe uma teoria social do discurso textualmente orientada a qual se configura como a base teórica da ACD.

Minha abordagem é determinada [...] (por) reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especialmente, no estudo da mudança social (FAIRCLOUGH, 2016, p. 93).

Com a citação acima, podemos reforçar a ideia de que a ACD é uma abordagem interdisciplinar que se pauta no discurso e na mudança social. Fairclough (2016, p. 94) adverte que, ao usar a palavra discurso, devemos “[...] considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”.

O autor também propõe a concepção tridimensional do discurso que consiste em trabalhar o texto, as práticas discursivas (envolvendo a produção, a distribuição e o consumo) e a prática social. De acordo com Fairclough, esse modelo de análise procura reunir tradições analíticas que são indispensáveis na análise de discurso. Ele afirma que

[...] a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104).

A ACD é um campo teórico e metodológico que prioriza os estudos em favor dos desfavorecidos, em embates ideológicos com grupos hegemônicos e suas relações de poder sobre outros grupos. Desse modo, pontuamos as discussões de Fairclough (2016) a respeito de ideologia e de hegemonia envolvidos nas práticas sociais. Sobre ideologia, o autor pondera que são significações e construções da

realidade do mundo (físico, social e identitário). Elas estão implicitamente ligadas à arte, ao direito, às atividades econômicas etc., isto é, são manifestações sociais (individuais ou coletivas).

Já a ideia de hegemonia tratada por Fairclough (2016) se pauta pela análise que Gramsci fez do capitalismo ocidental e de estratégias revolucionárias na Europa Ocidental. Assim, hegemonia é

[...] liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. [...] Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127-8).

Com base nessa citação, entendemos que a hegemonia é um domínio e manutenção de relações de forças das esferas políticas, econômicas, culturais e ideológicas de uma sociedade. Um dos aspectos da luta hegemônica que contribui, em diferentes níveis, para a reprodução ou a transformação da ordem de discurso e das relações de poder da sociedade é a produção, a distribuição e o consumo de textos. Nesses termos, a linguagem passa a ser trabalhada como prática social e “[...] o discurso como um objeto historicamente produzido e interpretado em termos de sua relação com estruturas de poder e ideologia” (SILVA; RAMALHO, 2008, p. 265).

Nessa medida, entendemos que a Análise Crítica do Discurso é uma perspectiva de investigação dos estudos linguísticos que integra a análise textual com uma teoria social do funcionamento da língua em processos políticos e ideológicos.

Processos de luta dos atores sociais do Marabaixo

Neste momento, adentramos em nosso movimento analítico sobre textos de diferentes gêneros discursivos os quais

visibilizamos os processos de luta dos atores sociais negros da Amazônia e como eles foram representados em discursos. Então nossas materialidades são textos como cantiga popular, lei e entrevistas jornalísticas.

Magalhães (2009) faz alguns esclarecimentos sobre gêneros de texto e gêneros discursivos na ACD.

Entender gêneros como “gêneros de texto” é focalizar as convenções mais ou menos estáveis historicamente, atribuídas aos textos como eventos comunicativos das práticas das instituições sociais de uma dada cultura. Já entender gêneros como “gêneros de discurso” é privilegiar os discursos que são reproduzidos ou que se constroem nos textos (MAGALHÃES, 2009, p. 20-21).

Van Leeuwen (1997) assevera que devemos buscar as maneiras como os atores sociais são representados nos textos, pois isso pode colocar, em visibilidade, os posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas práticas. Então, iniciamos com o destaque de uma série de representações discursivas discriminatórias que foi politicamente elaborada e difundida, mesmo que de forma inconsciente na/pela comunidade social macapaense, e lançada sobre grupos de sujeitos negros de Macapá.

O Texto abaixo trata de um relato documentado no Jornal Pinsonia em 31 de maio de 1899, em Macapá, estado do Amapá. Em forma de crônica, Pancrácio Júnior registrou satiricamente os acontecimentos envolvendo as ações de um religioso sobre as práticas de Marabaixo daquele ano.

Texto1: Recorte do Jorna Pinsonia de 1899

[...] No decorrente anno, exerceu as funções de Juiz da festa o illustrado Sr. Dr. Alvares da Costa, que soube e poude talvez satisfazer aos mais exigentes, e é à espectativa dos devotos: foi todo amabilidade para com todos. Entretanto foi sensível, para maior esplendor, a ausencia do Sacerdote nas solenidades da igreja; falta esta que está desculpado o Sr. Juiz, que providenciou no sentido contrário, contractando para tal fim, como o Sr. Conego Teixeira, que vinha munido de uma portaria do governo bispado. Não sabemos o poderoso motivo que obstou, em caminho, bem próximo, a

que o Sr. Conego Teixeira, tivesse faltado a tão sério compromisso. [...] No domingo da festa, em vez da patriarcal missa cantada (quantas pragas, Sr Conego Teixeira...) houve grande ladainha à instrumental. A igreja não tinha um lugar vazio. [...] Do meio-dia em diante, grande parte do povo affluio a casa do Sr. Juiz, onde grande almoço ajantarado estava a disposição de quem o quiz.³

Fonte: Pancrácio Júnior, (1899, grifos do autor, apud CANTO, 1998, p. 21-25).

O religioso Cônego Teixeira foi designado pelo governo bispado para coordenar a Festa do Divino Espírito Santo na igreja de São José de Macapá, no ano de 1899. Entretanto, no dia do evento, o religioso não compareceu, pois se tratava do evento tradicional do Marabaixo dentro da igreja de São José. A recusa do padre foi uma forma de discursivizar a respeito dos sujeitos negros e do Ciclo do Marabaixo. Ao mesmo tempo em que o padre silenciava o Ciclo com sua ausência, outros discursos eram produzidos como o(s) discurso(s) da crônica de Pancrácio. De acordo Orlandi (2007), estar em silêncio é estar em sentido, é produzir sentido, isto é, o silêncio é uma forma de dizer.

Nesses termos, o Texto 1 traz o registro do andamento da festa sem a presença da autoridade religiosa do Cônego Teixeira. Assim, o Juiz da comarca de Macapá, Dr. Alvares da Costa, assumiu, de última hora, a coordenação dos festejos do Marabaixo. A ausência do religioso não intimidou os sujeitos praticantes do Marabaixo, pois, de acordo com o texto de Pancrácio Júnior (1899), “No domingo da festa, em vez da patriarcal missa cantada [...] houve grande ladainha à instrumental. A igreja não tinha um lugar vazio”. Desse modo, as ações dos sujeitos negros, em continuarem na igreja de São José de Macapá e de substituir a missa, devido à ausência do padre, por ladainhas, foram formas de resistência contra a repressão do Cônego Teixeira, representante da Igreja.

Da crônica, passemos para o gênero cantiga, popularmente conhecida como ladrão de Marabaixo. Nela, é possível encontrar o

³ As palavras e expressões estão grafadas na língua portuguesa do século XIX, diferenciando, em alguns casos, da língua portuguesa atual.

funcionamento de um jogo discursivo dos/sobre os sujeitos envolvidos nos festejos do Marabaixo. O ladrão de marabaixo rouba⁴ um acontecimento do dia a dia e leva para dentro do Ciclo. Seus versos ligam o passado ao presente num movimento em que se roubam versos, acontecimentos, orações e preces, e os reconfiguram em um gênero textual cantiga que transita entre os dizeres religiosos, políticos e de representação social dos/sobre os sujeitos negros.

Os ladrões de marabaixo, em sua grande maioria, são composições orais que representam os sujeitos negros, grupos pouco escolarizados remanescentes de escravos e de refugiados. Nesse sentido, vale lembrar que as escolhas linguísticas são importantes porque podem revelar ideias dos/sobre os sujeitos representados na cantiga. Na sequência, apresentamos três recortes discursivos de um ladrão de Marabaixo intitulado “Marabaixo”, composto por Julião Tomaz Ramos na década de 1940 e gravada posteriormente por Luiz Gonzaga, retirado do site Vagalume (2016).

SD 1 (Doravante sequência discursiva)

Aonde tu vais rapaz?
Neste caminho sozinho
Eu vou fazer minha morada
Lá nos campos do laguinho

Na SD 1, temos a interação entre alguns sujeitos negros que são representados no ladrão de Marabaixo. Os sujeitos dialogam sobre um acontecimento que viria a mudar a vida social da população macapaense, isto é, relembram o processo de remoção de parte da população, especialmente negra, que residia na área central de Macapá. “Os campos do laguinho” correspondem ao Bairro Laguinho, um dos bairros para onde parte da população negra foi realocada.

⁴ Rouba em um sentido resignificado, pois, no Ciclo do Marabaixo, essa palavra não traz uma carga pejorativa de delito ou de pessoa com má índole, mas como uma forma de empréstimo ou de apropriação.

SD 2

As ruas do Macapá
Estão ficando um primor (bis)
Tem hospitais, tem escolas
Pros fíos do trabalhado
Mas as casas que são feitas
É só prá morar os doutô

Os dizeres da SD 2 levam os sujeitos negros a ocuparem a posição de inferioridade em relação à hegemonia de uma elite branca. Nos versos “Mas as casas que são feitas/ É só prá morar os douto”, temos os dizeres de que eles não são dignos de morarem na área central da cidade. De acordo com Fairclough (2016, p. 95), o discurso implica ser “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Nesse sentido, temos um discurso que se inscreve em polos, dividindo brancos e negros, cultuadores e não cultuadores do Marabaixo. Os sujeitos negros, pouco escolarizados e, também, praticantes do Marabaixo, tinham que se retirar do centro da cidade, pois o progresso de Macapá era necessário, mas sem os negros, porque, para as autoridades governamentais, eles não representavam o corpo social macapaense.

Então, nas SD 1 e SD 2, temos uma forma de representar o negro. Para Fairclough (2016, p. 95), o discurso “[...] é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significações do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Nesse sentido, é possível visibilizar o discurso do negro posicionado como submisso ao Estado. Entretanto, a narrativa desse ladrão traz em seu bojo parte da história do Ciclo do Marabaixo macapaense, porque faz o registro do conturbado processo de remoção da população negra de Macapá (sujeitos praticantes de Marabaixo). Assim, consideramos o ladrão “Marabaixo” mais do que uma narrativa com dizeres sobre os sujeitos negros, trata-se de uma representação que remete a valores

discriminatórios lançados contra esses sujeitos, marcados linguisticamente por uma coletivização elitizada.

Para Fairclough (2016), o discurso, como modo de prática política, estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas, como as classes, as comunidades, os blocos, os grupos etc. Então, os discursos presentes no ladrão de Marabaixo, que estamos analisando, são exemplos do exercício do poder do Estado que, na gestão da comunidade macapaense, estabelece regras e dita quem pode ou não viver na área central da capital.

Nos discursos de domínio político, para Barros (2015, p. 282), as palavras podem se tornar dispositivos da política social, pois elas passam, constantemente, por processos de atualização e se materializam em diversos gêneros textuais, que sob “[...] o ponto de vista de seu caráter acional, estão a serviço da promoção do bem comum e do suposto controle da ordem social”. Nesse sentido, o Estado, se apropriando de um discurso de progresso urbano, desterritorializou a comunidade negra, pois, a posição institucional do Estado, a qual deve funcionar para o bem comum da população, fez funcionar mecanismos de poder político sobre o corpo social negro macapaense.

SD3

Me peguei com São José
Padroeiro de Macapá
Pra Janarí (sic) e Guaracy
Não saíssem de Macapá

É possível observar, na SD3, as preces de um sujeito negro pedindo para os santos católicos não deixar os políticos Janary e Guaracy⁵ saírem de Macapá. Lembramos que quem discursiviza, nesse ladrão, é Mestre Julião e, como já dissemos, ele fez parte da comunidade negra macapaense do Marabaixo, entretanto, Julião

⁵ Os irmãos Janary Nunes e Guaracy Nunes foram respectivamente os primeiros governador e deputado federal do Amapá.

foi o responsável pela mediação entre os negros e o Governo no processo de realocação da população negra de Macapá.

Ainda sobre os discursos políticos, Charaudeau (2006) apresenta três lugares de fabricação desses discursos: o primeiro corresponde à instância política; o outro diz respeito à esfera cidadã; e o último está ligado ao campo midiático. O autor afirma que esses lugares transitam no interior da sociedade e, por isso, não são lugares isolados.

Então, no ladrão “Marabaixo”, é possível encontrar esses três lugares de fabricação do discurso político, pois as ações do Governo incidem sobre a população, seja ela negra ou não, e produzem discursos sobre os atores sociais negros. Com isso, a cantiga “Marabaixo” torna-se o espaço de circulação desses dizeres. Assim, na letra do ladrão, visibilizamos um movimento político em que Mestre Julião também procura conduzir os negros a aceitarem as práticas políticas do Governo na remoção do corpo social negro. Isso caminha junto com o movimento político do Governo, pois faz uso da legitimidade de Mestre Julião para conduzir os sujeitos negros a uma aceitação das ações do Estado.

Nossas materialidades também sinalizam outro movimento de silenciamento dos sujeitos e das práticas de Marabaixo. Ele diz respeito às práticas da Igreja Católica no final da primeira metade do século XX, pois essa Instituição fechou as portas para o Ciclo, pois o considerava como um conjunto de práticas profanas.

A SD 04 corresponde a um recorte de uma entrevista do Jornal Amapá TV⁶, na qual os sujeitos negros sinalizam acerca das práticas que levaram a Igreja a proibir as festas de Marabaixo em suas instalações.

⁶ Reportagem veiculada no Amapá TV. *APTV: cortejo da murta do Marabaixo em Macapá*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fdBtIT_c5qs>. Acessado em 17 de fevereiro de 2017.

SD4

Josefa Pereira (Tia Zezinha): – No tempo de Dante que nós vinha com essa música e vinha dançar aqui, jogar capoeira, era uma coisa muito bonita. Quando Janary chegou, que veio governar, ele não gostou da coisa, e aí acabou.

Jornalista: – Algumas pessoas das próprias comunidades afirmam que os laços foram rompidos em 1913, mas a tia Luci de 87 anos garante que a data é outra.

Lucimar Araujo Tavares (Tia Luci): – O último Marabaixo que teve aqui no centro, foi em 1947. Aqui no centro.
Fonte: Jornal AMAPÁ TV.

Os dizeres da materialidade anterior expressam as experiências de sujeitos que viveram esses processos de opressão. A sujeita Josefa Pereira discorre sobre as ações de silenciamento executadas pelo Estado. Já Lucimar Tavares relata sobre o acontecimento que fechou a igreja de São José de Macapá para o Ciclo. Essas práticas de silenciamento acarretaram em exercícios de resistência por parte dos sujeitos negros. Como exemplo, citamos as procissões pelas ruas de Macapá até à igreja de São José que continuaram a existir, porém, os praticantes de Marabaixo não adentravam em seu interior.

De acordo com Fairclough (2016), as práticas ideológicas compõem, naturalizam, mantêm e transformam os significados dos discursos de nosso mundo nas mais variadas posições que estão envolvidas nas relações de poder. Com isso, fazendo uso de práticas ideológicas instauradas nas práticas sociais, o Estado e a Igreja lançaram um conjunto de dizeres que afetaram e transformaram as vidas dos sujeitos negros de Macapá. Esses discursos ora naturalizavam a retirada dos negros da área central da capital, ora transformaram e dividiram o Ciclo do Marabaixo macapaense (antes era uma festa unificada e, com a remoção dos negros, se dividiu entre os bairros Laguinho e Santa Rita), ora proibiram os festejos do Marabaixo por considerá-los inadequados

aos “bons costumes” da Igreja e da elite branca dominante. Nesses termos, podemos observar o jogo de força político do Estado e da Igreja agindo e produzindo significados sobre os atores sociais negros. Isso legitima as proposições de Fairclough (2016, p. 98) acerca do discurso, pois as práticas sociais são dependentes das práticas ideológicas, visto que estas últimas “[...] são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98).

As lutas são travadas por lados opostos, assim, os atores sociais do Marabaixo resistiram e lutaram ao longo dos séculos. No início do século XXI, eles conseguiram alguns reconhecimentos sociais, como exemplo, a Lei Nº 0845/2004 do Governo do Estado do Amapá que traz os seguintes dizeres:

SD 5

Art. 1º. Fica criado o CICLO DO MARABAIXO E BATUQUE⁷ no Estado do Amapá (AMAPÁ, 2004).

O Ciclo acontece há mais de 250 anos, porém, somente em 13 de julho de 2004, o Estado o reconheceu, por meio de uma lei que diz criá-lo. O fragmento expresso na SD 5 concebe as práticas de Marabaixo aos sujeitos negros e à população amapaense, no entanto, apaga uma trajetória de luta e de opressão erigida por esse corpo social, visto que o texto cria um conjunto de práticas, já existentes, que transcenderam os séculos.

As lutas dos sujeitos negros, anos depois, acarretaram em outro acontecimento importante para esse corpo social. A Igreja Católica reabriu as portas da igreja de São José de Macapá para o Ciclo do Marabaixo e seus praticantes.

Amparado em Fairclough (2016, p. 120), acreditamos que a “[...] análise da prática discursiva deva envolver uma combinação

⁷ O Batuque é uma dança de origem africana presente em comunidades remanescentes de quilombos do estado do Amapá. Assim como no Marabaixo, ele também é dançado em louvor aos santos católicos.

do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’”. A microanálise tem como foco a “[...] explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros (sociais)”. Já a macroanálise é o conhecimento da “[...] natureza dos recursos dos membros (como também das ordens do discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos”. De acordo com o autor, a micro e macroanálise devem estar inter-relacionadas, pois “[...] a dimensão da prática discursiva (na) teoria tridimensional pode mediar à relação entre as dimensões da prática social e do texto”. Isso justifica o caráter social e textual da ACD.

Com isso, em nível de macroanálise, procuramos mostrar como as relações de poder atuam em redes de práticas discursivas, todavia, não nos distanciamos da superfície textual, ou seja, de uma microanálise. Então, recortamos algumas sequências discursivas de uma reportagem do Jornal Amapá TV que fez a cobertura da festa de Marabaixo no ano de 2013.

SD6

Jornalista - O sorriso no rosto, o colorido das roupas e a simpatia dos grupos tradicionais disfarçam um episódio do passado que há vários anos incomodam. O Marabaixo é tão antigo quanto à igreja matriz⁸. E os arredores da igreja foram durante anos palco desta festa que homenageia a Santíssima Trindade. Mas em um dado momento, as portas da matriz ficaram fechadas para o Marabaixo.

Fonte: Jornal AMAPATV.

Os dizeres “disfarçam um episódio do passado que há vários anos incomodam” e “Mas em um dado momento, as portas da matriz ficaram fechadas para o Marabaixo” são tentativas discursivas de minimizar as ações da Igreja com relação aos sujeitos negros e a suas práticas. Nesses termos, temos aquilo que Fairclough (2016, p. 276) chamou de “tecnologias discursivas”, pois

⁸ A igreja matriz de São José de Macapá foi inaugurada em Março de 1761 (CANTO, 1998, p. 21).

são mecanismos capazes de dissimular propósitos em textos, eles “[...] estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem, discurso e poder”. Desse modo, na primeira oração temos um episódio que incomodou, entretanto, ele não pode ser dito. Já na segunda, observamos a personificação das portas da igreja em um movimento de inversão, pois não foi a Instituição religiosa que tentou silenciar e eliminar as práticas de Marabaixo, mas, como dito em SD6, é como se essas ações repressoras recaíssem sobre o substantivo “porta”.

SD7

Lourenço Filho (Padre): – Hoje é um dia que a gente está festejando, celebrando a entrada da coroa, a benção das murtas. E a gente tem que ser uma igreja que saiba dialogar, aproveitar os elementos essenciais da cultura amapaense.

Fonte: Jornal Amapá TV.

Os discursos do sujeito religioso iniciam com a afirmativa de comemoração da entrada da coroa do Divino e da benção das murtas (planta aromática da região que é utilizada para ornamentar alguns objetos e os próprios sujeitos do Marabaixo, além de ter uma procissão da Murta no Ciclo de Macapá), e não pelo reconhecimento de práticas negativas, em outrora, lançadas pela própria Igreja Católica.

Para fecharmos essa seção, lançamos mãos das ponderações de van Leeuwen (1997), a respeito da análise do ponto de vista representacional dos atores sociais envolvidos em práticas e eventos sociais, pois as relações estabelecidas entre os sujeitos podem ser visibilizadas, excluídas ou incluídas nas representações discursivas. Então, em SD5, SD6 e SD7, as escolhas linguísticas dos sujeitos sinalizam o apagamento dos acontecimentos repressores inscritos no curso da história dos sujeitos negros e do Ciclo do Marabaixo.

Considerações finais

Nesse capítulo, o nosso questionamento se pautou em verificar como que Instituições (Estado e Igreja) lançaram dizeres preconceituosos e opressores sobre os sujeitos negros do Marabaixo. Vimos que o Ciclo do Marabaixo existe há centenas de anos e, por ser constituído por práticas de negros e por ser executado por sujeitos negros, sofreu processos de apagamento os quais estão materializados em textos locais e regionais os quais, muitas vezes, ficam redobrados em uma rede de silêncio. Então, essa pesquisa descreve discursos e práticas arbitrários que representaram esses sujeitos negros amazônicos, além de pontuar suas lutas e conquistas sociais.

A análise apresenta a forma como os atores sociais negros foram marginalizados pela Igreja, pelo Estado e, também, pela comunidade local. Então, o nosso trabalho se configura como uma pesquisa social e histórica, pois leva em consideração grupos minoritários negros que foram lançados às margens da sociedade do Amapá e, infelizmente, compõem a história da desigualdade social brasileira.

Entretanto, o nosso trabalho também sinaliza um trajeto transgressor desses atores sociais, pois resistiram e lutaram contra as forças de Instituições para o reconhecimento das práticas de Marabaixo. Então, tornar esses discursos visíveis, mostrando como o poder tirano e hegemônico da Igreja e do Estado recaiu sobre determinados grupos sociais, é uma forma de desestruturar discursos racistas e preconceituosos que moldam nossa sociedade, isto é, um mecanismo de atuação e de mudança social.

Referências

- AMAPÁ. *Lei nº 0845*, de 13 de julho de 2004.
- BARROS, Dulce Elena Coelho. Discurso parlamentar favorável à redução da maioria penal Brasileira. In: **Discurso & Sociedad**. v. 9 (3), p. 276-296, 2015.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Da Análise do Discurso à Análise Crítica do Discurso: introduzindo conceitos. In: **Desvendando discursos: conceitos básicos** / Carmen Rosa Caldas-Coulthard, Leonor Scliar-Cabral (org.). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CANTO, Fernando. **A água benta e o diabo**. 2. ed. Macapá: FUNDECAP, 1998.

CHARAUDEAU, Patric. *Discurso político*. Trad. Dílson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

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

HALLIDAY, Michael A. K. Language Structure and Language Function. In: LYONS, J. **New Horizons Linguistics**. London: Pinguin Books, p. 140-165, 1970.

MAGALHÃES, Célia Maria. Percursos das abordagens discursivas associadas à Linguística Sistêmica Funcional. In. VIEIRA, Josenia Antunes, et al. **Olhares em análise de discurso crítica**. Brasília: www.cepadic.com, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro dos Santos. Religiosidade popular em comunidades estuarinas amazônicas: um estudo preliminar do marabaixo no Amapá. In. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. n. 45 (49), s/p, agosto de 1999.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, Nunes. **O Sahiré e o Marabaixo: tradições da Amazônia**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1989.

SILVA, Denize Elena Garcia da; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica: representações sociais na mídia. In: LARA, G. M. P. et al. (Orgs.). **Análise do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 265-291.

SILVA, Denize Elena Garcia da. Estudos críticos do discurso no contexto brasileiro (por uma rede de transdisciplinaridade). In: **Eutomia**. v. 5, p. 224-243, Recife, 2012.

TARTAGLIA, Ednaldo. **O Ciclo do Marabaixo macapaense: discursos, lutas e representação social**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 19, n. 1, p. 232-250, jan./jun., 2018.

TARTAGLIA, Ednaldo. **Práticas de poder, de resistência e de subjetivação: os discursos dos/sobre os sujeitos negros do Ciclo do Marabaixo macapaense**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá-PR, 2019.

TV AMAPÁ. *APTV*: cortejo da murta do Marabaixo em Macapá. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=fdBtIT_c5qs. Acessado em 17 de fevereiro de 2017.

VAGALUME. **Marabaixo**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/marabaixo.html>. Acessado em 09 de setembro de 2016.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

Imigração de mulheres haitianas em Porto Velho¹

Neusa Pivotto Rodrigues (GELLSO/UNIR)

Odete Burgeile (PPGML/UNIR)

Introdução

Neste trabalho, abordaremos o fenômeno da migração que ocorre desde o início da humanidade, impulsionado por fatores econômicos, políticos e culturais. No nosso caso, trataremos especificamente da migração de mulheres haitianas para Porto Velho, capital do estado de Rondônia. O Haiti, além de ter sua história marcada pela instabilidade política, pela economia fragilizada e pelo alto índice de pobreza, teve um agravamento desse quadro por ter sido palco de tragédias naturais, como o terremoto ocorrido em 2010. Esses fatores podem ter sido determinantes para o grande fluxo migratório de seus habitantes, na luta pela sobrevivência, em busca de melhores condições de vida. Em 2011, Rondônia se tornou um dos principais estados escolhidos por haitianos, despertando nosso interesse e de vários pesquisadores da região.

O objetivo de nosso trabalho foi o de levantar os fatores que levaram as haitianas a saírem de seu país de origem e as dificuldades encontradas pelas mesmas na nova sociedade. A pesquisa é qualitativa e optamos pela realização de uma seleção prévia dos sujeitos da pesquisa, pois o objetivo era o de entrevistar mulheres haitianas que estivessem em Porto Velho há mais de um ano, por considerarmos que elas já teriam conhecimento da língua portuguesa suficiente e assim nos ajudariam a alcançar os objetivos

¹ Versão parcial da dissertação apresentada ao Mestrado em História e Estudos Culturais, da Universidade Federal de Rondônia, e publicada na Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, vol. 17, ano 17, n. 2, jun./dez., 2020.

propostos. Foi levantado o perfil de treze mulheres haitianas entrevistadas e algumas questões de pertencimento, da inclusão na comunidade local, de gênero, de preconceito racial e de violência.

O processo migratório para Porto Velho

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego, do Conselho Nacional de Imigração e do Ministério de Relações Exteriores revelam que o número de vistos concedidos às mulheres haitianas entre 2013 e 2014, no Brasil, passou de 423 para 689, sendo que no mesmo período, a migração masculina variou de 961 para 1691.

No contexto das migrações das mulheres haitianas, nos baseamos nas condições de vida precárias que as mulheres migrantes pobres enfrentam com a falta de trabalho no país de origem. Esse fato faz com que elas tomem a decisão de migrar, principalmente pensando na família. Todavia, cabe salientar que um dos fatores em comum entre essas mulheres, independente das condições sociais, é o desejo de mudar de vida, de buscar novas oportunidades e independência. Pensar na mulher migrante é pensar também na sua responsabilidade familiar (no cuidar da família) e nas situações de vida que elas almejam transformar (DUTRA, 2013, p.1).

Segundo a Organização Internacional para as Migrações-OIM (2016), um dos principais motivos para a migração feminina é a necessidade de ajudar a família, sendo elas responsáveis pelo envio de verbas ao seu país de origem. Outro motivo é o fato de serem elas, muitas vezes, as responsáveis pelo sustento dos filhos, sozinhas, por serem separadas, divorciadas, viúvas ou mães solteiras. A essas motivações, somam-se a pobreza, a falta de oportunidades de trabalho e estudo, bem como a violência e opressão dentro do núcleo doméstico, e o desejo de se emancipar.

O depoimento da informante nº 11 confirma o que pontua a Organização Internacional para as Migrações (2016):

Eu vim embora do Haiti porque tudo que tinha o terremoto levou. Não tinha mais como sustentar meus filhos. Eu era dona de um comércio pequeno na minha casa mesmo. O terremoto levou tudo. No meu país não tem emprego e é muito triste ver os filhos passar fome e também não estudar porque a escola a gente tem que pagar. Por isso deixei o Haiti pra dar vida melhor pros meus filhos e pra mim (informante nº 11).

Ramos (2014, p. 285) complementa o argumento acima, afirmando que a feminização das migrações está associada a problemas que afetam as mulheres em geral: dificuldade de encontrar emprego, reduzido acesso à educação, à saúde, às redes de informação, falta de autonomia e vulnerabilidade à violência. Para o autor, a feminização é uma das características da migração contemporânea.

A respeito da fala dos autores acima citados, devemos enfatizar, que as mulheres migrantes não podem mais ser vistas como aquelas que apenas acompanham os maridos em seu processo migratório, mas sim como sujeitos desse processo. Dentro desse contexto migratório, as migrantes procuram dar um novo rumo as suas vidas, no sentido de satisfazer suas necessidades diárias no que diz respeito à melhor qualidade de vida, como alimentação, moradia, acesso à educação e à saúde para elas e para os filhos.

As mulheres que enviam dinheiro assumem um papel que não tinham e as que recebem assumem novos papéis na administração familiar. Neste contexto, a informante nº 12 afirma que “[...] trabalho em casa de família e ganho R\$ 900,00. Do meu dinheiro mando R\$ 300,00 para minha mãe que é para ajudar nas despesas dos meus filhos”.

Segundo Dutra (2013), as políticas migratórias isoladas não dão conta de evitar os riscos da exploração no âmbito do trabalho, da discriminação e da falta de reconhecimento aos direitos humanos básicos. De fato, em muitos países são elaborados marcos regulatórios que propiciam a exploração da mão de obra migrante considerada não qualificada, mas fundamental para o andamento da economia e que beneficia setores específicos da sociedade. O fato é que, em muitos países, inclusive aqueles considerados mais

desenvolvidos, a legislação é deliberadamente omissa, não protege o trabalho feito pelas migrantes e inexistem formas legais de fiscalização no que se refere às condições de vida e de trabalho dessas mulheres.

Dutra (2013) afirma que as dificuldades das mulheres migrantes vão além do período de deslocamento, visto que, continuam no país para o qual se deslocam, pois fatores como o não domínio da língua estrangeira, a dificuldade de se integrarem, a ausência dos familiares e o medo da deportação quando ilegais as colocam num quadro de vulnerabilidade e invisibilidade. É necessário que essas mulheres tenham seus direitos trabalhistas garantidos como migrantes, para que possam suprir suas necessidades, diminuindo assim a exposição aos casos de abusos, exploração e violência aos quais estão sujeitas.

A faixa etária das mulheres migrantes haitianas entrevistadas nessa pesquisa realizada em Porto Velho está entre 24 e 39 anos, em que temos 69% entre 20 a 30 anos e 31% de 30 a 40 anos. Isso demonstra que o grupo pesquisado se encontra em condições de ser inserido no mercado de trabalho.

Quanto ao estado civil das informantes, 31% são casadas legalmente, 46% têm companheiro, 7% solteiras, 8% viúvas e 8% separadas. Neste quesito, percebe-se a importância do elemento masculino na vida dessas mulheres. Tal presença, para elas, representa segurança e dignidade; referem-se aos maridos e companheiros, como alguém que lhes dá segurança e impõe respeito.

O grau de instrução das informantes, o qual pode ser considerado baixo, visto que 23% das entrevistadas não são escolarizadas, 15% possuem o ensino básico incompleto, 39% possuem o ensino básico completo, e 23% possuem o ensino médio completo. Esse fato está relacionado ao tipo de trabalho que elas desempenham em Porto Velho. A maioria dessas mulheres desempenha a função de domésticas, auxiliares de cozinha, faxineiras, entre outros que não exigem escolaridade ou maior qualificação.

Sobre o quesito religião, 100% das informantes afirmam frequentar uma igreja, ou seja, a fé para elas é um lenitivo que abranda as dificuldades e dá força para que possam continuar na caminhada escolhida. Nas notas de campo, as informantes se mostram sempre agradecidas à Deus pela oportunidade de recomeçar a vida em Porto Velho.

Com relação ao questionamento sobre qual Igreja frequenta, observa-se que 37% frequenta a Igreja Adventista do 7º Dia, 18% a Assembleia de Deus, 9% a Igreja Batista, 9% a Igreja Metodista, 9% a Igreja Universal, 9% a Igreja Quadrangular, 9% a Igreja Católica. Esse fato demonstra que a busca de apoio espiritual é muito importante para elas.

Podemos dizer que a religião é como um capital social partilhado pelas mulheres migrantes haitianas, pois contribui para a inserção social delas, sendo uma rede de apoio importante. Bourdieu (1980, p. 2-3) apresenta o capital social como um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de interconhecimento e interreconhecimento, ou, em outras palavras, a pertença a um grupo de agentes não somente dotados de propriedades comuns, [...] “mas também, por laços permanentes”.

Quanto ao motivo de escolherem o Brasil para viver, observou-se que não houve uma única razão, mas sim várias, principalmente a busca por trabalho e melhores condições de vida, além da necessidade de ajudar a família. Em Tartaglia (2014, p. 89), apesar de ser um estudo direcionado para ambos os sexos, constatamos que as motivações das migrantes haitianas entrevistadas pelo autor correspondem aos resultados encontrados em nossa pesquisa, ou seja, trabalhar, melhorar de vida, ajudar a família que ficou no Haiti.

Ao serem questionadas sobre com quem vieram para Porto Velho, as informantes nº 1, 2, 3, 4, e 9 responderam que vieram com os companheiros, a informante nº 5 veio com o marido, as informantes 10 e 11 vieram com os filhos, as informantes nº 6, 7 e 13 vieram sozinhas, a informante nº 8 veio com o marido e filha e a

informante nº 12 veio com uma amiga. Devemos salientar que a maioria das informantes veio de Porto Príncipe e apenas a informante nº 10 veio da República Dominicana.

Sobre a experiência adquirida como migrante, a maioria das informantes se mostra satisfeita com a vida em Porto Velho, apesar de citarem as dificuldades encontradas. Porém, uma delas mostrou uma grande insatisfação em relação à questão de estudos. Sobre a viagem, a maioria relatou dificuldades e sofrimentos. A esse respeito sabe-se através de várias leituras feitas sobre o assunto que a viagem realmente apresenta muitas dificuldades, como roubos, violência e exploração por parte dos coiotes.

Ao serem indagadas se continuam com os hábitos alimentares do Haiti, ou se estão incluindo outros hábitos no seu dia a dia, as informantes foram unânimes em responder que continuam com os hábitos alimentares do Haiti, mas que também incluem os hábitos da comida brasileira no seu dia a dia. Percebe-se neste quesito, que as mulheres haitianas não encontraram dificuldades de adaptação quanto aos hábitos alimentares.

Barbosa (2015, p. 166-167) enfatiza que as mulheres migrantes haitianas trouxeram consigo um conjunto de práticas ligadas à sua alimentação no Haiti, desde a forma de preparar os temperos, cozinhar, mesclando ou acrescentando possibilidades e práticas alimentares nesse novo contexto em que passaram a viver, adequando-se aos hábitos alimentares locais. Elas fazem uso dos hábitos alimentares brasileiros, mas não deixam sua culinária de lado, e o preparo é sempre um ritual.

Nesse contexto, entende-se que a culinária é um forte elemento da cultura haitiana, e é por meio dos hábitos alimentares que essas mulheres procuram manter sua identidade, seus hábitos e seus costumes. Conforme notas de campo, a sopa de abóbora servida no dia 1º de janeiro simboliza a luta e a história do povo haitiano. A etnicidade haitiana perpassa à culinária que resgata a história de libertação dos escravos. Conhecida como “soupe joumou” é servida aos amigos e familiares no Haiti. As informantes relataram que continuam com esse hábito alimentar em Porto Velho.

Nesse sentido, percebe-se que a cozinha faz parte do imaginário das pessoas, sendo uma construção simbólica, pois faz parte dos hábitos e é também uma herança cultural, ou seja, os hábitos alimentares são inseparáveis da cultura de um povo (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Percebemos que as haitianas não ficam isoladas, encontrando-se frequentemente e também convivendo satisfatoriamente com as brasileiras, tentando pertencer à comunidade que as acolheu. Hall (2014) enfatiza que o imigrante realiza trocas de experiências como necessidade de negociação social, pois essas pessoas:

[...] são obrigadas a negociar as com novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente a sua identidade, a falar duas línguas culturais, a traduzir e nelas negociar entre elas, a viver em parte delas sem esquecer-se delas mesmas [...]. (HALL, 2014, p. 95).

Sobre a comunicação com a família que mora no Haiti, percebemos que o uso do celular e da internet é de suma importância para elas. Através desses meios de comunicação elas passam e recebem notícias dos seus familiares, falam sobre como está a vida em Porto Velho, combinam com outros familiares e amigos para se reunirem aqui, e avisam sobre remessas. Neste quesito, 46% das informantes entrevistadas usam o telefone para se comunicar com familiares no Haiti, 46% usam o telefone e a internet, e 8% se comunicam através de correspondência.

Castells (2003, p. 8) defende que a internet “[...] é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido em escala global”. O autor pontua ainda (2003, p. 10) que as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, experimentando-a. Hall (2003, p. 32) complementa o argumento de Castells (2003), enfatizando que a partir da sensação de deslocamento que acompanha a experiência da migração responsável pela tensão entre a tentativa de resgate e manutenção dos vínculos do passado e a emergência das novas experiências, favorecidas pela mudança, a internet aparece como

meio de comunicação mais sedutor por suas características de potencial e interatividade.

Ao serem indagadas se costumam lembrar, no Brasil, das comidas típicas do Haiti, das datas comemorativas haitianas, músicas e danças do Haiti, percebemos que o país de origem permanece vivo nas lembranças das haitianas. Em conversas informais elas afirmam que sempre ouvem as músicas haitianas, dançam e fazem as comidas haitianas. É como manter viva a presença do Haiti no cotidiano delas.

Em seus estudos a respeito de outros grupos étnicos em Porto Velho, Burgeile (2009, p. 396) pontua que os descendentes de barbadianos e granadinos adotaram a língua portuguesa, porém tentam manter sua identidade cultural através da preservação do folclore, das datas comemorativas, da religião, de comidas, entre outros.

Nesse sentido, Sayad (2000, p. 11) argumenta que o migrante mata a saudades participando dos encontros sociais, nos quais revive os contatos, a cultura, a língua e a gastronomia de sua terra natal. É, paradoxalmente, um retorno, sem retorno. Le Goff (1990, p. 40) complementa o argumento de Sayad (2000), enfatizando que a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma de suas atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade.

Ao serem questionadas sobre se tiveram dificuldades para encontrar trabalho e moradia, constatamos que algumas delas estavam com dificuldades de encontrar trabalho, e quando eram contratadas, o salário não era bom. Outro fator que se pode apontar para essa dificuldade é a presença de filhos pequenos, a ausência de creches e a baixa escolaridade.

Alcançar a estabilidade financeira através do trabalho é um desafio para as mulheres haitianas, pois encontram muitas dificuldades que passam pela falta de vagas, baixos salários, falta de escolaridade e de qualificação profissional, além da competitividade e burocracia. Segundo Garcia (2005, p. 70), “[...] ser trabalhador passa a ser uma qualidade para ser cidadão”. Mesmo que tenha um trabalho estável, não é fácil para essas mulheres ter

uma renda que lhes proporcione condições de alcançar o objetivo de arcar com suas despesas em Porto Velho e ainda enviar remessas para os familiares que ficaram no Haiti.

Gaspard (2003, p. 219) enfatiza que a inserção das mulheres trabalhadoras migrantes no mercado de trabalho continua sendo mais difícil do que para os homens. Quando conseguem se inserir no mercado de trabalho, constata-se que o emprego é geralmente precário e, na maioria das vezes, os trabalhadores que são qualificados encontram empregos precários e inferiores a sua qualificação. As trabalhadoras estrangeiras constituem uma espécie de subsegmento mais estreito do que os homens.

Nesse sentido vejamos o que relata a informante nº 6, ao ser entrevistada:

Gosto muito do Brasil, mas aqui a oportunidade de salário bom não é para os haitianos. Eu trabalho em uma pizzaria e ganho \$ 850,00 (oitocentos e cinquenta reais), mas preciso enviar dinheiro para o Haiti, e pagar, aluguel, luz, alimentação, vestir, calçar, só com o que ganho não dá. Procuo mais um emprego para ganhar mais um salário, mas não encontro. Tenho ensino médio completo, falo crioulo, francês, espanhol, um pouco de inglês e já falo o português. (Informante nº 6).

Percebe-se na fala dessa informante, que apesar de ter o ensino médio completo, falar crioulo, francês, espanhol, um pouco de inglês e ter um conhecimento razoável de português, ela não consegue encontrar um trabalho de acordo com a sua qualificação. Ela alega querer ir embora do Brasil, já que não consegue melhorar de vida com o salário que ganha trabalhando numa pizzaria.

No quesito com quem você mora, as respostas foram com a família até com colegas haitianos. Entendemos que o fato de várias pessoas morando na mesma casa se dá pela dificuldade que algumas pessoas tiveram em encontrar moradia, como também pelos valores dos aluguéis que são caros, e dividindo as despesas como aluguel, água, luz, e alimentação, os custos são menores.

Ao indagarmos se os filhos estão em Porto Velho, observamos que as informantes nº 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11 e 12 têm filhos no Haiti, as

informantes nº 1, 3, e 8 têm filhos no Haiti e em Porto Velho, as informantes 10 e 12 têm filhos em Porto Velho. Entretanto, a maioria deixou um ou mais filhos aos cuidados de familiares no Haiti, por falta de condições de trazê-los. Apesar de que esse processo migratório visa melhorar a vida das crianças, sobre elas recai grande carga emocional, pois implica em estar longos períodos longe dos pais, principalmente das mães (MEJIA, 2015, p. 7).

