

Anais do “I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM RONDÔNIA: POPULAÇÕES E FRONTEIRAS”.

Trabalhos Completos. (Vol. 1.)

ISSN **XXX**



**Anais do “I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO
OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM RONDÔNIA:
POPULAÇÕES E FRONTEIRAS”.**

ISSN XXXX



Anais do “I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES
EM RONDÔNIA: POPULAÇÕES E FRONTEIRAS”.

ISSN **XXXX**

Trabalhos Completos (Vol. 1.)

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Geraldo Castro Cotinguiba
(organizadores)

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM RONDÔNIA	PORTO VELHO	VOL. 1	p. 2- xxx	2016
--	----------------	--------	------------------	------

Anais do “I
SEMINÁRIO



**INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM RONDÔNIA:
POPULAÇÕES E FRONTEIRAS”.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

REITOR: Ari Miguel Teixeira Ott

VICE-REITOR: Marcelo Vergotti

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Roziane da Silva Jordão

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Mestrando Tiago José Freitas Batista

Mestranda Roziane da Silva Jordão

Graduanda Maquézia S. F. dos Santos

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO –
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES -**

UNIR/CAMPUS PORTO VELHO

**Anais do “I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DAS
MIGRAÇÕES EM RONDÔNIA: POPULAÇÕES E FRONTEIRAS”.**

REALIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E APOIO:

Observatório das Migrações em Rondônia- Marília Lima Pimentel Cotinguiba e Geraldo Castro Cotinguiba;

MIMCAB- Grupo de estudos- Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira;

UNIR- Universidade Federal de Rondônia - Mestrado Acadêmico em Letras/**PROCEA**, Pró-Reitoria de Cultura Extensão e Assuntos Estudantis/**DLV**, Departamento de Línguas Vernáculas;

FAPERO- Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das ações científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia;

Observatório das Migrações em São Paulo-

Núcleo de Estudos de População Elza Berquó;

Unicamp- Universidade Estadual de Campinas;

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Me. Geraldo Castro Cotinguiba
Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

COMISSÃO ORGANIZADORA ESTUDANTIL

Mestranda Andressa Priori
Mestranda Andréia Pinsan
Graduanda Carol Lobo
Mestranda Cila Mariá F. F. De
Oliveira
Mestranda Cristiane Marina Teixeira
Girard
Graduando Eduardo Freire
Mestranda Elisangela de Lima
Eurico de Paulo
Mestranda Elis Lima
Mestrando Emmanuel Jadir C. S.
Silva
Mestranda Jória Batista de Souza
Lima

Graduando Maicon Gibson
Graduanda Maquezia Furtado
Mestranda Meire Jane Mendonça
Graduanda Pamella
Mestranda Relenny Vilas Boas C.
Pereira
Mestranda Roziane da Silva Jordão
Mestranda Terezinha Andrade da
Costa
Mestrando Tiago José Freitas
Batista
Graduanda Victória Maria Pimentel
Neves Costa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Élcio Aloisio Fragoso
Dr. Fernando Simplicio dos Santos
Ma. Geralda Iris de Oliveira
Me. Geraldo Castro Cotinguiba
Me. Lucas Martins Gama Khalil
Dr. Luís Eduardo Fiori
Dra. Márcia Maria de Oliveira
Dra. Maria de Fátima Castro de
Oliveira Molina

Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Dra. Maria do Socorro Dias Loura
Jorrin
Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral
Dra. Natália Cristine Prado
Me. Pedro Ivo Andretta
Dra. Sonia Maria Gomes Sampaio
Dr. Vitor Cei

APRESENTAÇÃO

É com muita alegria que publicamos os trabalhos finais apresentados no **“I Seminário Internacional do Observatório das Migrações em Rondônia: populações e fronteiras”**, integrado ao **“I Colóquio de pós-graduação em Letras da Unir: interculturalidades, linguagem, literaturas e outros saberes”**.

Durante o evento houve o lançamento do observatório das migrações internas e internacionais no estado de Rondônia, com o intuito de estimular o intercâmbio e o diálogo com diferentes campos disciplinares de pesquisas acerca das migrações no Brasil, na Amazônia, especialmente em Rondônia, e resgatar a trajetória dessas migrações e suas implicações passadas e contemporâneas para a formação do social de Rondônia que compreende o período do início do século XX até o começo da segunda década do século XXI (1907-2016). O I Seminário proporcionou um ambiente de debate sobre os eixos propostos para o evento, permitindo a interação entre pesquisadores, atores sociais que trabalham com migrantes e a comunidade em geral que se interessa pelo tema. Além disso, em uma perspectiva interdisciplinar, possibilitou formar uma rede acadêmica de estudos migratórios em Rondônia, vinculada ao Observatório das Migrações em São Paulo do NEPO/UNICAMP, cuja expertise fortalecerá os estudos sobre migrações em Rondônia. Além disso, pesquisadores de diferentes áreas da UNIR integraram o projeto, principalmente do programa de Mestrado Acadêmico em Letras, bem como alunos da pós-graduação e da graduação do grupo de pesquisa Migrações, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira - MIMCAB.

O I Colóquio da Pós-graduação em Letras da UNIR, integrado ao I Seminário Internacional do Observatório das Migrações em Rondônia, teve como objetivo criar um espaço de discussão acadêmica sobre aspectos relacionados com estas três áreas: a linguagem, a literatura e os processos culturais. Por meio de conferências, mesas-redondas e comunicações, foram socializadas pesquisas e produções científicas na graduação e na pós-graduação, além de fomentar debates acerca dos desafios enfrentados pelos

Programas de Pós-Graduação na área de Letras da Unir, mestrado acadêmico em Letras e Mestrado Acadêmico em estudos Literários, que se encontram em fase de consolidação e buscam a excelência.

O evento contou com a participação efetiva dos membros do grupo de pesquisas **Migrações, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira- MIMCAB-** que tem por objetivo estudar os diferentes processos migratórios no contexto amazônico, dando ênfase nos fluxos que tiveram e têm o Estado de Rondônia como destino. Nesse sentido, o grupo desenvolve diferentes abordagens de acordo com as linhas de pesquisa relacionadas e de maneira multidisciplinar. As linhas de pesquisa do MIMCAB contemplam questões de linguagem e memória, com ênfase no aporte teórico da análise de discurso e no pós-colonialismo. Há outras abordagens, quais sejam, migração, história, gênero e cultura. A equipe do MIMCAB é constituída por professores, pesquisadores e estudantes da pós-graduação e da graduação em diferentes áreas do conhecimento da UNIR.

Esta revista eletrônica que apresentamos é composta por **xxxxx(quantidade)** artigos e **xxxxx(quantidade)** de resumos expandidos. Perfazendo um total geral de **xxxxx** trabalhos aprovados para publicação. Para uma primeira edição do evento, ressaltamos a expressiva soma de trabalhos e a relevância das temáticas do seminário para os grupos de pesquisas atuantes.

Os trabalhos que foram apresentados no **“I Seminário Internacional do Observatório das Migrações em Rondônia: populações e fronteiras”** estão inseridos nos seguintes eixos temáticos: 1. Migrações Internacionais no Brasil: cenários, tendências, características e especificidades; 2. Migrações internacionais na Amazônia: implicações linguísticas, gênero, redes familiares e direitos humanos; 3. Migração Internacional e Políticas Públicas: trabalho, justiça, saúde, educação e assistência social; 4. Migração, Integração e transformações das fronteiras geográficas na Amazônia; 5. Migrações, colonização e formação de Rondônia; 6. As novas territorializações dos povos indígenas nos contextos urbanos: deslocamentos compulsórios, conflitos e resistências socioculturais; 7. Migrações, tensões, resistências e conflitos socioambientais em Rondônia: camponeses, agronegócio, Zona Franca e grandes projetos; 8. Retorno, pendularidade, sazonalidade, circularidade e redes nos movimentos migratórios em Rondônia.

Já os trabalhos que foram apresentados no “**I Colóquio de pós-graduação em Letras da Unir: interculturalidades, linguagem, literaturas e outros saberes**” estão inseridos nos seguintes eixos temáticos: I. Pós-graduação em Letras e os desafios contemporâneos: produção científica e tecnológica interdisciplinar e interinstitucional: redes de cooperação/parcerias e internacionalização; II. Estudos pós-coloniais na Amazônia; III. Análise do discurso; IV. Pluralidade Cultural e linguagem; V. Linguística textual, Gêneros textuais e Letramentos; VI. Libras- Língua Brasileira de Sinais; VII. Ensino de língua materna e língua estrangeira; VIII. Teoria e análise linguística; IX. Teoria e análise literária; 1X. Linguística aplicada;

Assim, contamos com textos revisados por uma comissão científica designada para este fim e esperamos contribuir com esses artigos para o fortalecimento das pesquisas e discussões sobre temáticas correlatas aos estudos aqui elencados.

Equipe organizadora.

Sumário

Políticas Públicas Para Imigrantes: Uma Discussão A Partir Da Situação Dos Haitianos No Brasil.....	13
Migração Boliviana Na Fronteira Pela Perspectiva Dos Direitos Humanos.....	33
Narrativas Oraís Populares Dos Imigrantes Haitianos Residentes Em Porto Velho, Rondônia: Uma Abordagem Etnográfica.....	38
A Mulher Haitiana Em Porto Velho, Rondônia: Imigração, Gênero E Memórias.	52
“Strange Fruit”: Uma Análise Discursiva Da Luta Racial Norte-Americana No Canto Negro De Billie Holiday	62
“A Nossa Preocupação É A Preservação Da Doutrina”: Fé, Ideologia E Sujeito No Discurso Religioso	76
As Relações De Poder No Discurso Autoritário: Assujeitamento X Reconhecimento	91
Discurso Formal No Tribunal Do Júri: Interação E Sujeito	108
Identidade E Discurso Na Era Digital	119
Projeções Discursivas E Posições De Sujeitosno Samba-Enredo Da Escola De Samba Acadêmicos Do Grande Rio Em Homenagem Ao Estado De Rondônia No Carnaval De 1997.....	135
Charges E Cartuns Políticos: A Relação Sujeito E Linguagem Pela Análise Do Discurso Foucaultiano.....	147
ANÁLISE DO DISCURSO: A Enunciação Como Efeito De Poder Na Ordem Do Discurso Jornalístico	154
“A Tempestade” De William Shakespeare Sob O Viés Da Análise Do Discurso	163
uma Descrição Historiográfica: O Discurso Poético Do Eu-Lírico Rolimourense	188
Adoniran Barbosa – Um Poeta Às Avessas, Análise De Excertos Do Sambista Na Perspectiva Sociolinguística	204

Criminalização Dos Movimentos Sociais Na Imprensa Brasileira	215
Cultura, Comunicação E Gestão Da Informação Nos Institutos Federais De Educação Das Regiões Norte E Centro-Oeste	228
Tupi Mondé: Língua, Linguagem E Cultura Dos Indígenas “Cinta Larga”.	245
Aspectos Morfológicos Na Língua Brasileira De Sinais: Uma Abordagem Comparativa Entre Os Classificadores E Os Sinais	261
Mapeando Os Sinais Paiter Suruí Para Os Processos Próprios De Ensino Aprendizagem Da Educação Escolar Indígena	276
Ensino Bilíngue Para Surdos: Compartilhando Experiência.....	290
A CONSTRUÇÃO DA VOZ, Acordos Intersubjetivos Na Tradução De Narrativas Em Língua Brasileira De Sinais.....	304
A Importância Da Inserção Da Libras (Língua Brasileira De Sinais) No Ensino Regular De Ji – Paraná	312
Coesão E Coerência Textual: Uma Análise Em Textos De Alunos Surdos. ..	324
Entre A Tradição E A Modernidade: A Instabilidade Das Personagens Em Estive Lá Fora, De Ronaldo Correia De Brito	344
Fredric Jameson Leitor De Theodor Adorno: Cultura Da Mídia E Políticas Do Contemporâneo.....	353
O Sujeito Deslocado Na Poesia De Armando Freitas Filho: Condições Contemporâneas.....	363
Em Rondônia É Assim, Em Terra De Índio Quem Descoloniza É Rei: Uma Análise Pós-Colonialista.....	373
Saberes Indígenas E Quilombolas: Proposição Para Um Currículo De Formação De Professores De Ciências Biológicas	402
Tribos Indígenas De Rondônia E Um Olhar Sobre A Tribo Pacaás Novos	418
As Contribuições Do Ensino De Língua Portuguesa Para Imigrantes Haitianos Em Porto Velho: Uma Perspectiva Sobre A Inserção Social.....	431
Diversidade Linguística: Em Que Implica No Ensino De Língua Portuguesa?443	
Variação Linguística E Língua Materna: Por Um Ensino De Competência Comunicativa.....	456

Estudos Migratórios: mobilidade humana nacional e internacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA IMIGRANTES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA SITUAÇÃO DOS HAITIANOS NO BRASIL

Taize Giacomini

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR
taize.giacomini@hotmail.com

Maria de Lourdes Bernartt

PhD em Educação (UNOCHAPECÓ). Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP-SP).

RESUMO: O fluxo migratório de haitianos para o Brasil intensificou-se a partir de 2010, quando um terremoto atingiu aquele país, causando inúmeras mortes e deixando centenas de pessoas feridas e desabrigadas. Dentre os fatores que motivaram sua vinda, destacam-se ainda problemas políticos, econômicos, sociais e ambientais, historicamente enfrentados pelo Haiti. A chegada constante de novos haitianos demandou medidas para regularizar a documentação, além de auxílio no processo de inserção social, educacional e linguística. Desse modo, o presente artigo objetiva analisar princípios e diretrizes de políticas públicas brasileiras para imigrantes, em especial para haitianos. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Em relação à pesquisa bibliográfica, foram feitos estudos sobre origem, conceitos e desenvolvimento de políticas públicas, além de um breve histórico do Haiti. E, em relação à pesquisa documental, foram levantadas e analisadas diretrizes e princípios de políticas públicas brasileiras para esses imigrantes, em especial haitianos. Os resultados demonstram que inexistente uma política nacional de imigração e proteção aos trabalhadores migrantes, havendo apenas leis, decretos, resoluções normativas, entre outros, que tratam sobre a temática. No entanto, uma nova Lei de Migração está em fase final de aprovação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Migrantes. Haiti.

1 INTRODUÇÃO

A imigração para o Brasil não é inédita, visto que há um histórico de chegada de pessoas de inúmeras nacionalidades ao longo dos séculos. No período colonial, o país era habitado por nativos indígenas, colonizadores portugueses e africanos escravizados. Esses últimos foram trazidos para trabalhar nas Capitanias Hereditárias e assegurar a renda de seus donos.

A partir de 1747, com a extinção das Capitanias Hereditárias pela Carta Régia, inicia-se a imigração de açorianos para os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil em 1808, o decreto 28 autoriza a formação de colônias urbanas com imigrantes de países estrangeiros. De 1812 até a década de 1970, o Brasil acolhe imigrações esporádicas de diferentes nacionalidades inglesas, suíças, francesas, polonesas, russo-ucranianas, turcas, libanesas, austríacas e lituanas. Em 1812 vieram os chineses; em 1817, os suíços; em 1818, o primeiro núcleo de alemães fixando-se na Bahia, para continuar de forma constante e progressiva no Rio Grande do Sul (1824) e Santa Catarina (1827). Importante também foi a presença italiana que participará da Revolução Farroupilha (1835/1845). (ZAMBERLAM et al., 2014, p.9)

Entre as décadas de 1870 e 1959 predominou a imigração europeia, principalmente de italianos, alemães, espanhóis, poloneses, russos, portugueses e holandeses; e, em menor quantidade, a imigração asiática. Os principais motivos que determinaram a emigração relacionam-se a falência de artesãos e pequenos empreendedores domésticos e substituição de trabalhadores camponeses por novas máquinas agrícolas, devido a Revolução Industrial; avanços da medicina que proporcionaram um inchaço populacional; problemas políticos e econômicos das nações; além de frequentes guerras. Com o fim legal da escravidão negra, em 1888, esses imigrantes foram atraídos para o trabalho nas fazendas de café e cana-de-açúcar da região Sudeste e para a continuidade da colonização dos três estados da região Sul do Brasil.

De 1960 até 1999 diminuiu a imigração de europeus e asiáticos, crescendo a de latino-americanos, coreanos e africanos. Dentre os motivos que geraram a emigração, podemos citar: ditaduras militares e perseguições nos países da América Latina; a Guerra da Coreia e embates entre ideologias comunista e capitalista; independência de colônias africanas e criação de Estados independentes. (ZAMBERLAM et al., 2014)

No entanto, não podemos perceber a migração como algo do passado. Nos últimos anos, o Brasil tem se tornado destino de europeus, africanos, asiáticos, latino-americanos e caribenhos. Desse modo, surgiram novos rostos da imigração, dentre os quais estão os haitianos. Conforme Cotinguiba e Pimentel (2012),

[...] especialmente a partir da segunda metade [século XX], tem-se assistido à migração em massa de haitianos para outros países em busca de melhores condições de vida, seja por liberdade política e social, seja pela busca de oportunidades de trabalho ou estudos e, nesse sentido o Brasil figura como um dos destinos da emigração haitiana na contemporaneidade. (COTINGUIBA, PIMENTEL, 2012, p. 2)

Falar sobre essa diáspora dos haitianos ao Brasil é, também, falar sobre políticas públicas, em especial da ausência de uma política migratória no país. A chegada de haitianos - a partir de 2010 - em grande número, indocumentados, sem ter onde permanecer e com dificuldades de comunicação, colocaram na pauta governamental a questão da política migratória, o que não acontecia há muito tempo, como veremos a seguir.

Diante do exposto, esse artigo objetiva analisar princípios e diretrizes de políticas públicas brasileiras para imigrantes, em especial para haitianos. Serão apresentados estudos sobre origem, conceitos e desenvolvimento de políticas públicas (seção 2); e, em seguida, levantadas e analisadas diretrizes e princípios de políticas públicas brasileiras para imigrantes (seção 3), até chegar à situação dos haitianos (seção 4). Trata-se de um breve levantamento histórico, tendo em vista os inúmeros contextos de imigração ao Brasil e as diversas interpretações em relação à presença dos imigrantes, impondo políticas mais ou menos restritivas.

2 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Souza (2006), a área de conhecimento e disciplina acadêmica de política pública surge nos Estados Unidos, dando ênfase aos estudos sobre a ação dos governos. Já na Europa, que detinha tradição em pesquisas e estudos sobre a temática, enfatizava-se a análise sobre o Estado e suas instituições. Foi após esse período que vieram os estudos sobre o governo - tido como uma das principais instituições responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Desse modo, os Estados Unidos pularam uma das etapas europeias e largaram na frente em relação aos estudos acadêmicos.

Os estudos sobre políticas públicas, na área do governo, propriamente dito, datam de 1948, tendo Robert McNamara como precursor. Apesar disso, ainda não há consenso sobre o seu conceito. Souza (2006, p.24) afirma que “a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.”

Souza (2006) afirma que além dos governos, outras instituições podem estar envolvidas na formulação de PP, destacando-se movimentos sociais e grupos de interesse, por exemplo: ONGs, ONU, cooperativas, corporações, grupos ambientalistas, grupos culturais e religiosos, instituições de benemerência, entre outros. O ciclo organiza-se nas seguintes etapas: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

Segundo a autora, “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2006, p.26), e, após serem implementadas, passam por processos de acompanhamento e avaliação. Vale lembrar que políticas públicas podem requerer a aprovação de nova legislação.

Diante disso, percebe-se que a reflexão sobre o movimento migratório de haitianos para o Brasil é bastante válida, pois traz inúmeros desafios à investigação científica e ao campo das políticas públicas. Trata-se de um fenômeno recente que envolve direitos internacionais, questões de acolhimento e falta de políticas públicas que permitam a esses imigrantes o acesso a algumas liberdades. Sen (2000, p.32) descreve que a noção de liberdade envolve tanto

os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais. A privação de liberdade pode surgir em razão de processos inadequados (como a violação do direito ao voto ou de outros direitos políticos ou civis), ou de oportunidades inadequadas que algumas pessoas têm para realizar o mínimo do que gostariam.

Ainda segundo o autor, considera-se a liberdade dos indivíduos como elementos constitutivos básicos para o desenvolvimento. Nesse sentido, discorre sobre a expansão das “capacidades” das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam. Sen (2000, p.32) afirma que “essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo.”

Para Sen (2000), a liberdade faz com que o indivíduo aumente seu potencial de cuidar de si e de influenciar no meio em que vive. Assim sendo, este desempenha o papel de agente, enquanto membro público e participante das ações econômicas, sociais e políticas.

Essa perspectiva de liberdade, apresentada por Sen, está relacionada com a qualidade de vida como um todo, não apenas nos recursos financeiros que as pessoas possuem. No entanto, historicamente as discussões sobre políticas enfatizam a pobreza e a desigualdade por meio da renda, deixando de lado outras variáveis (desemprego, doença, baixo nível de instrução e exclusão social).

Para o autor, a questão da discussão política e participação social é, portanto, central para a elaboração de políticas públicas em estrutura democrática. O uso de prerrogativas democráticas – tanto as liberdades políticas como os direitos civis – é parte crucial do exercício na própria elaboração de políticas econômicas, em adição a outros papéis que essas prerrogativas possam ter. Em uma abordagem orientada para a liberdade, as liberdades participativas não podem deixar de ser centrais para a análise de políticas públicas. (SEN, 2000, p.134)

Assim sendo, a participação social é importantíssima para a elaboração e análise de políticas públicas, tendo em vista a democracia. Agora que já discorreremos sobre a importância e a necessidade das mesmas para ampliar as liberdades dos indivíduos, convém traçar um panorama de como a legislação brasileira tratou a questão migratória, para depois discorrer sobre as necessidades de políticas públicas voltadas para o atual contexto brasileiro.

3 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA IMIGRANTES

As políticas públicas para imigrantes sofreram alterações em sua regulamentação ao longo do tempo. Milesi e Marinucci (2005) afirmam que no século XIX, muitos países não faziam distinção entre os direitos dos nacionais e dos estrangeiros, como é o caso do código Civil holandês (1839), do Código Civil chileno (1855), do Código Civil Argentino (1869) e do Código Civil Italiano (1865). Porém, após as guerras mundiais das décadas de 1920 e 1930 houve um retrocesso sobre o entendimento dos direitos do migrante, sendo que muitos países restringiram os direitos dos estrangeiros em suas legislações.

Milesi e Marinucci (2005) afirmam que as Constituições brasileiras de 1934 e de 1937 refletem essa tendência. A Constituição de 1934 institui o sistema de cotas, que impede a aglomeração de imigrantes no território nacional. O artigo 121 dispõe que “a lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do país”. Especificamente os parágrafos 6 e 7 tratam sobre a questão dos estrangeiros:

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente migratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.

§ 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena. (BRASIL, 1934, p. 14)

Já a Constituição de 1937 expande as proibições migratórias, incumbindo unicamente a União o poder de legislar sobre migração, podendo ainda limitar certas etnias ou nacionalidades. O artigo 16 descreve que compete privativamente à União o poder de legislar sobre “a naturalização, a entrada no território nacional e saída desse território, a emigração e imigração, os passaportes, a expulsão de estrangeiros do território nacional e proibição de permanência ou de estada no mesmo, a extradição.”

Posteriormente o Decreto 383, de 18 de abril de 1938, veda a estrangeiros a atividade política no Brasil. E, o Decreto-Lei 406, de 04 de maio de 1938, dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, listando no artigo 1º quem não seria mais aceito no território nacional:

I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos; II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres; III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicômanos; IV - doentes de moléstias infectocontagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública; V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional; VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento; VII - que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência; VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições; IX - já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado; X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira; XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais. (BRASIL, 1938, p.1)

Neste excerto, percebe-se uma postura altamente preconceituosa do governo brasileiro, à época, no que tange a estrangeiros, dificultando o processo de entrada e permanência no país. Isso também se apresenta no artigo 2º, que discorre sobre o direito do Governo Federal de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas “raças ou origens”. A Legislação de 1946 também previa restrições aos direitos dos estrangeiros.

Após a II Guerra Mundial, o governo brasileiro passa a flexibilizar a política migratória em busca de mão de obra e também para acolher refugiados e deslocados dessa guerra. O Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, parece apresentar maleabilidade quando diz que “todo estrangeiro poderá entrar

no Brasil, desde que satisfaça as condições estabelecidas por esta lei”. No entanto, privilegia a migração europeia.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 941 de 13/10/1969 e a Lei nº 6.815 de 19/08/1980 (Estatuto do Estrangeiro) definem a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e apresentam outras providências. O artigo 2º do Estatuto estabelece que na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional. Nesse sentido, também se passou a dar ao estrangeiro o tratamento de regime policial e penal.

De acordo com Zamberlam (2013), o Estatuto do Estrangeiro implanta uma estrutura burocrática complexa e com competências fragmentadas, dividindo-se em Ministério do Trabalho, Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Justiça. Também retira a responsabilidade dos Estados Federativos e dos Municípios na mediação com os imigrantes ao canalizar todo o processo para a Polícia Federal, o que estimula a entrada irregular de estrangeiros. Ainda de acordo com a mesma fonte, o Estatuto criou o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) para equacionar questões pontuais e operacionalizar políticas só de controle ou seleção dos fluxos migratórios. O Conselho Nacional de Refugiados (CONARE) – Lei 9.474/97 - surge mais adiante com o mesmo propósito.

O Brasil e o mundo, nas três últimas décadas do século XX, apresentam outro cenário em relação às leis de migração. Estas passam a incorporar os direitos humanos no arcabouço jurídico, na estrutura do Estado e nas relações cotidianas; e o Estado passa a adotar indicadores sociais na avaliação da gestão pública (1973). De tal modo, a Constituição Federal de 1988 absorve esses avanços, discorrendo no 5º artigo que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

No entanto, a Constituição de 1988 deixa a questão migratória para a lei ordinária (até hoje permanece a do período ditatorial); dá ao Estado o poder de legislar sobre a cidadania (quem pode ser e quem não pode ser cidadão brasileiro); e introduz inovações, como a que todos os residentes no país têm seus direitos fundamentais resguardados e é beneficiário das políticas sociais.

Desde o início do processo imigratório do século XIX até hoje, o Brasil introduz o imigrante numa pura relação de trabalho, sem estabelecer uma política de integração que o insira na sociedade (MARTINS, 2005). Em outras palavras, os estrangeiros ainda são orientados pelo Estatuto de 1980 (instaurado no contexto da ditadura militar), que está ultrapassado e desatualizado diante das atuais necessidades migratórias.

Milesi e Marinucci (2005, p.1) afirmam que:

A mudança de perspectiva global no tratamento aos migrantes passa, necessariamente, pela mudança legislativa interna de países, como o Brasil, que consigam entender a problemática das migrações como uma realidade indiscutível e desafiadora, mas que, além das questões meramente controladoras, policiais e estatais, deve ser visto como uma questão social, sob o paradigma do respeito aos direitos humanos em sua totalidade.

O Brasil, após 2008, passa a apresentar sinais de alterações de suas políticas públicas para migrantes, com algumas ações de órgãos federais. São lançados dois Projetos de Lei, o PL 5.655 de 2009 (enviado ao Congresso pelo Ministério da Justiça) e o PLS nº 288 de 2013 (Senador Aloysio Nunes). O primeiro dispõe sobre o ingresso, permanência e saída de estrangeiros no território nacional, o instituto da naturalização, as medidas compulsórias, transforma o Conselho Nacional de Imigração em Conselho Nacional de Migração, define infrações e dá outras providências; enquanto o segundo institui a Lei de Migração e regula entrada e estada de estrangeiros no Brasil.

Essa nova Lei de Migrações (2014) foi criada por comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Justiça e deverá substituir o Estatuto do Estrangeiro. A comissão especial realizou, no decorrer de meses, um trabalho grande e profundo, ouvindo sugestões/reivindicações de imigrantes e entidades. O ministro da justiça, José Eduardo Cardozo, declara em entrevista ao Portal Brasil, publicada em 29/08/2014, motivos que levaram ao desenvolvimento dessa proposta:

Nós quisemos reconhecer os direitos dos estrangeiros no Brasil e atender às expectativas de mudanças adequadas à nova realidade brasileira. O Brasil é um País que acolhe quem vem de outros países para tentar uma vida melhor

aqui. Nada mais justo do que termos uma nova lei proposta por especialistas e feita de maneira colaborativa com vários setores da sociedade.

O Projeto de Lei do Senado (PLS) 288/13, de autoria do senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP), foi aprovado pela Comissão de Relações Exteriores do Senado em 21/05/2015. Passou por nova votação, em 02/07/2015, sendo aprovado em caráter terminativo. Então seguiu para análise no plenário da Câmara dos Deputados e foi aprovado no dia 06/12/2016. Como houve mudanças no texto, o PL voltará ao Senado para deliberação final antes de ser encaminhado para sanção presidencial.

O PLS 288/13 institui a Lei de Migração que dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para os emigrantes. O texto aprovado determina ainda penalidades para o crime de tráfico de pessoas, estabelecendo reclusão de 1 a 5 anos mais multa para quem promover a entrada ilegal de estrangeiros em território nacional e de brasileiros em países estrangeiros. Em caso de violência e subordinação da vítima a situações degradantes a pena poderá expandir de um sexto a um terço.

Para efeito dessa Lei, considera-se: a) migrante - toda pessoa que se desloca de um país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida; b) imigrante – toda pessoa, nacional de outro país ou apátrida, que trabalhe ou resida e se estabeleça temporária ou definitivamente no Brasil; c) emigrante – o brasileiro que se estabeleça temporária ou definitivamente no exterior; d) residente fronteiriço – toda pessoa, nacional de outro país ou apátrida, que conserva a sua residência habitual em um município fronteiriço de país vizinho; e) visitante – toda pessoa, nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente em território nacional; f) apátrida – toda pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, seguindo a sua legislação, como seu nacional, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002.

Esta nova Lei de Migração (BRASIL, PLS 288/13, p.2) apresenta como princípios:

I – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e quaisquer formas de discriminação; III – não criminalização da imigração; IV- não discriminação em razão dos critérios e procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida no território nacional; V – promoção de entrada regular e de regularização documental; VI – acolhida humanitária; VII – desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII – garantia do direito a reunião familiar; IX – igualdade de tratamento e de oportunidade aos migrantes e seus familiares; X – inclusão social, laboral e produtiva dos migrantes por meio de políticas públicas; XI – acesso igualitário e livre dos imigrantes aos serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XII – promoção e difusão dos direitos, liberdades, garantias e obrigação dos migrantes; XIII – diálogo social na formulação, execução e avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã dos migrantes; XIV – fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e livre circulação de pessoas; XV – cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios a fim de garantir a efetiva proteção de direitos humanos dos migrantes; XVI – integração e desenvolvimento das regiões de fronteira, e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir a efetividade dos direitos dos residentes fronteiriços; XVII – proteção integral e atenção ao superior interesse das crianças e adolescentes migrantes; XVIII – observância do disposto em convenções, tratados e acordos internacionais; XIX – proteção dos brasileiros no exterior; XX – migração e desenvolvimento humano no local de origem como direitos alienáveis de todas as pessoas; XXI – promoção e reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, e; XXII – repúdio a práticas de expulsão ou deportação coletivas.

Percebemos nessa lei, um novo entendimento dos órgãos federais em relação às migrações, apresentando princípios que não ferem os direitos humanos, diminuem as burocracias para a concessão de vistos,

principalmente àqueles que buscam asilo no país. Também são incluídos no texto os “residentes fronteiriços”, que até então não eram retratados. Para os brasileiros que moram no exterior e desejam voltar garante-se a possibilidade de trazer bens sem cobrança de taxas. Ainda repudiam-se práticas discriminatórias, racistas e xenofóbicas. De modo geral, o PLS 288/13 discorre sobre direitos e garantias para os migrantes, envolvendo diversas medidas que também contribuem para a inserção social. Sua aprovação representará uma grande conquista principalmente para as comunidades de migrantes e refugiados residentes no Brasil. Na próxima seção veremos sobre a situação dos haitianos no Brasil e os desafios em relação às políticas públicas brasileiras para imigrantes. Primeiramente discute-se sobre legislação internacional que ampara imigrantes e refugiados, refletindo-se acerca da classificação dos haitianos; e, em seguida, discorre-se sobre políticas públicas brasileiras direcionadas para nacionais do Haiti.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA HAITIANOS

De acordo com informações disponíveis no site da Conectas Direitos Humanos , após a crise de 2008 ocorreram novos movimentos migratórios, dentre os quais se destacam: a redução do fluxo de saída de brasileiros para o exterior; a ampliação do processo de retorno; e, a imigração tendo o Brasil como destino e trânsito. Sobre esse último movimento, que é o enfoque da presente pesquisa, apresentam-se os principais envolvidos: 1) migrantes na área do Mercosul, por meio do acordo de livre residência entre os países da região; 2) novos fluxos de imigrantes de países que não tinham a tradição de migração em direção ao Brasil como Bangladesh, Senegal, Haiti e países africanos.

Em se tratando de questões internacionais, os migrantes possuem atualmente dois instrumentos jurídicos: a Convenção da ONU para a Proteção dos Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias, de 1990; e a Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951, e seu Protocolo, de 1967. O primeiro dispõe de questões básicas para tratamento dos migrantes econômicos e membros de sua família, mas envolve países desenvolvidos e subdesenvolvidos deixando de lado os demais. Alguns países recusam-se a participar e não dão a devida atenção ao assunto. O segundo envolve os

refugiados da Segunda Guerra Mundial e posteriormente, em 1967, contempla outros refugiados.

Corroborando com a discussão dos regimes internacionais, Claro afirma que

[...] apenas ao tema dos refugiados pode ser atribuído um regime específico. Pode-se concluir que não apenas a temática migratória possui normativa e princípios escassos, mas que, sobretudo, as questões migratórias tendem a permanecer sob o direito e a política domésticos dos Estados, sob a alegação de soberania e de segurança nacional a respeito de a quem é permitido entrar e permanecer no seu espaço geográfico. (CLARO, 2012, p.57)

Assim sendo, nota-se que o Estado apresenta grande liberdade para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas às necessidades dos migrantes, tendo em vista que a legislação internacional não trata de maneira aprofundada sobre a questão. Já os refugiados dispõem de um estatuto mais claro e abrangente.

Para além deste debate, uma questão que surge é se os haitianos enquadram-se na categoria de migrantes ou refugiados, uma vez que múltiplos são os motivos que condicionaram esse deslocamento geográfico. Para efeitos da convenção de 1990, o artigo 2º define a expressão "trabalhador migrante" como "a pessoa que vai exercer, exerce ou exerceu uma atividade remunerada num Estado de que não é nacional". E, para efeitos da convenção de 1951, artigo 1º, o termo "refugiado" designa a pessoa que

[...] em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 1 de Janeiro de 1951, e receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar.

Diante do exposto, e segundo o IMDH do Brasil, os haitianos não se enquadram como refugiados, pois não atendem aos critérios estabelecidos na Convenção de 1951 e na Lei Nacional nº 9474/97 para serem designados como tal, em outras palavras não têm vida ameaçada, não são perseguidos e não necessitam da proteção internacional. Dessa forma, o CONARE não pode conceder os pedidos de refúgio dos haitianos no país e estes são encaminhados para o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) para que possam ter residência permanente no país por questões humanitárias.

O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) criou, então, a Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012, dispondo sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Em tal documento, constam cinco artigos que estão dispostos, a seguir:

Art. 1º Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro.

Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010. Art. 2º O visto disciplinado por esta Resolução Normativa tem caráter especial e será concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da Embaixada do Brasil em Porto Príncipe.

Parágrafo único. Poderão ser concedidos até 1.200 (mil e duzentos) vistos por ano, correspondendo a uma média de 100 (cem) concessões por mês, sem prejuízo das demais modalidades de vistos previstas nas disposições legais do País. Art. 3º Antes do término do prazo previsto no caput do art. 1º desta Resolução Normativa, o nacional do Haiti deverá comprovar sua situação laboral para fins da convalidação da permanência no Brasil e expedição de nova Cédula de Identidade de Estrangeiro, conforme legislação em vigor.

Art. 4º Esta Resolução Normativa vigorará pelo prazo de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado. Art. 5º Esta Resolução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Ao criar essa resolução o governo brasileiro também toma medidas para reprimir a imigração ilegal e o tráfico de pessoas pelas fronteiras, uma vez que os vistos podem ser solicitados na Embaixada do Brasil em Porto Príncipe. Além disso, o Brasil passou a conceder CPF e carteira de trabalho para esses haitianos residirem e trabalharem aqui.

A Coordenação Geral de Imigração (CGI) salienta que atualmente não há integração entre os sistemas dos órgãos e entidades que cuidam de assuntos migratórios, as bases de dados são falhas e os sistemas ultrapassados, não permitindo a CGI ter o controle de quantos estrangeiros realmente entraram no país e se o estrangeiro ficou mais ou menos tempo do que o prazo indicado no pedido. O sistema da CGI trata os dados manualmente, não possuindo um sistema estatístico capaz de trazer a informação em tempo real, ou seja, a informação é publicada com defasagem de tempo. Há também dificuldade em se obter informações de outros órgãos e entidades (demora e excesso de burocracia).

Ao adquirirem o visto e documentação, os haitianos passam a ter os mesmos direitos que os nacionais brasileiros, como acesso à saúde e educação. Esses direitos estendem-se aos cônjuges e a demais membros da família, uma vez que a unidade familiar “é princípio-dever aplicado pelo Brasil aos imigrantes” (PACÍFICO E PINHEIRO, 2013, p.115).

Outra medida tomada posteriormente foi a criação da Resolução Normativa nº 106, de 24 de outubro de 2013. O Conselho Nacional de Imigração (CNI) resolve que fica prorrogado por doze meses o prazo de vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012 (Art. 1º) e que esta Resolução Normativa entra em vigor na data de sua publicação (Art. 2º).

Apesar dessas medidas, o novo e complexo quadro migratório envolve inúmeros desafios para a gestão pública. Como já mencionamos, ainda não existe uma política nacional para migrantes, existem apenas leis, decretos, resoluções normativas, entre outros, que apresentam algumas diretrizes sobre o tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propiciou-nos um olhar histórico acerca do tratamento das migrações pela legislação brasileira. Conforme o IMDH (2015, p.44), o atual contexto migratório nos faz refletir sobre o Direito de Migrar, mas acima de tudo

“lutar para que as condições básicas de vida, de segurança e de dignidade das pessoas lhes assegurem o Direito a Não Migrar”, pois o natural é que nasçam e queiram viver com dignidade e segurança no seu país de origem. Ressalta-se ainda a importância de ações que promovam o respeito e a interculturalidade com os imigrantes, de forma a combater qualquer prática preconceituosa.

As características do fluxo migratório de haitianos para o Brasil – grande número de pessoas, falta de documentação, entrada ilegal pelas fronteiras - demonstraram as deficiências, carências e desafios do país em relação à legislação migratória (IMDH, 2015). Cada dia mais se percebe a necessidade de uma política migratória e de ampliar ações que promovam a integração social, educacional e linguística dos imigrantes.

As políticas públicas restritivas aos migrantes - como as que vigoram no Brasil - favorecem o tráfico humano, a violência, a exploração e a vulnerabilidade. O rigoroso controle das fronteiras contribui para esse problema, pois os migrantes que não possuem documentação precisam buscar caminhos alternativos para a entrada. Isso favorece a ação dos “coiotes” (atravessadores) e aumenta consideravelmente o custo da viagem (IMDH, 2015). No entanto, o país já deu um primeiro passo para combater esses problemas, lançando o PLS 288/13, com uma política mais abrangente e justa aos migrantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1934). Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19DEZ1935.pdf#page=1>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Constituição** (1937). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015

_____. **Constituição** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938.** Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 383, de 18 de abril de 1938.** Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22 de jul. de 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945.** Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm> Acesso em: 22 de jul. de 2015.

_____. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980.** Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L6815.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC8820135687F345B412D/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%BA%2097.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Resolução Normativa nº 106, de 24 de outubro de 2013.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF808081419E9C900141F0140AA718A4/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20106.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Projeto de Lei 5.655 de 2009.** Dispõe sobre o ingresso, permanência e saída de estrangeiros no território nacional, o instituto da naturalização, as medidas compulsórias, transforma o Conselho Nacional de Imigração em Conselho Nacional de Migração, define infrações e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=443102>>. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

_____. **Projeto de Lei do Senado, nº 288 de 2013.** Institui a Lei de Migração e regula entrada e estada de estrangeiros no Brasil. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=113700>. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. **Refugiados Ambientais: mudanças climáticas, migrações internacionais e governança global.** 2012. 113 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=carolina+claro+disserta%C3%A7%C3%A3o&oq=carolina+claro+disserta%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.0.57.7652j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 22 jul. 2015

COTINGUIBA, Geraldo. C.; PIMENTEL, Marília. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho.** 2012. Disponível em: <<http://lnx.scalabriniane.org/smr/wp-content/uploads/2012/09/ARTIGO-HAITIANOS-EM-PORTO-VELHO-MAIO-2012.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

IMDH. **Migração no contexto atual.** 2015. Disponível em: <http://www.scalabrinianas.org/pcr/publicacoes/150715_migracoes_no_mundo_e_no_brasil.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Curso de direito do trabalho.** 4.ed. São Paulo: Dialética, 2005. 335p.

MILESI, R.; MARINUCCI, R. **Migrações Internacionais Contemporâneas.** Brasília: IMDH, 2005. Disponível em:

<http://www.migrante.org.br/as_migracoes_internacionais_contemporaneas_160505b.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-58%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf>>. Acesso em: 31 de jul. de 2015.

_____. **Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/IIIseminariocatedrasvm/documentos/convencao_de_1951_relativa_ao_estatuto_dos_refugiados.pdf>. Acesso em: 31 de jul. de 2015.

PACÍFICO, A. M. C. P. ; PINHEIRO, T. K. F. **O status do imigrante haitiano no Brasil após o terremoto de 2010 sob a perspectiva do Pós-Estruturalismo**. Revista Perspectivas do Desenvolvimento, v. 1, p. 107-125, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

ZAMBERLAM, Jurandir. **Imigração e Políticas Públicas aos migrantes na cidade de Porto Alegre**. 2013. Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/6528/Imigra%C3%A7ao_e_Pol.P%C3%ABblica._Porto_Alegre.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

ZAMBERLAM, et al. **Os novos rostos da imigração no Brasil – haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

Instituto de Migração e Direitos Humanos. **Migração no contexto atual.** Guaporé, 2015. Disponível em: http://www.scalabrinianas.org/publicacoes/150715_migracoes_no_mundo_e_no_brasil.pdf. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

Coordenação Geral de Imigração. Disponível em: http://ahkbusiness.de/fileadmin/ahk_business_br/01_Home/3_-_Aldo_Ca__ndido_-_Apresentac__a__o_CGIG_e_dados_estati__sticos.pdf. Acesso em: 22 jul. 2015.

Nova Lei de Migrações deverá substituir Estatuto do Estrangeiro. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/08/nova-lei-de-migracoes-devera-substituir-estatuto-do-estrangeiro>. Acesso em: 22 jul. 2015.

Comissão de Relações Exteriores do Senado aprova nova lei de migração. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/07/comissao-de-relacoes-exteriores-do-senado-aprova-lei-de-migracao.html>. Acesso em: 22 jul. 2015.

MIGRAÇÃO BOLIVIANA NA FRONTEIRA PELA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Magno Ferreira de Assis

Mestrando no Programa de Mestrado em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia – MHEC/UNIR
magnificopvh@hotmail.com

No contexto atual, os direitos humanos e a migração estão no centro dos debates na ordem do dia, as inúmeras reportagens sobre a vultuosa onda de refugiados da África e Oriente Médio que fogem de conflito na Síria, Iraque e outros países. O próprio Brasil experimentou nos últimos anos a onda migratória dos haitianos seja pelo efeito terremoto seja pela penúria econômica presente no Haiti.

Este movimento de migração tem feito com que os governos, organizações internacionais, a própria ONU, todos eles voltassem os seus olhos com maior responsabilidade sobre a questão migratória. Neste contexto, no universo da migração há razões variadas para buscar abrigo em outro país: uns buscam certas garantias e direitos que não mais podem encontrar nos seus locais de origem, outros buscam o refúgio por questões políticas que fogem de perseguições das mais diversas e há também chamados os migrantes econômicos. Estes últimos não fogem de conflitos, nem são perseguidos por sua cor, raça, religião, ou filiação política. Eles “fogem” de uma condição de vida extremamente degradante, em alguns casos tão degradantes como dos refugiados políticos sofrem em seus locais de origem, o sonho de uma vida melhor, de oportunidades (das quais não veem qualquer perspectiva nos locais de origem), e de concretizar a realização de sonhos que para muitos são simples ou banais, esbarra na legislação e na política de Estado dos países de destino,

que por inúmeros motivos negam esta população os direitos básicos e elementares que tanto procuram e os fez iniciar essa jornada longa e dura, cercados por inúmeros percalços e surpresas, chamada: imigração internacional.

De acordo com Abdelmalek Sayad, o imigrante é visto sempre como provisório. Para este autor, o imigrante só pode ser concebido desta maneira, afinal o que é um imigrante se não uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito. Segundo essa ideia ele está apenas de passagem, uma mão-de-obra barata em trânsito. Nada mais que isto. Mas esta mão de obra é mais que uma mão de obra, ela é um ser humano, que tem como objetivo a concretização de uma vida plena e digna, o que nem sempre ocorre. Muitos são os entraves que impossibilitam a realização de uma vida plena, entraves legais e de outras ordens na vida no país de acolhida.

Na atualidade há muitas declarações e mesmo acordos internacionais firmados entre países sobre a questão da migração. O problema é que uma parte deles não tem sido efetivados, sem contar os acordos que não saíram do papel por falta de interesse dos Estados. O principal deles é o documento é a Convenção Internacional sobre a Proteção de todos os Direitos dos Trabalhadores Migrantes e suas famílias, adotada pela Assembleia Geral, da Organização das Nações Unidas, em 8 de dezembro de 1990, mediante a Resolução 45/158. Esta convenção encontra amparo nos princípios norteadores dos direitos humanos. Infelizmente este Tratado poderia que balizar internacionalmente o tratamento e assegurar internacionalmente garantias para as populações de imigrantes no mundo inteiro espera pela boa vontade dos países, eis que os Estados são soberanos, tal como consta na Carta das Nações Unidas. O Brasil não assinou e nem aderiu a esta Convenção.

Os Estados nacionais têm se negado a cumprir o papel de respeitar os direitos de todos que ocupam seu solo, e isso não é de hoje. Para a filósofa Hannah Arendt os valores da Revolução Francesa tem sido deturpados, a Declaração Universal dos direitos do Homem e do Cidadão foram absorvidos de uma maneira não universal, mas nacional, ou seja, a garantia dos direitos humanos pelos Estado só tem sido uma perspectiva a ser alcançada quando se trata de um nacional, levando a todos os que não são nacionais a exclusão de

seus direitos e garantias individuais. Isto geraria um paradoxo e estaria longe do pretendido pelos autores do documento centenário. Segue a Autora dizendo que todo aquele que não seja nacional da pátria onde reside, acaba por não ter acesso aos direitos básicos e elementares, como a saúde, educação e moradia. Nas palavras de Arendt, na página 333, da obra *As origens do Totalitarismo*, encontramos a ideia que permeia o próprio espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “O homem pode perder todos os chamados direitos do homem sem perder sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade”. Para Arendt, a perda dos direitos não torna a pessoa um ser esquecido. Na verdade, ela se torna esquecida, quando ocorre a exclusão de sua comunidade de origem, quando ela não tem mais a proteção legal da sua comunidade, uma vez que está longe da jurisdição jurídica e tutela do seu Estado nacional. Ou seja, quando ela está apartada desta jurisdição nacional, ela está a mercê de outra comunidade que não é a sua, que, portanto, a entende como não sendo de sua responsabilidade. Os Estados de destino, portanto não se veem obrigados a estender o direito de seus nacionais aqueles que não são nacionais dos seus respectivos países.

Acompanhando o raciocínio de Arendt, verifica-se que é a qualidade de nacional que permite a qualidade de possuir direitos humanos que no caso dos imigrantes por serem de outra comunidade nacional se veem em constante risco de não serem enxergados pelo Estado de destino em seus direitos fundamentais. Assim, segue a Autora, dizendo que a nacionalidade, direitos e proteção legal do Estado caminham juntos com o reconhecimento dos direitos humanos básicos: “Não apenas a perda de direitos nacionais levou a perda de direitos humanos. Como demonstra o exemplo do Estado de Israel. Só pôde ser realizado até agora pela restauração ou pelo estabelecimento de direitos nacionais ”.

Essa realidade da perda de direitos se torna mais evidente na Fronteira, esse entre- lugar que não é nem aqui e nem lá, onde como diria Bhabha: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”. Bhabha traduz bem a dinâmica desse entre-lugar que é a fronteira, o sentimento de fronteira.

Voltando nossos olhos para a nossa fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín, podemos afirmar que apesar dos anos de convivência e de trocas culturais, os imigrantes bolivianos ainda são vistos pelos brasileiros com estranhamento. Neste século XXI, a presença boliviana se faz mais presente na citada fronteira rondoniense, existindo as mesmas dificuldades, desafios, medos e discriminação que experimentam os imigrantes de Sayad. Tal como disse Arendt, em nossa fronteira ainda permeia no imaginário o sentimento de que direitos humanos existem somente para os nacionais.

Em outra definição para a fronteira, José de Souza Martins percebe a fronteira como um local de conflito de vários grupos humanos, nas próprias palavras de Martins: “A fronteira é, na verdade, ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos”. Para os imigrantes, a fronteira é um espaço de disputa para a concretização de seus sonhos, e da efetivação de direitos que não encontram garantidos no seu país de origem, ou seja, a fronteira é o lugar onde começa a sua dura realidade de ser extranacional e onde se deve disputar com nacionais e outros grupos o espaço de reconhecimento de seus direitos e garantias.

Da leitura de Bhabha e de Martins, depreendemos que a fronteira é um entre-lugar onde se começa a se fazer sentir inúmeras questões como a questão do direito dos imigrantes e é ao mesmo tempo a fronteira um espaço de embate ou disputa para que estes direitos humanos dos imigrantes sejam reconhecidos e realizados pelo Estado receptor desta força de trabalho, temporária e provisória.

Assim sendo o imigrante boliviano ao adentrar no território brasileiro está a partir daquele momento tendo que lutar por direitos básicos e fundamentais, que talvez não tivesse no seu país de origem, e passará a compor o grupo dos que buscam direitos no território brasileiro.

As histórias de migração se igualam seja pela decisão de partir seja pela busca do visto seja busca pelo reconhecimento de direitos individuais, fundamentais e sociais garantidos apenas aos nacionais. Assim a história se repete no cotidiano da fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín, nas rodoviárias de São Paulo ou nas fronteiras do Acre: seres humanos, distantes

da proteção de seu Estado de origem e, quase exclusivamente por conta própria, procuram um espaço de trabalho, de moradia, de acolhida. Assim o migrante está chamado a confrontar diariamente inúmeras dificuldades e se fazer sentir como ser humano não importando sua nacionalidade. Trata-se de uma luta contínua e muito antiga que vem sendo realizada por muito tempo, uma vez que nenhum Estado, como diria Sayad, pode impor nada a outro, como nesse caso a garantia do essencial e do básico, é uma correlação de força desigual entre os Estado de origem e os Estado de destino, onde o Estado de destino está em uma condição largamente vantajosa nesse duelo. Afinal de contas é prerrogativa do Estado de destino fazer cumprir ou não a efetivação dos direitos básicos e elementares do imigrante.

O Brasil deve assinar a Convenção sobre a Proteção dos Direitos dos Trabalhadores e suas Famílias porque sinalizaria uma resposta positiva aos Direitos Humanos e demonstraria que somos sim um país que acolhe a todos e a todas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo, São Paulo: Companhia das Letras, 1949.

BHABHA, Homi K. **O LOCAL DA CULTURA**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARTINS, José de Souza. **FRONTEIRA: A DEGRADAÇÃO DO OUTRO NOS CONFINS DO HUMANO**. São Paulo: Contexto, 2014.

SAYAD, Abdelmalek. **A IMIGRAÇÃO OU OS PARADOXOS DA ALTERIDADE**. São Paulo: EDUSP, 1998.

**NARRATIVAS ORAIS POPULARES DOS IMIGRANTES
HAITIANOS RESIDENTES EM PORTO VELHO, RONDÔNIA:
UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

Roziane da Silva Jordão

Mestranda em Letras pela UNIR
rozianejordao@gmail.com

Maria da Graça Martins

Mestre em Letras, UNIR
gracam@unir.br

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Doutora em Linguística
mpimentel9@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo enfatizar a importância sócio cultural da preservação e transmissão das narrativas orais populares para os imigrantes haitianos que residem em Porto Velho, Rondônia. A partir dos dados coletados em uma pesquisa de campo do tipo etnográfica, orientada pela pesquisadora Maria da Graça Martins, cujo relatório deu origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação (2015.1); retomo a importância da literatura oral haitiana para a manutenção dos laços culturais dos imigrantes com sua terra natal. Além das postulações teóricas do renomado Luís da Câmara Cascudo (1984; 1987) e tendo como referência as pesquisas mais recentes sobre a temática da imigração haitiana para o Brasil tais como as desenvolvidas pelo grupo MIMCAB (Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira) da Universidade Federal de Rondônia, incluo neste trabalho a leitura de Dell Hymes (1972) e Stella Maris Bortoni (2014), a partir dessas leituras foi possível refletir sobre a pesquisa realizada, levantar algumas hipóteses e propor análises. A partir do termo “SPEAKING”, auxílio mnemônico proposto por Dell Hymes, analiso os resultados obtidos através das rodas de conversas com os imigrantes haitianos em 2015. Viso assim, discorrer sobre os pontos positivos e os entraves de comunicação no diálogo entre pesquisadora-pesquisados.

Palavras-chave: Imigração haitiana. Oralidade. Cultura Popular. Etnografia da comunicação.

1. INTRODUÇÃO

“O haitiano pode negar comida, mas nunca nega conversa”. Dany Laferrière, 2011.

Os cidadãos haitianos assim como os brasileiros, sobreviveram ao sistema colonialista e esta premissa se sustenta como uma mancha ao longo da história da humanidade; aceitaram, sob violência, que o crioulo haitiano, verdadeira língua materna, fosse substituído por uma língua “madrasta”, o francês, que, mais do que acolher, estigmatiza os falantes agregados. No Haiti, a língua francesa se aprende na escola e a escola não está acessível para uma maioria. Assim, para os haitianos, saber falar e escrever francês é um privilégio comprado por preço elevado.

No entanto, o crioulo continua sendo usado nas relações familiares e nos diálogos mais íntimos, é através da oralidade que os principais valores e regras de convivência social, religiosa e familiar são transmitidos de geração em geração. Assim, alheios (até certo ponto) ao saber sistematizado dos franceses, os haitianos perpetuam uma forma muito peculiar e tradicional de transmissão dos conhecimentos humanos: a oralidade.

Paralelamente aos acontecimentos políticos, geográficos e históricos, acontecia a reprodução das narrativas orais populares no Haiti. Sabe-se que desde a implantação do Estado, a população haitiana esteve ligada à tradição de contar histórias, trazida da África e mantida pelos seus descendentes.

A literatura oral do Haiti, sob um viés testemunhal, é o tema da pesquisa etnográfica que desenvolvemos junto à comunidade haitiana em Porto Velho – Rondônia. Os dados coletados durante o ano de 2014 e as análises que fizemos atingiram o objetivo principal de verificar a importância sócio cultural da preservação e transmissão das narrativas orais populares para os imigrantes haitianos, bem como contextualizar o processo histórico-social da cultura oral no Haiti.

No relatório da pesquisa, além de transcrever algumas das narrativas relatadas oralmente, descrevemos a importância cultural do crioulo francês para a reprodução das memórias culturais do imigrante haitiano em Porto Velho e

identificamos, nas rodas de conversas, narrativas gravadas na memória afetiva dos imigrantes haitianos.

Convencê-los, seres já tão sofridos, a reviver suas memórias foi uma tarefa árdua. Respeitando ao máximo possível a palavra dos entrevistados, conseguimos que fosse criada uma atmosfera amistosa através do diálogo onde se estabeleceram relações de “trocas” culturais. Foi preciso um clima de espontaneidade e confiança, ainda assim, houve restrições, bloqueios e falhas de comunicação durante o diálogo. Os motivos para os entraves de entendimento pareciam óbvios e, num primeiro olhar, apontavam para o idioma.

Estava previsto no projeto que os sujeitos pesquisados seriam aqueles que dominassem ao menos parcialmente a língua portuguesa como língua adicional à língua materna para que facilitasse a relação entre pesquisadora-pesquisados. No entanto, a língua era apenas um dos itens de desconforto. Para além do histórico de superação linguística dos imigrantes haitianos desde o país natal, há as barreiras sociais e econômicas.

Stella Maris Bortoni- Ricardo, em seu Manual de Sociolinguística apresenta o método mnemônico de Hymes com maestria. A partir da leitura de Dell Hymes pude ampliar a visão sobre os diversos fatores presentes no momento das rodas de conversa.

2. Depoimentos que sobrevivem aos escombros

Em busca do conhecimento tradicional trazido e preservado pelos haitianos radicados em Rondônia, buscamos coletar depoimentos, relatos e informações que levassem ao aprofundamento de um contato que, desde o princípio se mostrava promissor, pois poderia levar a uma interação mais concreta entre os haitianos e portovelhenses. A aproximação entre culturas tão diversas e ao mesmo tempo tão semelhantes pode abrandar o estranhamento natural ao primeiro momento de encontro.

Para que se possa observar a riqueza dos detalhes e o pragmatismo relevante nas narrativas coletadas; seguem alguns trechos das conversas com os imigrantes em 05/06/2015 e 06/06/2015 na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

Optou-se por registrar as perguntas e respostas como foram feitas, em ordem cronológica, não necessariamente numa sequência lógica, haja vista que as “rodas de conversas” por vezes fluíam para outros assuntos que depois eram retomados, buscando, sem interferir de maneira significativa, à temática almejada pela pesquisadora.

Antes de iniciar os relatos, os sujeitos pesquisados davam ênfase a sua condição de aprendiz da língua portuguesa. Como é o caso do informante A:

Aqui Brasil aqui no Haiti é difelente/ Rapaiz dexa eu falar una cosa: eu sou haitiano, eu não fala português direito só aplendi poco e as cosas lá, aqui é difelente/ Se eu falá unas cosas não vai sabê.../ (?) (após segue trecho quase incompreensível de diálogo trocado entre os informantes haitianos): lá tem mutó “plaisj” (La toma banho) (...).

Quando questionados sobre a existência de seres sobrenaturais, tais como os famosos “zumbis” no país haitiano, os informantes A e B iniciam a seguinte narrativa:

Eu no vi lá (em Gonaíves)/ (i A)
Viu a outra cidade, nom Gonaíve, Jacumela/ (i B)
Fui passeá lá. Ele vai passá lá, vai fazê una semana lá/ (i A)
Una semana, um dia, dois dia, depois na cidade/ (i B)
Lá no Haiti eu no vi, lá na cidade onde eu moro/ (i A)
Mas, o que você viu?/ (pesquisadora)
Vi gente morto andano na rua/ (i A)
Você acredita que estava morto mesmo?/
(pesquisadora)
Si, sim/ (i A)
Você conversou com ele? Falou com a pessoa? / (pesquisadora)
Nom, só viu/ (i B)

Questionados ainda sobre seus maiores medos, houve relatos sobre ameaças muito mais concretas, o informante B conta a aventura que passou quando alguém roubou seu dinheiro.

Eu tenho medo, Cê tem una cosa, com passaporte, com dinheiro... Vai conveçá.../Eu tenho medo/. Rapaiz dexa eu te falá una coisa, onte eu

tava lá no centro. E um cara falo assi prá mim, Jucelino, ele qué cinca conto. Te dá dez conto. Ele foi imbora.../ (Todos riram) (i B)

Agora você esta falando de ladrão. A gente quer saber mais sobre os zumbis. Fantasma. Gente que morre e volta/ (pesquisadora).

Todo cidade tem zumbie/ (i A)
Aqui no Brasil também?/ (pesquisadora)
Todo cidade, si, sim/ Todo cidade tem zumbi. Lá na UNI. Escuta/ (iB)(Trecho em crioulo. Risos. Pausa)A noite tem um colega meu, ele viu. Caiu lá da escada/ (i B)Sim, mas, como é que volta?/todo mundo pode voltar?/ Eu morri eu posso voltar? (pesquisadora)Pode/ (risos). Pode (risos). Volta poque quero (iA)
Mas... E as crianças. Os filhos. Você conta história dos zumbis para seus filhos?/ (Pesquisadora)
No, nom conta. Poque vai ficá com meda. Fala prá ele fazê unção, fala cum Jesu (i A)
Mas, no Haiti você não era evangélico. Era? (pesquisadora)
Mais ou meno/Quicicuçá/ (risos)
(i A)

Neste ponto, o informante B inicia um relato sobre a aparição do pai que já era falecido há um ano:

Meu pai moeu/ Tem anos qui ê moeu/Onte PA dumi eu vi ele/ ele fala comigo(i B)
(Troca de palavras em idioma crioulo. Pausa.)
Ta fazen visão?/ (i A)
Depois/ eu ta com medo/ (i B)
O que ele pode fazer contigo?/ (pesquisadora)
Nom sê/ só falá/ depoi manda elimbora/ Bora, i bora, borá/ (risos)
(i B).

Um casal de informantes relatou no dia 05/06/2015 que, depois de um ano que eles migraram para o Brasil, nasceu em Porto Velho a primeira filha, aqui chamada de forma fictícia pelo nome de Mary.

E, você canta para a Mary dormir?/ O que você canta?/ (pesquisadora)
Dome, (trecho ininteligível)... Dome, dome, mama (...) dumí/ Do, do, do, do.../ (Mãe da criança)
Nossa... a música (sonoridade) é bem parecida com a cantiga de ninar "dorme neném" que eu conheço!/ (pesquisadora)
Si, si... A mama foi buscá negócio pá comê/ (pai da Mary)
E a parte que fala da Cuca?/ Como é Cuca no Haiti?/ Aqui falamos "Cuca", "Bicho Papão" e lá no Haiti, como é?/ (pesquisadora)
O "Outro Pessoal" que vem fazê o mal/ (mãe da criança).

Além das histórias fantásticas e das canções de ninar, foi travada uma conversa animada sobre músicas, inclusive um dos informantes cantou trechos de músicas sertanejas brasileiras; sobre trabalho; dinheiro; família... Foi constatado que os imigrantes que colaboraram com as entrevistas são muito comunicativos (alguns deles chegam a falar, ainda que basicamente, quatro línguas distintas: o crioulo, o francês, o espanhol, o inglês, conseguindo ainda compreender algumas expressões da língua portuguesa!) e estão “abertos” ao diálogo amistoso para com os brasileiros.

A barreira linguística entre pesquisadora e informante compromete até certo ponto a compreensão da extensão e complexidade das narrativas coletadas. Ainda assim, é possível obter informações importantes e relevantes.

Paralelamente à reprodução dos valores morais, culturais e literários, os contos servem para entreter e divertir os ouvintes. No entanto, as bases morais e de entretenimento de uma sociedade podem não corresponder aos anseios de uma sociedade diversa. De acordo com Leite e Fernandes (2007, p.15): “aquilo que pode ser considerado um acontecimento estranho ou fantástico por um determinado sujeito inserido em uma determinada cultura, pode não o ser para outro inserido em uma cultura diferenciada”.

Os diálogos testemunhados e resgatados em gravação de áudio confrontam pontos de vista, valores, experiências, histórias, ideologias e, é a partir dessa interação que são construídos os sentidos: “a produção de sentidos implica a percepção dos participantes dos processos de interação de suas posições diferenciadas” (STELLA; TAVARES, 2013, p. 68).

As rodas de conversa são realizadas rotineiramente aos domingos e feriados, no final da tarde. A pesquisadora pediu autorização para participar e os informantes, que se encontravam reunidos para um bate papo descontraído, a aceitaram e incluíram rapidamente. Foram tratados a partir dessa concepção e, ao que se verificou, os imigrantes demonstraram (ainda que de forma empírica) ter consciência desse processo de confrontação de valores culturais. Como se verifica na fala do informante A:

Aqui Brasil aqui no Haiti é diferente/ Rapaiz dexa eu falar una cosa: eu sou haitiano, eu não fala português direito só aplendi poco e as cosas lá, aqui é difelente/ Se eu falá unas cosas não vai sabê...

Assim considerando, ressaltar que após muita conversa deixaram transparecer algumas de suas crenças, revelando a presença mítica de seres tidos como fantásticos nas narrativas orais coletadas, como é o caso dos zumbis, os quais fazem parte do imaginário cultural do imigrante haitiano. Um dos informantes relatou com naturalidade que: “todo cidade tem zumbie”, em Porto Velho também tem zumbi. Não há como negar que o objeto mítico haitiano é presente em “nossa” atual sociedade, porque os haitianos e sua cultura estão presentes no Brasil.

Há aqueles que associam a crença dos imigrantes haitianos na existência de zumbis à rituais vodúístas, como é o caso de Rodrigues, em sua tese de doutoramento (2008, p. 166):

Todo haitiano, seja qual for a sua posição social, tremeu na sua juventude com histórias de zumbis, de lobisomens e aprendeu a desconfiar dos maus espíritos e dos feiticeiros. A maior parte, sob influência da família ou da escola, reagiu contra essas imaginações, mas outros sucumbiram a elas e vão às escondidas consultar os hounsans. Os que se indignam com a constatação de o vodu ser de fato a religião do povo haitiano esquecem as condições de vida extremamente duras do camponês e do operário.

No entanto, para esta pesquisa, as narrativas aqui analisadas foram dissociadas da religiosidade dos informantes e enxergadas como memórias culturais e afetivas, uma percepção trazida por Camara Cascudo em suas teorias sobre a literatura oral. No mundo da ficção popular haitiana transparece a engenhosa produção e a minúcia dos detalhes com que são produzidas as narrativas orais. Um dos relatos tem como personagem “morto-vivo” o próprio pai do imigrante que morrera anos antes, o que evidencia os laços afetivos que unem o narrador à família e ao país de origem.

Pelas contribuições de Camara Cascudo (1984, p.236) sabe-se que: “o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias mentalidades, decisões, julgamentos”, como se verifica nas narrativas em análise.

Após ser questionado sobre o cotidiano das crianças no Haiti, um dos informantes relatou que as crianças brincam (...) e, quando os pais podem pagar por isso, vão à escola! Sabe-se que nem todos os pais são alfabetizados e nem todos podem pagar para manter os filhos na escola:

E as mães porque não ensinam os filhos a ler?/
(pesquisadora)
A mama non é professora! (risos espontâneos)
(informante).

Segundo Moreira (2011, p.234), “no Haiti, onde a grande maioria da população é analfabeta, houve pouca penetração da cultura europeia, e com isso, uma maior preservação da cultura popular”. Pelas contribuições da autora e considerando o contexto socioeconômico do Haiti é possível verificar na fala do informante que os saberes disseminados pelos pais são os saberes não oficiais, apresentados por Cascudo (1984, p. 31 e 32).

Cascudo (1984, p. 228) indica qual o horário escolhido para a narração de histórias populares. Diz ele que: “noventa por cento das histórias, adivinhações, são narradas durante as primeiras horas da noite”. Para o autor, não apenas se explicará a escolha desse horário pelo final da tarefa diária como igualmente por ser indispensável à atmosfera de tranquilidade e sossego espiritual para a evocação e atenção do auditório.

Remy Bastien, informa o perigo de contar histórias de dia no Haiti: “Il est prohibé de conter avant le coucher du soleil ou s'expose à enterrer sa mère, à être transformé en bouteille ou en poisson”. “É proibido contar antes do pôr do sol ou se corre o risco de enterrar sua mãe, ser convertido em garrafa ou peixe”. E com relação ao final das narrativas, o tradicional “viveram felizes para sempre” das narrativas comuns no Brasil são, para os haitianos, substituídos por: “Ce ça m'taté ouè moin tombe jusqu'icite”. (CASCUDO, 1984, p.229-230).

Durante a realização das rodas de conversas, no entanto, não se observou preocupação dos imigrantes com relação ao horário, mas sim com o trabalho. Como se pode observar nesse trecho:

“Eu vou... tenho que levar meu no trabalho” (i A)/ “Tava lavando roupa” (i B).

Ficou evidente, pela recepção e acolhimento à pesquisadora, que os encontros com a finalidade de manter os rituais de interação social são muito apreciados, por garantir oportunidade de troca de experiências, eventos essenciais para esse povo exilado e que deseja ardentemente manter seus laços com a terra natal. Além disso, quem mais chegar é bem vindo.

Essa receptividade é confirmada por Câmara Cascudo (1984, p. 154), que registra comentários de exploradores e naturalistas que, em suas aventuras na África, ao conhecer a cultura de novos povos se maravilham com a atitude animada dos trabalhadores que os acompanhavam: “apesar dos trabalhos da jornada, carregando 40 quilos na cabeça, ao sol e à chuva, em todos os acampamentos erguidos ao anoitecer os negros cantam, dançam e conversam até altas horas da madrugada”.

Um provérbio haitiano, retirado do livro de Laferrière (2011), complementa o que foi abordado por Cascudo. Diz o provérbio, traduzido por Heloisa Moreira, “O haitiano pode negar comida, mas nunca nega conversa”. Evidenciando assim, que a cultura negra, mais precisamente a haitiana, é fortemente marcada pela tradição oral, pelo “prazer” do diálogo e do monólogo, seja nas trocas diárias de informações ou nas narrações lúdicas e de entretenimento.

3. Dell Hathaway Hymes e a etnografia da Comunicação

De acordo com Bortoni-Ricardo, deve-se ao sociolinguista Dell Hathaway Hymes [1927-2009] a proposta programática da tradição acadêmica que se tornou conhecida como Etnografia da comunicação. O linguista Dell Hymes desenvolveu trabalhos nas áreas de Sociolinguística, Antropologia e Folclore. A partir dos conhecimentos sobre estas áreas compôs as bases da Etnografia da comunicação.

Stella Maris situa essa tradição no âmbito da Sociolinguística e revisa seus postulados teóricos e metodológicos. Dell Hymes distingue três orientações da Sociolinguística: 1ª a que é social e linguística, e consiste na aplicação da teoria linguística a problemas práticos, como os educacionais; 2ª a Linguística que é socialmente realista; e 3ª a Linguística que é socialmente constituída. É a partir da terceira orientação sociolinguística que Hymes situa a Etnografia da comunicação.

Bortoni-Ricardo, 2014, p. 89, diz que “ao propor os métodos de pesquisa da Etnografia da comunicação, Dell Hymes criou, como um auxílio mnemônico, o termo SPEAKING, no qual cada uma das letras remete a um elemento chave da pesquisa etnográfica”. Assim, temos o seguinte quadro no qual aparece a palavra “SPEAKING” na diagonal e o termo correspondente nas linhas paralelas:

S	"S" refere-se ao "setting". Ambiente, ou à "scene/", cena. (situar o ato de fala no tempo e no espaço/ lugar momento).
P	"P" alude aos "participants" participantes. Interlocutores. Papéis sociais.
E	"E" refere-se a fins (ends em inglês) ou propósitos de uma interação.
A	"act sequence", a forma e conteúdo da mensagem: o que é dito e como é dito.
K	"K" remete a "key", que Hymes define como o tom, a maneira ou o espírito que o falante confere a sua fala.
I	"I" é a inicial da palavra "instrumentalities" instrumentalidades, que indica a forma como a mensagem é transmitida: se é verbalizada na interação face a face, por telefone, carta, telegrama etc. Se é cantada, enfim, se é verbal ou não verbal.
N	"N" é o mnemônico para normas. As normas que presidem a qualquer interação humana.
G	"G" de "genres", ou gêneros. (orais ou escritas, como poemas, saudações, orações, aulas, editoriais de jornais, revistas em quadrinho etc).

Na linguística socialmente constituída a função social dá forma aos modos como os traços Linguísticos são encontrados na vida real. O quadro acima sintetiza, grosso modo, o modelo mnemônico proposto por Dell Hymes e será utilizado neste artigo para auxiliar na análise dos resultados obtidos na pesquisa que desenvolvemos através das rodas de conversas com os imigrantes haitianos em 2015.

4. O termo "Speaking" de Hymes e as rodas de conversas com os imigrantes haitianos em Porto Velho

Por mais que reconhecemos o sucesso da pesquisa com os imigrantes haitianos, não há como negar que houve restrições, bloqueios e falhas de comunicação. O idioma falado com maior fluência por nossos entrevistados, o créole, na época da pesquisa, não estava acessível a mim, assim como os imigrantes compreendiam apenas basicamente a língua portuguesa.

Após tomar conhecimento da etnografia da comunicação proposta por Dell Hymes, acrescento outros elementos que interferiram direta e indiretamente no diálogo. Recorro então ao auxílio mnemônico "SPEAKING" para analisar cada elemento presente nas rodas de conversas com os imigrantes.

A primeira letra do termo SPEAKING o "s", como sugeriu Dell Hymes, refere-se ao "setting" ambiente, ou à "scene/", cena. Indicando que todo ato de fala situa-se em um determinado lugar e em um momento. No caso em análise, temos como lugar a cidade de Porto Velho e a área de convivência onde foram realizadas as rodas de conversas. Como momento, sabe-se que foi em 2015, mês de junho, à tarde. Haja vista que o próprio lugar é estranho aos imigrantes: um país estrangeiro com valores e costumes alheios, cinco anos após o terremoto que destruiu boa parte da economia do Haiti. Assim, o lugar de onde os haitianos falam nas rodas de conversas é um lugar distante do país natal, dos familiares e amigos.

A segunda letra do termo sugerido por Hymes, "P", alude aos "participants" participantes/ Interlocutores. Para Bortoni-Ricardo, 2014, os participantes são o componente mais importante. O mais relevante nesse quesito são os papéis sociais que os interagentes estão desempenhando na interação.

Nas rodas de conversas com os haitianos pretendíamos construir um cenário de conversa casual, descontraída. Todavia, os nossos interlocutores tinham ciência da figura da pesquisadora e dos objetivos da mesma. Além da nacionalidade (pesquisadoras brasileiras e pesquisados haitianos), o grupo de interagentes era composto por indivíduos de diferentes faixas etárias, homens e mulheres com profissões e nível de escolaridade diversos. Para Bortoni-Ricardo, 2014, são os papéis sociais de que os participantes estão investidos que determinam a extensão da formalidade conferida à interação.

No termo mnemônico de Hymes, a letra "E" refere-se a fins (ends em inglês). No caso em análise, o propósito estava claro e definido pelo projeto de pesquisa. A interação com os imigrantes foi convergente para alcançar os objetivos propostos. Assim o assunto era direcionado sob uma temática: as narrativas orais.

Sabe-se pela leitura de Bortoni-Ricardo, 2014, que a letra "A", no termo Speaking, é a "act sequence", a forma e o conteúdo da mensagem: o que é dito e como é dito. Com os imigrantes nas rodas de conversas a altura da voz era

alternada entre branda e média. O assunto girava em torno das narrativas orais verídicas ou fictícias. Nem todo conteúdo das mensagens foi captado devido à alternância dos idiomas crioulo, inglês, português/espanhol e francês.

Na tradução de Stella Maris Bortoni, 2014, a letra "k", na palavra "SPEAKING" remete a "key", que, de acordo com ela, Hymes define como o tom, a maneira ou o espírito que o falante confere a sua fala. No caso em análise, procuramos desfazer a tensão inicial gerada pela nossa presença no grupo de amigos. À medida que os assuntos eram abordados, os imigrantes se mostraram muito afáveis e divertidos, por vezes irreverentes (risos espontâneos) o que nos proporcionou maior tranquilidade para questioná-los sobre a temática.

A letra "I" do termo SPEAKING, é a inicial da palavra "instrumentalities" instrumentalidades, que, de acordo com Bortoni-Ricardo, 2014, indica a forma como a mensagem é transmitida: se é verbalizada na interação face a face, por telefone, carta, telegrama. Nas rodas de conversas com os haitianos em Porto Velho, as mensagens foram transmitidas em linguagem verbal oralizada pelos interlocutores. Nós, enquanto pesquisadoras, utilizamos como instrumentos para registrar as informações o celular e o gravador de voz. Os arquivos serviram para dar suporte à posterior tradução dos trechos que estavam em outros idiomas.

A letra "N" do auxílio mnemônico de Hymes corresponde às normas que deverão reger a interação. Todos os fatores citados anteriormente são peças fundamentais para o estabelecimento das normas que regem a interação. Assim, as normas que regem cada situação comunicativa são diferenciadas, o comportamento linguístico e atitudinal dos participantes é influenciado pelo ambiente e pela temática.

Os nossos interlocutores foram tratados com muita gentileza da nossa parte, principalmente pelo fato de estarem dispostos a contribuir com o trabalho. Por outro lado, tinham muita consideração e respeito por nós, porque o assunto abordado era do interesse do grupo de imigrantes.

Através do pronome de tratamento que os haitianos dirigiam a nós pesquisadores, é possível verificar uma tentativa (exitosa, eu diria!) de familiaridade conosco: "rapaiz, deixa eu te falar uma cosa". No entanto, a interlocução se mostra assimétrica do ponto de vista do imigrante, como se verifica no trecho a seguir: "eu sou haitiano, eu não fala português direito só aplendi poco e as cosas lá, aqui é difelente/ Se eu falá unas cosas não vai

sabê.../". É claro neste trecho que o enunciador tem ciência das alteridades sociais, culturais e linguísticas entre as pesquisadoras e os imigrantes.

E, ao final do termo SPEAKING, a letra "G" de "genres", ou gêneros. Pelas contribuições de Guimarães (2000, p. 85) sabemos que "os contos populares fazem parte de uma literatura originalmente oral, viva e sonora". Em nossas rodas de conversas com os imigrantes haitianos em Porto Velho, foram narrados contos que alternavam entre fictícios e verdadeiros.

5. Considerações finais

O trabalho sobre as narrativas orais populares que realizamos com a comunidade haitiana em Porto Velho em 2015, foi uma experiência bastante enriquecedora. Interessante acrescentar que ao escrever o relatório da pesquisa, foi constatada a necessidade de prosseguir com os estudos das narrativas orais dos imigrantes.

Os dados coletados e analisados evidenciam a importância sócio cultural da preservação e transmissão das narrativas orais populares, bem como do crioulo francês para o imigrante haitiano. É através da língua crioula os haitianos perceberam seus principais valores afetivos, familiares e morais. Foi preciso persistência para que fosse possível testemunhar as diversas formas narrativas herdadas através de gerações e transplantadas para o exílio.

Com a etnografia da comunicação de Dell Hymes, tal qual a apresenta Stella Maris Bortoni-Ricardo, fiz uma análise interessante dos fatores que estiveram envolvidos no processo de coleta de dados na pesquisa com os imigrantes haitianos em Porto Velho.

Fica assim evidente que os imigrantes haitianos em Porto Velho, além de estarem abertos ao diálogo afável, têm um vasto aporte cultural que é ignorado por grande parte dos brasileiros.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História dos nossos gestos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. *Literatura Oral no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

COTINGUIBA, Geraldo e PIMENTEL, Marília. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho**. Disponível em: <http://lnx.scalabriniane.org/smr/wp-content/uploads/2012/09/ARTIGO-HAITIANOS-EM-PORTO-VELHO-MAIO-2012.pdf>, acessado em 26/11/2014.

LAFARRIÈRE, Dany. **País sem chapéu**; tradução e posfácio de Heloisa Moreira. São Paulo: Ed.34, 2011.

MARTINS, Maria da Graça. **A Aquisição da Língua Portuguesa por Imigrantes Haitianos em Porto Velho**. Orientadora Dra. Odete Burgeile. Porto Velho: UNIR, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras).

STELLA, P. R. ; TAVARES, R. R. . Interação e produção de sentidos na interculturalidade: quando os mundos colidem. In: Andressa Browermann. (Org.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Francês, Crioulo e Vodou: A relação entre língua e religião no Haiti**. Orientador: PierreFrançois Georges Guisan. Rio de Janeiro: UFRJ,2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos– Língua Francesa).

A Mulher Haitiana em Porto Velho, Rondônia: Imigração, Gênero e Memórias.

Roziane da Silva Jordão

Mestranda em Letras pela UNIR- Universidade Federal de Rondônia;

Graduação, licenciatura em Letras pela Faculdade Metropolitana;

rozianejordao@gmail.com

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa;

Professora na UNIR- Universidade Federal de Rondônia

mpimentel9@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar alguns aspectos da idealização e realização parcial do projeto de pesquisa “Fi Ayisyèn nan Pòlto Vèlyo Wondonya: Imigrasyon Sèks Ak Memwa”. Os dados que serviram de base para escrita deste texto foram coletados em uma trajetória de pesquisa que envolve desde o Trabalho de Conclusão de Curso ao estágio atual da minha Dissertação de mestrado. O artigo possibilita refletir sobre a imigração de mulheres haitianas para Porto Velho, bem como apontar alguns indícios do processo de inserção e adaptação das mulheres haitianas no cenário cultural e social da capital de Rondônia. Este texto faz parte das anotações coletadas para o relatório final da pesquisa, previsto para meados de 2017. Assim sendo, os resultados aqui apontados não são cabais, mas passíveis de reformulações. Como suporte teórico e metodológico, este trabalho tem embasamento nas teorias sobre a imigração haitiana para o Brasil (tese de Joseph Handerson, os textos de Geraldo Cotinguiba e Marília Pimentel, entre outros), nos estudos culturais e antropológicos. Destacamos ainda como essencial para o desenvolvimento deste artigo as leituras de Tedesco (2014), Waldemar ferreira Netto (2008), e Homi K. Bhabha (1998).

Palavras-chave: Imigração Haitiana. Gênero. Memória.

Introdução

As imigrantes haitianas que residem em Porto velho, Rondônia, têm um histórico de superação linguística e social. No Haiti, país de origem, são idiomas

oficiais o crioulo haitiano e o francês, sendo o crioulo a língua materna e o francês um demarcador social. O francês é aprendido na escola e nos meios formais enquanto o crioulo é a língua usada para as comunicações familiares. Assim, no Brasil, é necessário que essas mulheres se adaptem às situações de comunicação. As imigrantes que residem na capital de Rondônia têm sido alvo de críticas, curiosidades e preconceitos envolvendo o senso comum. Para desmistificar essas questões estamos desenvolvendo uma pesquisa de cunho científico com a temática da mulher haitiana em Porto Velho.

A pesquisa intitulada “Fi Ayisyèn nan Pòlto Vèlyo Wondonya: Imigrasyon Sèks Ak Memwa” (A Mulher Haitiana em Porto Velho, Rondônia: Imigração, Gênero e Memória) surgiu da necessidade de verificar o processo de inserção e adaptação das mulheres haitianas no cenário cultural e social da capital de Rondônia, bem como analisar relatos orais das imigrantes haitianas em Porto Velho.

Embora hoje estejamos mais acostumados ao trato com as formas letradas de documentação e uso da língua, tendo a oralidade apenas como forma acessória e adequada somente para momentos específicos cheios de informalidade e de familiaridades, temos de adotar um ponto de vista diferente para entendermos como foi que esse processo se deu. (NETTO, 2008, p. 10)

Paralelamente à pesquisa de campo orientada pela Dra. Marília Lima Pimentel, realizamos encontros semanais com as mulheres haitianas em Porto Velho com a finalidade de promover uma maior interação entre elas, assim como discutir sobre saúde íntima feminina, gastronomia e demais aspectos culturais do Haiti.