A respeito da função que exercem no trabalho, as que estão empregadas atuam no ramo de alimentação e recebem mensalmente. No entanto, alegam que os salários são baixos e insuficientes para cobrir todas as despesas. Outras ainda não estão trabalhando. As informantes alegam também que não possuem economias: algumas porque não trabalham e as que estão empregadas não conseguem economizar em razão das despesas próprias e mais a ajuda financeira que precisam enviar para os familiares que ficaram no Haiti. No entanto, a informante nº 12 chegou a Porto Velho em 2011 e, como trabalha como empregada doméstica passa o dia todo no trabalho e não tem muitos gastos com alimentação. Além disso, com os trabalhos extras que faz em lanchonetes nos finais de semana, ela tem um ganho extra, o que lhe permite fazer algumas economias, pois pretende comprar mercadorias na Bolívia e revender em Porto Velho.

Sobre as dificuldades com a língua portuguesa, percebemos, ao conversar com as informantes, que elas se expressam razoavelmente, porém algumas apresentam nível de dificuldade maior de se expressar. Bourdieu (1982, p. 32-33) explica que a língua é um mercado, no interior do qual as trocas linguísticas são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus grupos respectivos. Esse mercado linguístico funciona como um mundo social dotado de suas próprias leis e regras que são apropriadas pelos indivíduos e se tornam *habitus*.

Percebe-se que, na visão de Bourdieu (1982), as migrantes haitianas ao se apropriarem da língua portuguesa estão se inserindo na sociedade local, o que para elas é muito importante no

seu cotidiano em Porto Velho. Neste caso as migrantes haitianas ao se apropriarem da língua portuguesa estão adquirindo outra língua adicional.

Ao serem questionadas quanto à pretensão de fixar residência em Porto Velho, ou voltar para o Haiti, ou ainda seguir para outro lugar do Brasil, a maioria (54%) das informantes afirmou que desejam permanecer em Porto Velho, e pretendem voltar ao Haiti apenas a passeio para visitar familiares e buscar os filhos. Neste quesito, constatamos que as migrantes haitianas estão satisfeitas com a cidade e que, apesar das dificuldades de emprego, elas pretendem construir aqui um recomeço de vida, alcançar os objetivos de melhorar de vida e buscar os filhos que ficaram no Haiti.

Neste quesito as informantes demonstram o desejo de reunião familiar. Dessa forma, ao se estabelecer em Porto Velho e ter uma melhor situação econômica, o desejo de unificação da família é um dos seus objetivos, fazendo com que elas deem início aos procedimentos legais para esse fim. Devemos salientar que na data em que foi realizada a entrevista com a informante de nº 5, ela estava aguardando a chegada da filha adolescente que seu marido foi buscar no Haiti.

Segundo o Estatuto do Migrante:

A reunião familiar é uma modalidade de permanência que visa a aproximação da família, mantendo a unidade de seus membros. Assim, um estrangeiro registrado como permanente, ou um brasileiro, assume a qualidade de chamante de um ente familiar que se enquadre na condição de dependente legal (chamado) conforme previsto na norma 36/99 do Conselho de Imigração. A permanência com base na reunião familiar só será concedida ao estrangeiro que se encontrar com estada regular no país (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016).

Quando indagados se pretendem estudar, a maioria das informantes responde que pretende fazer cursos profissionalizantes direcionados às áreas de alimentação, costura e beleza. Isso demonstra que elas já perceberam que para ter um bom emprego é preciso ter também qualificação.

Em relação ao trabalho no Haiti, as informantes de nº 1 ao nº 11 responderam que trabalhavam antes de vir para o Brasil, com predominância em feiras, no comércio, como domésticas e cozinheiras. A informante de nº 12 respondeu que não trabalhava, pois, o marido (atualmente é viúva) não permitia, e a informante nº 13 respondeu apenas que não trabalhava, pois tinha filho pequeno para cuidar. Entretanto, as que trabalhavam como domésticas disseram que o salário delas era bem melhor do que lhes é pago aqui. Disseram ter ficado sem emprego após o terremoto.

Ao indagarmos sobre a língua que falam e compreendem, percebemos que a maioria das informantes fala o crioulo e o francês, até porque o Haiti era uma colônia francesa. Outras informantes falam também o espanhol, e o inglês, mas não citaram como adquiriram o conhecimento dessa língua, provavelmente a proximidade com a República Dominicana, e a ocupação do Haiti pelos Estados Unidos as levaram ao conhecimento do espanhol e do inglês.

A maioria das informantes respondeu que o fato de serem mulheres e negras elas não se sentiam de alguma forma vigiadas pelos brasileiros e haitianos residentes em Porto Velho. Apenas duas afirmaram se sentirem vigiadas pelo companheiro e marido. Entretanto, as informantes relataram que no Haiti as mulheres são bastante submissas, ou seja, dominadas.

As mulheres, independentemente, de classe, raça, etnia, anseiam por liberdade, por oportunidades. No que se refere às mulheres migrantes haitianas, mesmo não sendo a migração uma novidade, o fato de elas serem oriundas de uma sociedade machista e o aumento do processo migratório dessas mulheres para o Brasil, acompanhadas ou não por seus companheiros/maridos nos mostra que elas não migram apenas como meras acompanhantes, mas sim com um objetivo de melhorar de vida, sozinhas ou acompanhadas. De certa maneira, elas almejam alcançar a independência, tanto no sentido financeiro, quanto no moral e social. Tivemos essa percepção na fala da migrante nº 12:

Agora já tenho até um namorado, um negão bem bonito que é divorciado e nem filho tem, ele é brasileiro e trabalha na usina. Ele é muito bom pra mim, me ensina muitas coisas de Porto Velho, me leva pra passear, nas festas e até no cinema e me ensinou dançar forró e eu gostei. Mas eu não quero dinheiro dele porque quero ser independente, porque se ele me dá dinheiro vai querer mandar em mim. Quando eu ainda não era casada eu estudava, mas aí casei, e meu marido não deixou mais. Agora que estou aprendendo uma profissão, vou ter minha independência (informante nº 12).

A respeito de sofrerem ou terem sofrido violência no lar, fora do lar ou psicológica, doze informantes foram unânimes em afirmar que não sofreram ou sofrem qualquer tipo de violência, porém a informante nº 11 afirmou que sofria violência doméstica e apanhava muito do marido que é alcoólatra e por esse motivo se separou. A informante nº 8 informou que não sofreu violência e acrescentou que se o marido batesse, ela iria bater nele também e que sabe que no Brasil existe lei para quando o homem bate na mulher. Sobre o fato de serem discriminadas pelos brasileiros e haitianos residentes em Porto Velho, as informantes responderam que nunca sofreram isto.

A respeito do machismo dos haitianos, percebemos pelas respostas das informantes que, embora em pequena escala, o machismo está presente na vida das mulheres haitianas em Porto Velho. Entretanto, notou-se que não é algo que chega ao ponto de violência física. Vejamos o que dizem algumas das informantes a esse respeito: “o meu companheiro é mandão. Ele tem ciúme, não gosta que eu faça amizade com homens brasileiros, porque ele fala que os homens brasileiros gostam muito de mulheres negras” (Informante nº 4); “Não. O meu marido é muito bom me ajuda em casa e vamos à Igreja juntos, mas no Haiti tem muito machismo. Lá os homens batem nas mulheres (Informante nº 8)”; “Meu marido não é machista. Isso depende muito do jeito do homem ser. Se ele confia não é machista (Informante nº 10)”; “No Haiti sim. Lá os homens batem nas mulheres (informante nº 11)”.

As mulheres exercem um papel fundamental no país, pois se constituem no sustentáculo da economia informal da sociedade

haitiana. Entretanto, apesar dessa importante contribuição, os homens é que têm a última palavra, isto é, percebe-se uma cultura machista, na qual a mulher é submissa à vontade dos maridos, ou companheiros, mesmo com os diversos movimentos feministas existentes no país (ROSA, 2007, p. 83).

Considerações finais

Nesta pesquisa, estudamos as motivações que trouxeram as mulheres haitianas a Porto Velho e constatamos que, além da motivação ocasionada pelo terremoto de 2010 que devastou o país, os motivos são econômicos, pois o objetivo delas é o de melhorar de vida e ajudar a família.

Devemos salientar que o Haiti se localiza numa área propensa a terremotos e tempestades constantes. Nesse sentido, se antes do acontecimento de 2010, o país já era considerado o mais pobre das Américas, após esse acontecimento a situação ficou ainda mais caótica, por conta do aumento da pobreza e do desemprego, acarretando um deslocamento significativo da população várias regiões do Norte, Sul e Sudeste do Brasil.

Nesse contexto, salientamos que o migrante em geral carrega consigo fatores linguísticos, identitários, sociais, culturais, históricos, bem como suas memórias. Dessa forma, as migrantes haitianas buscaram na migração uma forma alternativa de prover suas necessidades e de suas famílias que ficaram no país de origem.

Observamos que ao chegarem a Porto Velho, essas mulheres se depararam com algumas dificuldades, principalmente relacionadas à questão de emprego e ao aprendizado da língua portuguesa. No entanto, apesar das dificuldades encontradas, algumas estão trabalhando e já conseguem se expressar em português razoavelmente.

Em nossos estudos constatamos que as haitianas se ajudam mutuamente, tanto na questão financeira, quanto no que se refere à moradia, além de muitas vezes acolherem seus compatriotas,

amigos, parentes, e até pessoas que não conhecem, bastando para isso que sejam de sua terra natal.

Percebemos que nossas informantes passaram, no seu país de origem, por um processo de marginalização, exclusão, desemprego, pobreza e baixa escolaridade, fatos que causaram a migração para o Brasil. Contudo, possuem determinação em vencer, trabalhar, melhorar de vida e fazer cursos profissionalizantes, frequentam as igrejas evangélicas e católicas e por meio da fé se fortificam no intuito de alcançar seus objetivos. Na memória, trazem lembranças do Haiti e o revivem através da música, da culinária, da comemoração das datas simbólicas, fazendo suas comidas típicas e mantendo contato com parentes e amigos, através da internet e do celular.

Constatamos que elas, com enorme esforço, estão conseguindo se adaptar à nossa língua, aos nossos costumes, a nossa alimentação, às nossas músicas, ou seja, estão se abasileirando, contribuindo, assim, para um hibridismo profícuo e a construção de novas identidades, todavia, sem relegarem as suas identidades de origem.

A pesquisa tornou-se um desafio causado pela desigualdade de gênero, pois as haitianas tinham menor exposição à vida pública, mais dificuldades com o domínio do português, o que dificultava a integração destas mulheres com a comunidade local.

Com os resultados desta pesquisa, procuramos mostrar a importância de se dar visibilidade à mulher haitiana no processo migratório. Neste sentido, não lançamos nosso olhar apenas para sua participação nesse processo, mas também sob a perspectiva do gênero e procuramos também despertar o interesse para novas pesquisas sobre o tema.

Referências

BARBOSA, Lorena Salete. **Imigrantes haitianos no Rio Grande do Sul: uma etnografia de sua inserção no contexto sociocultural brasileiro.**

Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina –SC, 2015 Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6260>> Acesso em: 20 jul. 2016.

BORDIEU, Pierre Felix **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1982.

_____. Le capital social. In: **Actes de larecherche em ciences sociales**. V.31, janvier, 1980. Disponível em: http://www.pirsee.br/webrevues/home/priscript/article/arss_0335_5322_1980_num31_1_2069. Acesso em: 06 de jun. 2016.

BURGEILE, Odete. **Um estudo Sociolinguístico dos Afro-amazônidas no Brasil**. A Imigração e a Mudança de língua. Lewinston, New York: The Edwin Mellen Press, 2009, 472 p.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL/BERTRAND, 1990.

DUTRA, Delia. **Mulheres, migrantes, trabalhadoras: a segregação no mercado de trabalho**. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, v. 21, n.40, p. 177- 193, jan/ jun. 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17676/1/ARTIGO_MulheresMigrante sTrabalhadoras.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17676/1/ARTIGO_MulheresMigrante%20sTrabalhadoras.pdf). Acesso em 13 jan. 2015.

GARCIA, Wilton. **Corpo, mídia e representação: estudos contemporâneos**. São Paulo. Thonson, 2005.

GASPARD, Françoise. Invisíveis, diabolizadas, instrumentalizadas: Figuras de migrantes e suas filhas. In: **As novas fronteiras da desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo. SENAC, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. DP & A, 2014.

MEJIA, Margarita Gaviria. **Relato de experiência migratória de mulheres haitianas para o Sul do Brasil**. Disponível em: <http://www.ala.iaa.unam.mx/memorias/simposios/ponenciasok/11/11.tin-tan.elpachucodeorolos otrosextremos.juanpablosilvaescobar.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA: norma 36/99 do conselho nacional de imigração. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/Estrangeiros/concessão.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES: Mulheres migrantes enviam muito dinheiro aos seus países. Disponível em: http://swissinfo.ch/por/socieade/mulheres_imigrantes_enviam_muito_dinheiro_a_seus_paises.html?cid=3221794. Acesso em: 02 mar. 2016.

RAMOS, Natalia. Gênero, Identidade e Modernidade na diáspora. In: *A vez e a Voz da Mulher: Relações e Migrações. VI Congresso Internacional*. Portugal, 2014.

ROSA, Melo Rosa. **Xenofobização da mulher negra migrante no processo de construção do feminino em emigração.** A migração feminina haitiana em Santo Domingo. 2007. Disponível em: <http://www.csem.org.br/renhu/index.php/renhu/wiewFile/58/50>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo do imigrante. *Travessia*, v. 13, n. esp. p. 7-32, jan. 2000.

TARTAGLIA, Ednaldo Santos **Imigrantes haitianos:** da dinâmica de saída à dinâmica de entrada. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras. Universidade Federal de Rondônia. Núcleo de Ciências Humanas. UNIR. Porto Velho, 2014.

O Empate Contra Chico Mendes, de Márcio Souza: **Direito e Literatura para implementar uma** **cidadania amazônica ¹**

Patrícia Helena dos Santos Carneiro (UNIR)
Júlio César Barreto Rocha (PPGML/UNIR)

Por isso, Chico Mendes não sonhava no vazio, nem sequer sonhava, pois a sua desenvoltura se respaldava justamente na vontade dos povos da selva em impedir que a Amazônia continue a ser tratada como espaço colonizável por quem bem assim entender.

(Márcio Souza. *O Empate contra Chico Mendes.*)

Introdução

Trabalhamos um aspecto da obra *O Empate Contra Chico Mendes*, de Márcio Souza, no bojo das ideias descritas no Projeto de Pesquisa “Direito e Literatura da Amazônia: O Olhar do Literário sobre os Direitos Humanos”, cujo objetivo central é mapear modos

¹ Este Texto deriva de parcelas estudadas a partir de dois trabalhos dos autores: Por um lado guarda ideário prático do Projeto de Pesquisa “Direito e Literatura: A Amazônia e o olhar do literário sobre os Direitos Humanos”, coordenado pela Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro, aprovados diversos dos seus planos de trabalho pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, nos ciclos 2018-2019, 2019-2020 e 2020-2021, com seis bolsistas e voluntários trabalhando abonados por ele; e, por outro lado, traz referência teórica haurida através do Projeto de Estágio Pós-Doutoral, aprovado em convênio da UNIR com a UFPA, denominado “Diásporas Amazônicas: Língua, Cultura e Educação sob o signo da Diversidade”, recebendo bolsa do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Projeto PROCAD Amazônia nº 88887.200508/2018-00, da CAPES), conduzido pelo Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha, supervisionado pela Professora Dra. Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja, do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPA.

de interpretação da Sociedade (no caso, um recorte amazônico), com vistas a perceber o interesse autoral na insistência sobre a resolução de problemas afetos a direitos coletivos, na região. De modo derivado, essa localização de uma literatura de resistência, em autor de forte impacto nacional, nas suas condicionantes intelectuais e práticas, conduzem a identificar a obra, o autor, a sua temática, no seio de uma centralização político que denominamos “ilha cultural”, no arquipélago amazônico, em que a questão da extração do látex, da apropriação nacional do território do que viria a ser o Acre, da fixação do trabalhador no campo, tornaram-se referenciais importantes na delimitação identitária do próprio País.

Um “empate”, pela definição amazônica desta palavra, é uma forma de luta, que, no caso em tela, consiste em impedir ou dificultar (empatar) o funcionamento de uma ação de destruição ou de ocupação, contra-atacando, no seio de uma parte da floresta que esteja em processo de disputa pelo seu comando territorial. Trata-se de um movimento ao mesmo tempo de ação como também de reação, e tanto pode assumir colorações de rebeldia e de força como adquirir aspectos de mobilização pacífica, ao modo de Gandhi, como simples demonstração de descontentamento geral.

Assim, um “empate” é o emprego organizado das pessoas que trabalham nas redondezas, e também dos seus familiares e amigos, inclusive mulheres e crianças, sem o uso de armas, avessa ao ataque ou ao confronto, e sem lançar mão de ações típicas de guerrilha, com o propósito de bloquear o emprego de pessoas e máquinas que possam estar comprometendo o modo de trabalho de seringueiros e extratores vegetais sem vínculo trabalhista oficial com grandes empreiteiras ou projetos de ocupação latifundiária.

No caso descrito por Márcio Souza, o “Empate contra Chico Mendes” foi uma ação deliberada de grandes proprietários de terra que, historicamente demandados pelos governos brasileiros para produzir látex, desde a virada do século XIX para o seguinte, passando pelo momento em que o País vivenciou um incremento da busca pela borracha, devido à procura levada a efeito pelas ações da II Guerra Mundial, chegaram ao último quartel do século

XX sem resolver as suas relações produtivas e trabalhistas, exploração irregular perante o que eram os direitos laborais, mais ainda incerta a presença das famílias, dedicadas por gerações a uma terra e um modo de vida que lhe eram peculiares e sobretudo não carregava nenhum direito, relativamente ao próprio assentamento em que residiam para ali produzir.

Este presente Trabalho, inserido na área de práticas de ensino da/na Amazônia, deriva de esforços de síntese que serão levados a dois projetos acadêmicos (confronte a nossa nota de rodapé) e está sustentado pelo apoio tático de componentes do “Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades”, especialmente a orientação da Linha de Pesquisa “Direito, Literatura, Artes e Hermenêutica”, no “Direito e Literatura da Amazônia”. Por sua vez, o Projeto “Diásporas Amazônicas: Língua, Cultura e Educação sob o signo da Diversidade” traz uma presença de obra importante para a resultante final de poder divisar a ilha acreana da borracha, do látex, como verdadeiro catalisador de interesses mundiais, depois nacionais, depois regionais, para afinal se converter em uma situação em que o “empate” contra o latifúndio se tornaria o “empate” contra um dos seus principais mentores político, Chico Mendes, que levou a todos os fóruns possíveis a sua luta, desde a Câmara de vereadores de Xapuri até um famoso discurso na Organização das Nações Unidas (ONU), quando toda a elite mundial terá visibilizado o perigo que se constituía a presença de tal voz, para todas e cada uma das territorialidades em litígio, pelo mundo, especialmente na América Latina².

Temos por meta social oferecer uma crítica atualizada da obra de Márcio Souza e do seu interesse, que hoje parece distante de nós, brasileiros, mas que compreendem ainda um referencial, polêmico,

² Salvador Allende, antes de ser bombardeado por golpistas quando estava no *Palacio de La Moneda*, no exercício da presidência da República do Chile, também comparecera à sede da Organização das Nações Unidas, em Washington, pronunciando também, poucas semanas antes, um discurso vigoroso e igualmente autodestrutivo, porque também o converteu em alvo privilegiado das forças conservadoras em atuação no Continente.

contraditório, com múltiplas resultantes devido às necessidades políticas locais, capaz de causar surpreendentes embates na sociedade, na ilha cultural, na qual é localizada a trama desenvolvida na obra *O Empate contra Chico Mendes*. Assim traçando os caminhos das obras, vamos configurando uma leitura da Amazônia a partir das suas normas de Direito e sobretudo visualizando as lutas em que se podem prever e pretender avanços, nas miradas que perpassam prismas da Literatura.

Matrizes literárias de Márcio Souza

O movimento de ação e de reação, assim como ocorre na Física e no entrelhecho do trabalho e capital, costuma operar a sua lógica também no funcionamento de cada escritor, em termos de produção literária, alçado cada qual a um patamar de se tornar uma espécie de representante da sociedade, especialmente quando atinge uma forte penetração popular, grande vendagem e, ao mesmo tempo, pode desfrutar de um nível de aceitação da crítica especializada, que marca o escritor como “bom” ou “representativo”, a partir de alguma obra, ou mesmo de algumas obras, que “fazem sucesso” nesta categoria que chamamos Literatura brasileira. Assim funciona o mercado, mas, antes disso, assim funcionam as comunidades de relações privadas (ROCHA, 2013, p. 25), responsáveis por consagrar no local, na região, buscar demarcação nacional no País, daquele seu construtor da identidade nacional, ou, ao menos, regional.

Assim, um escritor local, regional, nacional, é uma espécie de líder literato dentro da sua ilha cultural. Quando ele atinge essa qualidade, pode usufruir de aspectos mais comezinhos de um funcionamento com menos entrelhechos políticos ou culturais. Um autor de nomeada, um verdadeiro representante da sua comunidade, que se queira como aquele capaz de imprimir uma marca decisiva no arquipélago cultural regional ou nacional, vai mais fundo do que a descrição do trivial, cria obras que assinalam as dificuldades da vivência dos seus coetâneos e conterrâneos. Essa

é a marca que, no geral, consagra os escritores em nível mundial, mais do que uma predileção por determinado estilo literário, mais do que uma percepção de estrutura ou de temática romanesca, mais do que uma construção narrativa que decida por não intervir nas feridas sociais que abalam, ou que abalaram, a sociedade a que serve, como uma espécie de narrador oficial das idiossincrasias socioculturais, de natureza política, econômica, identitária.

Márcio Souza, sem dúvida, é um escritor engajado. Ele toca na ferida. Ele sabe que, ao enfrentar a descrição de um problema regional ou nacional, vai deparar com alguma dificuldade de circulação pelo perímetro da elite dominante local, fatia bem demarcada da elite dominante nacional. Claro: Não existe nenhuma menção a alguma revolta popular que não provoque reação em parte importante do governo repudiado, e que a rechaça, e, portanto, o seu autor terá alguma dificuldade de funcionar junto ao status quo, dominante antes ou depois da sua narrativa. Márcio Souza, escolado nessa lida autoral de enfrentar-se aos poderes constituídos, em longos períodos de diversos tipos de governo, entre a ditadura vicejante do seu período mais duro (finais da década de 1960), passando pela época da repressão do primeiro governo amazonense de retorno da abertura democrática (1982), em que teve de se “exilar” no Rio de Janeiro, dada a publicação do seu *A Resistível Ascensão do Boto Tucuxi*, em que o político local que voltava do exílio no exterior era o seu (revoltado) alvo,³ chegando até a atual era pós-constitucional (1988 em diante), em que até participou de algum cargo governamental (Departamento Nacional do Livro e FUNARTE), nomeado no governo Fernando Henrique Cardoso, mas derivado justamente por essa participação, tocando numa das feridas mais brabas que havia na região, que era (e é) a reforma agrária, o latifúndio, o tratamento distante pelo

³ Tratava-se do político Gilberto Mestrinho, apeado do poder em 1964 pela ditadura militar, que voltava para reconquistar os seus espaços. *Vid.* SOUZA, Márcio. **A Resistível Ascensão do Boto Tucuxi**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982. *Cf.* TORRES, Iraildes Caldas. **A Arquitetura do Poder**. Memória de Gilberto Mestrinho. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Estado das relações capital-trabalho, a manutenção das atividades de um empreendimento, a extração do látex, que há muito deixara de ser prioridade do Brasil, mas que ainda dava pano pras mangas, nas periferias da Amazônia voraz.

Por outro lado, e de forma paralela ao que acontece em termos de funcionamento autoral, descrita em breves linhas a situação de Márcio Souza na composição deste quadro literário amazônico, aqui rapidamente rascunhada essa forma sua de resistência, pelo que parece ser uma simples descrição de fatos laborais na territorialidade amazônica, existe um traço de união que liga cada obra de qualidade, empenhada em narrar as desavenças suscitadas contra o poder constituído, com ligação a toda um outro rol de textos que o antecede, numa matriz de descrição de situações, História adentro, que são responsáveis pelo entretecer do funcionamento de cada ilha cultural, no País, aqui estudada pelo prisma da Literatura.

Na História amazônica das práticas de resistência, os seus principais escritores, e o uso diferenciado das suas linguagens, guardam espaço para uma referenciação cultural vinculando sempre um personagem modelo que seria capaz de fazer caber em si toda a força de um povo, violado em determinado momento histórico, cuja saga, lance fugaz ou artilúgio salvador podem retratar o caráter do ethno local, com a defesa da sua territorialidade, do seu modo de produção e da sua coletividade. Assim fez Márcio Souza com o personagem indígena Ajuricaba, em diversas ocasiões retratado, como *Ajuricaba*, ou em *A Paixão de Ajuricaba* (CARNEIRO, 2010), mencionando personagem tão lendário quanto histórico, do mesmo modo como assim fazem, mundo afora, todos aqueles autores que criam os seus mitos e os seus protagonistas, que se tornam verdadeiras marcas de referência de uma coletividade, conforme a época podendo ser maravilhoso, como o Quixote de Cervantes, na configuração cavaleiresca de uma época que se encerrava, mas também como descritor de um local, ou como o casal Ceci e Peri de Alencar, na descrição da formação romântica de um País que não conseguia se vertebrar com tanto imigrado, ou mesmo Tiradentes

como herói nacional, alçado ao Panteão da Pátria, após a vitória da independência do Brasil, mas que não recebeu ainda um formato literário ao alcance da sua (talvez porque demasiado artificial e limitada) figura romanesca.

Com efeito, *O Empate contra Chico Mendes* é caudatário de outras obras literárias amazônicas responsáveis por centralizar coletividades por meio de personagens que parecem representar, em certo momento, uma determinada maneira de ver (logos, a unidade de linguagem e de pensamento) e de agir (polis, uma construção de comandos normativos). Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha, paraense de Barcelos, talvez seja um primeiro precursor da escrita culturalista amazônica, voltado para construir “país”, no sentido da *geo*, isto é, da sua territorialidade como local próprio da sua gente. Nascido em setembro de 1769, deixou diversos sonetos em que louva, por Juno, pelos sagrados deuses do Olimpo, as edificações governamentais, que existiam para combate (por Marte, claro), em desfavor de invasores franceses, holandeses ou mesmo de indígenas que não se rendiam à presença do descendente da raça portuguesa. Assim agia, cantando, por exemplo, na *Ode Pindárica* (ARANHA, 1899, p. 73-100), as virtudes de Dona Carlota Joaquina, princesa do Brasil.

Na obra *O Empate contra Chico Mendes*, Márcio Souza explica com bastante largueza de vistas o contexto histórico-econômico e social da Amazônia acreana de Chico Mendes. A obra busca amparo historiográfico, objetivando verificar como a mentalidade colonizadora se renova a cada período para exploração do território amazônico. Decorre que terá sido a mentalidade colonizadora, que despreza o direito da pessoa do local, tida como “inferior”, por defender a classe trabalhadora, quem matou Chico Mendes, assassinado em 22 de dezembro de 1988, apenas dois meses após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que parecia letra morta no seu próprio tríduo mensal de comemorações. Neste contexto, o nosso Projeto busca observar as relações da presença de novos Direitos e de específicos Direitos de

preservação ambiental da Amazônia, passados 35 anos da vigência da Carta Magna brasileira.

Uma Metodologia de várias faces

Muito embora estejamos enfeixando estas obras, numa proposta em busca de visualizar a Literatura como caminho para o autorreconhecimento político-cultural de coletividades amazônidas, que perfazem uma identidade através dessas narrativas, sem as quais nada são as comunidades, podendo-se esboroar o próprio conceito de Nação e de Povo se inexistir uma narrativa consistente, na verdade dependemos de um método, se não único, sólido em demasia, mas sim nuclear, para perfazer o caminho dessa tarefa epistemológica de dar coerência e unidade ao instrumento de captura de uma proposta de aplicação educacional, e de detectar as ilhas culturais capazes de consolidar a região como espaço cultural de população consciente da sua regularidade identitária.

Por isso, a nossa Metodologia, de “várias faces”, porque traz componentes técnicos como a pesquisa bibliográfica, ou seja, o levantamento de obras literárias com respaldo social para o procedimento de identificação de vínculos concretos com realidades humanas, em suas lutas e contradições, em sua sobrevivência ou não, com diferenciações históricas condicionadas pela evolução dos próprios meios de produção que deram causa – ou que passaram a não mais ser conseqüente referencial –, pode também expor elementos culturais de tipo político, porém tudo permanece enfeixado pelo aparato da Filologia Política (ROCHA, 2013), que procura, lastreado em Terry Eagleton e Antonio Candido, congrega itens pertinentes ao estudo da identidade, a partir de escritos, seja o jornalístico, seja o literário, seja o documental, ou seja, fontes de natureza concreta, cada qual com a sua importância, para a composição do quadro final, cada qual com a sua relevância, na descrição dos sujeitos de discurso na História narrada nos seus suportes da escrita.

Claro que a centralização em assuntos relevantes é o primeiro passo do caminho. Daí o motivo pelo qual introduziu-se este assunto diretamente na menção da obra de Márcio Souza, *O Empate Contra Chico Mendes*, tratou-se do vínculo do seu autor a uma determinada situação política e cultural local, e daí explicitou-se a natureza vocabular do que seja o “empate”, na região, com a sua conseqüente determinante qualificada a gerar o cenário das mobilizações populares em torno a um pleito socioeconômico, a uma reivindicação política, levada a fóruns, desde os mais próximos até obter assento nos mais relevantes do mundo, da imprensa nacional à ONU.

Assim, postos os elementos da realidade, destacada a sua relevância, precisa-se dizer da centralidade de estudar o tema a partir da disciplina Filologia (estudos de Cultura), por meio de desvelamento de inter-relações interculturais (seringueiros e a sociedade envolvente, tendo os seringalistas na outra ponta da conflitividade), caminhando para favorecer a percepção do pesquisador, depois do alunado, depois de qualquer aprendente, como a conciliação da presença temática, literária, narrativa, descritora, expendedor de situação realista e realística, a permitir um reconhecimento de coletividade e de luta concreta, com desdobramentos ainda não de todo revelados, nem concluídos os seus desdobramentos, no emaranhado, por um lado, de tecnologias dos materiais que desfavoreceram os trabalhadores na coleta do látex, por outro lado, de reconstrução das relações políticas locais, que poderão refazer, ou mesmo desfazer, o caminho daquilo que Márcio Souza relatou como possível solução ao “empate” vertido no contar da tragédia de Chico Mendes.

Precisa-se ter em vista uma teoria coerente com uma dinâmica epistemológica de reanálise, e com essa dialética histórica de revisão e de atualização de fatos, por um lado perfazendo uma seleção de teóricos paradigmáticos que dialoguem entre si, por outro lado, refazendo o percurso da História, esboçada ou bem trabalhada a sua primeira fase na descrição do autor.

Neide Gondim (2007, p. 202 e ss.) traz a Narrativa de Viagem como concepção inicial de uma territorialidade “descoberta” pelo forâneo, mas faz com que seja refeita a sua realidade, quando recupera os autores. Assim comenta trecho do texto *A jangada*, de narrador que se maravilhava com o Rio das Amazonas, entre “papagaios verdes e periquitos chilreadores”:

Ovelhas criadas na fazenda de Iquitos, avestruzes e cervos, região salubre, floresta que não necessita de sol, índios trabalhadores e exímios marceneiros, a cachaça que não embota os sentidos, é a resposta verniana aos viajantes mal informados. A cidade Manoa, as Amazonas, é outro produto de viajantes também ignorantes. Quanto aos diminutos e ferozes mosquitos, sem utilidade alguma, são, de fato, a praga de Loreto (GONDIM, 2007, p. 203).

Claro, agora são “viajantes mal informados”, mas para os seus leitores de então, assim como para os leitores de Márcio Souza de trinta anos passados, a realidade era exatamente aquela que se descrevia, inclusive com as cores locais e os itens descritores suficientes e realistas, mesmo que se tomasse em conta a existência de outros pontos de vista, que se tornaram secundarizados tão-somente porque uma onda de apoio popular, da crítica de então, da sublevação política e mesmo cultural, findou tornando mais efetiva a narrativa adotada. Mas uma revisão crítica, em respeito ao princípio dialético, se torna necessária a cada passo que se dê após a leitura histórica, não anacrônica, do texto empregado na busca da compreensão da existência de direitos sonegados historicamente a parcelas de comunidades de relações privadas brasileiras.

Juntamente com Neide Gondim, aportes referenciais de Terry Eagleton, Homi Bhabha e mesmo de Márcio Souza, agora como historiador, dão sustentação teórica para esta análise de corte político-culturalista e permitem elucidar algumas questões, como a leitura por prazer e a leitura da História. Terry Eagleton, em *Como Ler Literatura: Um Convite*, explica o modo de operar uma leitura eficiente de texto cuja urdidura estética deve ser um primeiro momento de aproximação, embora haja mais o que ver, e que é preciso fazer “uma análise crítica divertida”, contudo ajudando,

com isso, a “destruir o mito de que a análise é inimiga do prazer”. Homi Bhabha (2014) lança um olhar para a necessidade da descolonização da perspectiva, querendo desarticular leituras que deixem secundarizado o olhar a partir da mirada do vivente do local da cultura. Márcio Souza, na sua *História da Amazônia*, faz ver que o gigantismo territorial não é vertente de observação pertinente para prever a falta de demandas e de conflitos por terras e pelo seu uso, até porque chegamos paroxismos aviltadores da própria convivência cidadã pacífica.

A aplicação da Proposta do Direito & Literatura permite a divulgação da existência dos direitos ambientais, presentes na Constituição Federal, e passa a reforçar essa necessidade de existência e de resistência. O emprego da interdisciplinaridade torna-se patente, porque é preciso incentivar-se a busca de leituras paralelas, entre Literatura, normas e História. Com isso, a experiência crítica e mesmo autocrítica torna-se positivo ferramenta para quebrantar a ideologia negacionista de Direitos Humanos (que é para todos) e do Direito Ambiental (que é patrimônio humano). Deve-se, com isso, ressignificar uma resultante destes princípios, nas escolas, buscando uma releitura crítica da consideração politizada da História recente do Brasil, de molde a garantir que o Estado brasileiro proteja as conquistas recentes obtidas da luta e do sacrifício de tanta gente – ainda que sejamos apodados de “doutrinadores”, devido a essa prática de leitura crítica.

Literatura para a Cidadania

Considerado um texto da área das Ciências Sociais, embora retrate a vivência de um político amazônida, Chico Mendes, nascido em Xapuri, seringueiro, vereador, torna-se quase como um personagem de uma obra, *O Empate contra Chico Mendes*, que romanceia a sua vida. Márcio Souza usa a vida do seu personagem para tratar de ver como funciona um dos modos de colonização da Amazônia, a partir do ponto de vista dos seringueiros, das suas

colocações e da reação que tomam diante da falta de alternativa, num momento em que o sólido da produção de látex desmancha no ar da supressão de direitos, na perda de referenciais de permanência social e econômica do *modus vivendi* da sua gente.

Neste sentido, *O Empate contra Chico Mendes* vem a ser uma obra referencial e preferencial que permite uma releitura da Amazônia contemporânea, porque admite entrever as realidades melhor do que abordagens economicistas elaboradas mas nem sempre dotadas de um contato direto com a população e a crítica, um auditório privilegiado que faz vencer a sua descrição e a sua tese pelo efeito do acolhimento generalizado, vertido na imprensa, nas narrativas no exterior, na pervivência literária da obra no rol de discursos históricos manejados pela elite intelectual de todas as partes.

Ao tratar da luta de ambientalistas mobilizados contra forças do capital, a perverter a sua entrada destruidora das relações com o trabalho na Amazônia, região sensível pela discursividade de ingresso internacionalista neocolonizador, *O Empate contra Chico Mendes* torna duplo o efeito de construção de um discurso que pretende ser histórico e denunciador: cria um público que antes não atentava para essa luta e cria um espaço para a literatura de combate e de resistência que serve de farol a tantos semelhantes casos que existem por toda a face do Planeta. O significado obtido com a difusão da luta de Chico Mendes, que tinha um nicho relativamente privilegiado na imprensa, *pero no mucho*, converteu o Acre e a sua singularidade em evidência nacional e depois internacional. Uma coisa é um político ter destaque pela sua atuação, pelo seu sacrifício (como Tiradentes) em busca de resolver uma determinada situação de conflito. Outra coisa é um personagem, pela sua História de vida (como Ajuricaba) ter se tornado mártir com a oferta literariamente proclamada da sua vida, suicídio no alto mar ou executado que foi numa choupana, fuzilado por latifundiários que não apenas não respeitam o valor da Vida, como também desprezam o critério da defesa social, nacional, internacional, da sua luta como valor maior, porque defende toda uma comunidade, todo um processo de funcionamento econômico, toda uma sociedade, que se sustenta em

relações precisamente deste tipo. Chico Mendes está mais para Ajuricaba, figura histórico-lendária que catalisa valores de continuidade de um povo, do que para Tiradentes, figura histórica localizada no Panteão dos Heróis da Pátria por ideais de combate contra o recolhimento de tributos exorbitantes.

É precisamente o formato da comunicação que determinará o local ocupado pelo protagonista na descrição da Obra Literária como Artefato de Construção da Identidade. Alfredo Bosi, em seu livro *Dialética da Colonização*, já nos alertava do poder do perigo da comunicação no Brasil:

Mas uma política de educação de um número alto de brasileiros talvez deva passar forçosamente pelos meios de comunicação de massa. O que não significa que são esses meios, na sua pura materialidade e quantidade, que vão transformar, no sentido positivo de humanizar e socializar, a mentalidade dos seus usuários. Eles a transformarão na linha determinada pela filosofia de valores própria do projeto político-social que os utilizar. Até o momento, essa linha tem sido neocapitalista modernizante, com fases mais ou menos acentuadas de conformismo ou inovação. Não se deve esperar da cultura de massas e, menos ainda, da sua versão capitalista de indústria cultural, o que ela não quer dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não esteja atrelado ao dinheiro e ao status (BOSI, 1992, p. 304).

Em outro trecho o mesmo Bosi agrega que:

A cultura de resistência é democrática (e, no limite, se confunde com a "desobediência civil"), porque nasceu sob o signo da ditadura; é ecológica, porque vê os estragos do industrialismo selvagem no campo e na cidade; e é distributivista, porque se formou em um país onde há uma das maiores concentrações de renda do mundo. Quando enfermada por doutrinas religiosas (em particular, a Teologia da Libertação, formulada no começo dos anos 70 na América Latina), é aberta às correntes progressistas que militam ao seu lado e contra os mesmos alvos. Quando leiga, é respeitosa dos valores que chamam os crentes a lutar pela igualdade e pela liberdade. Em ambos os casos, provém de uma escolha política que não renunciou a detectar algum sentido no aparente caos da história contemporânea (BOSI, 1992, p. 345).

Chico Mendes torna-se difusor de uma cultura de resistência democrática, geradora de rebeldia num tempo de combate final a uma ditadura que se dirigia a outro momento de reconstrução constitucional do País, diversos movimentos, instituições e organizações pela América Latina se insurgindo “contra os mesmos alvos”, que são a violência, o abuso do poder, a usurpação dos direitos dos trabalhadores aos seus espaços de preservação da sua vivência intergeracional de longa data, promessas do Estado brasileiro incluídas nessa perda generalizada de reconhecimento de direitos e de garantias.

É patente que, nos últimos anos desta década, de 2011 a 2020, a realidade brasileira nos mostrou que há muito valor em reprimir, pela leitura histórica, os fatos sociais de construção do País que temos, para que a memória dos acontecimentos sedimente uma espécie qualquer de cultura democrática em que os direitos humanos no Brasil sejam respeitados porque o contrário foi um mal momento nacional, em que os assassinatos por razões políticas eram a tônica e ameaçaram se converter na norma.

Chico Mendes é figura conhecida nacional e internacional, na defesa da Amazônia, mas sobretudo na defesa de trabalhadores das florestas, figuras emblemáticas que criaram um modo de resistência pacífica para resistir ao aviltamento das relações produtivas no local, região gigante e de pouca densidade populacional, mas mesmo assim vilipendiada a sua fatia mais pobre, devido ao uso pouco resolutivo da concessão de direitos no uso de terras devolutas ou no domínio das suas terras, habitadas desde décadas confirmadas de utilização do espaço como moradia e como locus de sobrevivência familiar e comunitária.

A injustiça é flagrante, mas a reação não dá trégua. E hoje, culpabilizados os assassinos de Chico Mendes, que fugiram, que foram recapturados, o domínio do latifúndio permanece em menor escala, porém com muita semelhança com as denúncias da obra histórica de Márcio Souza, em que pese a radical reconversão dos espaços produtivos de borracha, que perderam quase totalmente o interesse, dada a modificação dos aparatos tecnológicos, na área e

no entorno produtivo do próprio estado do Acre. As mudanças de situação pedem uma atualização de estudos que reconfigurem o valor da obra literária, evitando que vigorem anacronismos, no mesmo sentido em que seria irreal continuarmos exaltando os valores de figuras governantes portuguesas, tais como consta na obra do paraense Tenreiro Aranha.