O apoio recebido pelo grupo de pesquisa Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira, MIMCAB, foi imprescindível para execução e formalização do projeto. Desde a logística à metodologia. Compreendemos o encontro semanal de trocas culturais sobre Haiti, Brasil e informações sobre saúde com as mulheres haitianas como uma extensão do projeto de ensino de língua portuguesa para imigrantes haitianos, coordenado pelos pesquisadores Geraldo e Marília.

Como fundamentação teórica, buscamos engajar este texto nos estudos culturais e antropológicos. São igualmente indispensáveis as leituras sobre as teorias migratórias, como por exemplo, os textos da Dra. Marília Pimentel e do pesquisador Geraldo Cotinguiba, bem como artigos da professora Renata Melo Rosa. Destacamos ainda como essencial para o desenvolvimento deste artigo as leituras de Tedesco (2014), Waldemar Ferreira Netto (2008), e Homik Bhabha (1998).

2. A Mulher Haitiana Em Porto Velho, Rondônia

Tem se tornado corriqueira, até mesmo entre nós pesquisadores da imigração haitiana, a expressão *comunidade de imigrantes*. A esse respeito, Homi Bhabha (1998, p. 20) faz o seguinte questionamento: “afinal, o que é uma comunidade? O que é uma comunidade negra? Tenho dificuldade em pensar nessas coisas todas como categorias monolíticas e fixas”. Seguindo o questionamento do teórico, optamos por tratar as mulheres imigrantes do Haiti em Rondônia como pessoas interdependentes, no sentido estrito, e não apenas como comunidade feminina.

É na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença- que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos "entre-lugares" nos excedentes da soma das "partes" da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? (BHABHA, 1998, p.20)

Esses questionamentos corroboram para uma reflexão crítica da temática. São os sujeitos formados dos excedentes da soma das partes que estão aqui representados. Aquelas pessoas que fazem parte de um grupo de minorias. São imigrantes, negras e são mulheres.

Os números indicam que as mulheres haitianas são minoria em Porto Velho quando relacionadas ao quantitativo de imigrantes homens. Os relatos demonstram que essa minoria enfrenta grandes desafios no que diz respeito à inserção e adaptação no cenário cultural e social da capital de Rondônia.

Os dados coletados por Geraldo Cotinguiba e Marília Pimentel confirmam que as imigrantes haitianas formam uma minoria feminina, comparada com a grande quantidade de imigrantes homens que já passaram por Porto Velho. De acordo com os pesquisadores.

Esse levantamento indica uma migração predominantemente masculina, o que a entendemos sob dois aspectos. Um no âmbito do trabalho e o outro uma medida estratégica, isto é, o homem tem mais possibilidade de encontrar trabalho e de maneira mais rápida que a mulher, especialmente em áreas como no ramo da construção civil. Após mais de dois anos em campo percebemos que impera uma moral entre os haitianos em relação a esse aspecto, a de que é dever do homem prover economicamente o sustento do lar. E não podemos ignorar o fato de que essa é uma constante em processos migratórios em busca de novas oportunidades por meio do trabalho. (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015, p.195)

Com relação ao grau de instrução acadêmica das mulheres haitianas, as pesquisas mostram altos índices de analfabetismo no Haiti. No entanto, muitas mulheres do grupo de imigrante que conhecemos em Porto Velho está entre os privilegiados, considerados “cultos” porque adquiriram o saber sistematizado na escola. Verificamos que a quase totalidade dessas mulheres falam crioulo, francês e português com fluência. Ainda assim, o mercado de trabalho parece cada vez mais distante.

Dentre os desafios que se apresentam às mulheres haitianas em Porto Velho, está o preconceito étnico e racial praticado contra as imigrantes, seja pessoalmente ou virtualmente. Nos encontros semanais que realizamos ouvimos narrativas de denúncia e resistência. Uma das informantes disse: “quando abri o Messenger, vi que uma pessoa me dirigia várias ofensas sobre a cor da minha pele e o motivo de eu estar aqui /.../ ela me disse que o terremoto que ocorreu no Haiti é insignificante perto do que ela deseja que aconteça com os haitianos /.../, sei que eles se aproveitam do terremoto para sujar a imagem do Haiti, mas isso não, não me incomoda e não me machuca, porque já sei quem sou”.

O assédio feito pelo internauta à mulher haitiana se configura, nas relações de poder, como reflexo de um sistema colonial. A esse respeito, Frantz Fanon (1968, p.212), afirma que “por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o

colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: Quem sou eu na realidade?”.

Ainda que seja inadmissível e considerado crime virtual, essa prática de racismo inconsequente e xenofóbica é uma realidade que as imigrantes amargam. Enquanto pesquisadoras, orientamos que o caso fosse denunciado às autoridades competentes.

Esse relato é apenas um recorte da realidade, a rotina das mulheres haitianas em Porto Velho não é padronizada e uniforme. Muitas mulheres ainda não estão contentes com a situação financeira atual. Sobre o desemprego, Sara disse: “Ah! isso preocupa bastante, mas não é problema para mim, se eu não achar trabalho aqui, eu vou para o estasi””. Essa alusão aos EUA, na fala da informante, corrobora para uma confirmação das teorias sobre a migração de haitianos que têm verificado uma mobilidade humana bastante característica desse grupo.

Há também aquelas que encontraram um trabalho satisfatório, como é o caso de Marie e de Laurent (os nomes usados neste trabalho são fictícios) e disseram estarem muito felizes uma com o novo trabalho de auxiliar de cozinha em um restaurante que serve comidas típicas e a outra como caixa de um supermercado. Sabemos que encontrar um emprego é um dos muitos objetivos dessas imigrantes que deixaram parte da sua família no Haiti em prol de uma vida mais confortável economicamente.

3. Encontros Semanais com as Mulheres Haitianas em Porto Velho

Em maio de dois mil e dezesseis, em um reencontro com Lorena Medrado, surgiu a temática das pesquisas a respeito da imigração haitiana para Porto Velho. Ela, graduanda em enfermagem, além de possuir um agradável senso de humor é também sensível às questões xenofóbicas tão banalizadas no Brasil. Depois do Ensino Médio optamos por formações acadêmicas paralelas: uma aderiu à saúde ao passo que a outra se ingressou na educação. Agora, essas duas vertentes se unem para culminar em um projeto cujo objetivo é promover

interação social entre as mulheres haitianas em Porto Velho e realização de rodas de conversas semanais sobre saúde, culinária e demais aspectos da cultura haitiana. Para colocar em prática os encontros, contamos com total apoio da professora Dra. Marília Lima Pimentel, coordenadora do grupo de pesquisas MIMCAB- Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira.

Assim, o convite foi estendido às mulheres em créole para que abrangesse um público mais amplo e não apenas as imigrantes que compreendem a língua portuguesa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MIMCAB- MIGRAÇÃO, MEMÓRIA E CULTURA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Fi Ayisyèn nan Pòto Vèlyo Rondônia:
As Mulheres haitianas em Porto Velho, Rondônia:
Imigrasyon Sèks Ak Memwa
Imigração, Gênero e Memória.

Mètès Roziane da Silva Jordão ak oryantatris li Profèsè e direktris Marília Lima Pimental ak anpil onè e respè, ap envite kominote imigran fi ayisyèn nan pòtovèlyo pou patisipe nan yon aktivite kiltirèl kap fèt chak samdi nan aswè soti nan setè pou rive nan nevè nan aswè nan lokal " Escola 21 de abril".
Aprè aktivite kiltirèl yo, nap ofri anpil lòt sèvis pou sante fanm kòm: atansyon sou famasi, analiz sou presyon ateryal, konsèy ak prensip sou sante , egzamen e konsiltasyon pou malarya e latrye... Nou envite tout fi ayisyèn vini pou retire dout yo genyen sou sante ak Lorena medrado (gradye nan enfimiyè) e Josiane Jordão (revizyon e konsiltasyon pou malarya).

Nou konte sou prezans ou. Mèsì e byen vini!!!

Elas, mulheres e moças haitianas, demonstram estar muito satisfeitas com as reuniões: sorriem, fazem perguntas e sugerem temáticas para os próximos encontros. O que chama atenção nessas reuniões são as trocas de informações. Principalmente no quesito linguístico, há alternância dos idiomas créole e português e conseqüentemente uma ampliação do vocabulário para as

participantes. Os encontros começaram a ser realizados em maio de 2016, na Escola 21 de Abril e desde o início tem produzido efeitos bastante positivos para a pesquisa, uma vez que as mulheres sentem-se, a cada reunião, mais confiantes em falar sobre suas histórias de vidas.

Quanto à temática da saúde íntima feminina, as informações passadas nos encontros são oportunas porque as mulheres comentam sobre suas dúvidas, seus medos, seus desafios. Essas dúvidas são discutidas pelo grupo e mediadas pela pesquisadora. As influências culturais são fortemente detectadas.

4. À Mesa Com as Mulheres Haitianas em Porto Velho

A pesquisa de campo realizada desde 2010 pelos professores Cotinguiba e Pimentel possibilitou uma aproximação com os haitianos em Porto Velho, porque a metodologia adotada pela dupla privilegia as relações humanas. Conforme explicitado no excerto abaixo:

Para fins metodológicos, esclarecemos que este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo com observação participante, a qual se encontra em andamento – sem previsão de término. As categorias devem ser relativizadas. Exemplo disso é a categoria haitiano, um recurso generalista que nos valem para nos referirmos às pessoas de diferentes origens regionais do país, de classes sociais, religiões, homens, mulheres, crianças, adultos etc. (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015, p. 182).

É nítido o respeito que os imigrantes demonstram ter pela pessoa dos pesquisadores. Esse relacionamento no campo de pesquisas foi construído através de várias ações humanitárias e sociais. Dentre as ações humanitárias, destacam-se as desenvolvidas na Escola 21 de Abril pelo grupo de pesquisas MIMCAB- Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira. Para Cotinguiba e Pimentel (2015, p. 192), “o estranhamento é a experiência por excelência da dialética do outro, pode externar tanto a xenofobia quanto a alteridade”.

A atuação do grupo de pesquisas é multifacetada. Uma das propostas, que apresentamos à PROCEA- Pró reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Rondônia, e executamos no início de 2016 foi uma oficina temática “Marchando Unidos, pró’-Haiti”. Na oficina, buscamos reunir homens, mulheres e crianças haitianas para apresentações artísticas, execução sinfônica do Hino Nacional Haitiano, degustação de comidas típicas do Haiti, entre outras atividades culturais.

A cultura, no sentido aqui proposto, compreende um reservatório do que de melhor cada sociedade possui (de saber e de pensamento), não deixando também de ilustrar o que de pior ela constrói, como as ideologias justificadoras de dominação, preconceitos étnicos e religiosos, estigmas, etc. De certa forma, a cultura deve ser avaliada como uma fonte de identidade, onde se pode perceber os perfis de um povo. (SANTANA 2003, p. 16).

Somados à oficina “Marchando Unidos, Pró-Haiti” o grupo MIMCAB realiza muitos eventos para a “comunidade” de imigrantes em Porto Velho, como é o caso da festa anual da Bandeira Haitiana.

Ao providenciar os detalhes para o preparo dos pratos que são servidos no evento verificamos que a mulher haitiana é dona de um espaço muito significativo em cada família. Cozinhar para familiares e amigos não significa apenas alimentá-los fisicamente. Ao falar sobre a gastronomia do país natal, as mulheres se emocionam: os sabores, as texturas, as lembranças, tudo, parece constituir um elo muito forte entre elas e o Haiti. Essa característica da memória feminina é bastante celebrada pelos teóricos:

A realidade vivida no âmbito do gênero representa a subjetividade e a construção de representações sociais, fases da vida social, individual e familiar, classificações econômicas (de trabalho), religiosas, sociais. Alguns autores dizem que são as mulheres que humanizam a memória genealógica, pois lhe dão função expressiva, de necessidade emocional, sentimentos e ligações entre pessoas; refletem certa ausência da noção de tempo. (TEDESCO, 2014, p. 211):

Ao consultar um dos imigrantes sobre quais seriam as comidas haitianas ideais para servir em um evento cultural, a resposta veio carregada de ideologias sobre gênero: “se você precisa de saber sobre a comida... Hum! Santo Deus! Você precisa conversar com uma mulher /.../ Aqui não consigo comer nada igual /.../ tenho uma amiga que pode ensinar pra você.” Na próxima reunião ele trouxe a amiga indicada e os detalhes foram acertados.

No supermercado com a mulher indicada, observamos que escolher os ingredientes faz parte do processo de prepará-los. Algumas marcas foram indeferidas, ao passo que outras pareciam representar muito. A seleção das frutas, verduras e dos legumes, tudo expressa que há um cuidado minucioso com o que será servido à mesa.

Para uma das informantes, o café da manhã é a refeição mais importante da família haitiana: “Porque, minha filha, se você come só um pãozinho com café como faze no Brasil, você não aguenta trabalhar muito, você pode desmaiar /.../ é importante comer coisas diferentes, como assim, tem dia que cozinha uma banana madura e come com ovo, salada e um copo de suco /.../ A noite é sempre bom uma sopa ou um mingal”.

Os pratos preferidos no país natal, quando preparados no Brasil, conotam lembranças agradáveis sobre tudo o que ficou para trás.

5. Considerações finais

A mulher haitiana em Porto velho vive um processo de inserção socioeconômica e enfrenta muitos desafios com relação ao preconceito étnico racial, a compreensão da língua portuguesa e à condição de imigrante.

O texto deste artigo não apresentou resultados conclusivos sobre como se configura o processo de inserção econômica e social da mulher haitiana em Porto Velho, haja vista que se trata de uma apresentação parcial da pesquisa que se encontra ainda em andamento. Todavia, os apontamentos aqui elucidados podem servir de base para que outros potenciais pesquisadores continuem a desenvolver trabalhos científicos com a temática.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. UFMG, Belo Horizonte: 1998.

COTINGUIBA, Geraldo e PIMENTEL, Marília. **Deslocamento populacional contemporâneo, língua e história: uma contribuição para os estudos sobre a imigração haitiana para o Brasil**. In: Imigração e imigrantes: uma coletânea interdisciplinar. Pontocom, Salvador: 2015.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968. (Tradução de José Laurênio de Melo).

NETTO, Waldemar Ferreira. **Tradição Oral e produção de narrativas**. Paulistana, São Paulo: 2008.

SANTANA, Márcio Antônio de. **Literatura e Construção da Comunidade Imaginada Haitiana uma Leitura de Jacques Stephen Alexis e Jacques Roumain (1915-1971)**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olga Cabrera Goiânia: Universidade Federal de Goiás Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2003. Tese (Mestrado em história).

TEDESCO, João Carlos. **Nas Cercanias da Memória: temporalidades, experiência e narração**. UPF, 2^a ed. São Paulo: 2014.

Análise do Discurso

“Strange Fruit”: uma análise discursiva da luta racial norte-americana no canto negro de Billie Holiday

Grazielle Vieira Garcia

Mestranda; UNIR;

grazielle.garciaifam@gmail.com

Jéssica Mara Bergonzini da Silva

Mestranda; UNIR;

jessy.bergo@gmail.com

Luis Eduardo Fiori

Doutor; UNIR;

fioriunir@gmail.com

Grupo de Trabalho: Análise do Discurso

Resumo: O presente artigo é o resultado de uma pesquisa sobre a música “Strange Fruit”, interpretada por Billie Holiday, por meio da Análise do Discurso e o contexto histórico do negro na sua luta por Direitos Civis antes, durante e pós-guerra de Secessão. O sujeito materializa seu discurso de acordo com as condições de produção em que vive, assim, o fator sócio-histórico define seu “eu” enquanto sujeito ideológico quando produz um discurso. A música aqui analisada é uma expressão da vida de luta, descaso, morte e condições sub-humanas a que era submetido o negro, um discurso produzido como grito de socorro do negro para que tivesse seus direitos civis respeitados e que ainda hoje tem que combater o preconceito e a intolerância.

Palavras-chave: Strange Fruit. Negro estadunidense. Luta racial. Análise do Discurso.

1 Introdução

O combate às desigualdades sociais e raciais é um grande desafio no mundo todo, pois as sociedades costumam carregar um passado enraizado de intolerância e preconceito. Ao buscarmos o contexto histórico nos Estados Unidos relacionado à luta do negro por Direitos Civis, observa-se que não ocorreram pacificamente as conquistas que esse povo obteve e ainda tenta alcançar como cidadão estadunidense.

Das várias formas que o negro utilizou para externar o seu apelo, a música tem sido um dos principais recursos para tal finalidade. Com a forte ascendência da música negra – *black music* – desde o final do século XIX, com Blues e Jazz, engendraram-se inúmeros estilos musicais até os dias de hoje, com ênfase ao Rap e ao Hip Hop no tocante às críticas sociais. A música “Strange Fruit” é uma amostra desse advento que, no estilo Jazz, marcou e mostrou um pouco da memória e sentimento do negro em relação ao momento histórico de um país que o tinha de forma indiferente, inferior ao branco.

Este trabalho visa a analisar discursivamente uma das canções de maior impacto na sociedade norte-americana a respeito da questão racial, que retrata o assassinato de negros no sul do país. Com este intuito, faremos uma breve elucidação histórica dos Estados Unidos de acordo com os dados apresentados por Rubim Aquino em sua obra “História das sociedades americanas”, desde os conflitos dos estados do Sul e Norte que geraram a Guerra de Secessão até o pós-guerra, pois mesmo tendo conquistado seus direitos, o negro não tinha lugar junto aos brancos.

Logos após, mostraremos os pensamentos e o modo de agir de uma das mais violentas e arbitrarias organizações na luta pela “soberania branca” estadunidense – a Ku Klux Klan – através de apontamentos feitos em artigos. Em seguida, com base nas pesquisas de Lilian Erlich sobre o Jazz e Billie

Holiday, faremos um discurso sucinto a respeito da história do Jazz e a biografia de Billie, que foram um marco para o contexto histórico do período.

Utilizamos como metodologia a análise discursiva da letra da música em estudo, apresentando a versão original da letra, juntamente com a tradução para a língua portuguesa. Quanto aos teóricos da Análise do Discurso, Michel Pêcheux, Michel Foucault, Eni Orlandi, Fernanda Mussalim e Helena Brandão serviram de aporte teórico à metodologia utilizada na análise.

2 Materiais e Métodos

O objeto de estudo para a análise discursiva trata-se da música “Strange Fruit”, escrita por Abel Meeropol e interpretada por Billie Holliday. A letra da música será oferecida em formato original (língua inglesa) e em tradução livre para a língua portuguesa. Com enfoque nos pontos apresentados pela Análise do Discurso, será feita a abordagem da letra da canção. Portanto, são considerados os elementos de condições de produção social e histórica, bem como as relações entre sujeito e discurso.

Adiante serão apresentadas em duas etapas as contribuições fundamentais para a realização da análise proposta. A princípio faremos uma viagem ao contexto histórico dos Estados Unidos e sobre a luta dos negros por direitos civis, o surgimento da Ku Klux Klan, o marco do Jazz e um breve relato da biografia de Billie Holiday. Em seguida, traremos os apontamentos sobre a análise do discurso, com os quais serão estabelecidas inter-relações nos resultados da análise.

2.1 Contextualização histórica

Em meados do século XIX, o nome Estados Unidos não fazia jus ao real momento em que vivia o país. Os estados do Sul e os do Norte não partilhavam dos mesmos pensamentos e modo de produção, pois no Sul a economia

baseava-se principalmente na produção de algodão, enquanto os estados do Norte voltavam-se para a indústria, por motivos de ordem geográfica. Complementando a afirmação histórica, Aquino (2007, p. 285) aponta em seu texto “A guerra de Secessão (1861-1865)”, que:

No Sul a economia baseava-se na monocultura algodoeira, produzida pela mão-de-obra escrava; a exportação do algodão representava mais da metade do valor das exportações norte-americanas, além de ser a principal fonte de matérias-primas para os fabricantes de tecidos do Norte. Por outro lado, os estados do Norte aceleravam o desenvolvimento fabril, voltado principalmente a produção têxtil. As fábricas se multiplicavam e com elas crescia a burguesia industrial capitalista. (Grifos do autor)

Para tanto, não era só no quesito produção que esses estados se conflitavam, eles tinham interesses diferentes. Enquanto os sulistas eram a favor do livre-cambismo, os nortistas defendiam as questões alfandegárias, já que os capitalistas do Norte acreditavam que com as tarifas protecionistas as indústrias expandiriam, afastando a concorrência europeia e, assim, o consumo do mercado interno se alargaria.

Outro ponto de interesse divergente era em relação às terras do Oeste. Segundo Aquino (2007, p. 285) “o Norte reclamava a imediata distribuição das terras do Oeste entre pequenos proprietários, enquanto o Sul achava que o patrimônio territorial do país deveria ser vendido a bom preço”. A população nortista defendia um forte sistema bancário, já os sulistas eram contra.

Mas com todos esses interesses em conflito, havia um forte fator em relevo: a escravidão. Os estados do Norte defendiam a abolição da escravatura do negro que, de forma intencional, aumentaria o consumo interno. Porém, os estados do Sul eram contra tal posicionamento e desejavam a continuidade da escravidão, pois dependiam da mão-de-obra escrava para manter seu sistema econômico.

De acordo com Aquino (2007), o antiescravismo “ganhou força” com o tempo:

A campanha antiescravista ganhou força com a maior divulgação das ideias liberais no Norte e com o surgimento de movimentos humanitários ligados às teorias dos socialistas românticos e dos metodistas, que fundaram sociedades abolicionistas. Os intelectuais do Norte escreviam artigos e livros condenando a escravidão e os contrabandeavam para o Sul, onde eram proibidos por lei. (p.286)

Com tantos entraves que colidiam os estados do Sul e do Norte, em abril de 1861, iniciou-se a *Guerra de Secessão*. Com a derrota do Sul, o Norte ganha a causa. Assim, “em 1865, com a tomada da capital sulista de Richmond e a derrota de Appamattox, o general confederado Robert Lee rendeu-se ao general Grant, do Norte, encerrando a Guerra Civil” (Aquino, 2007, p. 290).

O presidente Lincoln aboliu a escravidão durante a Guerra em todos os estados que fizessem parte da União e futuramente estendeu a outros estados. A Carolina do Sul, com outros dez estados que haviam declarado não mais fazer parte dos Estados Unidos, retornaram para a União e tiveram que abolir a escravidão. Deste modo, a abolição foi definitivamente fixada pela Emenda XIII à Constituição e, na Emenda XV, o direito de voto aos negros que se tornaram cidadãos.

Essa mudança trouxe a revolta para aqueles que defendiam a supremacia branca, nascendo sociedades secretas como a Ku Klux Klan, que aterrorizavam os negros. Portanto, o direito de ser cidadão foi dado aos negros, porém ainda estavam excluídos da vida social.

A Ku Klux Klan nasceu em 1865. No dia 24 de dezembro, amigos sulistas se reúnem e fundam a clã¹: “A ideia era apenas prolongar a fraternidade das armas. Respeitando a tradição dos clubes de estudantes, os colegas batizaram a comunidade com um nome cercado de mistério”.

A Klu Klux Klan adotou o uso de capuzes e cavalos. O que no início era só uma brincadeira tornou-se algo agressivo e aterrorizante. O Klan foi adquirindo adeptos e conforme cresceu o número de integrantes, a violência

¹ BLANRUE, Paul Eric. As muitas vidas da Ku Klux Klan: A organização racista nasceu após a Guerra de Secessão, mas seus fantasmas assombram até hoje os Estados Unidos. *História Viva*. Ed. 21. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/as_muitas_vidas_da_ku_klux_klan.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

também se tornou mais evidente. Blanrue propõe que “o dever sagrado de qualquer klanista era ‘a manutenção da supremacia da raça branca na república’”. O Klan acreditava que a raça branca era superior à negra e, assim, nenhuma lei do homem poderia sobressair a isso.

As atividades pertinentes ao Ku Klux Klan eram de ordem racista. Uma delas era em relação ao voto, que consistia em obrigar os negros por meio de repressão, como chibatadas e até ameaças de morte, a votar nos democratas ou não votarem, deixando o voto nulo. “A estratégia era considerada rentável, já que o eleitorado negro dava, pouco a pouco, seus votos para as listas sustentadas pela Klan”. Outra ação era ir contra as liberdades que foram dadas ao negro como a livre associação, que tinha como base o pensamento de igualdade de Lincoln e dava autorização aos seus membros, a partir de 1867, ao porte legal de armas.

A Ku Klux Klan também não aceitava que os negros tivessem quaisquer tipos de bens no pós-guerra, portanto, eles eram atacados por este motivo “em nome do raciocínio segundo o qual eles eram preguiçosos, inconstantes e economicamente incapazes e, por natureza, destinados à escravidão” (BLANRUE, 2005), o que era bem conveniente aos brancos.

A Klan, em seus ataques, incendiava escolas, assassinava, pendurava os corpos em uma árvore, torturava e invadia as residências dos negros com bombas incendiárias.

Em 20 de abril de 1871, o presidente Ulysses S. Grant assinou um ato que fez o grupo se tornar ilegal. Isso fez com que o grupo se enfraquecesse e assim adormecesse. Porém, em 1915, sob influência do filme *O nascimento de uma nação*, de D. W. Griffith, baseado em romance de Thomas Dixon, a KKK veio a renascer.

Em um documentário feito pelo programa televisivo brasileiro Fantástico² em 1979, aponta-se que em 1918, em um só dia, setenta negros foram enforcados e outros cinquenta fuzilados. No entanto, a KKK tornou-se mais forte

² Documentário postado em seis de dezembro de 2013, disponível em: <www.youtube.com/watch?v=VCWY8YkqcRE&noredirect=1>. Acessado em 07 de junho de 2016.

em 1920, com a entrada de Simmons, o ex-jornalista Edward Clarke e a rica viúva Elizabeth Tyler comandando novos ataques aos negros em especial nos bairros suburbanos dos estados de Indiana, Oklahoma e Oregon.

Louisiana reagiu aos confrontos da Ku Klux Klan votando uma lei antimáscara (proibição de usar máscaras fora do Dia de Todos os Santos e do carnaval), que não demorou a ser adotada por outros estados. Com isso veio novamente a degradação da KKK. Segundo Blanrue, em *As muitas vidas do Ku Klux Klan*:

Nos anos 1950, a promulgação da lei contra a segregação nas escolas públicas despertou novamente algumas paixões, e cruces se acenderam. Seguiram-se batalhas, casas dinamitadas e novos crimes (29 mortos de 1956 a 1963, entre eles 11 brancos, durante protestos raciais). Os klanistas tentaram se reciclar no anticomunismo, combatendo os índios ou atenuando seu anticatolicismo fanático. (BLANRUE, 2005)

Nos dias atuais³, a Ku Klux Klan ainda existe, tem suas reuniões aos domingos e queimam uma cruz, promovendo a superioridade dos arianos. Mas, em termos de contingente, não se compara com o auge do clã, no século XIX.

No filme “O Mordomo da Casa Branca” de 2013, de produção estadunidense, dirigido por Lee Daniels e escrito por Danny Strong, retrata-se a história, baseada em fatos reais, de um mordomo afro-americano da Casa Branca que trabalhou para oito presidentes ao longo de 34 anos, com total lealdade ao cargo que ocupava. Chamado Eugene Allen na vida real e Cecil Gaines no filme, vivenciou junto com sua família a história desde a escravidão no Sul aos ataques da Ku Klux Klan. Cecil tinha um filho mais velho chamado Louis que participava dos Panteras Negras, grupo que lutava contra o racismo e apoiava Martin Luther King. É um filme que mostra quão dolorosa foi a luta e repressão vivida pelo negro nessa época e o conflito ideológico entre um pai totalmente refratário à emancipação dos negros através da luta e seu filho

³ JÚNIOR, Dermecino. *Ku Klux Klan*. Disponível em: < <http://brasilecola.uol.com.br/historiag/ku-klux-klan.htm> > Acessado em: 03 de agosto de 2016.

militante de um movimento que não se resignava em momentos em que consideravam necessário o levante armado.

Com isso, entende-se que no período retratado não havia espaço para a população negra na sociedade branca dos EUA. Emprego, moradia, alimentação e condições de sobrevivência eram-lhes negados. O que lhes restava era a sarjeta que impunha uma condição subumana. Entretanto, mesmo passando por grandes dificuldades, o povo negro cantava, cantava suas dores e tristezas, sobrevivendo à desigualdade com seu canto, seu brado africano; surgindo daí muitos cantores, músicos e artistas, que tentavam escapar do fim que era quase inevitável.

Dentre os estilos musicais criados pelos negros nesta época, encontra-se o *Jazz*. Com sua gênese no *Blues* (que nasceu nas plantações do Sul na época da escravidão), o *Jazz* ainda não tinha um nome até o fim da Primeira Guerra Mundial. De acordo com Erlich, o *Jazz*

[...] só veio alcançar a plena ebulição na década de 1920 com a chegada do que o escritor F. Scott Fitzgerald chamou de a Era do Jazz. Nessa época a fervura já produziria vapores suficientemente poderosos para gerar uma espetacular explosão de barulho. (ERLICH, 1975, p. 132)

Com a migração dos negros do Sul para o Norte, o *Jazz* se espalhou e o negro cantou o romantismo, mas também suas dores, destacando-se aqui a cantora Billie Holiday, que foi notável com suas gravações ocorridas no final da década de 1930. Ela teve seu clímax com a coleção *Billie Holiday Story*, do rótulo *Columbia*.

Segundo Erlich (1975, p. 158-159), Billie teve uma “infância amarga” e “pobre”. Quando jovem, começou a cantar em barzinhos o que chamou a atenção de outros amantes do *Jazz*. Billie alcançou o sucesso, o autor ressalta que ela era “uma linda mulher, que se vestia habitualmente de branco e a rigor, com uma gardênia enfiada no cabelo”, mais um atrativo a ser acrescentado à sua bela voz.

Porém, mais tarde, a cantora tornou-se viciada em drogas e veio seu declínio não só profissional como pessoal. Erlich (1975, p. 159) cita uma frase da cantora: “Tudo que as drogas podem nos trazer é a morte, e a morte rude e lenta”. Billie teve uma grande contribuição para a voz do negro nos EUA com a interpretação da canção “Strange Fruit” de Abel Meeropol, chegando a render uma biografia⁴, escrita pelo jornalista David Margolick, intitulada *Strange Fruit: Billie Holiday e a biografia de uma canção*. Billie chega ao final de sua jornada em 1959, em um hospital em Manhattan, com o falecimento aos quarenta e cinco anos de idade.

2.2 Breve introdução à Análise do Discurso

Na Análise do Discurso francesa, o estudo do discurso para Pêcheux está relacionado à ideologia e ao sujeito, com base no fundamento althusseriano segundo o qual a linguagem é a materialidade da ideologia, praticada através de aparelhos ideológicos – as instituições (Mussalim, 2012). O homem, enquanto indivíduo, utiliza da linguagem para inserir-se no meio social, regida a partir de uma ideologia. Partindo da dicotomia de Saussure entre língua (langue) e fala (parole), Pêcheux propõe o discurso como um nível intermediário entre langue e parole, ou seja, não corresponde exclusivamente à noção individual de fala ou da língua como sistema universal. Dessarte, a Análise do Discurso sobrepuja a Linguística, considerando os fatores sociais e históricos de produção.

Na relação sujeito e ideologia, o sujeito é “ao mesmo tempo livre e submisso” (ORLANDI, 2009, p. 50), é visto como clivado, ou seja, dividido em consciente e inconsciente. Segundo os fundamentos da psicanálise de Lacan, esse último seria “o Outro” que constitui e atravessa o discurso do sujeito (Brandão, 2004). Por conseguinte, leva ao processo de assujeitamento

⁴ MIELLI, Renata. *A história de uma canção impiedosa sobre o racismo nos EUA: Strange Fruit*. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/a-historia-de-uma-cancao-impiedosa-sobre-o-racismo-nos-eua-strange-fruit/>>. Acessado em: 03 de agosto de 2016.

ideológico, no qual o discurso do indivíduo está sujeito à formação ideológica do grupo social ao qual pertence.

O discurso é intrínseco ao sujeito e sofre variações de acordo com a posição daquele que o enuncia. A discursividade aparece como a introdução dos efeitos materiais da língua na história, enquanto o interdiscurso remete à memória que constitui o sentido das palavras nas relações discursivas (Orlandi, 2005). Ainda na mesma conceituação, a formação discursiva está relacionada à formação ideológica, em relação ao que pode ser dito em uma conjuntura sócio-histórica a partir de uma determinada posição, ou seja, as condições de produção. Dessa forma, para Pêcheux, todo enunciado é passível a diferentes interpretações dependendo das condições de posição e espaço ao qual é exposto.

A noção de enunciado para a Análise do Discurso não é apenas textual ou gramatical, mas refere-se à materialidade da enunciação, que é singular, isto é, na concepção de Foucault, na repetição do enunciado poderão ser assumidas funções enunciativas diferentes, o que significa que não será o mesmo.

Foucault formula as hipóteses de formações discursivas em *Arqueologia do Discurso*, considerando a formação dos objetos, a formação de modalidades enunciativas – a coexistência de enunciados, a formação de conceitos e de estratégias. O filósofo sintetiza a análise discursiva da seguinte forma:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 1969/2008, p. 31)

Apesar das transformações da disciplina Análise do Discurso em suas respectivas fases, verifica-se que um dos pontos em comum das linhas dos dois grandes estudiosos Michel Pêcheux e Michel Foucault, que foram pilares para a concepção atual, refere-se ao “interesse comum que partilhavam pela história das ciências e das ideias” (MUSSALIM, 2012, p. 138).

3 Resultados

A música “Strange Fruit”, interpretada por Billie Holiday, foi um marco em sua carreira e acarreta em si um “grito” dos sentimentos dos negros em relação ao momento em que se vivia após a Guerra de Secessão nos Estados Unidos. Billie cantou a primeira vez essa música em 1939⁵, no *Café Society*, em Nova York, e fez com que, naquele momento, toda a plateia se calasse, e a canção tornou-se sucesso desde então. O Jazz, estilo musical da canção, foi uma ferramenta utilizada para que a voz do povo negro fosse ouvida, e Billie soube muito bem como fazer. Observamos na tabela abaixo sua letra em Inglês e sua respectiva tradução.

Tabela I: Letra e tradução da Música “Strange Fruit” ⁶

Strange Fruit	Fruto Estranho
Southern trees bear a strange fruit Blood on the leaves and blood at the root Black bodies swinging in the southern breeze Strange fruit hanging from the poplar trees	As árvores do sul dão um estranho fruto, Sangue nas folhas, sangue na raiz, Corpos negros balançando à brisa do sul, Estranhos frutos pendurados nos álamos
Pastoral scene of the gallant south The bulging eyes and the twisted mouth Scent of magnolias, sweet and fresh Then the sudden smell of burning flesh	Cena pastoril do valente sul, Os olhos esbugalhados e a boca contorcida, Perfume de magnólias, doce e fresco, E então o súbito cheiro de carne queimando.

⁵ BOTELHO, J.A. Billie Holiday ao vivo. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/jota-a-botelho/billie-holiday-ao-vivo> Acessado em: 07 de agosto de 2016.

⁶ Letra original e versão traduzida disponível no domínio indicado, porém a tradução foi livremente adaptada pelos autores do presente trabalho.

<p>Here is fruit for the crows to pluck For the rain to gather, for the wind to suck For the sun to rot, for the trees to drop Here is a strange and bitter crop</p>	<p>Aqui está a fruta para os corvos arrancarem, Para a chuva colher, para o vento sugar, Para o sol apodrecer, para as árvores derrubarem, Esta é uma estranha e amarga colheita</p>
---	--

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/billie-holiday/strange-fruit-traducao.html>

A letra entremeia o discurso da violência contra o negro e a hipócrita vida bucólica do sul estadunidense. O sentido é construído no decorrer da narrativa, utilizando-se de metáforas, metonímias e ironia. Escrito por um professor judeu, de formação comunista, após ficar horrorizado com uma imagem que retratava o enforcamento de homens negros, o texto parte do discurso de uma figura que também era duplamente alvo de perseguições na época (judeu e comunista), principalmente de cunho político.

A interpretação da música por Billie Holiday traria um elemento externo ao discurso: a humanização do ser que era até então, despersonalizado no conjunto de enunciados. A cantora representava duas vozes na sociedade, a do negro que não podia manifestar-se e a da mulher, que ainda era sinônimo de resignação socialmente. Billie cantava de forma emocionante a música, já que expressava a dor de uma luta que também era sua.

Em consonância ao contexto histórico retratado, a letra de “Strange Fruit”, relaciona-se aos embasamentos teóricos da Análise do Discurso, nos quais as condições de produção, descritas em Orlandi (2005), contribuíram de forma dolorosa para a expressão do sujeito ideologicamente marcado por um momento sócio-histórico. O metafórico primeiro verso vem delineando-se no decorrer dos seguintes, depreendendo-se que o “fruto estranho” que sangra das folhas até a raiz da árvore seria um corpo negro pendurado em um álamo, representando o tratamento que era dado ao negro, agredido e linchado por grupos caucasianos, geralmente pertencentes a clãs como a Ku Klux Klan. Os negros eram enforcados e pendurados em uma árvore como se fossem “frutos”, seus corpos eram por vezes largados em lugares mais remotos, esquecidos, tratados como

seres inferiores, indignos e nessas próprias árvores, seus corpos apodreciam e assim, tornavam-se “frutos podres”.

Na segunda estrofe os versos oscilam ironicamente na relação paradoxal entre a cena de natureza (campo pastoril, perfume das magnólias) que remete a serenidade e calma, em contraposição ao tipo de atrocidade que costumava ocorrer naquele mesmo ambiente, com a perturbadora imagem do negro enforcado e queimado. Ser incendiado vivo ou após o enforcamento era mais uma punição ao discriminado, arbitrada pelo povo. Infere-se nesse ponto uma forma de interdiscursividade implícita em relação ao sistema de leis que não funcionava para a população negra. O negro, além de ainda não possuir os mesmos direitos que o branco à época (como direito ao voto), muitas vezes não chegava a ser julgado pelo sistema judiciário norte-americano devido à intervenção popular, bem como era perseguido e punido publicamente, com fins de intimidação e imposição de poder da raça dominante.

Interligando as colocações da música em questão, o discurso se dá repleto de metáforas no decorrer do texto, mostrando que o negro é tratado como um ser inerte, que está ali para os “corvos arrancarem”, conjecturando que a retirada de seus corpos daquelas árvores “é uma estranha e amarga colheita”. Os autores dos atos de agressão e execução, em geral membros da organização Ku Klux Klan, assim como uma significativa porcentagem da população branca dos estados sulistas dos EUA, não via o negro como um ser biologicamente e socialmente igual a eles. A superioridade da raça ariana não permitia aceitar pessoas negras convivendo no mesmo espaço público e sequer dirigir a palavra a um branco.

Ao longo da história da humanidade diversos empreendimentos arbitrários e genocidas por parte daqueles que se consideravam superiores foram desferidos contra minorias oprimidas e desprezadas por questões étnicas, de classe, ou religiosas. Para ilustrar podemos citar a Inquisição, os pogroms, a eugenia, o Holocausto, massacres na África por europeus, genocídios na Índia por ingleses, o massacre de Kurdos em Halabja, massacre de muçulmanos em Srebrenika e muitos outros em nome de fundamentalismos desumanizadores e doentios. Infelizmente essa é a história do desenvolvimento da razão que

passará por fases macabras até chegar ao entendimento de que todos somos iguais.

O discurso, enquanto materialização da ideologia, caracteriza-se por um momento de luta dos negros por Direitos Civis, ideologicamente marcado não apenas por questões étnicas e raciais, mas também pela necessidade humanização da sociedade. Portanto, a música “Strange Fruit” é a voz, a enunciação que encontra de forma implícita o sentimento do negro, martirizado em nome de uma “hegemonia branca”, que clama por alteridade.

Referências

AQUINO, Rubim Santos Leão de. **História das sociedades americanas**. 11^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2^a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

ERLICH, Lilian. **Jazz: das raízes ao rock**. São Paulo: Cultrix, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Original publicado em 1969).

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras – vol. 2** (edição revista e ampliada). 9^a ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 112-161.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: **Estudos da Linguagem**. Vitória da Conquista, BA, 2005, n. 1, p. 9-13.

_____. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. 8^a ed. Campinas: Pontes, 2009.

“A nossa preocupação é a preservação da doutrina”: Fé, ideologia e sujeito no discurso religioso⁷

(Análise de uma carta de superiores a um pastor no ambiente pentecostal)

Josué Passos de melo

Mestrando; Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Email: jpmberiana@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: Análise do Discurso.

Resumo: Fé, ideologia e sujeito são os conceitos linguístico-religiosos que se tenciona verificar como se inscrevem no discurso religioso, a partir de uma materialidade discursiva analisada, a saber: uma carta de superiores a um pastor no ambiente pentecostal. Para se obter os resultados, orientou-se pela teoria da Análise de Discurso, da filiação de Michel Pêcheux e Eni Orlandi nas obras publicadas em 2014 e 1987, respectivamente. Apoiou-se também, em Louis Althusser na obra de 1985. A análise demonstrou que as condições de produção do discurso religioso, seguem a dinâmica da superestrutura: política, cultura, econômica e social; que as crenças são resultantes do modo de produção da Igreja, que funciona como aparelho, tanto ideológico como repressivo; que mesmo afirmando possuir um discurso religioso que homenageia o inclusivismo, no entanto, o discurso religioso, impõe ao sujeito a submissão ou a exclusão. Tal percepção é apagada, pela ideologia, da visão daqueles sujeitos religiosos que produzem discursos, fazendo-os pensar que tais discursividades neles se originam.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Carta religiosa. Fé. Ideologia. Sujeito.

⁷ Este artigo tem a finalidade de apresentar o resultado de uma análise, como requisito avaliativo da disciplina Linguística histórico-comparativa, do Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais, ministrada pelo Prof. Dr. Élcio Aloísio Fragoso.

Introdução

A materialidade linguístico-discursiva que pretendemos analisar é uma carta dirigida a um pastor, oriunda de seus superiores eclesiásticos no seguimento cristão de matriz pentecostal. Assim, nossa análise de discurso é uma análise de discurso religioso. O que torna necessário dizer que nossa posição-sujeito não é o de religioso. Mas, de analista de discurso. Sem, contudo, deixar de considerar a impossibilidade de não ser determinado pelas discursividades com as quais teremos contatos durante essa tarefa analítica, nos constituindo e estabelecendo sentidos.

Para orientar essa análise do discurso religioso, utilizamos obras de autores e autoras que têm se debruçado na formulação de um arcabouço teórico na área da Análise de Discurso, ramo da ciência Linguística, em amplo desenvolvimento no Brasil desde 1970. Michel Pêcheux e Eni Orlandi são os autores principais de nosso referencial teórico, principalmente nas obras de 2014 e 1987, respectivamente. Apoiou-se também, em Louis Althusser na obra de 1985. Outros autores foram consultados e suas obras constituem, junto com esses citados acima, os referenciais bibliográficos desse artigo.

Transcrevemos logo abaixo o enunciado mais importante da carta, materialidade discursiva que foi submetida à análise:

Chegou as nossas mãos impressos de autoria do irmão, que a nosso ver contem ensinos que contrariam as práticas da [...], no que concerne aos nomes judaicos. Por exemplo, em lugar do nome JESUS é usado YESHUA.

É nossa recomendação que o irmão reveja esse material substituindo os termos ou quando utilizá-los que seja entre parênteses apresentando na frente a versão aportuguesada.

A nossa preocupação é preservar a doutrina da [...] que já é bem definida em relação a essas questões, protegendo-a de doutrinas judaizantes que em nada corroboram para a edificação do corpo de Cristo, muito pelo contrário, favorece o surgimento de um sentimento de dissensão, pois faz parecer que aqueles que dominam o vocabulário com termos judaicos são mais espirituais do que os demais e que tem mais conhecimento das escrituras. A medida que a [...] esta propondo visa além do que já foi dito, evitar a confusão entre os irmãos, especialmente entre os novos e imaturos na fé.

Sem mais para o momento, reiteramos nosso apreço pelo irmão.

Mantivemos no enunciado a ortografia conforme o original. Apenas, omitimos alguns dados, como remetente e destinatário, bem como data e localizações porque os consideramos desnecessários no tocante ao objeto dessa análise de discurso. Os recortes da materialidade discursiva estarão em itálico, a fim de serem distinguidas das citações das bibliografias utilizadas.

O objetivo da nossa reflexão está focado na determinação de sentidos produzidos pelo discurso religioso numa materialidade discursiva que está determinada pelos componentes das condições de produção do discurso, a saber: fé, ideologia e sujeito. Essa perspectiva de análise é recorrente em outros espaços da pesquisa acadêmica. “[...], o Discurso Religioso não é objeto de análise somente para teólogos o ‘religiosos’, e pode, ao ser pensado em outros domínios, receber contribuições importantes para a renovação do estudo da religião”. (ORLANDI 1987, p. 7).

Condições de produção do discurso religioso

A Ideologia leva o sujeito à convicção de que é a origem do discurso, não se dando conta de que é constituído por ele, da mesma forma que não se dá conta de que constitui outros em sujeito, à medida que interage com outros indivíduos. São as estruturas ideológicas que formam as condições de produção do discurso que age determinando e constituído sujeitos. Nesse sentido, Orlandi (1987, p. 92) nos informa:

O contexto não-verbal – ou ‘paralinguístico’ – é indispensável para a efetivação e coerência do discurso e a relação dinâmica existente entre o contextual e o textual é fundamental para a análise. Esta perspectiva clama por uma descrição conjunta, etnográfica e linguística.

Assim orientados, faremos uma breve descrição ideológica das condições de produção do discurso materializado pela formação discursiva que analisamos. O discurso não se restringe à materialidade formatada. À escrita cadenciada, orientada e organizada pela gramática e o dicionário. O discurso vai além dos signos. “Faz parte de nossa perspectiva de análise considerar a espessura histórica, social, teórica e política de nosso objeto de estudo, o que nos leva a uma reflexão que não persegue a completude, a exaustividade.” (ORLANDI 1987, p. 8).

Contudo, deixaremos de falar sobre outros aspectos importantes para a análise do discurso. É inevitável, quase sempre, que isso ocorra. Conforme Orlandi (1987, p. 26) “Esse processo – que acompanha todas as formas de exercício de poder, qualquer que seja sua natureza – faz com que falemos de algumas coisas para silenciar outras.”

No seguimento religioso monoteísta a comunicação entre a divindade e seus adoradores, entre os sacerdotes e os adeptos do culto ao qual representam ocorreu, também, por intermédio da escrita. Podemos atribuir essa prática ao meio religioso das três mais conhecidas religiões que professam uma fé em um único Deus, a saber: o Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo. Essas três religiões monoteístas possuem a característica de serem religiões do livro. Apesar de que o livro sagrado que cada uma delas possui é diferente do da outra: *Tanach*, para o Judaísmo; Bíblia, para o Cristianismo; e Corão, para o Islamismo. Esses textos remontam há séculos. Deve-se considerar o período da oralidade em que os ensinamentos eram repassados de geração em geração pelo processo da narrativa. Bem posteriormente, com o advento da escrita e da tecnologia para sua utilização, foi viabilizada a escritura desses ensinamentos, cujas cópias chegaram até nossos dias.

Subjacentes aos textos sagrados, essas religiões possuem outros textos que servem para esclarecimento dos ensinamentos a respeito da preservação da fé e dos preceitos doutrinários: no judaísmo há o *Talmud*; no Cristianismo, nas mais diversas e antigas representações, há os escritos denominados cartas pastorais, modelo praticado desde os primeiros apóstolos de Jesus como Pedro, Paulo, João e Tiago; e, no Islamismo as *suras*, comentários redigidos pelos herdeiros da fé inaugurada pelo profeta Maomé (PETERS 2008, p. 46).

Os textos sagrados devem ser considerados como inscritos em uma formação discursiva. Sem dúvida, essas escrituras foram determinadas pelas ideologias que atravessavam os seus adeptos nas ocasiões em que elas se fizeram necessárias conforme as condições de produção do discurso. O apagamento das determinações contribui para que o julgamento de quem estiver em uma posição de vantagem numa relação de poder acredite que é a origem. Nesse caso aqueles sujeitos que exerciam a liderança na religião e que, também, eram atravessados pela ideologia. As materialidades discursivas religiosas, além de doutrinar, eram utilizadas também para disciplinar e punir aqueles que desvirtuavam da doutrina considerada legítima e oficial.

Um exemplo clássico da utilização de cartas disciplinares e punitivas no início da Idade Moderna foi a Bula de Excomunhão do monge agostiniano alemão Martinho Lutero – *Bula Exsurge Domine* do Sumo Pontífice Leão X sobre os erros de Martinho Lutero –, que posteriormente, foi considerado um dos principais líderes da reforma religiosa no seio da Igreja Católica, reforma que também foi denominada pelos historiadores como Reforma Protestante. Martinho Lutero afixou suas 95 teses contra a comercialização de indulgência na porta da igreja do castelo de Wittenberg no dia 31 de outubro de 1517 (SAUSSURE 2004, p. 36). Martinho Lutero se constituiu, com isso, em uma oposição aos planos do Papa na arrecadação dos recursos financeiros necessários para a conclusão da Basílica de São Pedro em Roma.

A utilização de cartas não se circunscreve ao ambiente religioso. Desde que a escrita se tornou uma tecnologia ao controle de determinados indivíduos humanos, essa prática se tornou recorrente. Com a massificação da técnica de escrever e a viabilização dos meios necessários como papel, pena e tinteiro, a prática de escrever cartas atingiu as dimensões mais particulares da vida humana. Desde as relações políticas na esfera pública e privada até as relações amorosas mais particulares e secretas. Em decorrência dos avanços tecnológicos, de acordo com Silva (2014, p. 61): “Hoje se vive um momento histórico em que os contatos são realizados por instrumentos digitais que fazem com que as pessoas mantenham, diariamente, uma infinidade de relações virtuais ao mesmo tempo”.

Nesse caso em apreço, a relação é vertical. Hierárquica. Coercitiva. “É nossa recomendação que o irmão reveja esse material substituindo os termos ou quando utilizá-los que seja entre parênteses apresentando na frente a versão *aportuguesada*.” É necessário “rever”, “substituir”, “utilizar” e “apresentar”. Ora, quem está ordenando, o faz da posição de poder. “Como, na ordem do discurso religioso, o sujeito se marca pela *submissão*, isto propicia múltiplas espécies de manipulação.” (ORLANDI 1987, p. 15). Ainda nesse mesmo sentido, Foucault (2002, p. 118) nos informa que: “[...]; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” Corrobora com esse conceito de docilidade do indivíduo. Não por decisão voluntária, mas submetido pela força, seja ela de qualquer natureza: ideológica ou repressiva.

Esse lugar e essa condição de produção do discurso religioso é a da manutenção do *status quo* de quem está na posição de liderança dada por Deus para que exerça o zelo pela manutenção da doutrina, da harmonia entre os irmãos, a proteção ao novo converso e a disciplina para com o divergente. Nesse sentido, podemos concordar que: “A religião, sendo vista enquanto discurso, leva a apreender um dos lugares de sua constituição: o discurso religioso como territorialização da espiritualidade do homem. É onde ele a constrói e expressa.” (ORLANDI 1987, p. 8). A Igreja, determinação da ideologia-Religião, funciona como o *locus* ideológico para o processo de transformação das relações de produção (PÊCHEUX 2014a, p. 131). É a “prática social” (PÊCHEUX 2014b, p. 25) de um determinado grupo de indivíduos assujeitados pela ideologia. Uma formação social é uma formação política. A Igreja é o *lócus* da transformação, a prática política funciona como elemento transformador das relações sociais, determinando demandas sociais (PÊCHEUX 2014b, p. 35).

A ideologia religiosa determina o sujeito-líder e nessa formação discursiva o sujeito-líder pode ocupar diferentes posições. É essa a posição-sujeito do indivíduo no discurso religioso que é interpelado pela ideologia. A Igreja é o Aparelho da Ideologia que determina o lugar social de sujeito-pastor que é colocado por Deus para falar em seu nome nessa formação ideológica. Conforme Grigoletto (p. 2) refletindo sobre a essa possibilidade do sujeito se movimentar: “Então, diferentes indivíduos, relacionando-se com o sujeito de

saber de uma mesma formação discursiva, constituem-se em sujeitos ideológicos e podem ocupar uma mesma ou diferentes *posições*.” O sujeito no discurso assume uma posição-sujeito ao ser interpelado pela ideologia. Na forma-sujeito o indivíduo interpela pela ideologia se constituindo sujeito ideológico e constituindo a outros em sujeitos.

Fé como ideologia: “ensinos estranhos”

Fé, como sinônimo de crença, inscreve-se ao segmento religioso da sociedade. Toda religião está constituída por três elementos essenciais: mito, rito e crença. A conjugação desses três elementos tem como resultante a fé. De maneira bem simples e num outra perspectiva metodológica, poderíamos sintetizar como: “[...] é um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem.” (DURKHEIM 1996, p. 32). A fé é a ideologia que atravessa indivíduos constituindo-os em “crentes”. Determinando forma-sujeito.

A fé existe nas pessoas que acreditam no mistério de uma Revelação divina. Esta Revelação, por sua vez, não prescinde de palavras e atos, ou melhor, de palavras-atos. Pelo contrário, são elas que, através dos tempos, têm conservado, diríamos até constituído, o que se apresenta como a característica fundamental do discurso profético: a dissimulação da sua relação com o momento histórico como possibilidade mesma de constituir-se. (ORLANDI 1987, p. 30).

Testemunhamos a cultura do patriarcalismo – que será mais bem explicitada no tópico seguinte – se reproduzir na ideologia inscrita na consciência de classe elitizada que reivindica para si a legitimidade de produzir “ensinos legítimos”. Não apenas produzir o “ensino legítimo”, mas, se preocupar em zelar pela doutrina “[...] *já bem definida*.” A consciência de que pertence a uma classe que está acima de outros indivíduos é ilusória. Como já dissemos, o sujeito considera como se fosse a própria origem da ideologia que o atravessa. Não enxerga que é determinado por ela.

O “nós” posição-sujeito que é composto pelos indivíduos que exercem o poder, também constituem o “aparelho repressivo”. É o grupo constituindo o “nós”, que funciona como aparelho ideológico e como aparelho repressor (ALTHUSSER 1985, p. 31). Com isso, está em plena ação a reprodução dos meios de produção: a religião representada pela Igreja, que por sua vez, detém os meios de produção dos ensinamentos que são consumidos pelos fiéis. Funcionando de acordo com a dinâmica da economia e dos processos de produção de mercadoria.

Fundamentados por Althusser (1985, p. 54), em relação à reprodução dos meios de produção, tomamos como exemplo a seguinte analogia: os seminários e as escolas teológicas, formando o capital humano, funcionam como as “máquinas” das indústrias que garante os meios de produção. Doutrinas e ensinamentos constituem-se nas “mercadorias” que, uma vez adquiridas, tornam-se crenças e práticas impostas aos fiéis. Os templos e seminários cujo funcionamento assemelham-se como as “instalações fixas”, onde o processo de dominação se desenvolve.

Todos esses conceitos: ensino, doutrina, fé, seminário, fiéis, clérigos, etc. podem ser inscrito numa só estrutura, a saber: a Igreja. É na igreja que é produzida a grande ideologia religiosa: a fé. A fé é determinada pela doutrina – um discurso – se pratica a fé mediante a observação criteriosa do ensino religioso. A Igreja é onde se “[...] ensina o *know-how*, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’.” (ALTHUSSER 1985, p. 58).

A superestrutura não se sustenta. Só se mantém erguida com a força fundamental da infra-estrutura. (ALTHUSSER 1985, p. 60). Nesse sentido, toda a dimensão da superestrutura, assim como a manutenção de sua permanência na posição sobre posta, é determinada pela infra-estrutura (ALTHUSSER 1985, p. 61). A religião localiza-se na segunda “instância” da superestrutura, junto com outras ideologias. Por exemplo, a moral, ideologia que funciona bem perto da religião subsidiando-a, ambas são sustentadas permanentemente e principalmente pela Igreja, localizada na infra-estrutura.

A Igreja também funciona como aparelho repressivo da Religião como o Estado é o aparelho repressivo do Estado (ALTHUSSER 1985, p. 66). Apesar de pertencer ao seguimento privado. A Igreja enquanto atuante como repressora, utiliza a violência de outra ordem que não seja a física (ALTHUSSER 1985, p. 67-68).

Silêncio, obscuridade, dominação, posse da palavra, resistência. Tudo isso sobejamente tematizado e devidamente relativizado por aqueles que têm produzido uma reflexão, tanto sobre a produção da linguagem como a respeito das diferenças sociais ou culturais na sua relação com o poder; não é menos verdade que persistem os segredos (e os poderes) da Palavra; tanto mais, se ela é divina. (ORLANDI 1987, p. 14).

Althusser (1985, p. 71) nos informa que é dentro das instituições ou grupos constituintes dos aparelhos ideológicos do Estado que é o lugar das sangrentas lutas de classes. A classe dominante age repressivamente, inclusive com apoio de setores da classe dominada, por que é ela, a classe dominante, que determina a ideologia dominante. No caso da Religião, a ideologia marcante é a submissão de seus adeptos. Permitindo a facilidade com a qual se exerce o controle da vida e das ações desses sujeitos “dóceis”.

No tocante à utilização da violência física pela Igreja para subjugar o sujeito, é recorrente na história longos episódios. Como exemplo, citamos alguns: as condenações à torturas e sentença de morte daqueles que foram considerados hereges nos eventos denominados “controvérsias cristológicas” e “controvérsias trinitarianas” nos primeiros séculos do Cristianismo (CAIRNS 1995, p. 105ss); a famigerada Inquisição do Santo Ofício, que condenava, não apenas os considerados hereges, mas desafetos comuns dos bispos e papas, a partir do século XV da Era Comum (BETHENCOURT 2000, p. 17ss); e as perseguições, torturas, e condenações à fogueiras de mulheres consideradas pelas Igreja como praticantes de bruxarias (KRAMER 2007, p. 34ss).

A posição-sujeito: “nós”, “irmão” e “irmãos”

No recorte da materialidade discursiva – a carta –, é possível verificar, além dos dois sujeitos: “nós” e “o irmão”, implicitamente, um terceiro sujeito: aqueles que constituem o grupo de fiéis. Esse terceiro sujeito, que é silenciado no texto da carta, não possui elementos intelectuais para discernir o “ensino estranho” do “ensino familiar” legítimo e não nocivo. Todo ensino legítimo é, e somente, aquele que foi produzido ou aprovado pelos “mestres legítimos”, nesse caso os líderes institucionais que assumem a posição-sujeito: “nós”. Isso fica bem nítido nesse recorte da carta: *“A medida que a [...] esta propondo visa além do que já foi dito, evitar a confusão entre os irmãos, especialmente entre os novos e imaturos na fé.”*

A formação discursiva dispõe sobre o que o sujeito pode e deve dizer em uma situação dada numa conjuntura dada, de tal forma que, remetendo seu discurso à ideologia, essa formação fará que suas palavras tenham um sentido e não outros possíveis. É pela remissão à formação discursiva que se identifica uma fala. (ORLANDI 1987, p. 18).

São aqueles que constituem-se no “nós” nessa relação que constitui os outros sujeitos por intermédio da determinação ideologia. É a ideologia Religiosa que constitui os sujeitos “nós”, “irmão” e “irmãos” (PÊCHEUX 2014, p. 123). É uma relação de fraternidade. A ideologia é “mascarada” não percebida fazendo os sujeitos sentirem que possuem autonomia (PÊCHEUX 2014, p. 117).

O sujeito “nós”, também assume também a posição-sujeito de “pai”. O pai é aquele que tem a autoridade, posição para exercer a coerção e os princípios geradores do ensino legítimo na relação de produção religiosa. Na carta objeto da nossa análise, o “pai” são os pastores signatários. Eles são interpelados pelo ideologia os fazendo acreditar que são os únicos que possuem a legitimidade para interpretar o evangelho e postular a doutrina a ser seguida por todos os outros sujeitos, a saber: “os irmãos”. Que, por sua vez, assume a posição-sujeito de “filhos” nas determinações pelas quais são atravessados. Ora, os “filhos” não decidem e no ambiente pentecostal, conforme D’epinay (1970, p. 110), são condicionados a apenas “crer” e “obedecer”, “não a pensar”. Logo, nunca ensinar ou, até mesmo, falar e ser ouvido. Na carta em análise o sujeito “irmãos” é apagado. Esse apagamento ocorre até mesmo nas relações políticas e sociais, onde não participam do processo a não ser como passivos executores de uma ideologia, que se apresenta com doutrina pentecostal, ou seja, o “ensino legítimo”. “O fiel receberá todo arsenal de preceitos, mandamentos e proibições,

que lhe dão uma descrição do conteúdo da vida cristã, delimitando as suas fronteiras.” (D’EPINAY (1970, p. 110).

A ideologia determina que o sujeito o “irmão”, não recebeu de Deus a autoridade nem legitimidade para interpretar o evangelho ou qualquer outra reflexão que pareça destoar da “[...] doutrina da [...], que já é bem definida em relação a essas questões”. Ele, o “irmão” não faz parte do grupo constituído pelo sujeito “nós”. Está em nível, que no processo de produção, executa. Não gerencia. Assim, todo ensino que produzir constituir-se-á na quebra do processo de produção. É uma peça que coloca em risco em ameaça o controle do sujeito “nós” sobre os outros “irmãos”.

O filho, não pode decidir enquanto não assumir a posição-sujeito de pai. Essa cultura do poder patriarcal é herança religiosa judaico-cristã. O patriarcado, presente em a toda a sequência da narrativa histórica da nação semita que deixa como legado religioso a crença num Deus Único. Deus que tem seus representantes na terra, na figura dos personagens masculinos da sequência genealógica dos hebreus. De maneira mais específica, Abraão gerou Isaac que gerou Jacó. Jacó por sua vez gerou onze filhos e uma filha. José, o décimo filho de Jacó, não forma uma tribo com seus descendentes: ele doa seus dois filhos Manasses e Efraim. A partir desses dois filhos, duas tribos foram constituídas remetendo a paternidade, não a José, sim a Jacó (ver livro do Gênesis capítulos 48-50).

É o patriarca que detém o poder sobre todos, pois é ele que representa Deus. Deus fala por intermédio do patriarca e todos os que estão em posição de obediência devem ouvir a voz e acatar as determinações contidas nas palavras do patriarca. Palavras que não são suas, mas de Deus. Conforme Orlandi (1987, p. 44), ao realizar a análise de uma materialidade discursiva de clérigos católicos, nos informa que: “Quem pede (exige) é Deus através de seus representantes legítimos, os bispos, [...]. A voz de Deus rege a voz dos bispos, e isto aparece sob a forma de citação: [...]” Citação que vem em forma de Carta Pastoral no meio religioso de matriz católica. No caso da análise que estamos fazendo, por intermédio de uma carta direcionada a um indivíduo.

Freyre (2006, p. 65) nos informa que por ocasião das primeiras formações populacionais no Brasil, a família brasileira se constituiu determinada por essa mesma ideologia. A saber: “A base da agricultura; as condições, a estabilidade patriarcal da família, [...]” Nesse mesmo sentido, Holanda (2009, p. 145) corrobora com esse atravessamento ideológico afirmando que: “No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, [...]”. Atravessado por essa determinação, o “irmão” só terá legitimidade para assumir a função de doutrinador quando for constituído como “pai”. “Para *ocupar* esses lugares, sua prática é instituída por um discurso que, estancado em um lugar, renasce de outro, com todas as qualidades retóricas da adequação.” (ORLANDI 1987, p. 20).

Nessa relação de poder que cujo discurso determina os sujeitos, os primeiros “[...], alguém hierarquicamente superior exclui o outro como 2ª pessoa do discurso, negando-lhe o direito da reciprocidade. Sua palavra é incontestável.” (ORLANDI 1987, p. 68). “*Sem mais para o momento [...]*” é a frase que termina a carta que estamos analisando. O encerramento ocorre sem que seja dado ao “irmão” o direito de falar. Ele é, violentamente, silenciado, sob a égide da consideração que os sujeitos “nós” fazem nesse recorte da formação discursiva: “[...] *reiteramos nosso apreço pelo irmão.*”

O cultural determinado pela ideologia da estrutura da família funciona como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER 1985, p. 68). Quanto à harmonia entre os Aparelhos Ideológicos de Estado “[...], podemos perceber que os vários discursos da cultura ocidental são atravessados pelo discurso religioso: o pedagógico, o jurídico, o acadêmico, o das minorias, o das ‘alternativas’ etc.” (ORLANDI 1987, p. 9).

Vê-se o antigo Aparelho Ideológico de Estado religioso, teve como forte aliado o Aparelho Ideológico Familiar. Na atualidade, o Aparelho Ideológico Religioso tem atuação menor que o Aparelho Ideológico de Estado, a Escola. O Aparelho Ideológico de Estado, a Escola, assume a posição da Igreja em importância, fazendo parceria com a Família: Escola-Família (ALTHUSSER 1985, p. 78).

Considerações finais

As cartas, materialidade discursiva, de cunho estritamente religioso inscrevem-se nos objetivos da Igreja que é o de doutrinar os indivíduos que a integra determinando a posição-sujeito e o colocando na posição de fiel e submisso. A Igreja funciona como aparelho ideológico e também repressivo do Estado. Torna dóceis aqueles que são atravessados e determinados pelo discurso produzindo sentidos e assujeitando-o à Religião como ideologia.

Na materialidade discursiva, pode-se verificar os elementos do modo produção, assegurados pela reprodução do modo de produção: os que lideram; os que doutrinam; os que ensinam; e os que produzem ensinamentos. Assim como determina os que são liderados; os que são doutrinados; os que são ensinados; e os que são consumidores dos ensinamentos produzidos. Toda essa dinâmica é apagada, tornando-se opaca à visão desses assujeitados e os fazendo acreditar que neles se originam a discursividade. Assujeitados de ambas as posições: líderes e liderados. Experienciando, esporadicamente, episódios de resistência em seu interior. É nessa constituição que a Igreja funciona como aparelho repressivo.

A Igreja mantenedora da supra-posição da ideologia da Religião funciona como base de sustentação dessa superestrutura de segunda instância. A Religião é determinada pela Igreja que determina essa prática. Os sujeitos que são determinados por ela são remetidos a duas posições-sujeito, a saber: os que lideram e os que são liderados. Nessa relação de poder, os sujeitos que lideram, a fim de manterem seu *status quo*, construíram discursos produzidos a partir dessa condição. Acreditando falarem em nome de Deus e serem, eles mesmos, a origem desse discurso.

Do ponto de vista da Análise de Discurso da filiação de Michel Pêcheux: a ideologia determina os sujeitos para ocupar essas posições. Seria “ilusão” pensar na eliminação da ideologia dominante que sustenta o *status quo* das classes detentoras do poder dentro da Igreja. Continuará ocorrendo a disputas de classes – dominados versus dominadores – funcionando por intermédio de um discurso. A Ideologia determina ambas posições-sujeitos: dominados e dominadores.

Referenciais bibliográficos

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

BETHENCOURT, Francisco. **História das Inquisições: Portugal, Espanha e Itália Séculos XV-XIX**. Revisão de Ana Maria Barbosa e Carmen S. da Costa. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

CAIRNS, Earle E. **O Cristianismo através dos séculos: uma história da Igreja Cristã**. 2. ed. Tradução de Isael Belo de Azevedo. São Paulo, Vida, 1995.

D'EPINAY, Christian Lalive. **O refúgio das massas: Estudo Sociológico do Protestantismo Chileno**. Tradução de Waldo A. Cesar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Martins Fontes, 1996. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. 25. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2002.

FREYRE, Gilberio. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo, Global, 2006. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil – 1).

GRIGOLETTO, Evandra. **Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2sead/simposios/evandragrigoletto.pdf>> Acesso em 10/07/2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das feiticeiras**. 19. ed. Tradução de Paulo Fróes. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org). **Palavra, fé, poder**. Campinas, Pontes, 1987. (Coleção Linguagem/Perspectiva).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, Editora Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Revisão de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, Pontes, 2014b.

PETERS, Francis Edward. **Os monoteístas: Judeus, cristãos e muçulmanos em conflito e competição**. Vol II: As palavras e a vontade de Deus. Tradução de Jaime A. Clasen. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

SAUSSURE, A. de. **Lutero: o grande reformador que revolucionou seu tempo e mudou a história da igreja.** Tradução de Anna Huber. São Paulo, Editora Vida, 2004.

SILVA, Vera Lúcia da. **Sujeitos segregados: a língua e a história na produção epistolar de presidiários.** Campinas São Paulo, Unicamp, 2014
Disponível em:
<www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000927542> Acesso em
19/05/2016.

AS RELAÇÕES DE PODER NO DISCURSO AUTORITÁRIO: ASSUJEITAMENTO x RECONHECIMENTO

Terezinha Andrade da Costa

Mestranda em Letras; Universidade Federal de Rondônia;

terezinha.unir@gmail.com

Tiago José Freitas Batista

Mestrando em Letras; Universidade Federal de Rondônia;

tiagofreitas.professor@gmail.com

Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; Professora da Universidade Federal de Rondônia;

nairgurgel@uol.com.br

Grupo de Trabalho: Análise de Discurso.

Resumo: Esse trabalho aborda pelo viés teórico da Análise de Discurso e Teoria do Reconhecimento, a posição ocupada pelo sujeito institucional “Governo do Estado de Rondônia”, tendo como *corpus* o Edital nº 185/GCP185/GCP/SEGEP de 20.07.2016 que dispõe sobre a contratação de docentes emergenciais (temporários) para atuarem no âmbito das escolas do Estado. Traçamos um paralelo com as teorias do reconhecimento e da subjetividade, a partir das contribuições de Honneth e Michel De Certeau e sobre a teoria do assujeitamento de Michel Pêcheux, a respeito do “docente de carreira” da educação básica para mostrar que o sujeito está sendo silenciado e não reconhecido. Concluímos que a negativa do reconhecimento aponta para a intersubjetividade individual e encontra no coletivo o mesmo desejo, gerando, assim, um conflito social que, por sua vez, acarreta uma busca por reconhecimento individual e coletivo.

Palavras-chave: Discurso autoritário. Sujeito. Teoria do Reconhecimento. Docente.

Introdução

Para além da análise jurídica sobre a legalidade dos editais para contratação temporária, adotamos, nesse estudo, a legitimidade moral de nomeação de professores não efetivos em escolas do Governo do estado de Rondônia. O problema não é uma realidade exclusiva do estado, porém, interessa-nos demonstrar, neste trabalho, uma realidade vivenciada por profissionais da educação neste Estado.

A carreira docente é cercada por desafios que vão além do cotidiano da sala de aula: elaboração de aulas, correção de atividades, encontros pedagógicos, participação em projetos desenvolvidos pela escola dentre outros. Dessa forma, o professor é sobrecarregado de trabalho sem que ele mesmo perceba e acaba anulando-se enquanto sujeito criativo, reflexivo e crítico, causando violação interior do indivíduo docente. Tais “tarefas”, além de atingir sua autoconfiança, na maioria das vezes, abalam emocionalmente os professores. Some-se a este problema a falta de contratação efetiva por parte do governo, principalmente na esfera estadual (governo de Rondônia).

A problemática que envolve este estudo parte do seguinte questionamento: Qual é a posição de sujeito ocupada pelo governo do Estado ao contratar professores emergenciais e a conseqüente posição dos docentes? Em busca de respostas para nossa inquietação, traçamos nosso objetivo principal: discutir como os certames emergenciais circulam no ambiente educacional e como estão posicionados os sujeitos “governo” e “docentes”.

A legislação vigente no país ampara a modalidade de concursos temporários em caso de excepcionalidade. Porém, é notório que a falta de concurso público para professor efetivo afeta a continuidade dos serviços escolares e onera a administração a cada processo “emergencial” com gastos como: pagamento de horas extras de pessoal administrativo, material de consumo e outros.

No meio educacional, a repercussão é negativa, pois retira violentamente a capacidade de inclusão de profissionais com livre disposição para prestação

de serviços de forma efetiva e contínua. A repercussão negativa da não contratação efetiva gera nos profissionais já formados e nos que estão estudando a sensação de falta de reconhecimento.

Aporte Teórico: o reconhecimento e a subjetividade

Com Marquês de Pombal, a partir de 1772 foi implantado o ensino público oficial no País e, nomeados professores pela coroa. Foram estabelecidos planos de estudo e inspeção, que segundo Aranha (2006, p. 176):

Em 1772, Pombal instituiu o subsídio literário, imposto destinado a projetar as reformas, o que valia também para o Brasil. Dessa forma, os professores eram selecionados e pagos pelo estado, tornando-se funcionários públicos. Embora a escola fosse leiga em sua administração, continuava obrigatório o ensino da religião católica e havia severo controle sobre a bibliografia utilizada.

Honneth (2009), em sua teoria crítica, diz que “o reconhecimento passa por três tipos de relação: as primárias (guiadas pelo amor), as jurídicas (pautadas por leis) e a esfera do trabalho (na qual os indivíduos poderiam mostrar-se valiosos para a coletividade)”. (HONNETH, 2009, p. 91).

Nesse caso, os direitos de cidadão, a interação social e o não reconhecimento acadêmico são transgredidos, abalando as três dimensões do reconhecimento do indivíduo, ou seja: a negação de sua vontade é afetada, ocasionando a exclusão do gozo de direitos; há a perda da capacidade de agir como parceiro em pé de igualdade no processo de interação mediante seus pares e atinge-se a integridade social do sujeito.

Neste sentido, o *status* de ser professor do Ensino Básico, que é o pilar da sociedade, está em baixa. Sendo a educação um ato de amor, quando isso se dá, torna-se uma violação: colapso dramático da confiança na fidedignidade do mundo social e, com isso, na própria auto segurança.

Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana. O direito à diferença e ao reconhecimento vem sendo fortemente afirmados por vários movimentos na sociedade

contemporânea. Esses movimentos produzem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores e no seu trabalho. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e consecução de políticas públicas voltadas ao social, e, mais enfaticamente, para as redes educacionais escolares. Conforme os estudos da pesquisadora Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva, publicados no artigo “O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente”, o professor é um sujeito que deve ser reconhecido como agente central nos processos educativos:

Há que se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações — ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar. Não é mero executor de técnicas ou tarefas impostas normativa ou a-criticamente; é este certamente o grande equívoco do modelo tecnicista. (p. 6).

Aqui, o fator humano – “quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e como – destaca-se como polo de atuação dos vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho”. (GATTI, BERNARDET A, 1991, p. 88).

Assim como Honneth e Gatti convergem nas mesmas ideias, reconhecendo a “força” do laboral da profissão docente, nós também queremos colaborar com a reflexão, verificando como se dá o discurso de um contrato emergencial e suas regras na contratação de professores pelo viés da Análise do Discurso.

De acordo com Cardoso *apud* Althusser (2003), a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, isto é, a característica fundamental da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos. “O indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do sujeito, logo para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento”. (p. 50)

Assim, um discurso do poder se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, ou seja, tomando as decisões, o que, para Cardoso (2003) significa que “professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser assujeitarem-se *livremente* a esse pronunciamento”. (p.50)

A questão do assujeitamento, especialmente em sua primeira fase, através de Michel Pêcheux, sempre incomodou alguns pesquisadores. Nessa fase, conforme dito acima, ressalta-se a ideia de inconsciência dos sujeitos envolvidos numa interação discursiva, já que os sujeitos ocupam posições pré-estabelecidas pela formação social a que pertencem. Nessa situação, os sujeitos produzem um discurso que, na verdade, é um “já dito”, uma vez que ele não é a origem do discurso. O discurso é produzido sempre em condições dadas, pré-estabelecidas por uma determinada formação discursiva.

No entanto, há que se verificar uma saída para o assujeitamento imposto pela tese de Althusser. Caso contrário, nesse quadro redutor, os professores acabam se transformando em meros reprodutores da ideologia dominante. Não se prevê a possibilidade de reconhecer a natureza mutante do equilíbrio de poder e a conseqüente natureza dinâmica da estrutura social. O conceito de sujeito proposto por Althusser anula a possibilidade de verdadeiros sujeitos interferirem no curso da história.

Não queremos também, aqui, defender o sujeito do esquecimento nem o da ilusão proposto por Pêcheux e Fuchs (1975), pois para esses autores o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade, sendo a ideologia responsável pelos sentidos. Concebemos a ideologia como luta de interesses antagônicos e não como um sistema de estruturas que se impõem aos homens.

Sem ter em mente um sujeito cartesiano, poderoso e único, nem althusseriano, assujeitado a uma estrutura fechada, queremos propor um sujeito produtor de seus discursos e dos sentidos. O sujeito que defendemos ocupa um lugar tenso entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Assim, ao sujeito é permitido reagir criticamente ao discurso de poder. Podem, inclusive, exigir sua inclusão nesse discurso educacional, um espaço de interação conflitiva.

Destacamos os estudos de Michel de Certeau, considerado um dos melhores teóricos da Nova História. Com seus livros *A invenção do cotidiano: artes de fazer* e *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*, De Certeau nos brinda com as propostas de análise dos discursos do cotidiano, a reflexão sobre a escrita da história e a emergência das resistências. Sua principal contribuição foi questionar a suposta passividade dos consumidores. Ele acredita na criatividade das pessoas ordinárias. Uma criatividade oculta num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma “maneira própria” de caminhar pela floresta dos produtos impostos.

Prova de que o sujeito não é um mero repetidor do já-dito, que de acordo com De Certeau (1994), “as pessoas usam os produtos e não apenas os consomem”, como sugere a tese do assujeitamento da AD francesa.

De Certeau percebe microdiferenças onde tantos só percebem uniformização. Para ele é possível pensar um sujeito através das práticas cotidianas, supondo que elas são do tipo tático.

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo forte, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos. (DE CERTEAU, 1994, p. 103-4)

Dessa forma, é lastimável constatar que não somos capazes de compreender os inúmeros artifícios dos “obscuros heróis”, já que, para o autor, “a cultura ordinária é antes de tudo uma ciência prática do singular” (p.104).

Naturalmente que não temos a pretensão de questionar o assujeitamento ideológico pelo qual todo sujeito é atingido. O que nos inquieta é a simplificação que se faz do sujeito, conferindo a ele um tratamento, no mínimo, reducionista, e o estatuto que se confere ao discurso, de ser fechado, concebido em um lugar no qual o sujeito não interveio, apesar da heterogeneidade de que esse discurso é constituído.

Portanto, nosso propósito é analisar, a seguir, o discurso autoritário da Educação e a posição ocupada pelos sujeitos diretamente afetados nas condições sócio-históricas em que se encontram.

Análise: o discurso autoritário pode gerar sujeitos assujeitados?

O *corpus* ora analisado é de tipologia textual explicativa prescritiva, com 17 laudas. Trata-se de um Edital com numeração n. 185/GCP185/GCP/SEGEP de 20.07.2016 que dispõe sobre a contratação de docentes emergenciais (temporários) para atuarem no âmbito das escolas do Estado de Rondônia.

A análise do *corpus* dar-se-á com base nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa.

A análise do discurso, como o seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento. Por meio do estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, Eni, 2003, p.15),

Além disso, entendemos que todo sujeito tem uma imagem de si, do outro e daquilo que vai dizer. De acordo com essas representações, são elas que vão se regularizar. As identificações com as formações discursivas constroem identidades e os sujeitos podem se deslocar de formações discursivas por efeitos de elementos históricos/acontecimentos.

Antes, porém, convém esclarecer as condições de produção do discurso, sabendo que, ao usar a linguagem, produzimos discursos em certas condições com alguns elementos indispensáveis:

(...) um locutor (aquele que diz, sua posição sócio-histórica); um alocutário (aquele para quem se diz o que se tem a dizer, sua posição sócio-histórica); um referente (o que dizer, sempre determinado pelos sistemas semânticos de coerência e de restrições); uma forma de dizer, numa determinada língua (é preciso que se escolham as estratégias para se dizer); um contexto em sentido estrito: as circunstâncias imediatas; o aqui e o agora do ato do discurso; um contexto em sentido lato: as determinações histórico-sociais, ideológicas, o quadro das instituições em que o discurso é produzido – a família, a escola, a igreja, o sindicato, a política, a informação, a língua etc. (CARDOSO, 2003, p. 38)

Essas condições nos possibilitam afirmar que as escolhas de quem diz não são aleatórias. As condições de produção do discurso não visam apenas ao estudo das formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas principalmente as formas de instituição de seu sentido. Como diz Maingueneau (1987, p. 14), “não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis .

Vejamos o seguinte trecho do Edital:

A Superintendente Estadual de Gestão de Pessoas, Senhora Helena da Costa Bezerra, no uso de suas atribuições legais, considerando os autos do Processo Administrativo n. 01-1601.11897-0000/2016, considerando a necessidade inadiável de excepcional interesse público de contratação de professores. (EDITAL 185/2016, p. 1)

O Governo de Rondônia coloca-se como sujeito, posicionado no lugar do poder que, por falta de planejamento, não detectou a necessidade de contratação efetiva. A “necessidade inadiável excepcional de interesse público” opera e significa claramente como elementos de produção que, conforme diz Orlandi (2006),

(...) as condições de produção incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio histórico, ideológico, mais amplo. (ORLANDI, 2006, p. 17)

Nestes termos, o aqui e o agora é o imediato para o qual corresponde o pedido de necessidades emergenciais de professores que atendam a um edital e preencham requisitos de ensino de Educação Básica, ou seja, o componente atingido é a honra e dignidade e, conseqüentemente, a estima é a desvalorização social como perda da possibilidade de entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. Sendo assim, “honra” é a postura que adoto em relação a mim mesmo quando me identifico positivamente com todas as minhas qualidades e peculiaridades (HONNETH, 2009, p. 55).

No artigo *O Eu no Discurso do Outro ou a Subjetividade Mostrada*, Sírio Possenti (1995) destaca a presença do Eu quase sempre colado em segundo plano pela Análise do Discurso Francesa e propõe a ideia de uma “subjetividade mostrada”, postulando que a alteridade não apaga a subjetividade:

(...) textos sobre os quais se dá uma inscrição da subjetividade, isto é, nos quais fica evidente o trabalho de um sujeito sobre e a partir de outro texto ou de um texto de outro. Isto é, é visível o discurso do outro, mas também é visível o trabalho do eu. [...] a presença do outro não é suficiente para mostrar que o eu não está só. Isto é, que o ego não pode simplesmente ser apagado, a não ser por uma manobra linguística que o defina apenas como o outro do outro (POSSENTI, 1995, p. 45).

Sendo assim, é fundamental que se avance nos estudos da subjetividade, “é urgente sofisticar a lógica” sem, contudo, supor um sujeito fora da história e da ideologia. Podemos pensar em uma fase na qual existam lugares para as formações ideológicas e para a subjetividade; na qual a história não se dá por si só, mas com a participação de sujeitos e, principalmente, permite a possibilidade de convivência entre o singular e o plural, o individual e o geral o todo e as partes, o velho e novo, o pré-construído e a criação.

É o que vemos na página 2 do referido edital.

Obs. O Histórico Escolar só é obrigatório para os candidatos que apresentarem declaração de conclusão. (EDITAL 185/2016, p. 2)

Verificamos, aqui, o surgimento de um imaginário em que o próprio sujeito “governo” aguarda candidatos recém-formados para ocuparem essas vagas. A constituição desse imaginário, segundo Eni Orlandi (2006) é a capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de interlocutor, experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta.

O mecanismo de antecipação é em grande parte o responsável pela argumentação. E a troca da linguagem, por este mecanismo, se assemelha a um grande jogo de xadrez em que aquele que consegue melhor antecipar-se a seu interlocutor é melhor orador, mais eficiente com a palavra, E, não esqueçamos, trata-se de um jogo que se assenta no imaginário. Gostaria ainda de observar que em relação a esse imaginário o que conta é a projeção da posição social no discurso (ORLANDI, 2006, p.18)

Dentro desta concepção, a interação social dentro do âmbito escolar é o de seguir as regras procedidas pelo poder, pois não tendo professor da disciplina é obrigado a preencher este vácuo, encobrimdo, assim, um *déficit* do Estado que não está preparado e nem procura preparar-se para atender a demanda social.