Empates ambientais atuais do Brasil

Com isso, pode-se atualizar o espaço e os métodos de funcionamento das comunidades descritas na obra de Márcio Souza *O Empate contra Chico Mendes*. Assim, verifica-se que, em cada período de empates, de lá, meados do século XX, para estas duas primeiras décadas do século XXI, a exploração do território persiste praticamente a mesma, com poucas variantes, como a do modo de produção diferenciado, como se disse. Se terá sido a mentalidade colonizadora quem matou Chico Mendes, assassinado em 22 de dezembro de 1988, a apenas dois meses da promulgação da Constituição Federal de 1988, vemos que, agora que se passaram trinta anos de Constituição Federal (e da morte de Chico Mendes), derruíram-se não apenas o *modus vivendi* daquela população, mas com isso todo o arcabouço de direitos e de garantias sociais edificado em função de buscar um maior equilíbrio socioeconômico no País, em ilha cultural seringueira da Amazônia.

Nesta época, um período pós-eleição presidencial de 2018, assistimos à derrocada praticamente silenciosa de muitos direitos trabalhistas, econômicos e sociais, perdendo-se a consideração política internacional dos principais interlocutores dos movimentos sociais – tudo isso no sentido de deixar o Brasil, como Estado-nação, à mercê do imperialismo estadunidense, na época um interventor regular contra o qual se insurgiram os dirigentes que vieram depois (governo Sarney, Itamar Franco, Fernando Henrique, Lula e Dilma), bem como este período que viu ruírem alguns Direitos fundamentais.

Os Direitos fundamentais foram, a propósito, previstos como garantia a plenificar-se na Constituição Federal. Contudo, eles nunca foram complementados por Lei apropriada, e, portanto, nunca estiveram completamente em funcionamento, nem a salvo de ataques e de vilipêndios da sua própria entidade institucional, as Casas de Lei, que lhes deveriam dar guarida. Dependem sempre da vigilância do próprio povo pelos seus mesmos movimentos sociais, agora em combate com sofisticadas reações de normas locais ou especiais, mesmo não recebendo apoio de servidores públicos encarregados desta defesa cidadã. A retórica da violência, sem reação da vigilância fiscalizadora legal, venceu as eleições de 2018 e os mesmos velhos fantasmas do passado, a mesma velha mentalidade colonizadora e o mesmo empate contra os direitos ludibriados surgem, atropelando por um lado amazônidas em coletividade, por outro lado, colocando em xeque todo o arcabouço protetivo constitucional sancionado em 1988.

O Empate contra Chico Mendes, símbolo de luta, pode ser, porém, sempre recordado na busca da recuperação dos direitos na Amazônia, “palco verde” dos povos indígenas, da biodiversidade, dos seringueiros, dos ribeirinhos, dos amazônidas, enfim, povos da floresta que vão e vêm, sem direitos mas capazes de realizar a sua própria narrativa histórica, de que a obra de Márcio Souza é singular referencial. A morte de Chico Mendes internacionalizou a luta de comunidades da Amazônia e mobilizou a consciência da comunidade nacional e internacional em relação às lutas plurais que se travaram no Brasil interiorizado, distante dos centros de poder e de mídia, naqueles tempos prévios às novas tecnologias da informação. A desconstrução dos direitos fundamentais, que hoje está em marcha, exige outro movimento de massa para recuperar-se. A imposição de uma única verdade, lastreada agora por *fake news*, ameaça alcançar a própria lógica constitucional da defesa dos espaços conquistados nesta luta com muitos mortos e muita perda nos próprios espaços judiciais e policiais do País. Márcio Souza, no último capítulo do *O Empate contra Chico Mendes*, pergunta: “Até

quando o silêncio vai continuar?” A Amazônia está refém: Até quando vamos nos silenciar?

Entre o retrocesso presente no discurso de membros deste atual governo e dos seus seguidores e a possibilidade de uma reconquista advéncia ao novo empate em gestação, poderá permitir uma nova visão em favor do desenvolvimento da Amazônia.

Considerações finais

A imposição de uma única verdade pode perigosamente alcançar os meandros constitucionais da liberdade de expressão, conquista máxima da democracia. Márcio Souza, no último capítulo do seu *O Empate contra Chico Mendes*, perguntava: “Até quando o silêncio vai continuar?” A Amazônia está refém? Até quando vamos nos silenciar diante da manobra de Steve Bannon e dos seus cúmplices e acumpliciados brasileiros?

A desconstrução dos direitos fundamentais está em marcha com a reforma da previdência e dos direitos trabalhistas. Mas não vão parar aí! Cabe levar às escolas, aos grupos de WhatsApp, se não a obra, mas trechos desta obra, uma sistematização organizadora de conhecimentos em favor da população brasileira. Cada docente, cada pesquisador, cada pessoa que goste ou não da Literatura local, consciente dos seus deveres, deve empunhar a bandeira da difusão de obras e de trechos nacionalistas, ambientalistas, suportados por uma teoria em defesa da nossa realidade histórica. As ilhas do Arquipélago Cultural Amazônico são a base para a projeção histórica das relações vitais que configuram a realidade humana da região, os seus conflitos e a sua inserção no panorama cultural e produtivo brasileiro.

O emprego da Literatura, com outro olhar, é básico para a formação da própria sobrevivência do Brasil como Nação, como Povo dotado de uma Civilização diferenciada que reconstruirá a sua Paz sem o intermédio de violência, ainda que estejamos em tempos de pandemia, de *fake news*, de leitura do mundo pelo

prisma do ódio e pela desarticulação de elementos da Cultura de modo generalizado.

Referências

- ARANHA, Bento de Figueiredo Tenreiro (1899). **Obras Literárias**. Belém do Pará: Typographia de Santos e Filhos, 1850.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**, 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**, vol. 1, 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1981.
- CARNEIRO, Patrícia Helena dos Santos. “Direitos Humanos e identidade indígena: registro civil de nascimento do indígena e o uso do nome em língua indígena”. *In*: BISPO, Sheila da Costa Mota. et al (Orgs.). **Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental**. Vol. 1, Rio Branco: Edufac, 2010, p. 157-167.
- CARNEIRO, Patrícia Helena dos Santos & ROCHA, Júlio César Barreto. “Cultura e Direitos na obra Dois Irmãos.” *In*: **Philos**, Revista de Literatura da União Latina, 31 de março de 2018.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- EAGLETON, Terry. **Como Ler Literatura: Um Convite**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e Literatura**. Ensaio de Síntese Teórica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2007.
- _____. **Simá, Beiradão e Galvez, Imperador do Acre**. Amazônia e Ficção. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 1996.
- QUIJANO, Aníbal. “O movimento indígena na América Latina”. *In*: **Política Externa**. Maio de 2004; pp. 156-185.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos da Filologia Política**. Porto Velho: EdUFRO, 2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Brasileiro Positivo**. 37 ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Do período pré-colombiano aos desafios do Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

_____. **Ajuricaba**. O Caudilho das Selvas. Coleção A luta de cada um. São Paulo: Editora Callis, 2007.

_____. **A Paixão de Ajuricaba**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2005.

_____. **O Empate contra Chico Mendes**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

Aristófanes no meio do mundo: Filologia clássica, tradução e tradição na Amazônia amapaense

Marco Aurélio Rodrigues (PPGLET/UNIFAP)

Introdução

Ao longo dos séculos, Aristófanes sempre inspirou os mais diversos autores. Como bem reforça Hall (2007, p. 3), em um compêndio que justamente procura revisitar a produção artística do comediógrafo grego desde 421 a.C., a comédia no ocidente é fortemente marcada pela influência do ateniense, inspirando desde Shakespeare até Beckett e Ionesco. Mesmo em relação à dramaturgia brasileira, Martins Pena e Qorpo Santo, no século XIX, foram dois autores que fizeram uso de recursos cômicos puramente aristofânicos em suas produções, por exemplo. No caso do primeiro, as peças *Juiz de paz da roça*, escrita em 1837, e *O judas no sábado de aleluia*, de 1844, colocam em cena personagens que, frequentemente, são confrontados com questionamentos aos costumes e valores e à dicotomia “aparência *versus* essência”. Nessa mesma linha, Qorpo Santo, autor de *Relações naturais*, de 1866, em um obra extremamente crítica, inova com a quebra de uma sequência lógica da comédia de costumes, linear e reconhecida, para uma paródia social com censuras ferrenhas à burguesia, um paralelo interessante ao resoluto autor helênico e seu juízo em relação à Atenas do século V.

Os recursos inovadores e apresentados pelos autores modernos, de uma forma ou de outra, mais ou menos elaborados, já apareciam na antiguidade, principalmente na obra de Aristófanes. Não é para menos que a escolha realizada pelo Grupo de Estudos Dramáticos na Amazônia (G.E.D.A.), como foco do

trabalho para o ano de 2020, tenha sido especificamente uma comédia de Aristófanes: *Rãs*, apresentada em 405 a.C. A trupe, ao ser confrontada com algumas alternativas de produções da Antiguidade clássica, escolheu justamente uma obra que, para eles, estava em conformidade com o que é preciso ser discutido nesse momento: a arte dramática.

Revisitado com tamanha frequência ao longo dos anos, o drama faz com que muitos autores se inclinem sobre ele e estudem os elementos que o tornam ainda tão contemporâneo. A princípio, embora lide com um assunto marcado no tempo-espaço, a peça é menos datada do que outras comédias do autor, com assuntos mais citadinos¹, pois mesmo que *Rãs* se ocupe da necessidade do resgate da arte dramática trágica, já que Eurípides havia acabado de morrer e, com ele, encerrava-se um formato de composição caro aos gregos, esse já por si só seria um bom argumento para a manutenção da peça ao longo dos séculos, principalmente em tempos em que é necessário reiterar o papel que a arte tem na vida do ser humano e, também, porque o teatro continua sendo de conhecimento universal. No entanto, o autor vai além, em uma obra que, acompanhando o ápice da arte cômica, como reforça Silva (2014, p. 2) atinge seu clímax no ano de 405 a.C. para pouco depois entrar em um “[...] processo descendente e passar a uma fase de transição, onde muito do seu vigor crítico e espectacularidade cênica se estiolavam.” Como descreve Silva, a escrita de Aristófanes, de certa forma, já antecipava que a arte dramática passava por um período de mudanças que não tardaria a atingir também o gênero cômico.

¹ Em *Nuvens* (423 a.C.), embora o debate seja a nova ética educacional, essa discussão ainda é bem atual. Mesmo que *Rãs* lide com o fim do drama trágico em Atenas, com a morte do último grande tragediógrafo, ela é menos datada, por exemplo, que *Acarnenses*, de 425 a.C., ou *Lisístrata*, de 411 a.C., cujo pano de fundo é especificamente a Guerra do Peloponeso. Na comédia sobre o fim da tragédia em Atenas, a discussão é sobre o teatro e, essa instituição artística, ainda é viva e facilmente identificada pelo público moderno.

Assim, *Rãs* surge como uma comédia de fôlego que será revisitada ao longo dos séculos pelos mais variados motivos. Um exemplo disso, é a curiosa atração exercida pelo famoso coro de rãs e o canto “Brekekekex cox cox”, que possibilita trabalhos intrigantes de montagem, como afirma Wringley (2007, p. 144), em referência ao que ocorreu em Oxford, em 1892, cuja composição do coro foi tida pela crítica como uma dramatização magistral. Por outro lado, a autora também reforça que, na mesma montagem, a crítica foi ácida em relação à imagem de Dioniso colocada em cena, descrita por alguns como um “retrato afeminado do deus” ou, ainda, “um velho rabugento e afetado associado ao teatro de pantomima”.

Dos muitos aspectos que podem ser depreendidos da peça de Aristófanes, a justificativa de Silva (2014, p. 11) é cirúrgica no que se pode dizer sobre a atualidade dela:

Qualquer espectador ou leitor de *Rãs* se dá rapidamente conta de que a estrutura da peça articula, na pessoa do protagonista – Dioniso, o próprio deus do teatro – duas componentes de fundo, usadas com reconhecido sucesso em peças recentes: uma viagem ao inferno e um agôn literário. Com estes motivos, Aristófanes vai ao encontro das expectativas diversificadas de um público heterogêneo, colorindo à superfície de graça e ridículo a aventura do deus e reservando uma certa sofisticação intelectual como suporte do recontro entre os dois poetas, Ésquilo e Eurípides. Mas nada é simplesmente vulgar na produção de 405; mesmo a comicidade mais popular obedece a um propósito de dimensão subtil.

Para Silva, assim, *Rãs* possui um refinamento e, além disso, o fato de ela ter sido composta para um público bem diverso reforça o dinamismo que confere, também, uma atemporalidade às questões cômicas, que podem ser retomadas frequentemente. Essa ausência de relação com o tempo reflete em sua constante tradução, revigorada ao longo do século XX e que se perpetua no século XXI. Em Língua Portuguesa, são diversas e reconhecidas algumas traduções da peça *Rãs*, tanto de variante brasileira quanto europeia. São traduções realizadas no Brasil as de Junito de Souza Brandão, de 1958, Mário da Gama Kury, de 2004, Tadeu Bruno da Costa Andrade, em forma de dissertação de Mestrado, defendida pela

Universidade de São Paulo, em 2014, e, por fim, Trajano Vieira, também em 2014. Em Portugal, há as traduções de Américo da Costa Ramalho, de 2008 e a de Maria de Fátima Silva, em 2014.

Toda tradução respeita um percurso muito particular no modo de pensar o objeto final e não são poucos os estudiosos que se debruçam sobre as diversas versões e os processos tradutórios pelos quais passam os textos clássicos. No entanto, como bem reforça Dimock Jr. (1962, p. 307) e, posteriormente, Goldhill (2007, p. 35), a diferença entre a tragédia e a comédia está, ao contrário da universalidade dos elementos trágicos, no risível provocado pela comédia que pode não fazer sentido algum para o espectador moderno, mais do que isso, deixa a questão: o quanto de cômico deve restar numa tradução que seja verdadeiramente pertencente a Aristófanos e não ao tradutor? Assim, há uma sutil diferença entre traduzir e transpor, pois na comédia é necessária uma “adaptação” de alguns elementos para que eles continuem a realizar seu objetivo inicial: o riso. Dimock Jr. (1962, p. 308), em referência às traduções de William Arrowsmith para *Aves*, de 411 a.C., e a de Douglass Parker para *Acarnenses*, de 425 a.C., continua:

Parker transposes a starving Megarian into a hungry southerner to bring out the effect of a Aristophanes' use of a dialect, Arrowsmith turns a piece of demagoguery into a commercial because the ancient audience's attitude toward political fast talk is much like our toward Madison Avenue.²

Assim, as soluções encontradas pelos tradutores, diretores, adaptadores são as de estabelecer relações de identificação com a audiência e o mundo contemporâneo, mas também de zelar pela manutenção de um debate que se perpetua dentro do teatro. Nesse sentido, esse tipo de elo, mais do que falar unicamente sobre as traduções, questões filológicas ou mesmo linguísticas, vai além e

²[...] Parker transpõe um mégaro faminto em um sulista faminto para trazer à tona o efeito do uso de um dialeto por Aristófanos, Arrowsmith transforma uma peça de discurso demagógico em um comercial, porque a atitude do público antigo em relação à conversa política rápida é muito parecida com a nossa em relação a Madison Avenue. Tradução de minha lavra.

explora as problemáticas pós-colonialistas abordadas por Rankine (2007, p. 72), no que diz respeito à *européanization*³ da relação que se estabelece entre as produções da antiguidade clássica e como elas foram recebidas e reinventadas no ocidente. Em seu trabalho, Rankine (2007) descreve as produções realizadas por autores afrodescendentes nos Estados Unidos e que possuem o mundo helênico como premissa, mostrando suas possíveis releituras por uma outra ótica que não seja aquela de séculos moldada pela visão europeia.

Destarte, o presente trabalho procura mostrar como o teatro antigo continua vivo e pode ser revisitado em diferentes culturas até mesmo por meio da própria tradição amazônica. Tal processo se dá a partir das reflexões realizadas dentro do G.E.D.A., principalmente com as comparações com traduções de outros autores para a comédia *Rãs* e o trabalho que vem sendo realizado com o texto dentro do grupo, por meio do diálogo estabelecido com a teoria proposta por Patrice Rankine (2007), pautado pela Filologia Clássica e elementos da Sociolinguística, principalmente no que diz respeito à variação linguística de caráter diatópico e, ainda, pela iniciativa de se pensar alguns elementos da tradução para o português brasileiro, mais especificamente calcada na pluralidade de expressões da região norte do país, em especial do estado do Amapá.

O G.E.D.A.

Embora comporte várias licenciaturas e um volume considerado de alunos em seu campus central, denominado Marco Zero do Equador, localizado na cidade de Macapá, a Universidade Federal do Amapá, na cidade de Santana, possui apenas três cursos em funcionamento, sendo eles: Filosofia, Letras e Pedagogia. Sendo assim, trata-se de uma unidade cuja quantidade de alunos gira em torno de quinhentos estudantes. Esse aspecto é relevante quando um

³ Europeização. Trata-se do ato de europeizar, ou seja, quando algo adquire um caráter estritamente europeu, seja nas ideias, na estética ou nos próprios costumes.

projeto de extensão é colocado em prática, pois são grandes as chances de agregar uma quantidade maior de interessados dos três cursos.

É nesse contexto que surge a experiência realizada com a performance e recepção do gênero dramático da Antiguidade Clássica no âmbito do curso de Licenciatura em Letras-Português. Denominado Grupo de Estudos Dramáticos na Amazônia (G.E.D.A.), a trupe nasceu da necessidade, dentro do curso de Letras, de um desenvolvimento maior de questões relacionadas ao universo teatral. Sendo assim, é composto atualmente por alunos do curso de Filosofia, Letras e Pedagogia e se desenvolve não apenas com o foco na leitura do texto clássico, mas, também, visando a performance e, por conseguinte, a montagem de todo o espetáculo. A ideia inicial é que um texto seja escolhido anualmente e trabalhado em todas suas esferas, a fim de que sejam realizadas apresentações dentro do ambiente acadêmico e, também, na comunidade.

O estado do Amapá possui um histórico extremamente recente de busca e catalogação de representações cênicas. Esse processo se deve, em partes, ao fato de esta região político-geográfica ser extremamente nova, tendo se tornado parte da Federação no ano de 1988. Dessa forma, como pontua Palhano (2011, p. 22), foi com a vinda do curso de Teatro para a Universidade Federal do Amapá, em 2013, que o Amapá pôde vislumbrar um pouco mais a formação de profissionais que se dedicassem ao estudo das técnicas teatrais e, também, estimular outras áreas em pesquisas e trabalhos dedicados às artes cênicas.

Diferentemente do que ocorre nos cursos de Artes Cênicas, cujo foco está mais vinculado à arte teatral, o curso de Letras possibilita aos discentes questionamentos direcionados ao próprio texto e como se estabelece a relação entre recepção e performance com a própria composição da obra. Nesse sentido, a princípio, o grupo está voltado às questões relacionadas ao universo da Antiguidade clássica. Assim, conhecendo a dramaturgia antiga, o G.E.D.A. passou a refletir sobre as narrativas construídas pelos principais comediógrafos (Aristófanos, Menandro, Terêncio e Plauto) e tragediógrafos (Ésquilo, Sófocles, Eurípidos e Sêneca), analisar diversas traduções e adaptações,

repensar a montagem em contexto amapaense e, principalmente, levar à comunidade a produção intelectual e artística desenvolvida em ambiente acadêmico.

A esse respeito, cabe salientar a importância que o teatro possui dentro da academia desde o início do século XX, pelo menos no que diz respeito ao contexto brasileiro. De acordo com Azevedo (2000, p. 27), mesmo que a autora se refira aos primeiros movimentos teatrais dentro das universidades, o exercício dramático dentro do ambiente acadêmico nasce como um “teatro empenhado”, pois as discussões tendem à reflexão sobre as questões sócio-políticas do país. Tal percepção não é muito distante das práticas que vem sendo adotadas ainda hoje. Sendo assim, além das questões sociais, o grupo também tem se valido da experiência de observação dos estudos sintáticos e literários, referentes ao curso de Letras, pois possibilita a análise do texto e, também, seu valor enquanto cânone.

Somente com a consolidação de uma criação teatral nacional é que, de fato, surgem as produções dramáticas dentro do ambiente acadêmico. Para além disso, é muito recente os estudos que, de fato, validam o uso do teatro como ferramenta, tanto nas escolas quanto na própria universidade. Nesse sentido, Desgranges (2018, p. 32) esclarece:

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem seus posicionamentos, seja no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, ou no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em atividade que propõe o desenvolvimento da percepção crítica, pois, durante o processo, os participantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

Corroborando o estudioso, o grupo nasce como importante ferramenta teórico-prática, dentro do universo da academia, além de possibilitar um projeto extensionista, levando à comunidade a produção científica e cultural realizada pela universidade. Assim,

por iniciativa dos próprios integrantes do G.E.D.A., indo além do que já se esperava em sua primeira montagem, de *Antígona* (404 a.C.), de Sófocles, mesmo tendo um curto espaço de tempo entre a primeira apresentação e os ensaios, a empolgação foi tamanha que os discentes estavam dispostos a decorar e repensar o texto, inclusive no que diz respeito às questões sociopolíticas, histórico-culturais e em relação à própria tradição amazônica, baseando-se na tradução realizada por Millôr Fernandes. Nos dois encontros iniciais de leitura e reconhecimento do texto, os participantes já falavam sobre a possibilidade de pensar nas questões indígenas e quilombolas em relação à *Antígona*.

A partir da formação do grupo, alguns alunos envolvidos no projeto passaram a desenvolver pesquisas de iniciação científica voltadas ao estudo do Teatro Pedagógico, ou seja, do teatro como ferramenta para o desenvolvimento dos alunos, além das pesquisas que relacionam o teatro clássico, como a comédia de Aristófanes, por exemplo, às manifestações teatrais que ocorrem no estado do Amapá. Nesse sentido, a pesquisa tem se desenvolvido de forma extremamente profícua, principalmente porque os alunos passaram a se identificar com teorias que discutem os percursos que o teatro tem desenvolvido no estado, o que foi ao encontro das ideias debatidas pelo NUPEL (Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários), cujo objetivo está na discussão das questões teórico-literárias, principalmente de caráter estético-formais e, portanto, possibilitando um diálogo com o gênero dramático e suas discussões atuais.

Tradução, Tradição e Pós-Colonialismo

Ao longo dos séculos XIX e XX a maior parte das leituras sobre o drama clássico evocam imagens e reproduzem pensamentos próprios dos períodos nos quais estão inseridos. Um exemplo claro disso é o que ocorreu, por exemplo, com os estudos relacionados com as figuras femininas presentes na tragédia. À medida que as mulheres passaram a alçar maior destaque na contemporaneidade,

criaram também os questionamentos acerca do olhar voltado às mulheres trágicas. Foley (2001, p. 6) reforça que há um progresso inquestionável ao longo do século XX no avanço desse debate, principalmente porque os estudiosos passaram a se perguntar do porquê de uma sociedade, que destinava à mulher um lugar tão privado, ter legado à humanidade uma quantidade de tragédias que as coloca em quantidade significativa como personagens centrais da ação, ou seja, as apresenta em evidência e tão públicas.

É nessa euforia, de um período que percebe mudanças na forma de conceber os Estudos Clássicos, principalmente no século XXI, que Rankine (2007) teoriza sobre um novo olhar para os heróis mitológicos da Grécia clássica. Para o estudioso, que utiliza a figura mítica de Ulisses (Odisseu para os gregos) como referência, os elementos da cultura clássica grega fazem parte de um sistema complexo que serviu a uma cultura e podem continuar a serem usados como tal:

At the very least, it should be clear that the classics are not monolithic. Greek and Roman literature are part of a broad nexus of images and icons that served the artists who handled them as material for esthetic, political, and social expression. The classics are as diverse as any literature, and some of the ideas and icons that come out of Greco-Roman culture are among the most persistent known to any society. [...] Ulysses, as a symbol of the classics, is as much the voice of the oppressed as he is the oppressor. More than a symbol, Ulysses is part of the lived experience of the society that handles him. Yet, [...] once Greco-Roman antiquity comes to symbolize Western hegemony, Ulysses would do the same. (RANKINE, 2007, p. 65)⁴

⁴ No mínimo, deve ficar claro que os clássicos não são monolíticos. A literatura greco-romana faz parte de uma ampla conexão de imagens e ícones que serviram aos artistas que os manejaram como material de expressão estética, política e social. Os clássicos são tão diversos quanto qualquer literatura, e algumas das idéias e ícones que surgem da cultura greco-romana estão entre os mais persistentes conhecidos por qualquer sociedade. [...] Ulysses, como símbolo dos clássicos, é tanto a voz do oprimido quanto o opressor. Mais do que um símbolo, Ulisses faz parte da experiência vivida pela sociedade que lida com sua figura. No entanto, [...] uma vez que a antiguidade greco-romana passou a simbolizar a hegemonia ocidental, Ulisses faria o mesmo. Tradução de minha lavra.

Para Rankine, não existe apenas um único elemento na composição da estrutura mítica, fato este que confere ao mito a grandiosidade de sua dimensão e a liberdade de sua expressão estética. Assim, sua universalidade, transferida para a realidade do continente americano pode continuar sendo, por meio da arte teatral, expressão e retrato social, político, econômico, cultural e religioso de uma comunidade.

Quando pondera sobre a recepção clássica, Rankine discute uma questão delicada, que reflete um aspecto importante de ser pensado em relação ao contexto amazônico amapaense, pois o que ocorre no estado do Amapá vai ao encontro das ideias do autor, visto que, embora presentes em um país de tradição ocidental e colonizado por europeus, algumas demandas socioeconômicas, históricas e culturais estão intimamente ligadas à cultura indígena e quilombola, o que possibilita leituras múltiplas sobre os processos de recepção e performance da cultura clássica. Tal qual o afro-americano, os habitantes das regiões amazônicas também lutam contra forças que os marginalizam, como pontua Rankine (2007, p. 55): *“In the Greek as much as in the American context, antagonism is the backdrop against which the marginalized individual must act⁵”*.

Acerca desse debate, o autor coloca em xeque um aspecto interessante, pouco discutido pelos estudiosos, presente na tragédia *Hécuba*, de Eurípides, representada em 424 a.C., em plena Guerra do Peloponeso, embate ocorrido entre espartanos e atenienses. No drama, dentre as questões éticas colocadas em cena no pós-guerra, a rainha troiana que dá nome à peça problematiza a instituição sagrada da ξενία (xenía) “hospitalidade”, regra inviolável sobre o modo de se tratar os convivas e a forma como tem sido tratada pelos gregos com o fim da Guerra de Tróia. Para o estudioso (2007, p. 51), *Hécuba* se destaca justamente por dar voz a pessoas marginais, escravas, estrangeiras, priorizadas na tragédia em detrimento de homens gregos.

⁵ “Tanto no contexto grego quanto no americano, o antagonismo é o pano de fundo contra o qual o indivíduo marginalizado deve agir.” Tradução de minha lavra.

Assim, ao contrário dos elementos que os estudiosos abordavam como essenciais para as discussões ao longo do tempo, para o atual debate pós-colonialista, o próprio ambiente de guerra, na visão de Rankine (2007, p. 51), demonstra a crise ética no mito grego que se reflete no contexto trágico, pois a situação belicosa coloca em evidência o caráter dos heróis, expõe as instituições sagradas e dá, finalmente, voz ao oprimido ao invés de somente deixar falar o opressor.

Para elucidar seus argumentos, Rankine (2007, p. 63) apresenta as sutis mudanças na perspectiva dos estudiosos ao longo dos anos, no que diz respeito às motivações desencadeadas na rainha cativa pela morte de seus filhos. Nesse contexto, cita, também, o caso de *Medeia* (431 a.C.), para a qual os autores voltam o olhar nos últimos tempos, também revendo uma postura “simplista” em relação a uma ideia de vingança. Tanto em *Hécuba* quanto em *Medeia*, assumir uma postura de oposição é a chave para entender a importância que a cultura clássica ainda tem dentro de um cenário que não seja eurocêntrico, e é justamente a essa conjuntura que faz referência o trabalho de Barbosa (2018), ao discorrer sobre o processo de criação da *Τρυπέρσα*, grupo de tradução e encenação de teatro antigo, vinculada aos estudantes de Grego da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e aos atores e estudantes do curso de Teatro da Escola de Belas Artes.

Ao justificar a importância de uma tradução cênica, em português brasileiro, para *Medeia*, Barbosa (2018, p. 306) justamente discorre sobre a importância de se resgatar a figura da rainha no contexto nacional, mais ainda, de se pensar nessa personagem na relação da voz dada ao oprimido a que se refere Rankine. Portanto, ponderar na escolha das palavras utilizadas numa tradução tem uma significância que ultrapassa única e exclusivamente pensar na transposição do texto grego, mas atingir um público específico, fazê-lo entender a potência social e política, e reforçar e resgatar a tradição de um povo por meio de uma outra cultura:

A figura mítica grega de Medeia, neste contexto, é emblemática. Ela como um oprimido que dá a volta por cima e vira a mesa nos servirá de exemplo; ela se contrapõe claramente à suicida Joana de Chico Buarque e Paulo Pontes porque é capaz de dizer (e de cumprir o seu dito) para seu opressor: “Que ninguém me considere tola e fraca, nem resignada, mas, de outro modo, pesada para os inimigos e leve para os amigos.” (v. 807-809). Sendo muito mais remota temporalmente, a princesa colca revela-se mais subversiva e determinada que a nossa recriação contemporânea.

É perceptível que, para a autora, a preocupação está na perda que existe nas traduções para a potência das personagens e de suas revoltas em relação aos contextos nos quais elas estão inseridas. Além disso, em muitas regiões do país, principalmente naquelas que não possuem familiaridade com as traduções mais acadêmicas do texto dramático da Antiguidade clássica, os diálogos podem parecer inacessíveis. A esse respeito, um pequeno exemplo pode ser dado com relação ao trabalho realizado pelo G.E.D.A. para a apresentação realizada com o texto da *Antígona* (404 a.C.). É possível notar as diferenças claras entre uma tradução de trabalho (mais literal), a partir do original em grego, a versão de Millôr Fernandes e, por fim, a adaptação de seu texto realizada pelo grupo:

Αντιγόνη
ὦ κοινὸν αὐτάδελφον Ἰσμῆνης κάρα,
ἄρ' οἴσθ' ὅ τι Ζεὺς τῶν ἀπ' Οἰδίου κακῶν
ὅποιον οὐχὶ νῶν ἔτι ζώσαιν τελεῖ;
οὐδὲν γὰρ οὔτ' ἀλγεινὸν οὔτ' ἄτης ἄτερ
οὔτ' αἰσχρὸν οὔτ' ἄτιμόν ἐσθ', ὅποιον οὐ
τῶν σῶν τε κἀμῶν οὐκ ὅπωπ' ἐγὼ κακῶν.
(*Ant.* 1-6)

ANTÍGONA

Ó irmã querida, Ismênia, consanguínea,
Conheces o que Zeus, dos males de Édipo,
qual deles ainda executará a ambas enquanto vivas?
De fato, não há nada doloroso, nada isento de maldição,
nada vergonhoso, nada desonroso que até agora entre
os teus e os meus males eu não tenha visto.

(*Ant.* 1-6)⁶

ANTÍGONA: Ismênia, minha adorada irmã, existe ainda alguma desgraça que Zeus não nos tenha infligido por sermos filhas de Édipo? Tudo quanto é doloroso e funesto, tudo quanto é infame e vergonhoso caiu sobre as nossas cabeças sem diminuir a fúria desse deus. Da estirpe orgulhosa e sofrida de Laio, resta só nós duas. E agora, essa proclamação que nosso comandante lançou a toda Tebas. Que sabes dela? Ouviste alguma coisa? Ou ignoras que os que amamos vão ser tratados como inimigos? (FERNANDES, 2002, p. 03)

ANTÍGONA: Ismênia, mana querida, existe ainda alguma desgraça que a nós, por sermos filha de Édipo, Zeus ainda não tenha mandado? Não há nada de vergonhoso e doloroso que nós já não tenhamos sentido. E mais essa agora, uma proclamação do rei! Que sabes dela? Ouviste alguma coisa? Ou ignoras que os que amamos vão ser tratados como inimigos?
(GEDA, 2019)

O Curso de Licenciatura em Letras-Português da UNIFAP, do Campus Santana, não oferece outra língua estrangeira na formação. Embora, a princípio, possa parecer um curso com menores possibilidades, trata-se de uma graduação calcada na formação do aluno com extrema identificação com a experiência local, pois oferece, entre outras disciplinas, cadeiras como Literatura Amapaense e Línguas indígenas, cujas aulas possibilitam aos estudantes refletirem de forma mais intensa sobre as condições da comunidade em que estão inseridos. Sendo assim, cabe ao responsável pelo G.E.D.A. a orientação e tradução do texto, porém, como fica evidente no pequeno trecho apresentado (*Ant.* v. 1-6), os alunos trazem muitos elementos da experiência pessoal, da variação linguística local (“mana”, etc.), das tradições, das questões sociais e das próprias discussões teóricas da academia para a transposição da obra.

⁶ Tradução de minha lavra.

Filologia, Tradução e Variação

Ao resolverem se aventurar pela comédia, os integrantes do G.E.D.A. não imaginavam os desafios que o texto cômico pode apresentar, e que são dos mais variados tipos. Aos leigos, tais dramas podem parecer mais leves e mais fáceis de serem conduzidos, enquanto aos próprios tradutores podem se transformar em verdadeiras catástrofes e serem extremamente perigosos, principalmente porque o olhar do tradutor, do diretor e dos membros do grupo que lidarão com o texto deve se preocupar com o modo com o qual os momentos jocosos serão recebidos.

Para além das questões éticas que envolvem a tradução, como reforça o trabalho de Meschonnic (2011, p. 41), a quem os princípios morais nesse processo são extremamente importantes, mas nem sempre satisfazem necessariamente o público que receberá a obra traduzida, Asimakoulas (2019, p. 9) lembra que, em se tratando de Aristófanes, mais especificamente, o problema se agrava pois o autor envolve em sua criação todo um plano ateniense que é desconhecido de muitas audiências modernas. Sendo assim, dependendo do que se almeja na montagem, o grupo precisa realizar um exercício hercúleo de adaptação para que o público possa se identificar com a representação.

Assim, as soluções encontradas pelos autores, embora funcionem de formas diversas, dialogam em diferentes montagens ao redor do mundo. Esse é caso, por exemplo, do expediente encontrado por Silva (2014), em sua tradução para *Rãs*, no português de variante europeia. Em certa passagem, Dioniso, deus do vinho e do teatro, refere-se a si próprio como “υἱὸς Σταμνίου” (*Ra.* v. 22), ou seja, “o filho da Jarra de vinho”, expressão que alude à forma que um homem indicava sua importância ao se referir à sua procedência, no caso de Dioniso, seria à comumente usada “Διὸς υἱός”, filho de Zeus, inclusive a forma “υἱὸς” é a mais encontrada em Homero, na *Iliada*, em que apenas nos primeiros versos da epopeia, a expressão é atestada duas vezes (*Il.* v. 09, 21). Dessa forma, ao propor o “Filho da Jarra de Vinho”, Aristófanes

cria um jogo cômico, afinal, mais do que filho de Zeus, Dioniso é beberrão, portanto, filho do próprio reservatório de bebidas.

Na tradução sugerida por Silva, a autora propõe a expressão como “filho de um odre” (2014, p. 37), criando o cômico porque odre é, além de um saco de couro para o transporte de líquidos, por extensão de sentido, o próprio bêbado ou pessoa que se embriaga com frequência. No entanto, a palavra odre não é mais tão comum na variante brasileira da língua, podendo não atingir o mesmo efeito jocoso que para o público português. Dessa forma, as soluções encontradas, no Brasil, são as mais diversas, como a proposta por Andrade (2014, p. 196), que traduz a passagem por “o próprio filho de Alambíquias”, uma alusão ao termo alambique, que é um reservatório usado para a destilação de bebida alcoólica.

A questão retórica que se impõe aqui está relacionada ao conhecimento prévio exigido do espectador que assiste ao espetáculo. A comicidade proposta por Aristófanes exige da audiência que ela reconheça que o deus estaria pronto para se referir à divindade e, ao contrário, não o faz, referindo-se ao reservatório de vinho. Dessa forma, performance e tradução também caminham concomitantemente aos recursos de eloquência utilizados pelo comediógrafo. Trata-se de uma comédia que, em momento oportuno, colocará a retórica a seu favor, em uma disputa entre Eurípides e Ésquilo pelo posto de melhor tragediógrafo. No entanto, é válido ressaltar que, em 405 a.C., Aristófanes já conhecia muito bem os recursos de uma boa oratória, assunto inclusive já bordado em produção anterior do autor, *Nuvens*, de 423 a.C. Tal aspecto reforça a ideia de um texto que, não apenas explicitamente pelo embate dos autores trágicos, revela um discurso muito bem elaborado pelo ateniense, o qual muitas vezes pode ser tido como menor pelos elementos do risível, mas, pelo contrário, é extremamente sofisticado e demanda um movimento do espectador em busca do seu próprio repertório.

Portanto, no caso de uma montagem brasileira, principalmente produzida para um público do norte do país, a solução encontrada foi a de “filho do Porre”, em alusão ao *status* do

homem que se embebeda com certa frequência. Vale ressaltar que, nesse cenário, a ideia de um reservatório, como está explícito no texto grego, fica em segundo plano. No entanto, o uso do vocábulo *porre*, comumente associado à pessoa alcoolizada, aproxima-se demasiado da palavra *pote*, criando um interessante jogo e cumprindo seu papel cômico. Vale ressaltar que, aqui especificamente, a discussão com o grupo aproveitou-se das aulas de Sociolinguística e História da Língua Portuguesa para um debate aprofundado sobre os elementos de Variação Linguística.

Como já salientado anteriormente, o estado do Amapá tem uma história recente de emancipação e, portanto, de uma identidade própria. Sendo assim, é perceptível uma necessidade constante dos integrantes do grupo de valorizar, e com propriedade, as características, inclusive linguística, da região. Dessa forma, ao longo do processo de transposição e trabalho do texto, são constantes as inserções de gracejos ou pequenas particularidades da tradição local (gestual, etc.) dos alunos na comédia, para além de palavras que reforçam a variação diatópica, dos traços da cultura, inclusive da própria culinária.

A respeito da inserção, inclusive, de elementos da tradição amazônica da cozinha, uma passagem curiosa da obra de Aristófanes mostra o diálogo entre Dioniso e Hércules sobre a analogia feita com um caldo grosso, geralmente de ervilhas, *ἔτβοϋ*, para fazer o herói, tido na comédia como um glutão, entender o desejo que consumia o deus do teatro para encontrar novamente Eurípides. A grande questão é que, para os portugueses, a ideia de uma sopa como algo simples e desejoso não é algo difícil de se conceber, já que sopa é um prato corriqueiro do cardápio português, o que torna verossímil a tradução de Silva (2014, p. 42). Já na variante brasileira, Andrade (2014, p. 200) opta por feijoada, prato também típico e bem comum em todo Brasil, enquanto Kury (1996, p. 12) traduz o vocábulo por *purê*. Uma interessante opção, em se tratando da região norte do país, é realizar a transposição de *ἔτβοϋ* para *açai*, produto comumente presente no prato do nortista e que confere ao espectador moderno semelhante, risível e saborosa identificação.

Como bem reforça Willi (2002, p. 126), as escolhas realizadas pelo autor são cuidadosamente feitas, com uma visão consciente do que o espectador receberia, entenderia e, mais do que isso, realizaria enquanto conexão íntima entre forma e conteúdo. Assim, Aristófanes, fazendo uso da linguagem, também, transmitiu sutilmente uma visão de mundo. É o que acontece no início da peça, quando Xântias, o servo de Dioniso, pergunta ao deus se ele deve contar uma daquelas piadas “de sempre”. Esse tipo de comentário, como a própria discussão escatológica que se segue, revela uma crítica pontual do autor a três comediógrafos específicos (Frínico, Lícis e Amípsias) que fariam uso dos mesmos recursos simplórios para obter o riso do público. De acordo com Harvey (2002, p. 106), não há referências, em nenhum dos três autores, a essas cenas nos fragmentos que chegaram até hoje, todavia, as posições ocupadas por eles em outras competições, dão conta de que havia uma disputa acirrada entre esses autores e Aristófanes.

Assim, levando-se em consideração a questão da competição, para uma nova tradução da peça e que possa levar o público ao riso, pode-se criar um paralelo com personalidades ou figuras que também repetem os mesmos jargões ou expressões o tempo todo. No entanto, vale ressaltar que, após mais de 2400 anos, a ideia criticada e revisitada por Aristófanes de que o peso dos objetos causa flatulências, ainda é um recurso cômico plausível para conquistar o riso da audiência, o que evidencia a questão de uma atemporalidade no que diz respeito à graça provocada pelas idiossincrasias.

Ao discutir a problemática da risada em Aristófanes, Sommerstein (2009, p. 117) justamente coloca em questão a semântica do verbo γελάω (rir), cuja definição apreende uma variedade maior de possibilidades do que a que compreende em português o próprio verbo rir. Para o autor, um simples sorriso, como o que é relatado em uma cena de *Paz* (*Pax*, v. 596) é explicitado com o mesmo verbo que o riso compulsivo de Hércules, em *Rãs* (*Ra*. v. 45), quando vê Dioniso vestido de forma ridícula. Para a composição de diferentes sutilezas no uso do modo de se rir, de acordo com o estudioso, o autor cômico dispõe de outros

recursos para indicar à audiência o que se espera no momento. Assim, é possível na comédia antiga que o espectador ria do ator, da mesma forma que, ao compreender as relações estabelecidas, o próprio espectador ria de si mesmo.

Sendo assim, pequenos signos teatrais também podem auxiliar na composição do riso. No que diz respeito à cena em que Dioniso se refere ao açai, ao longo da leitura do texto com os participantes do grupo, por exemplo, algumas brincadeiras foram surgindo à medida que os integrantes passaram a adquirir confiança no texto e construir a cena aristofânica. Em outros momentos, algumas modificações foram inseridas ao texto para que, pouco a pouco, ele fosse ganhando maior assimilação do público amapaense. Assim, quando Dioniso e Xântias, seu servo, a caminho do Inferno⁷, encontram Caronte, o famoso barqueiro mítico que conduz as almas até o mundo dos mortos, em conformidade com os integrantes do grupo, o rio navegado pelo condutor de almas seria o rio Matapi⁸ e a moeda de troca para o embarque seria o próprio real, o que tornaria a realidade mais verossímil.

É fato que, ao discutir as questões relativas ao teatro grego e ao embate entre Ésquilo e Eurípides, não é possível fugir do texto aristofânico, mas muitos signos vão, pouco a pouco, conferindo uma nova identidade ao espetáculo. Nesse sentido, é o que

⁷ Aqui, a referência no mito clássico é ao Hades, entretanto, opta-se pelo termo Inferno, mesmo que a associação com a ideia cristã seja errônea. Essa escolha deve-se, principalmente, porque o conceito de Hades pode ser estranho ao espectador que desconhece o universo mítico. Além disso, a própria ideia de Hades não condiz com a reformulação do espetáculo com o universo amazônico. De todo modo, até o presente momento, o grupo ainda mantém a discussão em aberto sobre deixar ou não o nome "Inferno" em referência ao mundo dos mortos.

⁸ O Rio Matapi corta o município de Santana, cidade onde está localizado o campus da Unifap. É um dos rios importantes do estado do Amapá, desaguardo no rio Amazonas. A escolha não é ao acaso. O nome do rio também é bem significativo, pois matapi é o nome dado a uma armadilha cilíndrica utilizada na pesca de camarões de água doce. Sendo assim, a ideia de que Dioniso e Xântias embarcam no rio do Esquecimento, rumo ao Hades, é um interessante paralelo com o Matapi, a armadilha dos pescadores.

acontece, por exemplo, quando Dioniso está discutindo com o defunto, ao negociar para que ele carregue alguns pacotes a caminho do Inferno. Quando o morto diz seu preço (*Ra.* v. 174), a expressão em grego usada pela divindade para indicar seu espanto e indignação é $\mu\acute{\alpha}\ \Delta\acute{\iota}\ \acute{\alpha}\lambda\lambda\ \acute{\epsilon}\lambda\alpha\tau\tau\omicron\nu$ “Por Zeus, por muito menos!”, que foi livremente substituída pela sentença tipicamente amapaense “Me rouba logo!”. Em outro caso semelhante, a expressão $\eta\ \sigma\ \text{”}\omicron\nu\nu\ \acute{\pi}\acute{o}\kappa\alpha\varsigma$ (*Ra.* v. 186) algo como “quem busca a lâ de burro?”, que exige um repertório relacionado a uma cena de Cratino (*fr.* 367 K. A.), e é traduzida, tanto na forma brasileira como portuguesa, seguindo a ideia da ida para as profundezas, como “Ou pra casa do Caralho?” (ANDRADE, 2014, p. 210) ou “para onde o diabo perdeu a cartola?” (SILVA, 2010, p. 56), na versão do G.E.D.A. optou-se pela expressão tipicamente regional “Ou pra caixa-prega?”⁹.

Considerações Finais

O processo realizado pelo G.E.D.A. com a comédia de Aristófanes ainda não está finalizado. Trata-se de um trabalho conjunto que, pouco a pouco, vai mantendo a originalidade própria

⁹ A expressão “caixa-prega” é extremamente curiosa. O dicionário Aulete traz o substantivo feminino “caixa-prego”, apenas fazendo referência a um lugar muito afastado, real ou simbolicamente, cafunó. CAIXA-PREGO. In: **Aulete Digital**. Brasil: Lexicon Aulete Digital, 2020. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/caixa-prego>. Acesso em: 05 set. 2020. No entanto, o vocábulo também está relacionado ao nome da praia de Cacha-Pregos, isolada no extremo sul da ilha de Itaparica, na Bahia, fato este que pode ter sido uma das razões do surgimento da expressão no nordeste brasileiro, onde a expressão também é comum. No início do ano de 2020, o senador amapaense Randolfe Rodrigues se envolveu em uma polêmica justamente por usar a expressão “caixa-prega” ao se referir ao estado do Amazonas. Senador que chamou Amazonas de “Caixa Prega” publica vídeo após repercussão negativa. **Polítizei**, Manaus, 10 jan. 2020. Disponível em: <https://portalpolitizei.com.br/2020/01/10/senador-que-chamou-amazonas-de-caixa-prega-publica-video-apos-repercursao-negativa-confira/> Acesso em: 05 set. 2020.

de seu autor e ganhando os traços específicos de uma cultura rica, a originalidade de uma tradição efervescente que tem muito a dizer, acrescentar e pode utilizar os veículos que durante séculos perpetuaram uma tradição europeia para, agora, elevar a identidade amazônica.

Quando Rankine (2007) ressalta o papel do resgate da Antiguidade clássica como suporte para discussões contemporânea na América, o autor vai até *Hécuba* e *Medeia* para mostrar que essas personagens, atualmente, são relidas como pertencentes a uma gama de protagonistas clássicas que, enquanto as mulheres tinham seus lugares bem delimitados, elas transgrediam esses espaços e questionavam as estruturas sociais vigentes e os paradigmas impostos pelos homens. Embora Rankine esteja preocupado com os personagens míticos, como é o caso de Ulisses, que o estudioso utiliza como referência para seu estudo, a comédia, por sua vez, lida com personagens citadinos, recorrendo raramente a figuras pertencentes à esfera heroica, como é o caso de Dioniso e Hércules, presentes em *Rãs*. Entretanto, é importante salientar que outros personagens do drama do comediógrafo, como o escravizado Xântias ou a revolucionária Lisístrata, da comédia homônima de 411 a.C., estão no mesmo meio de atuação de *Medeia* e *Hécuba*, pois são personagens que deixam sua posição de oprimidos para uma luta de antagonismo ao sistema vigente.

Ao representar uma comédia antiga, mesmo que a cena de Dioniso, ao chegar no Hades e vislumbrar o debate entre Eurípides e Ésquilo, possa causar estranhamento ao espectador contemporâneo desavisado, a quantidade de recursos inseridos ao longo do espetáculo consegue mantê-lo atual e possibilita leituras diversas ao espectador, que se reconhece na própria ação. Aí é que reside a magia da performance moderna do teatro clássico: revisitar o antigo, dialogando com o novo. Mais do que isso, trazer para o contexto amazônico não é apenas fazer o espectador saber que agora Hércules pode estar comendo açaí e Dioniso usando uma gíria amapaense, mas é ver Eurípides e Ésquilo discutindo tragédia na Amazônia, é discutir cultura e tradição no palco de sua própria

cultura e tradição, é dar à população o que o teatro, em sua essência, pode conceder de melhor: a possibilidade de contemplação, da qual nasce a transformadora potência na qual o oprimido ganha voz.

Referências

- ANDRADE, Tadeu Bruno da Costa. **A arte de Aristófanes: estudo poético e tradução d'Rãs**. 2014. 323 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ARISTÓFANES. **As rãs**. Tradução de Américo da Costa Ramalho, Coimbra: Edições 70, 2008.
- ARISTÓFANES. **As rãs**. Tradução de Junito de Souza Brandão, Rio de Janeiro, Baptista de Souza & Cia., 1958.
- ARISTÓFANES. **As rãs**. Tradução de Maria de Fátima Silva, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ARISTÓFANES. **As rãs**. Tradução de Mário da Gama Kury, Rio de Janeiro, 3a edição, Jorge Zahar Editor, 2004.
- ARISTÓFANES. **As rãs**. Tradução de Trajano Vieira, São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- ARISTOPHANES. **Frogs**. Edited with Introduction and Commentary by Kenneth Dover. New York: Clarendon Press, 1993.
- ARISTOPHANES. **Acharnians**. Edited with Introduction and Commentary by S. Douglas Olson.
- ARISTOPHANES. **Lysistrata**. Edited with Introduction and Commentary by Jeffrey Henderson. Oxford: Clarendon Press, 2002.
- ASIMAKOULAS, Dimitris. **Rewriting Humour in Comic Books: Cultural Transfer and Translation of Aristophanic Adaptations**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2019.
- AZEVEDO, E. R. **Um palco sob as arcadas: o teatro dos estudantes de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, no século XIX**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2000.
- BARBOSA, Tereza. Virgínia. Ribeiro. Tradução e (des)colonização: o caso de Medeia. **Archai**, Imprensa da Universidade de Coimbra, n. 22, p. 299-318, jan.-abr., 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1984-249X_22_12. Acesso em: 10 jul. 2020.
- DESGRANGES, F. **Processos de criação teatral e processos de aprendizagem: interfaces possíveis**. In: CONTIERO, L.; FERNANDES, M.

- V. S.; SANTOS, F. F. (Org.) **Teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente**. Natal: EDUFRN, 2018.
- DIMOCK JR, Edward. On translating greek comedy. **The Hudson Review**, v. 15, n. 2, p. 306-313, 1962.
- GOLDHILL, Simon. **How to stage greek tragedy today**. Chicago: University of Chicago Press, 2007.
- HALL, Edith; WRIGLEY, Amanda. (ed.) **Aristophanes in performance 421 BC-AD 2007: Peace, Birds and Frogs**. Great Britain: Legenda, 2007.
- HALL, Edith. Introduction: Aristophanic Laughter across the Centuries. In: HALL, Edith; WRIGLEY, Amanda. (ed.) **Aristophanes in performance 421 BC-AD 2007: Peace, Birds and Frogs**. Great Britain: Legenda, 2007.
- HARVEY, David.; WILKINS, John. **The rivals of Aristophanes. Studies in Athenian Old Comedy**. London: Classical Press of Wales, 2000.
- MESCHONNIC, Henri. **Ethics and politics of translating**. Transl. Pier-Pascale Boulanger. Holanda: Benjamin Company, 2011.
- RANKINE, Patrice D. **Ulysses in Black: Ralph Ellison, Classicism and African American literature**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2007.
- SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. Millôr Fernandes. São Paulo: Difel, 2001.
- SOPHOCLES. **Volume II: Antigone, Women of Trachis, Philoctetes, Oedipus at Colonus**. Edited by H. Lloyd-Jones. Harvard: Harvard University Press, 1994.
- SOMMERSTEIN, Alan. H. **Talking about laughter and other studies in Greek Comedy**. New York: Oxford University Press, 2009.
- WILLI, Andreas. (ed.) **The language of greek comedy**. New York: Oxford University Press, 2002.
- WRIGLEY, Amanda. Aristophanes Revitalized! Music and Spectacle on the Academic Stage. In: HALL, Edith; WRIGLEY, Amanda. (ed.) **Aristophanes in performance 421 BC-AD 2007: Peace, Birds and Frogs**. Great Britain: Legenda, 2007.

Diversidade e delimitações na constituição de povos, línguas e territórios nas terras do Cabo Norte

Edna dos Santos Oliveira (LINLIS/UEAP)
Eduardo Alves Vasconcelos (PPGLET/UNIFAP)

Introdução

Este capítulo tem como objetivo o levantamento de informações compiladas em relatos e estudos históricos, buscando compreender a formação social e linguística das terras do Cabo Norte, observando as delimitações geográficas, sociais, políticas e linguísticas, no período colonial e seus reflexos na configuração da diversidade linguístico-cultural atual. Nossas observações voltam-se especificamente para a ecologia social da Amazônia colonial, considerando ainda as delimitações territoriais não estritamente em seu aspecto político-geográfico, mas sobretudo, como o lugar de produção de relações múltiplas e de contatos difusos, buscando identificar os efeitos das relações de fronteira que se configuram numa situação tipicamente tensa e constitutivamente híbrida. É elementar e inexorável, então, considerar as terras do Cabo Norte em sua formação originariamente miscigenada, uma vez que a ecologia colonial favoreceu a mescla linguístico-cultural, nos termos observados por Gomes e Nogueira (1999), como a teia de relações que sustentaram a consolidação dos povos e a sobrevivência do corpo social em situações tão adversas. Do ponto de vista linguístico, se estabeleceu, por exemplo, na região do Oiapoque, o *Kheuól*, língua crioula de base francesa.

Sobre a rede de relacionamentos estabelecida como estratégia de sobrevivência, Gomes e Nogueira (1999) afirmam que:

[...] começava a se constituir por todas as áreas da Amazônia formas de campesinato, juntando atividades e produção econômica de pequenos lavradores pobres, de soldados desertores ou não, com suas famílias de mestiços, de economia própria de escravos e libertos, das roças de índios aldeados, de regatões, de vendeiros e de índios, negros e desertores constituídos em mocambos (GOMES; NOGUEIRA, 1999, p. 203).

Estudos de relatos e de registros históricos evidenciam o contexto político, econômico e social que delimitou o território português nas terras do Cabo Norte. Nesse sentido, muitas foram as estratégias para manutenção e delimitação das terras amazônicas sob domínio da coroa portuguesa: construção de fortificações, militarização, estabelecimento de missões, povoamento através da criação de vilas e organização de estrutura para produção agrícola (MELLO, 2014; GOMES, 1999). Essas medidas foram orientadas por Portugal e executadas por seus representantes administrativos visando assegurar o domínio da região, uma vez que, desde o primeiro quarto do século XVII, as terras do Cabo Norte foram marcadas por sucessivas investidas de ameaças estrangeiras e, por isso, pela necessidade de centralização de poder (cf. BERREDO, 1849 [1749]; EDMUNDSON, 1903; WILLIAMSON, 1923). No entanto, os conflitos decorrentes da situação social e política favoreceram a organização fora da lógica e do controle militar, observando-se as fugas, aquilombamentos e deserções como as principais formas de organização social no período colonial, que configuravam resistência à lógica do controle militar (MELLO, 2014).

No âmbito da ecologia social colonial, a região de fronteira constituía o lugar seguro para os que, por razões particulares, procuravam se proteger da força militar e do trabalho forçado (MELLO, 2014; GOMES, 1999). A fronteira, nesse sentido, é assumida por nós como o lugar de passagem, de domínio fluido e, no período colonial, em processo de fixação, vide os vários tratados – Tratado de Utrecht, em 1713, Tratado de Madri, em 1750, e Tratado de El Pardo, 1761 (MELLO, 2014) –, que regulavam os limites territoriais frequentemente questionados, implicando

tensões recorrentes entre o poder português e os outros poderes europeus. Os referidos tratados possibilitam postular que a fronteira na região do Cabo Norte foi frequentemente alterada, por conta das tensões e disputas pelo domínio de território.

Apesar do estabelecimento da fronteira política, o fluxo populacional continuou intenso e o contato também se propagava e se intensificava, à medida que as tensões se acirravam, pela prática de escravização e de exploração abusiva ou pela força da militarização assumida pelos próprios colonos, a quem foi atribuído poder militar, daí a condição de soldados-colonos (MELLO, 2014).

Em decorrência dessa ecologia amazônica, constituem, hoje, a diversidade linguístico-cultural do Amapá comunidades indígenas e comunidades afrodescendentes que se formaram nos processos de fuga, de aquilombamentos ou de isolamento nesse território, cujas condições favoreceram o contato de povos indígenas, africanos traficados e escravizados, além de militares desertores do domínio/controlado do governo da colônia, mais frequentemente portugueses (GOMES, 1999). Em uma espécie de cooperação e de solidariedade, as aglomerações formavam-se com diferentes grupos sociais, que traziam como afinidade a marginalidade do poder hegemônico português e um interesse comum: sobrevivência na floresta, o que implicava proteção mútua, mormente, para o estabelecimento de relações comerciais. Assim, as relações na região de fronteira favoreceram os contatos que ultrapassavam os limites políticos e estabeleceram área de confluência de povos, de relações comerciais e, conseqüentemente, de línguas. Nesses termos, afirma Gomes (1999, p. 233): “[...] a fronteira era, para além de um refúgio geográfico, um esconderijo social e econômico perfeito naquele contexto amazônico”.

A constituição do território português na Amazônia colonial

O território conhecido atualmente como Amapá corresponde a uma faixa de terras e ilhas que vai desde o rio Oiapoque, ao norte,

onde faz fronteira com a Guiana Francesa, até a foz do rio Amazonas, ao sul, e o rio Jari, a oeste, que são os limites com o Estado do Pará, tendo o Oceano Atlântico como limite a leste.

Desde o início do século XVII, a foz do rio Amazonas foi disputada por outras nações europeias. Ingleses e holandeses, às vezes em parceria¹, estabeleceram assentamentos e fortificações entre a foz do Xingu, atuais Porto de Moz e Gurupá, e a margem norte do Amazonas, na altura da linha equinocial. Tais assentamentos e fortificações foram duramente combatidos pelas forças militares portuguesas que, em meados daquele século, já tinham desmantelado esses fortes e assentamentos, colocando em seu lugar postos de vigilâncias portuguesas - o Forte de Santo Antônio do Gurupá fora construído nas ruínas de fortes holandeses, enquanto o Forte de Santo Antônio de Macapá (ou simplesmente, Forte Macapá) fora tomado dos ingleses².

No processo de extrusão dessas nações, em 1637, o Rei Felipe IV, ainda no período da União Ibérica, anexou as terras do Cabo Norte, criando a Capitania do Cabo Norte, doando-a a Bento Maciel Parente (Cf. RIO BRANCO, 2008, p. 76). Essa capitania tinha como limite setentrional o rio Vicente Pinzón (Oiapoque) e se estendia até o rio Paru ou Genipapo (cf. ACUÑA, 1640 apud LIMA; COUTINHO, 2016), incluindo a margem esquerda do Amazonas desde Curupatuba (atual Monte Alegre, segundo Rio Branco, 2008) até sua foz. A criação dessa capitania tinha como objetivo consolidar o domínio ibérico na região, que viria a ser português depois de 1640. Com a construção e a manutenção dos fortes do Presépio, Gurupá e Macapá (Cumaú), as terras da margem esquerda do Amazonas eram defendidas das demais nações europeias.

¹ Williamson (1923) refere-se às empreitadas dessas nações na Amazônia como “Anglo-Dutch Project”.

² O forte de Santo Antônio de Macapá foi erguido no local do Forte Cumaú, construído pelos ingleses liderados por Fry (BERREDO, 1849 [1749]; WILLIAMSON, 1923). Além disso, no mapa de Albernaz II (1640), há indicações de fortes portugueses e, também, de fortes tomados dos holandeses e fortes tomados dos ingleses.

Diferentemente do estabelecimento de assentamentos e fortificações anglo-holandesas, as investidas francesas na foz do Amazonas serão realizadas na segunda metade do século XVII, uma vez que a ocupação definitiva de Caiena pelos franceses só ocorreu em 1676³ (cf. RIO BRANCO, 2008). De Caiena, os franceses mantinham comércio com os povos indígenas das ilhas da foz do Amazonas, os mesmos, que anos antes, se relacionavam com os invasores anglo-holandeses. Nessas investidas, merecem destaque dois fatos: a constatação da presença francesa nas águas do braço norte do Amazonas⁴ e o ataque do Marquês de Ferrolle, em 1697, ao Forte de Macapá e a mais quatro fortes portugueses entre a foz do Araguari e o Paru (RIO BRANCO, 2008). O primeiro fato desencadeou uma orientação da coroa portuguesa para o estabelecimento de missões no Cabo Norte⁵. Já os fortes atacados por Ferrolle são retomados pelos portugueses e reconstruídos após a assinatura do Tratado de Utrecht, em 1713 (COUDREAU, 1886).

O tratado de Utrecht estabelecia como fronteira norte do território português o rio Vicente Pinzón, que os portugueses entendiam como rio Oiapoque ou rio do Cabo Orange, enquanto os franceses, levando a fronteira mais ao sul, reivindicavam que o Vicente Pinzón era o rio Araguari. O litígio entre as duas coroas e, posteriormente, entre Brasil e França, se arrastou por aproximadamente dois séculos, sendo concluído em 1900, a favor do Brasil, após defesa arrazoada de Barão de Rio Branco. O Mapa

³ Apesar da fundação de Caiena ser datada de 1634.

⁴ Cf. Carta de Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, escrita em Belém, em 19 de julho de 1687, anexada à Carta do governador e capitão-general do Estado do Maranhão, Grão-Pará e Rio Negro, Artur de Sá e Meneses, para o rei Dom Pedro II sobre a construção de fortalezas do Cabo do Norte. Belém, 19 de setembro de 1687. AHU. Pará, Cx.3, doc. 267. Transcrita, em parte, em Rio Branco (2008).

⁵ Antonio Vieira escreveu ao superior do Colégio Jesuítico do Maranhão, Padre Jodoco Peres, recomendando que “a primeira [missão] que se deve fazer como a Sua Alteza deseja, pelo que importa à **conservação do Estado**, é a do Cabo Norte, passando a outra banda do Rio das Almazonas, que segundo as minhas antigas notícias deve ser a nação dos *Tecujus*.” (VIEIRA, 1680 apud LEITE, 1945, p. 254 - destaque nosso).

1, abaixo, ilustra o território reivindicado pela França. Trata-se de um dos mapas elaborados para subsidiar as discussões sobre a fronteira, em 1898.

Mapa 1: Território do contestado



Fonte: Rio Branco (2008) - adaptado.

A presença indígena

O processo de consolidação do território português se deu em terras que estavam em disputa com seus habitantes originários. As frentes de colonização mantiveram, por quase todo o século XVII, intensos combates com as denominadas nações Nheengaiabas (VIEIRA, 1925 [1660]), nas quais estariam incluídos os povos indígenas do Cabo Norte, notadamente, *Tucujú*⁶ e *Aruã*. O primeiro foi citado junto aos holandeses na foz do Xingu e aos ingleses na margem norte do Amazonas; enquanto o segundo foi referenciado em combates tanto nas ilhas como no continente e, na primeira metade do século XVIII, foram aldeados em missões capuchas no Marajó⁷.

As investidas militares contra os povos da Amazônia deram lugar à catequização por meio da implantação de missões franciscanas e jesuíticas, tendo como pontos focais São Luís, no Maranhão, e Belém, no Grão-Pará. Segundo Baena (2004 [1839], p. 28), em toda a capitania do Pará, em 1720, havia 63 missões: “[...] 19 dos padres jesuítas, nove dos religiosos do Santo Antonio, 10 dos capuchos da Piedade, 15 dos religiosos carmelitas, sete dos capuchos da Conceição da Beira e Minho, e três dos frades mercenários (*sic.*)”. Como aponta Nascimento (2019), as missões jesuíticas no Cabo Norte tiveram duração efêmera, porém, seguindo a recomendação de D. Alfonso, as missões dessa capitania e parte daquelas instaladas na Ilha do Marajó ficaram sob a responsabilidade dos Capuchos da Conceição. Segundo Amorim (2005), em 1701, os Capuchos da Conceição mantinham, no Cabo Norte, as missões do Jari, Tuaré, Paru e Aldeia de Urubuquara. No governo de Mendonça Furtado, em 1757, após a expulsão dos

⁶ Oliveira, Vasconcelos e Sanches (*no prelo*) discutem o uso do termo *tucuju* para indicar uma ilha no braço norte do Amazonas, uma porção de terra (província) na margem norte desse rio e, por fim, um povo indígena com delimitação de território imprecisa, mas citados da foz do Xingu ao Forte de Macapá.

⁷ Penna (1881) registra uma lista de palavras *Aruã* na Vila de Chaves, no Marajó, e Nimuendaju (1926) coleta cerca de três dezenas de palavras no rio Uaçá, norte do Amapá.

jesuítas, a responsabilidade sobre as missões foi transferida para o Estado e a mão de obra até então indígena foi substituída pela chegada de negros escravizados.

Gallois (1980) fez um breve levantamento de fontes sobre os povos indígenas que habitam ou teriam habitado a região que hoje corresponde ao Amapá e à Guiana Francesa. Apesar de não ser um levantamento exaustivo, uma vez que seu foco eram os recém recontatados Wajãpi do Amapá, a pesquisadora reuniu significativas informações que apontam para uma grande diversidade linguístico-cultural dessa região, apresentando fontes e informações de 45 etnias (ou subgrupos). No Quadro 1, a seguir, elencamos os povos citados que tiveram contato com as frentes europeias nos primeiros séculos de colonização na região do Cabo Norte.

Quadro 1: Povos indígenas do Cabo Norte⁸

	Designação	Família Linguística	Localização
1.	<i>Sapaye</i>	(?)	Baixo Jari / Rio Approuague (Guiana Francesa)
2.	<i>Tucuju/Tocoyen</i> ⁹	Aruák	Margem esquerda do Amazonas / Missão do Ouanary (Guiana Francesa)
3.	<i>Macapá</i>	Aruák	Baixo rio Araguari / Missão St. Paul (rio Oiapoque)
4.	<i>Aruã</i>	Aruák	Ilhas do Marajó / Costa do Amapá Missão Kourou (Guiana Francesa) / Rio Uaçá
5.	<i>Kusari</i>	Tupi (?)	Bacia do Amazonas/ Missões do Oiapoque e Kourou (Guiana Francesa)

⁸ Optamos por utilizar os etnônimos adotados pela autora, exceto para (2) “Tucuju/Tocoyen”, porque tucuju é o termo presente nas fontes que tratam da sua presença na margem esquerda do Amazonas. Já as hipóteses de agrupamento linguístico são de Gallois (1980).

⁹ Gallois (1980), seguindo Huraltd (1965), propõe que os *tucuju* do baixo Amazonas seriam os mesmos *tocoyennes* aldeados por jesuítas na missão do Ouanary (Guiana Francesa), no século XVIII (Cf. OLIVEIRA; VASCONCELOS; SANCHES, *no prelo*).

6.	<i>Maye</i>	Aruák (?)	Costa Norte do Amapá / Rios Curupi e Uaçá
7.	<i>Aranaju</i>	(?)	Alto Araguari e alto Anotaié
8.	<i>Arakare</i>	Karib	Bacia do Cassiporé / Rio Oiapoque
9.	<i>Kurukuan</i>	Aruák (?)	Alto Cassiporé
10.	<i>Palikur</i>	Aruák	Rios Calçoene e Uaçá / Rio Urucauá
11.	<i>Itutan</i>	Aruák (?)	Rios Uaçá e Curupi / Alto Cassiporé
12.	<i>Karanariu</i>	Aruák (?)	Rios Uaçá e Curupi
13.	<i>Marawana</i>	Aruák	Rios Uaçá e Oiapoque / Missão do Ouanary (Guiana Francesa)
14.	<i>Armabutu</i>	Tupi (?)	Médio Oiapoque / Alto Araguari
15.	<i>Palunk</i>	Aruák (?)	Igarapé Palanques / Missão St. Paul (Guiana Francesa)
16.	<i>Ruorio</i>	(?)	Baixo Oiapoque
17.	<i>Kustumi</i>	Karib	Alto Oiapoque

Fonte: Gallois (1980) – Adaptado.

As frentes de colonização atingiram esses povos, seus territórios e suas línguas, promovendo a extinção, migração e fusão dessas etnias. Da lista apresentada no Quadro 1, somente os Palikur resistiram às investidas colonialistas e mantiveram suas práticas linguístico-culturais até os nossos dias. Os *Aruã*, segundo Nimuendajú (2008 [1926]), teriam se integrado, com os *Maraon*, aos Galibi do rio Uaçá, os denominados *mun-uaçá* (gente do Uaçá ou índios do Uaçá), atuais Galibi-Marworno.

Além das fusões, que podemos constatar na formação dos atuais povos indígenas do Amapá (notadamente, Galibi-Marworno e Karipuna), no período colonial, foi intensa a movimentação entre as margens e ilhas do Amazonas e o interior da Guiana Francesa, ora em fuga das missões e do mau trato de portugueses ou franceses, ora capturados. Gallois (1980, p. 215), sobre os *Tocoyen*, afirma que “os indígenas da área [baixo Jari] nessa época [final do século XVII], eram frequentemente assaltados por expedicionários da Guiana, que procuravam escravos posteriormente vendidos nas Antilhas”. Já Nimuendajú (1948, p. 197), ao tratar dos *Aruã*, explica

que “de 1784 a 1798, os portugueses despovoaram toda a costa do Amazonas e Oiapoque, trazendo os fugitivos para o Pará”¹⁰.

O trânsito desses povos entre os territórios portugueses e franceses pode ser observado, por exemplo, nos registros de localização dos *Supaye*. Edmundson (1903) atribui às batalhas entre os “*supanes*” e os “*periotos*” (aliados aos portugueses) o fracasso dos primeiros assentamentos anglo-holandeses no baixo Jari, por volta de 1618. Enquanto Reis (1949, p. 15) explica que “com a colaboração dos Tocuju e dos Supana, entre outros, abriam [os anglo-holandeses] colônias no Oiapoque, Jenipapo, Tauregue, Cocodive, guarneçadas e equipadas com o que parecia suficiente para defender as posições mercantis”. Já Grillet & Bechamel (1698), citam os “*supayes*” na foz do rio Approuague (Guiana Francesa), junto aos Galibi.

Se por um lado, as terras do Cabo Norte foram indígenas, por outro, na segunda metade do século XVIII, se tornam refúgios de africanos escravizados.

A presença africana

Africanos traficados constituem um importante e determinante contingente populacional das terras do Cabo Norte. Embora a chegada da mão de obra africana seja tardia em relação ao processo de escravidão no resto da colônia portuguesa sulamericana, a partir da segunda metade do século XVIII, africanos tiveram importante papel tanto no povoamento, quanto na produção agrícola e, sobretudo, na construção da fortificação militar que delimita o território português no extremo norte da colônia.

As terras, antes indígenas, vão dando lugar aos núcleos populacionais híbridos de índios, colonos e africanos escravizados. Ao mesmo tempo em que o território é paulatinamente ocupado por diversos corpos sociais, as línguas originárias perdem seu

¹⁰ Tradução livre de “From 1784 to 1798, the Portuguese depopulated the entire coast between the Amazon and the Oyapock, taking the fugitive Indians to Pará”.

espaço físico e simbólico, em nome de uma população mestiça falante de português ou de uma variedade do português da qual não temos registro. Segundo Camilo (2003), Mendonça Furtado, que governou a Capitania do Grão-Pará e Maranhão entre 1751 e 1759, foi responsável por executar a política pombalina na Amazônia, seguindo as orientações de “[...] incentivar, entre outras coisas, a miscigenação entre portugueses e índios, para assegurar um crescimento contínuo da população fronteiriça” (CAMILO, 2003, p. 44). Além de adotar a miscigenação como estratégia de povoamento e estabelecimento de fronteiras, Mendonça Furtado fora orientado também a “[...] trazer casais açorianos e **importar escravos africanos [...]**” (CAMILO, 2003, p. 44 - destaque nosso).¹¹.

Apesar da recomendação de Mendonça Furtado da mestiçagem entre “portugueses e índios”, Gomes (1999) aponta para a predominância da miscigenação de índios e negros, como podemos observar no Quadro 2, seguinte.

Quadro 2: Mocambos de Índios e Negros juntos na região colonial do Amapá (1774-1791)

Data	Local
1774	Amapá-Anaurapucu
1774-5	Amapá-Rio Matapi
1791	Amapá-Vila de Macapá

Fonte: Gomes (1999, p. 284).

Para Camilo (2003), a inserção de mão de obra escrava era um dos objetivos da Companhia do Grão-Pará, criada por Mendonça Furtado, a qual era responsável, além de comercializar os produtos da região, pela compra dos escravos e posterior venda destes aos colonos do Grão-Pará e para as povoações auríferas em Mato Grosso e Goiás. Ainda segundo Camilo (2003, p. 126), entre 1753 e 1801, foram importados para o Grão-Pará negros escravizados

¹¹ Luna (2011, p. 45), tratando dos negros escravizados em Macapá, também aponta que havia sido requisitados casais das ilhas do Atlântico (Madeira e Açores) desde a segunda década dos setecentos, para dotar as terras do Cabo Norte da “cultura portuguesa”.

oriundos “[...]de Bissau, Cacheu, Luanda, Benguela, Cabinda e Moçambique”, bem como negros escravizados vindos de outras capitanias da América portuguesa - Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luís -, o que a autora denominou de “tráfico interno”, destacando que a maioria era trazida de São Luís.

Gomes (1999, p. 269) informa sobre a concentração de negros nas terras do Cabo Norte, no período colonial, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Mocambos de negros na região colonial do Amapá (1734-1804)

Data	Local
1734	Amapá
1762	Amapá
1763	Amapá - Rio Camarupi
1765	Amapá(2) - Rio Matapi
1766	Amapá - Cabeceiras do Araguari
1779	Amapá
1785	Amapá - Mazagão
1788	Amapá
1792	Amapá
1793	Amapá(2) - Rio Pesqueiro
1794	Amapá - Araguari
1797	Amapá - Araguari
1798	Amapá - Araguari
1800	Amapá - Mazagão
1803	Amapá - Vila de Igapuru
1804	Amapá - Rio Matapi

Fonte: Gomes (1999).

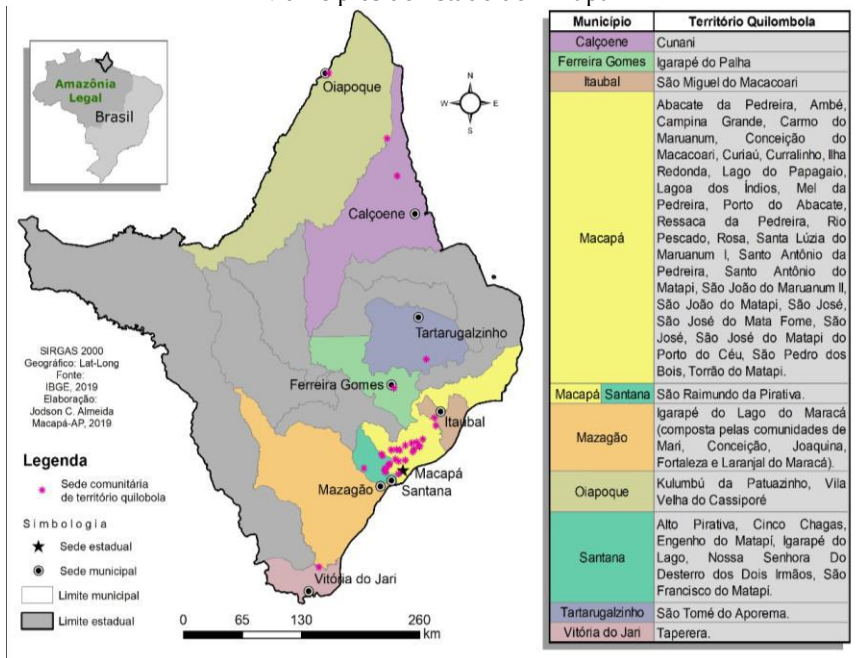
O Quadro 3 permite-nos depreender que a presença negra no Cabo Norte não se concentrava em uma área especificamente, mas se estendia por várias regiões do território, desde Mazagão, ao sul, até o Araguari, na região central do estado. Oliveira e Vasconcelos (2019) postulam a existência de duas áreas etnolinguísticas no Estado do Amapá, uma a norte e outra ao sul, de concentração e dispersão, respectivamente. Vale notar que a dispersão é resultado da situação de fugas e aquilombamentos e a concentração resulta de aldeamentos e fusões de etnias e subgrupos indígenas.

Notamos em diversos relatos e estudos históricos que é expressiva a presença africana nas terras do Cabo Norte a partir do período pombalino, chegando a apresentar o contingente populacional de africanos superior a qualquer outro grupo social, índios ou colonos, nos principais aglomerados populacionais, tais como Mazagão e Macapá (cf. OLIVEIRA, 2015; VIDAL, 2008; GOMES, 1999).

Nesses termos, enquanto o Quadro 3 atesta a presença africana, o Quadro 2 assegura o contato entre índios e negros em situação de fugas, indicativo da formação híbrida do povoado cabonortista. O contato entre esses diferentes corpos sociais conformaram a atual sociedade amapaense que se caracteriza por uma irremediável diversidade, com marcas indeléveis na formação social quilombola, cabocla, curiboca, ribeirinha, mulata, cafusa, mameluca, parda, isto é, essencialmente mestiça, na formação cultural com traços marcadamente africanos, que consolidaram a identidade cultural amapaense: os tambores de marabaixo e batuque, além de outras práticas sociais que identificam a cultura afrodescendente, organizada em um sistema cultural de festas religiosas, tambores e cantos que delimitam, hoje, a cultura tipicamente amapaense (Cf. OLIVEIRA, 2015).

A configuração da presença africana nas terras do Cabo Norte é marcada pela escravização, pelo trabalho forçado, pela mão de obra explorada, que provocaram o intenso movimento populacional com as migrações, fugas e aquilombamentos. No entanto, a expressiva e significativa presença de negros nesse território levou à formação de aglomerados rurais que configuraram a emergência de quilombos e, nessa ecologia sociocultural, a conformação das comunidades que preservam e propagaram as tradições culturais que demarcam a identidade cultural amapaense. O Mapa 2, abaixo, sinaliza a ocupação territorial das comunidades afrodescendentes e quilombolas no Amapá Atual.

Mapa 2: Sedes Comunitárias de Territórios Quilombolas dos Municípios do Estado do Amapá



Fonte: Fundação Palmares. Mapa elaborado por Jodson Cardoso de Almeida (Laboratório de Geoprocessamento/UEAP).

À guisa de conclusão

Ainda que se busque delimitar a presença indígena e africana na constituição do povoado do Cabo Norte, essa delimitação assume apenas o caráter organizacional, uma vez que a formação do corpo social tipicamente cabonortista é essencialmente híbrida, desde a sua formação, mesclada de toda a diversidade constitutiva da ecologia colonial amazônica. Assim, nas palavras de Mello:

Índios, brancos pobres e negros – de maneira geral – fugiam do recrutamento militar e do trabalho compulsório nas fortalezas e vilas. Como observa Flavio Gomes [sic.], os desertores e fugidos procuravam proteção nas áreas de fronteiras de ocupações coloniais. Mais do que a floresta propriamente dita, era a região da fronteira o lugar seguro para fugitivos. A

busca de apoios, de alianças e de solidariedades nesta região não tinha, literalmente, limites territoriais [...]” (MELLO, 2014).

Em uma referência indireta a situações de contato, Marin e Gomes (2003) apontam para o processo de ocupação do espaço, isto é, do território amazônico em recorrentes interações, convivências nem sempre harmônicas, mas com o estabelecimento de diversas relações que garantiam a sobrevivência humana em situação adversa, e que reforçavam a resistência ao domínio do “estrangeiro” ao mesmo tempo em que o assimilavam, conformando um novo corpo social e culturalmente híbrido.

Focalizando o que diz Mello (2014): “[...] mais do que a floresta propriamente dita, era a região da fronteira o lugar seguro para fugitivos [...]”, percebemos que a referência à fronteira territorial, no entanto, ultrapassam os limites geográficos e estabelecem área de confluência de povos, de relações comerciais e, conseqüentemente, de línguas. No âmbito linguístico, um dos aspectos que merece destaque é a diversidade de línguas que constitui o cenário da região nos dias atuais como reflexo dessa ecologia híbrida social, linguística e cultural.

É possível postular, então, que na região da fronteira do extremo norte do Brasil, o estabelecimento da propriedade dos territórios delimitou as nacionalidades e, com isso, as línguas oficiais e majorizadas: português e francês. Como efeito da ecologia social, povos indígenas estabelecidos nessa região, também consolidaram línguas e culturas, assim como os afrodescendentes consolidaram variedades de português vernacular. Hodiernamente, nesse mesmo território, convive uma diversidade de povos, línguas e culturas que mantêm os mais diversos relacionamentos.

Referências

- ALBERNAZ II, João Teixeira. Descrição dos Rios Pará e Maranhão. In: ALBERNAZ II, João Teixeira. **Atlas do Brasil**, 1640.
- AMORIM, Maria Adelina. **Os franciscanos no Maranhão e Grão-Pará: missão e cultura na primeira metade de seiscentos**. Lisboa: Centro de História Religiosa, 2005.
- BAENA, Antonio Ladislau Monteiro. **Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará**. Brasília: Senado Federal, 2004 [1839].
- BERREDO, Bernardo Pereira. **Annaes Historicos do Estado do Maranhão**. 2 ed. São Luís: Typographia Maranhense, 1849 [1749].
- CAMILO, Janaina Valéria Pinto. **Homens e Pedras no Desenho das Fronteiras: a construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764/1782)**. 2003. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- COUDREAU, Henri Anatole. **La France Equinoxiale**. Tome Premier: études sue les Guyanes et L'Amazonie. Paris, Challamel Ainé, 1886.
- EDMUNDSON, George. The Dutch on the Amazon and Negro in the Seventeenth Century. In POOLE, R. L. (Ed.). **The English Historical Review**. Volume XVIII. London: Longmans, Green, and co., 1903, p. 642-663.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. **Contribuição ao estudo do povoamento indígena da Guiana Brasileira, um caso específico: os Waiãpi**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980.
- GOMES, Flávio dos Santos. Fronteiras e Mocambos: o protesto negro na Guiana Brasileira. In GOMES, Flávio. (Org.). **Nas terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira – séculos XVIII/XIX**. Belém: Editora Universitária/UFGPA, 1999.
- GOMES, Flávio dos Santos; NOGUEIRA, Shirley Maria Silva. Outras paisagens coloniais: notas sobre desertores militares na Amazônia setecentista. In GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Nas terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira – séculos XVIII/XIX**. Belém: Editora Universitária/UFGPA, 1999.
- GRILLET, Jean; BÉCHAMEL, François. A Journal of the Travels of J. Grillet an F. Béchamel into Guiana in the year 1674. In **Voyages and discoveries in South America**. London: Printed for S. Buckley at the Dolphin over against St. Dunstan's church in Fleet street, 1698.