As relações entre esses lugares acham-se representadas no discurso por uma serie de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, e a imagem que fazem do referente, no caso, o Edital. O emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar as estratégias do discurso, conforme pode ser constatado no trecho a seguir (página 7, item: 15.7):

Poderá a Administração promover o remanejamento justificado de candidatos devidamente aprovados no processo seletivo simplificado de uma localidade para outra, desde que na localidade de lotação não haja servidor efetivo para suprir a necessidade, não haja candidato

aprovado no Processo Seletivo para aquela localidade, devendo haver, necessariamente, a plena concordância do candidato.

Nota-se que o sujeito filia-se, claramente, às relações de poder, conforme aborda Foucault (1985), mas também registra-se na linha de esquecimento nº 2, que segundo Pêcheux (1988), privilegia algumas formas e “apaga” outras.

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada. (PÊCHEUX, 1988, p.173).

Há, no trecho do referido Edital, uma clara e evidente intenção de privilegiar um discurso não dito, que, embora fuja aos nossos objetivos de análise, percorre relações de poder e política.

Textos dessa natureza evidenciam que esses processos estão a serviço do assujeitamento. Se considerarmos as condições de produção do discurso, os interlocutores, o referente, a forma de dizer, a enunciação, as estratégias argumentativas e outros procedimentos cujo objetivo seja criar efeitos de sentido de verdade a fim de convencer, teremos, então, de fato, um sujeito que se apropria de um discurso autoritário que lhe é conferido pela instância de poder que ocupa e que leva ao assujeitamento do interlocutor, incapacitado de reação diante da necessidade de se situar enquanto cidadão no mundo. A palavra, já nos dizia Foucault (1971), é de direito da autoridade ou de quem é autorizado.

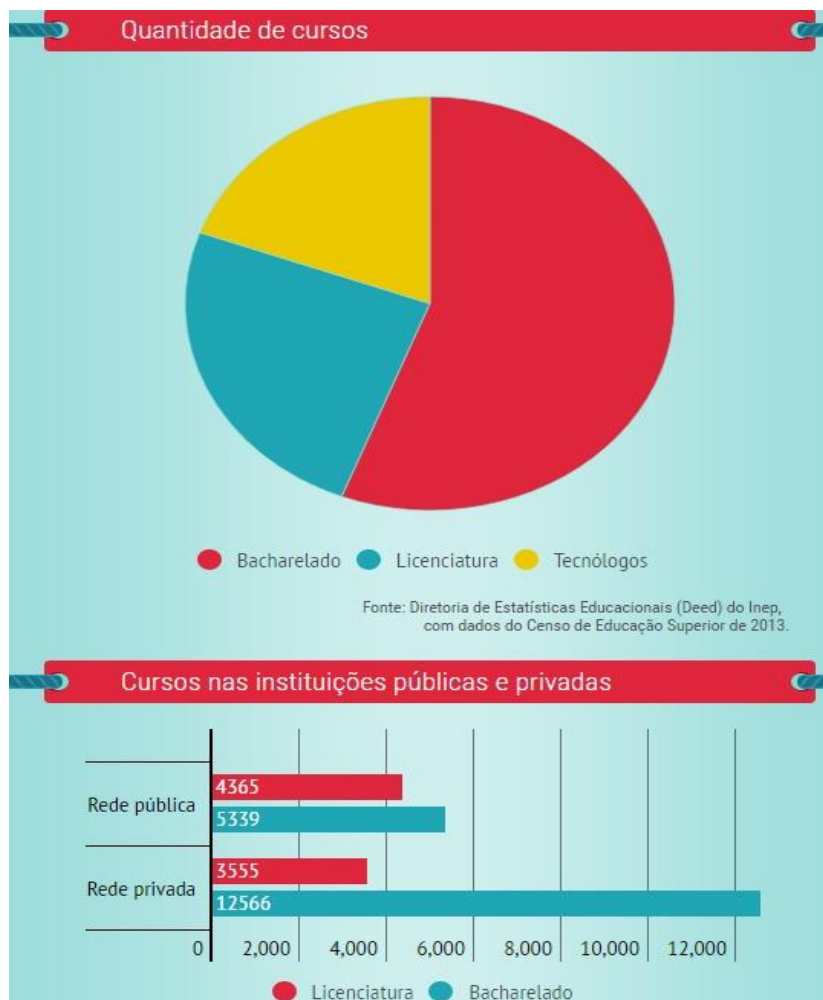
O Não reconhecimento e o caminho da extinção do ofício docente

Em pesquisa divulgada pela Fundação Carlos Chagas, nota-se que apenas 2% dos alunos do ensino médio querem cursar algum curso superior nas áreas das licenciaturas. Há ainda no convívio familiar do futuro professor uma negação de seus entes quanto a escolha pela profissão.

Sabemos que esta seção pode ser prolongada em estudos específicos, mas vejamos um comparativo elaborado pela diretoria de estatísticas

educacionais do INEP com dados do censo de educação superior de 2013 em que mostra a ocorrência de matrículas de alunos por modalidade: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogos.

Figura 1 – Cursos nas instituições públicas e privadas.



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP.

É possível detectar uma baixa procura por cursos que formam profissionais para a carreira docente, depois de perpassada a fronteira do preconceito pela escolha da profissão em seu convívio social, esses 2% chegarão ao mercado de trabalho e enfrentarão a dificuldade de inserção efetiva através de concursos públicos. Guimarães (2015) faz um emocionado relato de como seria o mundo um dia se um professor:

Um dia sem professor representa o aprimoramento da insensatez emocional e, portanto, do empobrecimento dos espíritos, reduzindo

sobremaneira as possibilidades de avanços em busca de relações mais igualitárias, harmoniosas e fraternas. Uma educação orientada à construção de relações duradouras reivindica a autoria do professor, portanto, exige presença. Um dia sem professor é um dia irrefragavelmente perdido e um dia perdido é um tempo enorme no contexto da curta vida que cada um de nós tem à disposição. (p. 21)

O reconhecimento pela profissão docente perpassaria por um projeto de base que deveria ser implantado através de políticas públicas que envolveriam três pilares essenciais: a) pela valorização financeira das remunerações, o que acarretaria em maior procura pelos cursos de licenciaturas; b) extinção dos processos seletivos emergenciais que geraria demandas constantes de realização da efetiva contratação através de concursos públicos; c) condições de trabalho, com a oferta de salas equipadas e toda infraestrutura pedagógica e tecnológica para um bom desempenho das funções.

Portanto, para Libâneo (2000, p. 83), “A formação de qualidade dos alunos depende da formação dos professores: A questão da qualificação quase sempre vem associada a questão salarial e as condições de trabalho”.

Assim, espera-se que os sujeitos de poder possam estabelecer interlocuções que possibilitem aos sujeitos/professores saírem de uma posição de assujeitamento imposto para o lugar de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a aprendizagem dos sujeitos/alunos, cidadão que precisa construir a sua história na sociedade e não apenas ser mais um figurante que não intervém nos fatos.

Considerações Finais

Nossa intenção não é finalizar uma discussão que pode, com certeza, ganhar diferentes focos de análise. Porém, concluímos essa etapa com a certeza de que não há legitimidade pedagógica nos certames de caráter emergencial, ainda que o *corpus* analisado esteja amparado pela legislação vigente. Vimos

que esses procedimentos de contratação temporária ferem o padrão de reconhecimento da profissão docente.

Sacristán (1991) pontua que a evolução da sociedade afeta a escola, fato que pode ser observado nas notícias e artigos veiculados pela mídia, quando o desempenho dos alunos brasileiros é avaliado por exames nacionais e internacionais, quando as empresas reclamam que a escola não está dando conta de preparar os alunos para o mercado de trabalho ou quando se fala do baixo nível de qualificação dos professores. Enfim, as cobranças sobre os professores, são muitas.

Para Roldão (1998), a profissionalidade é aquilo que caracteriza um profissional e o distingue de outro. Todas as profissões que construíram o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade se afirmam, se reconhecem e são distinguidas na representação social, pela posse de um saber próprio e distintivo.

A contribuição de Honneth (2009) para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pode ser avaliada como de relevância, já que o texto reabre as discussões sobre as causas das conflitualidades sociais desde uma expectativa crítica relativamente às respostas dadas pelas hierarquias habituais das ciências humanas e sociais.

Respondendo ao objetivo proposto, propiciamos uma reflexão/discussão acerca dos certames emergenciais que circulam no ambiente educacional e como estão posicionados os sujeitos “governo” e “docentes”.

Segundo Aranha (1996, p. 21): “O papel de todos os educadores não é somente de transmitir o patrimônio cultural, mas também de participar da formação do homem e da cidadania. Nossa inquietação é: como é que um professor emergencial contratado temporariamente poderá participar de forma continuada nos processos de “formação” de um alunado que fica à mercê da chegada de outros e “novos” professores também contratados emergencialmente? Sem essa continuidade e efetividade da contratação, não há um reconhecimento da classe docente.

Neste contexto, fez-se necessário apontar o conflito vivenciado pela categoria dos professores na sua singularidade e interação com a classe, mediante a sociedade e na luta por reconhecimento. Tendo em vista a privação, violação de direitos e degradação, constatamos que tal ato constitui a negativa de não reconhecimento da estima subjetiva, jurídica e social.

O professor da educação básica no Brasil não encontra reconhecimento de estima social nas instâncias do poder Legislativo e Executivo, pois ambos têm em mãos a chave para a valorização do professor que de certa forma é monetária.

Assim, a desmotivação para exercer a profissão de ser professor é evidenciada em seu espaço de trabalho, na família e conseqüentemente aos seus alunos.

Podemos comparar esta situação com o de um vendedor na época de fim de ano, (novembro e dezembro), quando as vendas estão em alta, e, em janeiro, quando ocorrem as trocas de mercadorias, a organização do estoque para emitir o relatório de vendas e enviar a matriz para análise, podendo, assim, iniciar o ano com todos os créditos de missão desempenhada.

Da mesma forma, a educação também exerce esse pacote ao contratar por três meses o trabalho do professor: repondo cinquenta dias de aulas, novembro, dezembro e janeiro e fechamento dos diários, contemplando os duzentos dias letivos. Ano fechado, carga horária completa, relatórios prontos para serem enviados ao MEC/INEP.

A negativa do reconhecimento de Axel Honneth (2009) aponta para a intersubjetividade individual e encontra no coletivo o mesmo desejo, gerando um conflito social, acarretando uma busca por reconhecimento individual e coletivo, contendo em si uma emancipação do indivíduo e a evolução na sociedade, já que se trata de uma parte tão importante que é a educação básica, a continuidade da formação da intersubjetividade do Ser.

O sujeito “governo” encontra-se na posição de empregador, na busca pela mão de obra sem vínculo empregatício, com dispensa de ônus e sem preocupação com a formação qualificada. A posição do docente é de silenciado

que não se assujeita às contratações emergenciais e continua lutando por melhores condições laborais na esfera privada, fugindo, assim, de uma alienação imposta pelo sistema via discurso autoritário.

Insistimos, finalmente, na proposta de que o sujeito não é “absolutamente” assujeitado porque é capaz de operar com a linguagem, fazendo o sentido deslizar. A relação entre sociedade e indivíduo, mundo cultural e mundo ideológico é, portanto, muito complexa. No processo de nossa individualização, nós vamos assumindo os jogos de linguagem, os signos e códigos de uma certa cultura. Somos determinados pelo grupo social organizado do qual fazemos parte em todas as dimensões de constituição da nossa subjetividade, mas ao mesmo tempo somos livres no sentido de que podemos interferir sobre esse modo de ser cultural. Conforme Aranha (1996. p.15): é a educação, portanto que mantém viva a memória de um povo e da condição para a sua sobrevivência. Por isso, dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade´

Referências

ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia**. 3ª ed. Smo Paulo: Moderna. 2006

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1971.

GATTI, Bernadete A. **Cadernos de pesquisa**. v. 42 n. 145 p. 88- 111 jan./ abr. 20 12 91.

GUIMARÃES. C. J. **Um dia sem professor: A saga em busca do reconhecimento sob a metáfora das Imagens**. Revista Fundamentos, V.3, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754

HONNETH. Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa e apresentação Marcos Nobre. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBANEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. P. **Introdução às Ciências da Linguagem. Discurso e Textualidade**, Campinas, Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel (1975). **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. brasil. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX & FUCHS, C. *Mises au point et perspectives à propôs de l'analyse du discours*. **Langages 37**, 1975.

POSSENTI, S. **O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada**. In: **Alfa**. São Paulo, vol. 39, 1995.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1991. p. 61-124.

SILVA, M. H. G. F. **O Professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente**. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004> Acesso em 22 de setembro de 2016.

Discurso formal no Tribunal do Júri: interação e sujeito

Juliana Batista do Prado

Mestra; Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR;

juhprado@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: Análise do Discurso

Resumo: O presente trabalho analisa algumas características que permeiam a sessão de Tribunal do Júri. Trata-se de situação interacional que tem sua oralidade caracterizada por condições específicas que configuram tal modelo. A partir da gravação da sessão e análise de dois excertos, objetiva-se identificar na situação sociodiscursiva os aspectos que compõem o discurso e a interação dos sujeitos, bem como a caracterização da formalidade conferida à situação. A pesquisa enquadra-se nas perspectivas da Análise do Discurso e da Sociolinguística Interacional. A orientação metodológica é baseada na Etnografia e utilizou a transcrição de dados. Assim, foi possível analisar que a interação possibilitou a construção de identidades dos sujeitos, construída tanto pelas suas formações discursivas quanto pelos aspectos linguísticos interacionais. A variação de algumas formas aponta a percurso de um estilo mais formal para um estilo menos formal.

Palavras-chave: Discurso. Tribunal do Júri. Formalidade. Interação.

Introdução

A concepção de sujeito do discurso dá margem a várias discussões até os dias de hoje. Com o conhecimento das bases teóricas que fundamentam a Análise do Discurso e a Sociolinguística Interacional, houve a necessidade de compreender o campo de análise relações humanas. A partir daí, o contexto da pesquisa foi limitado, optando por um evento que envolvesse rituais de interação com predominância de estilo mais formal de linguagem.

A relação entre língua e sociedade, consoante Orlandi (2009), tornou-se senso comum nos estudos sociolinguísticos. Há, também, que se lembrar que no pensamento linguístico encontram-se conceitos variados que vão desde interação, intercuro social até trabalho, e o que existe, de fato, é a simultaneidade entre esses elementos: “a língua cria identidade (...) e a estrutura da sociedade está ‘refletida’ na estrutura linguística” (p. 98).

A Sociolinguística Interacional estuda a linguagem em uso nas interações face a face. Essa área é fundamental para a análise de estratégias argumentativo-interacionais da sessão gravada. Enquanto a Análise do Discurso embasa a análise da produção de sentidos dos discursos dos interagentes. Assim, com a caracterização do que é considerado formal, são apresentados os objetivos deste trabalho.

Menezes (2006, p. 94) relata que:

O sujeito comunicante busca atingir o lado emocional do sujeito interpretante, seduzindo-o para o campo das suas formulações. Ela [a Análise do Discurso] está ligada, então, ao conjunto de crenças e estados emocionais que podem resultar num ato de linguagem bem-sucedido e compreende os recursos linguísticos, os lúdicos, as estratégias de escrita, o estilo, a cenografia, etc.

Sobre discurso, o artigo aborda o conceito de Orlandi (2009, p. 20), que o trata nas concepções da Análise do Discurso como não somente uma mera transmissão de informações, mas sim uma significação mais complexa, que não separa emissor de receptor, tampouco suas ações e representações. É um processo de identificação do sujeito, argumentação, subjetivação, construção da realidade e efeitos de sentidos entre locutores. Dessa forma, a Análise do Discurso procura relacionar o social e o linguístico considerando as condições de produção do discurso (a exterioridade e o processo histórico-social).

O sujeito se constitui como ideológico. Para Brandão (2012, p. 59), a fala desse sujeito são recortes de representações de um tempo histórico e um espaço social e o seu discurso é situado em relação aos discursos do outro. Esse outro não é apenas um destinatário, para quem a fala do sujeito é planejada ou

ajustada, mas um outro que possui outros discursos historicamente constituídos que também vão emergir na sua fala.

As interações são marcadas por diversos traços que influenciam as escolhas linguísticas dos sujeitos. Brandão (1997, p. 15) declara que o modo de se falar e o que é falado “não podem ser simplesmente uma questão de escolha do falante. O uso da linguagem deve ser influenciado por restrições de natureza diversa, que são determinantes para a variação estilística em uma situação específica”.

Sem aprofundamento específico nas definições de estilo, faz-se necessário esclarecer que, após os estudos sobre a temática na Linguística (com as contribuições fundamentais de Labov) e, segundo Coupland (2007, p. 25), “as pessoas usam os estilos sociais como recursos de construção de significados”. O estilo, para o autor, cria significados sociais nos quais os interagentes revelam por meio dele identidades sociais. Dessa forma, o estilo se concretiza a partir dos significados das situações e das condições de produção dos atores sociais. Essa caracterização é importante para a definição do que é tratado como formalidade neste estudo.

Devido ao interesse na investigação sobre um evento formal, é necessário o esclarecimento do que, neste artigo, é considerado estilo formal. Irvine (1978, p. 774) trata a formalidade como um “aspecto do código, de tal forma que o discurso é sujeito a regras extras ou a uma elaboração maior de regras.” A formalidade é caracterizada por uma estruturação especial, em que há redundância e paralelismo sintático ou semântico. Segundo a autora, o estilo formal reduz a “variabilidade e a espontaneidade da fala”.

Consoante Ochs (1979, p. 68), são os truncamentos, repetições de informações, falta de planejamento da fala e falas não monitoradas que caracterizam a informalidade. Irvine (1984, p. 2) confirma a ideia e ainda complementa que muitos autores usam “formalidade” no sentido de uma maior estruturação e previsibilidade da fala e, também, que é caracterizada pelo “oposto da intimidade” (ibid., p. 3).

Entre as regras que determinam o estilo formal, há as trocas de turno delimitadas e a concessão da fala pelo juiz. Além disso, o Tribunal do Júri exige

trajes apropriados para a situação, que são distintivos para alguns dos principais interagentes, como o juiz, o promotor de justiça e o advogado de defesa.

Com relação aos papéis sociais, Levinson (1992, p. 66-100) relata que toda interação desenvolvida em situações institucionais possui particularidades devido à linguagem específica, às atividades desenvolvidas – como um interrogatório judicial –, o que, segundo o autor, é um atrativo no estudo dessas situações.

A partir da delimitação em relações de assimetria entre os variados papéis sociais observados nas interações, Drew e Heritage (1992, p. 25-27) analisaram conversas institucionais. Concluíram que os padrões interacionais institucionais e suas peculiaridades se apresentam distintos dependendo da instituição. Dessa forma, segundo os autores, o que caracteriza, de modo determinante, uma fala como institucional não é o contexto físico onde ela acontece – já que um médico e seu paciente podem conversar sobre outros assuntos que não seja a respeito de algum procedimento médico durante a consulta. Concluem, portanto, que o caráter institucional dado à fala é gerado a partir da coconstrução das identidades dos participantes.

Drew e Heritage (1992, p. 25) apresentam características que distinguem conversas rotineiras, cotidianas, de conversas em contextos institucionais. Para os autores, nas situações institucionais, existe o controle do turno conversacional por um dos interlocutores, delimitando, assim, a participação que o outro deve ter. E, ainda, as conversas institucionais, direcionam-se para um fim previamente definido, incluindo restrições quanto às ações, aos cenários, aos participantes etc.

Busca-se, portanto, a partir da análise de excertos da sessão gravada, estabelecer características do discurso dos sujeitos interagentes na situação formal da sessão do Tribunal do Júri.

Materiais e Métodos

O trabalho possui caráter qualitativo, o que possibilita averiguar os acontecimentos da vida real, a interação de forma mais livre, diferentemente de questionários estruturados, visto que esses afastam, de modo geral, espontaneidade das ações dos sujeitos, não permitindo ao pesquisador aprofundamento de análise e interpretação.

Contou, ainda, com as contribuições da Etnografia, que, para Angrosino (2009, p. 30), consiste na arte e ciência de descrever um grupo humano. Enquanto método (ibid., p.31), tem característica holística, ou seja, conduz a análise dos dados para revelar o retrato mais completo possível de um grupo em estudo. Dessa forma, a Etnografia contribuiu com subsídios para as questões éticas – proteção dos sujeitos humanos –, e para a busca pela abordagemêmica, quando for o caso – com fins de dar voz aos colaboradores nas análises propostas pela pesquisa.

Por se tratar de uma coleta de dados com constituição de *corpus* registrado por meio de gravação da interação de sujeitos, houve a preocupação em seguir adequadamente os quesitos éticos exigidos para pesquisas que envolvem pessoas, como a utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Cessão de Uso de Imagem (TCUI), bem como autorização prévia do tribunal para a gravação.

Para Magalhães (1994, p. 202), na pesquisa etnográfica existe a possibilidade de negociar e construir o conhecimento entre o pesquisador e o colaborador, possibilitando desconstruir visões distorcidas ou escondidas pelo senso comum. Há, portanto, a possibilidade de reconstrução das práticas sociais e dos significados sociais. A Etnografia aliada a habilidades interacionais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos culturais, reforça as análises dentro do campo linguístico-social.

Com relação às sessões do Tribunal do Júri, apresentam-se em estruturas rígidas. Os turnos de fala são bem delimitados, assim como a disposição espacial/física dos participantes, e tudo isso concorre para conferir formalidade a esse contexto. As sessões são compostas um juiz de direito, um advogado de defesa ou defensor público, um promotor de justiça (para representar a parte acusatória) e sete jurados, escolhidos de um grupo de vinte e cinco pessoas por

meio de um sorteio. Trata-se de uma situação interacional que possui regras relacionadas à hierarquia na interação verbal e, conseqüentemente, suas situações orais são caracterizadas por condições específicas que configuram tal modelo.

Dessa forma, o corpus desta pesquisa foi constituído pela gravação de uma sessão no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), em 2011. O caso julgado teve muita repercussão na mídia, pois trata do assassinato do proprietário de uma rede nordestina de restaurantes. O caso aconteceu no entorno de Brasília, sob a ordem do ex-gerente de uma das unidades da rede. A execução do crime foi realizada por policiais civis do Estado de Goiás.

Resultados

No Tribunal do Júri, a prática discursiva estabelecida na interação entre promotores, advogados e testemunhas possui relações e ações as quais se moldam a partir do envolvimento entre os participantes e da forma como essa interação se processa. As relações são tanto de poder, quanto de persuasão dos jurados, e possibilitam ao discurso características particulares. As ações do promotor de justiça (nos excertos, denominado PJ) intentam acusar o réu. Em outro viés, além dessa finalidade, em relação ao advogado de defesa (AD), à testemunha (Cláudio/T1) e ao juiz (J) há a negociação, a construção de outro discurso. E, ainda, o AD deve defender o réu e isso inclui as influências da sua formação que abrange atitudes e representações (nem individuais, nem universais). Assim, conforme Brandão (2012), os sujeitos vão construindo suas identidades, na interação com o outro.

O excerto a seguir (E1) traz alguns pontos importantes dessa análise:

E1⁸

⁸As marcações na transcrição das falas seguem convenções baseadas em Atkinson e Heritage (2006), Gumperz (1999) e Preti (2008): /.../ eliminação de trecho; : extensão do som por pouco tempo; ::: extensão do som por mais de cinco segundos; / truncamento; (()) comunicação não

1 AD: /.../Senhor Cláudio, o senhor teve:::/(olhando para o processo)) o senhor prestou
depoimento na primeira vez na delegacia...Correto? ((segura o microfone e vira-se para
2 T1)) Cê prestou depoimento na delegacia?
3 T1: Isso.
4 AD: Cê pode:/ o senhor nos disse aqui que: cê passou, viu dois carros, a::, andou mais um
pouco, de repente um carro passou na sua frente e você escutou dois tiros.. um tiro..barulho
5 de tiro.
6 T1: É, isso.
7 AD: Tá. Seu Cláudio, o senhor também teve aqui em juízo, prestou depoimento em juízo.
8 Cê confirma as suas afirmações prestadas anteriormente?
9 T1: Aqui ou na delegacia?
10 PJ: ((até então estava olhando para baixo, mexendo no processo. Quando percebe a
resposta da T1, olha para ela e em seguida vira-se para o AD))
11 AD: Aqui e na delegacia.
12 PJ: ((olhando para o AD)) Quais informações? Tem que ser informações específicas, não
13 podem ser informações assim gerais ((faz gesto com a mão de algo amplo, referindo-se ao
aspecto geral. Em seguida olha para o J, como que pedindo reforço positivo)).
14 AD: As informações contidas em folhas ((folheando o processo, a fim de localizar a referida
15 página))
16 J: ((aproximando-se do microfone))
17 PJ: [não, não...
18 AD: [de 234...
19 J: [Pra ele confirmar, ele tem que ler, né, Doutor.
20 PJ: Não pode ser assim, ele confirma tudo, porque senão fica um negócio meio estranho.
21 Tem que ir ponto por ponto, pra ele confirmar.
22 AD: Então eu vou pedir pro senhor confirmar a versão que o senhor deu primeiramente lá
na delegacia..((pega o processo)) Eu vou ler pro senhor e pe=peço=peço que o senhor
23 preste atenção.
24 ((inicia a leitura do depoimento da T1 na delegacia. Encerrada a leitura deste, pede para
25 que T1 confirme se é verdade o que falara, o que é confirmado por T1. Em seguida,
26 começa a ler o depoimento de T1 quando em juízo, em sessão, pedindo que T1 confirme
a veracidade ou não do que é lido, o que também é dito verdadeiro por T1))
27
28
29
30
31
32

verbal; .. pausa de menos de cinco segundos; ... pausa de mais de cinco segundos; [falas
sobrepostas; = palavras ditas sem pausa; ↓ entonação descendente.

O funcionamento discursivo presente na referida sessão do Tribunal do Júri não apenas representa os interlocutores, como também a relação que eles possuem com suas formações ideológicas. Isso tudo confere uma atividade de “um discurso determinado, por um falante determinado, para um locutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 2009).

Quanto às formas de tratamento utilizadas na interação, a partir de E1, tem-se que formas *senhor*, *seu*, *cê* e *doutor* aparecem na fala dos participantes. Com exceção do J, que trata o PJ de modo mais cerimonioso, o AD faz uso de formas de tratamento variadas na interlocução com a testemunha. Nas linhas 1, 2 e 3, na fala do AD com a testemunha T1, há registros de variação estilística – configurada na mudança do tratamento de *senhor* para *cê*. Essa variação ocorre logo em seguida, nas linhas 5, 9 e 10, em que há a forma de tratamento *seu* – aceita como formal na língua falada, de acordo com o senso comum. O AD inicia seu interrogatório adotando um estilo mais formal. Na sequência, faz opção por um tratamento menos cerimonioso que, nesse caso, não se configura como informal, pois é notável que ainda é mantido distanciamento social entre os interagentes, ou seja, mesmo que o participante tenha adotado estilo menos formal, não há vestígios de intimidade na interação nesse contexto.

As alternâncias nas formas de tratamento que marcam a fala do AD podem ser relacionadas também à inquirição acelerada – característica de interrogatórios – para intimidar e manipular a construção de imagens das testemunhas para o júri (linhas 1-3, 9 e 10).

E2

- 1 PJ: /.../ Como o senhor se sente hoje como testemunha?
- 2 T1: É:: olha só, na=na outra ocasião que eu tive aqui, eu até falei assim “que quando eu vê
- 3 algum fato na rua, eu num vou mais é:: fazer o que eu to fazendo”, mas eu não me arrependi
- 4 de ter vindo aqui, não, porque eu acho que é um direito do cidadão a gente proteger, tentar
- 5 colaborar, né?! Porque, na outra ocasião que eu tive, aqui os advogados fizeram muita
- 6 pressão em cima de mim, gritaram comigo. Foi um negócio meio chato.
- 7 PJ: Eles acusaram o senhor de alguma coisa?
- 8 T1: Me chamou de mentiroso.
- 9 PJ: ↓Né?! E o senhor conhecia essas pessoas antes, é:: os acusados ((apontando para a
- 10 direção dos réus)), os policiais militares, antes desse dia?

9 T1: [Não.
10 PJ: [É::
11 T1: [Se eu conhecia eles?
12 PJ: [É. O senhor tinha algum conhecimento?
13 T1: [Nã::o, de forma alguma.
14 PJ: [O senhor tem algum motivo pra prejudicar?
15 T1: [Nã::o, de forma alguma.
16 PJ: [Quer dizer, o único motivo que o senhor tá vindo aqui é pra colaborar com a justiça?
17 T1: É /.../
18
19

Os truncamentos, as repetições de informações, a falta de planejamento da fala e as falas não monitoradas caracterizam, também, a variação para um estilo menos formal de fala dos interlocutores.

As repetições, verificadas em ambos excertos, do ponto de vista da Análise do Discurso, Orlandi (2009, p. 119) relata que significam diferentemente “pois introduz uma modificação no processo discursivo. Quando digo a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não me permite identificar a segunda à primeira vez, pois são dois *acontecimentos* diferentes”.

No caso da sessão do Tribunal do Júri sob análise, nota-se que existe “variabilidade” e “espontaneidade da fala”, características relacionadas por Irvine (1978) na abordagem estrutural, mesmo se tratando de estilo formal de interação. As testemunhas oscilam entre a formalidade e escolhas menos monitoradas. Em contrapartida, a fala do juiz, do promotor de justiça e do advogado de defesa mantém nível maior de formalidade por se tratar do ambiente de trabalho no qual exercem suas funções rotineiramente.

A identidade que os interlocutores tentam construir é um fator que propicia o uso de formalidade (ou não). Ao desejar destaque na atuação estratégica, intenta a construção de uma imagem e o seu estilo de fala vai ser usado de acordo com a identidade que quiser negociar naquele evento. Por isso as identidades institucionais favorecem traços de formalidade.

Por se tratar de uma situação que envolve sujeitos estrategistas, há a manipulação de recursos linguísticos ou não, à medida que situação discursiva se estabelece.

Destarte, conclui-se também que o espaço físico colabora para a sequência de enunciados, conseqüentemente, para o tipo de discurso presente na situação interacional. A formalidade tende a ocorrer em ambientes institucionais, quando os sujeitos estão exercendo a identidade que esse contexto exige. Ou seja, não é suficiente que o juiz esteja no tribunal, pois ele precisa estar exercendo sua identidade enquanto juiz do tribunal e não como um visitante do lugar, por exemplo.

É válido lembrar que outros trabalhos já desenvolveram a análise de aspectos que compõem o discurso e a interação dos sujeitos, bem como a caracterização da formalidade conferida ao evento selecionado. Todavia, o propósito de legado deste artigo é contribuir com futuras análises voltadas para os contextos de instituições sociais, quanto a questões relativas ao estudo da formalidade e da formação discursiva na interlocução, visando analisar as interações estabelecidas e conduzir reflexões sobre discurso e interação.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Jefferson's Transcript Notation. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. **The Discourse Reader**. 2 ed. USA: Routledge, 2006.

BRANDÃO, Cibele. **Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística no meio acadêmico**. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília: Brasília, 1997.

BRANDÃO, Helena Hatshsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

COUPLAND, Nikolas. Style Language Variation and Identity. Key Topics. In: **Sociolinguistics**. New York: Cambridge University Press, 2007.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at Work**. Cambridge: CUP, 1992.

GUMPERZ, John J. On interacional sociolinguistic method. In: SARANGI, S; ROBERTS, C (eds). **Talk, work and institutional order**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

IRVINE, Judith T. **Formality and Informality in Communicative Events**. Brandeis University, 1978.

LEVINSON, Stephen. Activity types and language. In: DREW, Paul; HERITAGE, John. (Orgs.). **Talk at work: interactions and institutional settings**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, 1992.

MAGALHÃES, M.C.C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor**.

Linguística Aplicada, Campinas (23), Jan/Jul, 1994.

MENEZES, W. A. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, G.M.P. (org). **Lingua(gem), texto, discurso**. v.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. In: **Syntax and semantics discourse and syntax**. New York: Academic Press, 1979, vol 12.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

PRETI, Dino. Normas para a transcrição dos exemplos. In: **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

IDENTIDADE E DISCURSO NA ERA DIGITAL

Eunice Gomes da Silva

Mestranda em Letras - UNIR

rosaeunicev@gmail.com

Élcio Aloisio Fragoso

Doutor em Linguística - UNIR

elciofragoso@unir.br

Grupo de Trabalho: Análise do discurso.

Resumo: Este artigo tem como tema a tecnologia voltada à comunicação midiática que tem ganhado cada vez mais espaço na vida social dos sujeitos. Neste trabalho, por meio de duas reportagens divulgadas em telejornais brasileiros e disponíveis na internet (a materialidade discursiva), busca-se analisar o funcionamento do discurso midiático das matérias sobre resultados de pesquisas acerca do uso da internet e o comportamento dos jovens brasileiros nas redes sociais. Propomos um estudo que possa compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo impacto da inserção digital no cotidiano dos adolescentes e jovens, as representações imaginárias que estão em jogo neste processo discursivo, bem como os processos de transformação e assujeitamento midiático promovidos por este acontecimento tecnológico no decorrer dos últimos anos. Partiremos da hipótese de que este recorte está ligado às constantes preocupações já apresentadas pelas escolas e famílias brasileiras sobre o limite entre o uso adequado e a dependência dos meios de comunicação digital. Como fundamentação teórico-metodológica, buscamos contribuições em estudos sobre Análise do Discurso e Identidade, desenvolvidos por autores como Stuart Hall (1998), Orlandi (1999), Pêcheux (2012), Foucault (2013) entre outros. Dessa forma, justifica-se uma proposta de pesquisa sobre a relação existente entre o discurso, memória e a análise das representações imaginárias que constituem a identidade dessa nova geração.

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Redes Sociais.

Introdução

Muitos estudiosos e analistas do discurso têm utilizado a mídia como objeto de investigação, pois a Análise do discurso (AD) tem como propósito compreender a constituição sócio-histórica dos sentidos. Este trabalho tem como objetivo promover uma discussão, sob a perspectiva discursiva, acerca da formação das novas identidades neste período pós-moderno. Fazemos uma reflexão sobre os processos de transformações culturais ocorridos nos últimos anos por meio da influência dos meios de comunicação, especialmente através das redes sociais, na identidade do sujeito, em suas memórias discursivas e representações imaginárias que, muitas vezes, entram em conflito com os discursos culturais locais.

O conflito começa a partir da discussão sobre o uso adequado dessas ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado digital. Este assunto tornou-se polêmico e conflitante entre gerações com saberes, memórias discursivas distintas e posições de sujeitos diferentes num processo de identificação ideológicas e identitária, onde a escola e a família são portadores da responsabilidade de educar e propiciar condições de aprendizagem de forma significativa e demonstram grande preocupação com a dependência tecnológica desses jovens.

Como objeto de análise, fizemos um recorte de duas reportagens divulgadas em telejornais e posteriormente acessíveis na internet sobre o comportamento dos jovens brasileiros no mundo digital. Atualmente, temos uma geração que vive conectada o tempo todo. Fala-se em tecnologia, pensa sobre tecnologia e utiliza-se todos os meios midiáticos possíveis para a comunicação.

A internet, atualmente, é vista por muitos como a melhor de todas as invenções do ser humano e de fato não se vê possibilidade de viver sem ela. Porém tornou-se um dos temas mais discutidos por professores, pais e pela própria mídia sobre o excesso de tempo em que os jovens passam conectados.

Buscar compreender a identidade pelo viés da Análise do Discurso sob o quadro teórico, com referência, de linha francesa é entender que as relações de sujeitos com os diversos discursos que lhes permeiam, constroem dentro da subjetividade, não só uma identidade, mas tantas quanto lhes forem

apresentadas, tendo como meio as condições de produção dos diversos discursos constituídos dentro de uma conjuntura social e histórica.

Para a análise do discurso, os sentidos não preexistem como se fossem puros, eles são constituídos por meio de condições materiais de existência ou condições de produção e a inserção desses sentidos em formações discursivas.

As palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas... diremos que os indivíduos são "interpelados" em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes" (PÊCHEUX, p. 147).

Assim, neste trabalho, com fundamentação teórica da análise do discurso, pretendemos verificar os efeitos de sentido entre os discursos de uma geração interpelada pelos meios de comunicação digital nas redes sociais e outra (menos afetada) que busca um equilíbrio entre o uso adequado dos meios de comunicação e a vida familiar.

A metodologia adotada foi a da análise do discurso. De acordo com Orlandi (1989, p. 24), "esta metodologia se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala em que situação, de que lugar da sociedade etc.". Estas condições de produção são consideradas elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem.

Essa metodologia considera como ponto de partida a análise do uso da linguagem em suas determinações concretas. "Parte, pois do fragmentário, do múltiplo, do histórico-social e procura estabelecer sistematizações. No entanto não se perde de vista a singularidade do objeto observado". (ORLANDI, 1989, p.24, 25).

Utilizamos como objeto de análise e metodologia os dados obtidos através de duas reportagens divulgadas na mídia e acessíveis na internet: Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) que foi divulgada durante o evento de lançamento da campanha Internet Sem Vacilo, organizada pela Unicef em parceria com o Google; a outra exibida no jornal da rede Globo Bom Dia Brasil,

edição de 20 de julho de 2016, que mostra através de uma pesquisa realizada em dez países, que o jovem brasileiro é um dos mais conectados do mundo.

A relevância de analisar os discursos midiáticos como resultado de pesquisas feitas pelos usuários da internet pode ser vista pelo fato de que a cada ano temos um número maior de pessoas que passam mais tempo conectadas a estas redes sociais. Diante das matérias analisadas podemos perceber que esses discursos soam como um apelo para um olhar reflexivo sobre o equilíbrio e o uso adequado dessa tecnologia.

A proposta deste trabalho é buscar compreender os processos de constituição dos sujeitos como seres sociais construídos a partir de uma identificação mediante uma interpelação, um discurso, ou seja, um efeito de sentido entre outros sujeitos, que se dá ideologicamente pela sua inscrição numa dada formação discursiva. “As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada”. (ORLANDI, 2012, p.23).

Identidade e discursos da geração século XXI

Na atualidade, um dos principais sistemas de divulgação cultural são os meios de comunicação de massa, especialmente por meio do uso da internet em especial a conexão maior se dá nas redes sociais impregnados de discursos que influenciam ou tentam universalizar os processos de construção e deslocamento de identidades. Desta forma, fazemos uma reflexão sobre a globalização e o papel da mídia como agente significante capaz de fazer as coisas e as pessoas significarem. Diante desses fatos, propomos um estudo que possa contribuir para o debate e a compreensão de como a cultura midiática participa da construção de identidades na sociedade brasileira contemporânea.

Stuart Hall, um dos maiores teóricos sobre os estudos culturais da contemporaneidade, traz suas contribuições para o reconhecimento das problemáticas relativas as identidades culturais e diferenças que podem auxiliar na compreensão desse processo de globalização.

Denominado de “globalização”, esse processo pode ser sintetizado como o crescimento da intercomunicação entre pessoas e países, ocorrendo em escala global, conectando comunidades e organizações em novas combinações no espaço-tempo. A globalização nos afasta da noção tradicional de sociedade como um sistema delimitado e nos coloca frente a uma nova forma de organização e desenvolvimento sociais. É neste ponto que o deslocamento do sujeito moderno passa a mostrar-se mais premente, com principalmente três consequências: As identidades nacionais estão se desintegrando; As identidades locais ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; As identidades nacionais estão em declínio, substituídas por identidades híbridas. (HALL, 1998, p.67)

Diante do conceito de globalização apresentado, vemos que a cada dia os sujeitos e as culturas estão tornando-se cada vez mais híbridas, sendo que por meio do sistema midiático os laços culturais entre sujeitos de diferentes lugares estão mais próximos, desintegrando as identidades nacionais e muitas vezes entrando em conflito com as identidades locais e tradicionais.

Partindo dos conceitos de análise do discurso podemos compreender que a linguagem não é transparente, não é neutra, pelo contrário é carregada de um conteúdo simbólico, por meio dela nos confrontamos diariamente com os outros sujeitos, com os sentidos e com a história.

Para a Análise do Discurso a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história, funcionando como uma mediação entre o homem e a realidade natural, cultural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. (ORLANDI, 1999, p.15)

Um dos aspectos principais da Análise do Discurso é o significado dado à noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Trata-se de uma definição discursiva de ideologia, ou seja, a compreensão de que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p.46). Na medida em que, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é direcionado a buscar sentido das palavras e das coisas o mesmo está inserido em uma ideologia. Não há sentido sem ideologia. “Assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI; 1999, p.47).

A análise do discurso é um campo que tem como objetivo compreender a produção de sentidos realizados por sujeitos históricos. Assim, para dar suporte ao nosso trabalho, analisamos uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) que foi divulgada durante o evento de lançamento da campanha Internet Sem Vacilo, organizada pela Unicef em parceria com o Google, publicado em 2015.

De acordo com pesquisa, no Brasil, 90% dos jovens de 9 a 17 anos possuem pelo menos um perfil em rede social. Com 69%, o Facebook é o mais acessado por eles diariamente. O levantamento mostra que crianças de seis anos já começam a criar perfis na web. O principal meio de acesso é o smartphone, com crescimento de 29% em relação ao ano de 2013.

Diante dos dados apresentados pela pesquisa podemos dimensionar a materialidade do termo globalização, o estar conectado com o mundo, as identidades tornando-se cada vez mais hibridizadas, os laços afetivos virtuais se ampliando, enquanto os laços afetivos do mundo real familiar tornando-se distantes.

Ainda de acordo com a pesquisa o objetivo era analisar o comportamento online da juventude brasileira. Em 2014, a pesquisa entrevistou 2 105 jovens de todas as regiões do país. O estudo mostra que 81% dos adolescentes navegam na internet diariamente e 73% deles afirmam que a utilizam para acessar redes sociais. Já para fins escolares, apenas 68% disseram fazer buscas online em um mês. Entre os que usam redes sociais, 75% as utilizam para trocar mensagens instantâneas com os amigos. Depois, com 28%, a principal atividade é atualizar informações e conteúdo.

São muitas as pesquisas que têm mostrado as vantagens e os perigos desse novo perfil dos usuários da internet e o poder de influência nos discursos e formação de identidade desses usuários que, cada vez mais cedo, estão sendo atraídos por essas novas tecnologias.

A preocupação da escola e da sociedade em geral é a de que estas informações midiáticas vindas de todos os lugares possam influenciar negativamente na vida escolar e conseqüentemente na vida familiar dessas

crianças e adolescentes que estão perdendo seus vínculos com suas culturas locais.

A outra reportagem que analisamos traz como manchete: “*O jovem brasileiro é um dos mais conectados do mundo*”. De acordo com a reportagem exibida no jornal da rede Globo Bom Dia Brasil, edição de 20 de julho de 2016, mostra através de uma pesquisa realizada em dez países, que os jovens brasileiros entre 15 e 18 anos estão mais conectados que a média global. De acordo com a pesquisa 68% se sentem ansiosos e solitários quando estão sem internet, enquanto que 65% que se sentem assim longe da família.

Esta matéria foi ao ar depois da gritaria com o bloqueio no WhatsApp ocorrido no dia 19 de julho de 2016 por cinco horas. Os usuários estão sozinhos, mas não solitários quando estão conectados à internet. Um dos adolescentes entrevistados revela: “quando vou viajar e o celular descarrega e fico sem o carregador, pô acabou o mundo para mim”.

Diante desse discurso é possível perceber o quanto o mundo virtual tornou-se prioridade para esta geração que passa a ser mais importante que estar em contato real com as pessoas e a própria família.

Ainda de acordo com a reportagem, os brasileiros estão acostumados a checar as redes sociais logo que acordam. No Brasil, esse número também é superior 62% contra 52% a média global. “A gente olha as mensagens logo que acorda para ver se tem um bom dia daquela pessoa que você espera”. (Adolescente entrevistado).

Por este discurso vemos a dependência tão grande que esses jovens já tem em estar o tempo todo conectado. Espera receber um bom dia de forma virtual e muitas vezes não têm o hábito de dar este bom dia às pessoas que estão em casa, convivendo diariamente, o sentimento de afeto vem do mundo virtual.

Para esta geração, um emoji vale mais que mil palavras. Todo mundo usa aquelas carinhas para expressar o que quer dizer. “Tem hora que você não sabe nem como se expressar, vai pelo emoji, que é o que você está sentindo na hora”. (Argumenta um adolescente).

Para algumas pessoas, principalmente os adolescentes, os emojis, podem ser considerados um “alfabeto” digital, um sistema de comunicação em que um símbolo é capaz de expressar todo um contexto comunicativo de sentimentos e ações que podem trazer uma sensação de intimidade e proximidade no campo virtual. Os emojis são usados para expressar raiva, alegria, amor, tristeza, entre outros sentimentos por meio de uma linguagem não verbal representando uma ideia facilmente compreendida por esse grupo de usuários.



De acordo com Cristiane Dias:

A escritura tem, pois, para o sujeito, o caráter de um devir, um fluxo, através do qual ele explora o desconhecido num “corpo Simbólico” no qual se funde corpo, escrita e tecnologia...A corpografia é, portanto, o simulacro da voz e do corpo na escrita. É por esse gesto que a escrita se resignifica no ciberespaço para dar visibilidade a um sujeito que constrói modos de subjetivação pela/na escrita. (DIAS, 2009, p. 3)

Aqui podemos analisar a questão da linguagem, onde se utiliza de diversos símbolos substituindo as palavras e frases, resumindo todo o texto em apenas um símbolo que, para os usuários são capazes de se comunicar e expressar seus sentimentos e desejos. Podemos analisar a circulação dos discursos produzidos pela internet, especialmente pelas redes sociais, as posições dos sujeitos, a disseminação desses discursos em tempo real onde um número muito grande de usuários estão conectados produzindo discursos influenciando e sendo influenciado por esta gama de informações que se apresenta em sons, imagens, símbolos e palavras construindo uma teia de informações articulando-se com a história e memória desses sujeitos.

Kan Wakabayashi, diretor da Amdocs no Brasil, (empresa líder do mercado em soluções e serviços de software de experiência do cliente para os

maiores provedores de serviços de comunicações, entretenimento e mídia do mundo), afirma que:

O fato de você receber mensagem, haver a troca de mensagens numa maneira bastante frequente, ele impacta, ele afeta uma parte do cérebro, uma região do cérebro que tem a ver com o prazer, o que, na verdade cria uma dependência. Então, existe todo um mecanismo biológico por trás que explica esse fenômeno. Portanto, de vez em quando, acho importante também a gente pensar e fazer um detox disso. (BOM DIA BRASIL, 2016).

As grandes empresas do mercado midiático, apesar de oferecer e vender seus produtos reconhecem que o uso exagerado e sem limites das redes sociais e dessa conectividade em excesso pode ser prejudicial ao desenvolvimento do usuário podendo causar dependência, porém diante do mercado cada vez mais consumista, esta preocupação fica para um segundo plano. Os discursos se confrontam com as memórias de gerações distintas que dividem o mesmo espaço virtual que põem em destaque as vontades de verdades. Aqui podemos analisar o lugar de onde o sujeito fala, quem é este sujeito. Um discurso conflitante de um representante do comércio midiático que fala sobre os prejuízos da dependência do seu próprio produto.

Foucault, conhecido pelas suas críticas às instituições sociais, suas teorias gerais sobre a relação entre poder e conhecimento, assim como em relação a história do pensamento ocidental. Tomamos o conceito teórico de Foucault: “a vontade de verdade é conduzida pelo modo de saber como um saber é aplicado em sociedade”.

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um sistema institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades dos sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais propriamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2013, p. 17).

Desta forma para o controle sobre os discursos funcionar é preciso que haja uma “sociedade do Discurso”, cuja função é conservar, produzir e distribuí-los segundo regras restritas de quem detém o poder.

Segundo a reportagem, a pergunta que fica: mas qual é o limite dessa conectividade? “Tem a questão de você dar atenção à pessoa que está do seu lado. A gente esquece que a pessoa está ali e fica mexendo no celular, isso é ruim também”, diz a estudante.

Alguns adolescentes sabem da necessidade de ter um limite para o uso da internet, mas mesmo sabendo não conseguem colocar este limite e muitas vezes são capazes de ignorar as pessoas que estão próximas.

A mídia tem o poder de fazer uma corrente discursiva, tem o domínio de manipulação das verdades em que os sujeitos devem ou não aceitar. Podemos observar, através dos discursos dos adolescentes entrevistados que a geração mais jovem sofre maior influência desses discursos universais, pois não tem mais uma referência de memória, o presente torna-se muito efêmero, tudo torna-se passado a cada instante em que uma informação vai sobrepondo à outra e articulando a outros discursos instantaneamente.

Há uma luta velada entre a modernidade virtual e as relações sociais tradicionais. O conflito se dá na medida em que as diversas gerações com memórias e tradições cruzam informações com as novas gerações que vivem com maior intensidade a era digital que determinam as identidades sociais.

Na reportagem o professor Lilio Paoliello Júnior, diretor Pedagógico de um Cursinho em São Paulo afirma: “na hora da aula, uma consulta no celular pode até ajudar, mas a vida real não tem *replay*. Ele pode assistir a um vídeo várias vezes, mas aquela aula, daquele momento, ela é única”. (Bom Dia Brasil, 2016).

Esta preocupação com o limite a se estabelecer para o uso da internet, especialmente entre os jovens, também chegou aos professores que relatam sobre as influências que não são boas, pois a atenção aos acontecimentos cotidianos já está ficando comprometida e perdendo espaço para o “mundo virtual”, onde os sentidos que, são produzidos pela mídia interpela em tempo real o sujeito por meio de textos verbais e não verbais capazes de moldar uma realidade histórica.

Consideramos que o sujeito ocupa uma posição no espaço social e produz um discurso determinado por um lugar e tempo histórico, que vai situar-se em

relação aos discursos do outro. Desta forma, nossa reflexão se insere no campo de conhecimentos e questões sobre a linguagem e identidade do sujeito.

As reportagens analisadas inicialmente nos fazem pensar sobre a função do discurso da mídia na produção de identidades. A análise do discurso (AD) é um campo de estudo que oferece conceitos teóricos para a análise desses acontecimentos discursivos, na proporção em que toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais e estão inseridos na história. Os efeitos de sentidos materializam-se nos textos que circulam nas redes sociais. Como o discurso não é transparente e o sujeito não é a origem do seu dizer, não se pode fazer afirmações sobre a totalidade dos sentidos produzidos pelas redes sociais. Podemos apenas fazer algumas reflexões sobre esses sentidos.

Analisando o sistema midiático como prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico no seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito apresentadas, as materialidades que dão forma aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória.

Desta forma podemos perceber a dimensão do poder que a mídia, especialmente as redes sociais, tem em influenciar as opiniões do público de todas as formas através do uso de aplicativos cada vez mais acessíveis. E com a globalização as identidades culturais poderão se desintegrar sendo um resultado da homogeneização cultural sendo reafirmadas ou surgindo em novas identidades, à medida que as culturas se expõem às influências externas. “É difícil conservar as identidades culturais externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”. (HALL, 1998, p. 74).

Identidade e memória cultural entre gerações.

A língua e os sentidos se entrelaçam a partir de uma relação direta entre o sujeito e a história; por isso, a língua possui significado a partir do “já dito”, ou

seja, dos discursos já enunciados. A memória discursiva é uma interação verbal que se desenvolve no tempo. A cada instante, o discurso pode recuperar um enunciado anterior. É uma propriedade constitutiva de certos tipos de discurso onde o mesmo é recuperado por meio da memória de outros discursos.

Assim, o interdiscurso constitui os sentidos para os enunciados, por isso, o enunciador recebe influências da história e do tempo. Segundo Orlandi (1999, p. 32), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significam nas “nossas palavras”

Nossas discussões neste trabalho parte da relação, muitas vezes conflituosas, entre discursos da chamada pós-modernidade utilizados pelos jovens que são interpelados por outras formações discursivas e os discursos que tentam manter a memória cultural local e tradições.

Neste contexto, podemos observar outro trecho da reportagem em análise, que mostra um telefone público instalado no pátio de um cursinho pré-vestibular em São Paulo. “Este telefone está lá há muitos anos, mas não é sequer notado pelos alunos”, (revela um professor). A pesquisa aponta que metade dos jovens brasileiros entrevistados, nunca usou um telefone público desses na vida.

A criação de tecnologias midiáticas modernas gera uma mudança na cultura e na memória. A cultura oral, escrita, digital. Cada uma delas traz em si uma memória histórica.

Diante das novas tecnologias inseridas no mercado digital, falar, escrever, digitar e comunicar através de símbolos vão produzir sentidos distintos e conhecimentos diferentes, pois cada um desses gestos têm repercussões na maneira que nos relacionamos com o conhecimento e com as memórias discursiva dos sujeitos. Segundo Cristiane Dias:

Uma das primeiras e mais antigas tecnologias produzidas pelo sujeito para conhecer-se a si mesmo é, portanto, o gesto de escrever. Por essa razão, é a partir da compreensão da historicidade da escrita, ou seja, do trajeto dos sentidos que a escrita como tecnologia foi produzindo quando da utilização de diferentes ferramentas e suportes, que podemos compreender que as diferentes formas de relação social estão ligadas a uma tecnologia e que a forma do conhecimento tem a ver com essa tecnologia. (DIAS, 2009, p. 10).

Diante destes fatos podemos concluir que os jovens brasileiros não conhecem sua história. É uma geração que nasceu conectada a este mundo virtual. A memória e discursos das gerações anteriores que viram surgir e acompanharam a disseminação das novas tecnologias têm uma visão menos radical e talvez, por este motivo, possui um equilíbrio maior na hora de filtrar as informações que chegam.

Atualmente, os discursos midiáticos, manifestações culturais e sociais se expandem pelo espaço urbano e rural, onde os sujeitos vão assimilando algumas práticas e rejeitando outras. Ainda que se reproduzam manifestações ditas tradicionais em suas vidas cotidianas, não podemos afirmar que esses grupos sociais não estejam inseridos em um processo de transformação cultural, levando em consideração a formação atual desses povos que recebem em tempo real contribuições de diversas culturas.

A mídia, especialmente a internet, por meio das redes sociais tem o poder de universalizar padrões de comportamentos discursivos em relação aos outros construindo representações que influenciam o surgimento de novas identidades.

Inúmeras mudanças estão em todas as partes, o acesso a informações e tecnologias garantem uma era de transições, de separações e de fusões. Essas diferenciações ocorrem gradativamente, algumas são assimiladas e outras são rejeitadas. Ambas as possibilidades fazem parte das escolhas e dos interesses nos quais é necessário compreender o processo histórico e não deixar de valorizar os discursos anteriores, pois é a partir deles que se formam os outros discursos.

De acordo com Brandão, a A.D. não centra mais a problemática no sujeito, e sim nos sistemas de representação. A AD é crítica em relação a uma teoria da subjetividade que reflita a ilusão do sujeito em sua onipotência.

A ideologia (relação com o poder) e o inconsciente (relação com o desejo) estão materialmente ligados, funcionando de forma análoga na constituição do sujeito e do sentido. O sujeito falante é determinado pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 1986, apud BRANDÃO, 2004 p. 19).

O sentido de uma palavra, uma expressão ou uma proposição se constitui em cada formação discursiva, não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo nas relações sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Segundo Michel Pêcheux:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” sempre “antes em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

As mudanças nas formações discursivas do sujeito acontecem porque ele é interpelado pela ideologia onde todos são afetados pela história. Não existe separação entre sujeito, língua e sentido, os sentidos são determinados ideologicamente. Não temos indivíduos intencionais, temos uma ideologia que nos interpela em sujeitos que vão se significando sendo constituídos pela história.

Considerações finais

A mídia tem uma série de discursos e imagens pré-constituídas que tem o poder de assujeitamento e vem cada vez mais, universalizando esse discurso. As nossas identificações estão sofrendo mudanças contínuas à medida que passamos a conviver com uma cultura diferente da nossa, sendo confrontados por elas e questionados sobre a nossa identidade.

Assim, podemos perceber que há uma questão conflituosa e podemos afirmar que não há uma identidade única e absoluta do sujeito, mesmo com as inúmeras tentativas em não admitir, o sujeito é interpelado pela ideologia. Para que se produza sentido é necessário que já haja sentido produzidos dentro de uma ideologia. O sujeito já está inscrito em formações discursivas e ideológicas de uma sociedade.

Com a globalização e todas as influências externas não há uma identidade única. O sujeito não é uno, é dividido porque a interpelação não se dá

apenas por uma ideologia, mas por várias de acordo com as posições em que o sujeito ocupa dentro de uma sociedade.

A compreensão deste sujeito que vem passando por transformações culturais, às vezes conflituosas entre o mundo real mundo virtual nos faz refletir sobre a função do discurso da mídia na produção de novas formações discursivas capaz de promover mudanças significativas e construir novas identidades.

Referências

BRANDÃO, H. H.N. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo, 2ª ed. rev. Unicamp, 2004.

DIAS, C. **A língua em sua materialidade digital**. 2009. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/CristianeDias.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

DIAS, C. **A escrita como tecnologia da linguagem**. Coleção HiperS@beres, v. II, Santa Maria. Dezembro, 2009. Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf> Acesso em: 29 jul. 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo, 23. ed., Loyola, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós - modernidade**. Rio de Janeiro, 2.ed., DP&A, 1998.

JOVEM brasileiro é mais conectado que a média global. **Bom Dia Brasil**, São Paulo ed. 20 de jul. 2016. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/edicoes/2016/07/20.html>> Acesso em: 20 de jul. 2016.

JOVENS: 90% dos jovens brasileiros possuem pelo menos um perfil nas redes sociais. **Revista Exame.com**, Tic Kids Oline Brasil, ed. 29 de jul. 2015. Disponível em:<<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/90-dos-jovens-brasileiros-possuem-pelo-menos-um-perfil-proprio-em-rede-social>>. Acesso em: 8 de jul. 2016.

ORLANDI, E. P. **A análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo, Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo, 9ª. ed., Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. GUIMARÃES, E. TARALLO, F. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo, v.1, Cortez,1989.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio/**
tradução: Eni Puccinelli Orlandi; et al. São Paulo, 4^a. ed. Unicamp, 2009.

Projeções discursivas e posições de sujeitos no Samba-enredo da Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio em homenagem ao Estado de Rondônia no Carnaval de 1997.

Tiago José Freitas Batista

Mestrando Em Letras; Universidade Federal De Rondônia;

Milton Reis Cunha Junior

Doutor Em Ciência Da Literatura; Universidade Federal Do Rio De Janeiro

Pós-Doutor Pela Escola De Belas Artes Da Ufrj

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Doutora Em Linguística; Docente/Unir

Grupo de Trabalho: Análise do Discurso.

Resumo: O trabalho apresenta uma análise de discurso da letra do samba-enredo da agremiação carioca Acadêmicos do Grande Rio, que prestou homenagem ao Estado de Rondônia no Carnaval de 1997 nos desfiles da Marquês de Sapucaí. Através do estudo de caso do corpus delimitado, subsidiaram esse trabalho os aportes teóricos da Análise de Discurso. O resultado é a regularidade discursiva da palavra “sonho”, que empregada ao longo da composição revela duas posições de sujeitos: a do locutor enunciador (Escola de Samba Grande Rio) em que há o aparecimento do imaginário da terra em que o índio está no meio da selva amazônica e a do locutorenunciatário (Estado de Rondônia), de base ideológica, convidando os brasileiros a conhecerem um eldorado de encanto e magias.

Palavras-chave: Discurso. Enunciação. Samba-enredo. Rondônia. Grande Rio.

Introdução

GÓES (2009), relata que o carnaval nos oferece uma fonte inesgotável de assuntos a serem pesquisados sob as mais diferentes perspectivas, o que

comprova a riqueza do tema, a importância e a dimensão que a celebração alcançou entre nós. No presente artigo procuraremos analisar pelo viés teórico da análise do discurso e teorias da enunciação como se constitui o plano discursivo do samba-enredo da escola de samba carioca Acadêmicos do Grande Rio, no ano de 1997, que apresentou uma homenagem ao Estado de Rondônia com o enredo: “Madeira-Mamoré, a volta dos que não foram lá no Guaporé”, tendo o seu desfile transmitido para todo o país e diversos países do mundo.

A composição do samba-enredo, para além da inspiração no texto mestre, que é a sinopse do enredo, baseia-se ainda nas chamadas palestras aos compositores, onde o carnavalesco discursa emocionado, tentando passar através de sua fala seu recorte ou ângulo de visão do tema proposto: se será satírico, lírico, histórico, respeitoso, crítico e etc. Compor um samba enredo é estar a serviço de uma proposição narrativa bem explicitada pelo carnavalesco.

Para análise da obra composta por sambistas moradores das comunidades de baixa renda da periferia da cidade do Rio de Janeiro que muitas das vezes sequer tem a formação acadêmica básica, pois muitos dos compositores, são talentosos poetas da letra e da melodia, que se inspiraram em um texto mestre (sinopse de enredo), utilizaremos os seguintes aparatos da AD: Quais as condições de produção da letra do samba? Como se posiciona o sujeito? Quem é o destinatário? Qual o contexto sócio-histórico e ideológico? Como foi caracterizado o imaginário do lugar? Que sentido o texto produz? Como estão desenhadas as formações discursivas? O que não foi dito ou esquecido? O que foi disperso? Quais são as regularidades discursivas? Pois bem, essas são as respostas que nos guiarão para uma leitura analítica a saber.

Objetivo

Investigar como se constituiu a materialidade discursiva e identificar como se posicionam os sujeitos, seja como locutor enunciatário ou locutor enunciatário no samba-enredo da escola de samba carioca Acadêmicos do Grande Rio no ano em que prestou uma homenagem ao Estado de Rondônia, no carnaval do Rio de Janeiro.

Discussão Teórica

O Carnaval do Rio de Janeiro caracteriza-se por sua força expressiva contada por um grupo de pessoas (comunidade) através de um discurso narrativo, onde e quando vários segmentos artísticos se reúnem para dar voz a um discurso. É uma força enunciativa através de uma estrutura de narração sedimentada ao longo de 80 anos, que alcançou suas especificidades ao conseguir ser forma única de narrativa: um samba cantado ao longo de 80 minutos, repetido, para embalar a procissão visual e dançada que vai numa sequência de alas e carros, narrando sete ou oito aspectos de uma estória.

É considerada também uma festa que proporciona uma vitrine mercadológica, pelo fato das transmissões serem ao vivo nos mais diversos veículos de comunicação, entre elas a maior rede de TV aberta do Brasil, a rede globo. Esse formato de “compras” de homenagens nos desfiles das escolas de samba, é uma estratégia de mercado utilizada por grandes empresas multinacionais, inúmeros Estados, cidades e até países, que aplicam verbas nas escolas de samba do Rio de Janeiro e São Paulo para promoção e divulgação da marca no caso de empresas e fomento turístico para atrair ao número de visitantes ao local, na situação de governos, o que a crítica chama de enredos CEP, cuja finalidade seria “passear” um pouco pela história do lugar e depois enfocar pontos de interesse para atrair a vontade do grande público em conhecer as belezas do lugar.

A edição revista do jornal francês Les Echos desvenda o carnaval carioca sob um outro ângulo: o econômico. A publicação demonstra que, muito além dos paetês e do barulho da bateria, a maior festa brasileira funciona como uma verdadeira empresa – e, como tal, em tempos de crise, é obrigada a fazer concessões para atrair investidores. A reportagem explica que, durante muito tempo, foi o jogo do bicho que sustentou o luxo do carnaval do Rio de Janeiro. Mas, desde que alguns bicheiros morreram, outros tiveram problemas com a Justiça ou simplesmente não tiveram mais dinheiro para bancar os desfiles cada vez mais caros, “os patrocinadores entraram na dança”. “A questão do samba-enredo patrocinado é polêmica, mas todas as grandes escolas fazem isso. Hoje, se uma escola não tem patrocinador, é simplesmente porque ela não conseguiu um”, resume o professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing Marcelo Guedes, à Les Echos. (IRIS, 2016).

Muitas escolas se debatem no dilema de ter um enredo autoral, de seu artista criador, ou aceitar patrocínio. Uma que tem batido nesta tecla da cultura é o Salgueiro, que há anos faz enredos de seu departamento cultural. Neste caso, tendo patrocínio da Nissan e de outras empresas, a agremiação consegue colocar seus enredos culturais na avenida sem precisar atrelar a verba de patrocínio ao assunto a ser contado na avenida. Este parece ser o futuro da escola de samba, que poderia captar investimentos que estivessem interessados na vitrine da manifestação sem decidir o enredo.

Fazendo a crítica ao esquema elementar da comunicação, Michel Pêcheux (1969) vai dizer que o discurso mais do que a transmissão da informação (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores. Como diz Pêcheux o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo, mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Para Eni Orlandi (2006), a análise do discurso tem como unidade o texto. O texto não visto como na análise de conteúdo, em que se atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade.

Assim se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina. Pensar o texto em seu funcionamento é pensa-lo em relação às suas condições de produção, é liga-lo a sua exterioridade. (ORLANDI, p. 19, 2006)

Em sentido estrito, as condições de produção são as circunstâncias da enunciação; em sentido amplo incluem o contexto sócio-histórico-ideológico “Quem fala? A quem fala? Para dizer o quê? Onde e quando? Com qual intenção? E de que maneira?”. Compreende uma relação com o sujeito e a situação, considera os efeitos de sentidos, elementos que derivam da forma de pensar de nossa sociedade, e a história, a produção dos acontecimentos que significam, segundo um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições políticas (ORLANDI, 1999).

O Desfile da agremiação carioca homenageando o Estado de Rondônia, por ser uma homenagem “encomendada”, apresenta duas posições de sujeito projetadas no discurso do samba-enredo.

O sujeito da análise de discurso não é sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posição sujeito. (ORLANDI, p. 17, 2006).

Na relação comercial e carnavalesca, há dois agentes, que também chamaremos de sujeito: O sujeito patrocinado é a agremiação carioca Acadêmicos do Grande Rio e o sujeito patrocinador é o Governo do Estado de Rondônia. À luz das teorias mencionadas, há o aparecimento de dois locutores em suas posições de sujeito: o enunciador e o enunciatário⁷. Como se constituem essas posições? Como os locutores ocupam essas formações? Analisaremos a posteriori.

Materiais e Métodos

O material a ser analisado é um samba-enredo muito bem avaliado pela crítica nacional especializada, trata-se de uma homenagem encomendada e patrocinada pelo governo do Estado de Rondônia em 1997, como forma de promover o turismo local em âmbito nacional e internacional nos desfiles do carnaval carioca através da agremiação Acadêmicos do Grande Rio.

Iniciamos com uma análise do tema de enredo escrito pelo Carnavalesco Alexandre Louzada: “*Madeira-Mamoré, a volta dos que não foram lá no Guaporé*”. Há um silenciamento do nome do “Rondônia” no título. Essa é uma estratégia adotada veementemente por inúmeras agremiações para “esconder” o patrocínio dos jurados, concedendo naturalidade artística e autoria de enredo. É o que a crítica de carnaval chama de recorte artístico, em que o carnavalesco opta em não fazer um enredo genérico sobre o Estado e propõe

um recorte histórico. Isto muito utilizado, através de um microcosmo chega-se ao macro. O problema é quando eles não se encontram. No trecho: “*a volta dos que não foram lá no Guaporé*” o sujeito enunciador reproduz um imaginário de um lugar imaginário. (Um lugar em que os trabalhadores da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré nunca chegaram). O segundo e principal ponto de análise é o samba enredo da escola. Composto por Sabará, Muralha, Jarbas da cuíca e Grajaú. A letra é híbrida, ou seja, é um samba com duas partes: uma narrativa e outra não narrativa.

O sujeito Enunciador na obra

No trecho inicial: “*Cacagibe, Orum de Oiá, Oiá, Oiá, o Guaporé está em festa*

os vudus vêm pra brincar”, justifica o título de enredo já analisado, em que o sujeito enunciador reproduz um imaginário de um lugar imaginário. No candomblé Orum é o mundo dos espíritos, um lugar em podemos chamar de céu. Oiá é a orixá do tempo. É o vazio cósmico onde são retidos todos os espíritos. Dessa forma, a homenagem seria para os trabalhadores que na narrativa serão soltos para uma grande festa no lugar em que nunca chegaram.

Em “*Sonha, a Grande Rio é um sonho, em águas claras eu quero sonhar*” o sujeito enunciador operou aqui baseado nas condições de produção. Para Orlandi (1986), o enunciado formulado em certas condições de produção, determina um certo processo de significação. O discurso não é apenas transmissão de informação, mas efeito de sentido entre interlocutores e a análise de discurso é a análise desses efeitos de sentido. Observamos então, que águas claras refere-se a contraposição à cor das águas do rio madeira que são escuras e barrentas. Nota-se que foi nesse rio que muitos trabalhadores perderam suas vidas na época da construção da E.F.M.M. A palavra sonho está significando como “volta” desses espíritos para esse lugar imaginário.

O Sujeito destinatário na obra

O Sujeito destinatário aparece no trecho “enfeitar a vida de alegria pra quem um dia o sol não quis despertar”, há o aparecimento de um discurso ideológico operando nesse recorte.

“É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascarem, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (p.160).

O sujeito “Governo de Rondônia como patrocinador do desfile operou no trecho supra para mostrar um devir alegre, de um Estado brasileiro que sofreu com a dor no passado mas que busca seu espaço no turismo, perpassando os acontecimentos.

Ao longo da obra, esse devir “alegre” também está registrado nos recortes discursivos: “*É um mundo de encanto e magia, perfume e fantasia*” e em parte do refrão principal “*Rondônia é alegria, esqueça a dor*”. Há uma tratativa comercial em que está exposta uma estratégia de marketing do governo do Estado para promover o turismo, com o devir ideológico de que o “passado de dor”(pela morte dos trabalhadores da E.F.M.M.) foi superado e substituído pela “alegria” do presente e do futuro.

A agremiação, enquanto sujeito enunciador, nos trechos: “*Cada dormente é uma vida, a vida é uma flor, na Maria Louca delirando eu vou, em sucata o meu sonho terminou*”, se afeta pelas condições de produção, principalmente pelo acontecimento (abandono do patrimônio público por parte das autoridades), o sujeito filia-se a linha de esquecimento nº 2, que segundo Pêcheux (1988), privilegia algumas formas e “apaga” outras:

“Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada” (p.173).

O sujeito enunciador mais uma vez aparece na linha de esquecimento, dessa vez na corrente nº 01, nos seguintes trechos de ordem identitária: “*olha o*

Índio no caminho, é caçador, meu cavalo é de fogo eu vou que vou, se a selva é perigoso meu amor”, essa linha define “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determina o que pode e deve se dito:

“...apelamos para a noção “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que (...) esse exterior determina a formação discursiva em questão”. (PÊCHEUX, 1988, p.173)

O “Índio no caminho” disposto por parte do sujeito enunciador, é mais um registro do imaginário do lugar, que aparece no meio da selva amazônica. Válido comentar que nossas análises estão balizadas pelo viés teórico da análise de discurso francesa, mas não queremos aqui referendar, criticar ou moldar o que na arte não enfileira. Há um outro devir, esse amplamente autorizado pelo mundo místico do carnaval em que abordaremos a seguir.

O Carnaval Maravilhoso

O carnaval, festa tradicional do Brasil, registra-se como uma grande opera aberta, em que segundo Cunha (2010) em sua tese de doutorado:

“é apresentado como “festa da redenção, maior espetáculo da Terra em grandeza, criatividade e vibração” em “Ratos e Urubus, Larguem a Minha Fantasia”. O desfile da escola de samba é o grande baile, cujos convidados passarão por processo catártico. A festa como testemunha da grandeza de nosso povo e tradutora do “maravilhoso” aparece em “Há Um Ponto de Luz na Imensidão”. O enredo lista aspectos positivos da transmissão televisiva: internacionalização de nossa cultura, veículo de denúncia e críticas ao caos social (ainda que humorada) e revelação ao brasileiro das belezas e riquezas do Brasil. A finalidade é criticar a pobreza cultural, a mediocridade e o excesso de violência, apontados como resultados negativos. Ao lado do resultado positivo, o avanço tecnológico que possibilitou o desenvolvimento da TV, temos o mau uso dela e a tentativa do enredo de fazer despertar nos dirigentes da televisão a atenção para possíveis resultados positivos: o momento em que o homem não só assistiria, como também “participaria” de uma programação que o fizesse pensar, conversar, ler. As artes na televisão serão reunidas no momento seguinte de listagem dos aspectos televisivos e isto engloba música, teatro, pintura, literatura, cinema, dança e artes populares (aliás, o que une a linguagem da televisão à

linguagem da escola-de-samba, em que uma transmite o que a outra reúne ao vivo, em desfile). O aspecto “Artes na Televisão” possibilita que a ópera de rua cite a ópera clássica...” (pag. 47).

O samba-enredo, é uma unidade do discurso, que marcado por suas regularidades e dispersões significam e operam dentro das condições de produção por partes dos compositores, o que segundo Milton Cunha (2010):

“o talento das alas de compositores das escolas de samba cariocas só encontra paralelo possível com a trajetória do próprio deus da música. Nossos compositores são herdeiros diretos do poder maior de um deus: fazer a multidão gritar “é campeã!” no Sambódromo da Marquês de Sapucaí. Um momento repleto de significação e grandeza míticas, os segundos que valem a eternidade, nesga de tempo que encerra em si o mistério do planeta”. (pag.47).

A Relação entre contratado e contratante terá que estar de comum acordo para que o enunciado esteja em consonância com as expectativas da encomenda. Há um caso clássico de voz dissonantes nestas encomendas, no ano de 2002 quando a Imperatriz Leopoldinense, patrocinada pela cidade de Campos no Rio de Janeiro, por manobra da carnavalesca Rosa Magalhaes, acabou cantando a antropofagia cultural do Brasil, através dos índios Goytacazes, canibais da região de Campos, inúmeras reportagens mostraram que a população de Campos não aprovou o enunciado no samba enredo, pois queriam ver as coisas típicas da região, exaltadas na letra como o “doce chuvisco”, produto típico da culinária, ou mesmo a igreja da matriz. Esta consonância pode inclusive quebrar os contratos de patrocínio no meio do processo, se não for bem feito. Essa situação ocorreu no enredo Margareth Mee, assinado por Milton Cunha e patrocinado pelo Governo do Estado do Amazonas no desfile da escola de samba Beija-flor de Nilópolis no carnaval de 1994, em que teve que realizar alteração da letra do samba-enredo que fazia alusão ao agente patrocinador, um político local conhecido como “Boto-tucuxi”. A produção de um samba enredo é uma encomenda de uma escola à uma ala de compositores, portanto é um discurso que tem que se adequar as necessidades do discurso enunciado oficialmente pela escola na avenida. Um samba pode ser desclassificado se for produzido em dissonância com os interesses do discurso de narração da agremiação. No carnaval é interessante pensar que o sentido é polifônico,

podendo significar diferentes coisas para diferentes ouvintes, isto se tratando da mesma emissão num mesmo contexto sócio cultural. A discursividade cantada da escola de samba acaba produzindo um sentido e uma poética que este estudo ajuda a desvendar, mas ainda é um campo a ser desbravado. O texto carnavalesco do discurso de escola de samba é um texto cantado, o que influencia no próprio discurso com entonações, passagens mais fortes, ideias mais marcantes que pertencem ao refrão e não a primeira ou segunda parte do samba, pois os refrões são nobres, geralmente o amago do sentido (e aqui precisamos dizer que é muito comum nestas partes termos as frases de autoestima, o “levanta moral” chamando a comunidade, como por exemplo: “sou beija flor”, “meu coração é verde e rosa”, “é lindo o meu salgueiro” que são frases que reafirmam o pertencimento e sublinham o aspecto motivacional que precisa ser invocado para arrancar do cantante a vibração identitária de ser desta ou aquela agremiação.

Por fim, apontamos que o sujeito-enunciador “Acadêmicos do Grande Rio” no enredo de 1997, optou a abordagem da lendária construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M.). A regularidade discursiva do samba-enredo foi a palavra “sonho”, em que consagra os trabalhadores da E.F.M.M. como heróis da história rondoniense. A Escola de Samba concede liberdade aos operários que estavam presos em Orum e retidos no vazio cósmico de Oiá. Na narrativa, todos chegam livres ao lugar em que nunca chegaram. O resultado artístico foi uma memorável oitava colocação para então modesta agremiação Acadêmicos do Grande do Rio, que a partir de então, despontaria com grandes carnavais. O samba de 1997, é um dos mais respeitados pelo meio do carnaval e críticos especializados. “A grande rio é um sonho”, toma a totalidade da escola, a situação “sonho” pode ser dicotômica: a agremiação é um sonho no coração e na vida de seus torcedores desfilantes, mas também, no memento da enunciação, cantando na avenida, afirmando que ela é um sonho, está transportando toda a narrativa para o campo onírico.

No trecho “Delirando eu vou” mais uma vez coloca-se o enunciado no campo do delírio, do sonho afirmado anteriormente. Estamos no campo do torpor, artificialmente construído e determinado, aliás a única maneira de enunciar que a tragédia da construção da estrada de ferro fracassada poderia ser ponto de

partida para um elogio ao patrocinador. Como um fracasso pode ser mote para o elogio? Através do sonho de quem lutou, do delírio que impulsionou o trabalho. Os sonhos dos enunciados, foram cantados, por uma comunidade distante, a carioca. O índio encontrado no caminho é um outro, exterior. O que coloca o brincante que canta e enuncia no lugar dos trabalhadores que sonharam e empreenderam o delírio de construir a estrada de ferro na floresta amazônica.

Figura 1 – Comissão de Frente e Abre-alas retratando a “Maria Louca” (Desfile de 1997).



Fonte: <http://memoriadagranderio.blogspot.com.br/2011/05/grande-rio-1997-madeira-mamore-volta.html>

Referências

CUNHA, Milton. **Rapsódia Brasileira de Joãozinho Trinta: Um grande Leitor do Brasil!** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2010.

GOES, Frederico. **Samba-enredo da epopeia a crônica** RevTextos Escolhidos de Cultura e Artes Populares, v. 6, n.1, 2009

ORLANDI, Eni Pucinneli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pucinneli. **Discurso e Textualidade.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Pucinneli. **A análise do discurso: algumas observações.** Rev Docum Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 1986; 2:105-26.

PÊCHEUX, Michel, **Análise Automática do Discurso.** Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, Michel (1975). **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. brasil. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988

Departamento de marketing é quem define enredos do carnaval. Disponível em <<http://www.ifd.com.br/marketing/departamento-de-marketing-e-quem-define-enredos-do-carnaval/>> Acesso em: 27 de julho de 2016.

Charges e Cartuns políticos: A Relação Sujeito e Linguagem pela Análise do Discurso Foucaultiano.

Maria Norma Lopes Souza Silva

Mestranda em Letras; UNIR-Universidade Federal de Rondônia;
normalibras@gmail.com

Patrícia da Silva Soares

Mestranda em Letras; UNIR-Universidade Federal de Rondônia;
patricia.ssoe@gmail.com

Grupo de Trabalho: Análise do Discurso

Resumo: Os estudos da linguagem sempre estiveram presentes em nossa sociedade e, de uma maneira geral, sempre se preocuparam mais com a linguagem como produto acabado, isento das condições de produção. A partir dessas relações, em que sujeito e discurso encontram-se afetados por questões cuja compreensão superam o material linguístico, é que se objetivou levar o aluno a questionar: a quem se dirige aquele que enuncia e com que intencionalidade, que efeitos de sentido pode provocar, entre outras questões. Este trabalho relata o resultado da aplicação da teoria da análise de discurso de orientação francesa em atividades de leitura e interpretação de texto, aplicado em charges e cartuns políticos, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da leitura que supere a mera decodificação ou reprodução, bem como identificar nestes gêneros a ironia e o humor como estratégia de linguagem. O corpus selecionado para análise e questionamentos é a charge “Dom André, Discurso e Prática”. Para comprovar as hipóteses iniciais, este estudo utiliza a divisão da pesquisa em duas partes, sendo que na primeira trata de um levantamento bibliográfico. A segunda parte apresenta uma pesquisa utilizando o método de análise de conteúdo das charges selecionadas. Os resultados apresentados objetivam propiciar reflexões sobre a incorporação da teoria da análise do discurso pelo viés de Michael Foucault e Michael Pêcheux.

Palavras-chave: Linguagem. Charges. Cartuns. Análise do discurso.

Introdução

A charge tem conquistado muitos leitores e, diversas vezes, é utilizada como material de apoio didático. Um dos aspectos interessantes em seu uso como objeto de ensino é o fato de condensar informações em processos intertextuais que obrigam o interlocutor a conhecer acontecimentos atualizados para que consiga realizar as inferências adequadas e construir sentidos. Outra vantagem é que a análise social-política por meio da charge é bem-humorada, o que torna as atividades que envolvem esse gênero leves e prazerosas.

De acordo com o dicionário Houaiss (2010, p.159), “charge é um cartum que contém crítica social, política etc”. Cagnin (s/d) define charge como “desenho que se refere a fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, criticar e satirizar”. Um dos principais elementos constituintes desse gênero são as caricaturas que salientam algumas características mais marcantes de uma pessoa pública, no caso a que está sendo criticada na charge.

Pela análise do *corpus*, a charge quase sempre emite críticas políticas e esportivas, e, esporadicamente, trata assuntos sociais mais amplos. Tem relação íntima com fatos atuais, no geral aborda as notícias mais importantes do dia anterior à sua publicação. A charge tem o poder de condensar várias informações, inclusive procedentes de contextos extremamente diferentes, num processo de intertextualidade que ocorre na linguagem verbal ou mesmo nas imagens.

Provocada pelo questionamento “como esse texto significa”, a análise do discurso se faz importante como sustentáculo teórico em que baseia esse trabalho, pois segundo a teoria “a compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (ORLANDI, 1993, p.116)

De acordo com Mussalim (2001, p.11), a Análise do Discurso “se refere à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em

estratégias de interlocução em posições sociais” ou em conjunturas históricas. Assim, é possível afirmar que, o sujeito do discurso é condicionado pela ideologia e pela formação discursiva, o que irá permitir o que o sujeito pode ou deve falar em um determinado contexto.

Para Foucault (1996), o discurso é a explicitação do mundo, a verbalização de uma realidade, na qual estamos inseridos, através do discurso o material pode ser compreendido, interpretado, reorganizado, dessacralizado. Assim como tudo se reorganiza e se renova, o discurso também é refeito cada vez que é anunciado, produzido.

Uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar deles, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhece-lo, finalmente, sob a forma da verdade, é o discurso ele próprio que situa no centro da especulação, mas este logo na verdade, não é se não um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas ou os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si (FOUCAULT, 1996, pág. 48-49).

O discurso tem força criadora, produtiva, o discurso possibilita que as ideologias se materializem, torna-se perigoso na medida em que serve a interesses, consolida estratificações sociais, pode ser usado para marginalizar, discriminar. Discurso, nessa perspectiva significa poder.

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo (FOUCAULT, 1996, pág. 10-11).

Quem tem acesso a um discurso convincente pode utilizar-se da linguagem para manipular, dominar, seduzir, por isso o discurso passa a ser cobiçado, admirado, desejado, temido por seu simbolismo, sua força.

E o discurso, segundo a teoria de Michel Pêcheux, é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo e vice-versa, não apenas uma mensagem, uma informação, mas relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, cujos efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: “o discurso é efeito de sentidos entre locutores e a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1993, p.172).