HURAUULT, Jean. L'exploration du bassin de l'Oyapok par Jean-Baptiste Leblond (1789) d'après des documents inédits. **Journal de la Société des Américanistes**, t. 54, n. 1, 1965, p. 9-22.

LEITE, Serafim Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo III. Rio de Janeiro; Lisboa: Instituto Nacional do Livro; Livraria Portugalia, 1945.

LIMA, Sérgio Eduardo Moreira; COUTINHO, Maria do Carmo Strozzi. (Orgs.). **Pedro Teixeira, a Amazônia e o Tratado de Madri**. 2 ed. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2016.

LUNA, Verônica Xavier. **Escravos em Macapá: africanos redesenhando a Vila de São José, 1840-1856**. João Pessoa: Sal da Terra, 2011.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; GOMES, Flávio dos Santos. Reconfigurações Coloniais: Tráfico de Indígenas, Fugitivos e Fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (Séculos XVII e XVIII). **Revista de História**, v. 149, n. 2, 2003, pp. 69-107.

MELLO, Christiane Figueiredo Pagano. Amazônia Colonial: fronteiras e forças militares (segunda metade do século XVIII). **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: saberes e práticas científicas**. ANPUH, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399889278_ARQUIVO_T_EXTO.pdf> Acesso em 20 set. 2020.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A Experiência Missionária da Companhia de Jesus nas Terras do Cabo Norte (Amapá) no Século XVII. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas**, Vol. 11, n. 2, 2019, p. 253-274.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Les Indiens Palikur et leurs voisins**. Paris: CTHS, 2008 [1926].

NIMUENDAJÚ, Curt. The Aruã. STEWARD, J. H. (Ed.) **The Handbook of South American Indians**. Volume 3: the tropical forest tribes. Washington: U.S. Government Printing Office, 1948.

OLIVEIRA, Edna dos Santos. **Devoção, tambor e canto: um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves. Dispersão e Concentração: a constituição de áreas etnolinguísticas no Amapá. In OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves; SANCHES, Romário Duarte (Orgs.). **Estudos Linguísticos na Amazônia**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

- OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves; SANCHES, Romário Duarte. **Tucuju** (no prelo).
- PENNA, Domingos Soares Ferreira. Algumas palavras da lingua dos indios Aruans. **Archivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro**, v. IV, p. 15-25, 1881.
- REIS, Arthur Cezar Ferreira. **Território do Amapá**: perfil histórico. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.
- RIO BRANCO, Barão do. **Questões de limites**: Guiana Francesa. Brasília: Senado Federal, 2008.
- WILLIAMSON, James Alexander. **English Colonies in Guiana and on the Amazon** (1604-1668). London: Oxford, 1923.
- VIDAL, Laurent. **Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico**: do Marrocos à Amazônia (1769-1783); tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins, 2008.
- VIEIRA, Antonio. **Cartas do Padre Antonio Viera**: coordenadas e anotadas por João Lucio D’Azevedo. Tomo Primeiro. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1925.

Política Linguística: a questão do nome da língua de sinais no Brasil

Élcio Aloisio Fragoso (PPGML/UNIR)
Maria Norma Lopes Souza Silva (UNIR)

Introdução

Em uma pesquisa anterior, nossa Dissertação¹ de Mestrado, trabalhamos com os Instrumentos Linguísticos, entre eles o literário, que versam sobre a língua de sinais no Brasil. A pesquisa girava em torno de como a história do conhecimento sobre essa língua se configurava nas obras literárias impressas. Nesse ínterim, deparamos frequentemente com três nomeações distintas para significar a língua de sinais no Brasil, citamos: a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, Língua de Sinais Brasileira – LSB e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Vale destacar que naquele momento essas nomeações não receberam nenhuma reflexão específica embora o nosso objeto considerasse a língua dos surdos brasileiros, porém o foco da pesquisa seguia outro percurso.

Da perspectiva da história do conhecimento e das línguas no Brasil, temos tematizado, em nosso Grupo de Pesquisa (GPECHELI)²,

¹ SILVA. Maria Norma Lopes Souza. A produção de um saber sobre a língua de sinais brasileira através do instrumento literário infanto-juvenil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. <http://www.mestradoemletras.unir.br/pagina/exibir/4808>.

² O Grupo de Pesquisa Conhecimento, História e Língua, o GPeChELi, é filiado ao processo de produção do conhecimento de Michel Pêcheux, na França, que toma a língua, com seus jogos morfossintáticos, jogos de significantes como materialidade específica do discurso, da produção de sentidos na sociedade e na história. Liderado pelo Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso (UNIR) e pela Profa. Dra.

a questão da diversidade brasileira, com suas línguas e as políticas de oficialização/cooficialização de línguas, na Amazônia. Desse modo, a língua de sinais é o objeto de estudo específico do presente capítulo que se dedica em analisar o gesto de interpretação (ORLANDI, 1996) que está investido nas diferentes nomeações desta língua. Entendemos que, ao optar por uma forma e não por outra, no domínio próprio de produção do conhecimento sobre esta língua, o sujeito pesquisador, surdo ou ouvinte, está realizando um gesto de interpretação, quer dizer, está se comprometendo com certos sentidos e não outros, está decidindo por uma posição e não outra, na história. Um nome significa e, no caso específico que estamos pesquisando, é preciso buscar a história dessa língua e dos saberes que foram produzidos sobre ela, para chegarmos nas implicações políticas e ideológicas que estas nomeações formulam. Um nome que designa uma língua não pode ser tomado em sua evidência, pois ele a significa de um certo modo e não de outro. Ele está comprometido com um determinado posicionamento político-ideológico e não outro, conforme já mencionamos.

Nessa perspectiva, trataremos aqui desses nomes que a língua de sinais no Brasil recebeu desde o final do século XX até a sua oficialização no início do século XXI. Isso significa que vamos procurar compreender os gestos de interpretação presentes/ausentes no nome da língua de sinais no Brasil e em suas outras diferentes designações.

Para desenvolver essa pesquisa, filiamos aos estudos sobre a História das Ideias Linguísticas, sob uma perspectiva materialista, articulada com o dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso, proposta por Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Compreender o processo sobre as designações dos nomes para a língua de sinais no Brasil é ter acesso à história, aos fatos que resultaram na sua configuração e aos discursos já formulados sobre ela em outros momentos históricos. Desse modo, “[...] ao contarmos a história da língua e do conhecimento linguístico, estamos

Juciele Pereira Dias (LABEDIS – UFRJ), o Grupo de Pesquisa possui duas linhas de trabalho: 1) Análise de Discurso e 2) História do Conhecimento e das línguas.

contribuindo para a compreensão da história mais geral da construção de nosso país, de nossa sociedade e do Estado que se vai constituindo” (ORLANDI, 2013, p. 22).

O processo de constituição da língua de sinais no Brasil

Os estudos sobre a língua de sinais se caracterizam como uma questão brasileira a partir da segunda metade do século XIX. Assim, em meio à efervescência em estabelecer a Instrução Pública no Brasil, sob o governo de D. Pedro II, tem-se ainda a partir dos anos 50 (do século XIX), o início do processo de produção de um saber sobre a língua de sinais no Brasil.

Para compreender essa questão, realizamos um recorte que incidiu sobre o discurso de um Colégio de ensino para surdos no Brasil, criado no século XIX – O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Segundo Campello, esse momento registra

[...] “a viagem” da LSF até o Brasil. Essa viagem tem a sua cronologia histórica iniciada, quando, em 1855, o Ministro de Instrução Pública, Drouyn de Louys, e o embaixador da França, Monsieur Saint George, junto com a corte do Rio de Janeiro, apresentou o Conde e Professor surdo, D. E. Huet, ex-diretor do Instituto de Bourges, ao ex-Imperador Dom Pedro II. O mesmo[...] incentivou a criação de um educandário destinado ao ensino de surdos mudos, que seria mais uma política pública com uma tendência mundial à criação de escolas de ensino e também de residenciais para abrigar “deficientes” (2011, p.10).

Assim, por determinação do Imperador, esse interesse começa a se concretizar a partir da segunda metade do século XIX, ocasião em que o Imperador determina ao Marquês de Abrantes organizar uma comissão com figuras importantes do Império com o intuito de acompanhar os trabalhos do novo estabelecimento de ensino e designa E. Huet, como diretor no dia 03 de junho de 1956.

Imbuído nessa tarefa, E. Huet, surdo oralizado, reunia conhecimentos sobre a língua francesa e a Língua de Sinais Francesa, visto ser francês, e por atuar como professor francês e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França.

Assim, ao assumir um lugar de responsabilidade para o ensino da língua aos surdos-mudos no Brasil, assume também uma posição de um saber linguístico específico.

O fato em si nos interessa, mas o que é mais importante ressaltar aqui é, teoricamente falando, a relação entre língua, discurso, sujeito e sociedade, para não ficarmos somente numa narração linear da história dessa língua e dos estudos produzidos sobre ela. A criação deste colégio, enquanto uma instituição de ensino, sinaliza para questões relacionadas à escolarização do sujeito surdo e para a história dessa escolarização no Brasil. Desse modo, a criação de um colégio, da perspectiva em que nos inscrevemos, nos conduz a refletir sobre os saberes que serão ensinados e para quem (quais sujeitos?), o processo de disciplinarização do ensino etc. O funcionamento interno deste colégio, sua prática de ensino, o método empregado, os saberes e seus objetos de ensino etc. devem ser analisados em relação a uma exterioridade constitutiva, quer dizer, à história de nossa formação social, mais especificamente, no século XIX, recorte histórico específico em que devemos nos debruçar para compreender esta dada instituição brasileira e sua prática discursiva. O ensino se assenta em políticas linguísticas que são praticadas a partir de pressupostos teóricos e políticos que têm consequências sobre os sujeitos, a sociedade e a história. Qual relação é estabelecida entre os sujeitos surdos e sua língua, com a prática discursiva instituída por este colégio?

Inicialmente, a escola para surdos-mudos, um ambiente para o ensino das primeiras letras, passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856 nas dependências do colégio de Vassimon localizado no Rio de Janeiro. Assim, a partir da promulgação da Lei 839 de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi fundado como lugar de conhecimento e garantia da unidade da língua nacional, a língua portuguesa. Para isso, organizou-se um programa de ensino, que priorizava um currículo para o ensino da Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã (ROCHA, 2008).

Esse momento pode ser marcado por um trabalho de confronto entre línguas: a Língua de Sinais Francesa utilizada por E. Huet, a língua portuguesa imposta pelo Império aos colégios de ensino e a linguagem sinalizada utilizada pelos surdos brasileiros nesse ambiente de ensino. Nisso, porém, cabe mencionar uma possível prevalência do ensino da Língua Portuguesa a esse público surdo, o que resguardava ao novo Império brasileiro a hegemonia do ensino. Essa ideia de disseminar o acesso à escolarização também às camadas populares, neste caso aos surdos, guardava também um sentido de controle linguístico aos súditos no novo Império.

Neste processo de ensino, pode-se destacar uma possível filiação à Língua de Sinais Francesa no ensino dos surdos brasileiros. O contato linguístico entre um pequeno número de surdos, possivelmente iletrados, foram aos poucos se intensificando e os sinais utilizados por surdos brasileiros foram se mesclando e, como diz Silva (2012, p. 107), “[...] ganhando novos contornos, diferenças, marcas que ficam e outras que surgem nesse outro espaço discursivo, com a língua daqui”.

Ainda no século XIX, com a passagem do regime Imperial para o Republicano, Dr. Tobias Rabello Leite, ouvinte, médico sanitaria, assume a posição de diretor do Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1869 e implementa uma série de iniciativas voltadas para essa Instituição de ensino. Entre elas, afirma que o objetivo do Instituto consistia em ensinar aos surdos uma linguagem escrita e vocal artificial, que os habilitassem a manter relações sociais. Para isso, intensificaram as traduções e publicações de diversos livros franceses, utilizados no Instituto de Surdos-Mudos de Paris para a Língua Portuguesa, com o intuito de orientar os professores que eventualmente recebiam alunos surdos em diversas províncias brasileiras (ROCHA, 2008).

Aliado a esses acontecimentos e seguindo os moldes de ensino para surdos nas escolas francesas, quando ex-alunos surdos finalizavam seus estudos e passavam a atuar como professores nas Instituições de ensino, surge também no Brasil a figura do sujeito

surdo ocupando a posição de repetidor³ no Instituto de Surdos – Mudos, a partir do ano de 1871. Logo pode-se dizer que “[...] é na escola que todo conhecimento sobre a língua será absorvido, pois ela é lugar de legitimação da língua” (RENZO, 2002, p.102). E como resultado dessa relação entre Estado/Língua/Sujeito, tem-se a construção de estudos sobre a língua de sinais. Destaca-se aqui uma produção intitulada: “*Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*”, autoria de Flausino José da Gama, surdo brasileiro, que atuou também como repetidor nesse Instituto, ensinando aos seus colegas em sinais, os conteúdos das disciplinas, ou seja, a língua. Essa obra apresenta uma descrição dos “[...] desenhos de sinais da língua de sinais francesa com a tradução dos termos do francês para o português brasileiro” (QUADROS, 2017, p.40). Sobre esse acontecimento, ressalta-se aqui as reflexões de Silva:

O dicionário de Flausino da Gama produziu uma discursividade escolar, determinada pela conjuntura e pelas condições de produção: em uma escola para surdos, na virada para a República, marcada pela necessidade de ter homens produtivos, homens que pudessem transformar uma Monarquia em um país republicano. Era necessário o trabalho dos surdos; era necessário contar com mão-de-obra, era necessário provar que uma escola para surdos produzia mão-de-obra para o país. Surdo leitor, escritor, surdo que sabia trabalhar (SILVA, 2012, p. 197).

É importante observar que elementos de ensino em sinais, começam a dar visibilidade ao processo de ensino da língua para os sujeitos surdos.

Contudo, desde o final do século XIX até a metade do século XX tem-se um período marcado pelo silenciamento do uso e ensino de sinais nos Institutos de surdos. Uma grande polêmica foi instaurada no Congresso internacional de Milão, Itália, no ano de 1880, na companhia de representantes dos Institutos dos Surdos, conduzidos por defensores do oralismo puro, oriundos da Europa e das Américas. O intuito desse evento era promover uma votação

³ O Instituto acompanhava uma tendência que vinha do Instituto de Surdos da França: a de ter alunos atuando como professores (ROCHA, 2008, p.43).

proibindo oficialmente o uso e ensino de sinais nas Instituições de ensino para surdos e optam pela substituição do ensino da língua oral para os sujeitos surdos no mundo. Como resultado, professores surdos que atuavam nas escolas para surdos foram afastados, dando lugar aos professores ouvintes para ensinarem a língua oral do país.

Seguindo essa tendência, o governo brasileiro adere tal decisão e proíbe o ensino de sinais nas escolas e torna obrigatório o ensino da língua oral. Em decorrência desse acontecimento, pode-se observar que entre os anos de 1877 a 1926 houve uma interrupção dos estudos referentes à língua de sinais no espaço brasileiro. Após essa data, as publicações tematizam a surdez e a oralização de surdos. Porém, estudos e descrições sobre/da língua de sinais e ensino, não há registros de publicações no Brasil (SILVA, 2012).

Somente a partir dos anos 60 do século XX, é que a questão da língua de sinais foi colocada de uma forma mais consistente. Os estudos e pesquisas desenvolvidos na Universidade Americana de Gallaudet, Estados Unidos, tendo como principal responsável o professor e linguista americano, Willian Stokoe, se torna um local de referência dos estudos e pesquisas sobre a Língua de Sinais Americana. Como resultado dessas pesquisas, publica-se a obra *Estrutura Sign Language* (1960). Em seguida, também produz o primeiro dicionário da American Signs Language - ASL (1965), sendo compilado por dois colegas surdos, Carl Croneberg e Dorothy Casterline, produção essa, que confere a Língua de Sinais Americana o estatuto de língua. Desse modo, os trabalhos de Stokoe instala uma base de pesquisas para estudos das línguas de sinais no mundo.

Neste capítulo, visamos compreender a relação entre teorias da linguagem e o político, relativamente aos estudos sobre a língua de sinais desenvolvidos no Brasil, especificamente esta relação entre os estudos sobre a Língua de Sinais Americana e a constituição da língua de sinais enquanto objeto de estudo no Brasil. Isso significa dizer que os pressupostos teóricos, sob os quais uma ciência está assentada, são políticos. Esta referência aos estudos e pesquisas

sobre a língua de sinais americana, de nosso ponto de vista indica que os estudos sobre a língua de sinais no Brasil serão realizados em uma certa direção, o que para nós constitui o político, pois a teorização sobre a língua de sinais no Brasil é feita a partir dessa filiação, não sendo apenas uma questão de “modelo”, mas, sim, de filiação teórica. As teorias estão assentadas em filiações (pressupostos políticos) e não em “modelos”. Essa filiação americana traz consequências para o estudo da língua de sinais no Brasil, ao teorizar esta língua da perspectiva teórica estruturalista/formalista, quer dizer, um posicionamento teórico é defendido e um posicionamento político é tomado na história. Que sentidos jogam na concepção de língua/linguagem que esta teorização formula? Esta filiação acaba por determinar a constituição da língua de sinais enquanto objeto de estudo no Brasil e a perspectiva teórica que será adotada pelas pesquisas que serão desenvolvidas sobre esta língua, no Brasil. Como a língua (de sinais) é concebida a partir dessa filiação teórica? Teremos, então, a partir destes estudos, a construção discursiva deste referente: a língua de sinais. A busca por esta língua imaginária, construída por estes estudos, acaba por se esquecer do real desta língua. Estes estudos se fazem numa certa direção, mas, ao contrário do que se pensa, eles são políticos e constroem a língua de sinais de uma certa maneira.

Porém, cabe mencionar que apenas no ano de 1984, a UNESCO declara “[...] a importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, [...] deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual de seu país” (UNESCO, 1994, p. 18). Nesta textualização, temos a formulação do efeito de sentido de garantia e acesso à educação na linguagem gestual aos surdos. Que formações discursivas estão produzindo estes efeitos de sentidos nesta textualização?

Posteriormente a esse reconhecimento sobre o sistema linguístico da língua de sinais, vários estudos e pesquisas foram realizadas gradativamente em diferentes línguas de sinais em diversos países, tomando como referência as pesquisas sobre a Língua de Sinais

Americana. Embora a língua de sinais tenha sido introduzida no Brasil mesmo antes do século XX, contudo, somente a partir da década de 80 desse século é que essa língua passa a ser vista como objeto de estudo e pesquisas nas universidades brasileiras.

O processo de designação do nome da língua de sinais no Brasil

A partir dos anos 80, no campo acadêmico, há registros de pesquisas e estudos sobre a língua de sinais no Brasil, com o intuito de compreender a estruturação dessa Língua. Inicialmente, as pesquisas tratavam das “[...] descrições e das análises que fizeram sobre a Língua de Sinais Brasileira, algumas vezes, colocada ora em contraste, ora em simetria, com a American Sign Language” (SOUZA, 2004, p.10). Desse modo, pesquisadores brasileiros, ouvintes, assumem “[...] a autoridade de se dizer como é essa língua” (ORLANDI, 2009, p. 27).

A partir desse momento, a língua de sinais falada no território brasileiro não dispunha de uma denominação específica. Por isso, pode-se verificar que nos primeiros estudos de cunho linguístico, pesquisadores brasileiros utilizam o emprego de três designações: a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, a Língua de Sinais Brasileira - LSB e Língua Brasileira de Sinais – Libras, para nomear a Língua em estudo. Sobre esse fato linguístico, Orlandi elucida que:

Pensar o nome da língua é tomar em conta a história do saber produzido sobre ela, é conhecer a história da própria língua em sua prática e funcionamento, é analisar as injunções da conjuntura política e social, é apreender a constituição de seu sujeito, dando mais um passo no saber da história das ideias no Brasil (ORLANDI, 2009, p.193).

Desse modo, pretendemos destacar alguns fatos que constituem parte fundamental na construção da história do nome da Língua de Sinais Brasileira – Libras.

Os primeiros estudos registram os trabalhos da pesquisadora brasileira Lucinda Ferreira Brito, publicados em artigos e livros que

versam sobre a língua de sinais no Brasil. Essas produções constituem pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação e Surdez - GELES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro em colaboração com a Universidade da Califórnia – Berkeley/USA, (FERREIRA-BRITO, 1995).

No ano de 1984, Ferreira-Brito apresenta o artigo intitulado: “Similarities and differences in two sign languages”; estas duas línguas de que trata o artigo são faladas por surdos no espaço brasileiro. A primeira Língua, Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, falada pelos habitantes de São Paulo e Recife e a segunda, a Língua de Sinais Urubus-Kaapor – LSUK (língua tupi-guarani), falada pelos habitantes da Floresta Amazônica brasileira, no Estado do Maranhão (FERREIRA-BRITO, 1995).

A partir desse momento, há uma expansão por esse campo de pesquisa e novos estudos sobre a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros começam a se configurar no campo acadêmico. Entre eles refiro: A Estrutura Frasal; Classificadores; Coesão textual em narrativas pessoais; A relação sintático-semântica dos verbos; Uma abordagem fonológica dos sinais e Narrativas. Assim, as pesquisas passam a abranger diferentes aspectos sobre a estrutura da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Isto posto, essa década constitui o processo para o aparecimento da primeira denominação LSCB para a Língua de Sinais no Brasil.

Ainda nessa década, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos-FENEIS, na ocasião em que os surdos assumiram a liderança da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo- FENEIDA, instituição essa regida especialmente por ouvintes (FELIPE; MONTEIRO, 1997, p. 196). Esse posicionamento surgiu no ano 1983 diante da necessidade emergente dos surdos, em criar uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Mesmo não oficializado, havia o desejo de ser ouvidos e terem participação efetiva dentro da entidade FENEIDA. Assim, em 16 de maio de 1987, após uma assembleia geral e reestruturação do estatuto da instituição surge a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Desse modo, o

posicionamento dos surdos se faz importante, uma vez que essa nova Instituição se torna responsável, entre outras atribuições, pela garantia do uso da língua de sinais no Brasil.

A década de 90 é reconhecida pela reivindicação dos surdos por uma questão decisiva: o nome da língua de sinais no Brasil. Sobre este acontecimento, Faria afirma que:

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi a sigla adotada por pesquisadores, a partir do II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo para surdos, em substituição a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, termo antes utilizado em pesquisas linguísticas, envolvendo a Língua de Sinais Brasileira. Desde outubro de 1993, a Federação Nacional de Educação de Educação de Surdos – FENEIS reconheceu a potencialidade da LS da comunidade surda do Brasil e designou o nome LIBRAS (FARIA, 2003, p. 21).

Será que foi mesmo somente a substituição de um nome por outro? A partir desse momento, começam as discussões em torno da necessidade de legitimar a Libras, visto que “[...] a língua é um lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder argumentar, poder se fazer visível. Poder legitimar uma forma de conhecimento científico” (ORLANDI, 2009, p.187).

Para esse fim, o Deputado Federal Sarney Filho, assumindo a Legislatura no período de 1991 a 1995, apresenta à Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 4066 de 17 de agosto de 1993 que dispõe sobre a linguagem gestual na Língua Brasileira de Sinais – Libras. Este documento (Figura 1) apresentava o seguinte conteúdo:

Figura 1: Projeto de Lei nº 4066 de 17 de agosto de 1993

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, para fins de atendimento externo nas repartições públicas federais, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º Os órgãos e entidades de administração pública, direta ou indireta, de qualquer dos Poderes da União, assegurarão aos deficientes da audição o atendimento na Língua Brasileira de Sinais.

Art. 3º O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados a partir de sua vigência.

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

Fonte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>.

Esse projeto foi aprovado em 25 de janeiro de 1995, porém arquivado⁴ nos termos do artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados⁵.

Mediante esse acontecimento, o nome da Língua Brasileira de Sinais mantém sua circulação nos espaços institucionais. Assim, inaugura o aparecimento de instrumentos linguísticos como estudos gramaticais, produção de materiais didáticos-pedagógicos para o ensino e aprendizado da Libras, entre outros. A partir da década de 90, a Libras “[...] é uma das siglas para referir a Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS” (QUADROS, 2004,

⁴ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=218472>

⁵ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1989/resolucaodacamaradosdeputados-17-21-setembro-1989-320110-normaatuizada-pl.html>

p. 9), sigla, esta, que retrata “[...] os anseios dos surdos brasileiros em propagar o nome LIBRAS para a língua de sinais do Brasil” (FERREIRA- BRITO, 1995, p. 7).

Assim, pensar o nome da língua “[...] é uma das primeiras formas de tentar estabilizar, de tentar fixar, de tentar individualizar um acontecimento histórico e, por que não, enunciativo e discursivo” (SCHERER, 2019, p.17). Isso implica dizer que a Libras significa a própria língua de sinais relativamente aos falantes dessa língua no Brasil. É o nome institucional desta língua, (co) oficializado pelo Estado e que configura junto ao Ministério da Educação e Cultura - MEC o nome do curso que tem por objeto de estudo (e de ensino) a língua de sinais no Brasil. Esta designação, portanto, significa esta língua em sua singularidade histórica no Brasil e na constituição do sujeito surdo, falante desta língua.

Além disso, há outro fator determinante: Ferreira-Brito (1995, p.7) menciona que a Libras foge “[...] dos padrões internacionais de denominação das línguas espaço-visual”. Segundo Quadros (2000, p. 54) isso acontece porque “[...] há uma convenção internacional de que as línguas de sinais sejam identificadas através de três letras”. Nesse aspecto, Faria elucida que:

[...] na LS falada pela comunidade surda brasileira, o adjetivo ocupa comumente, uma posição após o substantivo e a expressão “Língua de Sinais” é representada por um único item lexical na Língua de Sinais Brasileira cuja transcrição por notações lexicais resultaria em LÍNGUA-DE-SINAIS BRASIL (LSB) e a sequência Língua Brasileira de Sinais, representada pela sigla LIBRAS estaria também lexicalizada de forma invertida, ferindo não somente ordem sintática “nome+adjetivo” na estrutura utilizada pelos falantes da Língua de Sinais Brasileira como também dos falantes da LP. Em LP também se diz, LS do Japão (japonesa), LS dos EUA (Americana), e por que não, LS do Brasil (Brasileira)? Apesar das discussões que envolvem a possibilidade de o nome de uma língua poder ser traduzido nas diversas línguas sem nenhuma semelhança com a nomenclatura original da língua traduzida; apesar de uma sigla poder ser traduzida ou não de uma língua para outra com AIDS que permaneceu no Brasil como tal e em Portugal foi traduzida por SIDA; apesar de uma sigla não ser submetida *a priori* a questões relativas a gramaticalidade ou a gramaticalidade; apesar de ser LIBRAS, enfim, o nome pelo qual também a

lei federal de nº 10.436, de 24 de abril de 2002 oficializou a língua dos surdos do Brasil, persiste sobre este termo um grande questionamento por parte da comunidade surda e também por alguns pesquisadores. Também na *American Sign Language* o nome inicialmente sugerido para a língua teria sido AMSLAM, mais tarde, no entanto, convencionou-se, pela comunidade surda, ASL. Enfim, trata-se mais de uma questão político-ideológico do que qualquer outra (FARIA, 2003, p. 21)⁶.

Nesse sentido, pode-se destacar que na década de 90 também estava presente nas pesquisas, outra nomeação, a Língua de Sinais Brasileira – LSB. Entretanto, para nós, não se trata de mais uma variante, pois esta denominação indica uma posição política, uma filiação teórica e uma determinada concepção de língua. A noção de variação não dá conta da implicação política e ideológica que esta nomeação textualiza.

Esta sigla (LSB), segundo Anater (2009, p.16) “[...] tem sido usada, especialmente, em textos da área da linguística internacional como registro padrão de pesquisa e publicação”. Seguindo esse padrão, pesquisadores brasileiros e parte da comunidade surda no Brasil priorizam a sigla LSB - Língua de Sinais Brasileira em suas pesquisas. Desse modo, a Língua de Sinais Brasileira – LSB, vem sendo difundida dentro das Instituições Educacionais no Brasil, bem como também a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Porém, vale ressaltar que ao optar pelo uso da sigla Libras ou LSB ao nomear a língua de sinais no Brasil, a “[...] questão de identidade, questão de memória e, portanto, de ideologia e de inconsciente” (ORLANDI, 2009, p.193), constituem os sujeitos que as utilizam.

Desse modo, a língua configura um espaço político sendo afetada pela relação do sujeito com o Estado. Neste sentido,

As políticas gerais de um país manifestam esta inter-relação cuja forma mais visível é a formulação específica das *Políticas Linguísticas*: as invasões, as exclusões, as hierarquias. A noção de políticas linguística adquire aqui outro sentido. Quando se define que língua falamos, com que estatuto ou quando se determina este ou aquele modo de acesso a esta língua – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pela leitura das publicações, pelos

⁶ LS – Língua de Sinais, LP – Língua Portuguesa.

rituais de linguagem, pela legitimação dos acordos, pela construção das instituições linguísticas – praticamos concomitantemente diferentes formas de política da língua. Ao mesmo tempo, para identificar esta língua, produzimos um saber, uma análise que lhe garante uma configuração singular (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p.35,36).

Sobre as políticas de língua, Gadet e Pêcheux (2004, p.37) descrevem a língua como “uma questão de Estado”. Por conseguinte, os espaços de enunciação em que as línguas funcionam são marcados pela organização política dos Estados nacionais. Para Guimarães (2007, p.63), essa questão política “[...] envolve um modo de pensar a distribuição das línguas para seus falantes, em outras palavras, uma distribuição de poderes micros e macros”. Sobre o funcionamento das línguas num espaço de enunciação, tem-se:

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo.

Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais (GUIMARÃES, 2007, p.64).

Quanto ao funcionamento dessas línguas no espaço linguístico brasileiro, Guimarães concebe a Língua Portuguesa enquanto língua de Estado e língua dominante, sendo que esta, a língua de Estado, sobrepõe ao funcionamento das demais línguas presentes no espaço brasileiro. Nesse cenário, o espaço brasileiro encontra-se constituído pelo multilinguismo e o por diversos falares das mais distintas regiões do Brasil. Entre essas línguas destacam-se a Libras, reconhecida no Brasil através da Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005. De acordo com a Lei nº. 10436/2002, no

Art.1º. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Ressalta-se aqui o fato de que a legislação brasileira coloca a Libras no grupo das línguas do Brasil. Desse modo, é o nome que figura nos textos que legislam sobre esta língua no Brasil. No nome Libras, vemos o funcionamento institucional dessa designação para significar a língua de sinais no espaço brasileiro. O nome Libras acaba por designar a língua de sinais falada pelos sujeitos surdos no Brasil. Com o nome Libras temos a estabilização de sentidos entre o nome e o seu referente. É pelo nome de Libras que o Estado individualiza a língua de sinais no Brasil.

Considerações finais

O discurso sobre o nome da língua de sinais no Brasil se materializa na unidade do Estado brasileiro na segunda metade do século XX. Ao refletirmos sobre os estudos desenvolvidos acerca da língua de sinais no Brasil, vimos que a sua teorização é realizada a partir de uma filiação teórica americana a qual traz consequências para os estudos da língua de sinais no Brasil. Logo, essa filiação determina a constituição e a construção da unidade da língua de sinais enquanto objeto de estudo no Brasil.

Num segundo momento, propomos uma reflexão sobre o nome da língua de sinais no Brasil e notamos a presença de três nomeações para indicar a língua de sinais no Brasil: a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, Língua de Sinais Brasileira – LSB e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Refletindo sobre essas nomeações, observamos que no momento em que o pesquisador decide usar uma forma e não outra, está se comprometendo com um certo posicionamento político-ideológico e não outros. Isto porque “[...] a língua, para significar, inscreve-se na história, na história do sujeito na, com, pela língua, na constituição (enunciativa e discursiva) de um real que nos ampara e nos assegura, imaginariamente” (SCHERER, 2019, p.18).

Dito isso, há de pensar sobre o nome da língua de sinais que configura nos textos que legislam essa língua no Brasil. Pode-se notar que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é designada

(BRASIL, 2002, 2005) para significar a própria língua dos surdos no Brasil. Há um gesto de interpretação dos próprios surdos em relação a este nome para designar a sua língua. No nome Libras está significando também o efeito de sentido que liga a língua a seus falantes de modo a se materializar no próprio nome da língua (Libras) o sentido de brasilidade. Por fim, queremos ressaltar que o nome Libras já nos interpela enquanto sujeitos falantes de uma língua brasileira de sinais por meio de um jogo de significantes que liga esta língua ao Brasil na própria materialidade do nome.

Referências

ANATER, Gisele Landra Pessini. **As marcações linguísticas não manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal**. Orientadora: Ronice Muller de Quadros. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós- Graduação em Linguística - Florianópolis, 2009, 161p.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4066** de 17 de agosto de 1993. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=218472>>. Acesso em jul. 2020.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art.> Acesso em jul. 2020.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.> Acesso em jul. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII a XXI. **Mundo & Letras**, v. 2. 2011.

FARIA, Sandra Patrícia de. **A Metáfora na LSB e a Construção dos sentidos no desenvolvimento da Competência Comunicativa de Alunos**

Surdos. Orientadora: Stella Maris Bortoni Ricardo. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística - Brasília, 2003, 310p.

FELIPE, Tanya Amaral; MONTEIRO, Myrna Salerno. **LIBRAS em Contexto:** Curso Básico. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1997.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** R.J.: Tempo Brasileiro, 1995.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível:** o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Política de línguas na linguística brasileira.** In: Eni Pulcinelli. (Org.) Política linguística na América Latina. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Língua brasileira e outras histórias** – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, Editora RG, 2009.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.). **História das ideias linguísticas:** Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001. p. 21-38.

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais. **Textura**, Canoas, v.3. p. 53-62. 2000. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>> Acesso em: ago. 2020.

_____. **O Tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de educação Especial; Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Língua de herança:** língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

RENZO, Ana Maria Di. Liceu Cuiabano: Língua nacional, religião e estado. In: GUIMARÃES, Eduardo; Eni Pulcinelli. (Org.) **Língua e cidadania.** O português no Brasil. Campinas: Pontes, 2002.

ROCHA, Solange Maria da. **O Ines e a educação de surdos no Brasil:** Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SCHERER, Amanda Eloina. O nome da língua... Um modo de fazer... **Gragoatá**, v.24, n. 48, p. 14-24, jan.-abr. 2019.

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos linguísticos de língua brasileira de sinais: constituição e formulação.** Orientadora: Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem - Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2012, 277p.

SOUZA, Regina Maria de. Por uma apresentação possível: prefácio. In QUADROS, Ronice Muller.; KARNOPP, Lodenir. **Estudos linguísticos: a língua de sinais brasileira.** Editora ArtMed: Porto Alegre. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Unesco, 1994. Espanha: UNESCO, 1994. 47 p. Disponível em: <redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19//fl_9.pdf> Acesso em: ago. 2020.

PARTE II:

**PRÁTICAS DE ENSINO NA
AMAZÔNIA**

Ensino e aprendizagem na Amazônia: uma experiência de produção de resumo informativo em tempos de pandemia

Juçara Zanoni do Nascimento (GEP/NELAM/UNIR)
Edna Pagliari Brun (GEL/GEMFOR/UFMS)

Introdução

Diante de uma sociedade cada vez mais conectada e atuante nas redes sociais, pesquisadores da área da educação têm apontado a necessidade de se (re)pensar as práticas de ensino e a aprendizagem, considerando uma nova perspectiva filosófico-econômico-cultural que vem modificando a interação em contextos educacionais, bem como, a forma de construção do conhecimento.

Essas discussões já vinham acontecendo há algum tempo, quando fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. Como consequência, o isolamento social imposto pelo contexto pandêmico “[...] imprimiu, repentina e emergencialmente, sem tempo para um planejamento adequado, um sistema de ensino e aprendizagem para o qual, majoritariamente, gestores, professores, alunos, pais e responsáveis não estávamos preparados” (BRUN; NASCIMENTO, no prelo).

Com isso, percebemos que, apesar de o mundo virtual já estar integrado à rotina de grande parte dos brasileiros, não apenas da Amazônia, mas também das demais regiões, a realidade demonstrou que, mesmo para os profissionais engajados nos sistemas educacionais, que tinham como certo um ensino mediado por novas tecnologias da comunicação e informação, com o advento da pandemia, muitos se sentiram despreparados para trabalhar com elas. Essa possível falta de preparo ou de capacitação tem sido apontada como um dos motivos de grande parte dos

profissionais de escolas e universidades sentirem dificuldades em utilizar metodologias de ensino mediadas por tecnologias digitais.

Refletindo sobre essas questões, propusemos, em contexto de pandemia, uma ação de extensão na modalidade de minicurso: “O gênero discursivo resumo na universidade”.

Com o intuito de atender acadêmicos do primeiro ano de cursos de graduação e pessoas concluintes do Ensino Médio, que ainda não haviam ingressado na universidade, mas gostariam de aprimorar e consolidar conhecimentos acerca do gênero textual resumo informativo, tal ação foi vinculada ao Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários (DAELL) da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Vilhena (UNIR/Vilhena), e à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA/UNIR).

O minicurso ocorreu respeitando o isolamento social, estabelecido para contenção da pandemia, e, por isso, foi ofertado de forma remota, por meio de tecnologia digital, no período de 03 a 14 de agosto de 2020. Com carga horária de 30 horas/aulas, foi desenvolvido pela professora coordenadora do projeto (DAELL) e contou com a colaboração de uma professora dos Cursos de Licenciatura em Letras, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do SUL (FAALC/UFMS).

Na ação, foram previstas dez vagas e todos os cursistas selecionados são de Rondônia, um dos estados da federação, que integra a região da Amazônia Legal.

Tendo em vista o regime de ensino remoto, autorizado pelo Ministério da Educação (Portaria nº 544, de 16/06/2020), o minicurso foi desenvolvido com o auxílio de ferramentas digitais. Dentre elas, podemos citar três plataformas que integram a suíte de aplicativos *Google for Education*, cujo objetivo é auxiliar na realização de atividades de ensino e aprendizagem: o *Google Meet*, para interações síncronas; o *Google Classroom*, para a realização de atividades de modo assíncrono em ambiente virtual de ensino e

aprendizagem; e o *Google Forms*, para coleta de dados dos participantes e avaliação do projeto.

No decorrer do minicurso, foram trabalhadas, de modo síncrono, as noções de linguagem, língua, gênero discursivo, compreensão e produção textual. Posteriormente, foram apresentados aos estudantes exemplares de tipos diferentes do gênero resumo: o indicativo, o informativo e o crítico, de acordo com o disposto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 6028). O foco da ação extensionista foi o desenvolvimento de capacidades para a produção de resumo informativo.

Neste capítulo, será abordado o percurso dos alunos na construção de conhecimento para produção de textos desse gênero. Para tanto, foi organizado da seguinte forma: introdução; considerações teórico-metodológicas; análise dos dados e discussões dos resultados; e considerações finais.

Considerações teórico-metodológicas

Sabe-se que a sociedade interage por meio do uso da linguagem. Ao utilizá-la, os sujeitos, atuantes em um determinado grupo social organizado, manifestam seus interesses e marcam suas vozes por meio de textos. Esses sujeitos atuam em diversos campos da sociedade, como o jurídico, o escolar, o jornalístico, o culinário, entre outros. Para cada um desses campos, há uma gama de textos que fazem parte das atividades diárias, realizadas pelos sujeitos com o intuito de interagir e alcançar determinados propósitos comunicativos. Por exemplo, o gênero discursivo resumo informativo circula no campo universitário, enquanto o resumo escolar circula no campo escolar.

Bakhtin (2003, p. 262), o proponente da definição de gênero discursivo, afirma que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esses enunciados são recorrentes nos campos de atuação, possuem características que os validam socialmente, refletem condições

específicas e finalidades por meio da construção composicional, do conteúdo (temático) e do estilo.

A construção composicional é compreendida como “[...] forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Isso significa que os gêneros discursivos possuem uma forma de organização, de distribuição das informações, de elementos verbais e não-verbais que fazem com que sejam reconhecidos como determinado gênero.

O conteúdo temático é fundamentado nas relações dialógicas, nas quais o enunciado se estabelece na relação com outros discursos, já que os “[...] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Sob essa perspectiva, os gêneros do discurso apresentam uma

[...] dupla orientação na/para a realidade: o conteúdo temático não é apenas representação, mas também refração das possibilidades de constituição do conteúdo temático do gênero. Os gêneros orientam-se na/para a vida, refletindo e refratando determinados aspectos da realidade. Desse modo, o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu conteúdo temático. Em termos gerais, o tema dos gêneros desempenha papel fundamental na apreensão do real e na sua consequente representação/refração (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 62).

O estilo diz respeito aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais selecionados pelo produtor do texto, obedecendo às características do gênero e também ao estilo do próprio autor, ou seja, cada gênero tem seu estilo – um mais formal, outro menos formal – e quem o produz faz igualmente suas escolhas de acordo com o seu repertório lexical.

Segundo a ABNT (2003, p. 01), o gênero resumo informativo tem o propósito de “[...] informar ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento [o texto de referência], de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original”.

O gênero resumo envolve, portanto, a ação de expor um conteúdo a ser materializado de variadas formas por diversos agentes em momentos diferentes, por isso, temos “[...] diferentes materializações de um mesmo gênero em textos diferentes” (MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018, p. 25).

O objetivo do estudo, ora divulgado, foi relatar os resultados de uma ação de extensão realizada de forma remota, durante a pandemia de Covid-19, por meio de ferramentas de tecnologia digital. Nesse estudo, observamos o processo de construção de conhecimento pelos participantes ao produzirem esse gênero, segundo os parâmetros previstos pela ABNT.

Para tanto, realizamos a análise de duas versões de resumo informativo produzidas por um dos participantes do minicurso ofertado, utilizando o conceito bakhtiniano de gênero e o modelo de análise proposto por Swales (1990).