Embora existam muitas pesquisas sobre a maneira de trabalhar com a Análise do Discurso, os resultados ainda são deficitários, pois os estudos se limitam à identificação da formação ideológica e da formação discursiva nos textos.

Diante do exposto, intentamos desenvolver neste resumo uma análise discursiva acerca de cartuns e charges de cunho político, pois acreditamos que esta linha teórica nos possibilita os sentidos que buscamos compreender nos textos mencionados. Por conseguinte, desempenhamos um levantamento de charges e cartuns divulgados a internet. Não pretendemos inovar nem esgotar as possibilidades de análise dessa temática, mas suscitar, ainda que minimamente, uma reflexão sobre a questão de como se podem trabalhar esses gêneros em situações da leitura e da compreensão de seus desdobramentos.

Materiais e Métodos

O corpus escolhido para esta análise constitui-se por duas charges veiculadas na Imprensa Nacional. Utilizamos o método da Análise de Discurso (AD) que entende o discurso como prática social que, dialeticamente, atua na mudança da sociedade. Dessa forma, recorreremos aos autores Michael Foucault, Michael Pêcheux entre outros, buscando assim compor o instrumento de análise bibliográfico como também os resultados finais. Nesse viés, essa pesquisa caracteriza-se por ser um trabalho de investigação interpretativa.

Resultados

As charges seleccionadas tratam dos aspectos negativos e vergonhosos em que se encontra o Brasil e, através de críticas e expõem a situação política brasileira. Deve-se considerar que se a tira apresentar personagens desconhecidos, essa será denominada “cartum”, caso os personagens forem reconhecidos será então uma “charge”.

A primeira análise será de um cartum:

1- Discurso e as implicações ideológicas



Fonte: <http://domandreonline.blogspot.com.br/2015/01/charge-da-semana-15012015-discurs-x.html>

O cartum apresenta um discurso político da presidenta Dilma Rouseff (BRASIL). Esse cartum de forma bem-humorada e porque não dizer, satirizada apresenta um discurso político, cuja a temática é a liberdade de expressão. Nota-se um discurso puramente ideológico em que a presidenta Dilma, no cartum, promove uma fala não condizente com a forma de conduzir suas ações governamentais. Ela defende a liberdade de expressão na França, representada pelo jornal Charlie Hebdo, jornal este, que faz críticas satíricas em diversos segmentos sociais de seu país. Enquanto que em seu governo, aqui no Brasil, a presidenta procura barrar todos meios de divulgações que exponha a sua forma de governar o país. Quando é proposto o debate da censura, retoma-se a ideia

de opressão, proibição a não ter o direito de liberdade, rapidamente refaz a fala de forma irônica em que, apenas troca a palavra censura por “regulamentação da mídia”, apresentando assim, uma forma de coibir divulgações sobre o seu governo, de suas ações. Percebe-se a ideia de autoritarismo, sua ideologia de forma implícitos no cartum apresentado.

Portanto, percebe-se a importância da ironia, o humor no texto de todo trabalho no cartum que nos conduz a perceber de forma aguçada a ideia de que no Brasil, a regulamentação da mídia é a censura, a falta de liberdade de expressão e qualquer informação, ou divulgação dos fatos concernentes ao governo apresenta-se como um ataque a suas ações. Assim, tenta implantar a regulamentação da mídia para impedir críticas à sua gestão.

2- Grampeados: Dilma e Lula



Fonte: http://portal.comunique-se.com.br/images/redacao2016/marco/2diariogaucho-charge-Alexandre_Oliveira.jpg

O cartum apresenta dois personagens, ambos em contato através do celular sendo apresentados com a línguas unidas e supostamente amarradas e logo acima com a frase: “grampeados”. Porque esse cartum demonstra um discurso de humor? Devido as suas condições de produção. Produzido para apresentar a situação política brasileira em que se encontra o país (Brasil). Situação essa de total desconfiança ao governo, em que são divulgados diariamente fatos que envolvem a má governabilidade do Brasil.

Neste sentido, a maneira do leitor interpretar a frase do cartum “grampeados”, refere-se ao discurso da presidenta Dilma Rousseff repudiando todas as versões divulgadas na mídia para o grampo ilegal de uma conversa entre ela e Lula (ex-presidente) que mantém ligação atuante no governo de Dilma. A presidenta também afirmou que a mídia, ao divulgar a transcrição da conversa, mudou tempos de verbo e trocou “a gente” por “ele”, com o objetivo de fazer parecer que Dilma enviou documento a Lula com o objetivo de protegê-lo e de beneficiá-lo.

O humor é percebido nas expressões de desespero, na forma da escrita e nas línguas esticadas e amarradas (grampeadas), demonstrando a impossibilidade de manterem o diálogo, ou melhor manter as falcatruas no governo brasileiro.

Referências

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MUSSALIM & BENTES. Análise de Discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínio e fronteiras. v. 2. São Paulo:

Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **Discurso e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (Trad. Bethânia S. Mariani et. Al.). 2.ed. Campinas, Sp: Editora da UNICAMP, 1983.

SILVA, Danielle de Barros Macedo. **A charge em sala de aula**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/>

<http://www.chargeonline.com.br>

ANÁLISE DO DISCURSO: A enunciação como efeito de poder na ordem do discurso jornalístico

Emanuel Jadir Correa Siqueira

Maria Janete Gonçalves Machado Rodrigues

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Resumo: A partir da premissa de que os discursos jornalísticos são dispositivos que produzem representações sociais da realidade, este artigo visa a contribuir com determinadas questões para a Teoria do Jornalismo. Para esta tarefa, identifica conceitos na obra de Foucault que possam ser utilizados para a compreensão da ordem do discurso jornalístico: relações de poder, vontade de saber e efeitos de verdade. Levanta a hipótese de que os valores-notícia são conjuntos de regras anônimas e históricas que definiram as condições de exercício da função enunciativa do discurso jornalístico.

Palavras-chave: Enunciação. Discurso jornalístico. Relações de poder. Ordem do discurso. Efeitos de verdade.

Introdução

A análise do discurso jornalístico pelo viés da Análise do Discurso (AD) chama atenção por dois motivos principais. O primeiro, refere-se à desmistificação da notícia e de sua aparente objetividade. Ao fazer uma análise cuidadosa do discurso jornalístico, o que a AD propicia é a possibilidade de apontar as estratégias usadas por um jornal em suas notícias para convencer e conquistar os leitores, o que corrobora a ideia de que a notícia, como qualquer outro discurso, busca persuadir e conquistar, não apenas informar.

Uma outra contribuição da análise linguística de discursos jornalísticos diz respeito ao enfoque na relação entre o produto e o processo discursivo. Apesar de, para os linguistas, já ter se tornado bem frequente o estudo de textos

noticiosos, as faculdades de Comunicação ainda tendem a trabalhar mais com teorias que estudam questões relacionadas à produção e à recepção. O produto costuma ficar de lado, deixando de mostrar que o jornal traz marcas do processo que o produziu, marcas que estão diretamente ligadas a efeitos que se pretende provocar no leitor, isso é bastante útil para entendermos melhor o funcionamento do discurso jornalístico.

O conteúdo textual analisado neste artigo é um texto noticioso veiculado pelo site Tudorondonia.com.br, no dia seis de dezembro de 2011, cujo título dado à cobertura do fato foi: “Bandidos decretam toque de recolher na cidade de Confúcio”. Trata-se de uma análise do discurso jornalístico, por ocasião de greve na Polícia Militar do Estado de Rondônia, em crise política e administrativa.

Analisaremos a teoria de Michel Foucault no que se refere aos conceitos de discurso como elemento de poder nas relações sociais. A construção do discurso ligada às formas de dominação pressupondo uma relação recíproca entre poder legalmente constituído por uma convenção social e o poder paralelo, construído por particulares, numa apropriação de ideologias consolidadas, quebrando regras impostas/conquistadas pelo saber, graças à construção do discurso ideológico.

O objetivo deste artigo aponta para três categorias pertinentes à semântica discursiva: principais percursos semânticos, principais estratégias de persuasão e principais oposições discursivas. Começando pelos principais percursos semânticos, aspecto intradiscursivo que diz respeito ao conjunto de temas desenvolvidos ao longo de todo um texto, desde o seu título.

Ao contrapor diferentes teorizações sobre o campo jornalístico, as pesquisas que abordam a parcialidade do jornalismo a partir de conceitos como manipulação ideológica e distorção das notícias não se sustentam. Desse modo, o que nos interessa é entender que as notícias são construções discursivas que produzem as condições de possibilidade através das quais a realidade se torna visível e dizível. Para este percurso teórico, procuramos nos métodos arqueológico e genealógico de Foucault noções que funcionem como uma “caixa de ferramentas” (Foucault, 1979: 71) para a reflexão sobre o discurso jornalístico contemporâneo.

Discurso: poder e saber

É a “ordem do discurso” que estabelece, para Foucault (1996), as possibilidades de organização do real. Esta ordenação, além de possuir uma função normativa e reguladora, age por meio da produção de saber, de estratégias de poder e de práticas discursivas. Tomando as noções teóricas foucaultianas, podemos afirmar que discurso não é, apenas, o lugar onde o desejo se manifesta ou se oculta, mas é, antes de tudo, o objeto do desejo. Mais ainda: o discurso traduz mais do que as lutas políticas, pois torna-se, principalmente, o poder pelo qual se deseja lutar para exercê-lo; portanto, é preciso pensar o discurso como o lugar do exercício do poder. Ao realizar uma investigação crítica sobre a temática do poder, Foucault assegura uma questão empírica – como se exerce o poder? – não tem por função denunciar como fraude uma metafísica ou uma ontologia do poder. Afirmar que “as relações de poder se exercem por meio da produção e da troca de signos” (Foucault, 1995: 241) é ressaltar a positividade produtora do poder, pois aponta para a construção da realidade, já que “o poder produz campos de objetos e rituais de verdade” (Foucault, 1977: 172). Este é o contraponto em relação à tese de que o poder age apenas por violência ou pelo convencimento ideológico. Podemos pensar em uma microfísica do poder atuando como uma rede produtiva que atravessa com eficácia todas as instâncias da vida.

Para a análise do discurso, é fundamental reconhecer os discursos como práticas descontínuas, sem transformá-los em um jogo de significações prévias. Vejamos:

As noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade, não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhe são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação (id.: 56).

Seguindo essas proposições foucaultianas, podemos entender a “verdade” como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, distribuição e funcionamento dos discursos. “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a confirmam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Foucault, 1979: 14). O “regime da verdade” não é meramente ideológico ou superestrutural, pois atua como uma condição de formação e desenvolvimento do capitalista. A questão central,

consequentemente, não é a consciência alienada pela ideologia, mas o próprio regime político e institucional de produção da verdade, já que o saber não está em uma relação superestrutural com o poder, como pontua Foucault:

O trabalho de Michel Foucault sobre as relações de poder nos oferece importantes ferramentas analíticas. Foucault distingue entre exploração, dominação e sujeição. Ele argumenta que a maioria das análises sobre o poder concentra-se exclusivamente nas relações de dominação e exploração: quem controla quem e quem extrai os frutos da produção dos trabalhadores. O terceiro termo, sujeição, enfoca aquele aspecto do poder mais distante da aplicação direta da força. Esta dimensão das relações de poder é onde a identidade de indivíduos e grupos está em jogo, e onde a ordem, num sentido amplo, toma forma. Este é o espaço no qual cultura e poder estão mais proximamente interconectados (Rabinow, 1999: 102).

Levando em consideração a variável “proximidade”, percebe-se que esta se relaciona com o impacto sobre a nação e sobre o interesse nacional, em termos de proximidade geográfica ou de proximidade econômica, política ou cultural. Portanto, um outro fator que determina a importância de um acontecimento é a sua capacidade de influir ou incidir no interesse da imprensa regional. Para ser noticiável, o acontecimento deve ser significativo; isto é, suscetível de ser interpretado no contexto cultural do leitor. Associado a este fator está o valor-notícia da proximidade, sobretudo em termos geográficos, mas também em termos culturais. Notícias culturalmente próximas referem-se a acontecimentos que já fazem parte do repertório informativo dos jornalistas e do público. A proximidade geográfica refere-se à regra prática das notícias internas de um país, estado ou até mesmo abrangendo todo o território. Em relação às notícias externas, é preciso ressaltar que a distância geográfica é distorcida pelos mecanismos de apuração das informações.

Já a variável “relevância” aponta para a quantidade de pessoas que o acontecimento, de fato ou potencialmente, envolve. A comunidade de jornalistas atribui importância a acontecimentos que dizem respeito a muitas pessoas. Este valor-notícia determina que a noticiabilidade tenha relação com a capacidade do acontecimento incidir ou ter impacto sobre diversos grupos sociais ou sobre o país. Neste fator, existe complementaridade dos valores-notícia, já que está ligado diretamente ao fator da afinidade cultural e da distância.

Conforme Manuel Castells, o poder é o preceito mais fundamental na sociedade, já que a sociedade é definida em torno de valores e instituições e o que é valorizado e institucionalizado é definido pelas relações de poder.

E continua o autor:

O poder é a capacidade relacional que permite a um ator social influenciar assimetricamente as decisões de outro(s) ator(es) social(is) de formas que favoreçam a vontade, os interesses e os valores do ator que detém o poder. O poder é exercido por meio do coerção (ou a possibilidade de coerção) e/ou pela construção de significados com base em discursos por meio dos quais os atores sociais orientam suas ações. As relações de poder são marcadas pela dominação, que é o poder entranhado nas instituições da sociedade. A capacidade relacional do poder está condicionada, mas não determinada, pela capacidade estrutural de dominação. Instituições podem se envolver em relações de poder que dependem da dominação exercida sobre seus sujeitos (p. 57).

Para Michel Foucault (2004), existe uma relação íntima entre o conhecimento e o poder dentro da coletividade. Para ele, o discurso que conduz a sociedade é aquele proferido por um sujeito que detém o poder e o saber.

O sujeito foucaultiano é sempre determinado pelas ideias ideologicamente concebidas pela sociedade.

A notícia veiculada pelo jornal *on-line*, ora em análise, traça um perfil de público assujeitado por uma situação sociopolítica em que o poder paralelo dita regras de comportamento. Podemos ver isso bem definido na escolha do título utilizado na matéria. A formação discursiva é evidenciada por enunciados com regularidades. O enunciado dialeticamente construído pela escolha do verbo que denota autoridade, poder, legitimidade leva-nos a uma análise de positividade. O poder intrínseco do verbo decretar, com expressão afirmativa, forma um sujeito passivo, assujeitado a uma condição de inércia diante de uma falta de ordem social. Assim, associamos a população ariquemense ao sujeito descrito por Foucault como “determinado”, pois, por não se sentir segura diante de uma situação, prefere ceder às determinações de um grupo, à margem da legalidade, a enfrentar, a se rebelar às ditas ordens emanadas de quem não tem poder legal, mas poder imposto.

Para nos debruçarmos na teoria foucaultiana, faz-se necessário um olhar atento à construção do discurso, a sua relação com o social, sua história. O que

temos aqui? Um conjunto de recursos existentes na sociedade, o que chamamos de recursos de positivities, que dão lugar ao fenômeno do poder paralelo. Segundo, temos, além de assujeitamento, uma meta. A relação é a que se estabelece, de um lado, indivíduos, de outro, autoridade: alienar, conferir, erigir, legitimar um grupo a se impor diante de uma situação criada por um aparelho do Estado, “aparelho repressor do Estado”, “greve da Polícia Militar” que compõe uma conjuntura de comandos. O que se denomina de recursos ou instrumentos de poder a serviço de uma autoridade. Para pensarmos um poder sem um sujeito imbuído de autoridade, temos que pensar numa relação assimétrica, que institui dois polos: um que exerce, outro que é objeto do poder. A relação assimétrica é a subordinação existente entre uma população assustada e um grupo dominante. “Existe aqui um toque de recolher imposto pela bandidagem”, diz o enunciado da matéria jornalística. Observamos neste enunciado uma positividade no verbo “imposto”.

Que legitimidade de imposição é conferida à bandidagem? Para Foucault o poder é uma construção social tão infiltrada nas relações entre as classes que, por vezes, se confunde com o seu mecanismo. Isso pode ser percebido quando o autor diz que:

[...] poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente, em toda a trama da sociedade (FOUCAULT, 2007, p. 42).

Foucault fundamenta sua teoria afirmando que o poder existe independentemente do Estado enquanto “micropoder”. O poder é como uma rede que liga todos os organismos sociais. Analisemos as condições de produção do discurso jornalístico. A situação do governo não é confortável. Diante de um estado de insatisfação, uma categoria entra em greve, deixando a população à mercê de um grupo com posição contrária à ideologia do Estado, que quer controlar, rompendo com uma ordem instituída. O que imprime uma posição de classe. Os enunciados dão conta de uma formação discursiva cheia de imperatividade. Vejamos a escolha dos verbos decretar, atingir, impor, temer, tomar. Tais verbos carregam em seu bojo uma carga semântica de comando. Se o poder se sustenta de baixo para cima, ao contrário de sua origem, a ação do

chefe do governo é menos decisiva do que a do sujeito dominante momentâneo. No texto em análise, podemos ver a teoria de poder defendida por Foucault como, na verdade, um conjunto de regras metodológicas. Trata-se de uma maneira sistemática do poder. A função enunciativa é exercida por diferentes sujeitos. No texto podemos discernir um sujeito agente na figura da “bandidagem”, imprimindo um poder; de outro lado, temos um assujeitamento na figura do povo; um sujeito político na figura do governo; um sujeito provocador na figura da Polícia Militar. Toda essa teia discursiva é construída a partir de enunciados regulares com positivities, e ao mesmo tempo, enunciabilidades que definem o modo de funcionamento de sujeitos.

Podemos fazer uma análise da formação discursiva com os olhos voltados não só para Foucault, que vê nos discursos a relação intrínseca entre o sujeito, a história e o próprio discurso, mas também nos recorrer a Althusser, na obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Temos aí uma ideologia do Estado sendo apropriada por particulares, que exprimem posições de classes. Vejamos o fragmento a seguir retirado do texto em análise:

Existe aqui um **toque de recolher** imposto pela bandidagem”, relatou, por telefone, um comerciante de Ariquemes que se disse revoltado com a inércia do Governo em resolver o problema.

O enunciado “toque de recolher” remete-nos a uma ordem ideológica emanada de um ramo do poder do Estado. O chamado aparelho repressor, que mantém sua ordem com um imperativo, o qual está sendo apropriado por um sujeito particular, “a bandidagem”. Althusser parte do pressuposto, assim como Foucault, de que as ideologias têm existência material, um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. A ordem dada por um sujeito leva à sujeição de outro sujeito, que se vê amarrado a uma teia que funciona como “violência”.

Valendo-se da metáfora “cidade do Confúcio”, o sujeito do discurso confere empoderamento ao governador, estabelecendo uma relação com a história do homem Confúcio ao poder de mando. A identidade do governo/homem está sendo construída de modo a atribuir-lhe uma autoridade ideológica consistente em marcar seu “eu” num cenário de descaso com o povo e ao mesmo tempo de fragilidade. Essa metáfora remete-nos à ideia de

pertencimento. O sujeito Confúcio vem construindo sua identidade a partir de um cenário de acontecimentos fragmentados e em movimento. O que Stuart Hall chama de identidade líquida do sujeito. A história do homem Confúcio mistura-se à história política do Estado de Rondônia num processo de movimento bem acentuado. Médico, estabeleceu-se na cidade de Ariquemes, a qual tomou para si. Construiu sua história na medicina local, expandindo-se para a política partidária com um discurso persuasivo; tomando para si as questões sociais daquela coletividade, tornou-se relevante para a população ariquemesense. Daí a construção do enunciado “cidade do Confúcio”. Considerando o valor semântico atribuído ao enunciado, subentende-se que na perspectiva do sujeito assujeitado pode-se tomar como um axioma de “verdade” foucaultiana, em que não existe uma verdade, mas a verdade do ponto de vista do sujeito.

Um outro aspecto a ser cristalizado nesta análise está relacionada a supervalorização de violência como problema social, uma vez que o veículo de comunicação lança mão da expressão “onda de violência” com um grau exacerbado de intencionalidade definida: tornar-se “verdade”, materializar-se um discurso. Isso vem de encontro à teoria foucaultiana de ideologia social. Como pode ser percebido no fragmento do conteúdo em análise:

Com medo da onda de violência que tomou conta da cidade a partir da paralisação dos policiais militares, os comerciantes foram obrigados a fechar as portas em pleno mês de dezembro.

Conclui-se, diante de tudo acima exposto, que a AD trabalha no sentido não de provocar respostas, mas, sim, de levar o sujeito a uma reflexão acerca dos elementos discursivos que aparelham as relações sociais, sobretudo, a interpessoalidade com seus vieses de singularidades.

Bibliografia

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, 2015. Editora Paz e Terra.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2014.

_____, **Microfísica do poder**, Tradução Roberto Machado. 24^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____, **Arqueologia do saber**, 7^a ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Edições Forense Universitária. São Paulo.

“A Tempestade” de William Shakespeare sob o viés da análise do discurso

Jória Baptista de Souza Lima

Mestranda do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia/2016

Dr. Luis Daniel Lerro

Professor do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia
(UNIR).

Resumo: Este artigo tem por escopo tratar de alguns conceitos relevantes próprios da análise do discurso tais como: arquivo, discurso, formações discursivas, heterogeneidade, resistência, dialogismo, interdiscurso, dentre outros, aplicados ao gênero dramático tendo por recorte os diálogos travados entre os personagens Próspero e Calibã da peça teatral *A Tempestade* de William Shakespeare. Para tanto, adotaremos os conceitos da escola francesa de análise do discurso a partir dos teóricos: Mikhail Bakhtin, Michel Pêcheux e Michel Foucault.

Palavras-chave: análise do discurso; Pêcheux; Bakhtin; Foucault; William Shakespeare; Teatro; A Tempestade.

1. Introdução - Identificando o corpus

HAMLET — Também não é preciso ser mole demais; que a discrição te sirva de guia; acomoda o gesto à palavra e a palavra ao gesto, tendo sempre

em mira não ultrapassar a modéstia da natureza, porque o exagero é contrário aos **propósitos da representação, cuja finalidade sempre foi, e continuará sendo, como que apresentar o espelho à natureza, mostrar à virtude suas próprias feições, à ignomínia sua imagem e ao corpo e idade do tempo a impressão de sua forma.**⁹

A aula de representação que Shakespeare dá a seus atores neste trecho de *Hamlet*, o príncipe da Dinamarca, também traz em seu cerne o dialogismo e o interdiscurso próprios ao gênero dramático. Posto que se dirige ao mesmo tempo ao seus atores bem como aos seu público e leitores a partir de um *já dito* ou *não dito* conforme explicaremos mais adiante a partir da perspectiva da análise do discurso.

O nosso *corpus discursivo* é formado por material de arquivo¹⁰, visto que remete tanto ao texto dramático quanto ao que circulava na época do autor como fonte de conhecimento científico e literário e ao que a própria história nos informa hodiernamente.

Objetivamos a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de tradição francesa analisar a materialidade discursiva presente nos diálogos da peça teatral *A Tempestade*¹¹ (1609) de William Shakespeare sobre as personagens de *Calibã (escreve-se também Calibán em espanhol)* e *Próspero*, a fim de destacar o sujeito do discurso na resistência da língua, a heterogeneidade discursiva, assim como mostrar **o espelho da sociedade da época** por meio do dialogismo, do interdiscurso e das formações discursivas contidos no gênero dramático.

⁹ *Hamlet, o Príncipe da Dinamarca*. Peça teatral de William Shakespeare.

¹⁰ Corpus de arquivo, constituído a partir de um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 1982: 37)

¹¹ *The Tempest* –Vol. II da obra completa de William Shakespeare, Editora Nova Aguiar, Rio de Janeiro 1995.

1.1 – Sobre a peça teatral:

The Tempeste – está entre as últimas peças de Shakespeare e trata-se do gênero comédia segundo definido em A Poética de Aristóteles. Segundo as Notas escritas por Oscar Mendes organizador da obra completa de William Shakespeare, a história foi inspirada pelas várias descrições publicadas em livro de naufrágio, a 25 de julho de 1609, do Sea Venture. O governo ideal imaginado pelo personagem Gonçalo é inspirado nos Essais de Michel de Montaigne, bem como o caráter de Calibã, cujo nome seria anagrama de *cannibal*. O certo é que antes de 1609 esta peça não foi escrita e que a 1 de novembro de 1611 foi representada diante da corte inglesa.

Shakespeare assim como era comum aos dramaturgos da época baseava suas obras em obras pré existentes, neste caso de *A Tempestade*, serviu-lhe de inspiração os romances espanhóis *Noches de Invierno*, de Antônio de Esclava, e *Espejo de Príncipes y Caballeros*, de Diego Ortuñez de Calahorra. Já os episódios sobrenaturais e a maioria dos nomes são segundo nota do tradutor, foram pura invenção de Shakespeare.

Mas todo discurso existente não se contrapõe da mesma maneira ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente. (Bakhtin, 2002).

Várias são as peripécias e aventuras que marcam esta peça que faz parte das comédias de Shakespeare recheada de episódios sobrenaturais e magia, contudo, nosso recorte¹² refere-se aos personagens de Próspero e de Calibã,

¹² Adotamos a noção de recorte discursivo definida por Orlandi (1984: 14) como “um fragmento da situação discursiva”.

que segundo alguns autores, seria o anagrama de *canibal*, para analisarmos quais as formações discursivas pelas quais o autor possa ter sido interpelado naquele período histórico ao construir ditos personagens e diálogos; e quais os efeitos de sentido este discurso calcado sobre o suporte do gênero dramático opera segundo os conceitos próprios da Análise do Discurso.

É válido ressaltar que durante várias décadas do século XX, por meio de um enfoque crítico pós-colonialista, estabeleceu-se uma oposição binária entre Próspero e Calibán, onde as relações entre colonizador e sujeito colonizado eram metaforizadas.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações.

O enunciado existente surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto.

A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto “desacreditado” e “contestado” é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. (Bakhtin, 2002).

Estamos diante, portanto, da análise de um gênero literário ainda pouco estudado pelo viés da análise do discurso, qual seja: o texto dramático, que nos permite de pronto estabelecer contato com as diferentes formações discursivas,

condições de produção, heterogeneidade, arquivo, a priori histórico de uma dada comunidade num dado momento histórico e que face o seu formato, a sua interação com o leitor é previamente concebida e condição *sine qua non* de sua existência mesma. No dizer de Harold Bloom¹³, profundo estudioso de Shakespeare, para quem a Bardolatria, isto é a devoção a Shakespeare, deveria se tornar uma religião secular mais praticada do que já o é: *“Somos guiados por impulsos que não podemos controlar e lidos por livros aos quais não podemos resistir!”*

No dizer do próprio BAKHTIN (2002), são os enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Bakhtin constrói sua teoria distinguindo, nas práticas discursivas, que para ele seriam múltiplas devido aos campos de atividades a que se ligam, o que seriam os gêneros secundários (mais complexos) e os gêneros primários (mais simples). Os secundários seriam aqueles que surgem nas condições de convívio cultural mais desenvolvido e organizado (predominantemente escritos), como os meios artísticos e políticos, cujo processo de elaboração incorporaria e reelaboraria diversos gêneros primários, que se formam nas relações discursivas mais imediatas. Bakhtin se voltaria para a percepção do gênero pelo receptor. Assim, era como se “filtros” se colocassem entre a realidade e as obras, percebendo-as em diferentes aspectos. Tais “filtros” indicariam ao leitor tratamentos específicos para cada gênero. De forma análoga, é como se o gênero, na concepção bakhtiniana, fornecesse ao leitor uma determinada

¹³ BLOOM, Harold. *A invenção do Humano*. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2000.

competência, já que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos a forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (Idem)

A leitura de um texto está intimamente ligada ao contrato genérico que define o modo de leitura. O gênero nos remete às convenções tácitas que nos orientam à recepção de uma obra. É nos baseando na caução fornecida pela instituição literária que lemos uma peça de teatro diferentemente de um romance, de um poema, etc. O texto teatral, quando apenas lido, assume uma feição diferente da que possui quando representado. As especificidades textuais (desse gênero), como as marcações de personagens, as rubricas, suprimidas no momento da cena, tornam-se parte essencial da leitura e guiam o leitor numa espécie de incursão pelos caminhos do sentido. Entender o gênero e reconhecê-lo em suas características constituintes faz com que esse percurso já esteja intimamente traçado e que aos poucos se valide no processo de reconstrução textual.¹⁴

Voltando ao texto *A Tempestade* temos que Próspero, um mágico que representa a nobreza, era duque de Milão, foi usurpado de seu poder e jogado ao mar com sua filha Miranda. Ambos foram parar numa ilha cujo único habitante era Calibã, “monstro disforme e selvagem, filho da terrível Sicorax” conforme descrito no próprio texto pelo autor.

A ilha fictícia em que o enredo se desenvolve também já foi transposta para diversas regiões do mundo, sendo Cuba a de maior destaque no Caribe em razão de sua Revolução, assim como o Haiti também por ter sido o primeiro país a abolir a escravidão e ainda a Martinica, que tem em Aimeé Césaire, um nobre representante poeta e escritor que cunhou o termo Negritude, sua livre adaptação do texto original traduzido como *Uma Tempestade* serviu de base a inúmeras análises de cunho pós-colonialista.

¹⁴ O texto teatral enquanto gênero discursivo. Jocelaine Oliveira dos Santos. *Interdisciplinas*. V.6, nº.6 - p.93 - 108 – Jul/Dez de 2008.

Na esfera da crítica, influência e significados da peça cruzam múltiplas fronteiras, suscitando a mais ampla gama de leituras. Dentre essas, é no âmbito dos estudos culturais que *A Tempestade* tem fomentado discursos ideológicos diversos desde a segunda metade do século XX, por meio de um enfoque interdisciplinar.

Para ao artista-prosador, ao contrário, o objeto revela antes de tudo justamente esta multiformidade social plurilíngüe dos seus nomes, definições e avaliações, em lugar da plenitude efetiva da inesgotabilidade do próprio objeto, abre-se para o prosador uma variedade de caminhos, estradas e tropos, desvendados pela consciência social. Juntamente com a contradição interna no próprio objeto, para o prosador, à sua volta abre-se um multidiscurso social, uma torre de Babel que se manifesta ao redor de qualquer objeto. A dialética do objeto entrelaça-se com o diálogo social circunstante. O objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz. Essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz, fora do qual são imperceptíveis, “não ressoam” os seus matizes de prosa artística. (Bakhtin, 2002).

Maria Clara Versiani Galery em artigo intitulado *Reescrevendo a Tempestade: personagens Shakespearianas em Índigo, de Marina Warner* publicado na Revista Scripta Uniandrade¹⁵ (2009), resume com precisão o percurso, o impacto e a utilização desta obra pelo viés colonialista a partir de meados do século XX:

Tradicionalmente, a figura de Calibán era objeto de apropriação, posta em oposição à de Próspero, metaforizando as relações coloniais. Um dos precursores dessa linha de abordagem foi Octave Mannoni, em *Psychologie de la colonisation*, publicado pela

¹⁵ Revista Scripta Uniandrade¹⁵ / Brunilda T. Reichmann / Anna Stegh Camati – n. 7 – Curitiba: UNIANDRADE, 2009.

primeira vez em 1950. Esse livro propõe uma análise da situação colonial em Madagascar através de uma leitura dos papéis antagônicos de Próspero e Calibán. Na época, Mannoni elaborou a relação colonial de uma maneira bastante peculiar e que hoje causa certo estranhamento: para ele, o sujeito colonizado gozava de uma dependência bastante cômoda em relação à autoridade colonizadora, que o provia de segurança, educação e outros benefícios materiais garantidos pela situação colonial. Ou seja, o sujeito colonizado não desejava autonomia nem liberdade. Seu complexo de dependência, denominado por Mannoni de “complexo de Calibán”, fazia com que ele buscasse “proteção” em seu opressor. Embora tenha sido bastante criticado, sobretudo por intelectuais e artistas africanos e caribenhos – dentre os quais destaco os nomes de Frantz Fanon e Aimé Césaire –, o livro de Mannoni é uma referência importante para as apropriações subsequentes da Tempestade que enfocam o personagem Calibán como escravo oprimido. Na América Latina, a reinvenção da figura de Calibán remonta a 1900 quando José Henrique Rodó, escritor uruguaio, publicou seu longo ensaio Ariel, onde propunha uma reflexão em torno dos dois caminhos que considerava possíveis para o desenvolvimento de uma identidade latino-americana, alegorizando os personagens de Ariel e Calibán. Para Rodó, Ariel representava o refinamento e idealismo da cultura européia, enquanto Calibán, grosseiro e violento, era identificado com os Estados Unidos. Ao invés de postular o caráter autóctone da cultura latino-americana, Rodó afirmava que os latinoamericanos tinham afinidade intelectual e espiritual com a Europa. Rodó escreveu Ariel identificando a Europa com a espiritualidade, leveza e inteligência desse personagem, e os Estados Unidos com Calibán que o escritor uruguaio imaginava como símbolo de força e sensualidade bruta. O ensaio de Rodó teve bastante impacto internacional no início do século XX. Mas foi também alvo de críticas, sobretudo a partir de 1960. Um dos maiores opositores às idéias de Rodó foi o poeta cubano Roberto Fernandez Retamar que acusou o escritor uruguaio de negligenciar a contribuição das heranças negra e indígena à cultura latino-americana. Distanciando-se de Rodó, Retamar escreveu o ensaio “Calibán”, reelaborando o personagem de Shakespeare como símbolo da miscigenação na América Latina e legítimo representante do hibridismo de sua cultura. Retamar, no entanto, afirma que, apesar de Rodó ter errado ao escolher seus símbolos, havia acertado ao identificar com clareza os Estados Unidos como o grande inimigo.

Caracterizar Calibán como símbolo da cultura latino-americana significava, para Retamar e escritores como Aimé Césaire, a protagonização do oprimido.

Assim, sob a perspectiva pós-colonialista, que examina o impacto da cultura dos impérios europeus em suas antigas colônias, a peça de Shakespeare tem sido apropriada como metáfora das relações coloniais.

E faz uma observação a qual queremos destacar, identificando a questão da resistência no discurso de Calibã:

Mas é um equívoco pensar Calibán como personagem subalterno. Em um dos trechos mais citados da peça, ele é eloquente ao manifestar sua revolta contra Próspero e a situação de opressão que vive, afirmando seu direito legítimo à ilha que lhe foi usurpada: This island's mine by Sycorax, my mother Which thou tak'st from me. When thou cam'st first Thou strok'st me and made much of me; wouldst give me Water with berries in't, and teach me how To name the bigger light and how the less That burn by day and night. (1.2.333-37) 268 Scripta Uniandrade, n. 07, 2009.

2. Da Fundamentação teórica:

Para dar conta do nosso intento, o escopo desse trabalho sustenta-se apoiado nos diversos conceitos desenvolvidos na análise do discurso da escola francesa a partir dos três Michéis como chamou Gregolin (2006): Mikhail Bakthin, Michel Foucault e Michel Pêcheux - os três principais teóricos responsáveis pelo surgimento da Análise do Discurso, doravante AD - dentre outros textos, autores e acontecimentos componentes do *Arquivo*, no sentido que deu Foucault e que mais tarde abordaremos. Assim, para cada um dos conceitos apresentados analisaremos um trecho da obra em tela sem, contudo, pretender exauri-los,

apenas nos aventuramos a navegar por mares “já navegados” habitados por seres mitológicos e plenos de mistérios a serem desvendados.

Para aqueles, que como eu, são iniciantes do estudo da análise do discurso e provêm de outras formações vou tentar resumir nosso roteiro de viagem.

2.1 Um pouco da história do surgimento, da origem da AD:

A análise do discurso, AD, é uma disciplina que surgiu desde os finais dos anos 60, no cerne de tensões de teóricos europeus, no seio dos estudos lingüísticos, sobretudo, a partir do estruturalismo de Saussure¹⁶, em 1916, para quem a lingüística dividia-se entre *langue e parole*, língua e fala e ele dedicava-se ao estudo da estrutura interna da língua, não tratando das questões do sujeito em interação social. A partir dessa crítica sobre o estruturalismo outros estudos se desenvolveram dos quais destacamos a contribuição de Benveniste com a teoria da enunciação (1966), o qual passa da frase para enunciação, que envolve alguns elementos externos ao texto: aquele que fala, o locutor, o EU, e aquele a quem o locutor se dirige, o interlocutor, o TU. E este locutor está necessariamente situado em um contexto de situação que determina o tempo da enunciação (aqui) e o espaço da enunciação (agora), ou seja, a enunciação supõe sempre os interlocutores e está datada e situada no espaço. (Orlandi, 2015).

A frase trata da língua, enquanto sistema de signos; para além da frase, encontra-se algo diferente (a *fala* para Saussure; o *discurso*, para Benveniste) e os procedimentos de análise também serão diversos, conforme se examine uma frase ou algo que a ultrapasse. Podendo assim, assim um mesmo enunciado constituir-se em (neste caso, considerando-o texto ou enunciação) objeto de estudo de diferentes disciplinas como a sociolingüística, a pragmática, a semântica, a semiótica e outras tantas. Já a análise do discurso, que nos interessa tratar aqui neste breve artigo, ultrapassa a frase. Vai analisar um

¹⁶ Data da publicação póstuma do Curso de lingüística geral, organizado por SUS discípulos Ch. Bally e A. Sechehaie.

conjunto de enunciados. E vai além destes, vai analisar o interior e o exterior da língua, as relações entre a cultura e a língua, o comportamento verbal e não verbal, o *já dito* e o *não dito* que constituem aquele dado discurso escolhido como objeto de análise. Procura investigar as condições de produção, ou seja, estabelecer relações entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros. Para tanto, os teóricos de AD desenvolveram suas teorias de forma interdisciplinar com empréstimo de recursos e conceitos de outras disciplinas das ciências sociais como o materialismo histórico de Marx, a psicanálise, além, é claro da própria lingüística de Saussure. A AD trabalha portanto, as relações entre sujeito, língua e história.

2.2 Alguns conceitos relevantes em AD:

Trataremos de alguns conceitos relevantes em AD tal qual foram sendo suscitados a partir da leitura dos diálogos travados entre os personagens Próspero e Calibã, nosso recorte escolhido para finalidade deste artigo e com isso, pretendemos auxiliar o leitor a melhor investigar o que está além do texto de Shakespeare e aos atores e diretores indicar percursos possíveis para sua interpretação.

2.2.1 Resistência

É na retificação feita por Pêcheux, em 1978, acrescentada ao livro *Semântica e discurso*, que ele vai melhor evidenciar o lugar da resistência na teoria do discurso. Pelo viés do inconsciente, mostra-nos, Pêcheux, que pensar a “interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas”. Ele diz: As resistências: não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litânias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados

ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...” (PÊCHEUX, [1982], 1990, p. 17).

PRÓSPERO – Escravo repugnante, que nunca abrigará um bom sentimento, sendo capaz de todo mal! Tive pena de ti. Tive o trabalho de ensinar-te a falar. A todo momento, eu te ensinava uma coisa e outra. Quando tu, feito um selvagem, ignorando tua própria significação, balbuciavas como um bruto, dotei teu pensamento de palavras que o deram a conhecer. Mas, embora conseguisses aprender, tua vil origem tinha em si qualquer coisa de insuportável para as naturezas retas. Eis aí o motivo pelo qual foste, com justiça, confinado neste rochedo, tu que havias merecido mais do que uma prisão.

CALIBÃ – Vós me ensinastes a falar e todo o proveito que tirei foi saber maldizer. Que caia sobre vós a peste vermelha, porque me ensinastes vossa própria língua!

É por meio, então, da referência ao lapso e ao ato falho que ele suspeita de uma “origem não-detectável da resistência e da revolta”. O assujeitamento, ao contrário de significar submissão, é da ordem do político e do simbólico e, portanto, da resistência. O sujeito resiste a discursos outros ao ser interpelado em sujeito do discurso pela ideologia, porque, para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso, resistir a outras posições. O assujeitamento pressupõe a resistência.

PRÓSPERO – Escravo repugnante, que nunca abrigará um bom sentimento, sendo capaz de todo mal! **Tive pena de ti**. Tive o trabalho de ensinar-te a falar. A todo momento, eu te ensinava uma coisa e outra. Quando tu, feito um **selvagem, ignorando tua própria significação, balbuciavas como um bruto, dotei teu pensamento de palavras que o deram a conhecer**. Mas, embora conseguisses aprender, **tua vil origem** tinha em si **qualquer coisa de insuportável para as naturezas retas**. Eis aí o motivo pelo qual foste, com justiça, confinado neste rochedo, tu que havias merecido mais do que uma prisão.

Ao tratar de assujeitamento e da resistência no interior do discurso, o analista do discurso não está a defender uma ou outra posição-sujeito, apenas procura identificar por meio dos recursos que são próprios à Análise do Discurso as formações discursivas que o antecedem e que são da ordem do já-dito e do não dito. As posições, do nobre ocupado pelo personagem Próspero e, de Calibã, seu escravo, são representações miméticas das relações pré-existentes ao próprio texto, presentes nos séculos XV e XVI, época das “grandes navegações” e das colonizações ultra-marinas. O autor Shakespeare vai nos re-apresentar essas posições-sujeito tais quais um espelho à própria sociedade.

2.2.2 Formação discursiva

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva[...] (Foucault, 1986, pg. 43)

Pêcheux desloca esse conceito foucaultiano para sua proposta de análise do discurso dando a ela uma interpretação que fortalece os aspectos lingüísticos e a insere dentro das proposições althusserianas sobre o “primado da luta de classes”. O conceito de formação discursiva considera como os dizeres são determinados por disputas pelo poder tramadas na conjuntura sócio histórica, isto é, na trama das formações sociais em que estão postos os lugares de poder a serem (ou não) ocupados e permitidos de ocupar. Isso tem relação com o processo de interpelação ideológica, o que Pêcheux, (1969) chamou de formações ideológicas como o complexo do que pode e deve ser dito dentro de uma posição, ou seja, o que possibilita ao sujeito inscrever-se em uma dada formação discursiva e não em outra. Temos, a título de introdução, a assertiva de que para compreender o lingüístico, é necessário levar em conta o sócio-histórico e o ideológico.

PRÓSPERO – Podes estar certo de que, por causa disto, hoje de noite terás cãibras e dores nas costas que te cortarão a respiração. Os ouriços, durante a parte da noite que lhes for permitido trabalhar, em ti se cevarão. Ficarás mais crivado de picadas do que as células de mel, e cada picada será mais dolorosa do que se fosse feita por uma abelha.

CALIBÃ- Preciso comer meu jantar. **Esta ilha é minha por intermédio de Sicorax, minha mãe que vós, de mim, roubastes.** Logo que chegastes, vós me acariciáveis, fazíeis caso de mim, dáveis-me água com bagas dentro, ensináveis-me o nome do grande e do pequeno luzeiro que iluminam o dia e a noite. E então gostei de vós e mostrei-vos todas as riquezas da ilha: as frescas fontes, as fontes salinas, os lugares áridos e os lugares férteis...Maldito seja por haver assim agido! Que todos os feitiços de Sicorax, sapos, escaravelhos e morcegos caíam sobre vós! **Porque sou o único súdito que possúis, eu que já fui meu próprio rei!** E aqui me encerrastes nesta rocha deserta, enquanto me despojais do resto da ilha!

Este comportamento foi sem dúvida, como retrata a história, o mesmo dado pelos colonizadores aos colonizados e não raras vezes a resistência foi de igual ordem da de Calibã.

2.2.3 Heterogeneidade

O sujeito constrói seu dizer inscrevendo sentidos já ditos em outros contextos sócio-históricos e, em sendo heterogêneo (Authier-Revuz, 1982), a voz do(s) outro(s) é constitutiva do dizer do sujeito, o que significa considerar que não existe um discurso homogêneo, tampouco que o sujeito seja uno, seja fonte de seus dizeres e dos sentidos que promove (Pêcheux, 1969).

PRÓSPERO – Afasta-te, semente de Bruxa! Vai buscar-nos combustível...e será melhor que vás depressa, a fim de que estejas pronto para outras missões. Estás encolhendo os ombros, malvado? Se te esqueceres ou fizeres de má vontade o que ordenar, eu te torturarei com caibras senis, crivarei todos os teus ossos de dores e farei com que soltes tais gemidos que os animais selvagens tremerão com teu clamor.

CALIBÃ- Não eu vos suplico...(À parte) Preciso obedecer; possui arte tão poderosa que dominaria o deus de minha mãe, Serebos, e dele faria um vassalo.

Por que, a título de exemplificação, Próspero diz *semente de Bruxa*? Certamente, o autor já nos deu a conhecer no início do texto que Calibã é filho de Sicorax a Feiticeira. E assim é considerada por que algo já lhe foi contado sobre ela. Como vemos nesta passagem:

PRÓSPERO – Oh! Nasceu assim? Preciso, mais uma vez, recordar-te o que foste, visto que já esqueceste. Essa maldita feiticeira Sicorax, em razão de inumeráveis malefícios e de sortilégios que causam pavor ao ouvido humano, foi banida em Argel, como tu bem sabes. Por causa de uma certa coisa que ela fizera, não lhe quiseram tirar a vida. Não é verdade?

O recurso do (à parte) utilizado pelo autor por meio de Calibã, no diálogo supra, em teatro chamado *rubrica*, tem por finalidade dar a conhecer ao público algo que somente Calibã conhece, o sentimento que lhe vai por dentro e que não é do conhecimento dos outros personagens da cena e assim, constrói efeitos de sentido no público que passa a entender as razões de sua repentina submissão.

Neste sentido a justa afirmação de (Bakhtin, 2002):

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do

discurso alheio para o objeto para o discurso humano, concreto e histórico isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

E continua a postular sobre a natureza dialógica do discurso, no qual identificamos a dramaturgia teatral como suporte ideal para referida análise discursiva da heterogeneidade posto que seu formato, em sua exterioridade e materialidade, já pressupõe o outro (Bakhtin, 2002), sendo contudo, o estilo dialógico ou dramático, relegado a um plano inferior no que tange aos interesses das pesquisas e estudos linguísticos:

O mais surpreendente é que na filosofia da linguagem e a linguística tenham-se orientado, de preferência, justamente segundo esta condição artificial e convencional de discurso retirado do diálogo, aceitando-a como normal apesar de que o primado do diálogo sobre o monólogo tenha sido frequentemente proclamado. O diálogo era estudado apenas como forma composicional da construção do discurso, mas a dialogicidade interna do discurso (tanto na réplica, como na enunciação monológica) que penetra em toda sua estrutura, todos os seus estratos semânticos e expressivos, foram quase que absolutamente ignorados. É justamente esta dialogicidade interna do discurso, que não aceita formas dialógicas externas de composição, que não se destaca como ato independente da concepção que o discurso tem de seu objeto que possui uma enorme força de estilo. Encontra ela sua expressão numa série de particularidades da semântica, da sintaxe e da composição que não foram ainda estudadas pela lingüística e pela estilística (assim como não foram estudadas nem mesmo as particularidades da semântica no dialogo habitual). (Bakhtin, 2002).

2.2.4 Discurso:

A propósito das singularidades das posições muitas vezes assumidas por diferentes autores é que nos propomos ladear alguns conceitos conforme foram

por estes tratados a fim de percebermos o que há de comum ou de disperso entre eles e para que, finalmente, possam nos iluminar o caminho de análise das obras e perceber o discurso além das palavras dos personagens de A Tempestade, de Shakespeare.

Para Bakhtin:

O discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.(Bakhtin, 2002).

Para Foucault:

[...] o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico.

Sei que essas definições, em sua maioria, não correspondem ao uso corrente: os linguistas têm o hábito de dar à palavra discurso um sentido inteiramente diferente; lógicos e "analistas" usam de forma diferente o termo enunciado.

[...]

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

(Foucault, 2008. pg. 133)

Para Pêcheux;

Discurso é mais do que a transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentido entre os interlocutores.

(Orlandi, 2015.p.16)

Na medida em que o texto dramaturgico e sua representação é da ordem do mimético “*cuja finalidade sempre foi, e continuará sendo, como que apresentar o espelho à natureza, mostrar à virtude suas próprias feições, à ignomínia sua imagem e ao corpo e idade do tempo a impressão de sua forma*” no dizer do autor, este discurso vai revelar muito além das aparências algo mais sobre aquela dada comunidade naquele tempo histórico.

2.2.5 Interdiscurso

Para Pêcheux, o interdiscurso trata das relações da linguagem com sua exterioridade, ele o define como memória discursiva, o já dito que torna possível todo o dizer. De acordo com este conceito, as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente. As formações discursivas, por sua vez, são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada em uma conjuntura dada. O dizer está pois ligado à sua condição de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade. (Orlandi,2005).

Assim, a pergunta que se nos impõe no presente trabalho é: por quê Shakespeare disse isto por meio deste suporte dramaturgico e não outra coisa? Temos aqui duas questões na verdade, primeira a escolha do gênero, que já quer dizer por si alguma coisa e, que será objeto de discussão de outro trabalho sobre gênero; e por segunda, o discurso propriamente dito. Uma resposta possível seguindo os conceitos da AD da escola francesa ousou arriscar, seria: porque ele estava *assujeitado* por *formações discursivas* que o precederam e o *interpelaram* nesta *posição-sujeito-autor* em que se encontrava.

Um pouco mais dessas formações discursivas que influenciaram o autor daquela época, foram tratadas na tese de doutorado *Literaturas Shakespeare da palavra à imagem*, de Glória Elena Pereira da Universidade Federal fluminense, Niterói- 2006, da qual destacamos as seguintes passagens:

Tal passagem ilustra bem o que Bárbara Heliodora chamou de “equilíbrio instável” que permeou os reinados de Elizabeth I e Jaime I, notadamente o da primeira. Sabemos que Shakespeare herdou uma visão de mundo cuja “formação mental”, desde a Idade Média, pressupunha a “ordem geral do universo, o encadeamento total dos seres e das coisas, desde o átomo até Deus, que o bom governo ajudava e o mau perturbava” (HELIODORA, 1978, 15). Daí, segundo os estudiosos, um dos temas mais recorrentes em sua obra ser o da discussão sobre as conseqüências do desequilíbrio causado pelo mau governante. Há sempre a necessidade, nas peças, de um retorno à ordem e ao equilíbrio, mesmo que a nova ordem não possa repetir / garantir a segurança da ordem inicial que foi quebrada. Ao lado disso, há a discussão sobre o lugar do indivíduo nessa nova sociedade de transição entre a Idade Média e a Moderna. O que se vê na cena que abre *A Tempestade* é uma quebra da hierarquia, expressa na forma inesperadamente ríspida com que o contramestre se refere a seus superiores. Os lugares estavam bem mais definidos na sociedade inglesa, antes do rompimento de Henrique VIII com Roma. Apesar da repreensão de Gonçalo, a cena é clara, ao mostrar que o mar castiga todos da mesma forma, e que o contramestre, apesar de inferior na escala social, tem nas mãos a vida dos soberanos.

O trecho acima retrata a sociedade estratificada da época onde era clara relação de poder e a superioridade imposta pelos nobres, na peça representados por Próspero e seus familiares, sua filha, seu irmão usurpador do trono e a subjugação dos demais que lhes eram subalternos. Mas a relação de poder mais evidente se estabelece no desequilíbrio entre Próspero e Calibã, o selvagem morador da ilha, o qual ele tentou “em vão” aculturar:

PRÓSPERO – Escravo repugnante, que nunca abrigará um bom sentimento, sendo capaz de todo mal! Tive pena de ti. Tive o trabalho de ensinar-te a falar. A todo momento, eu te ensinava uma coisa e outra. Quando tu, feito um selvagem, ignorando tua própria significação, balbuciavas como um bruto, dotei teu pensamento de palavras que o deram a conhecer. Mas, embora conseguisses aprender, tua vil origem tinha em si qualquer coisa de insuportável para as naturezas retas. Eis aí o motivo pelo qual foste, com justiça, confinado neste rochedo, tu que havias merecido mais do que uma prisão.

Segundo alguns autores e notas do tradutor, como já dissemos alhures, o personagem Calibã teria sido inspirado nos ensaios de Montaigne, assim como nos relatos do naufrágio do Sea Venture e neste sentido também escreveu Glória Elena Pereira, como segue:

Em princípio a personagem teria sido inspirada no ensaio de Montaigne “Dos Canibais”, e o nome Calibã é o anagrama do bom canibal, descrito pelo filósofo francês: (...) esses povos me parecem assim bárbaros por terem recebido bem pouca preparação do espírito humano e estarem ainda muito próximos de sua naturalidade original. Ainda os governam as leis naturais (...), mas isso com pureza (...). É um povo, diria eu a Platão, no qual não há menor espécie de comércio; nenhum conhecimento das letras; (...) nenhum uso de servidão, de riqueza ou de pobreza; (...). A república que ele [Platão] imaginou, como consideraria distante dessa perfeição (...). (MONTAIGNE: 2000, 308-9). Ao longo da peça várias são as formas ofensivas usadas pelos personagens para se referirem a ele: “coisa obtusa”, “monstro curioso”, “diabo”, “monstro abominável”, “escravo miserável”, “escravo repugnante”, dentre outras. A relação entre Calibã e seu mestre Próspero, em princípio, reproduziria o discurso colonialista da época, afinal a peça foi escrita bem no momento em que começavam a chegar à Inglaterra os primeiros relatos dos viajantes ao novo mundo, com descrições das novas terras e de seus habitantes, que variavam entre o realista e o fantástico. No entanto, sabemos também que, ao lado do ensaio de Montaigne, outros escritos possivelmente influenciaram Shakespeare na criação de A Tempestade como as descrições, publicadas em 25 de julho de 1609, sobre o naufrágio do Sea Venture,

um dos que compunham a frota de nove navios que saíram de Plymouth em direção à Virgínia, levando mais de 500 colonos, financiados pelo conde de Southampton. Em 24 de julho, por causa de uma tempestade na região das Bermudas, o “Sea Venture”, que levava o almirante Sir George Somers e o novo governador da colônia, Sir Thomas Gates, separou-se do resto da frota. Ao longo das semanas seguintes, os outros navios lutaram para chegar ao porto de Jamestown, mas os ocupantes do Sea Venture “foram dados como desaparecidos” (LONGBAUM:1998,lxv). Milagrosamente, em 23 de maio de 1610, os naufragos chegaram a Jamestown em um dos pequenos botes construídos para a viagem. Relatos sobre o naufrágio começaram a aparecer neste ano, e, dada a proximidade do conde de Southampton e Shakespeare, é bem possível que o dramaturgo tenha lido tais relatos. De qualquer forma, a relação que Próspero estabelece com Calibã não difere do tratamento dado aos nativos pelos colonizadores das Américas - ele é o usurpador.

2.2.6 Arquivo:

Para não dizer que não falei de arquivos, trago o conceito fundante e abrangente de Foucault, já que este artigo visa suscitar a curiosidade dos leitores amantes do Bardo e a melhor usufruírem de suas obras segundo vários instrumentos postos à sua disposição no arcabouço teórico literário. Tudo o quanto foi dito e citado acima constitui o arquivo, segundo Foucault senão vejamos:

Não entendo por esse termo a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. Trata-se antes, e ao contrário, do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas

segundo o jogo das circunstâncias, que não sejam simplesmente a sinalização, no nível das *performances* verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas - e somente estas -, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz. O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. (Foucault, . pg. 147-148)

[...]

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; **é aquilo que, fora de nós, nos delimita.**

CONCLUSÃO

Com base nos conceitos desenvolvidos no seio da Análise do Discurso, sobretudo da escola francesa dos três *Michéis*, os diretores e demais artistas de teatro vão ter suporte e metodologia para dar as diversas interpretações possíveis ao texto compreendendo-o conforme as diversas formações discursivas, a partir da análise de arquivo, percebendo as heterogeneidades dos discursos, as ideologias e os efeitos de sentido que a obra pode provocar ou o que ela nos revela sobre o autor e sua época e ao final das contas, sobre nós mesmos, os humanos. Como bem disse Harold Bloom: *As peças nos lêem de maneira definitiva.*

Somos feitos da mesma matéria que os sonhos e
nossa curta vida acaba com um sono.

Próspero – A Tempestade.

William Shakespeare

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. Poética. **Tradução, textos complementares e notas de Edson BINI.** São Paulo: Edipro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **QUESTÕES DE LITERATURA E DE ESTÉTICA: A Teoria do Romance.** EDITORA HUCITEC ANNA BLUME. São Paulo, 2002.

BOAL, Augusto. **A Tempestade.** [S.l.: s.n.], 1979.

BLOOM, Harold. **Shakespeare, a invenção do humano.** Ed. Objetiva. Rio de Janeiro, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Sá da Costa Editora. Lisboa. 1978, 1ª edição.

FERREIRA, Maria C.L. **O estatuto da equivocidade da língua.** In: GUEDES & LIMA (orgs.) Estudos da Linguagem. Porto Alegre, CPG Letras/UFRGS. Col. Ensaio, 10, 1996, p. 39-50

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

----- **A arqueologia do saber;** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: **Bakhtin outros conceitos-chave, Beth Brait.** São Paulo: Contexto, 2006.

MANNONI, Octave. **Prospero and Caliban: the psychology of colonization**. Trans. Pamela Powesland. New York: Frederick A. Praeger Publishers, 1993.

ORLANDI, Eni P. **Segmentar ou recortar?** In: *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, Fiube, 1984.

----- In: **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Vitória da Conquista, Estudos da língua(gem), junho/2005.

----- In **Introdução às ciências da linguagem- discurso e textualidade**: Pontes Editores, 2015; Campinas, SP. – 3ª edição.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. 2.ed.Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____(1982/1990). **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Cadernos de Estudos linguísticos, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez.

RETAMAR, Roberto Fernández. **Todo Caliban**. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

SHAKESPEARE, William. **Obra Completa, três volumes**. Nova Versão anotada de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Editora Nova Aguilar. Rio de Janeiro, 1995.

Pesquisas internet:

<http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/NasTeiasDoSujeitoDoDiscurso.pdf>

SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença Porto Alegre, de 15 a 18 de outubro de 2013 **NAS TEIAS DO SUJEITO DO DISCURSO: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NOS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS BRASIGUAIOS COM O SER PARAGUAIO**
Felipe Augusto Santana do Nascimento.

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wpcontent/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_23.pdf

Anais do SILIAFRO. Volume , Número 1. EDUFU,2012 **CÉSAIRE DIRIGE O JOGO:AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA OBRA UMA TEMPESTADE DE AIMÉ CÉSAIRE**

Franciele Rodrigues GUARIENTI Universidade Federal de Santa Catarina

<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/754/724>

ContraCorrente: revista de estudos literários e da cultura ISSN: 2178-4744

ContraCorrente: revista de estudos literários e da cultura / número 7 (2015.2) / p. 85-95

85 CHOQUE DE CULTURAS NA OBRA “UMA TEMPESTADE” DE AIMÉ CÉSAIRE

Francisco Guaracy Andrade da Silva (ESTÁCIO)

<http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415579021.pdf>

Caliban Reescrito: a Figura do Oprimido em A Tempestade, De augusto Boal Sirlei Santos Dudalski* Mariana De-Lazzari Gomes.

<http://www.shakespearedigitalbrasil.com.br/wp-content/uploads/2014/11/revista-scripta.pdf>

REESCREVENDO A TEMPESTADE : PERSONAGENS SHAKESPEARIANAS EM INDIGO, DE MARINA WARNER* Maria Clara Versiani Galery mclara.galery@gmail.com

http://www.dbd.pucRio.br/shakespeare2/pdfs/Shakespeare_da_palavra_imagem.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LITERATURA COMPARADA GLÓRIA ELENA PEREIRA NUNES
LEITURAS DE SHAKESPEARE: DA PALAVRA À IMAGEM ORIENTADORA Prof.a Dr.a
MARIA ELIZABETH CHAVES DE MELLO

<http://www.redalyc.org/html/1591/159114271010/>

A Invenção do Caribe como Contracultura e a Revolução Cubana* Darnival Venâncio Ramos

http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_93_1

O texto teatral enquanto gênero discursivo. Jocelaine Oliveira dos Santos. Interdisciplinas. V.6, nº.6 - p.93-108 – Jul/Dez de 2008.

UMA DESCRIÇÃO HISTORIOGRÁFICA: O DISCURSO POÉTICO DO EU-LÍRICO ROLIMOURENSE

Bruno Teógenes Menezes da Silva

Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia;

bteogenesms@gmail.com

Marcelo Ranzula da Silva

Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia;

marcelo.ranzula@unir.br

Pâmela Fátima Filipini

Graduada em pedagogia pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL

pffilipini@outlook.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma breve análise a partir do viés historiográfico e discursivo, através de aporte bibliográfico e fonte histórica não escrita (fotografia), tendo como objeto de estudo o poema “Minha cidade, minha história” escrito por Emilly Lombardi, habitante da cidade de Rolim de Moura, Rondônia. Abordaremos uma sucinta explanação sobre cultura e colonização para dar suporte à análise discursiva apresentada juntamente com os fatos históricos, situando, assim, o eu-lírico no tempo-espaço e identificando os interdiscursos que permeiam sua memória discursiva. Concluímos que os processos histórico-sociais contidos no discurso poético do eu-lírico revela um discurso colonizador com traços do pensamento positivista perpassado por interdiscursos. Por fim, colocamos em evidência o não-dito, aquilo que é silenciado pelo já-dito, viabilizando um novo olhar sobre o discurso poético, sem viés de acréscimo ou decréscimo, mas somente o óbvio, aquilo que sustenta o dizer da poeta.

Palavras-Chave: Análise. Poema. Colonialismo. Rolim de Moura. Historiografia.

Abstract This paper presents a brief analysis from the historiographical and discursive, through bibliographic contribution and historical source not written

(photography), containing as the object of study the poem "Minha cidade, minha história" (My city, my story) written by Emilly Lombardi, habitant of Rolim de Moura, Rondônia. We will cover a brief explanation of culture and colonization to support discursive analysis submitted with the historical facts, placing thus the self-lyrical in space-time and identifying the speeches that permeate its discourse memory. We conclude that the historical and social processes contained in the poetic discourse of self-lyric reveals a colonizing discourse with traces of positivist thought permeated by speeches. Finally, we put in evidence the unsaid, what is silenced by the already-said, allowing a new look at the poetic speech, without adding or decreasing bias, but only the obvious, which sustains the say of the poet.

Keywords: Analysis. Poem. Colonialism. Rolim de Moura. Historiography.

Introdução

Neste artigo, pretendemos descrever os processos históricos contidos na poética de Emilly Letícia de Oliveira Lombardi em "Minha cidade, minha história", publicada em 2015 pela Editora Temática. Objetivamos fornecer, através dessa breve análise, subsídios para a formação de elos reflexivos sobre como se dá o discurso poético, bem como investigar a origem de suas memórias discursivas. Com essa análise não temos a intenção de, primeiramente, acrescentar nem tampouco omitir sentidos e significados, mas sim, compreendê-los da forma que são postos. Ademais, a importância desse estudo se insere na tentativa de desconstruir os discursos que comportam preconceitos, em função de seus interdiscursos de cunho eurocentrista e colonialista.

A relevância para o meio acadêmico é incitar questionamentos sobre a existência material da qual utilizamos para análise, neste caso o poema "Minha cidade, Minha História". Para que haja notoriedade do enunciado é preciso que este possua materialidade, desse modo, segundo Foucault (2008, p. 114) a materialidade é constituída do próprio enunciado que "precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data".

É fundamental que entendamos o sujeito discursivo que, segundo Fernandes (2007) este não é um ser humano individualizado, porém também

não se deve negar a sua existência real desses sujeitos em sociedade. “Trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um ‘eu’ individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro”.

Estudar processos historiográficos é, de certa forma, ter intrínsecas relações com determinados tempos. Souza (2007) discute que, destarte, “podemos perceber diferenças significativas de narrativas históricas, pois cada época produz tipos diferentes de historiadores”.

Utilizamos como aporte teórico: Oliveira (2004), Amaral (2012) e Canclini (2006) para referenciar os momentos históricos contidos no poema; Foucault (2008), Fernandes (2007) e Orlandi (2015) para compreendermos o discurso; também fontes históricas não escritas (fotografias) para dar suporte ao viés teórico. Nessa perspectiva, as fontes históricas, segundo Souza (2007, p. 4) é todo “conjunto de informações que fornecem subsídios para que o historiador fundante, caracterize, reflita e analise determinado período histórico”. Desse modo, o autor classifica fonte histórica em escritas e não escritas. As fontes históricas escritas, como o próprio nome se define, são registros escritos como cartas, documentos oficiais, letras de músicas, poemas, etc., enquanto as fontes não escritas são alocadas como toda atividade humana de registro oral e visual, sendo as esculturas, fotografias, canções folclóricas, filmes, entre outros mais.

Cultura e Colonização

A definição de cultura não é algo que se possa fazer simplesmente, porque ela possui um ramo vasto de significados e implicações; por esta razão, apenas aquilo que for de caráter mais substancial será exposto aqui.

Segundo Duarte e Martins (2012), cultura é o acúmulo de atividade humana, tendo como base sua ação para a produção de sua própria existência. No entanto, sua etimologia propõe seu significado como: lavoura ou/e cultivo, ou seja, correlaciona diretamente uma relação mais intrínseca com a natureza. Cuche (2002) diz que dentro do pensamento iluminista a cultura era caracterizada pela instrução, conquanto, a concepção universalista, criada por Edward Tylor no século XIX corrobora à implicação de que a cultura, assim como

o evolucionismo, passava por escalas evolutivas. “Aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem” (TYLOR, 2009, p. 69). Entretanto, Franz Boas, contrário à concepção de Tylor, conclui que o que difere os grupos humanos são suas implicações culturais ou ambientais e não raciais. Para Boas (2010), a cultura era o elemento chave para a compreensão da diversidade humana. E raça, apenas uma classificação científica dos traços físicos que os seres humanos possuem.

Ademais, na mais simples definição, cultura é toda realização material, seja no campo concreto ou não, empregada socialmente; coletividade e suas ações; produtos artísticos dessas ações; e o fator essencial para o desenvolvimento humano.

Partindo de um desdobramento geral no que se refere à definição de colonização, é de fundamental importância investigar como esse processo histórico vem a proceder, visto que facilitará para a compreensão do não dito em “Minha cidade, minha história”.

Existem dois tipos de colonização: aquela com a intenção de povoar e a de explorar. Esta última foi de interesse dos portugueses ao colonizarem o Brasil a partir de 1500; o intuito era extrair recursos minerais e naturais, produzindo lucros para Portugal, desde a extração de ouro à produção de açúcar, como relata Rocha e Galcowski (2011, p.40), que Pero Vaz de Caminha ao escrever ao rei de Portugal, diz que esta terra “em tal maneira é graciosa que querendo-a aproveitar dar-se-á nela tudo” o mesmo sem interesses de se desenvolver na região colonizada. Diferentemente daquela ocorrida com os Estados Unidos, da qual os ingleses buscaram expandir-se às terras vizinhas, organizando-se com a criação de leis e investimento com infraestruturas, como nos aponta Rocha e Galcowski (2011, p.59):

Em decorrência dos conflitos sociais e políticos observados na Inglaterra ao longo do século XVII, a vinda de ingleses para a América do Norte passou a ser considerada uma alternativa viável tanto aqueles prejudicados pelas políticas de cercamentos, que por sua vez ocasionaram um acentuado êxodo rural, quanto aos perseguidos por questões religiosas.

Desse modo, temos a observação de que as colonizações são organizadas a partir de interesses expansionistas, ou seja, políticos e econômicos.

Quando estudamos fatos históricos, é importante salientar que estes são constituídos por investigações de historiadores, os quais utilizam a historiografia¹⁷ para investigar o passado, sendo ela relacionada intimamente ao seu ofício.

As conclusões dos historiadores nunca são definitivas, elas podem variar segundo países, culturas e épocas. Os historiadores [...] tiram conclusões diferentes daquelas elaboradas por historiadores do século XIX. Isso demonstra que a escrita da história (historiografia) é mutante, o que desconstrói a ideia elaborada no século XIX de que a História é uma ciência que reconstrói o passado. (SOUZA, 2007, p. 05).

Assim, vale lembrar que definições de cultura podem variar com o tempo e com a ideologia de cada historiador e/ou pesquisador. Souza (2007, p. 32) declara que “a partir do discurso do historiador, diversas questões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais passam a ser definidas”.

Em todo o mundo os diferentes discursos historiográficos irão definir questões fundamentais de identidade relacionadas a cada país. Os historiadores irão procurar as origens históricas dos diferentes povos que povoaram e colonizaram a Europa. Irão construir discursos historiográficos que legitimarão a dominação de determinada cultura em detrimento de outra. (SOUZA, 2007, p. 32).

Destarte, o eu-lírico de “minha cidade, minha história”, na mais simples colocação, está inserido em uma cultura, cuja esta, compreende todas as práticas materiais e também os aspectos espirituais. “Em todo universo cultural, há regras que possibilitam aos indivíduos viver em sociedade; nessa perspectiva, cultura envolve todo o cotidiano dos indivíduos. (SILVA & SILVA, 2006).

O Eu-Lírico em “Minha Cidade, Minha História”

Situada no contexto sócio-histórico-cultural de cunho colonialista em razão do desbravamento ocorrido em meados de 70, Emilly é estudante e se insere numa visão pioneirista, haja vista que, como mencionado no poema

¹⁷ Escrita da História elaborada por historiadores.

abaixo, um membro familiar teve participação direta no processo de construção/constituição da cidade de Rolim de Moura, Rondônia. Também participou da Olimpíada de Língua Portuguesa, na categoria Poema, no ano de 2014, representando o Estado de Rondônia em Belo Horizonte, a qual ficou semifinalista.

Segue o objeto de estudo, posteriormente, as descrições dos processos históricos:

Em 1500 o Brasil para história entrou.

Em meados de 70, Rolim de Moura começou

Um pequeno vilarejo com pessoas a chegar

Todos com um grande sonho, de sua vida melhorar.

Não havia água tratada e tinha muita poeira

Meu avô também fez parte desta gente pioneira

Que com muito trabalho duro, esforço e dedicação

Fez Rolim evoluir, e também seus cidadãos.

Houve o tempo da madeira, com muitos desmatamento [sic]

Tinha muitas serrarias, mas foi grande o crescimento

Muitas árvores cortadas, para o negócio ter sucesso

Rolim de Moura pagou o alto preço do progresso.

Enfim chegou a luz elétrica, e água hoje é tratada

Mas se engana quem pensa que não

precisamos de mais nada

Temos muito a crescer, evoluir e melhorar

Saúde, segurança educação, muita coisa para mudar.

Em Rolim eu vivo bem, e tenho muita gratidão

Pois hoje já faço parte, dessa grande evolução

Cidade de gente alegre, povo honesto e hospitaleiro

Que para mim e [sic] a melhor do Brasil, e do mundo inteiro.

No poema “Minha Cidade, Minha História” quando Emily Lombardi (2015), relata que “Em 1500 o Brasil para história entrou / Em meados de 70, Rolim de Moura começou” (1-2), ela faz uma relação entre dois acontecimentos que, primeiro, trata-se da descoberta de novas terras que Caminha expressou a sua “satisfação em relação às terras recém-encontradas”, na carta de 1º de maio de 1500, conforme Rocha e Galcowski (2011, p.40), a qual foi concebida por Capistrano de Abreu como “a certidão de nascimento do Brasil”. Este acontecimento torna-se um marco na história que constituiu o país. O segundo acontecimento está voltado ao povoamento de Rolim de Moura nos anos 70, devido ao incentivo do governo federal atuante (Presidente Emílio Garrastazu Médici de 1969-1974), de propalar uma colônia nessas regiões pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Oliveira (2004, p. 118) relata que “o governo federal, visando diminuir os problemas externos a [sic] região e com argumento de ‘integrar para não entregar’, resolveu promover a colonização das terras do Território Federal de Rondônia”. Isso ocorreu devido à iniciativa de grileiros que invadiram as áreas da União e também as terras de grandes proprietários, ocasionando em mortes entre pistoleiros e posseiros.

Inicialmente, o poema trata de dois acontecimentos que possui um marco; a do Brasil *entrar* para a história com seu nascimento em 1500 e, nessa perspectiva, o de Rolim de Moura nos anos 70 devido à colonização dessas terras. Contudo, ao afirmar que o Brasil *entra* para a história em 1500, inconscientemente, a poeta nega a existência historiográfica antecedente a este marco, negando a existência dos povos que aqui habitavam, e isto implica dizer que os acontecimentos anteriores a esta data não lhe serve como aporte teórico para sua intenção semântica no poema.

Eni Orlandi (2015, p. 32) explica que “ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente.” Ao dizer que em 1500 o Brasil entra para a história, inconscientemente, ela dispensa a existência dos habitantes que aqui viviam, conseqüentemente os inferiorizando e, de certo modo, enobrecendo os portugueses em detrimento aos que viviam aqui. Este esquecimento é o efeito do interdiscurso, ou seja, discursos atravessados por outros e através da repetição traz ao sujeito o caráter adâmico, isso significa que o seu discurso

sempre será inédito para aquele que o diz, tendo então “a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes”. (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2015). O eu-lírico reproduz de modo inconsciente os discursos eurocêntricos, caracterizados implicitamente pela ascendência dos portugueses, o que justifica o seu esquecimento, certo de que ao nascermos “os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo”. (ORLANDI, 2015, p. 33).

Em seguida, ela manifesta aquilo que é essencial para a vida humana: sua busca por uma existência menos cansativa e mais significativa. Aqui, um adendo: o aspecto de coletividade é bastante explorado, servindo como plano de fundo para a construção da ideia de crescimento.

Figura 1 – Garimpo Bom Futuro, final da década de 1980 em Rondônia.



Fonte: Disponível em <http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2010/07/cassiterita-em-rondonia.html>
Acesso em: 29 de Jul de 2016.

Em “Um pequeno vilarejo com pessoas a chegar / Todos com um grande sonho, de sua vida melhorar”, nos aponta outro fato histórico que aborda o interesse de colonizadores em obter novos territórios, a fim de buscar estabilidade, visto que, na historiografia rondoniense, em meados de 70, houve uma crescente demanda para esta região devido ao garimpo, o qual foi desativado em 31 de março de 1971 e, como nos afirma Oliveira (2004, p. 69):

O que, em um primeiro momento, representou uma catástrofe para os comerciantes da região - fechamento do garimpo, mais tarde proporcionou elevadíssimos lucros, visto que as indústrias que se instalaram na região estanífera geraram um grande número de emprego criando vilas operárias, que possuíam uma média de vinte mil pessoas, servidas de toda a infraestrutura básica necessária. As indústrias mineradoras foram responsáveis por 25% da população economicamente ativa do Estado e englobava mais de 60% da população industrial de Rondônia.

Os aventureiros fizeram uma abertura na mata a facções que, até então, dava-se início ao projeto de Rolim e Moura, levando homens, mulheres e crianças a percorrerem a “região demarcando as terras por onde começariam o processo de colonização”. Este processo dava-se como Oliveira (2004), afirma que “a formação do povoado de Rolim de Moura teve início em 1979, na região que foi implantado uma extensão do Projeto Integrado de Colonização Gy Paraná, que distribuiu lotes de terras rurais a milhares de pessoas”. Na fotografia a seguir, a primeira linha de ônibus entre Rolim de Moura e Cacoal em 1977, sendo Rolim de Moura distrito de Cacoal até 1983.

Figura 2 – Foto da primeira linha de ônibus.



Fonte: Disponível em: http://www.afotorm.com.br/html/arquivo/Fotos%20antigas/1977.html#.V6ZG_rqrLIU Acesso em 04 ago. 2016.

Aqui, o eu-lírico relata as precariedades, ao mesmo tempo que toca no tecido do orgulho ao relatar o pioneirismo. O termo pioneirismo vem do francês *pionnier*, significando aquele que abre caminhos, o desbravador de uma região mal conhecida, sendo também conhecido como aquele que penetra ou coloniza determinada região.

Não havia água tratada e tinha muita poeira
Meu avô também fez parte desta gente pioneira
Que com muito trabalho duro, esforço e dedicação
Fez Rolim evoluir, e também seus cidadãos. (5-8)

Assim, ao discursar sobre o pioneirismo, afirma de modo inconsciente ser merecedor daquela posição, a de um colonizador que não mediu esforços para a evolução de Rolim de Moura como também a de seus cidadãos.

O verbo “evoluir” constrói-se em traços do pensamento positivista. No pensamento positivista, o progresso é considerado a principal ferramenta para o desenvolvimento da sociedade e incentiva demasiadamente a exploração de matéria-prima, de forma a esgotar-se todas as possibilidades. Nisto, fica compreendido que, através do interdiscurso, a poeta perpassa o seu próprio, que não é inédito, mas apenas resultado de sua memória discursiva. Pêcheux (1999, p.52) afirma que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Nos próximos versos é refletido o sentimento de lástima pela condição culturalmente construída no ser humano, que é a de lucrar em cima da vida, demonstrando assim, um nível de cegueira em relação ao bom senso. No último verso, a palavra “progresso”, apesar de possuir uma essência de crescimento, transmite, no poema em questão, uma conotação negativa para aqueles que habitavam essa região e positiva àqueles que a colonizavam.

Oliveira (2004) nos diz que antes da distribuição de lotes rurais em terras rondonienses pelo governo federal, alguns “[...] migrantes das regiões Sul e Sudeste do país, chegaram, acamparam às margens do igarapé Pirarara com a BR-364, onde surgiu a cidade de Cacoal” em 1972 pelo projeto PIC Gy-Paraná que, posteriormente, foram “assentadas 4.756 famílias em lotes rurais de cem hectares, incluindo a região do setor Rolim de Moura”, sendo implantado pelo INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, em 1975. Com

esses acontecimentos, Guedes (2016, *apud* SOUZA) nos apresenta que, nos anos 70, os índios Caripunas atacaram “um seringal no vale do rio Jaci-Paraná, com perdas de vidas de ambas as partes”. Percebe-se, então, que, com o processo de colonização das terras, foi preciso calar a voz dos índios que antecederam os colonizadores, como menciona o poema em “pagar” o alto preço do progresso, causando consequências à natureza com os desmatamentos e exploração.

Sua posição, dentro desta formação discursiva, revela o não-dito, que é aface do silêncio fundador, “este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. (ORLANDI, 2015, p.81) Em análise, nesta estrofe, a poeta silencia outro dizer: a perpetuação do discurso do opressor em detrimento do oprimido, sendo este último constituído da voz dos habitantes que tinham o lugar e a substância deste lugar como parte essencial da base de sua existência:

Houve o tempo da madeira, com muitos desmatamento [sic]
Tinha muitas serrarias, mas foi grande o crescimento
Muitas árvores cortadas, para o negócio ter sucesso
Rolim de Moura pagou o alto preço do progresso. (9-12)

Figura 3 – Local: Rua Rio Madeira, esquina com a Avenida Recife em Rolim de Moura, Rondônia.



Fonte:Disponível em: <http://www.afotorm.com.br/html/arquivo/Fotos%20antigas/1978.html#.V6ZGY7grLIU> Acesso em: 05 ago. 2016.

Vale lembrar que o sujeito discursivo não é um ser humano individualizado, assim, como nos aponta Fernandes (2007, p. 36):

[...] seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos.

O eu-lírico novamente justifica o caráter positivista, conquanto, se mostra envolto a um tecido de desconfiança, aquela necessária para se buscar sempre o algo a mais, e novamente traz o verbo “evoluir” como um evocativo também ao progresso, utilizado como manifestação de certo descontentamento nos versos anteriores:

Enfim chegou a luz elétrica, e água hoje é tratada
Mas se engana quem pensa que não
precisamos de mais nada
Temos muito a crescer, evoluir e melhorar
Saúde, segurança educação, muita coisa para mudar. (13-17)

Na última estrofe do poema é revelado o resultado do processo de povoamento de Rolim de Moura, que se deu também em todo o Estado, com o advento do hibridismo.

Em Rolim eu vivo bem, e tenho muita gratidão
Pois hoje já faço parte, dessa grande evolução
Cidade de gente alegre, povo honesto e hospitaleiro
Que para mim e [sic], a melhor do Brasil e do mundo inteiro.
(18-21)

Figura 3 - Escola Pereira da Silva - Primeira Escola de Rolim De Moura, RO. Local: Praça Durvalino J. de Oliveira (em frente à Igreja Matriz).



Fonte: Disponível em: <
<http://www.afotorm.com.br/html/arquivo/Fotos%20antigas/1978.html#.V-83uPkrLIU>> Acesso em: 07 ago. 2016.

O eu-lírico afirma fazer parte de uma evolução que, a partir dos anos 70, o governo federal criou, através da propaganda e a Lei de Segurança Nacional: a necessidade de se ocupar a Amazônia. Em 1979, o Projeto de Colonização de Rolim de Moura teve sua iniciação, assim como em outros municípios. Como resultado, o contingente de pessoas que se instalou nesta região foi grande; o primeiro grande movimento migratório partiu dos nordestinos, por volta de 1877 em razão da grande seca. Segundo Francisco (2016):

Com esse crescimento populacional rápido e composto por muitos imigrantes, Rondônia apresenta grande diversidade em sua população, são imigrantes paranaenses, paulistas, mineiros, gaúchos, capixabas, mato-grossenses, amazonenses, e de vários estados do Nordeste.

Essa diversidade é fruto do hibridismo. Para Canclini (2006), é uma prática multicultural, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas. Em Rondônia, isso se deu através dos movimentos migratórios.

Amaral (2012) diz que o Estado, em consequência da migração, transformou-se em um mosaico em que nenhum respingo cultural é enobrecido em detrimento de outro. E cita, como uma forma de demonstrar essa colcha de retalhos, o calendário de festas (Blocos Carnavalescos, Bois-Bumbás, etc.), a culinária da região (peixes amazônicos, baião de dois nordestinos, churrasco, etc.) e o diverso vocabulário (do amazônico: arregar/brigar, banho/balneário; do Pará: acocar/abaixar, abestado/abobalhado, etc.) Isto implica em uma abrangência de compreensão dessas culturas, que deve ser feita de modo a desconstruir preconceitos já enraizados e emergir a clareza de relações.

Considerações Finais

Ao identificar os processos histórico-sociais contidos no discurso poético do eu-lírico em “Minha cidade, minha história” foi possível analisar em qual formação discursiva este estava inserido, revelando em determinados momentos um discurso colonizador com traços do pensamento positivista perpassado por interdiscursos. Ele é continuamente interpelado por suas ideologias, fazendo-o reproduzir os discursos da formação discursiva na qual está inserido.

Compreendemos a constituição de Rolim de Moura, bem como a do Estado de Rondônia como um processo de colonização dessas terras que, através das promoções governamentais de ocupação mostradas por Oliveira (2004) trouxeram um grande contingente populacional, conduzindo a região para o curso do hibridismo, dada a multiplicidade de culturas.

Por fim, colocamos em evidência o não-dito, aquilo que é silenciado pelo já-dito, viabilizando um novo olhar sobre o discurso poético, sem viés de

acréscimo ou decréscimo, mas somente o óbvio, aquilo que sustenta o dizer da poeta.

Referências

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Processos Migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na Cultura**. São Paulo. Linha d'Água, n. 25 (1), p. 87-107, 2012.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4.ed. 1.Reimp. Trad. Heloisa PezzaCintrão, Ana Regina Lessa. Tradução da Introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DUARTE, Newton & MARTINS, Ligia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. Texto inédito, 2012.

LOMBARDI, Emilly Letícia de Oliveira. **Minha cidade, minha história** in: KERBER, Ivone de Moraes. (Org). **Letras, Luas e Versos**. Porto Velho: Temática, 2015, p. 20-21.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCISCO, Wagner De Cerqueria E. **"Aspectos da população de Rondônia"**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-rondonia.htm>>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

GUEDES, Gildo. **Nações Indígenas de Rondônia**. Disponível em: <http://www.geocities.ws/rondonianaweb/indigenas_ro.htm> Acessado em 05 de ago de 2016.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História: Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. Em: Achard, P. et al. **Papel da memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

ROCHA, Manoel José Fonseca; GALCOWSKI, Anderson Nereu. **História da América**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Evandro André. **Processos Historiográficos**. Indaial: UNIASSELVI, 2007.