Tal modelo, denominado CARS (*creating a research space* [criar um espaço para pesquisa]), utilizado inicialmente pelo autor para análise de introduções de artigos de pesquisa, é organizado em movimentos e passos que configuram a constituição dos gêneros. Esses movimentos são realizados a partir de *steps* (passos) considerados estratégias retóricas marcadas nos níveis lexical, sintático, semântico e pragmático. A combinação desses movimentos e passos compõem a estrutura genérica, que também se define pelo propósito comunicativo dos gêneros.

Dessa forma, baseamo-nos na normativa da NBR 6028 para a produção de resumos informativos, e nos enquadres teórico-metodológicos do Modelo CARS para construir um modelo didático do gênero resumo informativo. O modelo constituiu-se em instrumento para a análise dos resumos.

A produção dos cursistas: análise dos resultados

A partir da matrícula dos cursistas no minicurso, foi solicitado a cada um o preenchimento de um questionário com dados

pessoais e a resposta a três perguntas a respeito da produção do gênero discursivo resumo.

No primeiro encontro virtual com os participantes, as professoras apresentaram a ação de extensão, o plano de atividades, a sala de aula virtual, e deram orientações sobre o desenvolvimento do minicurso. Na sequência, foi realizada uma atividade de leitura e interpretação coletiva do artigo de opinião “*Homeschooling* em tempos de Covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?” (KRAUSE, 2020).

No segundo dia, os cursistas realizaram a primeira produção do gênero resumo informativo. O texto a ser resumido foi o artigo de opinião lido no dia anterior. Nessa atividade, não foram abordadas as características do gênero tampouco houve orientações prévias sobre como produzi-lo. Os participantes receberam apenas o *link* de acesso ao artigo.

A consigna da tarefa apenas dava instruções no sentido de que deveriam produzir um resumo informativo, de acordo com suas impressões ou convicções a respeito desse gênero – conhecimento de mundo adquirido ao longo de suas experiências, inclusive escolares. A primeira tarefa, denominada “resumo diagnóstico”, foi desenvolvida de forma individual e assíncrona. Oito cursistas fizeram a produção, de acordo com a instrução, ou seja, da maneira como representavam o gênero resumo informativo.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial tem o objetivo levar os aprendentes a revelarem para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade de linguagem. Esse encaminhamento tem demonstrado que todos são capazes de produzir um primeiro texto, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Na primeira produção, é possível identificar as capacidades de que os envolvidos na atividade já dispõem e suas potencialidades.

Seguindo preceitos Vygotskyanos, para os autores, “[...] é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Desse modo, a

produção inicial é uma forma de motivar tanto o aluno quanto o professor. O primeiro, para realização de atividades, e o segundo, para elaboração delas.

Nos dois encontros virtuais seguintes, as professoras discutiram com os participantes os conceitos de língua, linguagem, texto, gênero, leitura e produção de textos. Um dos pontos que chamou a atenção das docentes foi o fato de os cursistas ainda demonstrarem certa confusão entre os conceitos de tipo de texto (MARCUSCHI, 2008) ou de sequência tipológica (ADAM, 2008) e de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) ou de gênero textual (KOCH; ELIAS, 2006, 2009; MARCUSCHI, 2008).

No encontro virtual seguinte, os participantes tiveram contato com três tipos do gênero resumo: indicativo, informativo e crítico. Após essa visão geral, os cursistas receberam orientações mais específicas sobre o resumo informativo, por meio da leitura de exemplares do gênero e exploração de suas características.

Primeiramente, os cursistas realizaram, em conjunto com a professora, a leitura de resumos e, na sequência, passaram a compará-los com intuito de verificar regularidades e diferenças entre eles, de modo a construírem um modelo didático explícito do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) em estudo. As orientações definidas pela ABNT/NBR 6028 e os estudos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) fundamentaram as discussões.

Após essa atividade, a próxima etapa foi a retextualização da primeira produção (resumo diagnóstico), de acordo com as orientações recebidas. Essa retextualização também foi realizada de forma individual e assíncrona. Ao término da produção, chamada de “versão 1”, os cursistas postaram-na na plataforma *Google Classroom*, na ferramenta “tarefa”, customizada para a postagem.

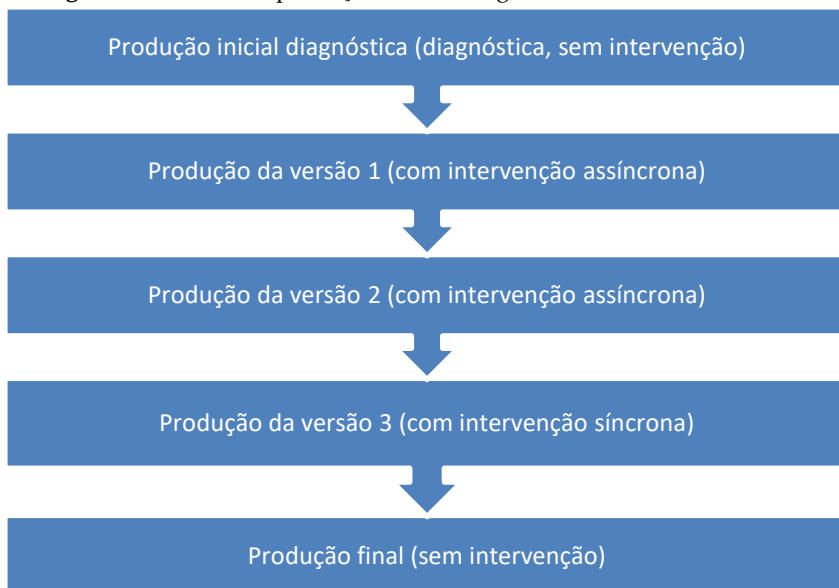
A partir dessa postagem, uma das professoras realizou, de forma assíncrona, a primeira correção da produção dos participantes. Com esse trabalho, a docente observou as maiores dificuldades dos cursistas e, no encontro síncrono seguinte, retomou as orientações dadas em encontro anterior, acrescentando

ainda outras. Após a devolução, por e-mail, dos textos corrigidos, e de mais uma aula síncrona, a versão 1 da produção foi também retextualizada e deu origem às versões 2 e 3.

Para a correção da versão 3, a professora agendou horários de orientação individual para atendimento dos participantes, com o objetivo de discutir as dificuldades apontadas nas produções de cada um. A partir desse encontro, síncrono, *on-line*, os cursistas produziram mais uma versão do resumo informativo - a produção final.

Esse processo pode ser visualizado conforme esquema, a seguir.

Figura 1: Processo de produção textual do gênero resumo informativo



Fonte: Nascimento e Brun.

Nas interações, tanto síncronas quanto assíncronas, ocorreram discussões nas quais foram apontados deslizes com relação às características do gênero discursivo resumo informativo (propósito comunicativo, tema, estrutura composicional e estilo), e sugestões foram feitas no sentido de levar os participantes ao reconhecimento delas.

Antes da produção inicial

Todos os dados foram produzidos por um dos participantes, um graduando do primeiro ano, estudante da Universidade Federal de Rondônia, localizada na região da Amazônica Legal.

Ao ser selecionado para o minicurso, o cursista respondeu a duas perguntas básicas: 1) se já havia produzido resumos; e 2) se sabia produzir resumos. Em caso de resposta afirmativa à segunda pergunta, deveria ainda responder a uma terceira, informando, quais tipos de resumo conhecia.

Sobre o primeiro questionamento, o participante selecionado afirmou ter produzido resumos; quanto ao segundo, afirmou não saber produzir resumos. Embora o cursista tenha respondido negativamente à segunda questão, ele responde à terceira, informando: “Faço resumo mudando as palavras sem fugir do contexto”. Ao respondê-la, parece ter entendido como se escreve resumos.

Ao analisar as repostas, quando afirma já ter produzido resumos, conclui-se que o estudante saiba produzir o gênero, ou, ao menos, que ele acredita saber, mas, na resposta às perguntas seguintes, ele afirma e demonstra que não sabe, pois a ação de linguagem de produzir resumo é expor de forma sumarizada o assunto discutido em outro texto e não, mudar as palavras sem fugir do contexto. Significa que o estudante, ainda não desenvolveu capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para a produção de resumos.

Essas capacidades equivalem ao conjunto de operações que nos possibilitam realizar uma determinada ação de linguagem. Ao mesmo tempo, trata-se de um instrumento para mobilizar nossos conhecimentos e operacionalizar a aprendizagem (CRISTOVÃO, 2013). Mediadas pelos contextos de produção, são o resultado de operações psíquicas dos sujeitos no agir linguageiro.

No mundo ordinário, os sujeitos movimentam-se por diferentes campos de atividade e interagem por meio dos diversos gêneros discursivos (disponíveis histórica e culturalmente aos usuários da língua) quase que inconscientemente, pois essa é uma

ação psicológica (BRONCKART, 2006). No entanto, para potencializar a competência discursiva, no processo de ensino-aprendizagem, os alunos precisam tomar consciência:

(1) dos contextos de produção em que os gêneros surgem e se adaptam;

(2) dos elementos da infraestrutura textual – contexto de produção, tipos de discurso, sequências tipológicas; e

(3) da organização sintático-semântica e polifônica dos textos.

Essa tomada de consciência envolve o desenvolvimento de capacidades de linguagem, por isso, deve ser mediada pelas ações do professor no processo de transposição didática dos saberes referentes aos gêneros discursivos e às ações de linguagem que tipificam.

Produção inicial e final: o gênero discursivo resumo informativo

A universidade é um campo de atuação da sociedade, na qual circulam muitos gêneros discursivos, dentre eles, o resumo informativo. Os estudantes matriculados nos primeiros semestres dos cursos superiores têm dificuldades em produzi-lo, pois até o momento, não tiveram contato com tal gênero.

O gênero discursivo resumo informativo é definido pela ABNT/NBR 6028 (2003), que determina os requisitos para a produção e a apresentação de resumos. De acordo com a normativa, temos que:

3.1 O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.

3.2 O resumo deve ser precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento.

3.3 O resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos. Recomenda-se o uso de parágrafo único.

3.3.1 A primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento. A seguir, deve-se indicar a informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.).

3.3.2 Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular.

3.3.3 As palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.

3.3.4 Devem-se evitar: a) símbolos e contrações que não sejam de uso corrente; b) fórmulas, equações, diagramas etc., que não sejam absolutamente necessários; quando seu emprego for imprescindível, defini-los na primeira vez que aparecerem.

3.3.5 Quanto a sua extensão, os resumos devem ter: a) de 150 a 500 palavras, os de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e relatórios técnico-científicos; b) de 100 a 250 palavras, os de artigos de periódicos; c) de 50 a 100 palavras, os destinados a indicações breves. Os resumos críticos, por suas características especiais, não estão sujeitos a limite de palavras. (ABNT, 2003, p. 02).

As duas produções selecionadas foram analisadas considerando essas determinações. A primeira foi realizada sem orientação das professoras, com o objetivo de o estudante demonstrar seus conhecimentos anteriores sobre resumo. Para a produção da última versão, o participante passou por um processo de intervenção docente, e a intenção da análise foi verificar a capitalização da aprendizagem após essa intervenção.

A seguir, reproduzimos as duas versões elaboradas pelo cursista. Vale ressaltar que os textos estão exatamente iguais aos originais produzidos.

Quadro 1: Produções de resumo analisadas

Texto 1: Primeira versão do resumo informativo produzido pelo cursista	Texto 2: Última versão do resumo informativo produzido pelo cursista
HOMESCHOOLING EM TEMPOS DE COVID-19: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	Homeschooling em tempos de covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?
Diante do momento em nós encontramos na atualidade vivemos uma pandemia mundial, que afeta o	Resumido por xxxxxx Resumo: O artigo de opinião "homeschooling em tempos de covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?" escrito por Marcus Periks

ser humano, habituado com seu mundo, se vê tendo que adaptar-se.

Como todo e qualquer mudança brusca vem consigo pontos negativos uma delas podemos é educação que vai ser bastante afetada pela pandemia do coronavírus.

Com isso os calendários das aulas foram cancelados, por recomendação da OMS, sendo que na América Latina, mais de 95% das crianças ficaram ou estão sem aulas. No Brasil estima-se que em torno de 48,4 milhões de alunos, é quantitativo segundo o censo escolar de 2018.

Nós encontramos em um momento que surgiu opiniões divergentes sobre o HOMESCHOOLING, sobre a inclusão e exclusão por vivermos em um país que as diferenças sociais são presentes no cotidiano da população, temos leis que aprovam e regularizam essa forma de ensino a distância, como podemos citar(4 do art. 32 da lei 9.394, de dezembro de 1996).

Mas sobretudo devemos levar em consideração nem todos tem as mesmas condições e aptidam pra o ensino a distância, e nem acesso a internet mesmo sendo um direito universal, declarado pela ONU em 2011, sendo um direito fundamental do ser humano.

A homeschooling, pode ter bons frutos mais deve ser estudada e planejada de modo que atenda toda a sociedade sem excluir, sem gerar mais

Barbosa Krause, publicado no *site* Brasil Escola por meio do canal colaborativo Meu Artigo, tem como objetivo de discutir se a *homeschooling* inclui ou exclui em tempos de pandemia. Krause (2020) descreve no inicialmente sobre como a população foi afetada pelo Coronavírus. De acordo com ele, as perdas são imensuráveis e por medidas de prevenção do contágio pelo vírus os calendários escolares foram cancelados, e devido a isso, cerca de 154 milhões de alunos foram prejudicados. Na América Latina ele destaca que mais de 95% das crianças ficaram ou estão sem aulas. Para minimizar a situação de perda de aulas, Krause explica que as escolas públicas e privadas adotaram o ensino em casa, entretanto, salienta que muitas famílias têm dificuldades de conectar ao meio digital ou a falta de conhecimento das ferramentas tecnológicas usadas para ter acesso aos conteúdos escolares. Dando continuidade o autor frisa principalmente os pontos negativos do método em decorrência da falta de condições na qual a população se encontra, ou seja, em situação de vulnerabilidade social. Ainda ressalta que no Brasil a prática de *homeschooling* não é regulamentada, no entanto, em situações de emergências a lei ampara esse tipo de aprendizagem (Inciso 4º do art. 32 da lei de nº 9.394 de 20 dezembro 1996). Krause denota que a grande maioria das escolas não dispõem de computadores ou acesso ao meio digital com qualidade e conclui que é preciso

prejuízos as pessoas principalmente aquelas que vivem em grande vulnerabilidade social.	vencer a exclusão digital para que o <i>homeschooling</i> seja eficaz, mais deixa claro que é indispensável o planejamento. Palavras-chave: <i>Homeschooling</i> . Inclusão. Exclusão.
---	---

Fonte: Nascimento e Brun.

As primeiras determinações da ABNT/NBR 6028 (2003, p. 02), item 3.1, tratam do objetivo, do método, dos resultados e das conclusões do documento (texto referência).

Sobre o item “objetivo”, observa-se no Texto 1 que não há menção específica, explícita aos objetivos do resumo. O participante do minicurso deixa para o leitor a tarefa de interpretar e de buscá-lo no texto. Já no Texto 2, o objetivo está explícito no excerto, a seguir, conforme se observa no uso do próprio termo (destaque em negrito):

“tem como **objetivo** de discutir se a *homeschooling* inclui ou exclui em tempos de pandemia”.

Quanto ao item “método”, que é atrelado à metodologia, é importante destacar que o texto original – o artigo de opinião publicado na *internet* –, base para a produção dos resumos, não apresenta metodologia. Desse modo, talvez seja por isso que o Texto 1 não faça menção a esse item.

No Texto 2, mesmo não havendo um método explícito no artigo de opinião, nota-se o empenho do estudante em descrever como o autor do texto referência (KRAUSE, 2020) o constrói. Os excertos, a seguir, demonstram que o produtor do resumo utiliza termos (destacados em negrito) que faz o leitor entender como o artigo de opinião foi construído.

“Krause (2020) descreve no **inicialmente**”; “Para minimizar a situação de perda de aulas, Krause **explica**”; “**Dando continuidade** o autor frisa principalmente”, “**conclui**”, [...]

A utilização dos marcadores “inicialmente” e “dando continuidade”, que indicam ordenação no tempo e favorecem a progressão textual, e dos verbos “explica” e “conclui” indiciam que o autor do resumo procura narrar os passos percorridos por Krause (2020) na construção do artigo, para desenvolver a metodologia.

Essa forma de elaborar o resumo demonstra a preocupação do produtor do texto em apontar uma das características do gênero resumo, conforme determinado pela norma.

No que tange ao item “resultados” (ABNT, 2003), observa-se que no texto-base original não há resultados explícitos, tendo em vista que o artigo se configura como um texto de opinião. Diante disso, nenhuma das versões dos resumos analisados apresentou esse item.

Acerca do item “conclusão” (ABNT, 2003), o Texto 1 não menciona, específica ou explicitamente a ideia de conclusão. O participante do minicurso parece contar com o leitor para essa tarefa. Já no Texto 2, a conclusão aparece explícita no seguinte excerto, inclusive com a utilização do verbo concluir (destaque em negrito):

“Krause denota que a grande maioria das escolas não dispõem de computadores ou acesso ao meio digital com qualidade e **conclui** que é preciso vencer a exclusão digital para que o *homeschooling* seja eficaz, mais deixa claro que é indispensável o planejamento.”

O item 3.2 (ABNT, 2003) trata da “referência”. Esse item não foi contemplado pelo participante em nenhuma das duas versões analisadas.

O item 3.3 (ABNT, 2003) refere-se à estrutura composicional e ao estilo do gênero. Trata-se da elaboração do gênero em parágrafo único e da utilização de frases concisas. No caso do Texto 1, nota-se que foi escrito em períodos longos de frases afirmativas, como é o caso do seguinte excerto:

“A *homeschooling*, pode ter bons frutos mais deve ser estudada e planejada de modo que atenda toda a sociedade sem excluir, sem gerar mais prejuízos as pessoas principalmente aquelas que vivem em grande vulnerabilidade social”.

Na primeira versão, os vários parágrafos apresentam-se quase em forma de tópicos, graficamente, ainda há um espaço separando-os, como pode ser observado no Quadro 1. Já o Texto 2, escrito em parágrafo único, apresenta frases mais concisas, afirmativas, conforme apresenta o excerto:

“Na América Latina ele destaca que mais de 95% das crianças ficaram ou estão sem aulas”.

Sobre a normativa de a primeira frase do resumo ser significativa e explicar o tema central (ABNT, 2003), o Texto 1 não a contempla, pois, conforme o excerto destacado, a seguir, não é possível afirmar se o resumo produzido tratará da inclusão ou exclusão dos estudantes na modalidade de ensino em *homeschooling*, uma vez que a primeira frase foi construída de modo vago, sem focalizar elementos da temática em discussão. Observemos:

“Diante do momento em nós encontramos na atualidade vivemos uma pandemia mundial, que afeta o ser humano, habituado com seu mundo, se vê tendo que adaptar-se.”.

Já o Texto 2 apresenta a informação mais completa, conforme é possível verificar no próximo excerto, cumprindo, assim, essa exigência:

“O artigo de opinião “*homeschooling* em tempos de covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?” escrito por Marcus Periks Barbosa Krause, publicado no *site* Brasil Escola por meio do canal colaborativo Meu Artigo, tem como objetivo de discutir se a *homeschooling* inclui ou exclui em tempos de pandemia”.

O item seguinte da normativa (ABNT, 2003) trata do uso do verbo na voz ativa e da enunciação na terceira pessoa do singular.

Quanto ao uso da “voz ativa”, observa-se no Texto 1 o predomínio dela, conforme demonstrado a seguir:

“A homeschoollind, pode ter bons frutos mais deve ser estudada e planejada de modo que atenda toda a sociedade sem excluir, sem gerar mais prejuízos as pessoas principalmente aquelas que vivem em grande vulnerabilidade social.”.

O resumo do Texto 1 ainda é escrito em grande parte na “primeira pessoa do plural”. Observemos o seguinte excerto:

“**Nós encontramos** em um momento que surgiu opiniões divergentes sobre o HOMESCHOOLING [...]”

Na versão 2, também há o predomínio da voz ativa, verificada, por exemplo, no recorte ilustrado no próximo excerto:

“Krause explica que as escolas públicas e privadas adotaram o ensino em casa, entretanto, salienta que muitas famílias têm dificuldades de conectar ao meio digital ou a falta de conhecimento das ferramentas tecnológicas usadas para ter acesso aos conteúdos escolares.”.

O Texto 2, ao contrário da primeira versão, foi escrito em terceira pessoa, conforme pode ser visualizado no excerto a seguir:

“Krause (2020) descreve no inicialmente sobre como a população foi afetada pelo Coronavírus.”.

Sobre as “palavras-chave” (ABNT, 2003), o Texto 1 não as apresenta, já o Texto 2 contempla essa normativa, conforme verifica-se no seguinte excerto:

“**Palavras-chave:** *Homeschooling*. Inclusão. Exclusão.”.

Sobre evitar o uso de símbolos, fórmulas, entre outros, expressos no item 3.3.4 da NBR 6023 (ABNT, 2003), as duas versões analisadas não fizeram uso deles.

A respeito da extensão e do número de palavras do resumo, a NBR 6028 (ABNT, 2003) não define uma norma específica quando se trata de resumo de artigos de opinião, o texto-base dos resumos propostos, entretanto, os Textos 1 e 2 apresentam menos de 500 palavras e mais de 100 (perto de 250 palavras), ou seja, estão

relativamente dentro da extensão de resumo informativo exigida pelas normas.

Os resultados apresentados, a partir da análise das duas produções, foram sumarizados no Quadro 2.

Quadro 2: Resultados da análise

Itens analisados	Texto 1	Texto 2
Objetivo	Não	Sim
Metodologia	Não	Sim
Resultado	Não	Não
Conclusão	Não	Sim
Referência	Não	Não
Frases afirmativas	Sim	Sim
Frases concisas	Não	Sim
Parágrafo único	Não	Sim
Frase explicando o tema central	Não	Sim
Voz ativa	Sim	Sim
Terceira pessoa do singular	Não	Sim
Palavras-chave	Não	Sim
Símbolos, fórmulas, entre outros	Não	Não
Número de palavras	Sim	Sim

Fonte: Nascimento e Brun.

A partir dos dados reunidos no Quadro 2, é possível aferir que o Texto 2 se aproxima mais do gênero resumo informativo que o Texto 1, conforme propostos pela ABNT/NBR 6028.

Depois da produção final

Ao final do minicurso, o participante respondeu a um questionário de caráter avaliativo. Para a pergunta que buscou aferir se o cursista seria capaz de reconhecer um resumo informativo, a resposta foi afirmativa. Essa resposta indicia a conscientização do estudante quanto a seu desenvolvimento em relação ao gênero estudado, pois, quando questionado sobre seu

conhecimento a respeito de algum tipo de resumo, no primeiro questionário, no início do minicurso, ele respondeu de forma negativa.

Quando o cursista respondeu à segunda pergunta, novamente, sobre saber escrever um resumo informativo, ele responde afirmativamente. Tal resposta pode ser confrontada com a análise realizada, comparando as normas da ABNT/NBR 6028 à sua produção final. A comparação entre elas indica que ele construiu conhecimento a respeito do gênero estudado.

O terceiro item do questionário pede ao participante que compare as versões que produziu e observe se a última versão do resumo ficou melhor que a primeira, ou seja, se está mais próxima das especificações do gênero. O estudante afirma que melhorou e justifica dizendo: “aprendi com o curso que resumo informativo é construído seguindo um conceito, que organiza as ideias.” (Participante da Ação de Extensão “O gênero discursivo resumo na universidade”, 2020).

Considerações Finais

A partir do percurso realizado pelo estudante da região amazônica, durante a ação de extensão, foi possível perceber seu processo de construção de conhecimento a respeito do gênero discursivo resumo informativo.

No momento inicial da ação, por meio de questionário e de produção diagnóstica, notou-se que o cursista não sabia como produzir tal resumo, mas, com as aulas voltadas para o ensino sistemático do gênero, prevendo atividades de retextualização (cinco versões), o estudante conseguiu produzir um resumo informativo que atendesse à quase totalidade dos critérios estabelecidos pela ABNT/NBR 6028.

Diante desse contexto, é importante evidenciar que o sucesso da ação também está relacionado ao comprometimento do cursista em participar das atividades propostas, tanto de forma síncrona como assíncrona.

Os resultados da ação de extensão realizada de forma remota, durante a pandemia de Covid-19, demonstraram que as ferramentas digitais utilizadas foram eficientes no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor e que ainda podem ser úteis em outros contextos sócio-históricos.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Gêneros do discurso: esferas, arcaica e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Juçara/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/629-3849-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Juçara/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/629-3849-1-PB%20(3).pdf). Acesso em 15. mai. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6028: informação e documentação: Resumo: Apresentação**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://interartesufgd.files.wordpress.com/2017/03/abnt-norma_6028_resumo.pdf. Acesso em: 10. jun. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-270.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRUN, Edna Pagliari; NASCIMENTO, Juçara Zanoni. Dispositivo didático digital como possibilidade de interação entre professor e aluno – ferramenta de ensino em tempos de pandemia. In: ROCHA, Patrícia Graciela. (Org.). **Linguagem e Ensino**. São Paulo: Pimenta Cultural, no prelo.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. Uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'Acquisition des discours: émergence d'une compétence ou

apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**. Genebra, n. 92, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em: abr./ 2015.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard.; DE PIETRO, Jean-François. ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim; e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes, 2018.

SWALES, J. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A Educação na Amazônia Legal: o cerrado tocantinense em tempos de pandemia

Ana Cláudia Dias Ribeiro (IFRO)
Ana Cláudia Martins de Oliveira (SEDUC/TO)

Introdução

A contemporaneidade traz em seu bojo inúmeros desafios, em especial, para a educação. Com ela, vimos surgir inúmeros problemas globais que assolaram e assolam as sociedades tidas como desenvolvidas, dentre esses, estamos vivenciando um problema inédito para a sociedade hodierna, que é a Pandemia por conta da Covid-19.

A pandemia referente ao vírus SARS-COV-2 expôs as inúmeras desigualdades sociais entre as nações e, no Brasil, a desigualdade maior da e na sociedade brasileira, encontra-se, justamente, na escola, no campo da Educação, que vem sendo ampliada devido às consequências das mudanças geradas pela suspensão das atividades presenciais, pela adoção de medidas de contenção e isolamento social ou pela adoção de metodologias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem, em cursos presenciais em decorrência do vírus.

O cenário de incertezas que atinge o Brasil e o mundo encontra no espaço escolar um lugar fecundo, tanto para a geração de questões problemáticas que podem resultar em uma elevação dos índices de retenção e evasão escolar, quanto para promover a ressignificação dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas e metodologias de avaliação.

A questão a ser posta neste capítulo, que visa analisar o apagão na educação pública brasileira na Amazônia legal, em especial, no cerrado tocantinense, em tempos de Pandemia, é a que segue: qual

ou quais a/s causa/s do apagão na escola pública em tempos de pandemia? Visando refletir a respeito dessa questão, realizamos uma abordagem qualitativa e utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica e documental. Partindo do conceito de meritocracia proposta por Dubet e a formulação de educação proposta por Paulo Freire entre outros estudos.

A Amazônia brasileira é uma região de dimensão continental, formada pelos estados do Pará, Amapá, Amazonas, Tocantins, Roraima, Rondônia, Acre e parte de Mato Grosso e Maranhão, somadas as dimensões político-territoriais atingem 5.088.668,44 Km²; possuindo ainda, mais de 23 milhões de habitantes (LOUREIRO, 2012). A Amazônia, forma assim, por sua diversidade ou suas diversidades, um imenso mosaico sociobioetnocultural. Esse mosaico contém assimetrias sociais e espaciais se comparadas a outras regiões brasileiras, apresentando ou contendo os piores indicadores sociais em relação ao mercado de trabalho, saneamento básico, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), condições precárias de transporte e moradia e conflitos no campo (RODRIGUES; RODRIGUES, 2020).

As ponderações apresentadas até aqui nos levam a refletir sobre o que seria uma escola justa (DUBET, 2004), o que nos remete ao “jargão” educação, direito de todos, preconizado em nossa Carta Magna.

Educação, direito de todos

Para discutirmos a questão da escola justa, apresentada anteriormente, é necessário voltarmos no tempo para compreendermos os modelos sociais pelos quais já passamos. As sociedades aristocráticas priorizavam o nascimento. As sociedades democráticas escolheram a meritocracia como seu princípio de justiça, ou seja, “[...] a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541).

Até a década de 60, nas sociedades mais desenvolvidas, prevalecia o modelo aristocrático, privilegiando os “bens nascidos”, o que tornava a igualdade de oportunidades questionável e limitada. O nascimento continuava a pesar, consideravelmente, na orientação escolar dos alunos. Os sistemas escolares eram divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja e as do Estado (DUBET, 2004).

A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso. Na maioria das sociedades democráticas, dos países ricos e modernos, o princípio meritocrático da igualdade de oportunidades foi, progressivamente, implantado com a ampliação da escolaridade obrigatória até o ensino médio e com a possibilidade de acesso ao nível superior às várias camadas da sociedade. Logo, a igualdade de acesso à escola está garantida e constitui uma evolução no País. No entanto, a escola não se tornou mais justa porque permitiu o acesso a ela, pois não há permanência e resultados favoráveis entre as categorias sociais. Ela só é justa porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição.

Dubet (2004) afirma que a competição escolar não elimina as desigualdades. Ele aponta, também, que essas desigualdades são diversas. A primeira é a desigualdade entre pessoas, aflorada pelas diferenças de desempenho entre os alunos que pertencem à mesma categoria social, evidenciada desde a alfabetização. A segunda, a desigualdade entre os sexos e entre os grupos sociais, pois os mais favorecidos têm vantagens cruciais. Tais desigualdades estão atreladas às condições dos pais, além do envolvimento destes na educação dos filhos, ao apoio dado, bem como sua capacidade de acompanhar e orientar seus filhos.

Embora a escola meritocrática tenha universalizado o acesso da população à escola, o número dos alunos que concluem o Ensino Médio tenha melhorado, as diferenças entre os grupos não foram sensivelmente reduzidas. Para Dubet (2004, p. 242) “[...] o habitus de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas,

mobilização desigual das famílias. Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”.

O cerne da questão sobre educação, direito de todos, habita o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático, pois este pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar, perfeitamente, igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Um fator destacado por Dubet (2004) reside no fato das pesquisas apontarem um tratamento diferente entre os alunos de classes sociais distintas, pois a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos. O autor aponta que os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação.

Além disso, o sistema capitalista coopta os docentes para perpetuar esse modelo, mantendo, assim, o privilégio dos dominantes sobre a classe dominada. Inclusive, convencendo os menos favorecidos a defender tal modelo de educação, “[...] pois trata-se somente de mais um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes inferiores” (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 37).

Tais fatos levam os alunos menos privilegiados a cursos menos valorizados, expondo assim, o modelo meritocrático defendido pelo governo federal e pelos famosos “Colégios Militares”, evidenciando que a competição não é justa, pois quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de ascender a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004).

Outro agravante, do modelo meritocrático das sociedades democráticas, está no fato de que os alunos que fracassam na competição, deixam de ser vítimas de uma injustiça social e passam a ser vistos como responsáveis por seu fracasso, uma vez que a escola, lhes deu “todas” as chances para ter sucesso como os outros.

Esse é um discurso autoritário que passa a ser reproduzido por todos da comunidade escolar, sendo o aluno atingido por este discurso, decorrendo em um alto índice de evasão escolar.

É perceptível que as diferenças, a partir do modelo adotado pelas escolas aprofundam, exponencialmente, as diferenças, tornando alguns alunos incapazes de continuar nessa competição desigual, mesmo que justa em seus princípios, pois na competição entre os alunos, estes perdem, desanimando seus professores, criando, assim, desigualdades intransponíveis entre os alunos bons e os menos bons.

Cabe, aqui, questionar a própria concepção de mérito, “[...] o mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?” (DUBET, 2004, p. 544). Rawls (1998) questiona a existência do mérito, ele, realmente, existe? Ele pode ser medido, objetivamente, pode ser aplicado às crianças e até que idade? Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões?

São vários os fatores que tornam a educação uma realidade distante para muitos, como as diferenças de gênero, a localização geográfica, a pobreza e a vulnerabilidade social. A questão que fica sobre o que reza a Constituição Federal em seu Artigo 205, é a seguinte: realmente, a Educação é para todos? Em um País com área continental, em que há tantas desigualdades sociais, teria, a meritocracia, contribuído para o apagão da educação pública brasileira, na Amazônia Legal?

Além da questão da meritocracia, há que se destacar uma concepção de educação pautada nas teorias de Paulo Freire, que a tem como um ato político, esta questão será melhor explorada na seção posterior.

Educação, ato político?

Todo ato educativo, segundo Paulo Freire (1967), é um ato político, uma vez que educação é um processo dinâmico em que é

expressa uma visão sobre o mundo, ou seja, o ato educativo não é neutro. O referido autor nos lembra que todos os dias é preciso romper estruturas. E é com a educação, essa que liberta e produz o pensamento criativo, que conseguiremos. Logo, estar em sala de aula, falar sobre a educação e lutar por ela é um ato político. Não o político-partidário, mas aquele que quer ver e provocar mudanças.

Não sendo a educação neutra, ela interfere na realidade, transformando-a, se há uma transformação da realidade e também das relações entre sujeitos e suas condições de vida, tal ato não pode deixar de ser político.

É salutar, em tempos de Pandemia, trazer Paulo Freire para essa discussão, pois ele é e continua sendo, extremamente, atual, em especial no contexto amazônico. Quando Freire (1972) traz a discussão sobre a educação bancária, ele nos diz que o processo educativo pode ser democrático ou então imposto, como é o caso da educação bancária, que reproduz o pensamento hegemônico capitalista.

Evoca-se, neste momento, a teoria freiriana com o fim de se pensar uma educação que parte da realidade dos sujeitos envolvidos neste contexto pandêmico e não uma política hegemônica que privilegia os que têm poder aquisitivo mais elevado, que tem dado continuidade aos seus estudos.

O vírus é de origem democrática, não faz distinção de classes, infelizmente, não somos democráticos, uma vez que os privilegiados têm muito mais meios de se proteger, seja economicamente, seja educacionalmente, seja na área da saúde (DOWBOR, 2020). Eles têm casas amplas, casas de campo, casas de praia, com ambientes espaçosos que permitem o distanciamento em caso de contaminação.

Por mais que queiramos fugir às questões econômicas, em uma sociedade capitalista, educação e economia caminham juntas. Como é possível uma economia caminhar sem que a educação esteja lado a lado nessa caminhada? É possível que tenhamos não só um apagão educacional, mas também um apagão econômico.

Contudo, em um apagão financeiro, em países de terceiro mundo, a crise financeira traz cortes e estas vão refletir na educação

(SANTOS, 2020), o que trará uma paralisação educacional e financeira como consequência do vírus, que poderá ser controlado na saúde, mas na educação e nas finanças caminhará conosco por pelo menos uma década.

Mesmo tendo poder transformador, no Século XXI brasileiro, há inúmeras diferenças sociais que criaram um hiato e um apagão educacional. Inúmeros foram os fatores que propiciaram esse apagão educacional em 2020, alguns consideram que a Pandemia propiciou a “chegada do futuro”. Contudo, muitos são os problemas e as consequências da chegada do futuro aos alunos da Rede Pública.

Desde março, guardadas as devidas exceções, secretarias municipais estão com as aulas presenciais suspensas. De imediato, para que as Redes (tanto as municipais quanto as estaduais) tivessem tempo para planejar e organizar as ações para essa nova realidade foram dadas férias para os profissionais da educação.

A nova realidade educacional passou a depender de computadores em casa, acesso à internet banda larga de boa qualidade (velocidade), adaptação de alunos, pais e professores ao “novo modelo”. Evidenciou-se, neste contexto, as distâncias sociais entre alunos da rede pública e particular.

A maioria das famílias que têm filhos na Rede Pública não tem computador, não tem acesso à internet de banda larga. Quando tem o computador, ele é um para atender mais de um filho, que na maioria das vezes estuda no mesmo horário. A falta de planejamento, de um projeto pedagógico e de uma política pública por parte do governo federal poderia amenizar essas agruras, contudo, fica evidente, que a educação pública brasileira passa por um apagão, exacerbando os distanciamentos sociais entre os alunos da escola pública e particular.

De acordo com os dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) 2018, as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça: mulheres são mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas. Além disso, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma

taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior às demais regiões brasileiras.

No que se refere ao acesso à Internet, o Art. 7º do Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965, de 23.04.2014) estabeleceu que "[...] o acesso à Internet é essencial ao exercício da cidadania". No entanto, muito ainda precisa ser feito para que o acesso à internet aconteça de fato pela população mais carente. Segundo pesquisa do IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2017, 74,8% da população brasileira contava com acesso à internet, entre aqueles com renda domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC o índice era de 58,3% em 2017. Destes, 14,5% o acesso domiciliar à internet se dava por meio de microcomputador.

Há que se considerar, que sócio economicamente, há os invisíveis, os marginalizados, no contexto amazônico, esses tais tornam-se muito mais invisíveis. Não é uma região industrializada, que possa manter o capital em foco, é uma região agrária, de oferta de matéria prima e não de manufaturação.

A Covid-19 expôs vulnerabilidades, desigualdades e carências na Amazônia Legal. Sob esse aspecto, Harvey (2020) destaca a forma como as autoridades públicas foram pegadas de surpresa com a rapidez da Covid-19. Dezembro de 2019, na China, era uma realidade distante. Março de 2020, aquilo que era distante e irreal, avizinha-se e adentra às regiões brasileiras.

O vírus migra, muito rapidamente, da classe alta, de uma doença de ricos para as periferias, para as regiões mais distantes e chega aos rincões. As políticas públicas adotadas pelos governos neoliberais da e na região amazônica é posta em cheque no momento em que a pandemia bateu à porta dos estados amazônicos. Expondo, dessa forma, a falta de planejamento e preparo para o enfrentamento da crise de saúde pública, resvalando, assim, em todas as áreas: educação, economia, saúde etc.

Populações urbanas, rurais, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, agroextrativistas são expostos às imensas desigualdades sociais exacerbadas pelo contexto de Pandemia, ficando à própria sorte em vistas de um governo neoliberal que

prioriza a economia ao invés de vidas, que ignora a importância da educação para o contexto vivenciado, neste momento.

Dessa forma, houve a necessidade de que nos distanciarmos e, para tanto, as aulas foram suspensas. O levantamento nacional do G1¹ aponta que a decisão pela suspensão das aulas redes de ensino ocorreu entre 11 e 23 de março de 2020. As medidas de enfrentamento da situação foram diferenciadas, na região norte, os estados do Pará, Amapá e Tocantins decretaram recesso ou férias para as escolas. Os estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima apenas suspenderam as aulas. Apenas o Tocantins declarou que não utilizaria as atividades remotas como carga horária equivalente ao ano letivo e o estado de Rondônia não respondeu a questão, naquela ocasião.

A partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do parecer nº 05/2020, aprovado em 24 de abril de 2020, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Na próxima seção, iremos ver como o Tocantins, vem enfrentando a pandemia no contexto educacional.

O ensino no Tocantins em tempos de pandemia

No Tocantins os alunos estão sem aulas presenciais desde que o governo estadual publicou o primeiro decreto nº 6.065 estabelecendo a suspensão das aulas nas unidades públicas de ensino, no dia 13 de março de 2020, inicialmente por uma semana, como medida preventiva para o enfrentamento da Covid-19. Em seguida o decreto

¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghml> Acesso em 20/07/2020.

nº 6.071, suspendeu por tempo indeterminado as atividades educacionais nas escolas públicas e privadas do Tocantins.

Em meio a tantas incertezas provocadas pela pandemia, veio na sequência um novo decreto nº 6.073 que estipulou a antecipação das férias escolares na rede estadual de ensino, compreendendo o período de 25 de março a 23 de abril de 2020. O que ocorreu depois foi uma série de decretos mensais prorrogando a suspensão das aulas, considerando as condições sanitárias para o retorno das aulas presenciais, devido aos casos de Covid-19.

Diante de dúvidas e incertezas da nova situação e quanto tempo iria levar para o restabelecimento da normalidade, houve uma demora para elaboração de um plano emergencial para contornar a situação educacional nos estabelecimentos públicos de ensino. Diferentemente, as escolas privadas reagiram mais rapidamente buscando contornar a situação.

Seguindo as diretrizes do Conselho Estadual de Educação, algumas escolas particulares logo se organizaram, como foi o caso de uma escola particular de Araguaína que no dia 23 de março, já iniciou o envio de atividades via-e-mail, em 07 abril criou grupos de *Whatsapp* para facilitar a comunicação com pais/responsáveis e alunos, mesmo período em que deu início também às aulas *online*, via aplicativo *Zoom*. Outra diferença, diz respeito a não antecipação das férias e recesso escolares.

Vale notar que as escolas particulares, de modo geral, já contam com o uso de plataformas *online* de sistemas de ensino e fazem uso de tecnologias digitais com finalidade educacional. O público atendido por esses estabelecimentos também é diferenciado, a grande maioria possui acesso à internet, realidade oposta a dos alunos atendidos pelas escolas públicas.

Com o tempo, aquilo que se pensou ser passageiro, inicialmente por 15 dias, tornou-se uma realidade incômoda, desta forma, a Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes - SEDUC, no mês de junho, planejou uma retomada gradual das aulas. Em um primeiro momento, com atividades impressas e aulas remotas. Conforme o que foi publicizado pela SEDUC, as aulas

seriam remotas, com previsão de presencial no início de agosto, com revezamento de alunos. As atividades impressas eram para os alunos da zona rural e urbana que não teriam acesso à internet.

A Rede Estadual do Tocantins tem 156.173 alunos matriculados em 2020, englobando Ensino Fundamental (1ª e 2ª fase), Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Ensino Médio - PROEJA e EJA (1º e 2º segmento). Segundo a SEDUC, “a entrega dos materiais é para beneficiar quem não tem acesso à internet, pois os conteúdos também estão disponíveis em um site criado pela Secretaria de Educação”.

Apesar do posto pela Secretaria, a realidade é mais alarmante, na Rede Pública Estadual, a maioria dos alunos da zona urbana, não têm acesso à uma internet de qualidade, nem a equipamentos tecnológicos. A maioria tem celulares pré-pagos ou um pacote de dados com valor popular, o que limita o acesso às atividades em portais ou acompanhamento das aulas *online*.

A SEDUC estabeleceu o retorno gradual das aulas, começando pela 3ª série do ensino médio, em regime não presencial; e, a partir de agosto², o retorno gradual e escalonado dos estudantes à sala de aula, seguindo as recomendações dos órgãos de Saúde. A proposta pretendia atender aos estudantes que estão em vias de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares. Agora, em setembro, os alunos do Ensino Fundamental retomaram as aulas por meio das atividades impressas e aulas remotas. Todos estão recebendo material impresso e acompanhando aulas *online*.

A Covid-19 exacerbou as agruras sociais dos alunos das escolas públicas, o que se observa é uma alta evasão nas aulas via internet e, também, na retirada e retorno das atividades impressas. Turmas com 25 a 40 alunos têm de 3 a 10 alunos assistindo as aulas remotas. Disciplinas da área de exatas, que são o gargalo da educação brasileira nas avaliações externas, e que os alunos apresentam maior dificuldade

² A proposta de retomada de aulas presenciais foi suspensa pelo decreto 6.128/2020 devido ao alto número de infectados no estado do Tocantins.

são as que, devem apresentar, provavelmente, desempenhos inferiores nas avaliações a partir de 2021.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, apresentamos considerações sobre eventos, elementos e processos pedagógicos e metodológicos que levaram a um apagão ao sistema educacional tocantinense, similar a uma paralisia que não tem sido momentânea.

Dentre esses aspectos apontados está o modelo meritocrático de educação, historicamente, os modelos educacionais que se tinha até a década de 60 não diferem dos modelos atuais, pois o nascimento continua a pesar na orientação escolar dos alunos, ainda temos as escolas profissionais, que visam qualificar o trabalhador, as escolas do campo e da igreja, cada uma com sua filosofia e com um aluno formado para atender à sociedade capitalista. Nosso sistema educacional continua dividido.

O avanço após a década de 60 foi a democratização do acesso à escola pela população menos abastada, contudo a permanência e o resultado desses alunos são extremamente díspares, em especial se comparados com as escolas particulares. O sistema educacional meritocrático não propicia a permanência do aluno na escola, pois as desigualdades sociais e de desempenho também estão atreladas à participação dos pais e também à escolaridade destes, uma vez que as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares.

A meritocracia também está atrelada ao apagão educacional que estamos vivenciando, seja no Tocantins, seja no contexto amazônico, pois os governos estão dando todas as chances para os alunos, materiais impressos, aulas remotas, portais educacionais, grupos de *whatsapp*, ou seja, o aluno que evadir-se ou que não tiver um bom desempenho escolar em 2020 deixa de ser vítima de uma injustiça social e passa a ser o responsável pelo seu fracasso escolar, reforçando, assim o discurso autoritário e a evasão escolar.

Outro ponto discutido nessa pesquisa se refere ao que reza a Constituição Federal quando esta fala do direito inalienável da educação para todos. Que todos são esses, neste contexto pandêmico? Todos os que têm acesso à internet de qualidade? Todos os que têm equipamentos tecnológicos? São questões a se pensar, pois responsabilizar o estudante por não ter condições de acesso às aulas, por desistir das aulas online é um modo a isentar o Estado do processo de exclusão, ocasionando assim, um silenciamento no que se refere a responsabilidades sobre o apagão educacional no cerrado tocantinense.

Efetivamente, o ano educacional de 2020 não existiu, tem, realmente, sofrido um verdadeiro blecaute, com ênfase na educação pública na região amazônica, em especial no Tocantins. Onde, de março a junho, não houve nenhuma proposta por parte da Secretaria de Educação, deixando desassistidos mais de 150 mil alunos, ficando estes abandonados à própria sorte.

Além disso, alguns pesquisadores veem como positiva a Pandemia para o campo educacional, apontando o fator avanço tecnológico como salutar, contudo, na escola pública não há avanços, não há fórmulas para a “falta de”. A falta de professores preparados para o ambiente virtual, a falta de alunos preparados para aprender nesse ambiente. A falta de equipamentos adequados, seja nas escolas, seja dos professores e dos alunos. Estamos todos expostos à “falta de”.

Na concepção de Martins (2020) os governos estaduais tiveram que inventar soluções para a questão da suspensão das aulas e minimizar as perdas educacionais, com a criação de setores específicos em secretarias de educação, além de professor improvisando as aulas. A Pandemia da Covid-19 escancarou nossa incompetência no mundo virtual, em lidar com as tecnologias virtuais, com os ambientes virtuais de aprendizagem.

Paulo Freire, tão execrado por este (des) governo nunca foi tão atual e assertivo ao tratar da educação bancária como produtora do fracasso escolar, pois a política adotada reforça as diferenças sociais, ao privilegiar uma educação hegemônica, que não

considera as diversidades dos sujeitos alunos, com inúmeras origens sociais e culturais.

A educação bancária não cria um aluno autônomo, muito pelo contrário, cria um aluno co-dependente, que não gerencia, planeja ou organiza o seu próprio aprendizado. Nossos alunos não são autônomos, as famílias também não têm condições de gerenciar um aprendizado autônomo de seus filhos. Somos uma sociedade de co-dependentes, o que comprova que a educação bancária produz e reproduz o fracasso escolar e não um aluno com pensamento libertário e autônomo.

Além da questão dos alunos não terem acesso à grande rede, os professores também foram expostos a essas questões, muitos não têm equipamentos adequados para as aulas e aqueles que têm muitas vezes seus filhos são alunos, também precisando de equipamentos. Ambientes sem iluminação ou com iluminação inadequada. Celulares sem apoios. Para alguns, restou a alternativa de se criar estúdios dentro da própria casa. Com equipamentos de iluminação, outros tiveram que fazer dívida e comprar computador de mesa ou *laptop*.

Embora, as escolas tenham buscado reorganizar os conteúdos, priorizando os mais essenciais para cada série e os professores fazerem uso das novas tecnologias digitais, nesse contexto de pandemia, observa-se que a metodologia utilizada por alguns, é a mesma utilizada no ensino presencial, a aula tradicional. O que toca numa questão fundamental, a formação dos professores.

Resta a questão: como ministrar aulas apenas com *slides*? Como aplicar uma fórmula de química ou física? Como ensinar logaritmo? Como trabalhar as aulas de leitura e escrita? Muitos recorrem aos vídeos do *Youtube*, os alunos, perdidos neste “novo normal”, se perguntam por que o professor não “dá aulas, fica apenas passando vídeos”. É esse o futuro que se queria ou que se esperava da educação quando finalmente a “tecnologia” chegasse à sala de aula?

Referências

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, Brasília, DF, abril de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm Acesso em: 18 de ago. de 2020.
- BRASIL. **Parecer nº 05/2020**, de 24 de abril de 2020. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF, abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- DOWBOR, Ladislau. **Além do Corona Vírus**. In: Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois. (Org) TOSTES, Anjuli. FILHO, Hugo Melo Filho 1.ed. –Bauru. 2020. Disponível em <http://editorap Praxis.com.br/quarentena/>. Acessado em 15 de agosto de 2020.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.
- FREIRE, Paulo. **A Educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991
- FREIRE Paulo. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. Ed - São Paulo, Cortez, 2001.
- HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de Covid-19: coronavírus e a luta de classes. In: DAVIS, Mike. et al (orgs.). **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.
- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- LOUREIRO, V. **A Amazônia no século 21: novas formas de desenvolvimento**. **Revista Direito GV**, v. 8, n. 2, p. 527-552, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1808-24322012000200006>

MARTINS, José Lauro. **Lição da pandemia para a educação** - Jornal do Tocantins. Disponível em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/li%C3%A7%C3%A3o-da-pandemia-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-1.2050991>.

Acesso em 10/09/2020.

RAWLS, John. **Teoria da Justiça**. Brasília a. 35 n. 138 abr./jun. 1998.

RODRIGUES, Jondison Cardoso; RODRIGUES, Jovenildo Cardoso. **Condições de desigualdades e vulnerabilidades socioespaciais em cidades da amazônia paraense**: elementos promovedores da expansão e dispersão da covid-19? Hygeia. Edição Especial: Covid-19, Jun./2020 p.132 – 142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A. 2020.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A meritocracia na educação escolar brasileira**. Temas & Matizes, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018.

TOCANTINS. **DECRETO N.º 6.065, DE 13 DE MARÇO DE 2020**. Diário Oficial do Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/499568/>. Acesso no dia 10/08/2020.

TOCANTINS. **DECRETO N.º 6.071, DE 18 DE MARÇO DE 2020**. Diário Oficial do Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/499568/>. Acesso no dia 10/08/2020.

TOCANTINS. **DECRETO N.º 6.073, DE 24 DE MARÇO DE 2020**. Diário Oficial do Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/499568/>. Acesso no dia 10/08/2020.

Currículo e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo realizado na cidade Portal da Amazônia

Adriana Silva da Costa (SEMED-VHA/
GEPLICC-FOR/UFMT/CNPq)
Peterson Paz (FARON)

Introdução

Discutir sobre currículos e práticas pedagógicas, em si, não se configura como uma discussão nova. No entanto, nos propomos a essas reflexões, buscando apresentar sua relação com a mais recente Política Educacional Brasileira, que abrange toda a Educação Básica, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para uma breve contextualização, em uma concepção contemporânea de currículo, lembramos Goodson (1995, p. 83) o qual assertivamente declara que “[...] o currículo é confessada e manifestadamente uma construção social”. Nessa perspectiva, mudam-se as perguntas curriculares de o que fazer do/com o currículo para quais os conhecimentos são “[...] considerados socialmente válidos” para serem inseridos no currículo. Configurando-se os currículos como resultados de uma seleção, entrelaçado está a essa seleção, o cidadão que se deseja formar, então, isso definirá o que terá no currículo.

Ao considerar os preceitos de formação discente anunciados pela BNCC que realçam os pressupostos democráticos e emancipatórios do processo educativo para atuação dos alunos na escola e fora dela, buscamos compreender como as práticas pedagógicas de professores da rede Municipal de Vilhena, estado de Rondônia, região Norte do Brasil, têm se desenvolvido em relação a essa recente Política Educacional.

O município de Vilhena, localizado no sul da Região Amazônica brasileira, é considerado como a cidade Portal da Amazônia, visto que é porta de entrada da região Amazônica aos oriundos das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Em 2020 o município completa 43 anos de emancipação política com uma população estimada de 102.211 habitantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de escolarização (de 6 a 14 anos) era de 97,8% no último censo realizado em 2010. Isso posiciona o município na 12ª colocação entre os 52 municípios do estado de Rondônia e na posição 2.411ª entre os municípios do Brasil (IBGE, 2020). Em relação aos índices educacionais, Vilhena apresenta IDEB de 5,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,9 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 3,9 para o Ensino Médio (resultados correspondentes à rede pública de ensino).

Conforme dados disponíveis na página oficial da Prefeitura, atualmente a municipalidade vilhenense conta com 29 escolas municipais que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um total aproximado de onze mil alunos (VILHENA, 2020). No entanto, o estudo aqui relatado foi realizado por amostragem, compreendendo 10 escolas dessa rede, selecionada a partir da etapa de ensino que atende, no caso, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aspectos Teóricos

A ideia de currículo social pode ser observada desde a terceira fase curricular brasileira¹, por volta da década de 1940, quando intensos debates foram realizados em torno do currículo e do conhecimento escolar, e essa nova concepção de currículo começa a emergir. O currículo brasileiro teve profundas e fortes influências estrangeiras, desde as primeiras discussões em torno dessa

¹ Para ler sobre as fases da institucionalização do currículo, no Brasil, e o que influenciou na busca de identidade nacional para o currículo brasileiro, ver Moreira (2012).

temática. Várias reformas e discussões foram necessárias para se criar um ambiente propício ao debate de um currículo com identidade nacional, destacando-se a década de 1940 como marco inicial. A busca por definições sobre currículo escolar possibilita o surgimento de distintas teorias que procuram compreendê-lo e efetivá-lo. Um dos questionamentos que sempre se apresenta a essa discussão é justamente a “o que é o currículo?”.

A história curricular está no tecer da própria história educacional, existente em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Em referência ao currículo tradicional, por exemplo, temos a ideia de organização e desenvolvimento do currículo. Já as teorias críticas e pós-críticas, em outra perspectiva, preocupam-se mais com questões sociais e identitárias, em que se discute o currículo de modo a não limitá-lo à vida educacional, mas sim à vida em um contexto mais amplo de vida social. Não restringindo o currículo às paredes escolares, mas sim alargando seus horizontes para além dos muros da escola. Na BNCC, é explorado, e enfatizado que o aluno deve desenvolver competências do seu cotidiano. Para exemplificar essa relação de vida escolar e vida cotidiana, expomos sinteticamente sobre o componente curricular de Língua Portuguesa e seus campos de atuação.

A BNCC aborda em sua *área de conhecimento* Linguagem, em seu *componente curricular* de Língua Portuguesa, os *campos de atuação*, que como o próprio documento discorre “[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas [de linguagem] derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

Os campos de atuação configuram-se, então, como o lugar aonde as práticas de linguagem ocorrerão. Esses campos estão categorizados como: *campo da vida cotidiana* (somente anos iniciais), *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa*, *campo jornalístico/midiático* e *campo de atuação na vida pública*. Os dois últimos aparecem juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação *campo da vida pública*. De acordo, com a BNCC:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem *na escola e fora dela* e criam condições para uma *formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar*, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 82).

Muitos aspectos presentes na BNCC já vinham sendo sinalizados em outros documentos oficiais. Encontramos no texto da própria Base a afirmação de que ela se ancora nos seguintes marcos legais: Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 210; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) nos seus artigos 9 e 26; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), quando refere-se aos conceitos de inclusão e valorização das diferenças etc. e o Plano Nacional de Educação (PNE), quando afirma a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica.

Aprovada desde o ano de 2017, na etapa do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular, em aspecto geral, apresenta: *cinco áreas de conhecimento*, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; *dez competências gerais* a serem desenvolvidas e alcançadas durante os anos do Ensino Fundamental; *nove componentes curriculares* distribuídos entre as áreas de conhecimento. Ressalta-se também a importância das *habilidades* que “[...] são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2017, p. 84).

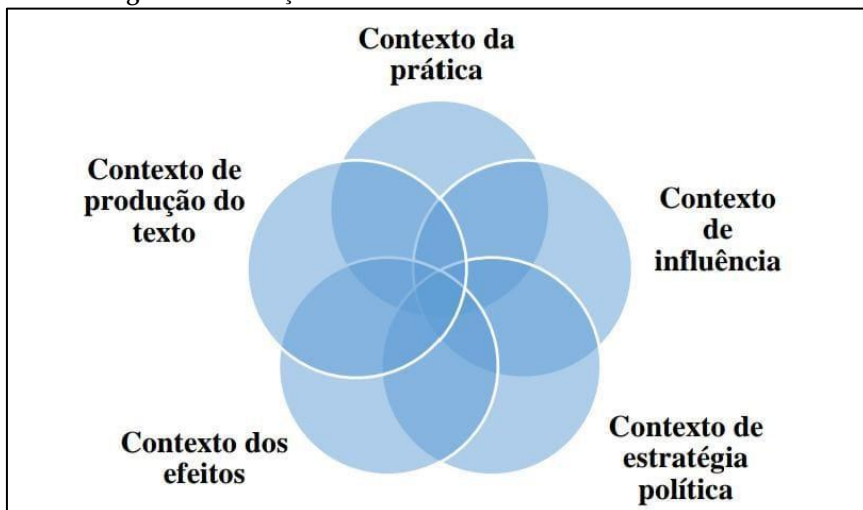
Apple (1982 apud SILVA, 2015), um dos autores pós-críticos, relaciona o currículo a questões de poder. Considerando essa vertente ideológica, lembramos que desde o processo inicial de

construção da BNCC, os professores brasileiros têm sido convidados – aqui cabe uma reflexão sobre como foi esse processo – a participar da elaboração desse documento considerado norteador da educação nacional. Exercemos então nosso poder?

Nessa esfera de coparticipação docente, o método analítico do *ciclo de políticas*, desenvolvido desde a década de noventa por Stephen Ball (1994), ajuda-nos a compreender melhor o papel de cada protagonista na elaboração das políticas públicas, como, por exemplo, em sua execução no ambiente escolar, por meio das práticas pedagógicas. O ciclo de políticas proposto por Ball, apresenta cinco contextos: *contexto de influência*, *contexto de produção de texto*, *contexto da prática*, *contexto dos resultados/efeitos* e *contexto de estratégia política*. Esses contextos são identificados no processo de formulação das políticas públicas, aonde os poderes exercidos, apesar de independentes, se inter-relacionam.

Para melhor compreensão, apresentamos abaixo uma figura ilustrativa do ciclo de políticas, bem como uma pequena síntese de seus três primeiros contextos, que influenciam na reflexão que aqui pretendemos.

Figura 1 - Ilustração dos Cinco Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: NIENOW (2016, p. 51).

O *contexto de influência*, sendo o primeiro contexto do ciclo de políticas, caracteriza-se por ser onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. Já o segundo contexto, o *contexto da produção de texto*, configura-se como o local de circulação de textos políticos os quais são articulados com a linguagem do interesse público mais geral. O terceiro contexto, o *da prática*, “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Desse modo, o contexto da prática projeta-se diretamente para o ambiente escolar e professores, como agentes diretos em sala de aula, recriarão as políticas públicas, por meio de suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas podem ser compreendidas como tudo que se relaciona ao planejamento, a organização dos processos condizentes ao ensino, a direção e coordenação dos esforços intrassala de aula e a avaliação da aprendizagem, ou seja, todos os procedimentos adotados pelos professores no exercício da atividade docente. Elas se caracterizam pela união dos sujeitos participantes e os conteúdos, as estratégias e as interações originadas da vivência no meio educacional.

Considerando a discussão sobre currículo e as práticas pedagógicas, na próxima seção, tratamos de esclarecer os aspectos metodológicos que possibilitaram a presente pesquisa.

Aspectos Metodológicos

A nossa pesquisa foi proposta a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Vilhena, Rondônia, conhecido como Portal da Amazônia. Esta rede de ensino é composta por vinte e nove escolas que atendem aproximadamente onze mil alunos, compreendendo zona rural e urbana do município.

O quadro docente dessa municipalidade forma um universo de cerca de quatrocentos e cinquenta docentes, o que dificultaria

um estudo que busque abarcar uma totalidade de informantes, principalmente levando em consideração a opção de abordagem adotada nesta pesquisa, a qualitativa (BOGDAN; BLIKEN, 1994). Desse modo, delimitamos apenas aos docentes que atuam em escolas urbanas e atendem ao primeiro segmento, ou seja, apenas escolas que se dedicam exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Isso restringiu a amostra a onze escolas, porém, por motivos alheios a nossa compreensão, uma delas não respondeu ao questionário, o que é natural em pesquisas dessa complexidade, reduzindo, assim, o contingente para dez escolas e 175 (cento e setenta e cinco) professores.

Como o período de coleta de dados coincidiu com o momento de isolamento social, em decorrência da pandemia da Covid-19², os dados foram coletados por meio de um questionário on-line realizado com utilização da ferramenta de formulário do Google (*Google Form*). Com a dificuldade de se chegar diretamente aos professores, foi feito contato com os diretores das onze escolas, que atendiam os critérios descritos acima, e foi solicitado aos mesmos que divulgassem nos grupos de troca de mensagens do Aplicativo *WhatsApp* de cada instituição, juntamente com a explicação dos objetivos do estudo e uma solicitação de participação voluntária.

O questionário, composto por dezoito questões, abrange o tempo de formação e atuação docente, o entendimento dos professores em relação ao que é currículo e quais possíveis alterações ocorreram e/ou ocorrerão em suas práticas docentes em decorrência da BNCC. Sendo quatorze perguntas fechadas (objetivas), três abertas (subjetivas) e uma última aberta e opcional, em que os participantes poderiam justificar ou comentar alguma das questões anteriormente respondidas.

² Covid-19, é uma doença causada pelo Coronavírus, caracterizada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia. Tal situação forçou um “*lockdown* mundial” com fechamento de escolas, comércios, shoppings, igrejas, restaurantes, boates, rede de hotéis e turismo, aeroportos, parques, entre outros setores sociais.

O formulário ficou disponível para respostas durante o interstício de uma semana e a meta inicial era de receber, pelo menos, cinco respostas por escola. Ao término desse período apurou-se um total de 51 (cinquenta e uma) respostas. Em algumas escolas o número almejado não foi atingido, porém em outras ele foi superado, resultando em uma média de 5,1 (professores) por escola e 29,14% do total de professores atuantes nas 10 escolas objetos desse estudo.

Os dados foram separados por segmentos que deram origem às categorias analíticas com auxílio de planilhas do *Microsoft Excel*. Como nesse tipo de pesquisa não se busca evidências que comprovem hipóteses pré-definidas (ALVES-MAZZOTTI, 1998), as interpretações foram realizadas conforme as evidências advindas do campo e do referencial teórico adotado, utilizando-se do método indutivo e princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Apresentação dos Resultados

A apresentação do material produzido foi dividida em três momentos: no primeiro, apresentamos aspectos da formação inicial e atuação profissional dos participantes do estudo. Em seguida, tratamos de aspectos relativos à sua participação no processo de discussão da BNCC e da reformulação de documentos pedagógicos em atenção à nova Base Curricular. E, por fim, destacamos as possíveis interfaces entre as mudanças curriculares advindas da BNCC e as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, os docentes.

Formação e Atuação Profissional dos Participantes

Considerando que o ciclo de políticas é um instrumento teórico particularmente produtivo na tarefa de análise das atuais políticas globais, utilizamo-nos desse método para avaliar a implantação da Base Nacional em nível micro/local. Tendo em mente sempre que uma tentativa de se conseguir consensos em torno de um currículo nacional, invariavelmente, se relaciona com

um projeto econômico global. Contudo, um projeto dessa monta só se viabiliza e se institucionaliza pela negociação com outros anseios, que nem sempre estão em sintonia com os interesses econômicos desse mesmo projeto (LOPES; MACEDO, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular, como texto coletivo e político, é considerada, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 275), “[...] produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo”. Desse modo, nessa negociação na esfera da produção da política educacional da BNCC, passamos a identificar nossos professores, participantes dessa pesquisa e protagonistas na arena de negociações curriculares.

Quadro 1 - Tempo de formação e atuação como docente

	Tempo Decorrido da Formação Inicial	Tempo de Atuação como Docente
Menos de 2 anos	1	1
2 a 4 anos	6	3
5 a 10 anos	20	25
Mais de 10 anos	24	22

Fonte: Costa e Paz.

Conforme se verifica no Quadro 1, dos 51 participantes deste estudo, cinco atuam no 1º ano, nove no 2º ano, onze no 3º ano, também onze no 4º ano, dez no 5º ano e cinco não apontaram a turma em que atuam. A maioria dos docentes concluíram sua formação inicial há mais de 5 anos (entre 5 a 10 anos e mais de 10 anos) e, do mesmo modo, a maioria atuam como docentes há mais de 5 anos (47 de um total de 51 participantes). Esse tempo de atuação nos leva ao entendimento de que esses docentes já participaram da implantação de pelo menos outras duas Políticas Educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2010 e Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

Participação nas Discussões e Formações Relacionadas à BNCC

Em relação à *participação nas discussões para elaboração da BNCC*, observamos que grande parte dos pesquisados (28 professores) afirmam ter participado, como se observa no Quadro 2. Isso possibilita concluir que o documento teve também a contribuição dos professores desde o contexto da produção de texto, bem como, contexto da prática. O que reafirma a inter-relação entre os contextos do ciclo de políticas, bem como o papel dos professores enquanto comunidades epistêmicas.

No que se refere à *participação dos professores em ações da Secretaria Municipal de Educação para divulgação das propostas da BNCC*, uma parcela significativa (27 professores) também afirmou ter participado de pelo menos uma ação, quando do processo de construção do documento. Sobre a *participação em formação sobre a BNCC após aprovada*, a maioria (36 professores) afirmou que está participando de algum tipo de formação.

Quadro 2 - Participação dos sujeitos nas discussões e Formação Continuada sobre a BNCC

Participação nas discussões para elaboração da BNCC	Nem fiquei sabendo	2
	Soube, mas não participei	7
	Apenas li a respeito e acompanhei os documentos do MEC	14
	Participei de discussões na escola e posteii sugestões	28
Participação em ação da Secretaria Municipal de Educação para divulgação das propostas da BNCC	Não conheci, portanto não participei	3
	Conheci, mas não participei	4
	Participei de uma ação	27
	Participei de várias ações	17
Participação em Formação sobre a BNCC após aprovada	Não participei	1
	Participei, mas já acabou	2
	Participo	36
	Participei de várias	12

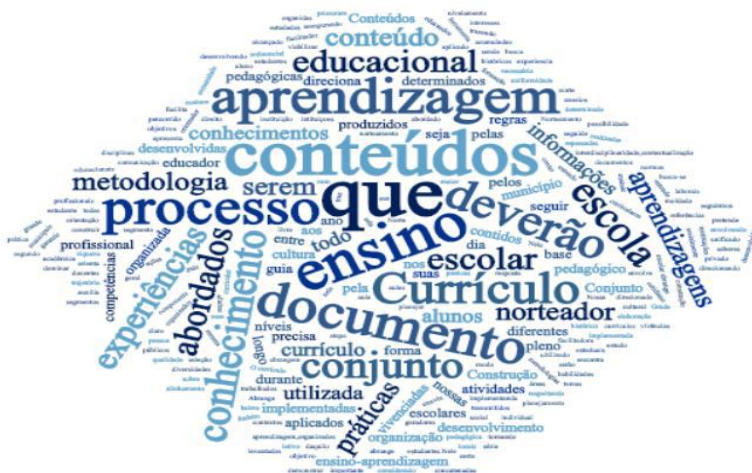
Nível de compreensão/entendim ento dos participantes em relação à BNCC	Fraco	7
	Razoável	19
	Bom	25
	Ótimo	0

Fonte: Costa e Paz.

No entanto, quando questionados sobre o *nível de compreensão/entendimento em relação à BNCC*, nenhum participante afirmou ter um ótimo nível de compreensão sobre a referida política curricular. A maioria das respostas ficou entre bom (25 professores) e razoável (19 professores). Perguntamos também *como consideravam sua formação sobre a BNCC*, trinta e dois participantes responderam que consideravam suficiente, dezenove insuficiente e nenhum considerou mais que suficiente. Analisando, em conjunto, as duas questões, percebemos certa insegurança dos pesquisados em se considerarem como sujeitos participantes na construção do documento da Base Nacional Comum Curricular. Dificuldade essa, observada também em relação à própria conceituação dos docentes sobre currículo.

Ao questionarmos os docentes que participaram da pesquisa sobre o que entendiam por currículo, como era de se esperar (dada a complexidade dessa conceituação), recebemos respostas variadas. Dos cinquenta e um pesquisados, quinze afirmaram algo que pode ser resumido como “currículo são os conteúdos”. Nove responderam de modo que aglutinamos na frase: “documento norteador das práticas pedagógicas”. Sete consideram que currículo é algo em torno de “conhecimentos a serem desenvolvidos”. As demais respostas apresentaram conceituações curriculares como “caminho”, “ferramenta”, “normas”, entre outros. Para fins de ilustração, criamos uma nuvem de palavras, por meio da plataforma *Wordclouds*, com as respostas dos pesquisados. O resultado pode ser visto na Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Nuvem de Palavras da Questão: O que você entende por Currículo?



Fonte: Costa e Paz.

É possível perceber, na Figura 2, que algumas palavras se destacam (as maiores), pois foram usadas repetidas vezes, tais como: *conteúdos*, *ensino*, *aprendizagem*, *documento*, *processo*, *educacional*, *metodologia*, *experiências*, *conhecimentos*, *norteador*, *práticas*, *escola*, *informações*, *conjunto* etc. Essas palavras nos direcionam ao próprio processo histórico do currículo o qual, como vimos, de acordo com Silva (2015), emergiu desde teorias tradicionais, com uma visão mais técnica; teorias críticas, com a visão de poder do currículo; e pós-críticas com a visão de discurso e representação social. Isso surge como documento normativo do ensino em que expressões como as que se destacaram na nuvem foram/são constantemente utilizadas, exatamente em um viés de estabelecer o que o currículo deve *ser ou ensinar*. Para Silva (2015, p. 14), a questão nuclear que “[...] serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] a questão central é: o quê?”, embora nas teorias críticas e pós-críticas interessa mais o “por quê” ensinar determinado conteúdo do que propriamente o “o quê” ensinar.

Nessa perspectiva do que ensinar, perguntamos aos docentes se os *documentos escolares*, em nível local, sofreram alterações pós BNCC.

Feito isso, construímos o Quadro 3 que trata da adequação de documentos escolares à BNCC.

Quadro 3 - Adequação de documentos escolares à BNCC

Alteração no Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola após a aprovação da BNCC	Sim	4
	Não	7
	Não sei	12
	Está sendo revisto e adequado à BNCC	28
Adequação dos Planos de Ensino à BNCC?	Sim, mas não participo	4
	Sim, eu participo	40
	Não que eu saiba	7
	Não tem	0

Fonte: Costa e Paz.

Como pode ser observado, no Quadro 3, embora uma parcela dos pesquisados (12 professores) não soube dizer, parte substancial (28 professores) afirmou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola está sendo revisto e adequado à Base. Um quantitativo ainda maior (40 professores) respondeu que há na escola esforços visando adequação dos Planos de Ensino à BNCC. Com isso, podemos inferir que as escolas participantes desse estudo estão em um movimento para adaptar documentos pedagógicos aos preceitos dispostos na política curricular em vigor.

Interfaces entre as mudanças curriculares advindas da BNCC e as Práticas Pedagógicas

Tendo em vista a participação dos professores desde o contexto de produção de texto da BNCC e a *posteriori*, no processo de formação continuada sobre o referido documento, eles foram indagados sobre *possíveis mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas pós BNCC*. Dezenove deles informaram que houve várias alterações; vinte e três mencionaram alterações pontuais, e nove informaram que não ocorreram alterações (“não sofreu

alterações, haja vista que já vinha sendo executado, apenas com outra nomenclatura”).

Ao solicitarmos que exemplificassem *as alterações implementadas nas práticas pedagógicas em decorrência da BNCC*, encontramos respostas que versavam, principalmente, sobre o planejamento das aulas, a abordagem dos conteúdos de forma geral ou de algum componente específico, o desenvolvimento de habilidades e competências, a utilização de tecnologias, a forma de registro do planejamento e diários etc. Entre esses fatores, o principal foi a questão do planejamento que obteve vinte e duas menções; na sequência apareceram alterações relativas aos conteúdos (dez menções), tais como citação à interdisciplinaridade e aos novos conteúdos, antes não ensinados, etc.

Instigou-nos o fato de cinco dos participantes relatarem que as mudanças em suas práticas estão mais relacionadas a aspectos burocráticos do que ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito: “O que mudou foi a forma de descrever e colocar os conteúdos no diário e planejamento”; “Como a BNCC é novidade ainda não consigo memorizar os códigos e perco algum tempo procurando”; “Gasto mais tempo procurando códigos e palavras [...], resumindo estamos investindo em papel ao invés de investir em pessoas”.

Insistindo nessa mesma perspectiva, perguntamos aos *participantes quais outros aspectos de sua prática serão ajustados em decorrência da BNCC*. Recebemos várias respostas relacionadas ao modo de avaliar a aprendizagem dos alunos, sobre mudanças no processo de ensino-aprendizagem, inserção de tecnologias, o modo de preparar as atividades, utilização de novas metodologias de ensino etc. Em contrapartida, houve também um número alarmante de participantes que insistiram em aspectos burocráticos relacionados ao planejamento de aula e os registros no diário escolar. Obtivemos também algumas respostas que nos fazem refletir a respeito da compreensão de alguns participantes em relação à proposta da BNCC, conforme pode ser observado no Quadro 4:

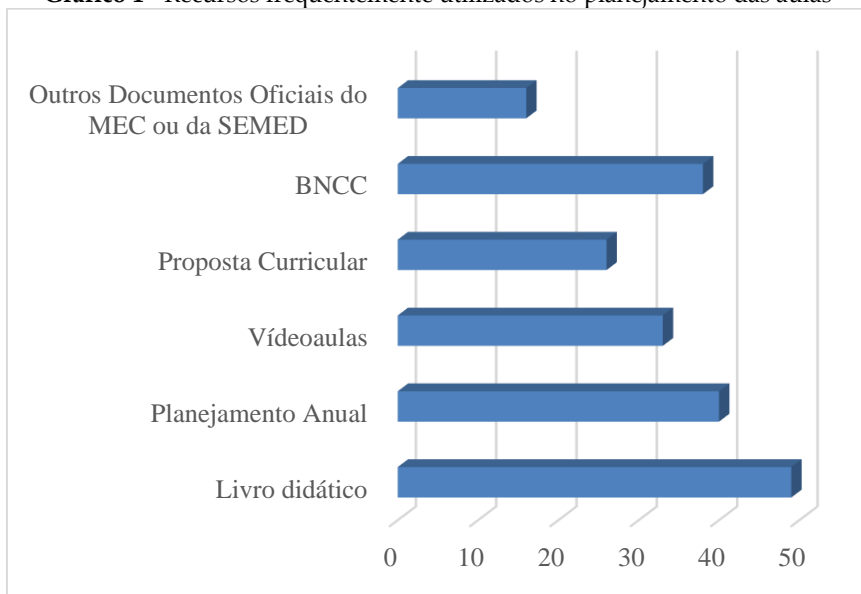
Quadro 4 - Alterações na Prática Pedagógica em decorrência da BNCC

“Acredito que ela [a BNCC] não contribua muito para minha prática em sala, é algo fora da nossa realidade, desde palavras à prática”.
“Eu não consigo atender todas as necessidades de aprendizagens das crianças respeitando suas particularidades devido ao grande número de alunos que tenho em sala de aula e falta de acompanhamento de diversos profissionais tais como: psicólogo, psicopedagogos, terapeutas, médicos, etc.”.
“O professor sempre busca novas experiências e práticas para serem aplicadas no processo de ensino aprendizagem. A nossa prática tem mudado com a inclusão da BNCC, estamos tão preocupados em estar atuando de acordo com a mesma que o aluno que é o nosso protagonista não está tendo espaço”.

Fonte: Costa e Paz.

Questionamos também sobre quais recursos os docentes utilizam frequentemente para a realização de seus planejamentos. Suas respostas podem ser visualizadas no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Recursos frequentemente utilizados no planejamento das aulas



Fonte: Costa e Paz.

Quase todos os participantes (quarenta e nove) utilizam o livro didático em seu planejamento. Quarenta deles afirmaram que

utilizam o planejamento anual e trinta e oito a BNCC. Se considerarmos que os planejamentos estão alinhados à Base (conforme respostas anteriores), assim como os livros didáticos, depreendemos que a BNCC tem exercido uma influência significativa no procedimento de planejamento das aulas.

Perguntamos também *se as mudanças advindas da BNCC terão algum impacto na prática pedagógica em geral*. Vinte participantes afirmam haver um impacto importante; vinte e três acreditam que impactará, mas de maneira moderada; cinco disseram que impactará, mas apenas na prática de alguns professores; e três responderam que não haverá impacto algum. De modo geral, verificamos certo grau de otimismo dos docentes em relação à BNCC.

Porém, quando deixamos os participantes livres para *comentar ou justificar alguma das questões anteriormente propostas*, verificamos afirmações como: “Em relação às mudanças haverá sim, mas negativa, porque o docente vai adentrar à sala tão cansado em relação à procura de códigos, preenchimento de caderno e adequação que não terá fôlego para atender as crianças o quanto precisam”; “Na prática em sala de aula não existe muita mudança a maior mudança são questões de nomenclaturas e estrutura do planejamento e registros”; “O impacto importante que mencionei infelizmente é negativo, pois acredito ser muito extenso, fora da realidade e não está auxiliando o professor como poderia”.

Há também aqueles que não perceberam diferença da proposta atual da BNCC em comparação ao que vinham desenvolvendo anteriormente: “Percebi que muitas coisas mudaram apenas a nomenclatura, como os conteúdos”; “Muito dos objetivos da BNCC nós já realizávamos em sala”; “Acredito que as mudanças da BNCC, vai impactar de maneira moderada, porque a gente já vinha trabalhando muito do que é proposto”; “A BNCC veio para nos nortear ou normatizar aquilo que já trabalhávamos, só que antes, de maneira solta, sem uma organização comum entre os segmentos de mesmo nível”.

Com uma proposta integradora de uma educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular, ainda divide opiniões e gera

desconforto entre docentes. Há aqueles que a consideram inadequada, um documento burocrático. E há aqueles que a receberam como um documento que facilitará, “norteará” seu trabalho, uma vez que “todas as escolas brasileiras” estarão trabalhando em conformidade com esse documento.

Essas questões levantadas pelos professores são importantes e necessitam ser problematizadas no contexto educacional. Parece-nos que o aspecto burocrático/administrativo advindo da Base Nacional tem afetado negativamente nas práticas pedagógicas, o que aliado a outras questões como remuneração, quantidade de alunos em sala etc., não produzem benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Pautados no ciclo de políticas e em seus contextos de influência, produção de texto e contexto da prática, debruçamo-nos sobre a política curricular da Base Nacional Comum Curricular, buscando interfaces desta com as práticas pedagógicas de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Vilhena. Não sendo nova essa discussão envolvendo currículo, mas carecendo sempre de olhares sensíveis por parte daqueles que se propõem a uma educação com vistas à uma formação humana, consideramos relevante a propositura do estudo *currículo x BNCC x práticas pedagógicas*, a fim de questionar, se após a aprovação de uma base curricular nacional, os docentes se sentem “norteados e amparados” por esse documento.

Ao considerar a vertente contemporânea de currículo social, identificamos que os participantes dessa pesquisa, ainda apresentam, em seus conceitos, muito do currículo tradicional, voltado para conteúdos disciplinares. Que apesar de considerarem a Base Nacional como um documento norteador, também a consideram como algo burocrático e expressam certo grau de insegurança em relação aos conhecimentos que têm sobre ela. Nesse aspecto, consideramos que formações continuadas se

configuram como relevantes para uma melhor análise e compreensão da BNCC. Que se aliadas a uma melhor remuneração dos professores da Educação Básica incidiria em melhores desempenhos nos quesitos relacionados aos planejamentos e às práticas pedagógicas; uma vez que formação, remuneração e práticas pedagógicas caminham (ou deveriam caminhar) juntas.

Uma nova jornada se configura no ambiente escolar com a implantação dessa Política Educacional, não diferente das anteriores no que diz respeito aos critérios de aceitação e resistência. Pautada em uma proposta de formação integral, a BNCC contempla áreas do cotidiano, antes não abordadas, ou pouco desenvolvidas em âmbito escolar. Essas novas aprendizagens exigirão dos professores mudanças em suas práticas pedagógicas. Destacamos que mudanças nas práticas acarretam em mais trabalho, porém no Portal da Amazônia não é diferente dos demais municípios brasileiros, ou seja, não vem acompanhado de melhor remuneração ou mesmo de melhores condições de trabalho. Nesse viés, há os que com maior presteza se dispõem ao novo com adequações e renovo em suas práticas, bem como os que, como relatou um participante, “estão resistentes às mudanças e ao novo, não querem abandonar suas práticas antigas”. Assim, em uma esfera, diga-se conflituosa, um novo movimento de mudança se instala nas escolas brasileiras e a cada movimento de reinvenção no ambiente escolar, a própria educação se reinventa. Ou seja, a educação continua viva e em movimento, ou como se queira: um currículo vivo!

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEVAMDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 107-188.

BALL, Stephen. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de política de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça cidades e estados do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, s/d. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>> Acesso em: set. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: jul. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VILHENA/RO. **Escolas Municipais**. Disponível em: Disponível em: <<http://vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368elb0>> Acesso em: set. 2020.

Práticas de escrita e formação inicial de professores de português na Amazônia

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (UNIFESSPA)

Gilmar Bueno Santos (UNIFESSPA)

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Letras, licenciatura em Língua Portuguesa, de uma universidade pública da Amazônia. A investigação teve como propósito conhecer como os licenciandos descrevem e analisam, crítica e reflexivamente, as suas práticas de escrita ao longo de sua formação no ensino fundamental e médio.

Os excertos analisados neste trabalho compõem relatos de experiência redigidos manualmente¹ em 2019 por oito discentes que cursavam a primeira disciplina do eixo de ensino-aprendizagem pertencente ao terceiro semestre do curso de Letras. Na Instituição pesquisada, esse eixo curricular é formado por um grupo de disciplinas de estágio de observação e de regência.

A formação em contexto amazônico envolve discentes que vêm de diversos estados, principalmente oriundos de migrações, de certo modo, forçados pela busca de melhores condições de vida. Esses alunos têm trajetórias escolares diversificadas, uma vez que estudaram em classes multisseriadas, em escolas-fazenda e/ou da zona rural, em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas da zona urbana, dentre outros.