TYLOR, Edward B. **A ciência da cultura. In: Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. P. 67-99.

ADONIRAN BARBOSA – UM POETA ÀS AVESSAS, ANÁLISE DE EXCERTOS DO SAMBISTA NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA¹⁸

Nereida Machado

Especialista; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia;

nereida.machado@ifro.edu.br

Mirian de Oliveira Bertotti

Especialista; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia;

mirian.bertotti@ifro.edu.br

Grupo de Trabalho: Análise do discurso

Resumo: Ao considerarmos que a língua consiste em um sistema dinâmico, social, histórico e passível de mudanças, observamos que a linguagem em uma sociedade, caracteriza-se pelas inúmeras variações e intensa diversidade. Tal fato ocorre por muitos fatores e estudar estes fenômenos consiste em uma das propostas da Sociolinguística, com contribuições valiosas de William Labov. A escolha pela personagem central deste artigo – Adoniran Barbosa – parte da análise feita de que nossa língua materna é recheada de variações linguísticas e Adoniran, através de suas composições, salientou tais marcas trazendo à tona um grupo social específico, até então excluído. Não cabe aos linguistas julgar a forma como se expressa um determinado grupo, nesse contexto, não existem erros, mas sim, variações resultantes de uma língua viva e heterogênea, a qual em circunstância alguma, poderá ser pungida ou domada. Desta forma, este trabalho tem por objetivo demonstrar os diferentes falares resultantes de um meio social em que estava inserido Adoniran e a maneira como este expandiu a sua “norma culta” para as distintas classes sociais. Tal análise fundamenta-se em bases teóricas oriundas da Sociolinguística, tais como elementos presentes em Bagno (2001), Fiorin (2010), Lyons (1987), Gnerre (2009), Martellota (2010) e Mollica (2003).

¹⁸Trabalho submetido ao “I Colóquio de Pós-Graduação em Letras da Unir: Interculturalidades, Linguagem, Literaturas e Outros Saberes” a ser realizado nos dias 22 a 24 de agosto de 2016 na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho

Palavras-chave: Língua. Sociolinguística. Variações linguísticas. Adoniran Barbosa.

1. Introdução

“Quanto a você da aristocracia
Que tem dinheiro
Mas não compra alegria
Há de viver eternamente
Sendo escrava desta gente
Que cultiva hipocrisia.”

Adoniran Barbosa

A epígrafe deste texto é um convite para adentrarmos o mundo de Adoniram Barbosa, com sua poesia singela e ao mesmo tempo combativa, e percebermos as nuances que a língua, enquanto organismo vivo, possui.

William Labov, em 1960, apresenta para sociedade a Sociolinguística, disciplina que analisa o uso real da língua e seu contexto de produção cujas relações sociais, as quais desenham um contexto de produção (CESÁRIO & VOTRE, in MARTELOTA, 2010). De acordo com esta corrente, a língua é um ato social e, portanto, não deve ser estudada numa perspectiva autônoma e desassociada do contexto que a produz, bem como dos aspectos culturais e até mesmo da história pregressa do falante ou de uma comunidade.

Martellota (2010) assinala a existência de quatro tipos de variações linguísticas distintas: Histórica (em virtude do fator cronológico, algumas expressões caem em desuso e cedem lugar a outras); Geográfica (expressões típicas de determinadas regiões, por exemplo, macaxeira, aipim, mandioca); Social (está ligada à condição socioeconômica do falante) e Estilística (há uma preocupação com o uso da variedade formal, padrão). Vale ressaltar o caráter

discriminatório desta última variação, pois visa a valorização de um determinado modo de expressar-se em virtude da depreciação daquele que difere deste.

Adoniran Barbosa, nascido João Rubinato, em 06 de agosto de 1910, em Valinhos – São Paulo soube, através de seu modo tão peculiar, traduzir os anseios de uma classe excluída, invisível aos olhos sociais. Através de suas obras e atuações, notam-se as variações linguísticas numa ótica estendida a diversos fatores, não somente aos citados acima. Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar o uso de variantes linguísticas presentes nas composições de Adoniran Barbosa, tendo como arcabouço teórico William Labov (década de 60).

Este estudo perpassa pela biografia de Adoniran e traz excertos de suas músicas entrelaçando-os com os subsídios teóricos fornecidos pela Sociolinguística, conduzindo-nos a uma poética contrastante, visto que enquanto é delicada, por vezes divertida, também representa os marginalizados linguisticamente, que buscam voz e vez em uma língua por vezes elitizada.

2. Materiais e Métodos

Este estudo tem como objeto de análise alguns excertos de composições de Adoniram Barbosa, a saber: Saudosa maloca(1951), Samba do Arnesto (1953), As mariposa (1955) e Iracema (1956).

Toma para si uma abordagem qualitativa, visto que não há preocupação com medidas mensuráveis, mas com aspectos subjetivos que não podem ser quantificados, a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável.” (Silva, 2015)

As análises das composições visam dar ênfase à presença de variantes linguísticas na poética de Adoniram Barbosa e para tanto se utiliza da revisão bibliográfica como procedimento técnico. Desta forma, cruzam-se os excertos a uma literatura produzida sobre a temática, para que assim produzam-se as discussões e se apoie no método dialético de Hegel ao considerar que os fatos não devem ser analisados desvinculados dos contextos sociais.

3. Resultados

3.1. Adoniran Barbosa – o poeta às avessas

João Rubinato, seu nome de batismo, era filho de imigrantes italianos e ainda menino começou a trabalhar com o pai, no serviço de cargas em São Paulo. Não concluiu o curso primário, exercendo, posteriormente, várias atividades como: entregador de marmitas, varredor de fábrica, tecelão, pintor, encanador e garçom. Mais tarde, devido a sérias complicações pulmonares, teve que abandonar seu ofício de metalúrgico, passando a ocupar a função de cantor-ambulante, estratégia adotada para se distrair enquanto entregava tecidos na “25 de março”.

Adoniran teve sua participação no rádio cantando com Laurindo de Almeida, João do Banjo e Aragão do Pandeiro na rádio Fontoura. Em 1933, após muita persistência, ele conquista seu primeiro contrato como cantor e posteriormente como locutor. Deste período, datam seus primeiros sambas: “Minha vida se consome e Teu orgulho acabou.” Em 1934, destacou-se no concurso carnavalesco, ficando com o 1º lugar com a marchinha “Dona Boa”.

Tal conquista foi o pontapé inicial na carreira do agora músico. Percorreu em diversas rádios de prestígio na época, até que em 1941, passou a atuar em rádio, teatro e musicais, na rede Record.

Na década de 40, Adoniran firmava sua carreira como rádio ator. Suas personagens eram inspiradas em pessoas comuns, falas e entonações desenvolvidas em diferentes territórios da cidade. Tais características acabaram se tornando sua marca registrada.

Atuou diariamente em jornais, escrevendo novelas com tipos bem peculiares.

Dentre seus inúmeros sucessos, destaca-se o programa História das malocas (1955), o qual através de Charutinho, um malandro malsucedido e

desocupado do Morro do Piolho, fazia submergir críticas ferrenhas à sociedade local. Suas obras traziam um caráter nostálgico de denúncia com relação a uma cidade em constante construção e destruição. O plágio moderno e superficial advindo da Europa se contrapondo ao desejo simples de um povo ainda mais simples.

Adoniran era sensível aos clamores de uma classe excluída, a qual sentia os temores, contudo não sabia expressar-se.

Neste período, o artista mostrou sua afinção junto à sensibilidade de seu público, as camadas populares da metrópole paulistana que lhe possibilitava audiência garantida.

Em suas composições, Barbosa não se preocupava com a ausência de concordância verbal (As mariposa/As mariposas), com a alternância das palavras (muié/mulher), entre outros traços linguísticos, pois a ironia de suas letras era estar extremamente próximo ao jeito de falar dos excluídos socialmente, os subtraídos pela sociedade, que concretizaram um padrão informal com a simplificação da norma culta da língua portuguesa.

Um tempo depois, suas criações se ampliam, destacando-se “Agora podes chorar (1935)”, “A canoa virou (1937)”, “Um amor que já passou (1937)” entre outros. Seu estouro ocorreu em 1964 com “O trem das onze” que lhe rendeu algumas premiações em festivais.

Suas composições se caracterizavam pela síntese de sotaques, entonações particulares das inúmeras migrações que povoaram a cidade de São Paulo.

Trabalhou também na televisão com personagens mais discretos e menos expressivos. Ainda assim, recebeu vários prêmios como humorista.

Em 1968, na I Bienal do Samba, teve sua composição “Patrão, mulher e cachaça” desclassificada. Inicia-se então um período de decadência para Adoniran. Com o suicídio de seu amigo e parceiro de composições – Oswaldo Moles – Adoniran Barbosa já não é mais tão requisitado, limitando-se a participações pequenas e sem grande expressão.

Nos anos finais da vida não abandonou sua peregrinação diária: o restaurante Parreirinha (reduto de sambistas), o La Barca (um bar na General Jardim) e a passada no Estúdio Eldorado, um pouco mais cedo, como boêmia vespertina.

Morreu em 23 de novembro de 1982, deixando a inesquecível imagem caracterizada pelo olhar inquieto, a gravata borboleta, o paletó e o chapéu.

3.2. A poética de Adoniran: análise de excertos

Para a realização da análise dos textos de Adoniran Barbosa foram selecionados quatro excertos retirados de sambas do autor.

O primeiro trecho selecionado é de “Saudosa Maloca”, composição em que o autor faz uma homenagem a seu amigo – Mato Grosso – que vivia numa maloca que acabou sendo destruída, pois ela afetava o progresso da cidade. Nesse local viviam não apenas Mato Grosso, como também inúmeras famílias, que foram despejadas para que houvesse a construção do “adifício arto” conforme citado no trecho:

“Se o sinhô num está lembrado da licença de contá/ Qui é que aonde agora está, esse adifício arto./ Era uma casa velha, um palacete assobrado/ Foi aqui seu moço, que eu, Mato grosso e o Joca construimo nossa maloca.”(BARBOSA, 1951)

Nesses versos, há presença da forma oral daqueles que ocupavam as regiões mais periféricas, as favelas. Em “Os homis tá ca razão, nós arranja outro lugar/ Só se conformemos, quando o Joca falou: _Deus dá o frio, conforme o cobertor/ E hoje nós pega paia das grama do jardim E pra esquecê, nós cantemos assim: Saudosa Maloca, maloca querida Di din donde nós passemos dias feliz de nossas vida.” (Saudosa Maloca, 1951). Percebe-se o sentimento de desprezo e a desvalorização das camadas menos privilegiadas, verifica-se

também a presença da variante social, já que o poeta reproduziu os falares daqueles que se encontravam às margens da sociedade.

Outra composição que merece destaque é “Samba do Arnesto”, o qual Adoniran faz uma homenagem ao amigo Ernesto Paulelli, que segundo a letra da canção, deixa os amigos esperando sozinhos, quando estes resolvem ir à sua casa no Braz para fazer uma visita. Aqui há o uso de uma linguagem mais simples, assim como aquela falada nos guetos dos grandes centros, com a presença de gírias: "O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás / Nós fumos não encontremos ninguém / Nós voltermos com uma baita de uma reiva / Da outra vez nós num vai mais / Nós não semos tatu!" (Samba do Arnesto, 1953). Além da variante social, a variante geográfica, também conhecida como diatópica, ocorre em virtude da variação do espaço físico, também está presente neste trecho, o qual possui uma linguagem viva e dinâmica.

No samba “As Mariposa”, percebe-se na ótica de Cesário e Votre (2010) a presença da variante social, regional e a estilística, aquela que considera o mesmo indivíduo em diferentes tipos de comunicação. Tais diversidades eram marcas registradas nas favelas e guetos paulistanos. Nesta composição, há a não flexão do plural envolvendo os elementos presentes do grupo nominal – artigos e substantivos correlatos. Percebe-se o trejeito caipira que imigrou para a capital em busca do progresso o qual norteava todo estado

“As mariposa quando chega o frio /Fica dando volta em volta da lâmpida pra se esquentar/ Elas roda, roda, roda e depois se senta/Em cima do prato da lâmpida pra descansar/ Eu sou a lâmpida/ E as muié é as mariposa/ Que fica dando volta em volta de mim/ Toda noite só pra me beijar.”(BARBOSA, 1955)

As infrações no que tange à concordância verbal também se fazem presentes, como no trecho: “As mariposa quando chega (...)/ (...)E as muié é as mariposa (...)”. Observa-se então a preocupação de Adoniran em ser o mais autêntico possível, aproximando a linguagem oral daquela já escrita, reproduzida para as folhas de papel.

O linguajar popular influenciou em muitos momentos as letras de Adoniran Barbosa, em que o povo fala como o povo fala, e não da maneira como

se lê nos livros. Não é – de acordo com a observação do professor Antônio Cândido- um português com influências de outros sotaques, como por exemplo, o italiano. É mais que isso, é a releitura harmônica (e muitas vezes com uma pitada de humor) da mistura de diferentes sotaques e entonações de migrantes que se juntaram em São Paulo. Uma fusão de português mal falado, oriundo das classes baixas, com as influências dialetais europeias.

Em “Iracema”, samba escrito em homenagem a uma mulher que estava sempre no bar que era frequentado por Adoniran e não demonstrava nenhum interesse por ele, o músico, ao constatar esta realidade, cerca a moça na saída do bar e diz que irá matá-la. Ele realiza este assassinato dentro da canção, conforme o relato descrito abaixo

Iracema, eu nunca mais que te vi
Iracema meu grande amor foi embora
Eu chorei, eu chorei de dor porque
Iracema, meu grande amor foi você
Iracema, eu sempre dizia
Cuidado no atravessar essas rua
Eu falava, mas você não me escutava não
Iracema você travessou contramão
E hoje ela vive lá no céu
Ela vive bem juntinho de nosso Senhor
De lembrança guardo somente suas meia, os seus sapato
Iracema, eu perdi o seu retrato.
— Iracema, faltavam vinte dias pra o nosso casamento
Que nós ia se casar
Você atravessou a Rua São João
Veio um carro, te pega e te pincha no chão
O chofer não teve culpa, Iracema
Você atravessou contra mão
Paciência, Iracema, paciência
E hoje ela vive lá no céu
Ela vive bem juntinho de nosso Senhor
De lembranças guardo somente suas meia, os seus sapato

Iracema, eu perdi o seu retrato
Iracema, meu grande amor foi você
Iracema, você travessou contra mão (BARBOSA,1956)

É comum encontrar nas letras de Adoniran Barbosa supressões do plural como em: “suas meia ou os seus sapato”. Tal variação está presente em dialetos de inúmeras regiões paulistanas e possui certamente influência da migração italiana.

O autor, ao mesclar diversas linguagens de forma concisa e clara, mesmo tendo o domínio da norma padrão, demonstra que, além da inquietação em relação ao público e às temáticas exploradas por ele, ainda rompe preconceitos relacionados ao modo de falar das camadas mais pobres da sociedade, ou seja, há uma adequação intencional em sua música para a variante popular. Há presença das variantes regionais e estilísticas.

Adoniran Barbosa escreveu cerca de 110 músicas contidas em 13 álbuns, em que sempre ocorreu a presença das variantes populares, visto que ele as usava com o intuito de atingir as classes as quais não tiveram oportunidade de ingresso ao estudo, usando uma linguagem simples, cotidiana e bem-humorada.

Desta forma, o compositor, artista e humorista conseguiu tornar-se uma figura de grande notoriedade em todo estado de São Paulo.

Estar em uma sociedade complexa, na qual inúmeros grupos sociais interexistem, é ter que aceitar o reino de variedade que cerca a todos. Muitos destes não tiveram contato algum com a educação formal, em contrapartida daqueles que conviveram intimamente com a norma culta. Pode-se notar também, que as situações de uso da língua no cotidiano resultam em uma necessidade de adequação linguística, ou seja, entender que a língua é um organismo vivo e suscetível a intensas transformações passa a ser uma necessidade urgente.

O poeta Adoniran Barbosa combateu veementemente o preconceito linguístico, ao mostrar que a língua é muito mais particular do que se pensa.

4. Considerações Finais

O trabalho apresentado visou demonstrar aos leitores o quanto a variação linguística, aqui estudada em fragmentos retirados das obras de Adoniran Barbosa, pode denotar a diversidade tão presente em nossa língua materna, a qual é viva, flexível e, muitas vezes, vítima de preconceito pelos que admitem a norma gramatical como único fenômeno linguístico a ser considerado. Ao escolher Adoniran Barbosa, o poeta das classes de menor prestígio, demonstraram-se, através de uma breve análise linguística de seus excertos, os traços linguísticos regionais, sociais, histórico e estilístico, caracterizadores de determinada comunidade linguística. Ampliou-se a ótica acerca das reais distinções entre o português falado e o engessado em normas gramaticais, fazendo com que ocorresse a percepção de que no Brasil há uma língua mutável que atende às necessidades de quaisquer falantes e que a ideia de se ter um padrão linguístico uniforme é meramente utopia.

Referências

BAGNO, M. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

BARBOSA, Adoniran. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br>>. Último acesso: 20/06/2016

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 2009.

FIORIN, J. L.(org.) **Introdução à Linguística. I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOLLICA, M. C.; Braga, m. I (orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

Criminalização dos movimentos sociais na imprensa Brasileira

Juliana Valentini

Mestre/Unioeste

julianavalentini@yahoo.com.br

Grazielle Vieira Farcia

Mestranda/Unir

vgrazielle@outlook.com

Grupo de Trabalho: Análise do Discurso

Resumo: Esse texto tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a criminalização dos movimentos sociais em periódicos brasileiros. O objeto dessa análise foi a Revista *Época*, buscamos mapear as publicações referentes às Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército de Povo durante os anos de 2003/2006. A partir do levantamento realizado desenvolvemos a análise desse material, apresentamos o discurso da revista e a relação dessa fala com o contexto vivido pelos movimentos sociais e então a partir de uma perspectiva da Análise do Discurso chegamos aos resultados. Verificamos que a abordagem da revista vai ao encontro dos demais veículos de comunicação da grande imprensa, o discurso da revista colabora com a criminalização e com o desconhecimento sobre a guerrilha.

Palavras-chave: História; Imprensa; Movimentos Sociais; Análise do Discurso

Introdução

Na sociedade contemporânea a imprensa tem assumido a centralidade na transmissão de informações sobre o tempo presente, ela é utilizada como referência para apresentar as “atualidades” ou a conjuntura mundial seja nas escolas de nível fundamental e médio ou no meio social. Ao apresentar-se como neutra, a imprensa propõe-se formadora de opinião, ocultando, atrás do discurso de imparcialidade, o seu papel enquanto agente social.

Desse modo, torna-se necessário discutir que a imprensa vem assumindo na transmissão de informações sobre a sociedade contemporânea. Por esse motivo optamos por apresentar a abordagem que a revista *Época* realizou sobre um dos mais antigos movimentos sociais da América Latina, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia. Acreditamos que a imprensa tem assumindo um importante papel para formação de opinião e transmissão de visões de mundo.

A maneira com que os meios de comunicação se referem ao passado e à história contribuem para a sua descontextualização. Na abordagem realizada sobre o tempo presente a os veículos de comunicação passam a distorcer a realidade, apresentando (como verdade) uma “*realidade artificial*”, essa visão passada pelos meios de comunicação influencia na compreensão, no comportamento e na consciência social. (ABRAMO. 2003, grifos nossos)

O jornalista e sociólogo Perseu Abramo, em seu livro *Padrões de Manipulação da Grande Imprensa*, fornece para quem deseja utilizar o material jornalístico como fonte de pesquisa, uma série de elementos que possibilitam o desenvolvimento da análise sobre o “*papel da mídia numa sociedade capitalista, de massas, sobre os ‘truques’ contidos em cada notícia*”. Ele realiza uma problematização de algumas das estratégias de manipulação que foram e vem sendo usadas com maior ou menor intensidade em todos os veículos de comunicação. Apresenta para nós alguns filtros, através dos quais são definidos quais fatos virarão notícias e quais, possivelmente, cairão no esquecimento. Nos mostra também que uma das principais características do jornalismo hoje, é a

manipulação da informação, problematizando algumas das estratégias adotadas por grande parte dos meios de comunicação para manipular a realidade (ABRAMO. 2003, grifos do autor)

Quando se fala em discurso, elencamos ao ponto de vista da Análise do Discurso, que para tal a linguagem utilizada está materializada na ideologia que se manifesta na língua, pois não há discurso sem sujeito, realidade sem ideologia. “*A ideologia é vista como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido*”. (ORLANDI, 2001, p.49, grifos nosso). Portanto, a ideologia produz evidências colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e á história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam e refluem. No discurso, no movimento simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história a sua materialidade. (ORLANDI, 2001, p.53)

Desse modo, desenvolvemos nesse artigo uma análise das matérias da Revista Época e da forma que abordou os movimentos sociais, essa análise levou em consideração os padrões de manipulação estudados por Perseu Abramo, tais como a *fragmentação*¹⁹, a *omissão*²⁰ a *descontextualização*²¹.

Os meios de comunicação são responsáveis por criar, pregar e organizar e difundir determinadas culturas, podem ser compreendidos como instrumentos fundamentais na difusão de uma dada visão de mundo de dominação ou de resistência. Esse elemento da abordagem da grande imprensa evidencia-se na

¹⁹ Nesse padrão as notícias em sua grande maioria são recortadas do contexto em que ocorreram, isoladas dos fatos que as antecedem e que sucedem a seu acontecimento, *selecionadas* do todo que compõe o fato, *descontextualizando e omitindo* parcela da realidade.

²⁰ A “*omissão*” corresponde à seleção do que vai ser noticiado, pode ser das notícias ou de aspectos específicos de cada notícia, essa seleção feita pelos veículos de comunicação, do que se tornará ou não notícia se convencionou chamar de “*fato jornalístico*” ou “*não jornalístico*”, quando na realidade está mais relacionado com o projeto editorial e político da empresa.

²¹ Nesse processo de manipulação desenvolvido pelos meios de comunicação, *inverte-se* a relevância dos aspectos, dando ênfase para alguns elementos, *inverte-se* a versão pelo *fato*, ou seja, noticia-se uma versão do *fato* como verdade única sobre o que aconteceu.

análise sobre os movimentos sociais da América Latina. Para esse momento, nos debruçaremos sobre o caso das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia Exército do Povo – FARC-EP.

A história colombiana é marcada por períodos de suma violência e repressão, que desencadearam ainda mais desigualdades sociais, incalculáveis danos políticos, econômicos e sociais. Esse quadro de violência, tensões e misérias vitimou principalmente as comunidades indígenas e camponesas e foi o contexto que deu origem a vários movimentos guerrilheiros na Colômbia. Dentre esses movimentos o maior e mais bem articulado é as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia - Farc- EP, inspirada pela revolução cubana, teve origem na década de 1960. Podendo ser encarada como a resultante de um quadro socioeconômico e sociopolítico adverso.

O quadro que deu origem aos movimentos guerrilheiros na Colômbia teve como base a vontade, de uma parcela da população colombiana, de combater as desigualdades sociais presentes seu próprio país. As Farc-EP ao longo de sua trajetória levantam a bandeira da reforma agrária, de um governo de justiça social, da democratização, do direito básico das comunidades camponesas como terra, educação, crédito, estradas, entre outras. Contam com o apoio das populações camponesas e indígenas, com as quais mantêm relações de proteção. Muitas das comunidades indígenas foram e são assoladas pelas investidas paramilitares e acabam por aproximar as comunidades da guerrilha, em busca de proteção.

As guerrilhas colombianas, especialmente as Farc-EP, carregam algumas especificidades que as diferenciam de outros movimentos sociais dentro da América Latina, o diálogo que desenvolvem com a sociedade está restrito a área que detém o controle militar, ou seja, há uma ausência de diálogo no que se refere aos demais movimentos sociais, ou com outras organizações da sociedade civil. Isso levou o movimento a ser entendido como “fechado”, por não manter um constante diálogo com a sociedade.

O processo de criminalização das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia e a sua associação ao tráfico de drogas, ao terrorismo (principalmente após setembro de 2001) é realizado com amplo apoio do governo da Colômbia, dos Estados Unidos, e de grande parte dos meios de comunicação mundo afora.

De acordo com Noam Chomsky, que busca analisar o “modelo de propaganda” explicando a estrutura, o comportamento e o funcionamento da grande mídia, pelo caráter corporativo e a integração dela à política e ao sistema econômico dominante, considerando que, os grandes meios de comunicação apresentam ao público uma parcela da realidade. Assim a grande imprensa desenvolve uma espécie de filtros, que delimitarão o que será exibido em escala global.

Materiais e Métodos

Com base nos levantamentos realizados na Revista Época, verificamos que esta publicou cinco matérias sobre a guerrilha colombiana Farc entre os anos de 2003\2006. A partir desse material encontrado, selecionamos três matérias para a realização deste artigo, buscando uma perspectiva jornalística e teoria da Análise do Discurso.

O discurso da revista foi contraposto com informações bibliográficas sobre os movimentos sociais, nessa relação identificamos os limites e contradições da fala da revista em relação à realidade vivida na Colômbia e aos estudos sobre a temática.

Resultados

A primeira matéria foi publicada pela revista nos primeiros meses de 2003 e foi justamente em meio a uma onda de violência lançada por traficantes no Rio de Janeiro. A edição da Revista dedicou seis páginas para tratar da violência e da criminalidade que atingiu o Rio de Janeiro, buscando relacionar, de modo descontextualizado com a situação vivida na Colômbia.

O título dado à matéria foi: “Dias de Colômbia: *A onda de violência do Rio de Janeiro mostra que o ovo da serpente do tráfico não para de crescer*”

(*Época* 03\03\2003, p. 32, grifo nosso). Com essa definição a revista busca relacionar a violência ocorrida no Rio como um resultado exclusivo do tráfico de drogas, como, supostamente ocorreria na Colômbia. Assim, a primeira imagem trazida sobre a Colômbia é de um país violento e mergulhado no tráfico. A revista segue apresentando:

O diabo são as contradições, mais perigosas do que se supõe. Até hoje o governo Lula **recusa-se a definir as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, as Farc, como uma organização terrorista**, o que implicaria manter bens em seu nome, capturar integrantes localizados em território nacional. (Idem, p. 32).

A recusa do governo brasileiro em definir a guerrilha como terrorista é apresentada como uma contradição manifesta pela evocação do “*diabo*”. A relação que *Época* propõe diz respeito entre a violência gerada pelo tráfico no Brasil e na Colômbia, entendida pela revista a partir da comparação entre os traficantes cariocas e os supostos “guerrilheiros terroristas” colombianos.

No trecho acima ao invés da notícia é apresentada a opinião da revista, por parte dessa fica clara sua interpretação da guerrilha como uma organização terrorista, diretamente ligada aos traficantes cariocas.

Não é possível identificar onde se materializam “*contradições perigosas*”, no seu discurso a guerrilha representa um perigo para toda a América Latina, mas em nenhum momento identifica de que modo esse perigo se expressa. Afinal, a questão do tráfico de drogas ultrapassa, em muito, as fronteiras da Colômbia e, principalmente, as FARC. Os EUA, por exemplo, são os grandes receptores das drogas produzidas na região, esse rico comércio, bem como o tráfico de armas, não é questionado pela revista. A droga corresponde a um exorbitante lucro aos bancos estadunidenses que lavam os lucros vindos do tráfico e comercialização (PETRAS, 2002).

Assim, as várias conexões que estão ligadas ao tráfico são ignoradas, a Guerrilha é colocada como personagem central de modo fragmentado, não

permitido aos leitores compreender as condições que levaram à formação social da guerrilha e o campo de pressões que à levou a aproximação com o tráfico.

Não se pode negar que há a cobrança de imposto, por parte das Farc, sobre a droga e nem ignorar que este é um recurso necessário para financiar a compra de armas e alimentos. O que é ignorado completamente pela revista é a importância da luta das Farc na representação dos interesses básicos dos camponeses (terra, crédito, estradas, educação) seus apelos à educação política e ideológica, os serviços sociais e a lei e ordem que proporcionam.

Época assume um papel ativo no processo de criminalização dos movimentos sociais, direcionando seu discurso para uma leitura dos movimentos sociais de esquerda dando o enfoque da notícia de acordo com a sua visão. Ao criticar a violência que assola a sociedade brasileira ou ao se referir às guerrilhas colombianas, *Época* vai retratar em ambos os casos os fatos de maneira isolada, não vai apontar o contexto social que gera a violência no Rio de Janeiro, ou no caso colombiano a estrutura geral da sociedade que deu origem a movimentos guerrilheiros que reivindicam questões mínimas.

Na edição de 13/5/2003, *Época* reportou um confronto entre o Exército Colombiano e uma frente de resistência das Farc, que resultou na morte dos reféns que estavam sob o domínio da guerrilha. Essa matéria foi intitulada de “Colômbia dividida”:

A dor de um país dividido marcou o *enterro* do governador de Antioquia na quarta-feira. **Assassinado** por guerrilheiros das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (...). Cartazes carregados pela população pediam a continuação da política de mão pesada contra a guerrilha de esquerda defendida pelo governo federal – da Colômbia. (...) O Exército Colombiano deu início a uma tentativa de libertar reféns localizados nas matas de Antioquia. A operação é parte da política de Álvaro Uribe, eleito no ano *passado graças a sua promessa de alimentar o efetivo militar e derrotar pelas armas as Farc*. (...) Além de servir como moeda de troca em reivindicações políticas, geralmente de libertação de guerrilheiros presos, vários reféns são soltos após o pagamento de resgate. Depois do tráfico de cocaína o

pagamento de resgate é a maior fonte para os cerca de 17 mil membros da guerrilha (*Época* 12\03\2003, p.66).

Época sugere nessa matéria que a Colômbia se encontra dividida, entre dar continuidade a políticas de mão pesada buscando fazer o resgate dos prisioneiros e arriscando-os ou propor o diálogo com o movimento guerrilheiro e negociar a libertação destes, geralmente por meio da troca de prisioneiro. No entanto a preferência do governo é dar continuidade na operação de libertar reféns por parte do confronto, embora isso possa resultar na morte dos reféns. Essa preferência pode ser justificada a partir da recusa do governo colombiano em reconhecer politicamente a guerrilha, e a tratá-la como grupo terrorista.

Podemos perceber no trecho acima que de acordo com a revista parte da população apoia a primeira opção, (confronto militar entre governo e guerrilha), mas essa afirmação não se apoia em cifras, pesquisas, ou censos, mas apenas em uma afirmação. Os termos adotados pelo discurso da revista *Época* para se referir às Farc desqualificam o movimento, como por exemplo, a preferência pelo uso do termo “assassinado” ao invés de foi morto (afinal tratava-se de um confronto), que representa um crime a sangue frio cometido pela guerrilha de esquerda, ao mesmo tempo supõe que a população se manifesta para pedir mais rigidez contra o movimento. Assim as bandeiras de luta do movimento e o caráter de esquerda são criminalizados criando a ideia de perigo iminente e mistificando todas as suas ações.

Na matéria a seguir publicada em novembro de 2003 vemos uma situação semelhante:

Quando foi eleito em 2002 o candidato conservador prometia lutar com dureza contra as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (...). Uribe prometeu vencer militarmente os guerrilheiros e agradou uma população cansada de estender a mão para um grupo que nunca parou de sequestrar, promover ataques e se beneficiar com o narcotráfico. O presidente contava, é claro, com o dinheiro do Plano Colômbia, projeto americano para acabar com o tráfico de cocaína. Mas precisava de mais recursos financeiros e maior poder político para levar a frente a sua guerra (*Época* 10\11\2003, p.94).

Ao se referir à necessidade de adquirir mais poder político e financeiro para acabar com os problemas internos da Colômbia, que de acordo com a fala de *Época* são gerados “unicamente” pela guerrilha, “*um grupo que nunca parou de sequestrar, promover ataques e se beneficiar com o narcotráfico. Mas precisava de mais recursos financeiros e maior poder político para levar a frente a sua guerra*” (*Época* 10/11/2003, p.94, grifo nosso), *Época* refere-se às mudanças propostas no plebiscito de outubro, que propunha restringir o poder de decisão do Congresso, dando ao presidente maior autonomia e um poder inquestionável, a grande maioria dos colombianos não compareceram para votar no plebiscito, tendo assim um esmagador número de abstenções.

A fragmentação partidária na Colômbia, a má gestão de muitos governos fez com que muitos colombianos depositassem maior confiança em lideranças personalistas como Uribe que se beneficiou desse contexto do desgaste dos partidos. Mesmo com a longa duração do conflito armado naquele país que consumiu inúmeras vidas e incalculáveis danos à esfera social, política e econômica, do país, a segurança interna se tornou prioridade na agenda política colombiana há pouco tempo. Álvaro Uribe apostou na Política de Segurança Nacional durante a sua campanha de 2002, posicionou-se contrário às negociações de paz através do diálogo e alinhou-se ao discurso das lideranças dos Estados Unidos, enquadrando os grupos insurgentes como terroristas, e não como o resultado de um quadro sócio econômico e sociopolítico desfavorável (VILLA; VIANA, 2008).

Podemos perceber também que *Época* naturaliza algumas situações como a interferência estadunidense nas relações internas da Colômbia, em especial as iniciativas de combate aos movimentos guerrilheiros, com o Plano Colômbia que em suma pretendem desqualificar os grupos armados, criminalizando-os e lhes atribuindo caráter terrorista. “*O presidente contava, é claro, com o dinheiro do Plano Colômbia, projeto americano para acabar com o tráfico de cocaína* (Idem. p. 94)”. *Época* sugere demarcando pela expressão “*contava, é claro,*” que a única possibilidade de combater militarmente as Farc é através da intervenção estadunidense representada pelo Plano Colômbia. O plano a que *Época* se refere, é descrito pelos que o apoiam como sendo uma tentativa de erradicar a produção e o comércio de drogas,

entendendo que essa produção é realizada em territórios dominados pela guerrilha e que está é responsável pelo tráfico de entorpecentes e deve ser combatida.

A ligação com o tráfico de drogas não é uma particularidade das guerrilhas, pelo contrário, a aliança entre as elites colombianas das regiões onde a violência política é mais intensa (principalmente devido a presença de milícias que oferece proteção a essas elites), com o narcotráfico leva à presença de pessoas ligadas ao narcotráfico em cargos políticos, notório principalmente a partir de fins da década de 1970. (VILLA; VIANA, 2008)

A ausência de notícias no correr dos últimos três anos da pesquisa podem ser estar ligado a um padrão de manipulação muito recorrente na grande imprensa, o “Efeito Paravento²²”, assim pode ser denominado o processo que gera distração do “grande público” com uma determinada informação para esconder informações passíveis de crítica, ou com maior relevância social.

No decorrer dos últimos anos da pesquisa, alguns temas se fizeram muito presentes na revista *Época*, a morte do papa João Paulo II, pode ser tomada como exemplo, esteve presente em várias páginas durante muitas edições, capa, e seções inteiras foram destinadas pra tratar de assuntos ligados a esse evento, e as tradições católicas como um todo, nesse mesmo período os movimentos sociais da América Latina não apareceram nas páginas de *Época*, esse pretende ser um exemplo de como uma informação oculta à outra.

A “inalterabilidade” dos temas, a evidente omissão, fragmentação, de informações, encontrada na grande imprensa fazem parte de uma bem montada estrutura empresarial, administrativa e de poder (PEREIRA FILHO. 2004. p.237), que articulada a valores e interesses, procura vender à opinião pública a informação a partir de seus viés e leituras de mundo, para isso conta com uma estrutura interna de repórteres, linguagem, regras e manuais. As opiniões

²² A esse respeito ver: RAMONET; Ignácio, Tirania da comunicação. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 1999. p.30.

vendidas como informação apontam na direção de que só há uma alternativa possível, um discurso, uma verdade, um projeto e forma de organizar as sociedades o neoliberalismo (Idem).

Da análise realizada nas matérias publicadas no ano de 2003, verifica-se elementos constantes, como a fragmentação, a inversão entre opinião e notícias, a omissão, após o ano de 2003 até o final do recorte, verificamos um grande silenciamento. Robert Mcchesney reflete sobre a censura nas sociedades livres, afirma que ela *“ocorre de maneira mais sofisticada, as ideias impopulares podem ser salientadas e os fatos inconvenientes escondidos sem qualquer necessidade de proibição oficial”*. A grande imprensa deforma e omite regularmente fatos importantes, essa prática pode ser com frequência bem explicada se pelos incentivos, pelas pressões, e pelas restrições de importantes fontes de financiamento, que servem como definidoras primárias do que vai ser notícia do, desempenhando assim um papel chave na seleção do que vai ser noticiado.

Essas estratégias adotadas por grande parte dos meios de comunicação, que reproduzem as informações de acordo com modelos globais, não são apenas estratégia de “pura manipulação”, há formas de consenso que já são naturalizadas, não perdendo de vista o fato de que existe sim manipulação, como pretendemos mostrar em nossa análise, porém a sua eficácia é determinada pelas formas de convencimento.

Nesse contexto os grandes veículos de comunicação, partem de uma cobertura jornalística que privilegia uma parcela da realidade a partir da relação que o órgão do jornalismo, a imprensa decide estabelecer com a realidade. Constatamos que na revista Época a recorrência de expressões que acabam por atribuir a eles um caráter criminoso. A escolha do que vai ser noticiado está relacionada com o projeto de sociedade, com o projeto político, com a linha editorial que o veículo de comunicação adota, a partir dessa base que decide a relação a ser estabelecida com a realidade.

Dentro da Análise do Discurso Orlandi (2001) afirma que o discurso é a materialização da ideologia, pois não há discurso sem sujeito e nem realidade sem ideologia. Assim, a ideologia presente na Revista Época vai ao encontro do

projeto político da revista, que assim como outros veículos de comunicação de massa, tem criminalizado os movimentos sociais de esquerda, utilizando uma linguagem negativa e depreciativa.

Através do seu discurso, a grande imprensa deforma e omite regularmente fatos importantes, essa prática pode ser explicada se atentarmos para os incentivos, pressões, restrições de importantes fontes de financiamento, que servem como definidoras primárias do que vai ser noticiado, desempenhando assim um papel chave na seleção do que será notícia nos meios de comunicação. Observamos que dentro da AD, Orlandi (2005) em seu artigo Michael Pêcheux e a Análise do Discurso refere-se a questão da linguagem como algo que só diz o que lhe é devido e ideologicamente sustentável para o discurso, de acordo com as condições de produção, e para o sujeito que ele quer alcançar. A autora afirma que Pêcheux levanta questões para “Linguística, interrogando-a pela historicidade que ela exclui, e, do mesmo modo, ela interroga as Ciências Sociais questionando a transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam”.

No caso das FARC-EP os grandes meios de comunicação mundiais desenvolvem um papel ativo no processo de criminalização desses movimentos. Esse processo de criminalização se reverte em justificativa para as inúmeras intervenções militares na Colômbia, afinal ao combater a guerrilha não só se combateria uma forma de delito (produção e tráfico de drogas, sequestros, ataques...), mas também se proporcionaria segurança ao povo colombiano.

Entretanto, é contraditória a segurança que a escalada militar que o governo colombiano, com apoio dos Estados Unidos, desenvolve na Colômbia. As chamadas medidas “contra insurgentes”, que em suma correspondem a cerca de 300 assessores militares e mercenários adicionais, a formação de milícias paramilitares, que efetuam emboscadas e genocídios em estradas e povoados rurais. O terror promovido por esses grupos desempenha um papel essencial no Plano Colômbia, realizando uma agressiva “limpeza social” em regiões inteiras contra ativistas camponeses suspeitos de simpatizar com a guerrilha. Nessas condições o governo colombiano busca justificar a intervenção estadunidense como a única possibilidade de acabar com o terrorismo e alcançar a paz. (PETRAS. p. 47, 2002).

Bibliografia

ABRAMO; Perseu, **Padrões de manipulação da grande imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

CHOMSKY; Noam “**O Lucro ou as pessoas?**”. **A insurreição zapatista**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Data da digitalização: 2004 [S.l.: s.n]. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso em 15\03\2010.

KUCINSKI, Bernardo. **A Síndrome da Antena Parabólica**: ética do jornalismo brasileiro, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo 1998. p. 33.

MECCHESENEY, Robert. **Nove Irmãs nas Comunicações**. In: Reportagem, nº06, jan.2000.

PEREIRA FILHO, Francisco José Bicudo. **Caros Amigos e o resgate da imprensa alternativa no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2004. p.237.

PETRAS; Jaime. **Império e políticas revolucionárias na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2002.

PETRAS; Jaime, VIEUX; Steve. **Mitos e realidades da sublevação de Chiapas**. Traduzido por José Rúbens Mascarenhas de Almeida, pós-graduando em Ciências Sociais pela PUC-SP/UESB e membro do Neils. Lutas Sociais, São Paulo. N°5. 1998.

RAMONET; Ignácio, **Tirania da comunicação**. Petrópolis RJ, Editora Vozes,1999. SÁ, Antônio Fernando de A. **A história do presente como tempo da memória**. Semina (UPF), Passo. Fundo/RS, v. 4, p. 1-14, 2006.

VILLA DUARTE; Rafael. VIANA TRINDADE; Manuela; **A ascensão de Uribe na Colômbia: Segurança interna e aliança estratégica com os Estados Unidos na construção do Estado – Nação**. In: AIERBE; Luis Fernando. **Novas Lideranças Políticas e Alternativas de governo na América do Sul**. São Paulo UNESP Unicamp e PUC – SP 2008.

Fontes:

Revista *Época* 2003-2006.

Pluralidade Cultural e Linguagem

CULTURA, COMUNICAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DAS REGIÕES NORTE E CENTRO-OESTE

Rosália Aparecida da Silva²³

Mestranda em Letras; UNIR;

rosalia.silva@ifro.edu.br

Viviane Cristina Camelo²⁴

Mestranda em Psicologia; UNIR;

viviane@ifro.edu.br

Janaina Maria Ferri Candea Saldanha²⁵

Assessora de Comunicação e Eventos; IFRO;

janaina.saldanha@ifro.edu.br

Grupo de Trabalho: Pluralidade Cultural e Linguagem

²³ Pós-Graduada em Jornalismo: Comunicação Empresarial e Assessoria de Imprensa e em Administração Pública. Graduada em Comunicação Social: Jornalista. Integrante dos Grupos - GEAL (Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura e GET (Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias/IFRO).

²⁴ Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Superior. Publicitária. Integrante do GET (Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias/IFRO).

²⁵ Pós-Graduada em Jornalismo: Comunicação Empresarial e Assessoria de Imprensa. Publicitária.

Resumo: O desafio neste trabalho é explorar o tema comunicação, cultura organizacional e gestão da informação nos Institutos Federais por meio de consulta via Lei de Acesso à Informação (LAI) nas unidades do Norte e Centro-Oeste. A metodologia é qualitativa, descritiva e estudo de caso, em que foi possível traçar um panorama geral sobre a comunicação e o trabalho desenvolvido pelas assessorias de comunicação, com destaque para a estrutura da ASCOM das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, em que estão localizados doze Institutos Federais. Nestas instituições (reitorias e *campi*) trabalhavam 11.585 servidores em junho de 2014. A solicitação de informação sobre as ASCOMs foi realizada via LAI, obtendo resposta de onze dos Institutos, da qual é possível visualizar a estrutura das assessorias e as áreas profissionais que dela fazem parte. Como conclusão, vemos que assim como a sociedade pós-moderna passa por modificações quanto ao sujeito e sua identidade, assim também as organizações também estão em constante transformação.

Palavras-chave: 1. Comunicação 2. Acesso à Informação. 3. Cultura Organizacional.

Introdução

No início do século passado, o Presidente da República, Nilo Peçanha, criou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices para atender aos mais desfavorecidos socialmente, passando à denominação atual em 29 de dezembro de 2008 (Lei nº 11.892²⁶). Nesta data, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades formaram os Institutos Federais. A Rede Federal foi estruturada para ofertar acesso a alunos e sociedade às conquistas científicas e tecnológicas, ampliando sua área de atuação e diversificação de programas e cursos, pois está presente em todo o território nacional. Sua missão envolve qualificar profissionais para diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços. Entre suas características previstas na lei de criação está desenvolver a educação profissional e

²⁶ Lei nº 11.892, de 29/12/2008, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

tecnológica levando em consideração as demandas sociais e peculiaridades regionais.

O tema em análise neste artigo é estrutura dos setores de comunicação verificadas por meio de solicitação de acesso à informação aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instalados nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, tendo em vista que o trabalho de divulgação e de aproximação com o público é a meta das assessorias. Em especial em tempos em que a identidade do sujeito se altera, conforme estudos de Stuart Hall (2011) e Zigmunt Bauman (2005).

Em levantamento realizado por meio de ferramentas de acesso à informação pública, obteve-se a quantidade de profissionais da área de comunicação que compõem os Institutos Federais do Acre, Amazonas, Amapá, Brasília, Goiás, Goiano, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Unidades estas que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciada em 1909 e que hoje abriga 38 Institutos Federais *multicampi*, distribuídos em todo o território nacional. Para conclusão do artigo, recorre-se à teoria para descrever as atividades de assessorias de comunicação.

O levantamento dos dados aqui descrito foi feito por meio da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, denominada LAI (Lei de Acesso à Informação), que regulamentou o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas. Significando um grande avanço na consolidação dos direitos democráticos brasileiros, os dispositivos dela são aplicáveis aos três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Por ser instrumento de prestação de contas, favorecendo o acompanhamento social, a Lei também contribui no combate à corrupção no país e corrobora com a eficiência da gestão pública. Em decorrência da LAI, os cidadãos brasileiros podem de fato acessar/colocar em prática o conceito de *accountability*, controle, transparência e obrigação de prestação de contas das instituições públicas.

Pretende-se debater questões relacionadas a 'cultura' e 'identidade' sob o enfoque institucional, afinal, a época é de formação de novos sujeitos. Os indivíduos da "modernidade tardia" ou "pós-modernidade" não são mais sujeitos

"unificados" e sim com identidades "fragmentadas", "descentradas", "deslocadas", conforme verificado em Hall (2011).

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO: FERRAMENTAS

A comunicação moderniza-se tão rapidamente quando as mudanças que ocorrem na sociedade. Não só veículos de imprensa passam por alterações constantes de logística, técnicas e éticas, mas também o diálogo entre o público, meios de comunicação, instituições, empresas, órgãos públicos, autoridades e outros (FARRARETTO, 2009). Assim como o perfil profissional daqueles que atuarão nas diversas instâncias da comunicação, incluídas aí as assessorias. Aos comunicadores cabe qualificar-se e atualizar-se constantemente para atuar neste espaço público de circulação de ideias, tendo em vista que a eles passaram a ter trabalhos mais complexos relacionados à indústria da comunicação.

Da mesma forma que os jornalistas preceituam em seu Código de Ética²⁷, é direito do cidadão e, portanto, dever profissional, o repasse das informações, sendo compromisso do jornalista com a apuração precisa de acontecimentos e na correta divulgação. Nota-se que não só a imprensa em geral deve priorizar o direito coletivo à informação de qualidade, mas também o trabalho das assessorias deve manter este foco defendido no conjunto da liberdade de expressão. Dada a abrangência do serviço de comunicação da mesma forma que Elisa e Artur Farrareto (2009) defendem ser necessário o trabalho inter-relacionado entre as diferentes áreas de comunicação com a seguinte delimitação de funções: Assessoria de imprensa: informação jornalística; Relações públicas: imagem pessoal e institucional; e Publicidade e propaganda: comercialização de serviços ou produtos.

Na literatura da comunicação, Carvalho e Reis (2009), Mafei (2005) e Farraretto e Farraretto (2009) tratarão dos serviços relacionados às áreas de assessoria de comunicação, indo do relacionamento diretamente com os veículos de comunicação aos que poderão ser voltados também aos públicos

²⁷ Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros disponível em <http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

interno e externo. Entre os quais podem ser listados o contato direto por meio de sites, eventos, comunicações diversas (telefonemas/*follow up*, encontros, reuniões, visita às redações), e outros. Sugestões de pautas em relises e *press kits*, destinados aos órgãos de imprensa e seus profissionais. Elaboração de relatórios de avaliação, acompanhamento e clipping das matérias que envolvam a instituição. Manutenção e atualização do *mailing list* com contatos da imprensa ou mesmo de grupos de *stakeholders*. E, ainda, a edição de boletins, *newsletters*, *house organs*, revistas ou outros periódicos destinados a públicos delimitados.

Fabyanne Rodrigues (2010) apresentou dados que buscam traduzir a relação que há entre democracia e o trabalho das assessorias, resultado em aumento da prestação de contas e influenciando na qualidade da democracia. Da mesma forma, Amarildo Baesso e Débora Pinheiro (2009) mostram que na área de comunicação pública é necessário ter carreira que contemple profissionais com perfil comprometido com o Estado, visando o fortalecimento das assessorias de comunicação. Conforme os autores, “comunicação pública pode ser entendida, de grosso modo, como uma atividade que envolve informação, formação de opinião e prestação de contas, tendo sempre um caráter de interesse público” (BAESSO; PINHEIRO, 2010, s.p).

Conforme Luiz C. Martino (2012) são várias as explicações que podem ser atribuídas ao termo comunicação, havendo nele uma polissemia de sentidos. Do latim *communicatio* tem-se a seguinte definição: *co* (“atividade realizada em conjunto”), *munis* (“estar encarregado de”) e *tio* (reforça a ideia de atividade). A diferença quando comparado ao termo informação é que enquanto a comunicação expressaria a relação entre pessoas e consciências, a informação seria o conteúdo desse processo. Na lição de Martino (2012, p. 18) ainda se observa que:

O certo é que não temos comunicação sem informação, e, por outro lado, não temos informação senão em vista da possibilidade dela se tornar comunicação. Enfim, se a identificarmos com o plano material do processo, pode-se dizer que uma informação é comunicação em potencial, se levarmos em conta sua capacidade de ser estocada, armazenada (codificada) e reconvertida num segundo momento (decodificada).

Para analisar a cultura e a comunicação organizacional, é necessário ainda situá-la no contexto histórico em que está inserida, visto ser no Brasil uma atividade recente de cerca de três décadas. Realizada, portanto, em território nacional, em uma sociedade que passou há pouco tempo pela transição do período militar ao processo democrático. Mundialmente, a atividade se desenvolve em contexto de uma sociedade capitalista. Segundo Anthony Giddens, não se vive ainda uma pós-modernidade, “nós não nos deslocamos para além da modernidade, porém estamos vivendo precisamente através de uma fase de sua radicalização” (GIDDENS, 1991, p. 62). Organizadas, pois, dentro de uma globalização cada vez mais acelerada e tecnológica, o trabalho dessa indústria, comércio ou serviço atual exige novos conhecimentos e ferramentas. Tudo causa e/ou sofre reflexos na forma dos sujeitos organizarem-se, do âmbito familiar ao empresarial. A tal ponto que um acontecimento antes restrito, de nível local, chega a outros países em grande velocidade. Stuart Hall (2011) estuda as transformações na identidade do indivíduo, que passa a ser nestes tempos de modernidade um sujeito descentrado, com identidades contraditórias e deslocadas.

[...] o "sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Descrevi isso através de cinco descentramento. Deixem-me lembrar outra vez que muitas pessoas não aceitam as implicações conceituais e intelectuais desses desenvolvimentos do pensamento moderno. Entretanto, poucas negariam agora seus efeitos profundamente desestabilizadores sobre as ideias da modernidade tardia e, particularmente, sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceptualizados (HALL, 2011, p. 46)

Em Bauman se reforçará esse pensamento sobre as modificações de pertencimento e identidade:

Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões de que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". (BAUMAN, 2005, p. 17)

No Brasil, o recente processo de democratização, aliado à crescente valorização das demandas sociais colocou instituições mais suscetíveis à

opinião dos públicos de interesse de cada entidade, os chamados em comunicação de *stakeholders*, e mesmo ao restante da sociedade a quem de uma forma ou de outra se prestam contas, pois vive-se em constante observação. Uma organização que foge da normalidade – agride o meio ambiente, utiliza-se de trabalho escravo, sonega e corrompe, ou toma determinadas posições políticas – recebe punições sociais por seus atos, além de responder às instâncias habilitadas a tal.

Também autores que analisam a prática diária da comunicação empresarial e assessoria de imprensa, como Rivaldo Chinem (2006) e Juarez Bahia (2006), trazem o fazer profissional na comunicação como destaque dentro deste contexto de globalização. Focalizando como tendência a objetividade de transmissão de informações para os diferentes públicos, a “comunicação empresarial é o processo – conjunto de métodos, técnicas, recursos, meios, etc. – pelo qual a empresa se dirige ao público interno (seus funcionários) e ao público externo (seus consumidores)” (BAHIA, 2006, p. 15). Já na teorização de Wilson da Costa Bueno (2014), se incorpora aspectos institucionais (gestão, responsabilidade social, postura ética etc) e a divulgação de seus produtos, marcas e serviços. Segundo o autor, a Comunicação Empresarial, Comunicação Organizacional, Corporativa ou Institucional é o “conjunto integrado de ações, estratégias, planos, políticas e produtos planejados e desenvolvidos por uma organização para estabelecer a relação permanente e sistemática com todos os seus públicos de interesse” (BUENO, 2014, p. 3-4). O autor mostra que é na atuação integrada e no uso da inteligência empresarial que se ampliará as forças do trabalho das assessorias.

E no caso de momentos de adversidades, a função dos assessores é o de zelar pela reputação e imagem da organização. Sendo que devem ter planos preventivos de atuação para “antecipar-se aos acontecimentos e não via a reboque deles” (CHINEM, 2006, p. 46). Para alcançar bons resultados, o autor ainda enfatiza que o comunicador seja mais que um operador, deve ser um estrategista, com acesso às discussões sobre o futuro e a estratégia de gestão dos assessorados. Afinal, não só o consumidor e os vários clientes de cada assessoria (públicos internos e externos) estão cada vez mais exigentes e atentos aos seus direitos, a sociedade como um todo é mais plural e crítica.

Necessitando a atuação ocorrer com inteligência intelectual e repensando antigas práticas. Como mostra Roberto de Castro Neves (2002) o que uma empresa faz ou deixa de fazer pode muitas vezes influenciar em sua imagem e repercutir negativamente junto ao seu público. Sobre o custo dessas crises empresariais ele estima ser muito alto:

Nos Estados Unidos, calcula-se que as empresas perdem 300 bilhões de dólares por ano só em honorários de advogados, custas de processos, indenizações e multas. Computando o resto, a estimativa ultrapassa um trilhão de dólares por ano. Isto em tempos normais. Claro que nas épocas conturbadas – como a que seguiu o 11 de setembro de 2001 e na crise das corporações em 2002 – os prejuízos são muito maiores. (NEVES, 2002, p. 68)

Dentro das organizações governamentais, o trabalho da comunicação ganha ainda destaque por ser elo com a sociedade, tendo em vista que a democracia requer cada vez mais transparência com o trato da coisa pública, buscando fornecer conhecimento, acesso, interação e receber feedback.

A Comunicação Pública ocorre no espaço formado pelos fluxos de informação e interação entre agentes públicos e atores sociais (governo, Estado e sociedade civil – inclusive partidos, empresas, terceiro setor e cada cidadão individualmente) em temas de interesse público. Ela trata de compartilhamento, negociações, conflitos e acordos na busca do atendimento de interesses referentes a temas de relevância coletiva. A Comunicação Pública ocupa-se da viabilização do direito social coletivo e individual ao diálogo, à informação e expressão. Assim, fazer comunicação pública é assumir a perspectiva cidadã na comunicação envolvendo temas de interesse coletivo. (DUARTE, s/d, p. 2)

Governo/governantes/gestores têm, portanto, a responsabilidade de permanecer atento às necessidades que a sociedade tem de acesso à informação, tanto no nível da legislação própria, quanto da própria assessoria de comunicação, que deve estar alinhada à gestão no planejamento do trabalho a ser desenvolvido em cada instituição.

Materiais e Métodos

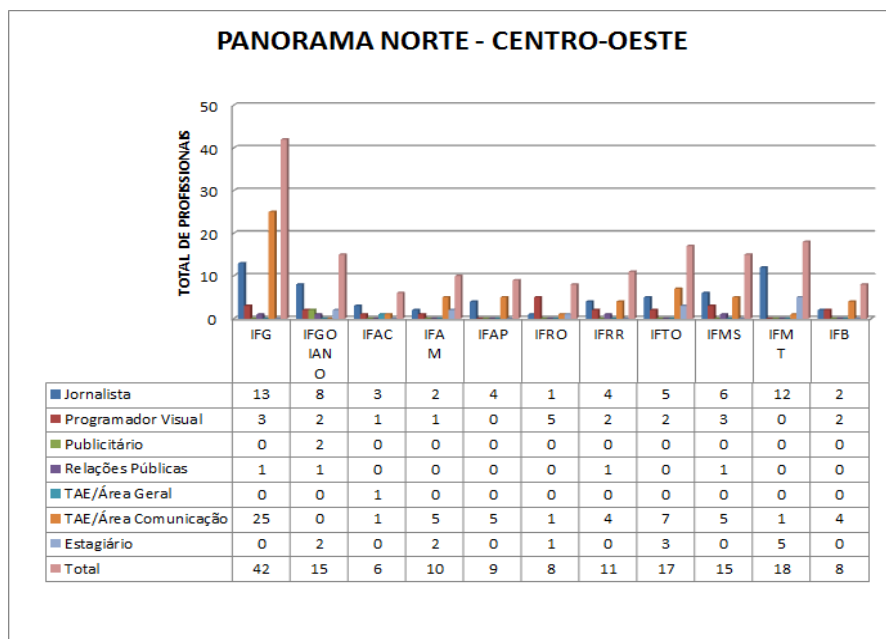
A LAI é um incremento no processo de controle, transparência e prestação de contas (*accountability*) pelo qual passa o Brasil, que também editou

a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) e a Lei da Transparência (Lei Complementar nº 131/09). Em 2014, quando a Lei completaria dois anos, procedeu-se pedido de acesso à informação, por meio da página eletrônica do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), no dia 15 de maio de 2014, questionando o número de profissionais de comunicação ligados ao quadro de pessoal de Institutos Federais de duas regiões brasileiras: Centro-Oeste e Norte. Os quatro questionamentos feitos foram:

1. Quantitativo e data de nomeação de servidores (efetivos e de confiança) nas áreas de jornalismo, programação visual, relações públicas, produtor cultural, técnico em audiovisual e áreas afins), em cada unidade do Instituto (reitoria e campi);
2. Quantidade de estagiário na área de comunicação (dividido pelas áreas de jornalismo, programação visual, relações públicas, produtor cultural, técnico em audiovisual e áreas afins);
3. Quantidade e relação de funções gratificadas e de cargos de direção ocupadas por estes servidores.
4. Cargos vagos ou no aguardo de abertura de concurso ou concursos em andamento (dividido pelas áreas de jornalismo, programação visual, relações públicas, produtor cultural, técnico em audiovisual e áreas afins)

Todos os IFs responderam, com exceção do Instituto Federal do Pará, mesmo com envio de recurso no mês de junho/2014. Da resposta dos outros 11 Institutos (Acre, Amazonas, Amapá, Brasília, Goiás, Goiano, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Roraima e Tocantins) chegou-se ao seguinte quadro, com o panorama das áreas de comunicação das duas regiões brasileiras:

Tabela I - Levantamento de número servidores/ASCOM:

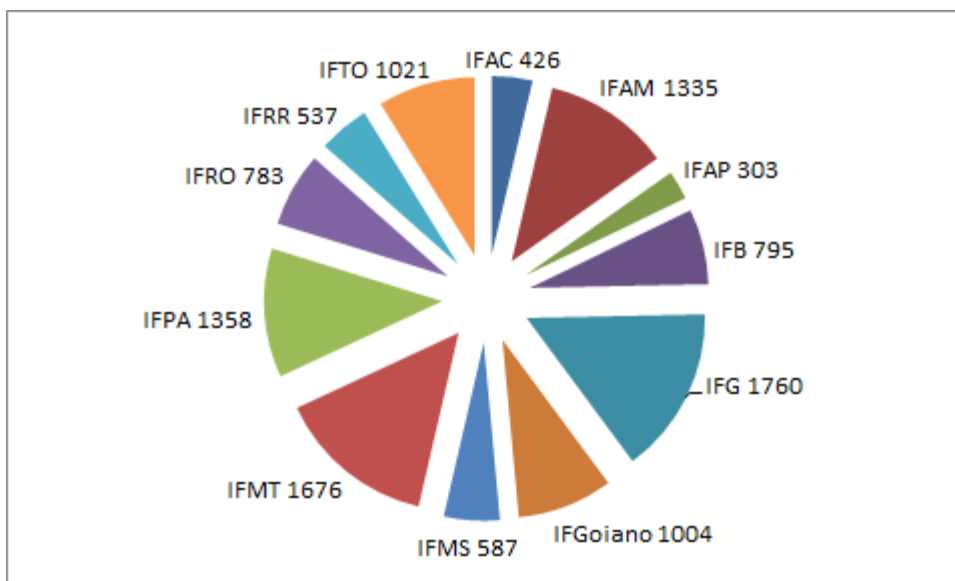


Fonte: Elaboração das autoras.

Em primeira análise, nota-se diferença no quantitativo de cada área profissional “contratada” pelos institutos das regiões norte e centro-oeste para atuar na comunicação institucional. Alguns terão em seus quadros maior número de jornalistas, outros não terão estagiários, publicitários ou programadores visuais. Como comparativo da dimensão de cada instituição, tem-se abaixo o quadro do total de servidores (docentes e técnicos) em consulta feita em junho de 2014 ao Portal da Transparência²⁸:

Tabela II - Número geral de servidores dos Institutos Federais:

²⁸ Transparência Brasil, disponível em <<http://transparencia.gov.br/>>, acesso em 05 jun. 2014.



Fonte: Elaboração das autoras.

Com exceção do IFRO (que respondeu após três meses a solicitação) e do IFPA (que não enviou resposta), os demais responderam dentro do prazo previsto pela Lei 12.527 (art. 11º, § 1º e 2º), de que não sendo possível fornecer imediatamente a resposta, há prazo de até vinte dias, acrescidos de mais dez mediante justificativa do órgão para tal. A média dos dez institutos com resposta dentro do prazo foi de quase 18 dias, com o IFGoiano retornando o contato em dez dias, o que levanta o questionamento sobre o quanto o compromisso da gestão com equipes de comunicação e investimento nesta área é suporte para melhor disponibilização de dados também para a comunidade de modo geral.

Algum tempo depois que o acesso à informação foi utilizado por Rondônia, o jornalista e pesquisador Vinícius Bazenga Vieira, da Assessoria de Comunicação Social e Eventos do IFMS, realizou por e-mail enviando à lista²⁹ dos Comunicadores da Rede Federal, um levantamento sobre a área de comunicação dos Institutos Federais de todo o país. A divulgação das respostas ocorreu no dia 10 de julho de 2014. A tabela foi formulada com as respostas fornecidas pelos participantes do Fórum de Comunicadores (SETEC/MEC), por e-mail, sobre a quantidade e distribuição de jornalistas na Rede Federal. O resultado esboçou apenas uma área da comunicação (jornalismo), necessitando

²⁹ Correio Eletrônico do Fórum de Comunicadores <forumcomunicadores@listas.mec.gov.br>.

segundo o pesquisador, um panorama mais abrangente e também questionador de cargos de Programadores Visuais, Relações Públicas e outros profissionais que por ventura compõem os departamentos de comunicação dos IFs. A resposta ao formulário online conseguiu alcançar mais de 50% dos Institutos. As respostas estão na ordem em que os IFs responderam ao formulário e contribuiu para com este presente estudo com dados sobre a projeção total de alunos feita naquela época.

Instituto	Jornalistas na reitoria	Nº de <i>campi</i>	Jornalistas nos <i>campus</i>	Quem escreve para página dos <i>campi</i>	Nº de alunos
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	02	08	06	Jornalista	19.000
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	03	17	11	Jornalista	23.000
Instituto Federal Goiano	03	05 + 03 (breve)	05	Jornalista	30.000
Instituto Federal de Rondônia	01	08	não há	não há página	14.000
Instituto Federal Fluminense	02	11	06	Jornalista	9.600
Instituto Federal de Brasília	01	10	não há	Jornalista	10.000
Instituto Federal do Espírito Santo	04	21	não há	servidor indicado pela direção	18.000
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Estagiária	07	01	servidor indicado pela direção	10.610
Instituto Federal de Sergipe	01	06	01	servidor indicado pela direção	não informado
Instituto Federal de Minas Gerais	02 + 1 (breve)	12	03	Jornalista	9.000
Instituto Federal do Tocantins	02 + 1 (breve)	11	03	Jornalista	13.000
Instituto Federal do Paraná	02	14	não há	servidor indicado pela direção	9.507
Instituto Federal do Acre	03	06	não há	Jornalista	20.000

Instituto Federal do Amazonas	02	14	não há	servidor indicado pela direção	20.000
Instituto Federal da Bahia	03	17	04	Jornalista	não informado
Instituto Federal do Ceará	04	23	07	Jornalista	20.000
Instituto Federal do Amapá	01	05	02	não há página	740
Instituto Federal Catarinense	01	15	04	servidor indicado pela direção	10.000
Instituto Federal Baiano	01	10	00	servidor indicado pela direção	9.325
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	01	07	01	servidor indicado pela direção	30.000
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	04	07 + 03 (breve)	01	não há página	7.500

Fonte: Divulgação Vinícius Bazenga Vieira (IFMS, junho de 2014)

De posse destes dados, pode-se comparar, por exemplo, a estrutura em maio/junho de 2014 do IFMS (587 servidores no total, para uma projeção de 7,5 mil alunos, e 15 comunicadores), com o IFRO (783 servidores, 14 mil alunos e 8 comunicadores), com o IFAM (1.385 servidores, 20 mil alunos e 10 comunicadores) e o IFGoiano (1.004 servidores, 30 mil estudantes e 15 comunicadores). Ao se correlacionar áreas de trabalho, observa-se que no IFMT não há servidores da área de criação (programadores visuais), por outro lado o número de jornalistas é bem distribuído nos *campi* e reitoria (um jornalista em cada unidade: Rondonópolis, Campo Novo, Pontes e Lacerda, Sorriso, Cuiabá, Reitoria, Juína, Reitoria, São Vicente, Confresa e Barra do Garças e dois em Cáceres). Desta forma, questiona-se qual indicador sustenta a tomada de decisão para a contratação de profissionais ligados à área de comunicação, já que se percebe que o quantitativo de público interno (servidores e alunos) não impactou no quantitativo destinados aos setores de comunicação de cada instituição pesquisada.

Em outro foco, vê-se que o IFGoiano possui para a área de comunicação três funções gratificadas (uma FG1 e duas FG3) e uma CD3³⁰, enquanto no IFAM e IFMT não eram destinados cargos aos comunicadores, conforme tabela feita a partir da terceira pergunta enviada aos Institutos, sobre as funções de chefia ocupados por servidores da área de comunicação, em que as respostas foram:

O trabalho da comunicação é como o de todo órgão público: envolve acesso, ética, transparência, democracia, gestão, prestação de contas, responsabilidade social, obrigações e governança. Sendo o comunicador um dos principais responsáveis pela divulgação e publicização do que ocorre nas diversas instituições. Se bem utilizada, a comunicação é uma ferramenta essencial para construir boas relações entre empregados, clientes e outros públicos importantes e estratégicos no crescimento institucional. Qual seria então a relação entre a composição da estrutura dos setores de comunicação e o poder de aproximação com seus públicos e transparência dos atos institucionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado neste artigo, comunicação e informação são termos diferentes e complementares, ambos importantes na troca realizada entre os seres humanos e entre as instituições e seus diversos públicos. A permanência ou ausência de ambos no processo comunicativo afetará na imagem/identidade institucional, causando repercussão de tendência positiva ou negativa na reputação/identidade, em especial em épocas de ampliação de acesso à informação pública. Apontando, desta forma, para que uma visão de modo estratégico sobre a atuação da assessoria de comunicação seja lembrada por parte da organização. Sendo a informação comunicação em potencial, não a

³⁰ Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas – FG, conforme Lei nº 11.892, de 29/12/2008, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

fornecer à sociedade é uma forma de sonegação, portanto, saindo da “normalidade” exigida para estes novos tempos, enquadrados na aceleração da modernidade e no processo de *accountability*. Torna-se, desta forma, espaço aberto para geração de possíveis crises institucionais. Mantém-se o questionamento sobre como a estruturação dos setores de comunicação adequada a cada realidade pode contribuir para o planejamento e atuação junto aos seus públicos de interesse.

Dada a importância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em atender ao maior número de localidades em sua estrutura *multicampi* e levar ensino para comunidades com diferenciados perfis/grupos sociais, pode-se afirmar que o compromisso e a necessidade de comunicar-se de cada instituição pesquisada se amplia, visto haver diversos públicos que necessitam compreender e ter acesso às informações produzidas em cada Instituto Federal, com destaque para as regiões Norte e Centro-Oeste, que nacionalmente não detém as maiores referências em centros de pesquisa. Subentende-se, assim, que o investimento em comunicação deve ser proporcional aos desafios propostos. O comunicador, como um tradutor/amplificador das informações contidas na instituição, compartilha com a gestão a responsabilidade de se fazer entender, dos produtos da educação e qualificação profissional das pesquisas e popularização da ciência.

Afinal, a prestação de contas exigida pela sociedade é cada vez maior e a própria edição de leis com tais finalidades demonstram a preocupação governamental com os anseios dos cidadãos. Assim, as assessorias de comunicação e os servidores específicos da área podem contribuir no processo de aproximação e publicização de informações em cada unidade dos Institutos Federais a seus públicos de interesse.

Vimos, por fim, como estão estruturadas nos Institutos Federais do Norte e Centro-Oeste as Assessorias de Comunicação e nos restam ainda dúvidas de como estão atuando sob as novas perspectivas sociais, de um público (estudantes, pais, professores, técnicos e demais envolvidos direta ou indiretamente com cada instituição) composto por sujeitos heterogêneos. Tendo em vista que o trabalho em comunicação deve se enquadrar para atender às novas identidades culturais, ainda são necessários novos estudos para atingir

bons resultados no que diz respeito a esse sujeito quanto a sua nacionalidade, classe social, sexualidade, raça e etnia, até então bem definidas quando do começo da modernidade. Temos aqui o levantamento inicial, agora o desafio está em aprofundar os estudos sobre atendimentos feitos pelas diferentes formações de assessorias de comunicação.

REFERÊNCIAS

BAESSO, Amarildo; PINHEIRO, Débora. **Comunicação na administração Pública Federal: Práticas e desafios nas assessorias dos ministérios**. 2009, Disponível em <http://kucinski.com.br/visualiza_noticia.php?id_noticia=421>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BAHIA, Juarez. **Introdução à Comunicação Empresarial**. 1 ed. 2 reimpressão. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

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

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação Empresarial: políticas e estratégicas**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CARVALHO, Claudia; REIS, Léa Maria Aarão. **Manual prático de assessoria de imprensa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CHINEM, Rivaldo. **Comunicação Empresarial: Teoria e o dia-a-dia das Assessorias de Comunicação**. Vinhedo (SP): Horizonte, 2006.

DUARTE, Jorge. **Comunicação Pública**. Artigo. Disponível em <<http://www.jforni.jor.br/forni/files/ComP%C3%BAblicaJDuartevf.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

FARRARETTO, Elisa Kopplin; FARRARETTO, Luiz Artur. **Assessoria de Imprensa: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Summus, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org). **Teorias da Comunicação: Conceitos, escolas e tendências**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAFEI, Maristela. **Assessoria de Imprensa: Como se relacionar com a mídia.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MONTEIRO, Graça França. **A Notícia Institucional.** In DUARTE, Jorge (org). Assessoria de Imprensa e Relacionamento com a Mídia: Técnica e Teoria. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NEVES, Roberto de Castro. **Crises empresariais com a opinião pública: como evita-las e administrá-las – casos e histórias.** Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

RODRIGUES, Fabyanne Nabofarzan. **A importância da assessoria de imprensa para a representação e qualidade da democracia. Monografia (especialização) do Curso de Política e Representação Parlamentar, Câmara dos Deputados.** Brasília: Cefor, 2010.

Tupi Mondé: Língua, Linguagem e Cultura dos Indígenas “Cinta Larga”.

Eliane Martins Damacena

Letras/Português-Universidade Federal de Rondônia

Email:anneanne_at@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem o objetivo de estudar os aspectos da língua, linguagem e cultura dos indígenas Cinta Larga, para compreendê-la como está constituída historicamente, no tempo e espaço. Estudará traços históricos, das suas vertentes, verificar-se-á seus processos de transformações que culminam no contexto social e cultural dos indígenas.

Palavras-chave: Língua; Linguagem; Cultura; Cinta Larga

Introdução

Quando os europeus chegaram, primeiramente avistaram e encontraram povos que aqui já habitavam. Chamaram-nos de índios ou indo-europeus, pois acreditavam ter chegado às Índias. Na convivência, na disputa e conquistas, estes povos descobridores foram explorando a terra de forma ilegal. Fato que culminou na morte gradativa de indígenas, que em contato com o branco não resistiam e morriam por doenças ou massacre. Foram também usados como escravos. Estima-se que na época em que o Brasil foi descoberto habitava em média 3 a 5 milhões de índios e atualmente reduz-se a aproximadamente 400 mil. Preocupa-se em muito, visto que, a população mundial cresce gradativamente, enquanto que a população indígena está decaindo.

O povo Tupi Mondé

Conforme estudos do pesquisador João Dal Poz Neto, a comissão telegráfica de Rondon foi a primeira e possuiu contato com os índios. Com a criação em 1907 da comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, a comissão conhecida por “Comissão Rondon”, por ato do Presidente da República Afonso Pena, planejou a ocupação sistemática e permanente do noroeste do então imenso estado do Mato Grosso: Além de estender o telégrafo, abrir estradas estratégicas, executar trabalhos geográficos, botânicos e mineralógicos, a comissão Rondon encarregou-se de “pacificar” as populações indígenas em seu percurso. O surgimento de núcleos, vilas e seringais ao longo da linha telegráfica, todavia, e aqui a omissão nas fontes históricas é bem significativa, não alcançou de imediato os povos tupi que habitavam longe de seu eixo. Segundo Neto (1991) em sua dissertação de mestrado:

Relatos circunstanciados, que traçam os diversos surtos pelos quais a colonização de Rondônia e adjacências e caracterizaram os danos causados à população indígena. O certo é que, apesar de tudo, subsistiu nessa região um número considerável de grupos indígenas, embora muitos deles em precárias condições de vida. Não pretendo entrar em detalhes, mas é evidente que as questões mais graves referem-se à não regularização das terras indígenas e à espoliação dos recursos naturais nelas existentes.

As línguas indígenas mais faladas no Brasil são classificadas em quatro grandes grupos. Os troncos linguísticos são: Tupi e Macro-Jê; e as famílias linguísticas Karib e Aruak. Com várias raízes vertentes de dialetos e línguas somando-se aproximadamente 180, porém este é um número inexato devido à polêmica em decidir que expressões linguísticas diferentes, usadas por comunidades indígenas separadas geograficamente, integram duas línguas diferentes ou dois dialetos de uma mesma língua. A Doutora Lucy Sek em seus estudos relata:

Atualmente 180 línguas indígenas são faladas no Brasil. De fato, não há absoluta certeza quanto ao número, o que se deve às dificuldades inerentes à definição técnica do que seja propriamente uma língua (em relação a dialeto, formas antigas e modernas etc.), agravadas pela carência ainda existente de informações sobre as línguas e seus falantes. Estima-se que, no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam¹⁴ devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até nossos dias. Um exemplo atual é o caso de avanço sobre a área Terra do Sol, em Roraima, habitada pelos grupos indígenas makuxi, wapixana, ingarikó e taurepang.¹⁵A extensão da perda pode ser claramente visualizada através da localização atual de grupos e línguas indígenas: estão concentrados nas regiões Amazônica e Centro-Oeste, nos Estados do Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Acre, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins e, em menor proporção, em outros Estados, tendo desaparecido na prática totalidade da região Leste, de Norte a Sul do País, e mesmo em parte da Amazônia. Para ficar em um exemplo, mencionamos a família lingüística botocudo, uma das mais extensas do Brasil, cujos falantes ocupavam no passado toda a região compreendida entre o Rio Pardo, na Bahia, e o Rio Doce, em Minas Gerais e Espírito Santo, e que hoje está reduzida a um único grupo, o krenak-nakrehé.

As línguas nativas (de tribos) indígenas brasileiras estão entre as mais ameaçadas de extinção, segundo uma classificação feita pela National Geographic Society e o Instituto Living Tongues.

Como o termo língua indígena é muito amplo, delimitar-se-á este trabalho apenas na língua Tupi Mondé, língua esta usada pelo grupo em foco “Cinta Larga”.

É sabido que:

A exteriorização do pensamento é efetuada através da palavra, (VYGOSKY, 1999, p. 40), pois na teoria de Vygotsky ele pondera que a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento: nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência... O pensamento e a palavra não são talhados no mesmo modelo: em certo sentido há mais diferenças do que semelhanças entre eles. A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com

palavras, como se de um ornamento se tratasse (VYGOTSKY *apud* IANNI, 1999, p. 40).

Percebe-se que o pensamento é latente em todos os seres humanos e sofre alteração ao transformar-se em fala. Aristóteles teorizava que “os sons emitidos pela voz são os símbolos dos estados da alma.” (apud Auroux, 1998, p. 97). A linguagem acompanha o ser humano desde o momento em nasce até o momento de sua morte, é por seu intermédio que o pensamento é expresso, sonha-se, influencia-se, imagina-se mundos diferentes. A linguagem é fascinante dada como poder ao ser humano, pois só os humanos falam.

Bakhtin esclarece que: “se perdermos de vista a significação da palavra, perde-se a própria palavra, que fica reduzida à sua realidade física: o que faz da palavra uma palavra é sua significação” (1997, p. 49).

Esse contexto remete a forma de como os fatos devem fixar ao cotidiano, são os acontecimentos, as ações reais ocorridas no âmbito da sociedade e para ela transmitidas que alimenta a difusão dos acontecimentos se alargando o horizonte do pensar, ainda que esses processos sejam fragmentados. “O pensamento é o diálogo interior que a alma sustenta com ela mesma”, escreve Auroux (1998, p. 34). Já o discurso, segundo o autor, “é o pensamento exteriorizado sob a forma de fluxo verbal”. Filósofos e estudiosos da linguagem concordavam, que até o final do século XIX, em definir a língua como expressão do pensamento. “Graças à linguagem, o pensamento se oferece assim em espetáculo, para si mesmo e para outrem”, argumenta Ducrot. E complementa: “todo pensamento consiste numa associação de juízos” (1968, p. 27).

A singularidade linguística estabelecida na aldeia Cinta Larga em função do momento da enunciação, no dado momento em que percebe a fala dos povos daquela aldeia, observa-se as mudanças ocorridas de forma drástica por influência de outras linguagens. A mudança acelerada na língua destrói a unidade de entendimento. A língua é um referencial humano e traz inúmeras variações. Não há igualdade entre os seres humanos, situados em meio social ou espacial diferentes que permite que o legado cultural das gerações passadas continue sendo transmissível e acessível as futuras gerações. Se a língua muda

constantemente e é aceita, as informações fornecidas a gerações seguintes serão cada vez menores, lembrando-se que as línguas indígenas são ágrafas.

O caráter social da língua é facilmente percebido quando se leva em conta sua existência antes mesmo de nascermos. O ser humano, ao nascer já encontra a língua formada e em funcionamento, pronta para ser usada. E, mesmo quando a pessoa deixa de existir, a língua subsistirá independentemente do ser. A língua pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. Linguagem é um conjunto de sinais usado pelo homem para se comunicar. A comunicação humana é realizada de várias maneiras, por meios de apelos visuais, auditivos, linguagem corporal e principalmente pela linguagem verbal. A linguagem não é só um sistema, um instrumento utilizado para a comunicação ou veiculação de informações, mas principalmente, uma forma de manifestação social do pensamento. Suassure (1969:26-28):

"Se na dicotomia sincronia versus diacrônica se estabelecem duas maneiras de estudar a língua, na dicotomia língua versus fala há a definição do conceito de língua. Porque a língua é coletiva e a fala é particular, portanto, a língua é um dado social e a fala é um dado individual. Além disso, a língua é sistemática e a fala é assistemática".

A língua portuguesa muito se diferencia da nativa, a linguagem materna daquele povo influenciou muito no seu dialeto.

O uso da linguagem constitui um objeto próprio. Recentemente, na aldeia, foi explorado um garimpo de pedras preciosas (diamante), onde pesquisadores acreditam ser um dos maiores garimpos de diamante do mundo, senão o maior, pois estudos aprofundados ainda não foram realizados. O contingente de pessoas que trafegava naquele local chegou-se até 5.000 garimpeiros e como diz: Mattos (1998, p. 82)

O cotidiano constrói-se por uma cenografia que se dá pela relação necessária da conversa - cujos modelos não se submetem a um encadeamento estruturado nem atos da fala nem de temas - com o lúdico - estabelecimento de regras que não são definidas, nem pelo direcionamento do objeto discursivo nem pela disputa pela referência, mas pela instalação de regras do jogo que proporcionam um encontro particular da situação imaginária com a situação empírica e os gestos diários e "mimese discursiva" (grifo do autor).

A infiltração desses garimpeiros em muito influenciaram no cotidiano daquela tribo, a situação social se instaura prevalecendo o grupo de maior contingente, no caso, os garimpeiros. Verdadeiramente Mattos (1998, p. 82), revela uma situação de conversa, a qual se instaura socialmente entre os grupos – índios/garimpeiros – a mimese se subordina ao imaginário e fixa à memória do índio, dando-lhe outra vertente para sua língua, transviando-se ao mesmo a necessidade da sociabilidade por intermédio da fala. Na formação do imaginário social a conversa definida versa discursivamente na estrutura, no cumprimento das funções sociais, é o que se dá como atos sociais. Neste sentido, houve parte da perda dos costumes, da língua, da cultura, pois a mistura do índio com os exploradores de suas reservas perdeu-se parte de seu imaginário, os mitos que são seus valores simbólicos, miscigenaram-se ao imaginário dos (garimpeiros).

Em especial, a citação de Mattos (1998), induz que a “cenografia” se mistura com a cenografia dos exploradores em diferentes culturas a não indígena. O cenográfico é uma situação completamente diferente uma da outra, pois no cenográfico indígena há a pura relação homem/natureza, esses povos não degradam, “preservam”. Na cenografia, homem branco definido neste trabalho, há uma contraversão, o contraposto do indígena, pois o homem branco tem primazia à ganância de poder, de ter, esquece-se, porém do “Ser”. Não preserva, ao ponto que os indígenas não acumulam riquezas, extraem da natureza apenas alimentos para seu sustento, contra versando com o “homem branco” que só pensa em ter mais, pois seu status é definido e privilegiado em seu meio social, ponderado na riqueza material.

Muitos foram os fatores influenciáveis percebidos no decorrer da pesquisa, percebe-se parte da perda de suas tradições, cultura, crenças, costumes. Fatores que mais influenciaram nas perdas das singularidades indígenas foi o convívio com o europeu. Já se tornou um tanto difícil como definir uma língua pura, língua materna, língua primitiva. Língua puramente falada na época do descobrimento e colonização do Brasil pelos: portugueses, espanhóis, ingleses. As influências sofridas por esta tribo vem sendo modificada desde a colonização do estado (Rondônia). A construção das linhas telegráficas comandadas por Rondon, a abertura da BR 364, a colonização do estado nas décadas de 60 e 70, a exploração do garimpo na Reserva Roosevelt.

O embate entre o índio e o colonizador tornou-se uma preocupação. Nessa época estes povos eram tidos como empecilho ao desenvolvimento, o que motivou muitos conflitos entre índios e brancos. O extermínio de comunidades inteiras no ano de 1963, onde houve um “Massacre do Paralelo 11”, exterminando aldeias Cinta Larga em MT, a mando do seringalista Antônio Junqueira, época em que o estado brasileiro foi pela primeira vez denunciado internacionalmente por genocídio. Os índios do Brasil sempre sofreram com o contato estabelecido com os europeus e brasileiros, tanto pela dizimação física (genocídio) quanto pela violência cultural (etnocídio).

Recentemente o homem obcecado pela ganância explorou suas terras deixando devasto uma área de aproximadamente 500 campos de futebol – Reserva Roosevelt, - o que preocupa a população indígena daquele local. Enfim, até quando será preciso vivenciar tanto sofrimento de um povo puro, verdadeiro donos de seus direitos, perdendo todos seus valores e até mesmo sua identidade social? “Afiml quem são os verdadeiros selvagens? ” “Vergonha ao ocidente, vergonha às religiões que alienam! Vergonha ao progresso destrutivo! ” Comentário sobre o filme Avaeté Semente de Vingança, premiado no Festival de Moscou em 1985. Um drama baseado em fatos reais, que ao final sobreviveu apenas um menino de 8 anos, Avá.

Avá viu na cidade grande a luta pela sobrevivência em um país dominado por grandes interesses econômicos. Sua cenografia com total diferença da cenografia da selva, o lugar onde Avá inicia seu ciclo vital. Não se podem calar as vozes e deixar que tudo continue acontecendo com um povo tão subordinado, desprovido de recursos para defesa de sua: língua, cultura, crenças, seu habitat natural.

Este trabalho vem aprazar as línguas indígenas, a cultura e modo de vivenciar entre grupos, pois os índios são unidos e vivem em tribos desde épocas remotas, e não se pode deixar que esses povos fiquem sem identidade, reconhecimento e valorização. Em especial, este trabalho focará o grupo: Cinta Larga ou Cinturão Largo, pois foram muitos explorados em suas reservas umas das poucas existentes na Região Amazônica.

A língua indígena não pode ser vista como uma língua pobre, tribal,

inferior. Este conceito versa a perda da singularidade, da identidade dos povos que aqui já habitavam na ocasião do descobrimento do Brasil. Estes grupos estão perdendo sua identidade e seu modo de vida tradicional. A identidade social é o resultado do reflexo de como o sujeito vê a si mesmo e de como aceita, respeita e valoriza o outro. Este outro existe enquanto povo indígena, enquanto sujeito, língua, crença. Estudar a temática indígena é de fundamental importância, pelas histórias ouvidas, filmes, leituras, percebem-se a necessidade de um aprofundamento em saber que ainda existem grupos indígenas em condições tão menosprezadas e que precisam ser estudados enquanto raça.

A exploração do garimpo de diamante na Reserva Roosevelt mudou em muito os padrões dos moradores da região, cuja consequência é de repercussão global. Alterou o modo de vivência, a língua e as práticas culturais. A língua primitiva falada pelo grupo Cinta Larga Mondé do tronco tupi conhecida como Tupi Mondé, hoje é preocupante, pois pode estar sob ameaça de extinção.

É relevante este estudo, pois servirá de fonte de pesquisa e conhecimento para outros povos para que saibam das influências de outras línguas, linguagens, principalmente a portuguesa, que alterou suas tradições, devido à invasão, a tomada de sua reserva para exploração do garimpo de diamante. Valores que já se esvaíram em muito, desde o descobrimento do Brasil.

O tom crítico e a insatisfação diante dos problemas que afetaram a aldeia trazem à tona a percepção de que o povo indígena é uma massa de manobra, inerte, moldável e alienada, o que reduz a perspectiva de mudança, no que se refere sua: língua, linguagem, crenças, culturas.

É preciso compreender a relação índio/branco e sua importância no processo social para relações interpessoais no domínio da comunicação, posto que o homem vive e convive em sociedade, onde os mesmos constroem valores que serão incorporados num processo que permitirá traçar caminhos futuros, conhecendo as culturas e respeitando as etnias, estreitando laços entre índio/branco que possibilitam o ajustamento em nível emocional e social num ambiente passional e harmonioso. A linguagem tem como fundamento de ser algo que socializa a necessidade de estar com o outro. Entretanto, quando a

sociedade está em espaço de “entre lugares”, nota-se que este construto de significados ganha velocidade em suas mudanças, permitindo que sua memória discursiva se hibridize ainda um pouco mais, o que resulta em certo “choque” de valores num período diacrônico.

Barthes (1980, p. 14) salienta que: "a língua, como desempenho de toda a linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer". Assim se pode dizer que a língua classifica a realidade. E que em toda língua há uma relação de poder. E este poder, também é concebido na língua indígena, não se pode deixar esta língua condenar a alma de sua nação, pois o uso da linguagem constitui um objeto próprio.

Não se pode esquecer que por mais que uma sociedade sofra influência de discurso de terceiros, ela estabelece para si traços, ou simplesmente se coloca dentro de identidades, que marca sua origem; pois as marcas do local estão nos sujeitos, evidenciando que pessoas moldam suas identidades a partir de discursos circulantes mais significativos, com os quais mantêm interação. Resulta este discurso em atravessar o espaço para contribuir na formação da memória discursiva. Conforme dizem Grama-Khalil e Gomes(2008, p.37):

O discurso do sujeito vai representá-lo, caracterizá-lo, constituí-lo. Mas esse mesmo sujeito não é considerado passivo, totalmente assujeitado, pois há as figuras, as criações, as negações e as atitudes de resistência. O discurso nos coloca em sujeito plural, ocupante de várias posições subjetivadoras, e não um sujeito pronto e acabado. Quando falamos em identidade móvel, não dizemos sobre uma identidade que muda a todo instante sem permanecer algo. É uma ideia de construção, construímos algo sobre uma base, é lógico que há uma essência, alguns pontos que permanecem na identidade construída, mas também não podemos negar que ela não seja fixa, imutável. Entramos na ordem das metamorfoses, das diferenças, das descontinuidades e dispersões. [...] E, nessa relação dialógica, ocorrem trocas de experiências, de posições; são possibilidades de práticas discursivas identitárias.

A língua não pode ser considerada como mero instrumento de transmissão de mensagens. Considere-a como principal processo de interação entre os sujeitos, para a comunicação humana; processo que os interlocutores vão estabelecendo sentidos e significados ao longo de suas relações. A construção de um saber depende de como transmiti-lo o qual é permitido dar

oportunidade para conseguir aproximar o contexto à realidade vivida, permitindo um diálogo aberto e seguro, aproximando-os cada vez mais o discurso das ações. Portanto, é preciso saber: somos nós quem construímos o final de nossa história. E como lembra Gandhi: “se queremos progredir, não devemos repetir a mesma história, mas fazer uma nova história” (UOL PENSADOR, *online*, 2014). Neste caso, só haverá uma nova história resgatando a história já vivida por esses povos, que não pode ser perdida no vago do esquecimento.

Em suma, a análise em si deve ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza, já que nela há uma característica fundamentalmente humana. Os costumes e tradições de um povo singular: “o índio”. Destaca a importância de propiciar aos nativos daquela região, em suas relações um com os outros, de treinar uma experiência de ser uma pessoa social, porém não se esquecendo que eles também são pensantes, tem sonhos, raivas e que também amam. Isto despe e permite que se rompam barreiras, interagindo esses povos sem uma intervenção de seus costumes, línguas, tradições, linguagem, cultura.

Alimenta-se o desejo de que um dia nossa sociedade indígena, herdeira de toda natureza, língua, linguagem e cultura, encontre meios de poder menos auteras, que permita se compreendida em suas diferenças, por diferentes universos culturais, onde ninguém pode viver sem identidade, ela precisa ser compreendida de forma plural e não restringir as possibilidades de trânsito social. Acreditamos que seus direitos herdados por natureza sejam respeitados e preservados, e não mais seja preciso saber de tantos sofrimentos, massacres como visto no filme: “Avaeté Semente da Vingança.”

Questões identitárias

As identidades nacionais são, para Stuart Hall, uma dimensão das identidades culturais que ele define como sendo constituídas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2004:8).

No mundo contemporâneo, as novas formas de pertencimento se afirmam como especialmente significativas na medida em que mudanças econômicas e sociais reforçam a identificação e lealdade a outros tipos de grupos sociais: étnicos, religiosos, de gênero, etc... Se, como vimos acima, um número cada vez mais significativo de pessoas utilizará o inglês para comunicação internacional e sendo a língua um importante componente da cultura, que impacto esse fato terá nas identidades culturais? Também desta perspectiva a discussão sobre a identidade é relevante para nosso trabalho.

Finalmente, as abordagens do fenômeno linguístico que consideramos acima, ressaltam seu papel não apenas como sistema simbólico primordial nas relações do indivíduo e seu meio social e cultural, mas também como elemento constitutivo da própria subjetividade. Se, como sugere Pennycook, a dominação do inglês pode não apenas ser resistida, mas pode ocorrer uma apropriação deste idioma por seus usuários não nativos, precisamos investigar a relação entre aprendizagem de língua estrangeira e a construção das subjetividades dos alunos. Como disse esse autor, precisamos compreender como eles “são representados e se representam” (Pennycook, 1994: 60) em inglês. Por estas razões, julga-se oportuna uma consideração de alguns aspectos da discussão sobre a identidade que focalizam os diferentes papéis que a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s) desempenham na formação das subjetividades.

Segundo Candau et al. (2002), a identidade é “um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo” (2002: 31). O termo, portanto, comporta essas duas dimensões: a primeira diz respeito à construção da subjetividade individual e a segunda se refere aos processos de identificação destes sujeitos com os grupos sociais a que pertencem ou a que desejam pertencer. Na realidade, as duas dimensões estão intimamente relacionadas, pois a subjetividade individual se desenvolve sempre em relação ao Outro que lhe é exterior, através de um processo de identificação/desidentificação (Hall, 2000; Woodward, 2000). “A identidade é relacional...marcada pela diferença” (Woodward, 2000:9). O ser se define enquanto sujeito a partir do reconhecimento de traços em comum ou em contraste com os outros que estão em sua volta. A construção da identidade é

marcada também por assimetrias de poder e por processos de exclusão/inclusão - o que somos e o que o outro não é, quem é igual a nós e quem é diferente. A linguagem e os sistemas simbólicos estão diretamente implicados na construção das identidades (Woodward, 2000; Hall, 2000 e 2004). As identidades masculinas/feminina, brasileira/americana ou inglesa, de professora/ aluna estão associadas a maneiras de falar, vestir, e se comportar que constituem marcas identitárias. Estas são identidades ou posições de-sujeito discursivamente constituídas, o termo discurso compreendido como definido acima: conjuntos de práticas sociais. No entanto, convocados ou interpelados a assumir determinadas posições de-sujeito pelos discursos que circulam na contemporaneidade, alguns indivíduos investem nessas posições ou resistem. É aqui que se insinua a possibilidade de agência, de ação política (política compreendida em seu sentido mais amplo) contemplada tanto por Pennycook (1994) como por Hall (2000). Para esse autor, a ênfase maior deveria estar não na identidade, mas no processo de identificação: Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (2000: 111 – 112).

As identidades culturais contemporâneas se moldam dentro desta tensão entre o global e o local. As contradições dentro dos processos globalizadores favorecem a formação de identidades híbridas, identidades fronteiriças. Nas palavras de Hall, surgem pessoas “irrevogavelmente traduzidas”, “que devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e negociar entre elas” (op.cit.:89). Nestor Canclini (2003), também aborda as questões das identidades culturais em um mundo globalizado, fala da necessidade de articular a interculturalidade decorrente da fluidez de fronteiras, dos confrontos resultantes das novas formas de migração da contemporaneidade. De forma veemente, caracteriza estas novas posições identitárias citando o escritor franco-libanês Amim Maalouf: “O que me faz ser eu é esse estar na fronteira entre dois países, entre dois ou três idiomas, entre várias tradições culturais” (Maalouf, 1999 apud Canclini, op. cit.:15). Não se trata

do fim das identidades e culturas nacionais, mas de uma sobreposição de lealdades e identificações que conectem os sujeitos a diversos grupos sociais dentro e fora da nação. A ideia do sujeito racional e integrado da modernidade cede lugar às identidades pós-modernas, descentradas e híbridas, mas permitindo novas articulações e superações de diferenças culturais

Considerações finais

Os estudos da pesquisadora Lucy Sek revelam que os estudos de línguas indígenas pode ser colocada sob dois aspectos fundamentais:

A importância do estudo de línguas indígenas pode ser colocada sob dois aspectos fundamentais: o científico e o social. Do ponto de vista científico, a relevância das línguas indígenas e sua pesquisa fica evidente diante da consideração de que a linguística busca compreender a natureza da linguagem humana, fenômeno que se caracteriza pela unidade na diversidade, manifestando-se em cada língua de forma particular e única. Assim, o estudo das diferentes manifestações é importante para o conhecimento da linguagem humana, podendo contribuir seja confirmando hipóteses teóricas formuladas com base em dados de línguas conhecidas, predominantemente indo europeias, seja estimulando a introdução de reajustes ou a busca de novas propostas teóricas que possam explicar fenômenos revelados pelo estudo e não considerados até então. Nesse sentido, a pesquisa de qualquer língua é relevante para o desenvolvimento da ciência. As línguas indígenas despertam interesse especial não por serem “exóticas”, mas por serem diversificadas e estarem entre as menos conhecidas da ciência, do que decorre a expectativa de que possam apresentar propriedades ainda não observadas em línguas de outras regiões. Isso vem se confirmando através de estudos já feitos sobre essas línguas

Por fim, fim esta pesquisa apontando os elementos do contexto da diversidade em geral, enfatizando-se a compreensão das línguas como parte intrínseca da cultura, da sociedade e visão de mundo dos falantes, bem como o fato de que a perda de línguas tem como consequência o desaparecimento dos sistemas de conhecimentos que elas refletem e expressam. Ao mesmo tempo, a compreensão de que o processo de perda de línguas é determinado por fatores de ordem política e social sobre os quais os linguistas não têm controle, tem

servido de base para uma postura que focaliza a relevância científica do estudo das línguas indígenas e sua “preservação” enquanto objeto da linguística.

Referências

AUROUX, Sylvaind. **A filosofia da linguagem**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo, Parábola Editorial, 8ª Ed., 2009

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 1980.

DA ANPOCS, 21, 1997. Caxambu. GT “**Educação Indígena: diversidade e cidadania**”. Anais... Caxambu, 1997.

DUCROT, Oswald. **Estruturalismo e linguística**. 2. ed. São Paulo : Cultrix, 1968.

FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: EDUCAÇÃO escolar indígena em Terra Brasilis:tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n.53, p. 237-258, jan./abr., 2005.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; GOMES, Iza Reis. **Ana e a margem do rio – um discurso identitário**. Caderni s Camilliani / Centro Univeersitário São Camilo – Espirito Santo v. 9 n 1, 2008

IANNI, Octávio. Língua e sociedade. In: André Valente (organizador). **Aulas de Português**: Petrópolis: Vozes, 1999.

MATTOS, M. A. 1998. **Leitura, história da leitura**. Campinas: Associação de leitura do Brasil - ALB

MINDLIN, Betty (2007): *A escrita recente e a literatura indígena: povos Tupi e outros de Rondônia*. Em: Cabral, Ana Suely Arruda Câmara/Rodrigues, Aryon Dall'Ína (orgs.) (2007): *Línguas e culturas Tupi, I*. Campinas: Ed. Curt Nimuendaj /Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Nacional de Brasília, pp. 131-148.

MINDLIN, Betty/Narradores indígenas (1999): **Terra Grávida**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos/Record. Mindlin, Betty/Narradores indígenas (2001).

MIRANDA, Pontes de. **O problema fundamental do conhecimento**. Campinas, SP: Bookseller, 1999.

_____ **Preconceito lingüístico: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola 1999.

ORLANDINI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística?** São Paulo: Parábola, 2007.

POZ Neto, João Dal (2004): **Dívidas e Dádivas na Amazônia: parentesco, economia e ritual nos Cinta-Larga**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000314786>> (04.14.2014).

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas Brasileiras**. Editora Loyola. Rio de Janeiro, 1985.

RODRIGUES, Aryon D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS.

ASPECTOS MORFOLÓGICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA ENTRE OS CLASSIFICADORES E OS SINAIS

Bruno Teógenes Menezes da Silva

Mestrando em Letras pela Univers. Federal de Rondônia;
bteogenesms@gmail.com

Cristiane da Penha Nascimento Nogueira

Especialista em Educação de Surdos pela Univers. Federal do Acre;
cristiane.nogueira@ifac.edu.br

Marcelo Ranzula da Silva

Mestrando em Letras pela Univers. Federal de Rondônia;
marcelo.ranzula@unir.br

GRUPO DE TRABALHO: LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

RESUMO: No presente artigo faremos uma comparação dos classificadores (CL) da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com os sinais, estes com registros não escritos (fotografias), possibilitando assim a percepção de suas diferenças. Os classificadores apresentados serão descritos em animados e inanimados, dentro de suas características específicas. A pesquisa foi realizada através de pesquisas bibliográficas, assim como também por aprendizados adquiridos pela convivência na comunidade surda. A relevância do mesmo é contribuir com os professores e intérpretes de LIBRAS dentro de suas aptidões, na interpretação de uma determinada língua por meio de construções imagéticas.

PALAVRAS-CHAVE: Classificadores. Língua de Sinais. LIBRAS. Morfema.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre os estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) sempre mostraram traços particulares que, muitas vezes se contrastam com as especificidades das línguas orais, estas de modalidade oral auditiva, o que por sua vez já apresenta essa diferenciação. Contudo, é sabido que as línguas orais e as línguas de sinais também compartilham de uma universalização linguística, como será apresentado por Quadros & Karnopp (2004).

Tivemos a intenção de apresentar neste trabalho uma breve comparação dos classificadores em uso com os sinais da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, língua espaço-visual, com estrutura gramatical própria e reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira, pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

Metodologicamente, este trabalho é resultado de pesquisas bibliográficas e de convívio com a comunidade surda, esta representada por surdos e ouvintes. O nosso aporte teórico é baseado nas pesquisas de Strobel (1998) e Quadros & Karnopp (2004), que descrevem os aspectos linguísticos da LIBRAS; Pimenta (2012), com sua dissertação de mestrado que apresenta os aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais; Nascimento (2013), que explana sobre as pesquisas na língua de sinais quanto aos morfemas; Felipe (2002), que abrange sobre o sistema de flexão verbal na LIBRAS e outros estudiosos da Língua Brasileira de Sinais. Utilizamos também Zanotto (1945), que aborda sobre os estudos da morfologia na Língua Portuguesa e o utilizamos para fazer uma breve comparação de uma língua para a outra, mesmo sabendo que ambas são de diferentes modalidades, sendo uma oral auditiva e a outra, espaço-visual, lembrando que ambas as línguas possuem estruturas gramaticais próprias, contudo possuindo universais linguísticos.

A LINGUÍSTICA

A linguística “é definida, na maioria dos manuais especializados, como a disciplina que estuda cientificamente a linguagem”. (MARTELOTTA, et al. 2015, p. 15). É nos apresentado uma diferenciação entre língua e linguagem que, para

os linguistas, o termo “linguagem” é entendido como uma habilidade, ou seja, uma “capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (p. 16). Enquanto língua, estes a definem como “um sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística”.

Entende-se então, que a língua é um importante meio da qual utilizamos para a comunicação, sendo ela “com muitas funções, com níveis, registros variados, mas sempre, acima de tudo, meio pelo qual o homem expressa o que deseja, e o faz sem consciência de complexidades [...]” (ZANOTTO, 1945, p. 14). Cada língua possui uma estrutura específica, gramáticas próprias, sejam elas asorais como as viso-espaciais, ou seja, as línguas de sinais (LS), no entanto, existem elementos nessas diferentes línguas que se universalizam, tendo então a teoria denominada de Gramática Universal (GU), esta como objeto de estudo da Linguística Estruturalista³¹, como afirma Quadros & Karnopp (2002, p. 17):

[...] independentemente do estudo de línguas específicas, tais como o inglês, o português, a língua de sinais brasileira, a língua de sinais americana e assim por diante, é possível determinar os princípios universais que regem todas essas línguas e, possivelmente, todas as línguas. Apesar das diferenças entre as línguas, as estruturas apresentam aspectos comuns que interessam às investigações linguísticas por explicarem a natureza da linguagem humana.

Como aponta Martelotta et al. (2015, p.26), “a linguística está longe de ser uma disciplina homogênea; ao contrário, é um vasto território com muitas noções e orientações teóricas em competição”. Quadros & Karnopp (2002, p. 17) versa sobre a fonologia, a *morfologia*, a sintaxe, a semântica e a pragmática como uma das diversas áreas da linguística que estudam os aspectos da linguagem humana que, dessas apresentadas, originam-se áreas interdisciplinares “tais como a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual e a análise do discurso” (p. 17).

OS CLASSIFICADORES

³¹ Segundo Quadros & Karnopp (2012, p.15), é a ciência da linguagem, a qual trata a língua como a essência da linguagem.

Para Tânia Amara Felipe (2002, p. 13) na Língua Brasileira de Sinais os classificadores são marcadores de concordância de gênero como pessoa, animal e coisas, pois são formas que substituem o nome que as precedem, podendo vir acompanhado do verbo para então, classificar o sujeito ou o objeto que está relacionado à ação de um determinado verbo. Nelson Pimenta (2012, p.87) aborda que os classificadores (CL) são recursos linguísticos que servem para descrever pessoas, animais e objetos, assim como também para indicar a movimentação ou a localização dos mesmos.

Corroborando, Lucinda Ferreira Brito (1995) diz que os classificadores são *morfemas*, os quais existem tanto nas línguas de sinais quanto nas orais. Para a autora (1995 apud QUADROS e STUMPF, 2009, p. 97), “nas Línguas de Sinais seu uso é bem frequente talvez pela modalidade ser de característica visoespacial assumindo diversas funções no discurso, tais como: adjetivos, locativos, advérbio de modo e nome (pronome)”. Por assim saber, a morfologia é a ciência que estuda a estrutura interna das palavras e, segundo Quadros & Karnopp (2002, p. 19), a mesma é o estudo da “combinação entre os elementos que formam as palavras e o estudo das diversas formas que apresentam tais palavras quanto à categoria de número, gênero, tempo e pessoa”. Nascimento (2013, p.79) diz que, ao que se referem nos estudos da morfologia das línguas de sinais, estessão amparados “nas definições encontradas nos estudos das línguas orais, embora o foco de análise dos fenômenos tenha-se ampliado em vários aspectos”.

Esses estudos morfológicos podem contribuir tanto com a descrição quanto com a expansão das línguas de sinais, uma vez que buscam, identificam e sistematizam as ‘formas com conteúdos’ (morfemas) que se associam para compor suas ULS³² independentes, os sinais. (NASCIMENTO, 2013, p. 80)

Zanotto (1945, p. 28) apresenta morfema como “uma unidade mórfica mínima de que se compõe o vocábulo” e esclarece ainda que, no âmbito da morfologia estes são indivisíveis em unidades menores, mas que “nem sempre [...] morfema e vocábulo se equivalem”. Para o autor, os morfemas se dividem

³² Sandra Patrícia de Faria do Nascimento utiliza ULS para unidades lexicais sinalizadas com foco na morfologia das línguas de sinais em “A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares” in: Estudos da Língua Brasileira de Sinais, por Quadros, Stumpf e Leite (2013).

em morfemas lexicais e gramaticais quando consideramos a significação da palavra. “Essa divisão leva em conta a função ou significação que o morfema desempenha no conjunto do vocábulo”.

Os Classificadores Como Morfemas

Os classificadores são representados nas Línguas de Sinais por configurações de mãos que, segundo PIMENTA (2011, p.20) essas configurações são definidas como “um dos parâmetros gramaticais da língua de sinais que, no caso da brasileira, somam sessenta e uma formas diferentes de se configurar a mão”, podendo assim, com os classificadores, expor diferentes formas de objetos, características de animais, pessoas, etc. de modo também a elucidar movimentos e trajetórias percorridos pelos mesmos, como é apresentado em JUNIOR e SOUZA ([2011] p. 21). “Os classificadores são, portanto, tipos de morfemas que representam objetos, pessoas e animais, descrevendo-os quanto à forma, ao tamanho e incorporando-lhes ações”.

Os morfemas nas línguas de sinais não se baseia apenas nos classificadores, como nos explica Pizzioet al. (2009, p. 14):

O classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal), para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico).

Brito (1995 apud QUADROS e STUMPF, 2009, p. 114):

[...] as configurações de mão que outrora eram consideradas como fonemas das Línguas de Sinais passam a ser tidas como morfemas, explicando-se assim o fato de serem usadas como afixos classificadores que se juntam ao verbo, para representar características das entidades às quais o nome que substituem se refere.

Observe os sinais abaixo:



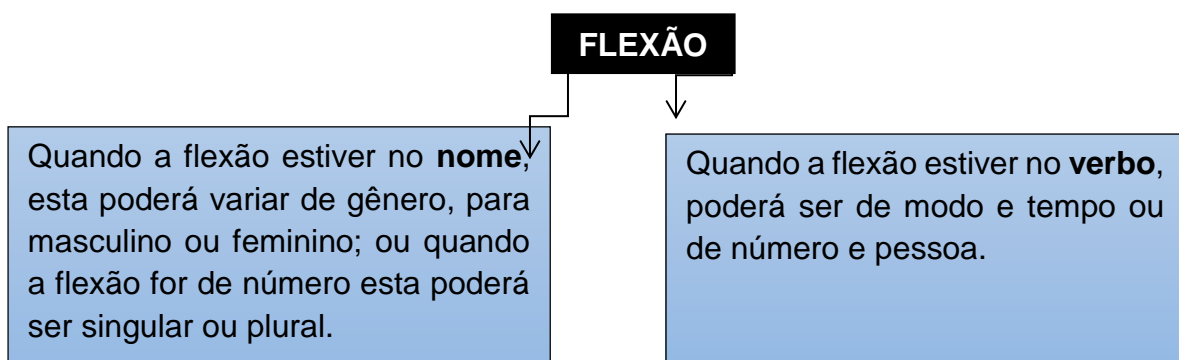
Se o sinal de casa estiver acompanhado do verbo estudar, teremos: $CASA \wedge ESTUDAR = ESCOLA$. Se substituirmos o sinal ESTUDAR para o sinal CRUZ, teremos então: $CASA \wedge CRUZ = IGREJA$. Nestes exemplos temos o radical CASA que sempre irá derivar outros significados. O mesmo acontecerá com os sinais abaixo:



Como apresentado acima, Felipe (2002, p. 80) explica que o morfema adverbial é apresentado como intensificador e caso modal. O primeiro é para marcar intensidade, levantando ou franzindo as sobrancelhas, enquanto o segundo é marcado com expressões faciais de modo que essas são acompanhadas juntamente com a sinalização de um verbo.

MORFOLOGIA E FLEXÃO

Zanotto (1945, p. 54) aborda que as gramáticas usualmente apresentam a derivação “como um dos processos de formação de palavras”, e a flexão, sem deixar de incluir o grau entre os processos flexivos. O autor apresenta as possibilidades flexivas dentro da listagem gramatical:



Uma das principais funções da morfologia é a mudança de classe, isto é, da utilização da ideia de uma palavra em outra classe gramatical. Forma-se um novo sinal para se utilizar do significado de um sinal já existente num contexto que quer uma classe gramatical diferente. Um tipo de processo morfológico bastante comum na língua de sinais brasileira é aquele que deriva nomes de verbos (ou vice-versa). O português pode formar nomes de verbos pela adição de um sufixo, por exemplo, programar – programador ou pela mudança de acento (fabrica – fábrica). Seguindo proposta de Supalla e Newport (1978) para a ASL, observa-se que a língua de sinais brasileira pode derivar nomes de verbos pela mudança no tipo de movimento. O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos [...] (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Felipe (2002, p. 81) nos apresenta o morfema para grau de adjetivo a “intensidade no arregalar ou diminuir as pálpebras, simultânea ao levantar ou franzir as sobrancelhas e ao inflar ou contrair as bochechas”, marcando assim os graus de aumentativo ou diminutivo e também o superlativo.

ALGUNS TIPOS DE CLASSIFICADORES E SEU USO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Pimenta (2012, p. 89), apresenta cinco tipos de classificadores na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo eles o classificador descritivo (CL-D), o especificador (CL-ESP), o instrumental (CL-I), o plural (CL-P) e também o classificador de corpo (CL-C), denominações estas que foram dadas por suas próprias pesquisas, no entanto, o autor ainda informa que há diferentes definições e quantidades de classificadores adotadas por outros autores.

Para entendermos um pouco mais sobre cada um desses classificadores apresentados por Nelson Pimenta (2012), colocaremos a seguir as definições abordadas por ele em sua dissertação de mestrado.

Segundo o autor, “o classificador descritivo – CL-D, é utilizado para descrever o tamanho e forma de um objeto ou corpo de pessoa ou animal. Usualmente produzido com ambas as mãos, para formas simétricas ou assimétricas”. Utilizando como exemplos: a descrição da forma de uma garrafa, uma bola, uma caixa, o formato da cabeça de um gato, o rosto de um bebê, etc.

Pimenta (2012, p.90) diz que as expressões faciais vêm sempre associadas ao classificador descritivo que acabam sendo complementados com as configurações de mãos produzidas e também com os movimentos das mesmas, descrevendo espessura, tamanho, etc. Para o classificador especificador (CL-ESP), este:

[...] serve para especificar a textura de um objeto ou corpo de pessoa ou animal, e também o seu eventual estado em movimento. A sua função é similar ao CL-D, mas complementar, pois normalmente é utilizado após o CL-D, ou seja, primeiro o falante descreve a forma ou tamanho do referente e, em seguida, especificá-lo ainda mais lhe dando detalhes de textura, brilho, movimento etc. (PIMENTA, 2012, p. 92).

Podemos especificar que os mesmos referentes que utilizamos no CL-D como o da forma de uma garrafa, de uma bola, uma caixa, o formato da cabeça de um gato e o rosto de um bebê, estes agora lhe serão dados movimentos e ainda outros detalhes menores. Para o classificador instrumental (CL-I):

[...] serve para demonstrar ações de segurar, apertar, erguer, carregar e manusear objetos ou pessoas e animais; por isto, também está relacionado com a forma do referente manuseado, embora não sirva prioritariamente para descrever ou especificar esta forma e sim de que maneira alguém a manuseia. (PIMENTA, 2012, p. 95).

Em exemplos temos o uso de ferramentas de trabalho, a maneira de carregar um bebê ou um animal no colo, o modo de utilização de determinados utensílios de cozinha, etc. Para a execução do CL-I, este também é associado a expressões faciais que complementam o que as mãos manuseiam. O classificador plural (CL-P):

[...] serve para demonstrar o movimento ou a posição de um número de objetos, pessoas ou animais. Este número pode ser determinado ou indeterminado. Exemplo: três pessoas andando juntas (número determinado); pessoas sentadas na platéia (número não determinado); uma fila comprida de pessoas avançando lentamente; muitos carros estacionados na rua; dois gatos em cima de um muro etc. O CL-P também vem sempre associado a expressões faciais o que as mãos produzem com as configurações de mãos e movimentos, dando informações sobre a quantidade do referente da narrativa. (PIMENTA, 2012, p.97).

Por fim, Nelson Pimenta (2012, p.98) apresenta que o classificador de corpo (CL-C) irá retratar determinada parte do corpo, a qual pode ou não estar fazendo uma ação. Assim:

A configuração da mão retrata a forma de uma parte do corpo, por exemplo: a ação da boca de um hipopótamo; as orelhas de um cavalo em movimento; os olhos de alguém em movimento; a cabeça de alguém repousando no seu ombro; a ação de pés andando na lama; a posição das pernas de alguém sentado numa cadeira. Normalmente é produzido com movimento.

A DIFERENÇADOS CLASSIFICADORES vs. SINAIS

Felipe (2002, p. 9) relata que nas línguas de sinais, os classificadores semânticos se subdividem em classificadores animados – apresentados como classificadores de pessoas e não pessoas (animais), e inanimados, os quais são representados como veículo e coisas/objetos de variados tamanhos, planos ou longos, arredondados ou achatados, grande ou pequeno, etc.

CLASSIFICADOR EM USO: PESSOAS








Quadro 01 – Sinais vs. CL (pessoas)

Os classificadores (CL) apresentados acima nos evidenciam o radical do classificador de pessoa que, na *variação 1-CL* poderá marcar a intensidade como rapidez de execução do sinal, de modo que caracterize uma pessoa apressada, etc.

Sutton Spence apud Pimenta (2012, p. 56) nos apresenta o antropomorfismo em língua de sinais é a “a incorporação pelo narrador, da forma ou movimento de objetos, pessoas ou animais que compõem a narrativa”, como apresentamos acima no quadro de classificadores (*variação 3-CL*).

No caso de duas incorporações, o narrador assume em seu corpo um referente e, em uma das mãos (ou nas duas) um outro referente, como por exemplo em uma narrativa de um homem conduzindo uma charrete e o cavalo olha eventualmente para trás, na direção do condutor. (PIMENTA, 2012, p. 56).

<p>Exemplo 1: L.P – Aquela pessoa é bonita!</p>  <p>L.S – Pessoa / aquela / bonita.</p>	<p>Exemplo 1: Pessoa correr - cair</p> 
<p>Exemplo 2: L.P – Essas pessoas moram aqui!</p>  <p>L.S – Pessoas / essas / morar / aqui.</p>	<p>Exemplo 2: Pessoa sentada</p> 
<p>Exemplo 3: Pessoa deitada</p> 	

Quadro 02 – Sinais vs. CL (pessoas)

NÃO PESSOA - ANIMAIS (1)

Abaixo temos no quadro 3, duas variações para o sinal do animal gato, enquanto no quadro 5 temos dois classificadores para o quadrúpede que, o narrador acaba assumindo a incorporação do animal.




GATO	GATO	CL – QUADRÚPEDE EM MOVIMENTO	CL – QUADRÚPEDE EM MOVIMENTO
 <p>VARIAÇÃO 1</p>	 <p>VARIAÇÃO 2</p>	 <p>VARIAÇÃO 1</p>	 <p>VARIAÇÃO 2</p>






<p>Exemplo 1: L.P – O gato é amarelo!</p>  <p>L.S – Gato / amarelo.</p>	<p>Exemplo 1: GATO: ANDAR / CAMINHAR</p>	
<p>Exemplo 2: L.P – O cachorro é macho.</p>  <p>L.S – Cachorro / macho.</p>	<p>Exemplo 2: GATO TOMAR BANHO</p>	

Quadro 03 – Sinais vs. CL (animais quadrúpedes)

CLASSIFICADOR EM USO: NÃO PESSOA– ANIMAIS (2)

No quadro 4 temos duas variações para o sinal de pato, enquanto ao lado apresentamos duas variações de classificadores (CL) do mesmo animal em movimento. Com os classificadores no quadro 4, podemos perceber a incorporação do mesmo, de modo que as mãos configuram-se nas patas e a boca no bico do animal.





PATO	PATO	CL – BÍPEDE EM MOVIMENTO	CL – BÍPEDE EM MOVIMENTO
 <p>VARIAÇÃO 1</p>	 <p>VARIAÇÃO 2</p>	 <p>VARIAÇÃO 1</p>	 <p>VARIAÇÃO 2</p>

<p>Exemplo 1: L.P – Aquele pato é esperto!</p>  <p>L.S – Pato / aquele / esperto.</p>	<p>Exemplo 1: PATO ANDAR / CAMINHAR</p>	
<p>Exemplo 2: L.P – Meu pato é guloso!</p>  <p>L.S – Pato / meu / guloso.</p>	<p>Exemplo 2: PATO CORRER</p>	
	<p>Exemplo 3: PATO NADAR</p>	

Quadro 04 – Sinais vs. CL (animais bípedes)

CLASSIFICADOR EM USO: INANIMADOS / MEIOS DE TRANSPORTE (1)

Para Felipe (2002), os classificadores “inanimados são aqueles que classificam veículo e coisa (formato: objetos planos, longos, arredondados, etc; tamanho: grande, médio, pequeno)”. Vejamos alguns exemplos do uso dos classificadores de alguns meios de transporte, como apresentados abaixo no quadro 5:

SINAL	SINAL	CLASSIFICADOR	CLASSIFICADOR
 <p>BICICLETA</p>	 <p>MOTOCICLETA</p>	 <p>BICICLETA</p>	 <p>MOTOCICLETA</p>

<p>Exemplo 1: L.P – Eu tenho dois carros.</p>  <p>L.S – Carro / eu / ter / dois.</p>	<p>Exemplo 1: CARRO ANDAR</p>	
<p>Exemplo 2: L.P – Eu comprei um carro.</p>  <p>L.S – Eu / comprar / um / carro / já.</p>	<p>Exemplo 2: CARRO CORRER</p>	
<p>Exemplo 3: L.P – Eu comprei um carro.</p>	<p>Exemplo 3: CARRO SUBIR MORRO</p>	
<p>L.S – Eu / comprar / um / carro / já.</p>	<p>Exemplo 4: CARRO BATER/COLIDIR</p>	

Quadro 05 – Sinais vs. CL (meios transporte)

CLASSIFICADOR EM USO: INANIMADOS / MEIOS DE TRANSPORTE (2)







<p>Exemplo 1: L.P – Eu não gosto de bicicleta.</p>  <p>L.S – Bicicleta / eu / Não-Gostar.</p>	<p>Exemplo 1: BICICLETA / COLIDE / BICICLETA</p>	
<p>Exemplo 2: L.P – Eu gosto de moto.</p>  <p>L.S – Moto / Eu / Gostar</p>	<p>Exemplo 2: MOTO BATER CARRO</p>	
<p>L.S – Moto / Eu / Gostar</p>	<p>Exemplo 1: BICICLETA CAOTAR</p>	

Quadro 06 – Sinais vs. CL (meios transporte)

CLASSIFICADOR EM USO: INANIMADOS - COISAS / OBJETOS

SINAL - BOLA	SINAL COPO	CLASSIFICADOR	CLASSIFICADOR
 <p>BOLA</p>	 <p>COPO</p>	 <p>BOLA</p>	 <p>COPO</p>

Nos exemplos de classificadores podemos perceber que o narrador descreve o formato do objeto, se este é grande ou pequeno, grosso ou fino, sua textura etc.

<p>Exemplo 1: L.P – Você tem bola?</p>  <p>L.S – Bola / você / ter?</p>	<p>Exemplo 1: BOLA PULAR/QUICAR</p>	
<p>Exemplo 2: L.P – O copo sumiu.</p>  <p>L.S – Copo / Sumir.</p>	<p>Exemplo 2: BOLA CORRER/ROLAR</p>	
<p>Exemplo 3: COPO CAIR QUEBRAR</p>	<p>Exemplo 3: COPO CAIR QUEBRAR</p>	
	<p>Exemplo 4: COPO CAIR PULAR/QUICAR</p>	

Quadro 07 – Sinais vs. CL (objetos)

RESULTADOS / CONCLUSÃO

Concluimos que, os classificadores são recursos linguísticos que nos dão diversas possibilidades na sinalização como a descrição de um determinado objeto, seu formato, sua intensidade, etc. Entendemos que seu uso facilita na interpretação e que também são apresentados como morfemas.

Por fim, compreendemos que os classificadores são utilizados com muito mais frequência pelos surdos, isso, devido à aquisição da língua, a qual é sua língua natural, de terem ainda uma percepção mais visual dos fatos, facilitando na apresentação de uma sentença com construções imagéticas. Para os ouvintes, pode tornar-se um pouco complicado, mas não impossível, frente à dificuldade de se pensar nos classificadores, de construir uma sentença dentro de um pensar imagético, este pensar que, em sua maioria não é colocado em prática no dia a dia do ouvinte, uma vez que sua língua não requer deste parâmetro linguístico.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. **O uso de classificadores na língua de sinais brasileira.** *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

FELIPE, Tanya A. **Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero.** Artigo publicado nos Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para aeducação brasileira - 1º. Congresso Internacional do INES. 7º. Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. 2002.

JUNIOR, Jurandir Ferreira Dias; SOUZA, Wilma Pastor de Andrade. **LIBRAS III.** [2011].

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares** in: Estudos da Língua Brasileira de Sinais I. Florianópolis:Instular, 2013.

PIMENTA, Nelson. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.** 2012. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 28 de maio de 2012.

PIZZIO, Aline Lemos et al. **Língua Brasileira de Sinais III.** Florianópolis, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; Karnopp, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais II.** Florianópolis, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos Linguísticos da LIBRAS.** Curitiba. SEED/SUED/DEE, 1998.

ZANOTTO, Normelio. **Estrutura Mórfrica da Língua Portuguesa.** 3 ed. Caxias do Sul: EducS, 1986.

Mapeando os sinais Paiter Suruí para os processos próprios de ensino aprendizagem da educação escolar indígena

João Carlos Gomes

Docente e Pesquisador do mestrado acadêmico em letras; UNIR;

joaogato@unir.com

Rosiane Ribas de Souza Eler

Docente e Pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural; UNIR;

rosiane.ribas@unir.br

Joaton Suruí

Pesquisador Indígena do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural; UNIR;

pagatergapgir@gmail.com

Grupo de Trabalho: Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Resumo: Diante do cenário nacional de luta e avanços dos direitos linguístico e valorização da cultura e identidade surda, o presente estudo traz outro grupo que está sendo esquecido nesse cenário, os indígenas surdos. O estudo tem como base uma comunidade de aproximadamente 11 surdos entre jovens, adolescentes e crianças que se comunicam e expressam por meio de sinais indígenas próprios. O objetivo do estudo é mapear os sinais utilizados no ambiente escolar pelos surdos que vivem na Terra Indígena Sete de Setembro, no Município de Cacoal, Estado de Rondônia. Os sinais Paiter serão mapeados com base em uma bacia semântica, ancorados na metodologia dos estudos culturais pós-críticos em educação. Será verificada a relação existente entre sinais usados por esses surdos com a identidade cultural do Povo Paiter. Nas primeiras visitas à comunidade, nota-se que existe um processo de comunicação próprio criado entre as famílias e os sujeitos surdos. Pelos depoimentos das famílias há preocupação com a inclusão desses indivíduos nos ambientes escolares, sociais e familiares

Palavras-chave: Identidade. Cultura indígena. Mapeamento. Sinais paiter.

Os Estudos Surdos e a língua de sinais

Nas últimas décadas, a educação de surdos tem sido objeto de estudo em várias áreas da produção do conhecimento acadêmico, promovendo profundas discussões e debates. O marco referencial para isso tem sido marcado pelas mudanças de paradigmas do método oral para o bilinguismo. Neste cenário, os processos de ensino/aprendizagem de leitura e da escrita e o uso da língua de sinais estão sendo pesquisados como referenciais da cultura e identidade das comunidades surdas.

Do ponto de vista legal a lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, vem contribuindo para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como língua oficial do Brasil da comunidade surda. Por meio do decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a lei reconhecida foi homologada pelo governo brasileiro contribuindo sobremaneira para consolidação da língua de sinais. O reconhecimento legal por meio da legislação vem assegurando o direito a diferença. Entretanto, desde 2002 políticas públicas vem sendo ofertadas para garantir o direito linguístico e escolar diferenciado da comunidade surda. As conquistas deste direito têm sido marcadas por lutas da comunidade surda em busca do reconhecimento da cultura e identidade surda.

É neste contexto das lutas pelas reivindicações das diferenças que a comunidade surda tem buscado o reconhecimento da língua de sinais como a principal marca da cultura e identidade surda. Neste prisma, os indígenas surdos estão buscando assegurar o direito a diferença por meio da língua de sinais construída a partir da cultura identidade indígena. Nesta perspectiva as pesquisas acadêmicas relacionadas a língua de sinais indígenas estão iniciando nos campos híbridos dos estudos culturais.

Neste rumo a língua de sinais indígena se aproxima dos paradigmas da etnolinguística que reconhece as relações entre língua e visão de mundo a partir do contexto em que a língua é produzida. Com base nestes pressupostos Barreto (2010) assegura que a etnolinguística é uma das áreas de estudo de domínios

tanto da Linguística quanto da Antropologia, por isso não é uma área isolada e autônoma, porque ela se preocupa em identificar as relações entre a língua e visão de mundo.

Nestes pressupostos, o presente estudo de mapeamento dos Sinais Paiter Suruí (SPS), no contexto em que os sinais são produzidos, pretende analisar os símbolos que estão presentes nos processos de comunicação de expressão. Através destes sinais será possível percebermos de que forma a visão de mundo de um grupo surdo indígena está relacionada com as experiências culturais e de identidade Paiter Suruí. Desta forma, os estudos relacionados a Etnolinguística não analisa o fato linguístico isoladamente, mas sempre relacionado ao contexto em que os sinais foram produzidos, considerando os gestos e ícones presentes nos sinais.

Os pressupostos deste estudo e pesquisa estão ancorados também nas relações interculturais para surdos. Neste prisma, Candau (2008) corrobora ao assegurar que a compreensão dos campos híbridos da educação intercultural é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Para ela essa é uma área que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, concebemos nossas práticas educativas e sociais. Desta forma, os paradigmas das relações interculturais encontram-se entre reivindicações dos direitos humanos que são marcados pelos campos das diferenças culturais. Logo, podemos reconhecer que a educação intercultural nos coloca nos horizontes da afirmação da dignidade humana. Assim, trata-se de uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política, cultural dos diversos campos educacionais.

Neste sentido, o presente estudo e pesquisa busca reconhecer nos indígenas surdos, sujeitos que possuem uma cultura e identidade indígena diferenciada que precisa ser levada em consideração. O presente estudo está sendo desenvolvido no contexto do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI) Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tem como objetivo, mapear os sinais Paiter Suruí usados por um grupo de jovens surdos no contexto da educação escolar indígena, do Povo Paiter Suruí na Terra Indígena Sete de Setembro no município de Cacoal, Estado de Rondônia.

O presente estudo pretende identificar quais são os limites e possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos surdos indígenas, com base na etnolinguística nos pressupostos da educação intercultural com o uso dos Sinais Paiter Suruí nos processos de comunicação expressão. Por conseguinte, a língua de sinais brasileira está compreendida no contexto das línguas indígenas que precisam ser reconhecidas nos processos próprios de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena.

Logo, identificar os sinais Paiter Suruí, no contexto da educação escolar indígena, pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Essa é uma forma de reconhecermos as diferenças culturais da comunidade surda no contexto indígena. O estudo é uma possibilidade que temos de ampliar os horizontes de promoção e divulgação da cultura das comunidades surdas indígenas com base na língua de sinais indígenas.

Os pressupostos teóricos para mapeamento dos sinais Paiter Suruí

Os pressupostos teóricos do presente estudo encontram-se ancorado nos campos híbridos dos Estudos Culturais Surdos no contexto da cultura identidade Paiter Suruí. Estudos Surdos trazem uma nova visão da surdez no contexto das diferenças culturais. Neste sentido, os estudos dos sinais Paiter Suruí podem contribuir para a busca do reconhecimento da etnolinguística como direito a diferença linguística dos surdos indígenas que vivem neste contexto. Como esses surdos convivem com os ouvintes que dominam a língua indígena oral é possível que os sinais dos surdos possuem influência da cultura e identidade dos Paiter Suruí.

O presente estudo está ancorado nos pressupostos da etnolinguística que busca compreender a variedade e variação da linguagem em relação aos sinais presentes nos processos de comunicação e expressão dos surdos indígenas. Neste pressuposto, partiremos da correlação de linguagem e cultura como um campo da etnolinguística que se ocupa dos estudos linguísticos determinados pelos “saberes” acerca das coisas, enquanto a Etnografia linguística trata da

cultura, dos “saberes” acerca das “coisas” expressos pela linguagem enquanto manifestação cultural (Coseriu, 1978 *Apud* Barreto 2010).

Com base nestes pressupostos teóricos, os Estudos Surdos organizados por Quadros (2006 e 2008), Perlin e Quadros (2007) Stumpf e Quadros (2009) complementam esse estudo. Neste contexto reconhecemos os surdos indígenas como uma nova categoria de falantes da língua de sinais. Assim sendo, os indígenas surdos são reconhecidos como mais um grupo de surdos que reivindicam os direitos linguísticos da língua de sinais, pelo fato de muitas línguas indígenas terem desaparecidas, devido a opressão e domínio dos processos de colonização desde o descobrimento do Brasil.

A presente pesquisa se sustenta nos paradigmas da etnolinguística com a construção do olhar etnográfico que almeja contribuir para o crescimento cultural e linguístico da comunidade surda Paiter Suruí. Trata-se ainda de um estudo que reivindica os pressupostos culturais dos estudos pós-críticos que contribuiu para a construção de diálogos interculturais que acreditam ser possível pesquisar sem um método previamente definido (PARAÍSO, 2012).

Os pesquisadores deste estudo trazem novas premissas e pressupostos teóricos que ajudam a definir um modo inovador de registrar os Sinais Paiter Suruí, como uma possibilidade de identificar as marcas da identidade cultural presente nos sinais indígenas. Nesta linha, a pesquisa será realizada através da identificação de uma bacia semântica de palavras da língua Tupi Mondé, para que seja identificado a configuração dos Sinais Paiter Suruí.

Neste cenário a pesquisa vai utilizar como procedimento metodológico a realização de oficinas e momentos com grupo de alunos para seja produzido os dados da pesquisa. Esse procedimento é possível porque os paradigmas das metodologias pós críticas, dispensam longas teorias para justificar que o objetivo maior é produção dos resultados com as pessoas envolvidas, como sujeito, e não como objeto ou informante dos dados. Com esse procedimento as pessoas participam da pesquisa produzindo os dados e se apropriando dos resultados de forma participativa.

Reflexões preliminares dos Sinais Paiter Suruí

Estudos preliminares, voltados para identificação da língua de sinais indígenas por Vilhalva (2012), revelam que as pesquisas sobre as Línguas de Sinais Indígenas em Mato Grosso do Sul são classificadas como categoria de língua emergente, por apresentar seus itens lexicais próprios, que se identificam com a cultura e identidade de cada aldeia, considerando que as escolas indígenas trabalham nos contextos das línguas indígenas estão presentes as práticas de bilinguismos entre a língua indígena, língua portuguesa e língua de sinais. Nesta perspectiva é possível afirmamos que existe uma complexidade de sinais que possui configurações relacionadas às identidades das culturas ouvintes e surdas.

Com base no reconhecimento de sinais relacionados às culturas e identidades surdas e ouvintes, Perlin (2010) corrobora com essa reflexão ao reconhecer que existem muitas formas de estereótipos que envolve o “ser surdo” em relação a dominação da cultura ouvinte. Nesta perspectiva é possível reconhecemos que existe surdos que comunicam por meio de sinais com influência da cultura e identidade ouvinte. Assim, podemos afirmar que o sujeito surdo transita entre diversas culturas e identidades que são resultados dos diversos movimentos sociais que frequentam. Por falta deste reconhecimento há sujeitos surdos que são marginalizados pela sociedade, caracterizando uma visão estereotipada de que o sujeito surdo é deficiente.

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda (PERLIN, p. 55, 2010).

Neste cenário, a identidade cultural do sujeito surdo é carregada de uma visão estereotipada nos diversos ambientes, como no trabalho, que pelo fato de não dominar a cultura ouvinte da fala, são direcionados aos serviços braçais. Neste sentido, notamos que há uma visão de que os surdos se concentram com mais facilidade na execução de trabalhos que não exigem muita comunicação e expressão, relacionado a cultura identidade de línguas ouvintes. Nesta

perspectiva, o presente estudo pretende identificar a cultura e identidade do sujeito surdo do Povo Paiter Suruí com base nas configurações dos sinais indígenas para a realização dos processos de comunicação e expressão no contexto da educação escolar indígena.

A identificação destes sinais indígenas é de fundamental importância considerando que a língua sinais pode receber influência das identidades culturais das línguas ouvintes. Neste sentido reconhecemos que pode haver a constituição de uma língua de sinais que possui marcas da cultura e identidade indígena na configuração dos sinais. Neste rumo reconhecemos também que possivelmente as comunidades indígenas possuem uma visão diferenciada da surdez marcadas pelas relações da cultura ouvinte da língua indígena.

[...] comparando os índios com os surdos, digo que nós surdos tivemos que deixar de “ser surdos” e passar a ser ouvintes, pois “ser ouvinte” é ser aceito. Tivemos que arrancar e esconder nossa cultura surda e a nossa Língua de Sinais porque era a parte das exigências para dar status a uma única língua oral, pois para eles a língua espontânea dos surdos era a errada...É diferente para os índios surdos, para os quais a dúvida maior da liderança às vezes é saber qual será a língua materna, entendendo que o mesmo está envolvido entre aproximadamente quatro línguas visuais. VILHALVA (p.14, 2012).

Neste contexto, essa reflexão encontra se apropriada por diferentes visões políticas ideológicas que acabam sendo compreendidas, como um discurso na defesa da diferença, num mundo que produz cada vez mais pessoas excluídas pelos processos de globalização econômica e social. Nesta relação, Quadros e Perlin (2007) corroboram ao afirmar que somente a partir dos anos 80, surgiram as primeiras práticas de bilinguismo construindo uma nova proposta de ensino e aprendizagem para surdos com base na língua de sinais como primeira língua e o português como segunda, sendo o estudo do português na forma escrita, não mais o oral e escrito que privilegiava o fortalecimento da cultura ouvinte.

O Bilinguismo para surdos/as, desenvolvido a partir da década de 80, [...] considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa, passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetivo desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e de escrita. (PEDREIRA, p.3, 2011).

Nestes pressupostos reconhecemos que os indígenas surdos podem receber forte influência da língua indígena por meio da oralidade falada na aldeia, tornando os sinais construídos com base nos gestos e ícones que representam a cultura e identidade Paiter Suruí. A língua portuguesa torna-se uma terceira língua que é utilizada na perspectiva da escrita que também pode influenciar na construção dos sinais pelos surdos indígenas. Por outro lado, a escrita em língua indígena Paiter Suruí (Tupi Mondé) que é trabalhada na escola indígena na categoria de língua materna.

Desta forma podemos ter os surdos indígenas utilizando três línguas nos processos de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena. Mas afinal, qual é a influência destas línguas no contexto da educação escolar indígena? Ainda não temos a resposta por se tratar de um projeto em andamento, mas é possível afirmamos que “ao assumir a perspectiva de uma educação bilíngue bicultural não se limita a aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implicam em questões sociais, políticas e culturais” (Pedreira, p.4, 2011) estão presentes nos processos de ensino aprendizagem dos alunos surdos da escola indígena.

Nesse sentido, Machado (2009, p. 03) traz uma contribuição interessante ao afirmar que “a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura”. Para o autor a educação bilíngue significa uma transformação ideológica, na forma de ver a surdez, e não uma mudança somente dos processos de ensino aprendizagem. Com essa reflexão, o autor nos mostra que a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, deixando de lado as práticas clínicas e terapêuticas, que tinha uma visão da surdez como deficiência, nos remetendo aos aspectos dos diálogos interculturais na construção da identidade cultural. Com isso, os aspectos da língua de sinais estão diretamente ligados a identidade e cultura surda, onde o sujeito está sempre em contato com surdos e ouvintes e no contato com essas duas culturas que se remetem a questão da interculturalidade, como espaços de negociação de sentidos, para construção da identidade surda na cultura indígena.

Baseado no respeito à diferença Machado (2009) argumenta que a educação intercultural proporciona meios para realizar o debate que se torna

paradigmático por sua complexidade e riqueza de multiplicidade de perspectivas que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo universal. Neste rumo, o autor sustenta que com base na concepção de interculturalidade e pensando sobre o papel da língua como atividade constitutiva de construção da identidade cultural possibilita focar a relação língua e identidade, entendendo que o sujeito se constitui na medida em que interage com outros sujeitos. Neste sentido, este estudo e pesquisa pretende, observar como os sujeitos surdos indígenas interagem com os outros sujeitos, mapeando os sinais indígenas Paiter Suruí relacionado ao ambiente escolar e a influência da identidade cultural indígena na configuração dos sinais.

Considerações preliminares dos sinais Paiter Suruí

A presente pesquisa relacionada a identificação dos sinais Paiter Suruí encontra-se em processo da produção dos dados. Essa fase preliminar tem nos levado a conhecer os meninos e meninas indígenas surdos para reconhecer como está ocorrendo os processos de comunicação e expressão com sinais Paiter Suruí.

No primeiro momento, realizamos uma visita para fazer o levantamento com as famílias de como é composta a comunidade surda da aldeia Gapgir na Terra Indígena Sete de Setembro no município de Cacoal/RO. Com essa visita identificamos a existência de cerca de aproximadamente 7 família com uma população de 8 meninos e meninas surdos, sendo que maioria estão frequentando os processos de ensino de aprendizagem da educação escolar indígena. Agora os estudos pretendem identificar a visão das famílias e da escola sobre a surdez.

Segundo as informações preliminares obtido em conversas com os professores da escola indígena e alguns pais, a coordenaria Regional de Educação Escolar do Município de Cacoal, tem realizado o atendimento aos alunos surdos voltados para introdução da língua de sinais brasileira através de uma professora e um instrutor surdo uma vez por semana. Algumas vezes esse

trabalho é interrompido por falta das condições de acesso a comunidade. Um dos professores informou que percebeu que os alunos surdos estão obtendo avanços na comunicação em Libras com esses atendimentos.

Neste cenário é possível afirmamos que os alunos surdos indígenas estão vivendo a experiência nos processos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena com quatro línguas: a portuguesa escrita, a indígena escrita e oralizada e os sinais indígenas construindo com base na cultura e identidade da língua Tupi Mondé. Os primeiros diálogos que realizamos com os familiares e professores dos surdos, foi comentado por eles que os filhos e alunos surdos oralizam com muita dificuldade a língua indígena e que a língua portuguesa eles não entendem quase nada devido ao pouco contato que os mesmos possuem com a língua portuguesa.

Quanto aos sinais usados para se comunicar e se expressar os indígenas surdos, (SANTANA *et al.* p. 2, 2008) revela que nas relações entre gesto e fala, a dificuldade da linguagem podem resultar na utilização dos gestos, essa relação é de interdependência por causa das “características simbólicas, cognitivas e interativas que ambos apresentam”. Portanto, reconhecemos que se há uma dificuldade na língua oral, nesse caso pela falta da audição, o indivíduo surdo vai buscar suprir essa falta nos gestos, sendo usado de forma alternativa para a comunicação, servindo de forma de expressão por causa da interdependência das funções simbólicas na comunicação, não só para linguagem oral como na língua de sinais.

No diálogo com a mãe de um aluno surdo, ao indagamos como ela pergunta ao filho surdo de cinco anos sobre a irmã, ela mostra que o garoto produz um sinal configurando uma mulher grávida. Segundo ela, esse sinal foi construído porque o menino acompanhou a mãe no processo de gestação da irmã. Percebe-se que as configurações dos sinais são criadas entre mãe e filho com base nas relações sociais. Neste sentido, alguns autores classificam esse tipo de sinais como domésticos, ou seja, são construídos com base na relação de pais e filhos.

Estudos preliminares identificam, segundo Santana *et al.* (2008), que alguns autores como McNeill (1992) acreditam que os gestos apresentam uma

estrutura totalmente diferente da língua, isto porque uma língua parte das palavras que são combinadas e formam um todo, enquanto os gestos não têm necessidade de combinação, vão do todo para as partes, sendo que cada um dos seus signos formam uma expressão de significados completos, essa falta de linearidade dos gestos contraria para alguns autores sobre a estrutura de uma língua.

Nestes pressupostos, podemos afirmar que os Estudos Surdos, mostram os processos de comunicação da mãe com o filho, nos remete a uma temática da construção de gestos e língua, traz muitas discussões a respeito, pois as crianças surdas vão criando através dos gestos uma comunicação e expressão com suas famílias que estabelecem uma comunicação diferenciada. De acordo com Campello (2006, p. 126 *apud* Capovilla et al. 1998, p.) “as línguas de sinais surgem de maneira espontânea, pela utilização de gestos e por mímicas realizadas por um grupo de indivíduos surdos.” Segundo o autor, os grupos de falante conforme suas necessidades criam padrões de gestos próprios para objetos, sentimentos, ações que lhes são próprias no seu cotidiano, O seu aperfeiçoamento vai alcançar a complexidade existente em qualquer língua falada, contemplando “todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático”.

[...]a Língua de Sinais adquiriu reconhecimento pelas características linguísticas. A concepção stokeana postula que, para uma língua ser considerada natural, ela precisa ser utilizada por uma comunidade, como meio de comunicação difusora de valores constituintes de uma identidade que os assemelha, e também devem existir falantes que a adquiriram como primeira língua”. (CAMPELLO, p. 123, 2006)

Neste sentido, podemos assegurar que mesmo sem ambiente linguístico o ser humano é capaz de criar formas para se comunicar e nestas formas estão presentes os gestos, os sinais caseiros ou domésticos criados por surdos em ambientes sem *imput* linguístico que provam que esses sinais funcionam como linguagem que também podem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem da educação escolar. Identificamos essa relação ao verificarmos o depoimento da mãe do garotinho surdo que revela como ele se refere a irmã mostrando a configuração da barriga da mãe.

[...] as mesmas propriedades encontradas nas línguas naturais são encontradas nos sinais domésticos e são percebidas na ausência do

input linguístico convencional.” Segundo a autora as mães de crianças surdas apresentam gestos simples enquanto os filhos surdos pelo fato de desenvolvem produções elaboradas pois a surdez força-os a criar símbolos mais complexos. (SANTANA et al, p. 4, 2008)

Neste contexto dos sinais naturais construídos no contexto familiar, identificamos numa visita uma garota surda, que assim que veio conversar conosco, a convite de seu pai, um dos professores da aldeia, ela usava uma comunicação com sinais de Libras e gestos ou sinais Paiter, considerando que ela tem tido contato com instrutores para aprender a língua de sinais.

Compreendemos que na conversa, a menina usou a configuração de um sinal para chamar um garotinho surdo que ainda não tem acesso à educação escolar, para vir conversar com os pesquisadores, que caracterizava um gesto relacionado a cultura Paiter Suruí. Depois que conversamos com ele em sinais, ela utilizou uma configuração com uma das mãos que simbolizava um espanador demonstrando que já havíamos terminado a conversa com ele e o mesmo estava livre para deixar a roda de conversa e ir brincar com os amigos. O sinal não possui nenhuma relação direta com a Libras, mas possui uma representação simbólica que o menino compreendeu que ela estava liberando para que ele deixasse a roda de conversa.

Neste contexto, o processo de comunicação entre a menina e o garotinho demonstra que a comunidade surda Paiter Suruí possui processos próprios de comunicação e expressão. Desta forma, os sinais próprios criados pela comunidade surda dos Paiter Suruí podem ser utilizado nos processos de ensino e aprendizagem da comunidade surda na educação escolar indígena. Assim, fica uma plena certeza para esses pesquisadores: é preciso mapear os sinais Paiter Suruí para assegurar melhoria nos processos de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena.

Referências

BARRETO, Evanice Ramos Lima. **Etnolinguística**: pressupostos e tarefas. *Revistas Virtual*, em: <http://www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp>, 2010.

BRASIL. 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**, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, Brasília, 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
acesso em 17/07/2016.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Lei de LIBRAS. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. DOU, Brasília, 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm acesso em 17/07/2016.

CAMPELLO, Ana R. Souza. Pedagogia visual/sinais na Educação de surdos. In: PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos II** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença - *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MACHADO. Paulo Cesar – A perspectiva da educação intercultural para a abordagem Bilingue: A Surdez em questão. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC / Unidade de São José. Doutorando em Educação – UFSC – In: **Revista Linhas** - Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 208 – 218, jan. / jun. 2009

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterrmann (Org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEDREIRA, Sílvia Maria Fanguero – **Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural** - GT: Educação Especial / n.15 – PUC/RIO, 2011. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf> >. Acesso em: 01 jul. 2016.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed. 2010.

QUADROS, R. Muller (Org). **Estudos Surdos I**. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2006.

_____, R. Muller; PERLIN, Gladis (Org). **Estudos Surdos II**. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2007.

_____, R. Muller (Org). **Estudos Surdos III**. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2008.

_____, R. Muller; STUMPF, Marianne Rossi (Org). **Estudos Surdos IV**. Arara Azul, Rio de Janeiro, Petrópolis, 2009.

SANTANA, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle. **O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 29 mai. 2016.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos**: mapeamento das Línguas de sinais do Mato grosso do Sul. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

Ensino bilíngue para surdos: compartilhando experiência

Rosiane Ribas de Souza Eler

Docente e Pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural; UNIR;
rosiane.ribas@unir.br

Eliane Aparecida Ribeiro

Mestre em Educação, Seduc/RO, Pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural;
ribeiroelibr@hotmail.com

Olga Maria da Mota

Docente e Pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural; UNIR;
olga.maria@unir.br

Grupo de Trabalho: Libras – Língua Brasileira De Sinais

Resumo: O ensino bilíngue é uma reivindicação da comunidade surda em busca de uma qualidade na educação escolar apoiados pelos Estudos Surdos. O bilinguismo encontra-se pautado na visão da surdez como uma diferença cultural. Do ponto de vista do marco legal, esse direito está assegurado no decreto 5.626/2005, que estabelece que as instituições federais devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio de organização de: escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O presente estudo está foi desenvolvido no contexto do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI) como resultados das discussões de pesquisas na área da surdez da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), relata uma experiência de educação escolar bilíngue, realizada no município de Ji-Paraná com 17 alunos surdos do ensino médio, três professores ouvintes bilíngues, um professor surdo e dois intérpretes de Libras, nos anos de 2013/2014 com início do 1º ano do Ensino Médio (Seriado). Teve por objetivo a inclusão linguística dos alunos surdos no ensino médio EJA com a implantação da sala bilíngue no CEEJA Tereza Mitsuko Tustumi. Foi possível vivenciar práticas pedagógicas com bases nos estudos teóricos dos Estudos Surdos com

a utilização de processos de comunicação e expressão visual com o uso da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Palavras-chave: Ensino bilíngue. Surdez. Língua de sinais.

Introdução

A educação de surdos tem sido pesquisada e discutida em grande escala nesses últimos 15 anos, com avanços significativos a nível nacional. Os surdos têm lutado por um direito a uma educação de qualidade e para que isso aconteça seu direito de educação bilíngue precisa ser respeitado e divulgado. Com a aprovação da Lei Federal da Língua Brasileira de Sinais 10.436, em 24 de abril de 2002, essas lutas ganharam força por estarem respaldadas em uma legislação.

Os resultados revelam que os processos de ensino e aprendizagem com uso de Libras pela comunidade surda na educação escolar, proporcionou uma experiência de afirmação linguística e respeito à diferença, neste sentido Machado (2009) contribui afirmando que “a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura”. Para o autor a educação bilíngue significa uma mudança ideológica, de reconhecer a surdez na perspectiva da diferença, e não uma mudança somente de metodologias. Segundo o autor, “a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas” da surdez e remetendo-nos aos aspectos dos diálogos interculturais na construção da identidade surda. Segundo, as identidades na pós-modernidade se revestem de um modelo em termos de suas identidades culturais, (Hall, p.47, 2006) “Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.” Quando falamos em identidades surdas, no jeito surdo de ser, parafraseando Hall, não se nasce com essa identidade, ela vai se formando com o contato com seus pares, como forma de representação cultural. Por isso a

importância do contato com seus pares linguísticos, o contato do surdo adulto no trabalho de aquisição da linguagem para crianças surdas.

O aprendizado de Libras pela comunidade escolar, é resultado da interação entre alunos surdos e ouvintes no mesmo ambiente educacional, que contribui para desenvolvimento linguístico, cultural e pedagógico, considerando que fazem parte de uma sociedade que partilha de elementos e criações culturais entre surdos e ouvintes; o que não significa necessariamente que o aluno surdo deva estar inserido na mesma sala de aula com os alunos ouvintes onde a língua de instrução é o português oral, levando em consideração a diferença linguística desse grupo.

Baseado no respeito à diferença, Machado (2009) argumenta que a educação intercultural proporciona meios para realizar o debate que se torna paradigmático por sua complexidade e riqueza de multiplicidade de perspectivas que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo universal. O autor sustenta que com base na concepção de interculturalidade e pensando sobre o papel da língua como atividade constitutiva de construção da identidade cultural, possibilita focar a relação língua/identidade.

Entendendo que a constituição do sujeito se dá na sua interação com o outro, também segundo a teoria da abordagem sociointeracionista, a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, Vygotsky et. al. (1988) acredita que as características individuais, e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com outros indivíduos, dessa forma como visualizar a educação de surdos simplesmente inclusos em ambientes escolares onde não ocorrem todo esse processo citado.

Os resultados também revelam que a comunidade surda possui uma relação pedagógica com os processos de ensino aprendizagem na educação escolar por meio do visual. Como seu canal de recepção das informações é o visual, o ensino bilíngue precisa contemplar essa especificidade. A experiência com esse grupo de alunos surdos, permite-nos afirmar que a comunidade surda

possui uma identidade cultural diferenciada e que pertencem a uma sociedade que possui elementos culturais e valores éticos, políticos e sociais próprios que tem como marca a Língua Brasileira de Sinais, e que conhecer a identidade e cultura surda é mergulhar nesse mundo dos sinais.

Diante do exposto, esclarecemos que o município de Ji-Paraná vem promovendo desde 2001 ações para inclusão dos alunos surdos nas escolas públicas da rede estadual de ensino, tendo como objetivo a efetiva inserção da pessoa com surdez na escola e na sociedade. Já houve muitos avanços neste sentido, entretanto, verificou-se que devido a singularidade linguística do aluno surdo, faz-se necessário garantir os seus direitos, resguardados os princípios éticos, identitários, culturais, educacionais e linguísticos. Visando a garantia da manutenção e criação de escolas ou salas que tenham como proposta educacional uma educação específica, diferenciada, cultural e bilíngue para os surdos, que têm a Língua de Sinais Brasileira como sua primeira língua e que ainda atenda e promova a inclusão social dos surdos na sociedade.

O ensino bilíngue possibilita o respeito às necessidades dos estudantes surdos e o uso da sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Utiliza uma abordagem bilíngue orientada para as necessidades dos alunos. Segundo a pesquisa de Fernando Capovilla³³, da Universidade de São Paulo, realizada com 8 mil alunos surdos em todo o país, demonstrou que surdos aprendem mais e melhor nas escolas ou salas bilíngues, onde o ensino é todo feito por meio da língua de sinais, que é a mais apropriada para eles, e o português escrito é ensinado como a segunda língua. Vários pesquisadores defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a língua de sinais, a língua materna de grande parte dos surdos, adquirida desde os primeiros dias de vida, desde que estimulada.

Desenvolvimento do Projeto

³³ <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1766&lang=pt-br>

Depois de algum tempo na atuação docente, após a participar de cursos de Libras, fazer algumas capacitações na área para trabalhar com alunos surdos, percebemos que este pequeno grupo precisava de mais que assistir as aulas no ensino regular, ainda que com intérprete. Ainda havia uma dificuldade por parte dos alunos em assimilar os conteúdos, de entender e se fazer entender, pois a aula, mesmo com intérprete é preparada com uma metodologia específica para ouvintes, conforme Botelho que diz:

“...mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados.” (BOTELHO, p. 16, 2013)

O professor que trabalha numa sala com trinta e cinco alunos ou mais, que é a realidade das escolas públicas, onde somente um aluno é surdo, as aulas não são preparadas para esse aluno, são preparadas para os ouvintes. É esse diferencial que o ensino bilíngue se propõe a fazer, onde as aulas são pensadas para o aluno surdo, com metodologias e estratégias que contemplem a pedagogia bilíngue e visual, termo utilizado por pesquisadores surdos como (VILHALVA, 2012; PERLIN & STROBEL, 2006), que pesquisam na área dos Estudos Surdos e Culturais, fazendo parte das pesquisas dos movimentos surdos na atualidade, que valorizam a cultura, identidade e a língua de sinais do povo surdo.

Outro ponto a se considerar na escola regular, que nem sempre há intérpretes nas escolas, em alguns casos o intérprete acompanha o aluno uma ou duas vezes na semana, ou seja, não há disponibilidades desse profissional de Libras para acompanhar os alunos surdos em todas as disciplinas. No ensino médio é totalmente essencial o acompanhamento do intérprete em todas as disciplinas e horários de aulas. Com a escassez desse profissional, na realidade em que vivenciamos, e pensando numa metodologia específica que fosse voltada exclusivamente para este aluno é que tivemos a iniciativa de elaborar um projeto que fizesse valer o direito do aluno surdo, com uma sala de aula preparada para ele, desde planejamento das disciplinas, recursos tecnológicos, professores

dispostos a mudar sua metodologia para dar a devida acessibilidade e fazer valer o direito linguístico deste grupo.

O projeto foi elaborado e encaminhado para a SEDUC em 2012 por docentes que atuavam e atuam como professores na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC/RO, lotados na escola CEEJA Tereza Mitsuko Tustumi, e teve como objetivo primordial a criação de uma sala bilíngue para garantir o direito a uma aprendizagem adequada em língua de sinais, e significativa para alunos surdos, respeitando suas condições, identidade e cultura, através de aulas que priorizassem os recursos visuais e a sua língua de instrução, a Libras.

Em 06 de fevereiro de 2013, a SEDUC através do Parecer Técnico nº 002/13-CEE/SEB/GE/SEDUC, foi favorável à implantação de uma sala bilíngue para atender aos alunos surdos que cursavam o ensino médio no município de Ji-Paraná. Sendo o mesmo encaminhado para o Coordenador Regional de Educação em Ji-Paraná, através do ofício nº 0723/13-GAB/SEDUC, de 26 de fevereiro de 2013.

Tivemos como base o Decreto 5.626/2005, em que diz que a Escola Bilíngue é uma das modalidades de ensino que precisa ser ofertada; ela é uma das opções a que os pais fazem jus ao escolher o melhor espaço educacional para seu filho. De acordo com o art. 22, do capítulo VI, do Decreto 5626/2005:

as instituições federais de ensino, responsáveis pela educação básica, devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a aluno surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras –Língua Portuguesa.

E ainda, no próprio Decreto, no parágrafo primeiro explica que: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

A implantação de escolas bilíngues - Libras e português escrito, já é uma realidade em alguns estados brasileiros, no estado de Rondônia já existem salas bilíngues nas escolas estaduais e uma escola bilíngue municipal de ensino fundamental em Porto Velho, com resultados positivos. A implantação desse projeto também foi viável devido a dois fatores: a demanda existente bem como a necessidade destes alunos serem atendidos em sua língua de instrução que é a Libras e, ao investimento por parte dos órgãos públicos na educação inclusiva. A SEDUC vem investindo na capacitação de profissionais para atuar na educação de surdos, portanto a jurisdição da CRE/Ji-Paraná, conta com um grupo de profissionais capacitados para atuar na sala bilíngue, o que viabilizou a implantação desta sala.

Para atender este projeto, a escola CEEJA Tereza Mitsuko Tustumi, disponibilizou uma sala de aula com recursos tecnológicos, um professor surdo e professoras bilíngue e outros professores que não eram bilíngues, mas acompanhados por intérprete de Libras. Devido a especificidade do projeto alguns professores ministraram até três disciplinas.

A disponibilidade da sala com recursos específicos, bem como profissionais preparados e dedicados ao projeto foram fundamentais para o desenvolvimento do mesmo. As aulas transcorreram em horário noturno, mantendo a carga horária normal. Quanto a metodologia utilizada em sala de aula foi baseada na pedagogia visual, os professores buscaram desenvolver suas disciplinas fazendo representações visuais, para melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos. Dessa forma essa experiência teve por objetivo a inclusão linguística dos alunos surdos no ensino médio com a implantação da sala bilíngue em uma escola pública de rede estadual do Estado Rondônia, mostrando a necessidade de ter esta modalidade bilíngue para o acesso e aquisição do conhecimento pela comunidade surda, relatando as experiências obtidas pelos alunos e professores através de entrevista semiestruturada aberta para coleta de dados.

Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa, ação de abordagem qualitativa, onde pesquisador mantém contato direto com o ambiente e a situação que está sendo objeto de estudos, segundo MENGA & ANDRÉ (2008), sendo utilizado como instrumento para coleta de dados um questionário semiestruturado

com questões abertas, aplicado a alguns alunos surdos matriculados na sala de ensino médio seriado bilíngue do CEEJA e com alguns dos professores. Como referência, utilizamos Machado (2009), Quadros (2006 e 2008), Perlin e Quadros (2007) Stumpf e Quadros (2009), Vilhalva (2012), Pedreira (2011). Com os resultados foi possível observar como o ensino bilíngue é primordial para o desenvolvimento escolar dos alunos surdos.

Resultados

Com a experiência foi possível vivenciar práticas pedagógicas utilizadas para alunos surdos, pautadas nos Estudos Surdos organizados por Ronice Muller Quadros *et al.* (2006, 2007, 2008, 2009) com a utilização de processos de comunicação e expressão visual com o uso da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, conforme Pedreira (2011) comenta que:

[...] o Bilinguismo para surdos/as, desenvolvido a partir da década de 80 considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Para o autor, a Língua Portuguesa, passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e de escrita. (PEDREIRA, p.03, 2011)

Para compreender como foi esse trabalho de ensino bilíngue, foi aplicado um questionário semiestruturado com três perguntas para os alunos e professores entre eles o professor surdo, e os professores bilíngues, no qual os mesmos relatam as experiências que tiveram com relação ao ensino bilíngue no referido projeto. Os alunos escolhidos para as entrevistas foram dois alunos que estudaram em salas inclusivas durante o ensino fundamental e agora no ensino médio estiveram essa experiência com o ensino bilíngue.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, iremos nos reportar a eles usando as seguintes siglas para os alunos surdos (A e B) e para os professores (P1, P2 e P3).

Para compreendermos como foi a experiência dos alunos na sala de aula bilíngue de ensino médio foi questionado qual o olhar sobre a educação inclusiva

e agora com a educação bilíngue? O aluno A respondeu que estudou todo o ensino fundamental em uma escola inclusiva, exceto uma experiência de 6 meses no Instituto Nacional dos Surdos no Rio de Janeiro, INES, e que até o 5º ano não teve intérprete em sala de aula, o que o ajudou foi que teve professores que usaram muito o visual *“tinha uma professora que tinha facilidade em desenhar, a outra professora que não usava o visual, só falava eu não entendia nada”*, perguntamos a esse aluno - como foi essa experiência de estudar no INES e ele nos relatou que:

“quando eu cheguei lá em sala de aula, a professora percebeu que eu estava num nível aquém dos alunos da sala, ela conversou com minha mãe e depois de um mês tendo acesso aos conteúdos e a convivência com alunos surdos eu recuperei e acompanhei a turma normalmente nos conteúdos, o que me prejudicou foi que com a inclusão, a falta de intérprete eu não tinha tido acesso a todos os conteúdos base para a série que eu estava. Lá no INES eu conheci um mundo novo de ser surdo, convivi com professores surdos nos projetos de leitura, literatura e sexualidade, essa convivência fez com que minha Libras se aprimorasse, quando eu voltei, senti muita falta de um ensino na minha língua”.

A aluna fala que nos anos finais do ensino fundamental, às vezes, tinha intérprete e a sala de recurso auxiliava muito na compreensão dos conteúdos, *“a sala de recurso contribuiu para meu aprendizado e a ajuda da minha mãe, mas a inclusão foi muito ruim”*. Em relação a convivência com os alunos ouvintes, ele diz: *“só 3 alunos ouvintes da sala aprenderam Libras para se comunicar comigo”* e sobre o ensino bilíngue complementa *“a experiência na sala bilíngue combinou com meu jeito de ser enquanto pessoa surda, todos se comunicavam em Libras, todos meus amigos surdos juntos”*.

O aluno B respondeu que na sala bilíngue tinha intérprete, em algumas matérias que os professores não sabiam Libras, e professores bilíngues, a sala era composta só por alunos surdos *“não precisei ter a preocupação de estudar em outra língua, tudo era falado na minha língua, tudo era mais fácil”*, questionamos como era a aprendizagem e ela disse *“os conteúdos eram fáceis, percebi que o conhecimento não era difícil porque estava sendo passado na minha língua”*.

Quando questionada sobre o trabalho dos professores, surdos e dos professores bilíngues o aluno A respondeu que: *“a aprendizagem pelo professor*

surdo e pelos professores bilíngues foi a mesma, não houve diferença porque usavam a metodologia visual". Comprova o que Vilhalva (2012, p.147), "Existe um ser surdo que apreende o mundo pela visão". O aluno B respondeu que a matéria que ele mais gostava era sociologia com o professor surdo "*ele usava as imagens, fazíamos uma leitura, um estudo dessas imagens com debates, para depois o professor mostrar a escrita em português.*"

Foi direcionada uma pergunta sobre a diferença das aulas dos professores bilíngues e dos professores que não sabiam Libras, com mediação do intérprete, e os alunos responderam que a diferença era nas estratégias visuais, tinha um professor que não usava, "*eram textos enormes para leitura e o intérprete interpretava essa leitura, era mais difícil*". O outro professor não sabia Libras, mas trazia metodologia para ensino de alunos surdos, tudo visual, "*com a ajuda da intérprete, as aulas eram ótimas, tínhamos imagens, vídeos explicando, fazíamos experiências as aulas eram práticas.*" O outro aluno acrescenta: "*precisamos desses recursos visuais*".

Continuando as entrevistas com os professores, foi feita a seguinte pergunta ao professor surdo (P1): Que melhorias você observa hoje, sendo fruto de uma educação segregadora, depois inclusiva e agora ter oportunidade de trabalhar em uma sala bilíngue? Ele nos respondeu que antes a educação era muito sofrida, ficava furioso, com raiva por não ser compreendido, não tinha intérprete e pouco sabia da sua língua, sua mãe sempre o obrigava a estudar, a ler:

"Comparando com hoje percebo como o ensino era como se fosse algo pesado ou até mesmo como uma pedra, hoje na sala bilíngue, vendo os surdos se comunicando, traçando experiências, dando ideias, interagindo, as coisas parecem ser tão claras, leves, tão fáceis de ser compreendidas, a aprendizagem ocorre rápido, sem demora diferentemente do meu tempo, que não havia a comunicação, mas apesar de tantos traumas, obstáculos consegui superar e estar aqui hoje, comparo a educação bilíngue como algo doce, delicioso de ser ingerido."

Para a segunda pergunta, perguntamos como era organizada as aulas para os alunos surdos na sala Bilíngue, ele disse que conforme o conteúdo, procurava materiais a respeito em diversos meios como internet e livros, com posse de várias imagens, fotos, objetivando sempre explorar bastante os recursos visuais, de posse de todo esse material visual, preparava suas aulas no power point, para depois introduzir os textos, "*nas minhas aulas eu fazia questão de implementar com teatro,*

apresentações e histórias” essas estratégias se deram porque nessa turma tinham alunos com níveis de conhecimento bem diversificados, alunos que vieram do sítio e tiveram pouco acesso a sua língua, alunos que pararam no quarto ano e fizeram reclassificação, alunos que vieram do ensino regular e que tiveram experiências boas quanto ao ensino aprendizagem, “*então eu precisava respeitar também a individualidade e aquela realidade sem prejudicar ninguém*” então não era apenas pegar conteúdo e ensinar como se todos fossem compreender da mesma forma, o professor se preocupava em criar estratégias para que os alunos pudessem interagir, com formação de grupos para que pudessem debater explicar os temas, para depois em um grande grupo pudessem explorar opiniões diferentes. Em relação aos pontos positivos e negativos ele cita como negativo o fato de ser formado em Pedagogia, e estar trabalhando a disciplinas de Educação Física, tendo que se desdobrar ao máximo:

“Então vejo que se houvesse mais professores surdos de outras áreas isso iria enriquecer muito e beneficiar a sala bilíngue, minha preocupação era trabalhar aquela disciplina que não era da minha formação com responsabilidade, então observava e conversava com profissionais da área e mostrava meu planejamento, para que os alunos não ficassem prejudicados e desestimulados, sempre fazia uma auto avaliação junto com os alunos a respeito das minhas aulas e eles diziam que não estava deixando a desejar em relação aos demais profissionais daquela área, isso me trazia uma grande paz e tranquilidade.”