Em nossa experiência no magistério como docentes da Educação Básica e também como formadores de professores no Ensino Superior, em curso de licenciatura, observamos que as

¹ Ao realizarmos as transcrições, preservamos a grafia original dos textos dos discentes.

práticas de escrita desses alunos ainda são fortemente permeadas pela concepção de linguagem como expressão do pensamento, pela tipologia clássica narração, descrição e dissertação, sendo, assim, complexa e problemática a abordagem dos quatro eixos do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa em sala de aula. São eles: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Neste trabalho, ateremo-nos às narrativas presentes nos relatos dos licenciandos sobre práticas de escrita vivenciadas por eles, na qualidade de alunos, nas escolas de ensino fundamental e médio. Por conseguinte, estabelecemos um diálogo entre a produção textual e a formação inicial de professores na contemporaneidade.

Destarte, discutiremos alguns pressupostos acerca de concepções de linguagem, de práticas de escrita, do papel da escola e da universidade na formação inicial de professores e os elementos intrínsecos nesse processo.

Práticas de escrita em uma concepção monológica da linguagem: do primado da composição à era da redação

Ensinar a escrever não é uma tarefa fácil, pois a escrita é um processo, e não apenas um produto, da atividade humana. Para que os alunos (res)signifiquem as atividades de escrita em ambiente escolar e nas demais esferas sociais, torna-se fundamental a adoção de ações didático-pedagógicas que requerem uma consolidada formação inicial e continuada de professores, permitindo-lhes, de modo crítico, reflexivo e ético, abordar as múltiplas práticas de linguagem cotidianas e contemporâneas.

Ademais, a escola e a universidade são ambientes em que os textos veiculados e as práticas de escrita e leitura, oralidade e análise linguística devem superar a concepção de serem pretextos para aferição do ensino-aprendizagem de regras gramaticais. Em outras palavras, os textos são multissemióticos e devem ser explorados por meio das relações interacionais que os indivíduos estabelecem para com os seus interlocutores e para com as práticas

de linguagem. Isso não significa que o ensino de gramática e seus propósitos devam ser suprimidos dessas esferas, mas sim (res)significados.

Segundo Sartori,

Infelizmente, constatamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, pouco se escreve e pouco se ensina a escrever, também porque a nomenclatura gramatical ainda ocupa um espaço significativo das aulas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano. Muitos colegas creem que, se derem aula de gramática tradicional, os alunos “automaticamente” saberão ler (compreender/ interpretar) e escrever. Uma falácia da tradição, afinal, inúmeros dados confirmam que o ensino de nomenclatura gramatical não colabora para o desenvolvimento da produção escrita e da leitura (SARTORI, 2019, p. 25-26).

Muitos fatores contribuíram para essa situação, a começar pela história cultural do Brasil, que pouco favorece as atividades de escrita e de leitura. Basta pensar que, durante nossos primeiros 300 anos de colonização, foi proibida, no país, a impressão e a livre circulação de livros. Nesse contexto, é latente como a escola e suas práticas de linguagem são influenciadas pelas decisões da elite.

Se continuarmos nessa perspectiva histórica, dando um salto do Brasil Colônia para o período republicano, encontraremos a informação de que as primeiras práticas de escrita na escola foram do gênero conhecido como *composição*. Em seguida, em um momento histórico marcado pela perda das liberdades individuais e pelo militarismo, imperou a prática do gênero *redação escolar*, em uma linha do tempo que conjuga prática de escrita e concepção de língua e linguagem. Esclarecemos, contudo, que tais práticas não são estanques no tempo, ou seja, muitas vezes elas ocorrem simultaneamente, e ainda estão muito presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em ambiente escolar.

Iniciando pela composição, temos que, nos anos iniciais do século XX, essa prática de escrita filia-se a uma escola elitista, na qual predomina a concepção de que a língua e a linguagem existem para permitir a expressão do pensamento. Segundo essa

concepção, só se expressa bem quem é capaz de pensar bem. Se não escreve/lê/fala bem, é porque não pensa bem; se não pensa bem, é porque não tem valor, é inferior. Consequentemente, se falar e escrever bem é decorrência de pensar bem, então, não é preciso ensinar a escrever, ler ou falar, mas a pensar (TRAVAGLIA,1997).

Em relação ao ensino, privilegia-se a gramática e a leitura de textos literários. Não existia o livro didático nos moldes atuais. O material de apoio do professor consistia nas antologias poéticas, que traziam exercícios de leitura, recitação, análise sintática e composição.

Perguntamos então: como funcionava a prática da composição? A partir de figuras e títulos impostos pelo professor, os alunos tinham que escrever textos no interior de uma determinada tipologia, geralmente, narrativa, descritiva ou expositiva. Nesse momento, considerava-se que expressar-se bem era reproduzir o padrão do cânone literário. Assim, os grandes autores da literatura brasileira e estrangeira eram os modelos de escrita a serem copiados.

Contudo, mudanças no sistema influenciaram na forma de pensar a escrita de textos. Assim, a partir das décadas de 50 e 60, o termo *redação escolar* ganha força. Esse termo reflete a concepção de língua e linguagem predominante no referido momento histórico. A teoria da comunicação, de Roman Jakobson, defendia que a língua é um código pelo qual um emissor codifica sua mensagem, que será decifrada por um receptor (JAKOBSON, 2011). Trata-se do estruturalismo na versão linguística. Escrever, portanto, seria o exercício de combinar palavras e frases para formar um texto, procurando evitar “ruídos” que pudessem comprometer a compreensão da mensagem idealizada seu pelo autor.

Ainda se ofereciam aos alunos modelos de narração, descrição e dissertação, e aos discentes cabia a tarefa de imitar os bons modelos. Eram recorrentes temas como: a família, a conquista do espaço pelo homem, a pátria, o dia das mães, a Amazônia.

A escola, aqui, já não é mais tão elitista como no começo do século. Apesar de a gramática não ser mais o foco do ensino, ela

continua sendo rigorosamente cobrada na correção das redações dos alunos. Assim, a redação continua sendo um momento de ajuste de contas entre professor e aluno, um momento de verificação de aprendizado, se as regras de gramática e ortografia foram memorizadas pelo aluno (BUNZEN, 2006).

Esse tipo de avaliação é um instrumento de categorização e de punição do aluno: dependendo de seu desempenho linguístico, ele é caracterizado como bom, mau, fraco, ruim.

O aluno percebe rapidamente as regras do jogo: para agradar ao professor, basta que não se desvie das normas ortográficas e gramaticais, que invista em um texto que não marque sua posição pessoal como autor, que apenas reproduza o discurso da escola.

Em síntese, até esse momento, a redação é um exercício vazio de repetição/imitação. Há uma falha nas condições de produção do texto e nas condições de ensino aprendizagem. O que escrever, para que e para quem são questionamentos para os quais não existe reflexão.

Apesar de soar como incoerência, em 1978 foi estabelecido o Decreto Federal nº 79.298, que tornava obrigatória a prova de redação nos vestibulares. A medida foi uma reação às críticas acerca do modelo de provas com apenas questões de múltipla-escolha e à falta de habilidade dos alunos com a escrita.

Em se tratando das práticas de escrita mencionadas, Sartori menciona que

As propostas que simulam a realidade estão longe de atender às necessidades reais e concretas de alunos e comunidade, são redações. Trazem, no entanto, uma vantagem, a meu ver, na comparação com propostas mais “tradicionais”, a exemplo de “descreva sua sala de aula” ou “invente uma história” (SARTORI, 2019, p. 32).

A seguir, abordamos a produção textual a partir da concepção sociointeracionista da linguagem e as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola.

A produção textual em uma concepção sociointeracionista da linguagem

Somente a partir do final dos anos 80, em decorrência dos avanços ocorridos no campo dos estudos da língua/linguagem, é que à escola se apresenta uma nova concepção de língua e de texto e, conseqüentemente, uma nova concepção de ensino da escrita, com uma redefinição do papel da gramática dentro dele. A partir de então, a teoria da comunicação cede aos poucos espaço para uma concepção sociointeracionista da língua/linguagem. Chegamos, então, ao termo mais recente utilizado para a escrita sistemática de textos na sala de aula, ou seja, a produção textual.

Agora, a linguagem não é vista apenas como expressão do pensamento, nem apenas como código a ser decifrado por receptores inertes. Ela é reconhecida como forma de ação, como processo de estabelecer vínculos e de criar compromissos entre interlocutores. O texto passa a ser visto como entidade discursiva, cuja natureza vai muito além da gramática da língua, obedecendo a princípios de textualidade e textualização.

Em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe uma inovação com reflexos significativos no ensino de língua como um todo: a noção de gênero textual. Com isso, o foco das aulas de produção textual passa a ser o ensino do gênero como um todo, com seus aspectos temáticos, estruturais e estilísticos, e não apenas as tipologias textuais, como narração, descrição e exposição, isoladamente consideradas.

Torna-se, então, necessário que o aluno deixe de ser visto passivamente como emissor e receptor de mensagens e seja compreendido como um sujeito que age socialmente por meio da linguagem. Nesse sentido, carece que ele abandone a condição de escritor de redação escolar e ocupe a posição de produtor de textos. Para tanto, não cabe mais à escola apenas exigir redações. Faz-se necessário que ela crie “um espaço” no qual a prática da escrita seja, de fato, ensinada, ou melhor, no qual o ensino da escrita seja admitido como produção textual.

Os alunos não deveriam produzir redações – meros produtos escolares –, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, em um ensino mais procedimental e reflexivo e menos transmissivo, que leva em consideração o próprio processo de produção de textos. A sala de aula é vista como lugar de interação social e não mais apenas como lugar de preparação para a vida futura.

Ao produzir um texto, o aluno deve assumir-se como autor, o que implica: ter O QUE dizer; ter RAZÕES para dizer o que tem a dizer; ter PARA QUEM dizer o que tem a dizer; assumir-se como SUJEITO que diz o que diz para quem diz; escolher ESTRATÉGIAS para dizer. (BUNZEN, 2006.)

Em direção semelhante, Sartori destaca o não conhecimento de várias práticas pela escola:

Leituras e escritas de poemas, contos, hipercontos, minicontos, nanocontos, releituras de contos devem participar das propostas de atividades do professor de Língua Portuguesa, inclusive como oportunidade de conhecimento de outras áreas dominadas pelos nossos alunos, das quais nós, professores, somos totalmente consumidores, muitas vezes. Quantos de nossos alunos escrevem poemas, rascunham letras de canções, tocam instrumentos musicais, participam de bandas, de grupos de teatro, dançam profissionalmente, são grafiteiros, escritores de fanfics, ou seja, participam de práticas de letramento não conhecidas pela instituição escolar? O que não é conhecido não pode ser valorizado e dar importância àquilo que nossos alunos fazem é também acolhê-los no ambiente escolar, tarefa primeira da escola. Sentir-se pertencente a um grupo, porque nele se é considerado, é relação básica para o processo de aprendizagem (SARTORI, 2019, p. 39-40).

Em relação aos propósitos das práticas de escrita, Marcuschi afirma que

Por isso mesmo, simultaneamente, debatemos sobre o cuidado que, hoje, caberia à escola dispensar à atividade de escrita e indicamos algumas condições que mereceriam ser preenchidas no processo de ensino-aprendizagem da produção textual, com vistas à formação de alunos proficientes, autônomos e capazes de construir textos que respondam às exigências postas pelas diferentes práticas sociais contemporâneas (MARCUSCHI, 2010, p. 66).

Torna-se fundamental mencionar que as práticas significativas de escrita não são apenas desafios para os professores em atuação em sala de aula e para os seus alunos. Essas práticas de linguagem implicam mudanças de formação, atuação e interação para a escola, para a universidade, para os formadores de professores, para os programas de formação continuada. Assim, refletir criticamente acerca da formação inicial de professores envolve também considerar a influência do papel desempenhado pelas demais esferas que avaliam, administram e regulam as instituições escolares e acadêmicas de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentamos as análises dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa.

Análises de Relatos de Experiência

Para a realização deste trabalho adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, para que pudéssemos coletar e analisar os relatos de experiência de licenciandos em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, considerando-se o contexto de uma instituição pública de ensino na Amazônia.

Segundo Paiva,

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa (PAIVA, 2019, p. 65).

Nessa perspectiva, o *corpus* é composto por relatos de experiência produzidos por oito discentes², durante os meses de julho e agosto de 2019. Em nossa prática docente, observando os relatos de estágio de observação e de intervenção, bem como as

² Durante a transcrição, optou-se por manter os textos escritos pelos alunos na íntegra.

discussões estabelecidas pelos professores em formação inicial, percebemos que as práticas de produção de texto em sala de aula ainda são fortemente influenciadas por crenças arraigadas e por concepções de linguagem que desvelam o controle exacerbado do professor/escola acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, é notório nas últimas décadas que as práticas de escrita ainda evidenciam o papel do professor como sendo “higienizador” das produções textuais dos alunos, e ambos devem seguir estritamente o que é determinado pela gramática normativa. Por outro lado, também parece evidente que há professores cujas práticas docentes e pedagógicas se ancoram em concepções da linguagem como interação e, com efeito, desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir da linguagem em uso.

Apesar de todas as reformas, idas e vindas, do sistema educacional, e das mudanças na forma de se ver a função da língua na nossa escola, persistem ainda influências teóricas e procedimentos típicos das concepções de língua como instrumento de comunicação, ou expressão do pensamento, coexistindo com práticas sociointeracionistas de ensino aprendizagem pautadas na abordagem dos gêneros discursivos.

A partir da análise dos dados coletados, identificamos a diversidade de práticas de escrita (composição, redação e produção textual) presentes nos relatos de experiência dos licenciandos, relativos à época em que eram discentes do ensino fundamental e médio. Essas constatações indicam como essas práticas coexistem, histórica e culturalmente, na escola, e influenciam, significativamente, o processo de formação inicial de professores, uma vez que nos deparamos constantemente com a reiterada valorização de determinadas ações teórico-metodológicas – quando os alunos realizam o estágio de observação e intervenção – que espelham as vivências escolares dos discentes, as quais eram pautadas em estrito cumprimento de regras da gramática normativa e ortografia.

Nos excertos analisados, encontramos alguns argumentos recorrentes acerca das funções da prática de escrita, como, por exemplo, i) escrever envolve punição, obediência a regras, dedicação, fórmulas, correção pelo professor, construção do pensamento; ii) leitura em voz alta do texto produzido; iii) o texto utilizado em sala de aula serve para aprender regras gramaticais; iv) os gêneros textuais utilizados são para leitura e produção textual e envolvem a tipologia clássica narração, descrição e dissertação, dentre outros.

No que diz respeito à produção textual como obediência a regras e suas implicações, podemos observar que todos os informantes relataram que o processo de produção textual envolve, de certo modo, uma demanda única e exclusivamente do ambiente escolar e, também, modo para o ingresso no ensino superior, sendo o papel do professor considerado centralizador, pois é ele quem decide o “o quê”, o “para quem”, e analisa e corrige as produções textuais. E, caso fosse uma produção de destaque, o aluno poderia realizar a leitura em voz alta para os colegas.

Nesse processo, observa-se que a prática de escrita se desenvolve por meio da imersão dos alunos em atividades de organização de vocábulos e frases, para que, em seguida, realizem a produção textual desejada pelo professor, ou seja, os princípios das atividades se alicerçam no fato de que o ensino ocorre por meio de temas e de classificações sintáticas e morfológicas (das partes para o todo), e não por meio de interações que estabelecemos socialmente com os gêneros textuais.

A produção escrita envolve uma complexidade de ações interligadas. Nesse sentido, Marcuschi afirma que

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010, p.65).

No trecho abaixo, a aluna A1 redige o relato de experiência na terceira pessoa do singular, o que cria um efeito discursivo de alguém que observa o seu próprio processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os argumentos apresentados demonstram que as práticas de escrita envolviam concursos, participação, elogios, notas, dicotomização do que é um aluno-problema e um aluno-destaque, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como rito de passagem obrigatório para o Ensino Superior.

Lembra-se dos concursos de redação. Ela participava. Gostava de escrever. Era aplicada. Mas no fundo, ela gostava mais dos elogios, das notas, e das reuniões que constrangiam os alunos-problema e exaltavam os destaques da sala. O ensino médio também se manteve constante, e o foco agora era o ENEM, e a responsabilidade de ser aprovada crescia à medida em que cobravam sua aprovação (A1).

A discente A2 afirma que o processo de escrita no ambiente escolar envolvia o ato de produzir e resumir textos, apoiando-se na tipologia clássica narração, descrição e argumentação. Ademais, observa-se que a informante, apesar de utilizar o verbo “amar”, sob um viés pessoal de sua assertiva, nos trechos destacados para mencionar os argumentos “escrever corretamente” e “escrita perfeita sem erros”, ela faz uma ressalva acerca do papel da universidade em sua concepção de produção textual. Essa concepção se baseia nos pressupostos de linguagem como forma de comunicação, fortemente defendida a partir dos anos 60, principalmente 70. Ressalte-se que o aluno era compelido a realizar a leitura do seu texto produzido em voz alta perante a turma, apesar de causar constrangimentos. De modo assemelhado, tanto no relato de A1 quanto A2, há referência, com uso do termo redação, à produção escrita, a qual era requisitada em concursos e servia para atribuição de nota.

Minha professora de redação era ótima em nos ensinar como se fazer uma excelente redação e resumo também. Sempre nos pedia para escrevermos tipos diferentes de redação como narrativa, dissertativa e descritiva. Tínhamos que tentar escrever sempre bem e ainda tínhamos que ler em sala

algumas vezes, ficava com vergonha, mas era o jeito ler. Minhas notas em redação eram uma das melhores da sala. Gostava muito de fazer redações, pois gostava de escrever e me sentia bem escrevendo, na verdade eu era melhor me expressando por meio da escrita do que oralmente, por isso **amo escrever corretamente. Amo uma escrita perfeita sem erros de português.** Mas hoje, na universidade, aprendi que o que mais importa é que a pessoa ao escrever alguma coisa, o mais importante é saber que a pessoa conseguiu passar sua mensagem e foi entendida, mesmo tendo escrito algumas palavras de forma errada. Não devo criticar as pessoas que assim o fazem, pois sei que provavelmente não tenham tido boas oportunidades de aprender (A2) (**grifos dos autores**).

Essa prática de escrita para posterior leitura perante os colegas de classe reverbera algo que é corriqueiro no ambiente escolar e que serve de instrumento tanto para vigiar, intimidar e punir algum aluno quanto para tentar superar a limitação das práticas de linguagem na escola. Isto é, na maioria das vezes, as práticas de leitura e de escrita não são significativas, pois não dialogam com as demais esferas sociais além do “muro da escola” e, com efeito, não cumprem a função social dos gêneros textuais, tampouco permitem que o aluno interaja e se expresse entremeio à multiplicidade de sentidos que suas produções textuais evocam. Há demasiada valorização dos aspectos formais dos textos produzidos, desconsiderando-se, muitas vezes de forma intencional, os princípios de situacionalidade e de intencionalidade.

Marcuschi destaca que

Se, portanto, a escola propõe-se formar alunos autônomos, que produzam textos possíveis de circular também nas esferas extraescolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais (MARCUSCHI, 2010, p. 82).

Outro elemento que devemos destacar em relação à leitura em voz alta do texto produzido pelo próprio aluno está voltado para o fato de a escrita funcionar em contexto escolar como forma de aperfeiçoamento da oralidade, da expressão de si etc. Apesar de a oralidade não ter sido o foco de nossa pesquisa, essa reflexão se torna pertinente, pois a oralidade sempre foi uma habilidade

desvalorizada no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em detrimento das práticas de leitura e escrita.

A escrita também é associada como elemento basilar da organização e expressão do pensamento, conforme é mencionado no relato de A4. O referido aluno destaca que as dificuldades enfrentadas estavam relacionadas ao parco vocabulário que possuía, à nova ortografia e às práticas de leitura e escrita.

Em relação à escrita, sentia dificuldade em organizar as ideias e construir pensamentos de forma lógica e não conseguia expressar por escrito o que eu pensava, principalmente na utilização dos vocábulos aos quais eu não conhecia e na adequação da nova ortografia, e sentia muita dificuldade tanto na prática da leitura e também na escrita [...] (A4).

No trecho a seguir, o discente A3 destaca que o professor levava diversos gêneros textuais para a sala de aula, a fim de que os alunos realizassem a leitura e, por conseguinte, iniciassem a produção escrita, procedessem à leitura em voz alta e corrigissem seus textos. Essas atividades associadas ao conhecimento de regras gramaticais permitiam aos alunos que aplicassem e/ou identificassem as normas em quaisquer outros textos, ou seja, texto simplesmente como pretexto. Nesse relato, a oralidade era desenvolvida com intuito de se cumprir os propósitos de pontuação do texto escrito. Destarte, nota-se que a produção textual tem uma rígida sequenciação, a saber: leitura, escrita, leitura em voz alta, correção.

Nas aulas o docente trazia textos de diversos gêneros realizando a leitura dos mesmos, e logo após partíamos para a produção textual. Depois do texto escrito liamos em voz alta nossas produções, e por orientação do professor, a maior ênfase era a pontuação do texto se tinha ou não, como utilizarmos os sinais de pontuação, e como atividade final tínhamos que refazer nossos textos após as devidas correções. [...] Em 2009, na 8ª série percebe o quanto as regras gramaticais eram presentes nas aulas de Língua Portuguesa, a relevância era o conhecimento de tais regras, como aplicá-las em textos ou identificá-las (A3).

Nos relatos dos informantes também se atribui importância ao papel exercido pelo professor como destinatário, avaliador e corretor do texto produzido pelos alunos, bem como aquele que determina a qualidade do texto, seleciona os melhores e autoriza a leitura em voz alta destes.

Uma prática enraizada na escola envolve a produção textual a partir de temas que estão relacionados às férias escolares, como, por exemplo, os relacionados a viagens, atividades realizadas, lazer etc. No trecho a seguir, o informante A8 descreve que os professores solicitavam aos alunos, quando do retorno de férias, que produzissem textos sobre o que fizeram nesse período. No entanto, essa tarefa se tornava dificultosa, pois os alunos estavam em casa apenas assistindo à televisão.

Quase todas as vezes que voltávamos das férias os professores pediam para escrever o que fizemos nelas, mas era complicado escrever porque na maioria das vezes ficávamos em casa só assistindo TV [...] (A8).

A atividade exposta anteriormente está em consonância com os argumentos de Sartori:

Parece-me que os “modelos” de textos não participam mais das nossas práticas de produção, mas ainda realizamos muitas “redações” na escola, conforme a concepção de Geraldini (1984), isto é, um texto elaborado unicamente com a finalidade de o estudante ser corrigido (SARTORI, 2019, p.25).

No excerto seguinte, A3 também menciona um elemento bastante frequente nos relatos de experiência: o ENEM. Essa avaliação influencia todas as práticas de linguagem abordadas no ensino médio, funcionando como um início, meio e fim em que se esgotam as atividades de leitura e escrita.

No 3º ano o Enem e os demais vestibulares tiravam o sono. E por essa razão tudo se voltava para esses exames, as leituras, as produções textuais, questões de anos anteriores entre outros. Ao longo do ano letivo a aula de língua portuguesa estava direcionada a construção de redação, correção e posteriormente a reconstrução do texto depois de corrigido. Essa prática foi algo muito relevante para minha formação, e o que me impulsionava durante escrita do texto era fato

de saber que seria lido pela professora pra toda a classe, e seria escolhido o melhor texto para ser exposto para toda a escola (A3).

Retomando a representação docente, o informante A4 menciona, em dois momentos de seu relato, que o professor tem o papel de ser o guardião da chave do conhecimento e é o responsável pelo desempenho dos alunos nas práticas de leitura e escrita. Desse modo, o professor passa a ser visto como agente principal do fracasso e do sucesso dos alunos em suas atividades (desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas destes), o que ecoa também a função de único destinatário dos textos produzidos no ambiente escolar.

[...] e o professor tem esse papel de guardião da chave do conhecimento ressaltando que professor que cativa o aluno, contribui para que o aprendizado tanto da leitura quanto da escrita, aconteça de forma positiva, por ter vivenciado tudo com muita dedicação por parte das educadoras [...] (A4).

A escrita certamente não está associada ao dom de escrever, mas sim a dedicação da professora, de certo modo, como o aluno, pois percebo que toda a dedicação por parte de um membro da minha família que tive em casa e da minha professora, quando eu escrevia e reescrevia textos para aprimorar a escrita (A4).

A tipologia clássica ainda é vigorosa no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e na organização do currículo escolar, uma vez que a trajetória dos alunos se inicia no ensino fundamental com o tipo textual descrição; em seguida, é voltada para a narração, e, somente no ensino médio, aborda-se a argumentação.

Nos excertos seguintes, A5 e A6 declaram que a produção escrita exigia maior esforço e limitava a liberdade de expressão, conforme os alunos avançavam de série no percurso escolar. Essas produções escritas eram realizadas a partir de fórmulas prontas e também estavam condicionadas a regras de ortografia, de aspectos formais extremamente rígidos. Nesse viés, para atender às imposições gramaticais, os alunos são levados a produzir textos

com posicionamento autoral bastante limitado, uma vez que existe um jogo de expectativas entre o que o professor deseja como texto, o que a escola determina e o que o ENEM aborda em sua avaliação.

As produções escritas também eram muito repetitivas em minha época de escola, desde as séries iniciais até o ensino médio. Durante meu ensino fundamental, passei às aulas de redação produzindo textos narrativos ou descritivos. Às vezes, a professora ‘dificultava’ um pouco e pedia à turma que produzisse textos narrativos e descritivos. Somente no Ensino Médio, os textos argumentativos começaram a fazer parte de minha realidade escolar (A5).

A medida que os anos passavam o ato da escrita passou a mudar para mim, já não era mais algo livre e espontâneo, ela passou a ser condicionada por regras e mais regras, os parágrafos deveriam ser bem construídos, a ortografia deveria ser algo a se atentar bastante, como se fosse uma receita de bolo, que deveria ser seguida à risca para se ter êxito. Quando cheguei no ensino médio começamos a ter aula de redação, logo achei que teria ainda mais dificuldade com as dissertações pois tais fórmulas prontas me deixavam apreensiva diante da imposição em seguir as regras do gênero de perto, nesta época eu já havia feito ‘as pazes’ com a leitura, então se tornou até menos difícil para mim escrever os textos (A6).

O ENEM influencia substancialmente a relação entre aluno-professor-texto, pois, sendo a forma de ingresso desses alunos no ensino superior, imputa ao professor um papel de único acesso dos alunos ao domínio de convenções ortográficas e normas gramaticais, bem como força os alunos a serem exímios seguidores destas. Esse único acesso diz respeito ao fato de ao professor ser atribuída a responsabilidade de desvendar o tema da redação que será exigido na aplicação do exame, bem como preparar os alunos para serem bem-sucedidos em sua produção textual. Nesse sentido, o (in)sucesso dos alunos é visto exclusivamente como obrigação do professor. Parte-se do pressuposto também de que temas polêmicos devem apenas ser abordados no ensino médio, pois fazem parte da argumentação, e as discussões sob a forma de debate favorecem a produção escrita dos alunos, conforme observa-se no relato de A8.

No terceiro ano do Ensino Médio ela focou um pouco em redação – não havendo como fugir disso, mediante o ENEM – e, durante o ano havia aulas destinadas à produção textual. Tinha orgulho dos meus textos, conseguia seguir as orientações. Nós produzíamos nossos textos, entregávamos e ela nos devolvia os mesmos com correções ortográficas e observações. Hoje vejo que o acompanhamento em cada texto era pequeno, e era dada mais ênfase em exercitar a arte da dissertação e da argumentação do que o momento de devolutiva (correção e análise), de modo que naquele ano consegui fazer cerca de cinco redações ao longo do ano em concomitância com as outras disciplinas do currículo escolar (A7).

A professora também passava muita redação, claro que para o ENEM, ela pedia para os alunos buscarem temas na internet e depois corrigia a redação e orientava os alunos, me lembro de que uma vez ela dividiu a sala em dois grupos para falar um assunto bem polêmico que era a legalização do aborto e a não legalização, mas ninguém queria ficar com a legalização, mas antes disse ela ofereceu texto para os alunos lerem, para ter apoio na hora da apresentação (A8).

Esses debates sobre temas considerados tabus, em ambiente escolar e no seio familiar, influenciam, desde o início do século XX, as práticas de leitura e de escrita no percurso educacional, as quais são permeadas pelo desígnio de formação moral e espiritual dos alunos. Marcuschi afirma que

[...] entendia-se que a leitura e, como veremos mais adiante, também a escrita de texto, seria capaz de conduzir o jovem para a virtude ou, ao contrário, de desviá-lo para o erro. Por isso mesmo, o autor da obra didática, na definição dos escritores e temas a serem lidos e produzidos, tinha como preocupação a formação moral e espiritual dos alunos, uma das funções básicas do percurso educacional (MARCUSCHI, 2010, p. 68).

Na próxima seção, apresentamos algumas considerações sobre o referencial teórico adotado, as análises realizadas, evidenciando-se um olhar crítico e reflexivo a partir da formação inicial de professores e da nossa prática docente na qualidade de formadores em contexto amazônico.

Considerações finais

Para refletirmos acerca das práticas de escrita e da formação inicial de professores de português na Amazônia, foi necessário analisar minuciosamente os relatos de experiências produzidos pelos nossos alunos em disciplinas de estágio de observação e de regência, bem como observar criticamente as nossas práticas docentes em contextos escolar e acadêmico.

Em se tratando das práticas de escrita experienciadas pelos informantes durante o ensino fundamental e médio, pudemos observar que, muitas vezes, as produções textuais são atravessadas por regras impostas pelos professores, regidas pela gramática normativa e estabelecidas por avaliações de outras instituições, como, por exemplo, o ENEM.

Em alguns relatos, o papel do professor é construído como aquele que é responsável pelo desenvolvimento, organização e aperfeiçoamento das relações estabelecidas entre pensamento e escrita e, também, como o único destinatário das produções textuais. Assim, os textos que os alunos produzem não são significativamente permeados por propósitos interlocutivos, uma vez que a escrita está associada apenas a atividades que buscam o cumprimento estrito de regras, fórmulas e, com efeito, submetida à correção e intervenção monológica do professor.

É importante destacar que a nossa preocupação, neste trabalho, foi abordar a formação de professores de modo a não estigmatizar, atribuir culpabilidade, desvalorizar e hierarquizar as ações desempenhadas por nossos pares junto ao processo de ensino-aprendizagem de práticas de escrita, leitura, oralidade e análise linguística.

Na qualidade de formadores de professores que tiveram as suas trajetórias acadêmicas desenvolvidas na região sudeste, observamos que os desafios a que fomos submetidos ao longo dos anos desde a graduação ao pós-doutoramento são semelhantes aos vivenciados por nossos alunos licenciandos na Amazônia. Torna-se fundamental que mencionemos isso para que possamos

fortalecer o movimento que busca superar efetivamente crenças perpetuadas histórica, cultural, social e academicamente de que a formação docente na região norte do Brasil é bastante precária, inferior e menos importante que as das demais regiões.

Não almejamos atribuir à formação pesquisada efeitos de ubiquidade e de unicidade, mas, sim, desvelar a relevância e as peculiaridades que são inerentes às esferas escolares e acadêmicas. A formação de professores na Amazônia vem sendo (res)significada nos últimos anos, a fim de que os licenciados atuem de forma crítica, reflexiva, ativa, autônoma e ética, buscando estabelecer em suas instâncias de atuação verdadeiros laços de solidariedade, de empatia e de empoderamento para com os seus alunos.

Referências

- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio. et al. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.p.118-131.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (Orgs.). **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 21-23.

Sobre os autores

Adriana Silva da Costa é professora na Secretaria Municipal de Educação de Vilhena/RO. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e integrante do grupo de pesquisa Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-FOR/UFMT/CNPq), *Campus* Cuiabá. Formada em Pedagogia e Letras, atualmente pesquisa sobre Currículo e Literatura.

Ana Cláudia Dias Ribeiro é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Professora de Língua Portuguesa e Redação Oficial, DAPE, Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade da Amazônia (GEPISA/CNPq) e, também, membro do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância (GPED/CNPq).

Ana Cláudia Martins de Oliveira é professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (SEDUC/TO). Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do grupo de Estudos do Sentido - Tocantins (GESTO/CNPq).

Claudiana Narzetti é docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes e da Graduação em Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutora em Linguística e Língua

Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara). Integrante do Núcleo de Pesquisas em Língua e Literatura (NUPELL/CNPq). Desenvolve e orienta pesquisas na área da Análise do Discurso, com ênfase nas teorias de Michel Pêcheux e do Círculo de Bakhtin.

Edna dos Santos Oliveira é docente do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Doutora em Letras (Linguística) pela Universidade de São Paulo (USP). Atua e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Etnolinguística, com foco em comunidades afrodescendentes no Amapá. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Língua e Sociedade da Universidade do Estado do Amapá (LINLIS/UEAP/CNPq).

Edna Pagliari Brun é docente dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Doutora em Estudos da Linguagem (Linguagem e Educação/Formação do Professor de Língua Portuguesa e outras Linguagens) pela Universidade Estadual de Londrina; participante do Grupo de Estudos Linguísticos (CNPq) e do Grupo Gêneros Textuais e Mediações Formativas (CNPq).

Ednaldo Tartaglia é docente do Curso de Licenciatura em Letras Português e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia (NELAM/UNIFAP/CNPq), pesquisador do Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF/UEM/CNPq) e Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO/UNIR/CNPq).

Eduardo Alves Vasconcelos é docente do Curso de Licenciatura em Letras Português (Campus Santana) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atua e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em estudos de Línguas Indígenas Brasileiras. Membro do Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia (NELAM/CNPq) e do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas (NELI/CNPq), ambos, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É também integrante do grupo de pesquisa *Idiomas* - Conhecimento de línguas indígenas e de línguas de sinais na relação Universidade & Sociedade (UNICAMP).

Élcio Aloisio Frago é docente do Departamento de Línguas Vernáculas (DLV) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de concentração em Análise de Discurso. É líder do Grupo de Pesquisa: Conhecimento, História e Língua (GPeCheli/CNPq).

Gilmar Bueno Santos atua como professor de Linguística e Linguística Aplicada na Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL), do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É doutor em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordena o *Centre d'Analyse du Discours, des Sciences Humaines et Sociales* (CAHS/UNIFESSPA).

Juçara Zanoni do Nascimento é docente do Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena (DAELL/UNIR/Vilhena); Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos (Estudos do texto e

do discurso) pela Universidade Estadual de Maringá; pesquisadora do Grupo de Estudos Pedagógicos (CNPq) e Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia (CNPq).

Júlio César Barreto Rocha é Doutor em Filologia. Licenciado em Letras pela UFAM (1987) e bacharel em Direito pela UNIR (1995), lotado no Departamento de Letras Vernáculas (UNIR, 1989). Doutorado na Universidade de Santiago de Compostela (2003) e na UFRJ (2005). Defende temáticas político-culturais sobre Língua e Literatura e desenvolve projetos em área educacional sobre leitura. Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (CNPq), é Vice-coordenador do Projeto “Direito e Literatura da Amazônia: o olhar do Literário sobre os Direitos Humanos” e bolsista do PROCAD Amazônia, da CAPES.

Maria Norma Lopes Souza Silva é docente do Departamento Interdisciplinar de Tecnologia de Ciências (DINTEC) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Integrante do Grupo de Pesquisa: Escrituras: sentidos em (dis) cursos, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Marco Aurélio Rodrigues é Doutor em Estudos Literários, pela FCLAR/UNESP, e Doutor em Estudos Clássicos, pela FLUC, Portugal. Atualmente, é Professor de Filologia Românica e Linguística do Curso Letras-Português, da UNIFAP, *Campus Santana*, e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da UNIFAP, *Campus Marco Zero do Equador*, e realiza pesquisa na área de Performance e Recepção do Teatro Antigo. É membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários (NUPEL/CNPq) e Líder do Grupo de Estudos Dramáticos na Amazônia (G.E.D.A./CNPq).

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli atua como professora de Linguística na Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL), do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas.

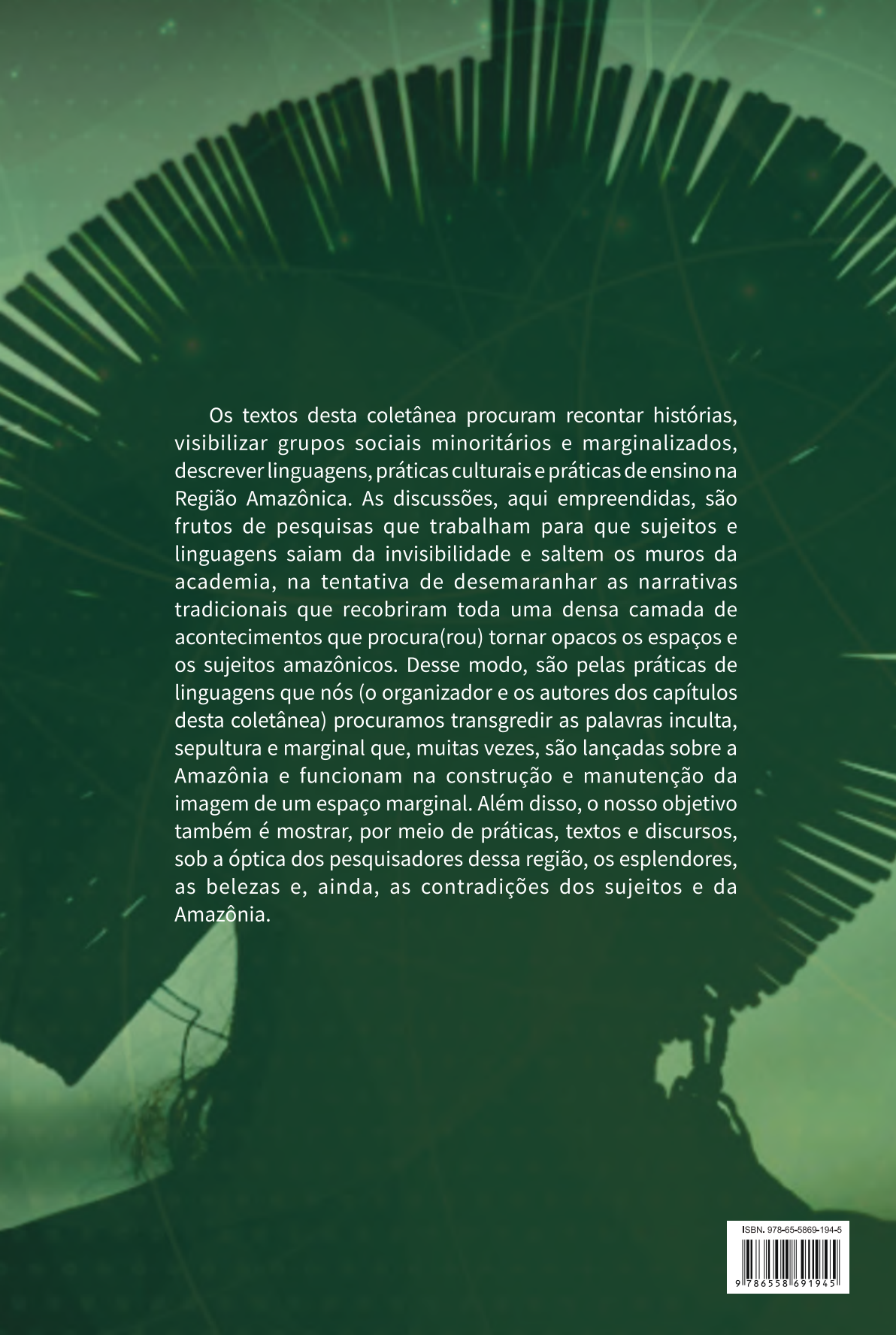
Mileny Brandão Silva é professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM). Mestra em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Integrante do Núcleo de Pesquisas em Língua e Literatura (NUPELL/CNPq).

Neusa Pivotto Rodrigues possui mestrado em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR e é membro do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO-CNPq/UNIR).

Odete Burgeile é professora Doutora em Filologia Inglesa pela Universidade de Vigo, ministrou disciplinas no Mestrado em História e Estudos Culturais e atualmente no Mestrado em Letras; é líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO/CNPq), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Patrícia Helena dos Santos Carneiro é Doutora em Direito (Universidade de Santiago de Compostela / UERJ) e Professora do Departamento Acadêmico de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Direito e Literatura da Amazônia: O olhar do Literário sobre os Direitos Humanos” (financiado pelo CNPq/UNIR).

Peterson Paz é professor na Rede Municipal de Educação de Vilhena/RO e na Faculdade Marechal Rondon (FARON). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Formado em Pedagogia e Ciências Contábeis, atualmente pesquisa sobre educação matemática, ensino-aprendizagem, avaliação e formação de professores.



Os textos desta coletânea procuram recontar histórias, visibilizar grupos sociais minoritários e marginalizados, descrever linguagens, práticas culturais e práticas de ensino na Região Amazônica. As discussões, aqui empreendidas, são frutos de pesquisas que trabalham para que sujeitos e linguagens saiam da invisibilidade e saltem os muros da academia, na tentativa de desemaranhar as narrativas tradicionais que recobriram toda uma densa camada de acontecimentos que procura(rou) tornar opacos os espaços e os sujeitos amazônicos. Desse modo, são pelas práticas de linguagens que nós (o organizador e os autores dos capítulos desta coletânea) procuramos transgredir as palavras inculta, sepultura e marginal que, muitas vezes, são lançadas sobre a Amazônia e funcionam na construção e manutenção da imagem de um espaço marginal. Além disso, o nosso objetivo também é mostrar, por meio de práticas, textos e discursos, sob a óptica dos pesquisadores dessa região, os esplendores, as belezas e, ainda, as contradições dos sujeitos e da Amazônia.

ISBN. 978-65-5869-194-6



9 786558 691945