Para o professor bilíngue (P2), trabalhar na sala bilíngue foi uma experiência ímpar, na qual ficou bem nítida como o espaço em que há comunicação plena favorece a aprendizagem. No início teve algum receio, pois o novo sempre assusta, mas com o andamento do trabalho se sentiu realizada por fazer parte de um projeto tão interessante que valoriza as especificidades do aluno surdo quanto a língua de sinais, a interação com seus pares e acesso a língua portuguesa escrita. Quanto aos resultados na primeira turma bilíngue foram bem positivos: “*Os alunos nos surpreenderam com o aumento do interesse e participação nas aulas, compreendendo melhor os conteúdos repassados*”, acrescentou que quanto a socialização, desenvolveram laços de amizade que só colaboraram para o bom andamento das aulas. Preocupando-se com o colega que tinha mais dificuldades, auxiliando-os sempre que necessário. Em suma, o ganho não foi só conhecimentos acadêmicos, mas houve uma quebra de várias barreiras que os limitavam quando inclusos nas escolas regulares, ressaltando

que todo o sucesso teve como ponto principal a comunicação na língua natural dos alunos, a Libras. Os conteúdos em sala eram organizados de maneira adaptadas, contemplando a pedagogia visual, produção de textos em língua de sinais, jogos de associação de imagem versus Libras e palavras em português escrito.

E o professor (P3) não sabia Libras, porém tinha o auxílio do intérprete, relatou que a experiência foi ótima, apesar de ter trabalhado com as disciplinas da área de exatas, sentiu que houve uma troca de experiência muito positiva com os alunos. Apesar de que a maioria dos alunos ficaram alguns anos sem professor específico na área de exatas. O professor relatou que tentou suprir esta lacuna que estava faltando, e que em suas aulas, sempre que o conteúdo permitia, tentava explicar através de meios visuais, com exemplos, figuras, aulas elaboradas em power point que permitiam explicar o conceito, visualizando a prática.

Também relatou que procurou materiais específicos de exatas desenvolvidos para surdos, mas não encontrou materiais específicos. Mas a interação nas aulas entre alunos e professor foi muito boa, os alunos sempre proporcionaram o retorno desejado, é lógico que dificuldades sempre há, porém sempre foi encontrado um caminho para superar as dificuldades.

Considerações Finais

Pensar na educação de surdos no prisma da educação bilíngue, leva-nos a dar acessibilidade ao ensino desses sujeitos, saindo das velhas práticas de impor uma língua e cultura das classes dominantes, que o sucesso ou fracasso educacional está diretamente ligado as representações que dão ao surdo, linguisticamente inferior, mas ao se valorizar a língua de sinais como língua de instrução, teremos um resultado positivo como foi mostrado nesta pesquisa. Surdos como indivíduos autônomos, que tem sua identidade e representação social respeitada e valorizada. Conforme Perlin (2010, p.72) “importa salientar a diferença das pessoas. Respeitá-las como surdas, índias, nômades [...] deixar os

surdos construir sua identidade”. Ainda que uma nova visão da pessoa surda está sendo proposta com a valorização da diferença, a educação ainda tem resquícios do oralismo, é necessário ir desmistificando um número grande de mitos e preconceitos, o mais difundido de querer fazer do surdo um ouvinte.

A implantação da sala bilíngue foi uma experiência imensurável para todos que participaram, o êxito do projeto deu-se que no final de 2014, com uma turma com 14 alunos surdos terminando o ensino médio, com uma vida autônoma ingressando no mercado de trabalho, e no ensino superior. Para esta realização tivemos o apoio da CRE de Ji-Paraná, e o apoio das famílias dos alunos envolvidos neste projeto, que foi imprescindível para inserção desses cidadãos na vida em sociedade.

Referências

BRASIL. 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**, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, Brasília, 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
acesso em 17/07/2016.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Lei de LIBRAS. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. DOU, Brasília, 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm acesso em 17/07/2016

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraeira Lopes Louro – Rio de Janeiro: DP&A, 11º ed. 2006.

MENGA, L. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 2008.

MACHADO, Paulo Cesar – **A perspectiva da educação intercultural para a abordagem Bilingue: A Surdez em Questão**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC / Unidade de São José. Doutorando em Educação – UFSC – In: **Revista Linhas** - Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 208 – 218, jan. / jun. 2009.

PEDREIRA, Silvia Maria Fanguero – **Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural** - GT: Educação Especial / n.15 – PUC/RIO, 2011. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf> >. Acesso em: 01 jul. 2016.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed. 2010.

QUADROS, R. Muller (Org). **Estudos Surdos I**. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2006.

_____, R. Muller; PERLIN, Gládis (Org). **Estudos Surdos II**. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2007.

_____, R. Muller (Org). **Estudos Surdos III**. Arara Azul , Rio de Janeiro, Petrópolis, 2008.

_____, R. Muller; STUMPF, Marianne Rossi (Org). **Estudos Surdos IV**. Arara Azul, Rio de Janeiro, Petrópolis, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos: mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul**. Petrópolis, RJ, Ed. Arara Azul, 2012.

A CONSTRUÇÃO DA VOZ, Acordos Intersubjetivos na Tradução de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais³⁴

Júlio Barreto Rocha³⁵

julioarretorocho@gmail.com

Professor Doutor da UNIR

Ednéia Bento de Souza Fernandes³⁶

Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico de Letras da UNIR

edneiabento38@gmail.com

Mauro Moret³⁷

Mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico de Letras da UNIR

Mauro.moret@unir.br

³⁴Trabalho submetido ao I Colóquio de Pós-Graduação em Letras da Unir: Interculturalidades, Linguagem, Literaturas e Outros Saberes.

³⁵ Professor Doutor da Universidade Federal de Rondônia e Coordenador do Grupo de Estudos Filologia e Modernidades.

³⁶ Professora da rede Estadual do Estado de Rondônia e pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos Filologia e Modernidades

³⁷ Professor da Universidade Federal de Rondônia e pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos Filologia e Modernidades

A CONSTRUÇÃO DA VOZ

Acordos Intersubjetivos na Tradução de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais

Partimos do pressuposto de que a linguagem antecede as etapas de aquisição de uma língua e, é por meio da comunicação seja oral ou sinalizada que o indivíduo recebe informações, adquire uma língua, constrói herança cultural e pode resignificar seu mundo (SALES, 2007). Por Linguagem entendemos a manifestação ampla da comunicação como a mímica, gestos, expressões faciais e corporais, o uso da escrita ou da fala para estabelecer o diálogo entre os sujeitos.

Segundo Jakobson (1999, p70) em sua função cognitiva, a linguagem depende muito pouco do sistema gramatical, porque a definição da nossa experiência está numa relação complementar com as operações meta linguísticas. O nível cognitivo da linguagem não só admite, mas exige a interpretação por meio de outros códigos, a recodificação, isto é, a tradução.

O objetivo dessa pesquisa foi avaliar como a História Oral pode apreender a linguagem em sua materialidade dialógica podendo ainda auxiliar nas etapas da construção de narrativas de pessoas surdas na modalidade escrita. Esse estudo busca simultaneamente constituir relatos escritos e acervos visuais de narrativas de Surdos de Porto Velho. A partir da os acervos visuais foi feito transcrição literal dos sinais e posterior tradução onde analisamos as implicações teóricas acerca da constituição do discurso do sujeito Surdo na modalidade escrita da Língua Portuguesa cuja estrutura não corresponde à Língua de Sinais na modalidade escrita. Processo que implica conhecer a estrutura sintática, semântica, fonético, fonológico e pragmático da LIBRAS para aprofundamento de análises linguísticas e não simplesmente fazer transposição dos sinais em palavras, buscando suporte teórico que abasteça o método utilizado.

O observador linguístico que possua ou adquira o domínio da língua que observa é ou progressivamente se torna um parceiro potencial ou atual da troca de mensagens verbais, entre os membros da comunidade linguística: ele se converte num membro passivo, ou mesmo ativo, dela. O engenheiro de comunicações está certo quando defende, contra “certos filólogos”, a necessidade absolutamente imperativa de “trazer o Observador para dentro da cena”, e ao sustentar que “a descrição mais completa será a do observador participante”. Ao contrário do participante o espectador isolado e exterior se comporta como um criptanalista que recebe, mensagens das quais não é o destinatário e cujo código não conhece o grosso modo, o processo de codificação vai do sentido ao som e do nível léxico gramatical ao nível fonológico, enquanto o processo de decodificação exibe direção inversa do som ao sentido e dos elementos aos símbolos a definição semiótica do significado de um símbolo como sendo sua tradução em outros símbolos tem uma aplicação eficaz no exame linguístico da tradução intra e interlingual. (Jakobson: 1999, p.79).

É justamente nesse sentido de redimensionar o pesquisador enquanto Sujeito e também os membros de dada comunidade linguística, quebrando a visão objetificante do outro como simples fonte de pesquisa para uma relação EU/TU sujeitos participantes de um processo conjunto que Moderna História Oral atualmente colocou-se enquanto zona de fronteira pelos pressupostos de pesquisas realizadas em Ciências Humanas e Sociais, constituindo seu espaço enquanto técnica interdisciplinar que se identifica (pela formulação de projetos, uso de instrumentos eletrônicos, atividades em campo e principalmente pelas vertentes institucionais). Estamos construindo um acervo que possibilite que outras áreas do conhecimento possam ser beneficiadas com o material coletado em vídeos ou em narrativas.

Falar em História Oral enquanto técnica ou metodologia requer um desnudamento de postura metodológica, de consciência sobre a atuação dos sujeitos na História para que os resultados obtidos deem coerência aos procedimentos utilizados para a confecção de documentos/ textos. No caso de uma entrevista com pessoa Surda a constituição do corpus textual exigiu de nós uma postura crítica de possibilidades da desconstrução da própria metodologia levando em conta que a pesquisa priorizou garantir ao “outro” o direito de se dizer que assegure a ele dialogicidade política, dando a ele e a sua Língua um lugar privilegiado na pesquisa e politizado no sentido de que ele escolheu o início e fim de sua fala. Coube-nos enquanto pesquisadores adequar-nos às escolhas e necessidades de nosso colaborador quanto ao uso tradicional do gravador com

o apoio de um interprete de Libras ou com uma filmadora e uma posterior tradução da Libras para a Língua Portuguesa.

O processo de construção desse modo de ser e de multiplicar o mundo confirmou aquilo que caracteriza uma visão Multicultural onde “é necessário que se dê voz à multiplicidade de culturas. É preciso estipular formas de intervenção e de educação... ao falar de multiculturalismo é preciso que se dê visibilidade às diferenças étnicas”. (Machado, 2002, p34). Então através dessas experiências percebemos que os indivíduos valorizam e aceitam participar de pesquisas que enfoquem a própria cultura e Língua. Mesmo em uma pesquisa de História Oral.

De acordo com Jakobson (1999, p90), quando necessário, a clareza pode ser obtida pela adição de palavras explicativas, o sujeito usa esses vocábulos para aumentar o grau de compreensão do texto, ele percebe essa proposta citando o antropólogo Franz Boas perceber que ao exprimir tempo ou numero gramatical em uma língua que não faça uso de tempo e numero pode-se recorrer a meios lexicais. Afirmando que toda diferença nas categorias gramaticais conduz a informação semântica.

Para garantirmos essa dialogicidade, utilizamos como metodologia de campo procedimentos em História de Vida, que tem como teóricos principais: Viezzer, (1984); Burgos, (1987) e bem mais próximo de nós a obra de Meihy (1990, 1991, 1993, 1996a, 1996b) e Caldas (1999) que retoma em uma nova perspectiva os conceitos operacionais elaborados por Meihy (1996), como: pré-entrevista, entrevista, transcrição, e transcrição momento que será aprofundado com pesquisas bibliográficas acerca da tradução desenvolvendo reflexões sobre a prática da tradução da Libras enquanto modalidade Visual-espacial para o oral auditivo e para a escrita em Língua Portuguesa.

A metodologia acima reporta-nos a debates e estudos de Spivak (2010), questionando se existe possibilidade de fala para o subalterno, que a autora define como sujeitos ou grupos sem autonomia submetidos a outro grupo social ou que não possuem posição própria legítima nas instituições sociais porque o contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente fragmenta a singularidade de seu sofrimento mascarando através da ideologia da luta de

classes onde predomina o discurso hegemônico. Nesse sentido sua fala é fala impedida de reconhecimento. A pesquisadora define ainda o subalterno com aquele que mesmo ao falar não lhe é dada a escuta impossibilitando o desencadeamento de condições para o estabelecimento da dialogicidade.

Essas reflexões partem do pressuposto que uma pesquisa abordando os estudos subalternos configura um perigo de o pesquisador constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento almejando falar pelo outro. Ao reconhecer-se como cúmplice nesse processo, a intelectual se utiliza desse espaço para questionar o lugar de onde teoriza. Ela afirma que a possibilidade de o intelectual falar pelo outro e representá-lo pressupõe um falante e um ouvinte, porque já existe para o intelectual um lugar e condições ritualisticamente instituídas nas Ciências Humanas e Sociais e que esse espaço não é assegurado jamais para o sujeito subalterno, pois afirma Spivak (2010) “Ele fala no sentido estrito, mas não há diálogo... também não se auto representa, pois não há nenhuma escuta. Sua fala só é ouvida quando intermediada por outrem”. Sabemos da dificuldade em neutralizar a interferência do pesquisador, devido termos consciência de reconhecer que há um projeto temático que estabeleceu as condições para o encontro entre pesquisador e grupo a ser pesquisado. No entanto o objetivo central da pesquisa é a construção de narrativas livres sendo que o narrador escolherá o início e fim de sua fala e o pesquisador assumirá o papel de ouvinte e coparticipante da narrativa.

A primeira etapa do processo da pesquisa buscou refletir acerca do método em História Oral a fim de iniciar uma proposta de produzir um pequeno acervo linguístico de narrativas em Libras para futuros estudos a cerca dessa Língua e da Comunidade Surda Local. O método tem se mostrado satisfatório para coleta qualitativa de dados, porém exige aprofundamento acerca do conceito de oralidade para uma Língua espaço visual. Surgindo debates sobre a proposta de um conceito de História Visual ou manter o conceito original e enfrentar questionamentos acerca da oralidade em Libras.

A prática da tradução de narrativas de pessoas que sofreram processos de exclusão social e mais radicalmente o caso dos Surdos cuja língua de acesso à comunidade ouvinte mais ampla é o português escrito levou-nos também a refletir sobre o texto de Spivak (2010) no sentido de que durante o processo de tradução de narrativas possamos garantir aos sujeitos surdos a inserção dos

discursos acerca de sua Cultura, sua Língua, seus sonhos e planos futuros e imediatos possam assegurar-lhes condições de acesso à comunidade ouvinte.

Esse trabalho reporta-nos ao Narrador de Walter Benjamin, (2014) quando afirma que os narradores retiram o que eles contam da própria experiência e que a faculdade de intercambiar essas experiências que estão silenciadas pela história.

A Comunidade Surda de Porto Velho é uma Cultura pouco conhecida e isso reforça a necessidade de conhecer a Cultura Surda, Perlin (2008) afirma que dentro do povo surdo os sujeitos não se diferenciam uns dos outros pelo grau de surdez, mas sim pelo pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e que é a Cultura Surda que os define identitariamente.

Cultura surda é o jeito surdo de entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Por muitas gerações povos surdos transmitem muitas histórias por meio da língua de sinais, a maioria delas parte de experiências das comunidades surdas que transmitem seus valores e orgulho da cultura surda que reforça os vínculos que os unem com as gerações surdas mais jovens.

A literatura surda está pautada na cultura surda, pois o objetivo é registrar as histórias por um pensar surdo de ver o mundo, no qual o personagem do clímax é sempre um surdo. Ao retratar os contos, os surdos abordam os conflitos existentes entre surdos e ouvintes, uma vez que os ouvintes têm uma visão estereotipada do sujeito surdo, considerando-o como um deficiente, um ser sem capacidade. Procuram transformar o diferente no igual. Para Karnopp (2008), no panorama brasileiro, é possível constatar ainda que para muitas pessoas torna-se irrelevante e, para outras, decisivamente incômoda, a referência a uma cultura surda.

CONCLUSÃO

Os acervos visuais estão em processo de construção e futuramente poderão ser utilizados em outras abordagens de aspectos específicos da gramática da Libras e técnicas de tradução e interpretação da Libras.

Respeitando a Libras no seu estatuto de Língua natural das Comunidades Surdas do Brasil, imersa num processo de tradução nos permitimos o momento em que a atividade do tradutor exigiu o típico exercício da traição para que o sentido da narrativa não se perdesse, humanizando-a, conservando a essência do que foi sinalizado. Enfim esse trabalho teve por finalidade construir uma narrativa de uma língua visual-espacial transportando-a para o código escrito da Língua Portuguesa sem que a mesma perdesse sua essência.

As narrativas depois de transcritas e traduzidas serão publicadas integralmente com o objetivo de amortizar a presença do pesquisador e as relações de poder resultantes do fazer científico não eximindo-nos de interpretá-las e estabelecer sobre elas análises que possam garantir avanços qualitativos nos estudos na área de Letras LIBRAS.

A metodologia aplicada mostrou-se satisfatória quanto a construção do Corpus textual, porém exige reflexão acerca da elaboração de um conceito de história visual ou o enfrentamento do termo história oral para o registro de uma Língua visual espacial. Entendemos esse espaço de questionamento decorrente da pesquisa como altamente produtivo para o Curso de graduação em Letras LIBRAS cuja finalidade é formar professores bilíngues e futuramente tradutores-interpretres de LIBRAS. Este é um resultado parcial ressaltando que é uma pesquisa que demanda tempo de aprendizado da língua, da cultura e da construção de acordos intersubjetivos para que os Sujeitos tanto pesquisador quanto colaboradores sejam respeitados em suas diferenças. Temos três entrevistas em fase de transcrição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGOS, Elizabeth. **ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACÍÓ LA CONCIENCIA**. Siglo Veintiuno, México, 1987.

CALDAS, (II) Alberto Lins. **INTERPRETAÇÃO E REALIDADE**. Caderno de Criação, UFRO/Dep. de História/CEI, n.º 13, ano IV, Porto Velho, setembro, 1997.

_____ **SEIS ENSAIOS DE HISTÓRIA ORAL.** Caderno de Criação, UFRO/Centro de Hermenêutica do Presente, nº15, ano V, p. 37/57, Porto Velho, junho, 1998a.

_____ **PSICOLOGIA TEXTUAL: ENTRE A PSICOLOGIA E A HISTÓRIA ORAL.** Caderno de Criação, UFRO/Centro de Hermenêutica do Presente, nº16, ano V, p. 23/32, Porto Velho, setembro, 1998b.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (et al.). **USOS E ABUSOS DA HISTÓRIA ORAL.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

JAKOBSON Romam **LINGUISTICA E COMUNICAÇÃO.** Cultrix-São Paulo 1999

MACHADO, Cristina Gomes: **MULTICULTURALISMO MUITO ALÉM DA RIQUEZA E DA DIFERENÇA,** Rio de Janeiro 2002, DP&A.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **A COLÔNIA BRASILIANISTA: HISTÓRIA ORAL DE VIDA ACADÊMICA.** Nova Stella, São Paulo, 1990.

_____ **MANUAL DE HISTÓRIA ORAL.** Loyola, São Paulo, 1996.

QUADROS, Ronice Müller de. **O TRADUTOR E INTERPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À EDUCAÇÃO DE SURDOS.** MEC; SEESP, Brasília, 2004.

ROSA, Andréa da Silva. **ENTRE A VISIBILIDADE DA TRADUÇÃO DE SINAIS E A INVISIBILIDADE DA TAREFA DO INTERPRETE.** Arara Azul, Rio de Janeiro, 2008.

SKLIAR, Carlos; **A SURDEZ UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS;** editora Mediação, Porto Alegre, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty; **PODE O SUBALTERNO FALAR?;** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa; editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

VIEZZER, Moema. **“SE ME DEIXAM FALAR...”:** DOMITILA: DEPOIMENTO DE UMA MINEIRA BOLIVIANA. Global, São Paulo, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS) NO ENSINO REGULAR DE JI – PARANÁ

Grazielle Vieira Garcia

Mestranda em LETRAS pela UNIR

grazielle.garciaifam@gmail.com.

Paula de Brito Martins

Tradutora e Intérprete de LIBRAS na Universidade Federal de Rondônia – Câmpus de Ji-Paraná

pauladebrito.martins@gmail.com

Resumo: A comunicação é primordial para os seres, as pessoas precisam de contato e socialização para que os aspectos psicológicos se desenvolvam dentro dos níveis esperados. A educação que atualmente está na era da inclusão, e vem estimulando isso nas instituições de ensino, não havia se atentado para seus discentes com necessidades educacionais especiais. Sabe-se que a educação de surdos tem uma trajetória de fracassos, porém as vitórias começam a aparecer, as línguas de sinais já utilizadas há séculos, agora estão ocupando seu espaço para a inclusão pessoas com surdez. A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), apesar de ter sido reconhecida recentemente, é primordial na vida dos surdos, tanto para comunicação, como para o aprendizado e a inclusão.

Palavras-chave: LIBRAS – Comunicação – Inclusão – Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo salientar a importância da inserção da LIBRAS em Ji – Paraná para a vida em comunidade/sociedade, bem como demonstrar as dificuldades de comunicação enfrentadas pelas pessoas surdas no âmbito educacional. A escola deve ser vista como um meio acolhedor, em que são inseridos, integrados e inclusos todos os alunos sem distinção, ela deve motivar a se adaptar sempre para a concreta inclusão social de alunos com NE (Necessidades Especiais). De acordo com Tuxi (2009), para o processo de inclusão da LIBRAS algumas propostas já foram colocadas, porém a forma de comunicação também deve ser acessível entre o surdo e a comunidade escolar na qual ele está inserido:

Diversas propostas educacionais foram criadas para que todo processo de inclusão funcionasse, mas a inclusão não depende apenas de acessibilidade de espaço físico ou adequação dos recursos pedagógicos utilizados é preciso também, tornar acessível à forma de linguagem como meio de comunicação entre o surdo e todos que fazem parte do seu processo educacional. (TUXI, 2009 p. 21).

Logo, a inclusão não está em apenas colocar o aluno dentro do ambiente escolar, mas é fundamental a acessibilidade linguística para que o aluno desenvolva o aprendizado significativo. Oferecendo iguais condições de ensino como são oferecidos para os alunos não surdos.

A surdez é uma patologia que atinge muitas pessoas no Brasil, segundo a Adap - Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear.), há 9,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva ou surdez. A pessoa que não possui esse sentido, ou seja, o surdo pode e utiliza de outros recursos para estabelecer a comunicação, com sua língua visuo-espacial, intitulada no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). As línguas de sinais já são consideradas como línguas naturais como aponta QUADROS; SCHMIEDT (2006):

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; SCHMIEDT; 2006, p. 16).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a LIBRAS não é uma patologia dos surdos, é uma língua, porque passíveis da linguagem, logo seus usuários conseguem transmitir qualquer informação por mais complexa que ela seja. Nessa visão, a Língua de Sinais Brasileira não é restrita à comunidade surda, qualquer falante pode apropriar - se dessa língua e usá-la, assim como as demais línguas podem ser estudadas e também utilizadas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais utilizados para a fundamentação e construção do presente artigo, foram materiais de revisão bibliográfica. Livros de autores famosos e renomados, na área da educação de surdos, surdez, comunidade surda, tradução e interpretação da LIBRAS/Português e LIBRAS. Para a credibilidade em um artigo, utilizam - se fontes e referências bibliográficas que possuem critérios de regulamentação, bem como parâmetros e trabalhos como outros artigos científicos e livros.

Foram utilizados para a construção do mesmo, textos de teor científico que abordaram o tema do presente artigo “A importância da inserção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no ensino regular de Ji - Paraná”, pesquisando em obras de Miranda (2001) que traz acerca da comunidade dos surdos, olhares sobre os contatos culturais, explicações sobre os aspectos culturais do surdo, dentro da comunidade surda, bem como a influência da comunidade surda na vida educacional da pessoa surda.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos teve uma triste e marcante história, a contar do princípio, as primeiras línguas de sinais foram ensinadas e utilizadas dentro das igrejas, os primeiros intérpretes surgiram nas instituições religiosas. Em seguida, ainda com as línguas de sinais em desenvolvimento, houve o Congresso de Milão, evento em que ficou decidida a proibição do uso das línguas de sinais no mundo, e, para tanto, foi determinado que a educação de surdos fosse feita através da oralização, como aponta Skliar (2010):

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores de escolas para surdos mais renomados da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço a palavra pura e viva, a palavra falada – não foi à primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2010 p. 16-17).

Tal método trouxe sofrimento, como exemplo, amarrar as mãos do surdo para que ele não sinalizasse, bem como obrigá-lo a falar. Após ser abolido tal método, os surdos voltaram a tentar desenvolver-se a partir da utilização das línguas de sinais.

Para **Lane** (1992) e **Miranda** (2001), “*as pessoas com surdez tendem a criar valores morais e éticos adquiridos pela percepção visual, essa experiência está enraizada na cultura, história e identidade do surdo*”. Ao longo da história da educação de surdos, não se reconhecia a cultura surda, mas sim cultura ouvinte, como afirma Lane (1992) e Miranda (2001) os surdos buscam no espaço

visual uma identidade, uma concepção de mundo, assim, oferecer-lhes tal condição melhora o processo de ensino - aprendizagem.

CULTURA SURDA

A pessoa surda a partir do momento em que se aceita, ou seja, se enxerga como pessoa surda, tende a formar uma identidade, a qual é definida pelo meio em que vive, de acordo com as pessoas com as quais tem contato.

Gladis Perlin (2005), surda e pesquisadora brasileira, descreve diversas identidades comuns entre o povo surdo (*sendo o “povo surdo”, todos os surdos, sejam oralizados ou não, os que utilizam gestos ou não, em resumo, os surdos em geral, em sua totalidade*). Das distintas identidades, Perlin apresenta as identidades surdas, utilizadas por vários autores com a inicial maiúscula: “Surdo”. A autora diz que são pessoas que fazem uso de comunicação visual, ou seja, através de gestos e participam/são ativos em culturas e comunidades surdas. Vários simbolismos, discursos de militância, compartilhamento de vivências pessoais de muitos indivíduos Surdos, fazem com que eles se identifiquem e se aproximem formando assim as comunidades, onde trocam experiências de uma perspectiva comum a todos os surdos, fortalecendo a sua identidade, mais focada no Ser Surdo, ou seja, valorizando sua cultura. A autora também destaca a identidade política surda: *“Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo”* (PERLIN, 2005 p.63).

O SURDO: DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO

A figura abaixo se refere às fases vivenciadas pelas pessoas com deficiência em relação à sociedade. Estamos entre a penúltima INTEGRAÇÃO e última tão sonhada fase a INCLUSÃO.

Figura I



Fonte: <http://www.filosofiahoje.com/search/label/Imagens%20Pol%C3%ADticas>

A era da integração/inclusão que vivenciamos, deposita na escola uma responsabilidade de adaptar-se e adequar-se aos desafios dos alunos especiais, porém, ainda existe “rejeição e/ou preconceito camuflado”, pois o aluno surdo entra na escola, e por vezes, sofre preconceito por alguns colegas e por alguns professores, que não estão preparados para trabalhar com esses alunos. Levando o próprio aluno a perceber-se diferente dos demais, causando vergonha por ser “diferente” dos colegas ditos “normais”. Segundo Quadros (2006), *a integração entre aluno/ouvinte e aluno/surdo é importante para que haja maior contato social e aceitação do surdo numa comunidade ouvinte:*

A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua vida, aí sim, possibilidade de integração de social (QUADROS, 2006 p. 41).

A convivência no ambiente escolar pode causar muitas reações negativas, a criança surda tem consciência do preconceito que sofre e a sua

dificuldade de comunicação pode trazer consequências desastrosas, a educação comportamental é o principal problema enfrentado na comunicação diária com a criança surda.

METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA O SURDO

Na alfabetização, é importante ensinar desde muito cedo a Língua de Sinais, para que com o desenvolver da criança ela consiga juntamente com os demais colegas de turma, encontrar-se no mundo e descobrir a própria língua. Quadros e Schmiedt (2006) reforçam essa linha de pesquisa na qual o sujeito interage com o meio em que vive, fazendo com que evolua em igual condição em relação aos demais estudantes tendo como foco o uso da língua materna:

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006 p.28).

Outro ponto importante para a adequação educacional em relação atendimento do aluno surdo é o tradutor e intérprete de língua de sinais. No Brasil, o tradutor e intérprete de LIBRAS, atua na tradução e interpretação da LIBRAS para a língua portuguesa (do surdo, fazendo a voz para os ouvintes) e da língua portuguesa para a LIBRAS (o ouvinte interpretando LIBRAS para o surdo).

O tradutor e intérprete de LIBRAS não tem obrigação e/ou objetivo de ensinar o aluno surdo, bem como não pode acrescentar ou retirar informações na hora da atuação, a imparcialidade e ética devem sobressair-se, é interessante que o professor planeje a aula com o profissional intérprete para que o material seja adaptado para o aluno surdo e os recursos necessários, por exemplo, o uso de imagens e vídeos constituam uma constante para mediar o conhecimento ao

aluno com surdez. Marcon (2012), faz algumas observações em relação ao comportamento imparcial do intérprete quando está face a face com o surdo:

O intérprete, em situação face a face com o surdo, precisa dar conta de formular todas as informações que estão sendo discutidas. Essa condição vai marcar um momento de planejamento, ou seja, o modo como ele irá organizar todas as informações com base nas suas competências para poder transmiti-las na língua alvo. (MARCON, 2012 p.06).

APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA

O maior desafio de ensino-aprendizagem da pessoa surda está na língua portuguesa, uma vez que não ouve, não aprende aspectos fonéticos e fonológicos da língua oral, por exemplo, não faz sentido ensinar a pessoa surda “sílabas tônicas”, levando em consideração as características da patologia da surdez.

Na literatura, os clássicos da cultura ouvinte foram adaptados à cultura surda, como por exemplo, “Cinderela surda”, “Rapunzel surda”, “Branca de Neve Surda e os Sete Anões”, para que, neste contexto a história tenha humor e atrativos para o surdo. O surdo consegue tranquilamente aprender a ler, porém, ele decodifica apenas as palavras que conhece o sinal. O surdo lê o texto todo, mas compreende apenas as palavras que sabe o sinal/significado. Quadros e Schmiedt (2006) fazem uma colocação da importância da literatura para a formação da criança em relação ao mundo:

Através da Literatura, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias literárias são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados. As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas a capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006 p. 28).

Quadros e Schmiedt (2006) mostram que a leitura estimula o desenvolvimento do aluno, como também explora o campo visual agregando a ele conhecimentos, todavia, é por meio da Língua, linguagem e interação com outros alunos que tornam esse conhecimento permanente.

O ensino - aprendizagem do surdo acontece também na ação de narração de histórias, expondo as experiências de vidas dos estudantes surdos e ouvintes, outro apontamento baseia-se na literatura infantil que deve ser contada usando apenas a LIBRAS como meio de narração, o surdo vai enraizar esse conhecimento e avançar no ensino. De acordo com Quadros (2009), *há dois tipos de recursos importantes em sala de aula, um sendo o relato espontâneo e o outro a produção literária em LIBRAS:*

Para a criança surda há dois tipos de recursos muito importantes que podem ser considerados na hora do ensino em sala de aula: Um desses recursos é o relato espontâneo das crianças e professores em produzir histórias. O outro recurso é a produção de literatura infantil em sinais. (QUADROS, 2009 p.54).

Em sala de aula, o profissional intérprete de LIBRAS, tem função de desenvolver o que foi planejado juntamente com o docente anteriormente, caso haja necessidade, pode mostrar conceitos e significados antes mesmo da explicação ampla do conteúdo, conforme autorizado pelo docente, todas as interpretações ou explicações dadas pelo intérprete educacional em sua atuação dentro de sala de aula, devem ser orientadas/realizadas juntamente com professor. O intérprete de língua de sinais faz as escolhas lexicais e semânticas no momento da interpretação, por isso conhecer o texto a ser mediado é fundamental, assim ele poderá passar a informação com maior clareza sem dúvidas interpretações respeitando o nível linguístico do receptor da mensagem.

Para que o surdo compreenda o que está sendo dito pelo professor na aula, é preciso, antes, que o tradutor tenha estabelecido, em seu sistema linguístico, uma cadeia de relações sobre o mesmo assunto, a qual lhe proporcione possibilidades de compreensão, sempre respeitando o nível linguístico daquele com quem interage. (MARCON, 2012 p.10).

O docente deve preparar as atividades pensando no aprendizado do educando surdo, segundo Quadros & Schmiedt (2006):

O professor precisa preparar as atividades visando o nível de dificuldade e as razões que levaram os alunos a terem interesse a conhecer um determinado texto. Nesse sentido, a motivação para aprender um conteúdo é imprescindível. A criança surda precisa saber por que e para que ela vai aprender. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006 p.31).

RESULTADOS

Mediante a presente pesquisa, percebe-se que as dificuldades relatadas e encontradas no cotidiano escolar relacionadas ao surdo, estão sendo observadas erroneamente, visto que ao serem assistidos de maneira correta, tais “dificuldades” de comunicação e aprendizado inexistem, pois com respeito à diferença e diversidade cultural da pessoa surda é possível o aprendizado.

Este artigo apresentou por meio de uma revisão bibliográfica, que o problema exposto no mesmo, ou seja, a importância da inserção da LIBRAS nas escolas, não deve ser encarado como um problema de acessibilidade, é necessário atentar para a questão que é fornecer aos alunos surdos condições dignas de aprendizado, com a inserção da LIBRAS como disciplina, favorecendo a inclusão, respeito e interação entre a pessoa surda e os demais, ou seja, os ouvintes, cabendo a escola respeitar sua diferença linguística e sua diversidade cultural.

Conforme Skliar (2001), *a experiência visual transcende para além dos aspectos linguísticos da língua, para o surdo a significação visual está presente em todas as ações do cotidiano.*

A interação social faz-se presente nos dias atuais, mas sempre houve tal necessidade, as pessoas por meio da comunicação, seja oral, sinalizada, visual ou corporal se comunicam e essa troca é fundamental para a vida em sociedade o que contribui para a inclusão com as outras pessoas e com o mundo.

A LIBRAS, como disciplina é necessária, como foi exposto, é uma língua, com estruturas e aspectos linguísticos, inseri-la nos níveis mais básicos da educação facilita e melhora a vida da pessoa com surdez, a comunicação torna-se acessível e o preconceito é minimizado.

Logo, é perceptível que a comunicação seja oral/auditiva ou sinalizada/visual, mostra-se primordial e determinante para o desenvolvimento e aprendizado do ser humano, observando a pessoa surda não como deficiente, mas sim como diferente, um ser com sua própria língua e cultura.

REFERÊNCIAS

ADAP, Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear. **Deficiência auditiva atinge 9,7 milhões de Brasileiros**, 2013, Disponível em: <<http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/20-deficiencia-auditiva-atinge-9-7-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em 03 de junho de 2016.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Piaget, 1997.

MARCON, A.M. **O Papel do Tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo Surdo**. ReVEL, v.10, n.19, 2012. Disponível em <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>> Acesso em 22 de Setembro de 2015 as 09h57.

MENDES, E.G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. Revista Integração. Brasília: MEC, nº. 24, 2002. PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Programa de Educação Continuada a Distância**: libras intermediário. 2002. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/13584/libras-x-lingua-portuguesa>> Acesso em 19 de Setembro de 2015, as 13h45.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica:** o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n.1, p.88, jan./jun. 2006.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

QUADROS, R.M. de **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

QUADROS, R.M. & SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação:** problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.

TUXI, Patrícia. **Atuação do Interprete Educacional no Ensino Fundamental.** Brasília, 2009.

COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL: UMA ANÁLISE EM TEXTOS DE ALUNOS SURDOS.

Amarildo João Espindola

Manassés Pereira Gomes

Resumo: Os inúmeros gêneros textuais nem sempre estão estruturados com elementos coesivos, resultando em uma leitura que faça sentido. Alunos ouvintes, que estão expostos ao Português escrito e falado desde a mais tenra idade, têm grande preparo para evitar esse tipo de desvio textual. Contudo, para alunos surdos que, muitas vezes, sequer aprenderam corretamente a língua de sinais, elaborar textos em uma língua que tem sua base na oralidade gera conflitos. Devido às diferenças de estrutura das duas línguas, esses alunos, na maioria das vezes, produzem textos que, aparentemente, são incoerentes. Sendo assim, esta pesquisa apresentará fundamentos e dados que contribuem para desmistificar esse pensamento e corroborar a existência de coerência, embora algumas vezes haja desvios no uso dos elementos coesivos.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Coesão; Coerência; Produção Textual;

INTRODUÇÃO

A falta de conhecimento da cultura surda e de contato com seus usuários têm gerado o falso conceito de que uma produção escrita por alunos surdos são construções sem nexos.

A ausência de elementos coesivos, que dificulta a compreensão, e a estrutura das sentenças, que, na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de forma geral, são formadas por “tópico-comentário” em vez de “sujeito-verbo-objeto”, em Português (Ferreira Brito, 1993), resultam na afirmação de que o material produzido é incoerente.

A partir do contato direto do pesquisador com a comunidade surda, observação de alguns textos gerados por estes e leituras relacionadas ao tema, verificou-se a necessidade de corroborar, mais uma vez, que o escrito de uma pessoa surda, apesar de apresentar problemas na utilização dos elementos coesivos, apresenta sentido, tornando-se, portanto, um texto coerente.

Este artigo considerou as produções escritas por alunos surdos matriculados no ensino superior de ensino e, a partir disso, surgiu a seguinte indagação: Há coesão e coerência em um texto produzido por aluno surdo de nível superior? Todavia, essas construções estão ligadas diretamente ao processo de aquisição da LIBRAS como língua materna, que interfere na aprendizagem do Português como segunda língua, e o desempenho desta depende da forma pela qual a L1 foi apreendida.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é: verificar os elementos coesivos e coerentes em um texto produzido por um aluno surdo de nível superior. E os objetivos específicos são: observar quais são as marcas (sintáticas, morfológicas e semânticas) da L1 que o aluno surdo imprime na L2; identificar o nível de domínio que o aluno surdo de nível superior tem dos elementos coesivos e identificar quais são os desvios mais recorrentes.

1. PANORAMA GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Hoje a inserção de surdos nas classes de ensino está ligada às leis que norteiam e até mesmo apresentam propostas que favorecem os indivíduos surdos, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994), um grande marco no tocante à inclusão de forma geral. Temos ainda a Constituição Federal do Brasil, que assegura a educação como direito de todos e a Lei Federal nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial da comunidade surda.

Não obstante essa teia que favorece a inclusão, a educação dos surdos brasileiros, inseridos em classes regulares ou especiais, ainda apresenta sérios problemas, principalmente na aquisição do Português como segunda língua

(L2)³⁸, haja vista ela ser a mediadora de acesso ao conteúdo das demais disciplinas.

Para Noam Chomsky (1965, apud ALMEIDA, 2007), linguista americano, o processo de aprendizagem de uma língua está diretamente ligado ao fato de que possuímos uma capacidade inata para essa aquisição. E para Vygotsky, embora a criança tenha todo o aparelho biológico necessário para esse aprendizado, ela só será capaz de se desenvolver linguisticamente se for exposta a um meio que propicie isso (apud Rabello-Passos, s/d).

Dentro dessa perspectiva de o meio influenciar e, também, de favorecer o inatismo, a criança surda deveria ter como primeira língua (L1) a LIBRAS e o Português como segunda língua (L2), sendo que essa seria aprendida por meio da compreensão e utilização daquela. Entretanto, as crianças surdas não têm adquirido essas línguas corretamente, uma vez que a maioria das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes e a comunicação entre eles nem sempre é baseada na utilização da LIBRAS, mas em gestos ou mímicas (ALMEIDA, 2007).

Quando a criança surda chega à escola e não tem conhecimento da LIBRAS e do Português, enfrenta mais dificuldade do que aquela que o possui, haja vista o Português, como idioma oficial do país e falado pela maioria da população, ser imputado como instrumento de ensino e, além disso, poucas ou nenhuma pessoa saber utilizar a língua de sinais na escola. Com isso, o aluno surdo fica à margem e a “aprovação” para as próximas séries parece mais um ato de piedade e não de merecimento.

1.1 A LIBRAS E A ESCRITA DE UM SURDO

³⁸ L2 refere-se à segunda língua que um indivíduo adquire. No caso dos surdos brasileiros, a LIBRAS é a L1 (primeira língua) e o Português é a segunda língua.

Ferreiro e Teberosky (1985) estabelecem cinco estágios que determinam o processo de aquisição da escrita por uma criança. São eles: pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético e alfabético³⁹.

No entanto, essas considerações não contemplam a realidade de uma pessoa surda, pois a escrita está ligada ao processo de alfabetização que, por sua vez, tem relação direta com letra e som. Para que um surdo seja “alfabetizado”, é necessário utilizar outros métodos de letramento, tendo a língua de sinais como veiculadora desse novo mundo.

Recomenda-se a proposta pedagógica de Grannier (2005), que sugere o uso de tiras com palavras e figuras correspondentes, a fim de a criança surda tentar relacioná-los sem a necessidade da oralidade ou sinalização. Essa proposta foi posta em prática, pela primeira vez, na Escola Pública Classe 15 de Ceilândia e o seu resultado pode ser visto no trabalho de Sabanai (2008).

Quanto mais cedo um surdo tiver contato com a LIBRAS, como L1, mais rápida será sua compreensão da realidade e mais fácil a aquisição do Português como L2 (Grannier, 2002 apud Almeida, 2007). Por causa dessa demora no aprendizado da LIBRAS, o aluno surdo enfrenta na escola grande dificuldade na assimilação da L2, haja vista o conteúdo ser ministrado, muitas vezes, com a utilização de um “português-sinalizado” (bimodalismo) que consiste em traduzir para a LIBRAS palavra por palavra dos enunciados em Português. Porém esse procedimento não respeita as regras gramaticais da língua de sinais.

O português-sinalizado pode funcionar como mediador em situações mais simples, contudo, em situações mais complexas, representa um risco na compreensão da mensagem, isso porque, em Português, as sentenças geralmente são estabelecidas na sequência SVO (sujeito-verbo-objeto), como, por exemplo, na seguinte frase: “O carro bateu na árvore”. Entretanto, de acordo

³⁹ Os estágios ou períodos supramencionados referem-se às etapas que a criança ouvinte galga até a obtenção de uma escrita compreensível. No período pré-silábico e intermediário a criança utiliza apenas desenhos, sendo que no último ela se conscientiza de que existe relação entre a fala e a escrita. No período silábico e silábico-alfabético a criança consegue atribuir valores sonoros às letras, lendo-as como sílabas no intuito de representar a palavra pretendida. Por fim, no último estágio, ela consegue estabelecer um valor sonoro para cada letra e para as sílabas separadamente, produz sentenças compreensíveis e entende que o objetivo do texto é a comunicação.

com Ferreira Brito (1993), na LIBRAS utiliza-se o “tópico-comentário”. Além disso, a LIBRAS conta com a ajuda de classificadores⁴⁰ que dão ênfase ao comentário que se pretende fazer. O usuário do “português-sinalizado” representaria a frase sinalizando palavra por palavra e seguindo a ordem SVO. Sendo assim, teríamos “carro bater árvore”. Entretanto, o sinal utilizado para “bater” seria aplicado erroneamente, já que esse sinal iria se referir ao movimento que uma pessoa faz em direção a alguém ou a algo. Se a frase fosse interpretada seguindo as regras da LIBRAS, seria assim: sinal de árvore + sinal de veículo automotor chocando-se contra o objeto.

Sendo assim, o aluno surdo exposto a esse tipo de método não consegue acompanhar as particularidades da L2, pois, para ele, as conjunções, preposições, flexões de gênero, tempo e modo verbais não fazem qualquer sentido. Fernandes (1990) relata que é muito comum a ausência ou o uso inadequado desses elementos nas construções escritas dos surdos, uma vez que eles são inexistentes na língua de sinais.

Na LIBRAS, não há sinais que correspondam às conjunções e preposições, pois o esquema “tópico-comentário” e o uso dos classificadores contribuem para a compreensão das sentenças. A preposição “de”, como indicadora de posse, é representada pelo sinal “próprio/pertence”. Também não há flexão de gênero, portanto, a diferença entre masculino e feminino é feita através da utilização do sinal para “homem” e “mulher” antes do substantivo. Os verbos são utilizados sempre no infinitivo e a flexão de tempo é marcada através de advérbios: antes (movimento para trás, indicando um passado distante); já (movimento para baixo, indicando uma ação concluída há pouco tempo); agora (movimento próximo ao corpo, indicando o presente) e a letra “F” sinalizada (movimento para frente, indicando ações futuras).

Frente a essas considerações, nota-se que muitos alunos surdos não são devidamente “alfabetizados” ou instruídos na sua língua materna como deveriam ser. A surdez, vista, às vezes, como a incapacidade de o aluno desenvolver-se

⁴⁰ Os classificadores, na LIBRAS, marcam o gênero para pessoas, animais ou coisas. Alguns deles são icônicos, ou seja, o sinal utilizado assemelha-se ao objeto ou ser representado, como um todo ou com alguma parte ou característica (Ferreira Brito, 1995).

tão bem ou até melhor do que um aluno ouvinte, “promove” os alunos para séries que ainda não correspondem ao grau de conhecimento deles. Almeida (2007 p. 20) relata que:

Nas produções de texto dos surdos encontramos traços da gramática da primeira língua que se misturam com a gramática da segunda língua, muitas vezes em frases mal estruturadas que nem sempre é o reflexo de aquisição da segunda língua. Ainda hoje há profissionais que acreditam que a causa da grande dificuldade do surdo produzir um texto seria um problema cognitivo.

Dessa forma, existem alunos surdos cursando o nível superior que ainda empregam as marcas da sua língua materna em suas produções escritas acadêmicas ou mesmo informais, aplicando verbos mal conjugados ou não conjugados, ausência de preposições e conjunções ou o mau emprego dessas. Citando Lima (2011), que não considera os equívocos cometidos na escrita dos surdos como “erros”, porém como “desvios”, uma vez que o conceito de “erros” está mais relacionado aos equívocos cometidos na escrita da língua materna de um indivíduo, pretende-se, a partir da verificação deles, informar que existe coesão e coerência nessas produções.

2. COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL

Para atender às necessidades da comunicação, a língua falada precisou ser representada graficamente e essa representação agrupou elementos linguísticos a fim de produzir sentido. O resultado desse agrupamento é uma unidade mínima de sentido que se denomina texto.

Koch (2000, p. 14) reitera isso ao afirmar que “o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.” Para Salles (2007), quando o indivíduo reconhecer essa unidade como uma prática social, ele deverá observar as seguintes condições de produção: o momento histórico, o ambiente

sociocultural, os interlocutores e responder às questões: por que este texto foi produzido? Para quê ele serve? Para quem é dirigido? Qual é a importância social dele?

No intuito de identificar o que faz um texto ser caracterizado com tal, é necessário elencar sete elementos responsáveis pela textualidade: a coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch, 2000, p.12). Entretanto, dentre esses elementos, serão considerados como objetos desse estudo apenas a coesão e a coerência.

A coesão textual consiste na maneira em que os elementos que compõem a estrutura gramatical de um texto se relacionam ou se interligam. E essa relação, por meio de elementos chamados coesivos (conjunções, substantivos, preposições, adjetivos, pronomes, verbos) cria sentenças carregadas de sentido (Koch, 2000 apud Salles, 2007).

Através do bom emprego desses itens, recupera-se algo já apresentado sem a necessidade de repetição como, por exemplo: “Fábio e Leandro trouxeram o livro que esqueci no trabalho. Mas eles não o trouxeram intacto; arrancaram-lhe a capa.” Nesse caso, os pronomes “eles”, “o” e “lhe” fazem menção de Fábio, Leandro e do livro, respectivamente. O uso adequado dos elementos coesivos permite ainda a recuperação de ideias implícitas, construção de elos, substituição textual, reiteração, progressão de informação, conclusão de ideias, indicação de ordem de assuntos, explicação, contradição, marcação de sequência temporal etc. (FÁVERO, 2002).

Diferentemente da coesão, a coerência consiste nas relações lógicas do texto, ou seja, em seu significado. É nesse momento que o indivíduo deve atentar-se às condições de produção escrita que Salles alertou. Ainda segundo a autora (2007, p. 30), “a coerência é, na verdade, o próprio texto, pois um texto sem coerência seria o não-texto e este não existe.”

Logo, o sentido de um texto dependerá não somente do agrupamento correto dos elementos coesivos, mas também de que as sentenças compostas por esse agrupamento se relacionem entre si com lógica e clareza de ideias. A partir desse conceito de inter-relações dos elementos empregados e do sentido

que o texto objetiva, conclui-se que essa unidade depende tanto da coesão quanto da coerência para que o leitor acompanhe o raciocínio do autor.

No entanto, apesar dessa dependência, é possível encontrar textos nos quais a coesão não se realiza por completo. Como é o caso da música “Águas de Março”, de Tom Jobim, citada por Salles (2007), nessa construção, as frases não se relacionam entre si, mas cada uma tem seu próprio sentido que fará jus, no final da letra, ao título da música. Entretanto, cada uma delas está construída com elementos coesivos adequados que constituem o sentido particular da sentença. Ademais, não é qualquer texto que admite a coesão de maneira parcial. O exemplo utilizado trata-se de uma música que possui licença poética para tal construção.

Ainda citando Salles (2007), há casos em que o texto apresenta um bom emprego dos elementos coesivos, todavia não há lógica em sua estrutura, por isso, torna-se incoerente, como no seguinte caso: *“Dizem que o Brasil é o país do futebol. O futebol é o esporte da bola no pé. O pé é a base que dá sustentação física ao ser humano que é a única espécie no planeta que forma classes sociais (...)”* (Salles, 2007, p. 33).

Koch (2006) corrobora esse agrupamento de ideias como formadores do estabelecimento da coerência – o texto –, através de fatores que funcionarão como ativadores dos conhecimentos armazenados. Sendo assim, o indivíduo, ao utilizar esses fatores de coerência, conseguirá inferir, comparar, argumentar, recuperar ideias e introduzir opiniões que serão expostas posteriormente.

Conforme já relatado, tanto o Português quanto a LIBRAS possui sua própria estrutura gramatical. E é por meio da aquisição tanto de uma como da outra que o aluno surdo se expressará nas suas produções escritas. Uma vez que o surdo se baseia na sequência de formação de sentenças da L1 (tópico-comentário) para elaborar frases utilizando a L2, ele terá dificuldades de distribuir e agrupar os elementos coesivos, criando teias que permitam expressar logicamente seus pensamentos.

Por essa razão, as pessoas que têm um primeiro contato com o escrito de uma pessoa surda acreditam que a produção dela não possui coesão ou

coerência. Elas veem o texto apenas como um amontoado de palavras soltas formando frases desconexas ou mal-empregadas.

Contudo, mais uma vez chama-se a atenção para a forma pela qual o surdo constrói suas sentenças. Sendo assim, se as produções forem observadas com um olhar voltado para a utilização do tópico-comentário e se as lacunas deixadas forem preenchidas adequadamente – mesmo de maneira hipotética –, ficará evidente que os surdos conseguem construir produções coerentes, não obstante pouco coesivas. Salles (2007) afirma que, apesar dos “desvios” encontrados, se o conteúdo for compreendido, isso significa que a coerência não foi comprometida. E, por outro lado, o fato de o texto ser inteligível não significa que ele não deva ser reestruturado de acordo com as regras gramaticais da língua na qual foi produzido.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

No intuito de alcançar os objetivos deste artigo foi considerada a pesquisa qualitativa e construção de hipóteses (LAKATOS e MARCONI, 2001), de acordo com as produções escritas pelos alunos pesquisados, matriculados no nível superior de ensino.

A coleta e análise de dados foram realizadas por meio de um questionário sobre a vida pessoal do aluno e duas redações. Desenvolveu-se esta pesquisa a partir de livros, artigos científicos, textos informais e acadêmicos utilizados como instrumentos de pesquisa e, sobretudo, do contato com a comunidade surda que sofre preconceitos não somente pela falta de audição, mas também por, muitas vezes, não ser interpretada através de seus textos.

Para análise do material coletado foram considerados os pontos destacados no quadro abaixo:

Quadro de análise

Emprego dos tempos e modos verbais.	Emprego dos pronomes.	Flexão de gênero, adjetivos e artigos.	Regência e concordância verbo-nominal.	A produção atende ao que foi pedido?
-------------------------------------	-----------------------	--	--	--------------------------------------

4. DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Os três alunos que aceitaram participar desta pesquisa optaram pelo anonimato. Dessa forma, como referência, serão divulgadas apenas as iniciais do nome completo seguido da indicação P (Colaborador Pesquisado) mais um número correspondente à ordem. Portanto, os três alunos serão chamados de P1, P2 e P3.

Os textos foram produzidos em um computador e enviados por e-mail, por essa razão os fragmentos utilizados na análise dos dados não puderam passar por um *scanner*.

Eles responderam a um questionário (cf. Anexo 1) sobre suas vidas e escreveram duas redações. A primeira redação consistiu em escreverem aquilo que entenderam após a leitura de um texto para o nível fundamental, chamado “Aprendizagem”, de Flávio Carneiro (cf. Anexo 2). O texto conta a história de Beatriz que corta o cabelo de sua boneca, escondido de sua mãe, e começa a importuná-la com várias perguntas a respeito do tempo que leva para um cabelo crescer novamente. Entretanto, a mãe sempre responde com impaciência, pois as perguntas são feitas nos momentos em que ela está ocupada com algum afazer doméstico. E a segunda redação é sobre a vida de uma pessoa surda.

D.B.M.C., sexo feminino, 26 anos, ficou surda devido à rubéola que sua mãe contraiu durante a gravidez. Porém isso não causou imediatamente a surdez. A partir dos três anos de idade ela começou a sofrer uma perda gradativa da audição, sendo diagnosticado, posteriormente, 75% de surdez no ouvido esquerdo e 50% no ouvido direito, caracterizando-a como surda acentuada.

Aos cinco anos de idade começou estudar na APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e permaneceu lá até os onze anos. Nesse ínterim, aprendeu a fazer leitura labial e a falar. Para comunicar-se com sua família

utilizava a leitura labial, a fala e gestos particulares que são diferentes dos sinais da LIBRAS.

Quando completou onze anos P1 saiu da APAE e foi estudar o restante do ensino fundamental e o ensino médio completo em uma escola pública no interior do Goiás, onde nasceu. Nessa escola aprendeu a LIBRAS, pois havia atendimento especializado com intérprete. P1 relatou que sofreu dificuldades durante sua formação, pois, apesar de ter um intérprete na escola, sentia-se confusa em relação ao significado de algumas palavras em Português quando estudava sozinha.

Em 2009, já concluído o ensino médio, mudou-se para o Distrito Federal e ingressou no curso superior de Educação Física, contudo precisou abandonar o curso após três semestres, pois o intérprete que havia na instituição faltava às aulas constantemente e como os professores falavam muito rápido, não conseguia acompanhá-los por meio da leitura labial.

Atualmente P1 não está matriculada em nenhuma instituição de ensino, continua se comunicando com sua família apenas com leitura labial, fala e gestos próprios – sua família não aprendeu a LIBRAS mesmo sabendo de sua condição –, usa dois aparelhos auditivos que lhe permitem identificar alguns sons ou ruídos, inclusive a voz humana, mas não o suficiente para entender as palavras articuladas. Ao responder o questionário de pesquisa, P1 considerou regular o seu conhecimento da língua portuguesa, todavia analisando as produções escritas e através do contato entre o pesquisador e o colaborador pesquisado, conclui-se que P1 tem um bom conhecimento do idioma, inclusive dominando expressões coloquiais e gírias, próprias de pessoas ouvintes.

M.E.S.M., sexo masculino, 25 anos, e nasceu surdo devido à rubéola que sua mãe contraiu durante a gravidez. Após o nascimento, alguns exames identificaram que P2 teve perda de 90% da audição, caracterizando-o como um surdo profundo.

A primeira comunicação de P2 com sua família baseava-se apenas em gestos, mas, posteriormente, ao ser matriculado no CEAL-LP (Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni), desenvolveu também a leitura labial. Lá, ele era estimulado apenas a utilizar essa leitura e a oralidade

para se comunicar, todavia P2 não desenvolveu bem essas duas habilidades. Então aprendeu a LIBRAS ainda no CEAL-LP, através do contato com outros alunos surdos que sabiam os sinais.

P2 permaneceu no CEAL-LP até o final da sua educação infantil. Depois disso ingressou em uma escola pública do Distrito Federal e cursou o ensino fundamental e médio com a ajuda de um intérprete. Relatou dificuldades durante esse ensino, pois seu conhecimento da LIBRAS era mediano e sua capacidade de fazer leitura labial e falar também era limitada.

Após concluir o ensino regular, P2 matriculou-se em uma instituição de ensino superior onde cursa o quarto semestre de Pedagogia. Sendo o único surdo do seu curso e da instituição, relata que sofreu preconceitos e exclusões no começo do curso e ainda enfrenta dificuldades com a comunicação, uma vez que o intérprete contratado para o ajudar, às vezes, falta. Quando isso ocorre, P2 tenta fazer leitura labial, mas não logra êxito, pois domina pouco a técnica e afirma que os professores falam muito rápido.

A comunicação entre P2 e sua família ainda é feita através de gestos e leitura labial. Ao responder o questionário de pesquisa, P2 considerou regular o seu conhecimento da língua portuguesa. Entretanto, analisando suas produções escritas e, também, através do contato entre o pesquisador e o colaborador pesquisado, considera-se que seu conhecimento é bom, embora P2 ainda desconheça algumas palavras simples da língua portuguesa.

L.M.V., sexo masculino, 27 anos, ficou surdo do mesmo modo que P1 e P2: rubéola durante sua gestação. Ele também teve perda de 90% da audição, ou seja, é um surdo profundo.

P3 também foi matriculado no CEAL-LP, contudo ele só conseguiu adequar-se à leitura labial. Não foi capaz de desenvolver a oralidade. Quando ingressou no ensino fundamental, P3 foi transferido para uma escola pública do Distrito Federal que possuía convênio com o CEAL-LP e, por isso, ele não teve auxílio de intérprete, uma vez que o Centro proíbe o uso da LIBRAS. Logo, P3 concluiu o ensino fundamental e médio utilizando apenas a leitura labial. Quando questionado sobre as dificuldades enfrentadas na vida acadêmica, relatou que,

mesmo sendo constantemente apelidado de “surdinho” e excluído dos grupos, esforçou-se ao máximo e conseguiu aprovação.

Durante o ensino regular, P3 conheceu algumas pessoas surdas que lhe ensinaram a língua de sinais, entretanto ele só fazia uso dos sinais apenas com esse grupo, pois na escola não era permitido (determinação do CEAL-LP) e sua família não sabia a língua. Posteriormente, P3 matriculou-se numa instituição de ensino superior, no entanto não conseguiu estudar, pois a instituição não contratou um intérprete. Tempos depois, ingressou em um Instituto Federal de ensino onde estuda serviço público há três semestres com a ajuda de um intérprete.

Ele continua se comunicando com sua família por meio de leitura labial e gestos. Ao responder o questionário de pesquisa, P3 considerou ótimo o seu conhecimento da língua portuguesa. Isso pôde ser comprovado analisando suas produções escritas e, também, através do contato entre o pesquisador e o colaborador pesquisado. Dentre os três indivíduos, P3 foi o único que utilizou palavras e construções mais complexas na elaboração de suas produções.

No tocante ao histórico de todos os colaboradores pesquisados, segue abaixo uma tabela comparativa a fim de exemplificar melhor as diferenças e semelhanças entre eles:

QUADRO COMPARATIVO		
P1	P2	P3
Surdez acentuada	Surdez profunda	Surdez profunda
Aprendeu a LIBRAS no Ensino Regular	Aprendeu a LIBRAS na Educação Infantil	Aprendeu a LIBRAS no Ensino Regular
Domina Leitura Labial	Não domina Leitura Labial	Domina Leitura Labial
Oralizado	Pouco oralizado	Não oralizado.
Não estuda atualmente	Estuda atualmente	Estuda atualmente
Conhecimento Bom da Língua Portuguesa	Conhecimento bom da Língua Portuguesa	Conhecimento ótimo da Língua Portuguesa

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados foram considerados seis pontos, já descritos na metodologia, a partir das produções (questionário e redações) desenvolvidas pelos indivíduos pesquisados.

Os textos utilizados nos quadros de análise são fragmentos dessas produções e estão em sua forma original – inclusive com a falta de espaço após as vírgulas – salvo pelos destaques em negrito, pois se trata de uma escolha do pesquisador para facilitar a compreensão da análise.

Para esta primeira análise será utilizada a resposta à seguinte pergunta: “Você nasceu surdo ou ficou surdo após o nascimento? Qual é o seu grau de surdez? Você é oralizado?”

QUADRO DE ANÁLISE 1		
P1	P2	P3
“Depois eu nascer surda, por causa rubéola. Eu idade três anos começou 75% surdez ouvido esquerdo, ouvido direito mais ou menos 50% surdez. Eu sei oralizado”	“Sim nasceu surdo. sim sou surdo profundo. Eu oralizado pouco. Minha família aprendeu pouco a LIBRAS. Não tenho surdos na minha família”	“Quando nasceu e foi pegou doença da rubéola,e através de medico foi verificou nos exame e descubra que era profunda grau de surdez,. Não tenho oralizado.”

Analisando os excertos acima, apenas P1 apresentou desvios em todos os verbos empregados, mantendo um verbo no infinitivo e utilizando “saber” em vez de “ser”. No entanto, quanto à utilização do verbo “saber”, uma hipótese considerável é que P1 pretendeu dizer “eu sei a técnica da oralidade”, pois em outros fragmentos dos dados coletados ela utiliza o verbo “ser” corretamente. Além disso, P3 comete um desvio parecido ao escrever: não tenho oralizado. Ou seja, “não tenho a técnica da oralidade”.

P2 conseguiu flexionar todos os verbos, embora tenha alternado a concordância verbal entre a primeira e a terceira pessoa do singular e omitido o

verbo “ser” em “Eu oralizado pouco”. Todavia, novamente, aponta-se a hipótese destacada acima: que ele pretendia referir-se à técnica da oralidade.

P3 foi o que mais se destacou no tocante à quantidade de verbos utilizados, uma vez que todos eles escreveram sobre a mesma coisa. Entretanto, cometeu o mesmo desvio de P2, ao alternar entre o uso de primeira e terceira pessoa do singular, usou o verbo “ter” em vez de “ser” (desvio já justificado no primeiro parágrafo) e, por fim, conjugou erroneamente dois verbos (“verificou” e “descubra”). Nesse caso, sugere-se a seguinte hipótese: “O médico verificou os exames e descobriu que era surdez profunda”.

Os fragmentos analisados nos quadros abaixo foram retirados das redações desenvolvidas a partir da leitura do texto “Aprendizagem”.

QUADRO DE ANÁLISE 2		
P1	P2	P3
<p>“Beatriz vai procura salão, aí depois achar é profissonal, ela quer cabelo cortar repicado sempre fora, depois cabelo pintar loira mais bonita, eu quero chick. Beatriz já pergunta muito para mamãe não sabe respostas pois sempre ocupada, precisa moveis limpa, roupas. Beatriz não entende sempre conversa boneca depois explicar que mamãe sempre ocupada”</p>	<p>“Mãe quer arrumar cortar cabelo e unhas. Ela termina de passar a roupa. Mãe precisar arrumar a roupa bonita. Filha reclamar quer brincar boneca. Menina gosta brincar boneca. Menina quer com um carinho o cabelo de boneca. Filha reclamar mamãe.”</p>	<p>“Uma filha quer saber qual a resposta certa mãe dela,mas acha que mãe responde algo não importa. Beatriz quer fazer um modelo de boneca,e mostrar comparação de cabelo e qual parte diferenças adulto de cabelo cresce,sim,porque boneca não cresce nada,não tem vida nada. Provavelmente que menina não sabe ou disfarçar a toa perguntas,ou falta de conhecer estudo a ciência de vida humana”</p>

Conforme os excertos acima, nota-se que os três colaboradores foram capazes de utilizar os pronomes, conforme rege a norma culta da língua, ao recuperarem ideias, como, por exemplo, em: *ela* e *dela* para Beatriz e *ela* para a mãe. E ainda fazendo o uso dos substantivos “*menina*” e “*filha*”.

Entretanto, P1 cometeu um desvio em sua construção e isso pode ser explicado conforme as duas hipóteses abaixo, das quais se considera a primeira como a mais adequada ao sentido que P1 quis expressar:

H1: “Ela quer cortar o cabelo de forma repicada; sempre para fora. Depois pintar o cabelo de loiro, pois fica mais bonita. Ela diz: ‘eu quero ficar chick””.

H2: “Ela quer cortar o cabelo de forma repicada; sempre para fora. Depois pintar o cabelo de loiro, pois fica mais bonita e ela quer ficar chick.”.

Todos foram capazes de distinguir o gênero e concordar o adjetivo com o substantivo. P1 foi quem mais se destacou, uma vez que utilizou cinco adjetivos (repicado, loira, bonita, *chick* e ocupada), enquanto P2 usou apenas um (bonita) e P3 nenhum. Quanto ao artigo, somente P3 utilizou-o (a ciência de vida humana).

Para esta análise serão utilizados fragmentos das redações desenvolvidas a partir da leitura do texto “Aprendizagem” e da redação sobre a vida de uma pessoa surda em Brasília.

QUADRO DE ANÁLISE 3		
P1	P2	P3
<p>“Vida de surdo difícil <u>porque pegar</u> ônibus <u>fala com pessoas</u>, porque as <u>pessoas não entende libras</u>, as vezes eu falo pessoa não entende, pessoa pensa diferente, <u>as vezes eu falo pessoa pergunta</u> eu espanhola. Eu falei não, eu mora aqui sou brasileiro.”</p>	<p>“Surdo sofre dificuldades porque <u>muitas pessoas não sabem libras</u>. Pessoas ouvintes não gosta libras. Pessoas ouvintes não quer aprender libras. <u>Pessoas ouvintes preconceito pra surdos</u>. Pessoas ouvintes não quer namorar pra surdos.”</p>	<p>“mãe já conhecia muito tempo de vida para trás,as vezes ela acha <u>que não precisa explicar muito coisas</u>,talvez que <u>ela só quer resumir resposta a filha dela</u>,porque criança gostar fazer sacanagem para perguntas e provocando,é assim mesmo jeito pequenino.”</p>

Neste quadro de análise percebem-se desvios na maioria das regências verbais e que muitos verbos não concordaram com o sujeito e também um desvio quanto à regência nominal.

P1 cometeu desvio na escrita do verbo “pegar”, pois não utilizou a conjunção temporal “quando” ou a combinação “ao” (artigo “a” mais o pronome demonstrativo “o”) para justificar a entrada no ônibus; com o verbo “entender”, pois não o concordou corretamente e omitiu os seguintes pontos destacados: “às vezes eu falo **e** a pessoa **me** pergunta **se** eu **sou** espanhola”.

P2 conseguiu manter a primeira frase com todas as concordâncias (muitas pessoas não sabem libras), porém não concordou o verbo “gostar” e omitiu a preposição “de” que o verbo exige (ouvintes não gosta libras) e também apresentou um desvio na escrita do verbo “querer” (ouvintes não quer aprender libras). Por outro lado, utilizou a regência do verbo “aprender” de acordo com a norma padrão da língua. Por fim, cometeu um desvio quanto à regência nominal e verbal (“preconceitos pra” e “namorar pra”).

P3 apresentou um desvio no tocante à concordância nominal (que não precisa explicar muito coisas), não utilizou a preposição “de”, exigida pelo verbo “gostar” e aplicou a preposição “para” em vez de “com” (gostar fazer sacanagem para perguntas).

De acordo com as produções e análises supramencionadas, apenas P3 foi capaz de produzir textos que condisseram com o que foi proposto.

Para o quadro de análise 1, todos responderam corretamente à pergunta. Porém, no quadro de análise 2, ao escrever sobre o texto “Aprendizagem”, P1 relata que Beatriz vai a um salão de beleza cortar o próprio cabelo – acrescenta o modelo do corte, a cor e os adjetivos “bonita” e “chick”, mas esses dados não estão no texto – e depois insere uma informação verídica: as muitas perguntas de Beatriz à mãe que está sempre ocupada. P2 também utiliza dados que não estão presentes no texto: a mãe que quer cortar o cabelo e as unhas e Beatriz reclamando que quer brincar com sua boneca.

Diferentemente dos demais, P3 escreve apenas dados do texto: Beatriz querendo saber a resposta certa para sua pergunta que é: “Mãe, cabelo demora quanto tempo para crescer? ”; a comparação da menina com o cabelo da boneca e de uma pessoa. Por fim, ainda expõe sua opinião, conforme quadro de análise 2 e 3: “Provavelmente que menina não sabe ou disfarçar a toa perguntas, ou falta de conhecer estudo a ciência de vida humana. Ela só quer resumir resposta a filha dela, porque criança gostar fazer sacanagem para perguntas e provocando, é assim mesmo jeito pequenino.”

Hipótese: “Provavelmente a menina não sabe a resposta e apenas disfarça com perguntas à toa, pois falta o conhecimento da ciência da

vida humana. A mãe só quer resumir as respostas à sua filha, pois a criança gosta de brincar, provocando-a com muitas perguntas. É assim mesmo: coisas de criança.”.

Sendo assim, embora os fragmentos apresentem alguns desvios, não prejudicaram o sentido do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se por meio desta pesquisa o que Cita Fernandes (1990), como sendo comum a ausência ou o uso inadequado desses elementos nas construções escritas dos surdos, uma vez que eles são inexistentes na língua de sinais. Não obstante a falta de alguns elementos coesivos já apontados e também aqueles que não foram considerados, haja vista não estarem enquadrados nos objetivos desta pesquisa, é possível perceber que, apesar de os colaboradores pesquisados imprimirem marcas de sua língua materna, usando a língua portuguesa como canal de comunicação, os textos, em momento algum, foram incoerentes. Portanto, a pergunta de pesquisa foi respondida.

Isso se explica na capacidade que eles tiveram de utilizar os fatores de coerência apontados por Koch (2006) e Fávero (2002), atendendo ao objetivo geral desta pesquisa. São alguns deles: a substituição textual (*Beatriz por filha e menina*); a comparação (P1 relata que algumas pessoas a confundem com uma estrangeira por causa da sua fala – quadro de análise 3); a explicação (P2 elencando as dificuldades que uma pessoa surda enfrenta); a inferência (P3 deduzindo que a mãe de Beatriz dava respostas curtas, devido a filha ser criança e que uma das características da idade é a de provocar os pais com muitas perguntas)

É importante comentar que, à exceção dos textos de P3, os demais apresentam produções com sentenças mais simples, sendo incompatíveis com o grau de escolaridade no qual estão atualmente.

Quanto aos objetivos específicos, esses também foram atingidos, pois percebe-se que os alunos imprimiram algumas marcas da língua de sinais na

escrita do Português, como a falta de flexão em alguns verbos, ausência de conjunções e artigos e construções de estruturas simples, como se fosse tópicos, característica da LIBRAS. Referente aos desvios mais recorrentes são esses: desvios na regência, falta de concordância (verbal e nominal), ausência de artigos e conjunções. Por último, conclui-se que eles conseguiram utilizar elementos coesivos capazes de produzirem sentido em seus escritos, mesmo que de maneira limitada.

Por fim, ainda como justificativa para os desvios, deve ser considerada, também, a história de cada um dos colaboradores, pois nenhum deles foi “alfabetizado” na língua de sinais, antes, porém, foram submetidos primeiramente à oralização.

Entretanto, conforme já descrito por Almeida (2007) e Grannier (2002), criança surda precisa ter com a LIBRAS como L1. Pois, quanto mais cedo ela aprende sua língua materna, mais rápido compreenderá a realidade e a aquisição do Português acontecerá de maneira rápida e profícua. A fim de evitar esses desvios encontrados, sugere-se, novamente, a proposta pedagógica de Grannier (2005). Entretanto, como a própria autora relata, essa proposta terá mais sucesso se for aplicada ainda na infância e ministrada exclusivamente em LIBRAS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Janete Alves. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. 2007. Brasília, Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades educativas especiais. In conferência mundial**. Salamanca, Espanha. 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2002.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GRANNIER, Daniele Marcelle. **Português-por-escrito para usuários de LIBRAS**. Revista Integração, Brasília, p. 48 – 51, 2002.

_____. **Para um programa de escolar de ensino do Português-por-escrito a surdo**. In ANAIS do IV Congresso da ABRALIN, 2005, Brasília, DF.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. e amp,. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Dias Marisa. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. 2011. Brasília, Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília.

RABELLO, E. T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <www.josesilveira.com> no dia 15 de abril de 2013.

SABANAI, Noriko Lúcia. **A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua**. 2008. Brasília, Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília.

SALLES, Heloisa. M. Moreira et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

Teoria e análise literária

Entre a tradição e a modernidade: a instabilidade das personagens em *Estive lá fora*, de Ronaldo Correia de Brito⁴¹

Carla Piovezan da Silva

Mestranda; Universidade Federal de Rondônia;

carlapiovezan@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Teoria e análise literária.

Resumo: Pretende-se analisar o romance intitulado *Estive lá fora*, publicado em 2012, do autor contemporâneo Ronaldo Correia de Brito. A narrativa coloca em evidência a sobrevivência do realismo regionalista (expressão de Schollhammer), por meio do espaço das memórias, criando uma linha tênue na identidade das personagens que se encontram em meio aos conflitos entre a tradição e a modernidade. Deste modo, este trabalho investigará a representação das personagens do romance, questionando, principalmente, as identidades e o espaço. Para tanto, têm-se como aportes teóricos os estudos de Karl Erik Schollhammer, Tânia Pellegrini e Stuart Hall.

Palavras-chave: Personagem. Identidade. Ronaldo Correia de Brito.

Ronaldo Correia de Brito, cearense, é autor dos seguintes livros: *Faca* (2003), *Livro dos homens* (2005), *Galileia* (2008), *Retratos imorais* (2010), *O baile do menino Deus* (2011), *Arlequim de carnaval* (2011), *Estive lá fora* (2012) e *O amor das sombras* (2015). É um autor contemporâneo e a sua obra divide-se entre as histórias juvenis, os contos e os romances, apresentando sempre o

⁴¹ Trabalho submetido ao “I Seminário Internacional do Observatório das Migrações em Rondônia: Populações e Fronteiras e I Colóquio de Pós-Graduação em Letras da Unir: Interculturalidades, Linguagem, Literaturas e Outros Saberes”, a ser realizado nos dias 22 a 24 de agosto de 2016 na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

elemento poderoso que é a tradição, bem como o manejo de traços de regionalidade ligados ao espaço geográfico do Nordeste.

Estive lá fora é o segundo romance do autor Ronaldo Correia de Brito, publicado em 2012, pela Editora Objetiva; narra os conflitos do homem contemporâneo; atenta ao indivíduo perante o tormento, à revolta, à mágoa e, sobretudo, contempla as ruínas tanto do indivíduo quanto de uma sociedade em crise. Brito apresenta uma nova visão do Nordeste e uma nova perspectiva do condicionamento do homem.

Estive lá fora é conhecido na crítica literária pela consistência da linguagem e pela articulação das histórias relatadas. O crítico Luiz Paulo Faccioli⁴², no jornal *Rascunho*, faz a seguinte afirmação:

Como se pode ver, Brito tem uma prosa direta e de forte acento. Ela é bem construída, flui com naturalidade e mantém o racionalismo da narrativa a despeito de abordar um momento histórico que ainda lateja como um nervo exposto e que facilmente pode descambar para o juízo de valor, algo sempre indesejado em literatura de ficção.

O discurso sobre o regime militar traz ao romance uma tonalidade positiva, principalmente, a forma como Brito articula os relatos revelando, em primeiro plano, o condicionamento humano, mas somente após a ambientação histórica. Como também afirma Diogo Guedes⁴³, no *Jornal do Commercio*: “É novamente um relato impactante de Ronaldo Correia de Brito, desta vez numa ambientação sufocante e angustiante da urbanidade, ainda mais pesada porque revivida nos termos do regime militar brasileiro”. *Estive lá fora* se ambienta em Recife, o que alude à região Nordeste, já o sertão é compreendido a partir da tradição do personagem principal Cirilo. Assim, o sertão se entretetece em todo o discurso, não há como ignorá-lo.

Enquanto em *Livro dos homens* (2005) e *Galileia* (2008) o sertão começa a ser visto a partir do espaço físico onde acontecem as ações, em *Estive lá fora*

⁴² FACCIOLI, Luiz Paulo. **Recife, 1964: degradante e degradado**. Disponível em: rascunho.gazetadopovo.com.br/recife-1964-degradante-e-degradado/ Acesso em: 24/07/2016.

⁴³ GUEDES, Diogo. **A enfermidade da criação de Ronaldo Correia de Brito**. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2012/09/09/a-enfermidade-da-criacao-de-ronaldo-correia-de-brito-55379.php> Acesso em: 24/07/2016.

(2012) se expressa como espaço das memórias. Ainda que tais livros simulem perspectivas diferentes, o sertão nordestino aparece como um espaço em ruínas que compreende os rastros da tradição para contextualizar o presente. Ao representar o sertão nordestino, Brito tenciona a própria história do Nordeste, já que os discursos atrelados à região se afirmam a partir de estereótipos. Segundo Albuquerque Jr. (2011, p. 79): “existe uma realidade múltipla de vidas, histórias, práticas e costumes no que hoje chamamos Nordeste”. Brito cria narrativas verossímeis com as práticas da região. Assim, sua obra não mascara os traços peculiares, o que acontece entre um livro e outro são maneiras distintas de articular o sertão. Observamos que os traços regionais se apresentam sob o olhar da tradição, principalmente em *Estive lá fora* que se ambienta através dos conflitos do regime militar. Podemos notar que há duas linhas de forças nesse romance: a narrativa urbana e a regional.

Embora, nos últimos anos, a literatura brasileira contemporânea se viu vinculada às narrativas urbanas, não se pode ofuscar a permanência de uma narrativa considerada regional. No livro intitulado “Ficção brasileira contemporânea”, o crítico Karl Erik Scholhammer (2011, p. 78) defende que o cenário regional, ainda permanece na literatura brasileira contemporânea, sendo uma das bases do realismo. A partir das transformações dos traços regionais, o autor argumenta:

Em algumas obras atuais, a questão regional abre mão do interesse pelos costumes, pela tradição e pelas características etnográficas para se tornar um palco da tensão entre campo e cidade, entre a herança rural e o futuro apocalíptico das grandes metrópoles (SCHOLHAMMER, 2011, p. 78).

Portanto, como já reiterado, pensar o regional aqui é depositar a sua tensão entre a modernidade, onde os elementos discursivos colocam em evidência a fragilidade do espaço, bem como dos personagens.

A ambientação do romance *Estive lá fora* (2012) se dá em Recife. Assim, o sertão surge a partir das memórias e da origem do personagem principal. Conta-se, dessa maneira, a história do personagem Cirilo diante do período da ditadura, que enfrenta diversos conflitos para, em primeiro momento, resgatar seu irmão Geraldo, a pedido dos seus pais: “Cansou de procurar Geraldo,

ausente da família desde que veio morar na cidade. Prometeu à mãe que cuidaria do irmão, vigiaria seus passos” (BRITO, 2012, p. 8). O livro circula através do tormento, da previsibilidade, da monotonia, isto é, divergências do indivíduo contemporâneo. A luta incessante para a autoafirmação.

É narrado em terceira pessoa, porém existem outras vozes narrativas e, muitas vezes, não há diferenciação entre elas. Exemplos disso são as cartas escritas por Cirilo a Leonardo e a sua mãe ou, ainda, o caderno de anotações de Luis Eugênio sobre Geraldo. Observamos também outro procedimento narrativo que o próprio autor refere-se ao final do livro, em “Nota do autor”:

Usei o critério de não pôr aspas ou itálicos na maioria das citações, para não quebrar o ritmo narrativo e porque elas foram quase sempre reescritas. Segui uma sugestão de Walter Benjamin: a de que “escrever consiste largamente em citações – a mais louca técnica mosaica imaginável” (BRITO, 2012, p. 293).

O autor expõe as suas técnicas e escolhas ao leitor. Assim, descobrimos a origem das citações ou, até mesmo, que “o título do romance é o mesmo do EP da banda Magriffé, da cidade do Recife” (BRITO, 2012, p. 294).

O livro é dividido em vinte e nove capítulos sendo nomeados por expressões que condizem com o relato. Alguns capítulos são dedicados às cartas entre Cirilo e Célia Regina, sua mãe. Há também os que narram as aventuras do triângulo amoroso, formado por Cirilo, Leonardo e Paula:

Depois do filme, o casal jantou macarrão na Cantina Star e seguiu pro apartamento de Paula, na Boa Vista. Ela morava sozinha, recebia uma gorda mesada dos pais e costumava pagar as saídas com Leonardo. Conheceram-se na faculdade e formavam com Cirilo um trio inseparável. No começo da relação, Paula não tinha preferência por nenhum dos dois amigos. Quando entravam para estudar no quarto, o eleito era sempre o mais esperto, o que primeiro sentava na cama de casal. O excluído se retirava discretamente, dormia no sofá da sala e usava tampões de ouvido se desejava um bom sono. Paula fazia sexo com a mesma gula com que devorava as mangas, deixando caldo da fruta escorrer pelos cantos da boca até lambuzar o corpo (BRITO, 2012, p. 46).

Tal romance demonstra os novos costumes, o que, no sertão arcaico, causaria repugnância, na cidade motiva, de certa forma, a naturalidade.

Podemos definir *Estive lá fora* como um romance histórico contemporâneo, de acordo com o conceito de Pellegrini, a citação é longa, porém necessária:

Ele *reinterpreta* o fato histórico, lançando mão de uma série de artimanhas ficcionais, que vão desde a ambiguidade até a presença do fantástico e do humorístico, da paródia e do pastiche, inventando situações, deformando fatos, fazendo conviver personagens reais e fictícias, subvertendo as categorias de tempo e espaço, utilizando-se de narradores em primeira pessoa, empregando meias-tintas, subtextos e intertextos – recursos da ficção e não da história – trabalhando, enfim, não no nível do *que foi*, mas no daquilo que *poderia ter sido* (PELLEGRINI, 2008, p. 29, grifos da autora).

Em meio aos estudos de medicina e a busca pelo seu irmão Geraldo, Cirilo se vê imerso nas questões do regime militar dos anos 60. Este é um assunto que se entretetece com muita ênfase no romance. Cirilo, diante do caos, tenta se jogar de uma ponte do rio Capibaribe, pois “lembrou as humilhações sofridas de colegas e professores, que não perdoavam sua rebeldia nem seu desprezo por um modelo de ensino corrompido, em meio às sombras da repressão” (BRITO, 2012, p. 7). Cirilo apresenta outros princípios em consideração ao regime militar:

Dá para entender meu irmão? Geraldo me chama de alienado porque prefiro os hippies e os loucos da contracultura. Pelo menos esses não fazem pacto com marxistas, estudantes, nem trabalhadores. Sonham com liberdade, a utopia da moda, com igualdade entre homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais. E não causam mal a ninguém (BRITO, 2012, p. 145).

O nome de Cirilo era sempre vinculado ao do irmão Geraldo, líder estudantil perseguido pela polícia, porém ele não se atém às convenções sociais. Enquanto Geraldo se define através da certeza, Cirilo se demonstra a partir das incertezas. Na carta enviada à sua mãe, podemos compreender os sentimentos de Cirilo: “Minha atitude perante a vida e minhas ideias mais profundas são contrarrevolucionárias. Refiro-me tanto à revolução que Geraldo pretende fazer quanto ao golpe militar que chamam de revolução” (BRITO, 2012, p. 144). Cirilo é antagônico a Geraldo, diante de quem sempre se sentiu inferior, porém tentava reencontrá-lo para cumprir a promessa que fez a mãe. A partir daí percebemos os propósitos de Geraldo que “arriscou a vida por mudanças na universidade,

mas terminou se filiando a um partido com vínculos ideológicos nas piores ditaduras” (BRITO, 2012, p. 145). Essa afeição ao irmão causa em Cirilo ressentimentos, desesperos, instabilidades que permeiam todo o romance, pois sua tradição familiar está embrenhada em seus novos costumes.

A tradição se determina por meio das lembranças, sonhos ou pelas cartas de Célia Regina. O narrador sempre intercala o passado de Cirilo nos acontecimentos do presente: “e se despisse a roupa antes de atirar-se nas águas? Achariam que desejava se banhar no Capibaribe, do mesmo jeito que se banhava no rio Jaguaribe” (BRITO, 2012, p. 10). A todo o momento há evocação da tradição como se ela fosse um alicerce para os fatos: “Extraía as experiências do passado recente desejando renová-las, mesmo sentindo-se vulnerável à decadência e às ruínas do tempo sombrio de Recife” (BRITO, 2012, p. 54). Dessa forma, Cirilo se vê em meio à cidade e ao sertão, porém, em várias passagens, podemos observar um elo entre essas duas culturas:

Tentamos compreender os acontecimentos à nossa volta. Mas será compreensível o que ameaça a segurança e o equilíbrio mental de pobres estudantes, muitos vivendo em condições precárias, como eu vivo? Não pense que apenas o sertão se transformou em ruínas, também a universidade, que me custou tanto esforço alcançar, lembra um deserto (BRITO, 2012, p. 147).

Pois o sertão nordestino já não é o mesmo do passado como a cidade também não é. Os dois espaços se transformaram a partir dos novos contornos da modernidade. Em todo o romance, Cirilo se mostra perturbado com essas modificações, devido às distintas culturas e espaços que interagiu, não consegue se integrar a uma identidade estável, o que motiva uma sensação de não pertencimento tanto do seu lugar de origem quanto de Recife:

Cirilo escutava as explicações, percebia o quanto se afastara das origens, de um saber que considerou inútil, mas que agora ganhava outro significado. E se precisasse retornar a esses lugares? Seduzira-se pelo discurso moderno, desprezara a regra dos que ensinam a estender as pernas, afundar um pé na tradição e outro no presente (BRITO, 2012, p. 251).

Podemos observar que o espaço se estabelece além da sua descrição. Desse modo, vê-se entrelaçado à conduta dos personagens. Segundo o

pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman (2005), os novos laços apresentam um poder de decisão na organização do sujeito, a sua identidade que antes era julgada estável começa a se “dissolver”. Assim, o sujeito busca o que não é transitório e incerto, o que na esfera torna-se “um beco sem saída”.

Como também afirma Stuart Hall (2006), confrontado pelo seu passado e presente, o sujeito torna-se fragmentado, um sujeito em “crise de identidade”, pois:

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13).

Essa “multiplicidade” de identidade se faz, principalmente, devido às distintas culturas e espaços com os quais o personagem interagiu, e, ainda, não se “achou” com uma identidade estável. Por isso, a crise.

Para Hall (2006), o sujeito não consegue assumir uma identidade unificada. Assim, ela é provisória, instável e problemática. Desse modo, cria-se a sensação de não pertencimento tanto da sua cidade natal como de Recife.

De igual modo, Brito apresenta a cidade de Recife a partir de uma evocação. Assim, a cidade adquire uma dimensão personificada, indo além de um simples espaço onde situa a narrativa. Observe:

Cirilo gastava horas tentando adivinhar estilos na arquitetura eclética. As cidades se constroem com camadas superpostas de fantasias, cada geração se desfaz dos sonhos da anterior, tenta imprimir seu gosto ao presente, provar que está viva e possui vontade. Os resultados, muitas vezes catastróficos, davam ao Recife uma feição disforme, um rosto sem linhas serenas (BRITO, 2012, p. 12).

Ao descrever Recife, Brito atribui características humanas à cidade como se ela também fosse um personagem. Alguns críticos comparam essa descrição com os métodos fotográficos e, até mesmo, com os procedimentos das pinturas em quadros, devido a sutilezas dos detalhes. A partir desses traços, Recife se mantém entre a luz e a sombra, principalmente por ser cenário da ditadura:

As lembranças sombrias destoam da luz atravessando gotículas de chuva, uma poeira dourada tingindo as casas no final de tarde. Como

será o Recife que ele deixará de ver? Restarão as enchentes e o cheiro apodrecido de canais e mangues? As pessoas ainda falarão com os esses engordurados, como se tivessem a boca cheia de comida? (BRITO, 2012, p. 23).

Para atribuir ainda mais consistência às afirmações, faz-se necessário a transcrição de alguns trechos do capítulo dezessete, visto que, ao narrar o percurso de Cirilo dentro de um ônibus, o narrador descreve a cidade de Recife por meio da periferia: “as casas pequenas destoam dos sobrados dos bairros ricos” (BRITO, 2012, p. 179) e, ainda: “Esquece que a cidade não é formada apenas por seu centro e bairros antigos” (BRITO, 2012, p. 179). Podemos observar que a narração representa tanto a beleza como a decadência de Recife. Isso se dá porque o autor reproduz a ideia de que a cidade é constituída através de diversos ângulos: “O Recife se transforma numa cidade diferente, a cada refletor focado nos seus ângulos. A luz radioativa do sol atravessa camadas de matéria e expõe as entranhas de gente e casas. Os raios talvez sejam as lâminas de punhal de que falam os poetas” (BRITO, 2012, p. 288).

Os traços encontrados no romance determinam a compreensão de como Brito emprega o seu estilo literário, principalmente, em relação às suas outras narrativas. No segundo romance, a problemática se manifesta diante do questionamento entre o urbano e o regional.

Além disso, consideramos os elementos externos do romance *Estive lá fora*, observa-se que a maioria dos críticos alude à ideia de autobiografia no romance, já que muitos relatos se assimilam com a vida do autor Ronaldo Correia de Brito, entre eles: o fato de Brito ter sido estudante de medicina como Cirilo, personagem principal; ter vindo do interior do Ceará; e vivenciado todo o período do regime militar durante a faculdade. Nas palavras de Cícero Belmar⁴⁴: “É possível até que alguém venha a dizer que Cirilo é ele próprio, Ronaldo. Mas, o que o romance tem de biográfico também tem de ficção”. Entretanto, tais apontamentos desdobram novos ângulos de análise.

⁴⁴ BELMAR, Cícero. **Ronaldo esteve lá fora?** Disponível em: http://www.interpoetica.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=1613&catid=7 Acesso em: 24/07/2016.

Tendo em vista a obra de Brito, na reunião de contos *Livro dos homens* (2005), os arranjos narrativos estabelecidos pelo autor amparam-se no misticismo, nas crenças populares, nas violências cotidianas e, sobretudo, na tradição nordestina. Já no romance *Galileia* (2008), as personagens são motivadas pelas novas identidades e pela sensação de não pertencimento do seu local de origem, devido à transição de culturas, nas quais sempre estão em constante transformação. Em *Estive lá fora* (2012), o fio condutor é a tensão entre o presente e o passado do personagem principal. Observamos que em toda obra de Brito há o retorno à tradição para reconfigurar o presente.

Referências

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRITO, Ronaldo Correia de. **Estive lá fora**. São Paulo: Alfaguara, 2012.

_____. **Livro dos homens**. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

_____. **Galileia**. São Paulo: Alfaguara 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PELLEGRINI, Tânia. **Despropósitos**: estudos de ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Fredric Jameson leitor de Theodor Adorno: cultura da mídia e políticas do contemporâneo⁴⁵

Vitor Cei

Doutor; UNIR;

vitorcei@unir.br

Grupo de Trabalho: Teoria e análise literária.

Resumo: Cinco décadas após a morte de Theodor Adorno, faz-se necessário atualizar o conceito de “indústria cultural” com o propósito de recriar os nexos que ele guarda com as dimensões do mundo na atual era digital. Fredric Jameson retoma o conceito adorniano como ponto de partida para a análise do pós-modernismo, compreendido como a lógica cultural do capitalismo tardio. As perspectivas dos dois pensadores tratam a cultura da mídia como um objeto revelador da dinâmica do mercado, da política e da sociabilidade instauradas no atual estágio socioeconômico. Jameson, leitor de Adorno, mostra que os conceitos do filósofo alemão são instrumentos epistemológicos com os quais podemos compreender a pós-modernidade, abrindo a possibilidade para uma crítica da cultura contemporânea.

Palavras-chave: Cultura da mídia. Indústria cultural. Pós-modernismo. Teoria crítica.

“Cultura da mídia e políticas do contemporâneo” é o nome de uma das linhas de pesquisa do grupo “Ética, Estética e Filosofia da Literatura” (UNIR/CNPq). Diante da possibilidade de convergência tecnológica entre diferentes plataformas, o objetivo é promover estudos, pesquisas e ações de

⁴⁵ Trabalho submetido ao “I Seminário Internacional do Observatório das Migrações e I Colóquio de Pós-Graduação em Letras da Unir”, a ser realizado nos dias 22 a 24 de agosto de 2016 na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

extensão sobre produções culturais compostas em mídias variadas, com foco nos seus efeitos sobre a cultura política contemporânea. Relacionando diferentes áreas do conhecimento, privilegiam-se as interfaces entre os campos da Filosofia, da Comunicação e dos Estudos Culturais, no sentido de formar matéria crítica necessária à análise dos fenômenos provenientes das novas mídias, de uma perspectiva ética, estética e histórica.

Fredric Jameson e Theodor Adorno são dois autores que contribuem para o ensino de um método crítico que nos permite avaliar as mensagens da mídia e distinguir seu complexo espectro de efeitos, identificando os vários códigos ideológicos presentes na cultura da mídia, distinguindo as mídias e culturas hegemônicas das contra-hegemônicas.

Nós precisamos aprender a ler, analisar e decodificar os textos da mídia, de um modo semelhante ao que fazemos com os textos literários e científicos. Precisamos, ainda, aprender a usar as novas mídias como ferramentas de expressão, criação e ativismo democrático, usando-as em favor do bem comum. Para conquistar uma cidadania genuína, a comunidade precisa adquirir conhecimentos sobre a produção da mídia e sobre a elaboração de produtos divulgáveis.

Fredric Jameson segue o caminho aberto pela teoria crítica dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, que se dedicaram a pensar as experiências de violência extrema e de regimes autoritários, como o nazismo, que se apropriou da tecnologia industrial de ponta e dos mais modernos meios de comunicação de massa de sua época, o rádio e o cinema, alcançando uma estetização da política de penetração social nunca antes vista. O resultado foi uma das maiores catástrofes da história da humanidade, a *Shoah* – mais conhecida pelo nome “Holocausto”, que não se deve utilizar devido à sua conotação de sacrifício religioso. A *Shoah*, segundo Giorgio Agamben, seria o paradigma por excelência da modernidade.

Adorno tinha em vista a crítica das experiências de violência dos regimes autoritários e a crítica política da cultura. Estabelecendo uma distinção entre alta e baixa cultura, ou entre arte e indústria cultural, o filósofo ressaltava a urgência de um pensamento impiedosamente crítico, que não aceite a poesia como

beletrismo ou a arte em geral como máquina de entretenimento e de esquecimento (esquecimento, sobretudo, do passado nazista na Alemanha do pós-guerra).

Um dos principais teóricos do capitalismo tardio, Adorno elucidou as relações da cultura da mídia com o processo de produção e acumulação capitalista, chamando atenção para as origens econômicas e funções ideológicas dos produtos da indústria cultural. Todavia, nesses quase 50 anos que nos separam do filósofo frankfurtiano – Adorno faleceu em agosto de 1969 – a emergência de novos tipos de vida social, o aparecimento de novos traços formais na vida cultural e a consolidação de uma nova ordem econômica mundial trouxeram diversas transformações sociais que tornaram sua teoria crítica obsoleta em alguns aspectos.

Adorno alertava que a reprodução técnica da arte na indústria cultural, por visar à produção em série e à homogeneização com fins comerciais, é esterilizante. O sistema impõe aquilo que o filósofo designou como “regressão da audição”, isto é, a incapacidade das massas de julgar a música – ou qualquer outra arte – criticamente, avaliando todo o lixo que é oferecido aos nossos ouvidos (e olhos) pelos meios de comunicação.

Desconhecendo a revolução digital que posteriormente transformaria o mundo contemporâneo, o filósofo de Frankfurt, defensor ferrenho da cultura erudita, limitou toda criação da indústria cultural à mercadoria e fetiche, ignorando as ricas manifestações culturais e artísticas que podemos encontrar em meio ao lixo midiático. Ainda assim, é importante reconhecer, como ensina Jameson, a atualidade de Adorno para a compreensão das atuais transformações da sociedade contemporânea.

Fredric Jameson sabe que a indústria cultural está majoritariamente nas mãos do grande capital, o qual rechaça a possível função crítica e emancipatória que a arte em geral pode ter. Entretanto, o teórico da literatura, cada vez mais, tenta tornar insustentável a oposição entre alta e baixa cultura, mostrando que as obras produzidas pela indústria cultural merecem ser objeto de pesquisa e crítica. Nesse sentido, além de fazer crítica literária, ele faz crítica cultural, estudando obras do cinema, da televisão, da música, da arquitetura e das artes

plásticas. Segundo Douglas Kellner, Jameson é um dos principais teóricos contemporâneos a fazer um exame substancial dos textos e das práticas reais da cultura veiculada pela mídia.

Fredric Jameson mostra que as obras da cultura da mídia podem ser complexas, incorporando discursos sociais e políticos cuja compreensão exige métodos de leitura e crítica capazes de analisar as suas inserções nas conjunturas em que são criadas, veiculadas e recebidas. Assim, podemos entender de que modo elas codificam relações de poder e dominação, em oposição às ideologias, instituições e práticas hegemônicas.

Nesse sentido, dentro de uma perspectiva marxista, aprendemos a interpretar as obras em seu contexto, compreendendo como elas se relacionam com as estruturas de dominação e com as forças de resistência, refletindo sobre as possibilidades de transformação social.

Para cumprir esta tarefa, Jameson segue um procedimento transdisciplinar, transitando nas fronteiras entre Estudos Literários, Estudos Culturais, Teoria da Comunicação, Filosofia, História e Economia Política, teorizando sobre a lógica específica da produção cultural no atual estágio do capitalismo, o que ele designou como pós-modernismo.

Em *A virada cultural*, o autor explica que no capitalismo o dinheiro e os ciclos econômicos têm uma lógica própria que se impõe a todas as esferas sociais. Nesse sentido, a análise da lógica do capital e dos ciclos econômicos, isto é, do processo de produção capitalista ao longo da história, implica no exame das metamorfoses culturais que não se distinguem dele, mas pelo contrário, o legitimam.

O pensador norte-americano desenvolve uma concepção de cultura que procura dar conta do estágio atual do capitalismo, pensando a cultura e a nova ordem econômica mundial como esferas indistinguíveis. O mercado e a lógica da mercadoria, mais do que nunca, permeiam cada fragmento das expressões culturais pós-modernas.

O autor de *Pós-modernismo*, a partir das lições de Adorno e do economista Ernest Mandel, pensa a história do capitalismo em três estágios de

desenvolvimento, a saber: primeiro, o capitalismo de mercado (mercantilismo); segundo, o capitalismo imperialista e industrial; por fim, o estágio do capital multinacional e pós-industrial. Enquanto sistema organizado, formado por um conjunto de regras e doutrinas que permaneceram ao longo do tempo, o capitalismo se caracteriza, dentre outras coisas: pela propriedade privada dos meios de produção; pelo livre jogo da oferta e da procura, em que a produção e a distribuição das riquezas são regidas pelo livre mercado, através do qual, em tese, os preços são determinados; pelo lucro, que consiste no ganho auferido durante uma operação comercial, geralmente através da exploração de mão de obra.

A partir da II Guerra Mundial, o quadro do capitalismo mundial, impulsionado pelo acelerado avanço tecnológico, sofreu importantes alterações e ingressou no seu terceiro estágio. Jameson ensina que o atual estágio do sistema econômico pode ser designado como capitalismo tardio, sociedade do espetáculo ou, ainda, pelo conceito de pós-modernismo. Este conceito se refere à lógica cultural dominante do capitalismo tardio, isto é, ao surgimento de novos aspectos formais na cultura com o desenvolvimento de um novo tipo de vida social a partir do período pós-guerra.

O capitalismo multinacional, representado pelas grandes corporações financeiras, constitui a mola mestra do desenvolvimento até os dias de hoje. A globalização implicou que as grandes corporações passassem a produzir seus produtos em diversas partes do mundo, buscando a redução de custos. Ao mesmo tempo, esses deslocamentos das empresas transnacionais pelo mundo produziram a globalização, isto é, a privatização e a expropriação da riqueza e a decorrente socialização da miséria em escala planetária.

As empresas multinacionais, dentro da chamada economia de mercado, vendem seus produtos para todo o globo terrestre. O mercado mundial em crescente expansão, capaz de estarrecedor desperdício e devastação, absorve e destrói todos os outros modos de produção em que toca: “[...] o capitalismo agora reina supremo e devasta as próprias cidades e áreas rurais por ele criadas no processo de seu próprio desenvolvimento anterior” (JAMESON, 2006, p. 114).

As indústrias passaram a praticar a padronização do diferente (produção seriada): oferecem produtos “sob medida” para todos os públicos, de modo que ninguém escape das cercas do capital. Em outras palavras, o capitalismo tardio troca a produção em série de produtos iguais (característica do fordismo) pela constante multiplicação de mercados, estilos, novidades e produtos, pois o que é supostamente exclusivo ou diferente vende mais. Assim, no mundo da padronização não existe lugar para a autêntica diferença, reinando a indiferença pós-moderna.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 116): “Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas”. Mas a diferenciação entre os produtos é ilusória, como por exemplo, as diferenças entre os automóveis e telefones celulares de marcas diferentes, que se encontram apenas nos detalhes e acessórios. Substancialmente, os produtos de marcas diferentes são iguais. A mera valorização da diferença como marca de personalização coopta os consumidores de modo que cada tribo urbana se volte para seus interesses particulares, deixando de ver as forças comuns de opressão. É o sistema empregando com sucesso a antiga estratégia de “dividir para conquistar”, tentando bloquear qualquer ação genuinamente transformadora.

A era das corporações também é a era de ascensão dos Estados Unidos da América como potência mundial nas esferas econômica, militar e cultural. O chamado *american way of life* introduziu na rotina das pessoas a ética do *self-made man*: não há limite para quem se lançar ao trabalho e à conquista de riquezas materiais. Tal estilo de vida foi disseminado mundialmente, desde os anos 1950, pelos meios de comunicação de massa e pela indústria cultural, especialmente através da música *pop*, do *rock* e do cinema hollywoodiano. Os EUA tornaram-se os grandes produtores mundiais de mercadorias culturais, relegando ao resto do mundo o papel de meros consumidores de produtos com qualidade duvidosa. Nas conclusivas palavras do norte-americano Jameson:

Porém, é neste ponto que devo lembrar ao leitor o óbvio, a saber, que a nova cultura pós-moderna global, ainda que americana, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo: nesse

sentido, como durante toda a história de classes, o avesso da cultura é sangue, tortura, morte e terror (JAMESON, 2002, p. 31).

Nas últimas décadas, o âmbito da cultura foi totalmente absorvido pela lógica do capitalismo tardio. Uma *virada cultural* colocou a cultura no centro da lógica de acumulação do mercado. Cultura e comércio se fundiram e passaram a se alimentar de forma recíproca. Desse modo, a própria cultura se tornou uma mercadoria para ser vendida e consumida.

Segundo Adorno e Horkheimer, o progresso econômico e a elevação do padrão de vida das classes médias aumentam a impotência das massas, que se veem anuladas em face dos poderes econômicos das classes dominantes. Desse modo, como aponta Jameson, a atitude anticapitalista perde sua força, dando lugar a uma oposição leal ao sistema ou a uma rebeldia sem causa, mera retórica antiburguesa desprovida de análise crítica do sistema socioeconômico.

A década de 1960 foi o principal período de transição, época de consolidação de uma nova ordem internacional, ao mesmo tempo em que era abalada por contradições internas e resistências externas. No Brasil, a indústria cultural se consolidou nos anos 1970. Novas tecnologias transformaram a indústria fonográfica, o jornalismo impresso, o mercado editorial, o cinema e outras áreas. A classe média deleitava-se com as novidades mercadológicas tornadas acessíveis pela prosperidade econômica, embarcando na onda do consumismo.

No Brasil da década de 1970, o principal interlocutor do povo era a televisão. A Rede Globo, praticamente porta-voz do governo militar, expandiu-se até se tornar rede nacional e alcançar praticamente o monopólio do setor, viabilizando um projeto de homogeneização nacional através da televisão. Na análise de Flora Süssekind:

“Para as massas”, um outro interlocutor: a televisão. E, com a expansão nacional das redes de televisão concedidas pelo Estado, a certeza de um controle social efetivo em cada casa que possuísse o seu aparelho transmissor. E o desenvolvimento de uma outra estética, rapidamente assimilada pelo gosto popular: a do espetáculo (SÜSSEKIND, 2004, p. 23).

Atualmente, a tecnologia digital e as possibilidades de descentralização, diversificação e adequação ao público-alvo, provocaram a segmentação das mídias e a fragmentação da audiência. Toda a sociedade contemporânea estaria marcada pela efemeridade, pela fragmentação, pelo descentramento, pela indeterminação, pela descontinuidade, pelo ecletismo das diferenças e pelo caos. A sociedade, assim, teria se transformado num conjunto descentrado e pluralista de pequenos grupos, tribos e comunidades, urbanas ou rurais.

Jameson afirma que na era digital acontece um processo de descentramento e fragmentação do sujeito em superfícies múltiplas. Ele acentua a heterogeneidade e as profundas descontinuidades da cultura pós-moderna que, como um “saco de gatos”, agrega subsistemas desconexos, matérias-primas aleatórias e impulsos de todo o tipo. Multifacetado, fragmentário e reformista, o pós-modernismo valoriza o heterogêneo, o irracional e o anárquico.

A segmentação das mídias e a fragmentação da audiência intensificaram ainda mais a presença da imprensa no cotidiano dos indivíduos. Por isso, não chegam nem perto de ameaçar o oligopólio das grandes redes de TV, especialmente a Rede Globo, no caso brasileiro.

Adorno e Horkheimer já diziam que o primeiro objetivo da indústria cultural é manter o sistema econômico funcionando mediante o estímulo ao consumo. Assim, o sistema visa sua perpetuação mediante a aceitação tácita dos seus pressupostos mais elementares, induzindo o ser humano convertido em consumidor a comprar, agora não mais uma mercadoria específica, mas o sistema de exploração econômica como um todo. Nesse sentido, o sistema capitalista se impõe como verdade absoluta, apresentando-se como o único caminho possível para o progresso da humanidade.

Ao mesmo tempo, aponta Jameson, os impulsos utópicos anticapitalistas não se unificam, mas produzem uma descentralização global, com a institucionalização em pequenos grupos que gerou uma série relevante de movimentos micropolíticos (de vizinhança, etnia, gênero, sexualidade, ecologia), cujos denominadores comuns são formas diversas de anticapitalismo.

A todo o momento surgem, no Brasil e no mundo, novos movimentos sociais independentes a desafiarem as formas estabelecidas de sociedade e cultura com a intenção de produzirem novas contraculturas e formas alternativas de vida. O lado negativo é que essa desunião impede grandes ações de resistência ao *status quo*.

Para revertermos essa situação, precisamos ser fiéis às utopias não realizadas, como defendiam Adorno e Horkheimer. Os seus motes centrais da Filosofia após Auschwitz ainda incluem salvar o passado de opressão e salvar os mortos. Adorno, judeu e alemão, considerava a *Shoah* a maior catástrofe da história: o seu lema era “que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 119).

Nós, brasileiros, habitantes da Amazônica Ocidental, região que se formou a partir do genocídio e do etnocídio de povos indígenas, chegando ao século XX com diversas formas de exclusão e opressão, não podemos considerar Auschwitz a maior das catástrofes. Nós, que sofremos todos os dias com a barbárie, precisamos levar em conta todas as experiências de violência da modernidade e da pós-modernidade.

O âmago da questão é que para salvar o passado de opressão, mantendo a fidelidade às utopias não realizadas, seria necessário eliminar no presente as causas da barbárie, pois “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora” (ADORNO, 2003, p. 119).

Diante das dificuldades de mudar os pressupostos sociais e políticos que geram a barbárie, o filósofo de Frankfurt ressalta a urgência de um pensamento impiedosamente crítico, que não aceite a máquina de guerra, tampouco a máquina de esquecimento. A educação deve assumir como principal meta a formação de indivíduos autônomos, autocríticos e com vínculos sociais, eliminando, no que têm de fundamental, as condições que geram a violência. Assim, se reduz a possibilidade de ocorrência de novas barbáries.

Se o último *revival* de representações utópicas, ocorrido entre 2010 e 2013, com a Primavera Árabe e as Jornadas de Junho, resultou em fracasso político, a questão da utopia deve ser o teste crucial do que restou de nossa capacidade de imaginar qualquer tipo de mudança. Se as utopias chegam para

nós como mensagens fracamente audíveis de um futuro que pode nunca vir a existir, como afirma Jameson, sem as utopias, certamente um mundo melhor nunca existirá.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

CEI, Vitor; BORGES, David (org.). **Brasil em crise**: o legado das jornadas de junho. Vila Velha: Praia Editora, 2015.

JAMESON, Fredric. **Marxism and Form**: Twentieth-century Dialectical Theories of Literature. Princeton: Princeton University Press, 1974.

_____. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Espaço e imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Trad. Ana Lúcia Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SÜSSEKIND, Flora. **Literatura e vida literária**: polêmicas, diários & retratos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

O SUJEITO DESLOCADO NA POESIA DE ARMANDO FREITAS FILHO: CONDIÇÕES CONTEMPORÂNEAS⁴⁶

Mislene de Oliveira
UNIR
mis_lenny@hotmail.com.br

Resumo: Pretende-se neste artigo apontar o gesto do poeta Armando Freitas Filhos⁴⁷ em distanciar a voz do sujeito poético que se retira de sua posição central para dizer de um outro lugar, fazendo notar nesse procedimento uma das tendências da literatura contemporânea. O estudo se realizará em quatro poemas das duas últimas publicações de Freitas Filho, a saber: no décimo poema sem título da primeira seção do livro *Lar*, (2009), no poema “Suspeito no quarto”, do mesmo livro; e nos poemas “armar, armando, ar” e “Ar de família”, do livro *Dever* (2013). Observa-se nesses poemas a tentativa de captar a vida em seu instante “verdadeiro”, mas para dizer desse instante se faz necessário uma volta ao passado. Porém, o sujeito poético se depara com a impossibilidade desse alcance, que o joga novamente para o presente só que agora permeado pelos encaixos desse passado. E nesse sentido a linguagem poética é também problematizada, porque insuficiente para suportar o significado da vida. Como maneira de apesar de tudo não perder o controle, os poemas de Freitas Filho se tornam estrategicamente árdios, de uma formulação rígida e racional. Portanto, para esse fim, utilizarei o estudo de Renan Nuernberger sobre a obra de Armando Freitas Filhos, Michael Hamburguer, a respeito da lírica em poesia e de Giorgio Agamben, no que ele contribui acerca do contemporâneo e literatura.

Palavras-chave: Poesia contemporânea. Armando Freitas Filho. Sujeito poético.

1. Um sujeito poético longe do seu próprio corpo

[...]
Quem sou você
afinal

⁴⁶ Trabalho submetido ao “I Seminário Internacional do Observatório das Migrações em Rondônia:

Populações e Fronteiras” a ser realizado nos dias 22 a 24 de agosto de 2016 na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

⁴⁷ Armando Freitas Filho é um poeta carioca nascido no dia 18 de fevereiro de 1940. Seu primeiro livro data de 1963, e foi intitulado de *Palavra*. A partir de 1979, ano em que lançou o livro *À mão livre*, o autor publica regularmente de três em três anos. Freitas Filho recebeu o Prêmio Jabuti pelo livro *3x4* (1985), *Máquina de escrever* (2003) e *Raro mar* (2006), e em 2000 ganhou o Prêmio Alphonsus Guimarães, da Biblioteca Nacional, pelo livro *Fio terra* (2000).

que me repete
do lado de fora de mim?
Quando me voltei?
Como andei até ai
sem desgaste
sem me ver
e agora me vejo daqui
de onde permaneci?
O que sou não sei
como me fiz
ao longe
e não me alcanço
[...]

(Armando Freitas Filho)

A dificuldade de precisar as condições do nosso contemporâneo vem da própria natureza desse. Começar por justificar o presente, pode exigir ainda antes, que se saiba o lugar de onde é possível falar. A imprecisão de conceituar através de assertivas diretas e objetivas recai sobre a constituição do próprio sujeito contemporâneo: “Quem sou você”, diz o início do poema de Armando Freitas Filho que inicia a epígrafe deste artigo. Nesse verso de apenas três palavras estão confusas as direções de significado: “Quem” projeta uma direção e “você” exige outro caminho de pensamento que acaba por chocar-se com o primeiro. A questão da alteridade sofre um abalo de encontros, ou de não encontros. Nesse sentido, o contemporâneo oferece a impossibilidade de um alcance, de alcançar um lugar próximo, pronto e reservado para sentado assistir de perto e confortável aos espetáculos da vida. É isso que a poesia de Armando Freitas Filho mostra. Iniciemos, então, o percurso.

Ao realizar um panorama sobre a poesia de Armando Freitas Filhos na coleção *Ciranda da poesia*⁴⁸, Renan Nuernberger afirma que ela se projeta na “tentativa de alcançar o impossível – o impulso em direção ao signo *vida* – [...]” que “[...] beira à dissolução do próprio eu e do outro” (2011, p. 31). Nessa tentativa, continua Nuernberger, Freitas Filhos cria uma “obstinação excessiva pelo labor poético, cada vez mais refinado”, como se na forma do poema algo pudesse permanecer. O teor sexual se manifesta de forma incisiva na poesia de

⁴⁸ A coleção foi idealizada pela editora EDUERJ, sob a direção de Italo Moriconi, com o objetivo de reunir poetas que produziram ou produzem no Rio de Janeiro sob a crítica de autores que também são poetas.

Armando, é esse o tom que ele dá para fazer o corpo operar na vida e no poema, já que é o corpo a sua representação visível.

Nessa poética há um eu deslocado que na tentativa de capturar a sua existência se vê em um desencontro consigo mesmo dada a impossibilidade de fixação. A poesia seria o suporte por onde ele tenta encontrar a resposta para suas indagações existenciais, só que nesse ponto ele se depara com mais uma inconsistência: a poesia enquanto linguagem, falha em representar a vida. As palavras para Armando Freitas Filhos não significam, mas ressignificam a realidade, e com esse procedimento ele questiona a função da poesia.

Nesse sentido, Armando Freitas Filho segue uma tendência contemporânea: o deslocamento do eu lírico para um outro lugar, que não simplesmente a sua interioridade. Sobre essa questão, o crítico Michael Hamburger em “Identidades perdidas”, terceiro capítulo do livro *Verdade da poesia* (2007), elucida:

A poesia lírica, portanto, dependia mais da unidade da experiência interior – do que daquela série de acontecimentos exteriores que proporcionavam uma estrutura para a narrativa em verso ou prosa. Embora essa unidade não fosse necessariamente a que Hugo Friedrich chama de o eu empírico – ele aparece admitir que o ‘eu’ confessional da poesia romântica sempre foi idêntico ao ‘eu empírico’ do poeta, e que essa identidade é uma regra da qual os poetas posteriores se desviaram, ao passo que sempre foi a exceção – apesar disso, as dúvidas acerca da coerência do eu estavam destinadas a se juntar à consciência que o poeta lírico tem de sua liberdade peculiar para escapar a ela inteiramente e “ocupar algum outro corpo” (2010, p. 86).

De acordo com Hamburguer, ao dizer sobre a modernidade através da poesia de Baudelaire, “o ‘eu’ sobre que se escreve se torna apenas uma multiplicidade de alternativas, possibilidades e pontencialidades” (2007, p. 73). Essa foi uma tendência que percorreu a modernidade, e no final do período romântico “o eu de um poeta era o que esse poeta escolhia fazer dele, sua identidade devendo ser encontrada apenas nos corpos que ele escolhia ocupar (HAMBURGER, 2007, p. 74). Vemos, portanto, na poesia de Freitas Filho um movimento particular de colocar seu eu em outro lugar. Diante da identidade perdida, esse sujeito poético busca pela memória um encontro consigo mesmo, pois não alcança sua plenitude identitária lidando diretamente com o seu presente. A memória como tomada de distância diz respeito a um importante aspecto da poesia contemporânea.

2. Deslocado no tempo: o lugar do poeta contemporâneo

Considerando a questão do tópico anterior, podemos pensar em termos de poesia, o que é ser contemporâneo. O filósofo italiano Giorgio Agamben ao tratar sobre questões do presente constrói um capítulo em seu livro *O que é contemporâneo?* e outros ensaios (2009), de mesmo nome, em que ancora sua tese em uma colocação do filósofo alemão Friedrich Nietzsche quando esse classifica o seu presente como “intempestivo”. O filósofo se “desconecta” e se “dissocia” de seu tempo para dele falar, conforme explica Agamben:

Pertencer verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender seu tempo (2009, p. 58-59).

A partir dessa leitura, Agamben então propõe: “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (2009, p. 63). Para fundamentar sua teoria, o filósofo relembra a neurofisiologia da visão. Segundo esse campo de estudo, o escuro só é produzido porque a ausência de luz desestimula as *off-cell*, “células periféricas da retina”, que provoca o que conceituamos como o escuro. Nesse sentido, o autor diz que ver o escuro do seu tempo não é apenas uma atividade passiva de se estabelecer pelo escuro, mas antes, uma ação articulada de “neutralizar as luzes”, portanto é um escuro peculiar (2009, p. 63).

Agamben ainda apresenta um tipo especial de relação que o tempo contemporâneo mantém com o passado. Pois a contemporaneidade só se manifesta no presente incrustando neste o arcaico, “[...] e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo” (2009, p. 69). Arcaico que vem de *arké*, complementa o filósofo, significa origem, e essa origem não se inscreve apenas no passado, “ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste” (2009, p. 69). A origem está sempre presente nesse contemporâneo, não como um voltar ao passado, mas permanece no íntimo do presente, sem que se possa vivê-lo, e “A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo” (2009, p. 70).

Compreende-se que esse movimento ocorre na poesia de Armando Freitas Filho. O poeta coloca o seu corpo como manifestação de presença na vida como se esse fosse um outro. Enquanto seu “eu que pensa” se afasta desse corpo para refletir. Nessa perspectiva, entende-se neste artigo que o poeta ao se distanciar do presente se torna um contemporâneo do seu tempo. E ele toma essa distância através do lembrar, a exemplo do décimo poema da primeira seção do livro *Lar*, destituídos de títulos e separados por um asterisco (*), que remonta como os outros, aos primeiros anos de vida do sujeito poético, indicado pelo próprio nome da seção: “Primeira série”:

Escrevo nas costas da mãe
Conspurada pelo amor
nas costas dos tios empertigados
pela indiferença e sarcasmo
na cara dos primos exemplares
reescrevo, corrijo, fazendo
pressão com o lápis rombudo
para marcar minha dissidência
na família programada, mas
sob os olhos sérios do pai
que me desencurva, e apóia
mesmo desconfiado
sem palavra explícita para
não frisar demais sua intenção
seu ódio difuso que também
me atinge em forte trans
fusão, consigo, comigo mesmo
até alcançar a malvada consciência.
(2009, p. 23-24).

Observa-se que o corpo (da mãe, dos tios e dos primos) tem uma presença peculiar no poema: é como se fosse o próprio suporte deste: “Escrevo nas costas da mãe/ Conspurada pelo amor/ nas costas dos tios empertigados/ pela indiferença e sarcasmo [...]”. Mas também é o poema suporte para o lembrar do sujeito poético. Nesses suportes/corpos o sujeito poético reescreve seu eu, seu olhar agora distanciado do seio familiar. É pela presença do outro resgatado pela memória, o outro da infância que sua referência se faz. Esse gesto faz com que ele tome distância do seu tempo presente, pois daí é que parece poder refletir.

A figura castradora afugenta a intenção inicial do sujeito de “castigar” os corpos com sua “escrita-confissão-agressiva”: “[...] mas/ sob os olhos sérios do pai/ que me desencurva [...]”, porém, mesmo assim há um outro que estabelece

a alteridade. É por causa desse olhar circunspecto que o sujeito poético se desestabiliza, contagiado pelo ódio contemplado no pai, até o ponto em que ele se confunde com o próprio progenitor, “[...] em forte trans / fusão, consigo, comigo mesmo / até alcançar a malvada consciência”. As sensações inconscientes do passado agora alcançam a “malvada consciência”. É um tempo presente compreendido pela memória que inscreve o passado na consciência atual. Vê-se nesse processo, a busca pela sua identidade: Quem sou eu nessa família? É um alguém que busca no eu original a compreensão de si, privilegiado por um espaço de tempo, por um outro lugar de reflexão. Nesse sentido, pode-se reportar ao dizer de Agamben quando ele enfatiza que

O contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está a altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação aos outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma de seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (2009, p. 72).

O que Armando faz é exatamente relacionar seu tempo passado ao presente de modo que é inconcebível pensar um sem que se considere o outro. Portanto, se nota uma necessidade de urgência em reler sua história. Para buscar, o sujeito lírico precisou se afastar do seu estado consciente, e penetrar na escuridão da inconsciência agora desvendada na medida em que é permitido captar certos signos de interpretação e relação com o passado. Só que esse desvendamento nunca se dá por acabado, porque os poemas não cessam de ir e voltar sobre essa questão, sugestionando a inconclusão.

Ao realizar indagações sobre o próprio ser, Freitas Filho acaba por questionar o ser da poesia. Se a poesia é o meio pelo qual ele pensa, vemos que ela falha na função de estabelecer uma verdade. Renan Nuernberger, afirma que a partir do livro *Cabeça de homem* (1991), “A tensão, presente em todo o seu percurso poético, acirra-se: o domínio técnico torna-se exaustivamente mais refinado, sendo acompanhado, contudo, pela crescente desconfiança quanto às possibilidades de expressão [...] (2011, p. 83). A construção do poema se torna rígida e insinua uma intenção de apesar de tudo manter um controle. Mesmo que nesse intuito esteja a desconfiança de que a poesia não possibilite de todo o que ele almeja. Essa atitude é acompanhada, como prossegue Nuernberger, por um

“[...] impulso em direção à vida” que “fica mais violento”, e ainda “associado a constantes imagens mortíferas – a outra face da vida, sempre à espreita, seja na lembrança das pessoas queridas já falecidas, seja no próprio envelhecimento [...]” (2011, p. 83).

Portanto, essa volta ao passado, que recai sobre o presente, mantém as incertezas de uma possível completude, restando o futuro, a morte como a única promessa da verdade.

Em outro poema de *Lar*, pode-se observar essas implicações. Há um eu manifesto no poema que não é o mesmo do corpo: porque este é o fantasma. Um fantasma que vive e está na vida. O que pensa, “o sintoma”, é esse sujeito que sabe estar fora do seu lugar, numa espreita à vida.

Suspeito no quarto

Quebrando a cabeça na mesa.
O sintoma sou eu, e o corpo o meu fantasma.
Gancho de sombra chumbado na parede:
preso, não se desprega, não me desacompanha –
prego – não abre a garra, com que se enterra.
Procuro no breu a cura, a tomada certa
Para a entrada e fruição, para fixar-me
Sem ferir-me muito, e me iluminar, tal o lustre
de cristal no teto, doendo de tão aceso.
Ouvir-me, ver-me, falar-me. O computador
não me comporta: extravaso para além
da camisa de força digital, sem me salvar
para dentro do dia que virá – verme, verruma –
e que vai ser indiferente como este:
o mar no retrovisor, o longo amor se afastando
o erro fatal na ordem natural das coisas, absorvido.
E o que uniu a vida – a princípio, no instante, depois
Na estatística – e, finalmente, na cera do pesadelo.
(2009, p. 63).

É no breu, no escuro que o sujeito procura a saída, o entender-se, como ele afirma no sexto verso do poema: “[...] Para a entrada e fruição, para fixar-me [...]”. E é no breu que ele procura iluminar-se. Procurar o escuro para ter a luz. É esse o movimento que Agamben propõe: tomar distância para visualizar as cenas por inteiro, e quando isso se faz, acaba-se por invadir os lugares desabitados da escuridão. Nessa atitude deslocada, o próprio computador usado para digitar os poemas não comporta a pretensão do sujeito poético, a máquina é reduzida em sua função: “[...] O computador / não me comporta: extravaso para além da camisa de força digital [...]”. Com isso, novamente a própria natureza da poesia é questionada, pois no poema é como se o ato de escrever não fosse de

todo um ato de captação total da realidade. Ainda há um jogo além. A camisa de força digital, o computador, o poema digitado, reduzem as palavras em formalidade diante de um eu que sabe ser da ordem do impossível captar a vida por meio do poema. Mas é a partir dessa escrita que esse sujeito pensa, que encena a dificuldade de definição.

No poema a seguir, do livro *Dever*, Freitas Filhos reitera a incapacidade do eu de se assumir como pleno. Esse fato só é percebido quando o eu poético se vê de um outro lugar, no caso o lugar da memória, do antigo.

Armar, armando, ar

Puzzle imenso na mesa imensa.
Não dá para ver a cena inteira:
antes de mim
perdeu-se um monte de peças.
No quarto antigo
Vasculhado de alto a baixo, encontro
no espelho desistido da porta
pó, reflexo falho, nada nas gavetas.
Como fechar o jogo incompleto, que mostra
Parte de um homem montando um puzzle?
(FREITAS FILHO, 2012, p. 37).

Jogando com as palavras Armando constrói seu poema mexendo com o sentido do seu próprio nome. Primeiro, joga com a palavra armar, sentido que remete à construção, maquinação, se preparar com armadura. Depois o seu nome próprio que remete ao mesmo sentido da palavra anterior na forma de gerúndio, dando a ideia de constância. E termina com a palavra ar, prefixo das palavras anteriores, e pode sinalizar a incompletude das palavras, ou, como o poema mostra, a incompletude da “cena inteira”. Esse trabalho criterioso com o sentido das palavras logo no título pode sinalizar o esforço que o poeta atribui à elaboração da linguagem, tentando fazê-la significar a todo custo, já que de antemão ele sabe ser a poesia irresponsável em transmitir a verdade.

O poema se faz sob as imagens perdidas que estão sendo resgatadas pela memória, mas sob a condição da falha. O próprio corpo que agora envelhecido pelo tempo não dispõe a inteireza da juventude. E assim, o jogo de cartas não mais está completo, há peças perdidas. Nesse sentido, reconstituir a memória, trazer ao presente imagens antigas é sempre, na poesia de Armando, uma tarefa frustrada. E o que fica incompleto, afinal, é o próprio sujeito que não

sabendo de sua origem, vê-se no espelho seu “reflexo falho”, que mostra apenas “parte de um homem”, e aí surge a impossibilidade de fechar o jogo, de dar plenitude à memória. A dúvida do “quem sou” a partir do passado permanece, e o sujeito poético fica desalojado de si mesmo. Quem fala é uma voz incerta de sua identidade, armar o jogo se tornou impossível porque faltam peças, inclusive peças da própria linguagem como se vê em “Ar de família”:

Só sei ser íntimo ou não sei ser.
O que escrevo me ameaça de tão perto.
Amassa mãe, pai, filhos, mulheres
os de sangue símel, os de romance
os de tinta de impressão, de árvore
venosa de folhas variáveis no vento
das estações, no ferido almofariz
com o mesmo pilão de pedra
sem lavar, e entre uma socada e outra
o silêncio do punho fechado.
(FREITAS FILHO, 2012, p. 10).

Nesse poema, percebe-se o quanto a escrita e a vida estão ligadas. O título nos remete primeiramente ao seio familiar, mas o poema joga o leitor no lar da escrita. Essa questão tem um tom importante na poesia de Armando Freitas Filho, porque falar de si é, afinal, falar de linguagem, pois por ela que se expressa e a poesia dela se presta. O sujeito poético parece amparar sua existência na escrita, pois na primeira linha do poema ele declara: “Só sei se íntimo ou não sei ser/ O que escrevo me ameaça de tão perto”. Sua intenção é que pela escrita venha a existir, pois o que ele escreve é tão próximo de si que a escrita parece o carregar. A questão se volta para um ponto maior que é a própria existência de quem fala. Nessa escrita toda a família é “amassada”, apertada pela escrita, exposta por ela, porque se encontra no íntimo do sujeito poético. Mas o poeta desreferencializa os parentes citados, as confissões de intimidade, quando os transforma em linguagem e metáfora: “os de sangue símel, os de romance /os de tinta de impressão, de árvore /venosa de folhas variáveis no vento/ das estações [...]”. E novamente a escrita toma o seu lugar de linguagem insuficiente para representar a vida.

Enfim, verificou-se nas poesias selecionadas de Armando Freitas Filho o impasse ocasionado pela junção entre vida e poesia. Nesse meandro existe um sujeito poético que devido ao desajuste dessa imbricação carrega as conseqüências da inexatidão, porque a verdade, o desejo de uma verdade está

fora de um alcance possível e cognoscível. Freitas Filho suscita questões profundas sobre a existência, esse existir aos moldes da vida contemporânea em que se torna inviável dizer de uma identidade única e solidificada. Ele utiliza a poesia como modo de sua manifestação e embora suspeite da ineficiência poética em expressar, é esse próprio gesto que representa a problemática do contemporâneo. É o próprio modo de não seguir por um caminho certo que Freitas Filho se caracteriza como um poeta em total sintonia com o seu presente, já que ele o interpreta de longe, na escuridão de uma memória.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vínicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC, Argos, 2009.

FREITAS FILHO, Armando. **Lar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Dever**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HAMBURGER, Michael. **A verdade da poesia**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

NUERNBERGER, Renan. Armando **Freitas Filhos / por Renan Nuernberger** – Coleção Ciranda da Poesia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

Estudos pós-coloniais na Amazônia

EM RONDÔNIA É ASSIM, EM TERRA DE ÍNDIO QUEM DESCOLONIZA É
REI: UMA ANÁLISE PÓS-COLONIALISTA

Danielle Constantino de Lima

Especialista; Universidade Federal de Rondônia

Email: daniconsta@hotmail.com

Grupo de Trabalho: GT-2. Estudos pós-coloniais na Amazônia.

Resumo: Em um mundo de diferenças, o conhecimento para descolonizar constitui-se em um poder capaz de subverter as representações estereotipadas e preconceituosas, disseminadas pelo colonizador. O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de descolonização presente na comunidade virtual, sob a ótica dos estudos Pós-coloniais, de teóricos como Aimé Césaire (2010), Edward Said (2007), Frantz Fanon (1968 e 2008), Homi Bhabha (1998) entre outros. O corpus composto por recortes de três páginas de uma rede social mostram a posição-sujeito do colonizado. A primeira página intitulada Humor Rondoniense; a segunda Lá na Roça Rondônia, e a terceira Em Terra de Chapinha Quem Tem Cacho é Rainha. Nos recortes das páginas observamos três tipos de contradiscursos com efeitos descolonizadores. O deboche e a supervalorização cultural analisados no estudo podem ser vistos como estratégias de reação contra o discurso de superioridade do colonizador sobre o

colonizado que denigre e aniquila a identidade e cultura do Outro, promovendo reflexão e novos olhares sobre o assunto. Entendemos que o presente estudo é relevante, à medida que contribui para o advento de pesquisas em estudos pós-coloniais na Amazônia.

Palavras-chave: Deboche. Descolonização. Pós-colonialismo. Amazônia.

Introdução

Canoas, jacarés, cobras, araras, florestas, sol escaldante e rios são apenas alguns dos elementos que compõem a paisagem simbólica da Amazônia e definem os horizontes do imaginário social de uma região, que ao mesmo tempo em que contribui para esse cenário exótico, também faz parte e traz resquícios de preconceitos. Preconceitos advindos da visão dominadora de reduzir um povo estereotipando de tal forma a diminuir sua variedade, colocando uma representação simplista de que ali é essencialmente habitada somente por nativos.

É neste contexto histórico, social, econômico e simbólico que se observa como os discursos são reconstruídos nos meios de comunicação, principalmente na internet. Rondônia interiorizada e subjetivada no imaginário do forasteiro, associada ao calor, a doenças provenientes da mata, a animais selvagens, compreendida e identificada por meio de uma visão estereotipada, exótica e redutora da região, que prejudica a pluralidade e homogeneiza as realidades e paisagens existentes. Dessa forma, Rondônia unificada com todos os estados da região Norte são sintetizados como um só, na figura do nativo, diminuído pelo colonizador.

Os estados do Sul e do Sudeste, porém, afirmam-se a partir de suas identidades locais. Constroem-se além do discurso regionalista, considerando que não os reconhecemos como sulistas ou sudestinos. Desta forma, são

individualmente nominados, são gaúchos, paulistas, cariocas, capixabas, mineiros. Sentem-se como os colonizadores em relação às outras regiões, por contextos históricos e econômicos.

Nesse sentido, o presente estudo buscou considerar as manifestações descolonizadoras por meio do mundo virtual, que envolvem o ato de representar e de ser representado, principalmente quando nos referimos a um meio de comunicação massivo. Foi possível refletir sobre o processo descolonização tendo como *corpus* postagens em páginas de uma rede social, que expressou a vontade de registrar e defender uma identidade rondoniense.

Para tanto, empreendemos a discussão de cunho teórico e metodológico acerca dos estudos pós-coloniais, representações sociais e identidades culturais, embasados nos pressupostos de Homi Bhabha, Fanon, Albert Memmi e Edward Said, importantes suportes teóricos para fundamentar a discussão sob o olhar dos colonizados, isto é, daqueles que sofreram o processo de colonização sem oportunidade de se expressar, mas hoje, de diferentes formas, tomam uma posição de defesa.

Quando se fala em literaturas pós-coloniais, logo nos remetemos à imagem de povos oprimidos e aniquilados que se libertam do estado de alienação se posicionando diante a imposição do colonizador, escrevendo na literatura de revide ou de outras formas. A presente pesquisa busca registrar e analisar em postagens de páginas de uma rede social, algumas manifestações que caracterizam este fazer e os seus efeitos.

Contextualizando o Pós-colonialismo

Edward Said é considerado o fundador do Pós-colonialismo, com a publicação de sua obra *Orientalismo* (2007), podemos (re) criar discursivamente “o Outro”, “o excêntrico”, “o exótico” e disseminar tal imagem representativa, como na relação Oriente-Occidente que Said aborda em sua obra, como afirma:

Assim, o orientalismo pode ser considerado um modo de escrita, visão e estudos regularizados (ou orientalizados), dominados por imperativos, perspectivas e vieses ideológicos ostensivamente adequados para o Oriente. O Oriente é ensinado, pesquisado, administrado e comentado segundo maneiras determinadas (SAID, 2007, p. 275).

Em sua obra, Said assinalava as estruturas discursivas encontradas na literatura europeia orientalista, mostrando como elas influenciaram para constituir um Oriente subalterno, sugerindo sempre um Outro exótico e culturalmente homogêneo. Afirmou que o Orientalismo⁴⁹ como resultado do mundo criado pela expansão europeia e a libertação nacional só acontecesse por intermédio de uma descolonização mental e cognitiva.

A Teoria Pós-Colonial fomenta a discussão de como se deram os processos culturais, políticos, históricos, psicológicos provenientes da relação entre colonizados e colonizadores, opressores e oprimidos, metrópole e colônia e as consequências foram produzidas por essa redução e inferiorização do Outro. Conforme exemplifica Memmi, o objetivo do colonizador é trabalhar sistematicamente para “opor irremediavelmente as duas figuras, a sua tão gloriosa, a do colonizado tão desprezível.” (MEMMI, 1977, p. 58).

Refletimos que o processo de colonização não envolve somente condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem em tais condições, como ele vai lidar com as imposições do colonizador, como exemplifica Fanon:

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente o mundo do branco. [...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94).

⁴⁹ O conceito de “orientalismo” que Said desenvolve se refere à maneira como conhecimento articulado a partir do olhar hegemônico da cultura europeia foi capaz de homogenizar e exotizar toda uma vasta região, entendida como periférica: O Oriente. Mistificando-a, e infantilizando sua gente.

Fanon mostra que o processo de colonização envolve a percepção de si, o sentir-se reduzido, menosprezado que é imposto ao colonizado por conta das atitudes e iniciativas do colonizador que advém a complexidade das relações vivenciadas.

O autor evidencia as estratégias discursivas que o colonizador emprega para construir as imagens, os discursos perante os colonizados, defendendo a ideia de que o intelectual colonizado atue como elemento descolonizador em seus atos.

Memmi (2007) salienta que o processo de colonização não marca apenas o colonizado, mas também promove transformações no colonizador,

Essa recusa da colônia e do colonizado terá graves consequências sobre a vida e o comportamento do colonizado. Mas também provoca um efeito desastroso sobre o comportamento do colonialista. Tendo assim definido a colônia, não concedendo mérito algum à cidade colonial, não reconhecendo nem suas tradições nem suas leis nem seus costumes, não pode admitir que ele próprio faça parte dela (MEMMI, 2007, p.105).

Os costumes do colonizado são diminuídos, são tidos como não civilizados, estereotipados como selvagens, e o colonizador impõe suas maneiras de ser e seus costumes como se não os tivessem.

Para Memmi (2007), o colonizador não reconhece a colônia com suas leis, hábitos e costumes e não se sente parte dela, não se considera um cidadão naquele local; se sente ligado a sua pátria de origem, mas não vive lá, isto é, vivendo uma negação, inclui-se em uma sociedade que ele deseja que fosse sua, mas está distante e outra sociedade que não quer se misturar, se envolver, porém é a sua casa.

Esses fatos provam que a colonização, repito, desumaniza o homem mesmo o mais civilizado; que a ação colonial a empreitada colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo do homem nativo e justificada por esse desprezo, tende inevitavelmente a modificar aquele que a empreende; que o colonizador, ao habituar-se a ver no outro a besta, ao exercitar-se em tratá-lo como besta, para acalmar sua consciência, tende objetivamente em transformar-se ele próprio em besta. (MEMMI, 2007, p.113)

Homi Bhabha em sua obra *O local da cultura*, questiona sobre a construção e a desconstrução da identidade do Outro através dos Estudos Pós-coloniais. Evidencia como o Outro colonizado é caracterizado pelo discurso do colonialismo Europeu, ou seja, de forma depreciativa, trata o processo de colonização como evento complexo, salientando que não há apenas dois lados bem definidos, que a divisão dos envolvidos colonizadores e colonizados – não seria tão simples ou, então, nem seria possível, uma vez que tais relações são muito complexas, reforçando a diferença entre margem e centro.

Com o interesse do colonizador em aniquilar a cultura do colonizado, suas vivências, seus significados, implantando um modo de pensar capitalista percebe-se a necessidade de uma reação. Um exemplo de tal reação ocorre na literatura com os autores pós-coloniais e no discurso produzido nas postagens dentro das páginas analisadas.

Conforme enfatiza Remotti (2010), povos colonizados e escravizados, migrantes e refugiados, exilados e clandestinos, indígenas e indigentes, rejeitam fundações, configurando-se, precariamente como redes que envolvem vários posicionamentos. Estes protagonistas desmantelam os sistemas de classificação, desconstruindo e esvaziando as identidades e superando a lógica dicotômica colonialista conotada em termos biológico-naturais. “Novas formas de subjetividade abrem espaços antropológicos que transcendem das diferenças”.

Em relação à desigualdade de direitos entre diferentes raças, Césaire sugere que,

a questão da igualdade das raças, dos povos ou das culturas, têm unicamente sentido se trata de uma igualdade de direito, não de uma igualdade de fato. [...] existem diferenças de nível, de potência e de valor entre diversas culturas, sejam as suas causas biológicas ou históricas. Estas acarretam uma desigualdade de fato (CÉSAIRE, 2010, p. 77).

Para tanto, as leis que defendem as raças, povos e as culturas existem de direito, mas de fato não são executadas e muito menos disseminadas, ocasionando, desta forma, a desigualdade.

Segundo Fanon (1968, p. 26): “A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma expectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos”.

As origens da descolonização situam-se no período entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais. Com o enfraquecimento das grandes potências, difunde-se a ideia do direito à autodeterminação nacional. As nações colonizadas em todas as partes do planeta se voltam para o objetivo da sua independência uma seguindo o exemplo da outra. Ainda segundo Fanon:

A descolonização, sabemos-lo é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congênicas e antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. (FANON, 1968, 26.)

Explica que em meio ao processo de descolonização, as transformações sociais nunca ocorrem sem violência. O poder arrancado não é tido como ponto pacífico nas relações de poder entre nações colonizadas e colonizadoras. Seguindo exemplo de descolonização, citado, Fanon (1968) frisa que:

Aquele a quem disseram constantemente que ele só compreendia a linguagem da força decide exprimir-se pela força. Na verdade, desde sempre o colono lhe apontou o caminho que deveria ser o seu, se quisesse libertar-se. O argumento escolhido pelo colonizado foi-lhe indicado pelo colono e, numa reviravolta irônica das coisas, é o colonizado que, agora, afirma que o colonizador só compreende a força. (FANON, 1968, p. 81.)

Compreendemos como uma reviravolta do colonizado é realizada usando a própria força que também era empregada pelo colonizador.

Hall (1997) a respeito do Pós-colonialismo, explica que pode significar este período após a descolonização quanto uma maneira de “ver” o Outro, o

diferente. Nesse sentido, o “pós” do Pós-colonial não representa somente um “após” no sentido cronológico; “trata-se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas são significadas”.

Em razão disso, vê-se a necessidade de um contradiscurso, de descolonizar a mente para compreender a própria literatura Pós-colonial para apresentar reflexões sobre o discurso difundido.

3 A invenção da Amazônia e suas representações em Rondônia

A construção do imaginário sobre a Amazônia teve grande contribuição de viajantes, cronistas e desbravadores europeus, desde o início das conquistas dos territórios americanos no século XVI. A região retratada como a visão de paraíso, quando lembrada pela sua floresta, fauna e flora abundante com suas riquezas reproduzidas em mitos como do reino *El Dorado* ou das guerreiras amazonas ou inferno quando retratada pelo seu calor, insetos e doenças, como na obra *“A ferrovia do diabo”, de Manoel Rodrigues Ferreira.*

O indivíduo já tem em mente uma ideia pronta quando o assunto é a região amazônica, sempre há resquícios de estereótipos vindos de textos lidos, reportagens, filmes, memórias de antepassados “inventada” e internalizada no imaginário do estrangeiro, até mesmo do brasileiro sulista, que de certa forma assume a posição de colonizador em relação à região Norte.

A respeito da origem deste pensamento a amazonense Neide Gondim (1994) afirma que:

Contrariamente ao que se possa supor, a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída; na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelos relatos dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes. Nesse bojo inclui-se, ainda, a mitologia indiana que, a par de uma natureza variada, delícia e apavora

os homens medievais. A tal conjunto de maravilhas anexam-se as monstruosidades animais e corporais, incluídas tão somente enquanto oposição ao homem considerado como adâmica normal e habitantes de um mundo delimitado por fronteiras orientadas por tradições religiosas. (GONDIM, 1994,p. 9)

O estado de Rondônia situado no Norte brasileiro, também é reduzido aos discursos colonizadores promovidos deste imaginário, como exemplifica Márcio Souza,

Com a onda de cientistas viajantes, começa a ser fabricado o renitente mito de que a Amazônia é um vazio demográfico, uma natureza hostil aos homens civilizados, habitada por nativos extremamente primitivos, sem vida política ou cultural. É a Amazônia terra sem história, que tem permitido toda sorte de intromissão e arbitrariedade. (SOUZA, 2009, p. 163)

Segundo o autor, as representações sobre a Amazônia revelam o interesse dos europeus que, embalados pelo ciclo exótico do Oriente, da África e da América (do XVI ao XVIII), produziram livros de relatos de viagem e informaram sobre o nativo e o ambiente da floresta, com suas riquezas exuberantes. Os relatos ao mesmo tempo em que inferiorizava, também enaltecia a fauna flora e o homem da região.

Conforme aponta Neide Gondim, “inventaram uma Amazônia” que variava do “primitivismo pré-edênico ao infernismo primordial”. (GONDIM, 1994, p.77).

A autora também enfatiza que a “Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante, escreve Euclides da Cunha. Ele mesmo, no entanto, deixou-se envolver pela “esfinge”, extrapolando que, realmente, a Amazônia é a última página, ainda a escrever se, do Gênesis” (GONDIM, 1994, p.139). Traz o olhar pós-colonial, quando enfatiza que,

Desde o século XVI até o fim do século XX, quando já se anuncia o XXI, há muito de utopia no que se pensa e diz sobre a Amazônia. São muitos, em todo o mundo, que ainda sonham com a ilusão de que ali se escondem exotismos, deslumbramentos, maravilhas. Muito do que se diz sobre a Amazônia, em prosa e verso, nas mais diversas línguas, expressa a ilusão do outro mundo. Ocorre que a Amazônia tornou-se o emblema de uma utopia situada na natureza (GONDIM, 1994, p.139).

Para Bhabha (1998), nos estudos Pós-coloniais esse discurso colonial “emprega um sistema de representação, um regime de verdade, que é estruturalmente similar ao realismo”. Nenevé (2001), a respeito destas representações, contribui quando relata que,

Como “história” vendem-se os “povos primitivos”, os “nativos”, as “comunidades simples”, os “menos complexos”, os “intocados pela civilização”, os que foram domesticados das suas asperezas por todos os tipos de colonialismo e recebem-nos de braços (e pernas?) abertos. E tudo com segurança, conforto e prazer (CALDAS in NENEVÉ & PROENÇA, 2001, p.11-12).

Evidencia que desde o primeiro momento ocorreram representações negativas, carregadas de significados, “baseado em imagens estereotipadas, caricaturais e fragmentadas sobre a Amazônia”, seja por meio de programas de televisão, ou outros meios de comunicação.

Ainda sob esse entendimento, Nenevé relata que,

Uma série de textos, reportagens, livros, artigos, filmes sobre a Amazônia aparecem na mídia. Em algumas ocasiões os seus autores são traídos por um discurso que revela a crença na superioridade do povo do “primeiro mundo” em relação aos povos da América do Sul, do Brasil e da Amazônia. O exótico, o estranho e o sensual também são bastante explorados pelos autores que revelam que vêm para o Brasil, com uma bagagem de leitura sobre os perigos da selva Amazônica, portanto, com um conceito preestabelecido sobre esta região. Assim, embora observando “in loco”, vêem o que querem ver, escrevem sobre a Amazônia aquela verdade que querem divulgar ao mundo. [...] Quando os escritores mencionam as pessoas, as mencionam como pessoas de costumes estranhos, entes sujos, preguiçosos, sem iniciativa, que precisam da presença de pessoas “superiores” para elevar seu nível de vida (NENEVÉ, COOPER & PROENÇA, 2001, p. 100).

Compreendemos como impera o discurso do colonizador, que é reproduzido mesmo que o indivíduo vá até a terra amazônica, veem o que eles querem ver e o que os outros querem que seja visto. É justamente para refletir sobre essa ótica simplista das práticas e discursos, que os estudos propõem que não sejamos neutros, pois como afirma Aime Césaire, “não há discurso neutro no âmbito da colonização e tampouco nas práticas pós-coloniais de descolonização”.

4 Redes sociais como ferramenta descolonizadora

As redes de computadores permitem às pessoas criar novos espaços sociais onde elas podem se encontrar e interagir (Smith, 1999). Ao invés de pessoas falando com máquinas, as redes de computadores estão sendo usadas para conectar pessoas com pessoas (Wellman, 1996).

As redes sociais representam a ligação entre o frenético fluxo de informações com a necessidade do homem de externar seu desejo por interconexão, necessidade esta que Levy (2001) apresenta como um “reagrupamento da sociedade”, incentivado pela capacidade humana de evolução tecnológica. Evolução que resultou na interpretação deste espaço interconexo, citado pelo autor como “ciberespaço”, onde em meio a um universo de infinitos significados, representa uma nova forma de disseminação de conhecimento, no caso de nossa pesquisa, de discursos. Na emergência desta dinâmica, a cibercultura ⁵⁰ surge como um dos motores da sociedade contemporânea, as atividades que movimentam o processo interconexo, denominado por “Rede”, tornar-se a mola propulsora responsável por interfacear este espaço virtual e permitir efetivamente o mundo das informações.

As Redes sociais surgem no início dos anos 2000 como uma evolução de sistemas de busca e gerenciamento de amizades online. Estes sistemas possuem a função, em geral, de conectar pessoas com interesses afins e divulgar suas ações, eventos, fotos, tudo que envolve o que o indivíduo quer que os outros vejam.

As práticas sociais, modos de pensamento, valores injetados, estão cada vez mais condicionados pelo novo espaço de comunicação, ou seja, a representação do Outro também é produzida neste cenário, com a reprodução

⁵⁰ O gênero canônico da cibercultura é o mundo virtual, o desenvolvimento da infra-estrutura técnica do ciberespaço abre a perspectiva de uma interconexão de todos os mundos virtuais (Levy, 1999 p.146).

de discursos, de estereótipos, que o reduz a um conceito de como ele deve ser visto, sendo articulado em meios massivos, como nas redes sociais.

Conforme nos explica Bhabha (2005), o estereótipo é uma simplificação da realidade, uma forma redutora de representação, “é sempre uma estratégia que visa fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o Outro através de uma imagem congelada.” (BHABHA, 2005, p. 20).

Compreendemos que o Outro tem sua representação que promove um discurso, ou mesmo já vem de um discurso reproduzido. O conceito de representação foi esboçado inicialmente por Emile Durkheim (1975) que ao se debruçar na formulação e consolidação da sociologia enquanto ciência propõe os fatos sociais como objeto de estudo, tratados por ele, como coisas, e compreendidos como produto do pensamento coletivo, anterior e exterior ao indivíduo, explica que representar é antes de tudo, um ato político, é elaborar um discurso sobre o Outro.

O *Facebook*⁵¹ é uma das redes sociais mais utilizadas, dentro de sua plataforma os usuários criam também a *Fan Page*, ferramenta que converte perfis em páginas de fãs, criada para representar na rede social uma empresa, um grupo, uma marca ou até mesmo uma banda ou artista sem limite de fãs. As *Fan Pages* também conhecidas como *páginas*, foram utilizadas como *corpus* de nossa pesquisa por apresentarem diferentes manifestações descolonizadoras.

Após algumas considerações, sobre colonialismo, o imaginário difundido sobre a Amazônia, e as redes sociais, que colocam em funcionamento o discurso, compôs, assim, o referencial pelo qual analisamos os recortes a seguir.

5 Análise do corpus

⁵¹ Facebook é uma rede social lançada em 2004 foi fundada por estudantes da Universidade Harvard, é gratuito para os usuários que criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos.

Para dominar e mostrar poder, o discurso colonial deprecia o “Outro”, quer a todo custo mostrar um Outro inferior, sem civilização e que, portanto, necessita ser dominado, governado, civilizado por um colonizador.

Bhabha (1998) salienta que os estudos pós-coloniais constroem e desconstroem a identidade do Outro, no caso desse estudo, o colonizado, que é apresentado de forma degenerativa, com base em teorias raciais. Os discursos críticos pós-coloniais exigem uma forma dialética de pensar quem não recusem a alteridade que constitui o domínio simbólico das identificações sociais.

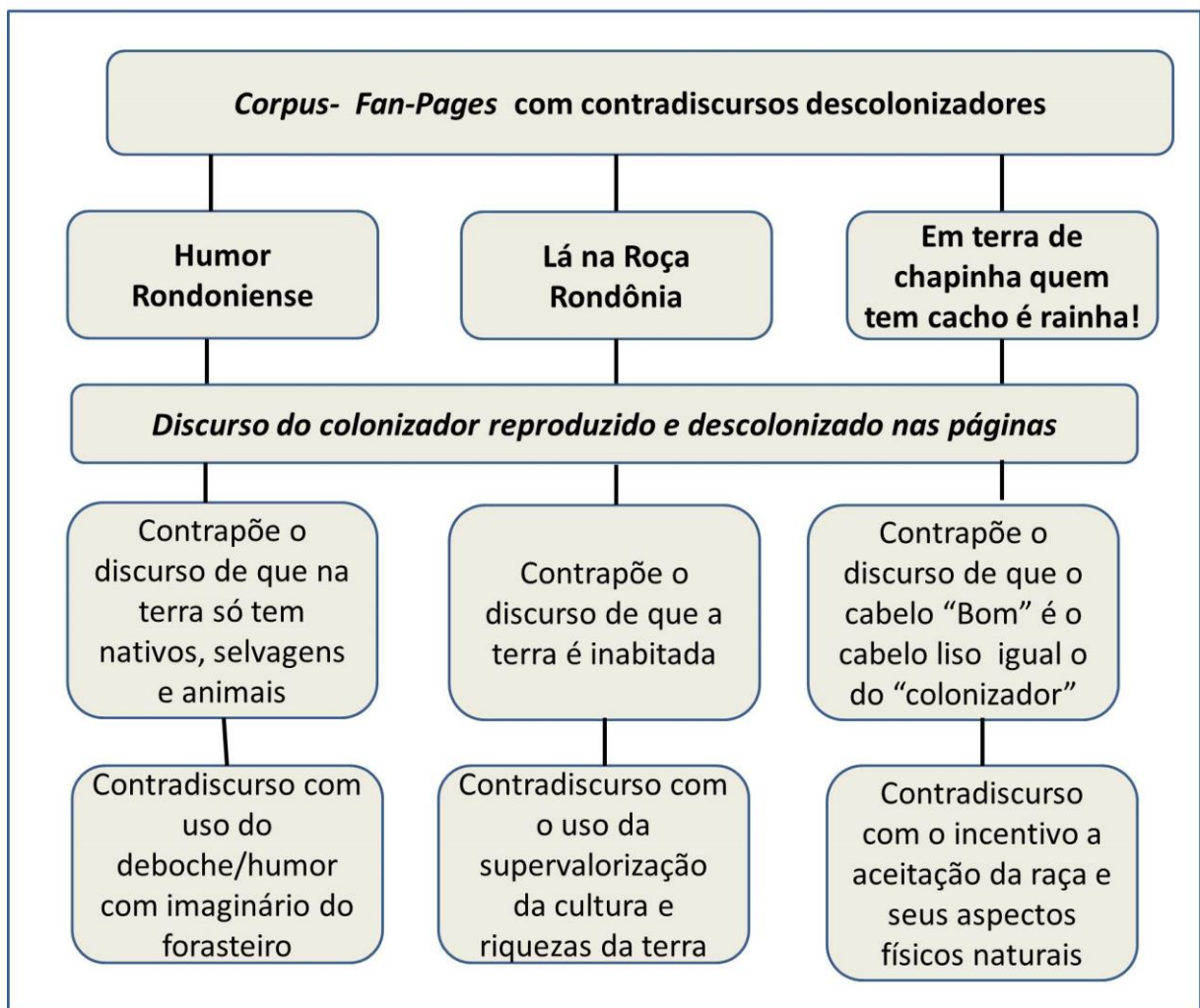
O esteriótipo, segundo Homi Bhabha, não é uma simplificação, só será uma falsa representação de uma dada realidade. “É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que ao negar o jogo da diferença (que a negação do Outro permite) constitui um problema de representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais”. (BHABHA, 1998, p.117)

O discurso reproduzido nas páginas do *facebook* pode ser analisado como um processo geral de defesa, e meio utilizado para combater, divulgar, descolonizar, pela facilidade de alcance a um grande de número de usuários, que também interagem nas postagens publicadas.

A seguir, exporemos recortes de três **Fans- pages** apresentadas como figuras e utilizadas como *corpus* na análise, que foram publicadas entre os anos de 2013 a 2015.

A figura 1 mostra um organograma que faz a síntese dos discursos e contradiscursos analisados em cada página pesquisada sob uma ótica pós-colonialista.

Figura 1- Organograma da pesquisa



Fonte: elaboração própria

O colonizador, portanto, se coloca numa posição de superioridade e despreza as demais culturas, impõe seus valores e promove discursos estereotipados ao colonizado que pode usar contradiscursos assumindo e defendendo sua identidade, cultura ou história.

A figura 2 mostra a apresentação da página para os usuários e a quantidade de seguidores que ela possui. A página *Humor Rondoniense* traz o deboche como forma de descolonizar, pois, usa o próprio imaginário reproduzido pelo forasteiro.

O recorte da figura 3 e 4 utiliza o deboche para zombar com o imaginário do próprio forasteiro, de que Rondônia é tomada por florestas e animais selvagens, como jacarés.

Com os dizeres “Em Rondônia é assim” brinca-se com estereótipos, mitos, o discurso colonial originado do colonizador. A imagem do representa um exagero que distorce a realidade, porém, com a falta de informação de alguns, podem até acreditar que assim seja como mostra o comentário do *Usuário A* em destaque na figura 3 que pergunta de outro usuário se “aqui é mesmo assim”. O *Usuário B* também aproveita o deboche e complementa em seu comentário “e aqui andamos com macacos nas costas tbm”.

É uma forma de debochar supervalorizando o mundo selvagem que é imposto ao colonizado, morador de Rondônia, região Norte, que ao invés de ter iguana tem jacarés, ao invés de pilotar moto, pilota um modelo diferente de “jacaré-moto”, visto como uma forma de descolonizar, pois usa “feitiço contra o feiticeiro”, como a “mímica” utilizada para domínio e poder.

Figura 2- Capa da página “Humor rondoniense”



Fonte: Página do Humor rondoniense no *Facebook*⁵²

⁵² Disponível em <https://www.facebook.com/Humorrondoniese/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

A mímica representa a ambiguidade da existência do Outro mediante o colonizador. Segundo Bhabha, essa é a ambivalência e como um deles, mas seus traços físicos o denunciam e o coloca em uma zona de desconforto, pois fisicamente sempre será um nativo. Para Bhabha, a mímica é uma das estratégias mais pretensiosa e eficaz do poder colonial, pois se mostra ao Outro, como fonte de inspiração para a imitação, a cópia para a relativização da cultura subalterna.

Figura 3- Recorte da página “Humor rondoniense”



Fonte: Página do Humor rondoniense no *Facebook*⁵³

Então verificamos que ocorre um contradiscurso produzido pela mímica, que faz com que nessa busca por se parecer com o colonizador (que exagera,

⁵³ Disponível em <https://www.facebook.com/Humorrondoniense/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

que homogeniza e zomba), o ser colonizado se torna o sujeito de uma diferença em que é “quase o mesmo, mas não exatamente”, o que significa que o colonizado pode incorporar todos os elementos da cultura colonizadora, mas nunca será como um deles.

Figura 4- Capa da página “Humor rondoniense”



Fonte: Página do Humor rondoniense no *Facebook*⁵⁴

Podemos refletir que nesta página, a busca por esta inserção na cultura do colonizador, o subalterno torna-se imitador, produzindo e reproduzindo imagens de si mesmo baseando-se nos valores culturais e sociais da cultura dominante.

Sobre esta forma escarnia de lidar com os estereótipos Ménil (1981), comenta sobre o processo, afirmando que:

Sendo um protesto, o humor é ao mesmo tempo uma auto-defesa contra as sensações dolorosas e desagradáveis que resultam

⁵⁴ Disponível em <https://www.facebook.com/Humorrondoniense/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

das limitações que a sociedade impõe a grandeza dos homens
(MÉNIL, 1981, p. 133)

Brinca-se com as representações exotizantes do Outro, questionando valores de autenticidade, desconstrói-se certas formas de representação e preconceitos.

Humor como arma estética, Segundo Mênil, “trata-se de desmoralizar esta sociedade desacredita-la, ridiculariza-la, dar-lhe vergonha dela mesma”, (MÉNIL, 1981, p. 146).

A esse processo de imitação Bhabha afirma:

A mímica surge como objeto de representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é assim o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao vislumbrar o poder. (BHABHA, 1998: 130).

Nenevé, Cooper e Proença (2001), expõem como esses discursos são reais e como são difundidos, quando afirma que:

Comumente podemos observar nos mais variados programas de televisão: discurso de muitos paulistas revelando que, sem sombra de dúvidas, desconhecem a “Região Norte do país, do ponto de vista da geografia, da cultura, do cotidiano, da história, enfim dos principais aspectos constitutivos dessa região brasileira” (NENEVÉ, COOPER & PROENÇA, 2001, p.71).

Nas figuras 5 e 6 temos problemas sociais que transcorrem as imagens, na figura 5 o transtorno ocorre com o forasteiro, na figura 6 com o colonizado que brinca com a situação.

Na figura 5 com os dizeres “*Aê Sudeste!! Nós é índio mas nós tem água!!!kkk*” aproveita-se de uma situação de calamidade do forasteiro, morador da região Sudeste que encontrava-se sem água. O colonizado e estereotipado rondoniense então traz o discurso de que “somos índio”, aceitando a representação estereotipada negativa do sulista, que é reafirmada até na forma escrita inadequada de acordo com as normas padrão e a valoriza afirmando que

aceita ser índio, nativo, sem civilização, mas pode-se viver melhor que eles porque pelo menos se tem água em abundância.

Figura 5- Recorte da página “Humor rondoniense”



Fonte: Página do Humor rondoniense no *Facebook*⁵⁵

Figura 6- Recorte da página “Humor rondoniense”



⁵⁵ Disponível em <https://www.facebook.com/Humorrondoniense/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

Fonte: Página do Humor rondoniense no *Facebook*⁵⁶

Já na figura 6 o colonizado rondoniense vive uma situação de emergência, uma enchente histórica, que na representação na imagem brinca-se com o viver nativo de facilidade de pegar peixe em uma situação ruim e transfigura-se com um fazer europeu de comer *sushi*. Traz-se o discurso de estamos em uma situação ruim, mas não perdemos a postura e podemos comer até *sushi*.

Conforme afirma Aleixo (1986), “na visão sobre a Amazônia temos, em essência, a polarização entre um mundo civilizado, o do europeu, do viajante; e o arcaico e exótico, do nativo da região, visão que marca e fundamenta o discurso da natureza intocável, que vai desaguar diretamente no discurso contemporâneo da biodiversidade, da preservação e da ecologia, discurso que privilegia os aspectos naturais em detrimento do humano, fundamentado dos discursos delirantes sobre a Amazônia”.

O colonizador impõe seus valores dissemina um discurso que o favorece em detrimento do Outro, do subalterno, que assume esse discurso disseminado pelo colonizador, e satiriza de forma inteligente o que é dito, tentando driblar a dominação de sua cultura.

Na mímica colonial apropriar-se do Outro sob um discurso civilizatório igualitário, o sujeito descoloniza emerge como um “não-apropriado” revertendo a estratégia da mímica em seu próprio favor. Quando inverte os papéis, a posição de observador “dominador” passa ser o do sujeito colonizado, que “brinca” e se “diverte” com a falta de conhecimento ou estereotipação.

O contradiscurso produzido na figura 7 da página “LÁ NA ROÇA RONDÔNIA”, contrapõe o discurso de que só o colonizador tem o melhor, produz o melhor, tem suas raízes e cultura em um nível maior que o rondoniense. Por

⁵⁶ Disponível em <https://www.facebook.com/Humorrondoniese/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

meio de um discurso de supervalorização da sua terra “Rondônia” que também possui algo de bom, produz também o melhor, possui suas raízes e cultura.

Figura 7- Recorte da página “LÁ NA ROÇA Rondônia”



Fonte: Página Lá NA ROÇA Rondônia no *Facebook*⁵⁷

Nas figuras 8, 9, 10 e 11, observamos o intuito de supervalorização de suas consideradas “riquezas” da região não aceitando confessar ser inferior, pois se afirma o discurso de que produz tão bem quanto o colonizador.

Figura 8- Recorte da página “LÁ NA ROÇA Rondônia”



Figura 9- Recorte da página “LÁ NA ROÇA



⁵⁷ Disponível em <https://www.facebook.com/LaNaRocaRondonia/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

Fonte: Página Lá NA ROÇA Rondônia no *Facebook*⁵⁸
*Facebook*⁵⁹

Figura 10-Recorte da página “LÁ NA ROÇA Rondônia”
Rondônia”



Fonte: Página Lá NA ROÇA Rondônia no *Facebook*⁶⁰
*Facebook*⁶¹

Fonte: Página Lá NA ROÇA Rondônia no

Figura 11-Recorte da página “LÁ NA ROÇA



Fonte: Página Lá NA ROÇA Rondônia no

⁵⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/LaNaRocaRondonia/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

⁵⁹ Disponível em <https://www.facebook.com/LaNaRocaRondonia/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

⁶⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/LaNaRocaRondonia/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

⁶¹ Disponível em <https://www.facebook.com/LaNaRocaRondonia/?fref=ts>. Acesso em maio de 2015.

Na figura 8 podemos observar que o autor pretende comprovar que a terra é fértil e produz muita *jabuticaba*⁶², fruta também cultivada na região Sul, Sudeste. Assim como ocorre nas figuras 9 e 10, uma contempla o cultivo da Couve Manteiga, com uma imagem bonita, representando fartura e a outra figura 10 mostra a produção de *Pupunha*⁶³, que é bem consumida na região, e característica da Amazônia começando pelo nome característico da etnia indígena oriundo do tupi *pu'puña*.

Com relação às práticas discursivas, Bhabha (1998) afirma que nossa tarefa consiste em demonstrar como a intervenção histórica se transforma no processo significativo, investigar como os eventos históricos são representados por meio do discurso.

Na página *Lá na roça Rondônia*, que o contradiscurso advém desde questões históricas que promovem esse discurso de que o melhor sempre está lá fora, no caso da pesquisa, nas regiões do sul, sudeste, até aspectos econômicos que a mídia produz e reproduz esse pensar estereotipado e preconceituoso, como na figura 12, ilustrada abaixo a respeito dos estados do Brasil.

⁶² A jabuticaba, também chamada *guapuru* ou frutinha em São Paulo, é o fruto da jabuticabeira, uma árvore frutífera brasileira da família das mirtáceas, nativa da Mata Atlântica. Descrita inicialmente em 1828 a partir de material cultivado, sua origem é desconhecida.

⁶³ *Bactris gasipaes Kunth*, conhecida pelos nomes comuns de pupunha, pupunheira e pupunha-verde-amarela, é uma planta da família *Arecaceae* (antiga *Palmae*). É muito conhecida e consumida pelas populações nativas da América Central até a Floresta Amazônica.

Figura 12- Estereótipos no Brasil



Fonte: <https://professordanielgeo.wordpress.com> visualizada em 10/08/2015.

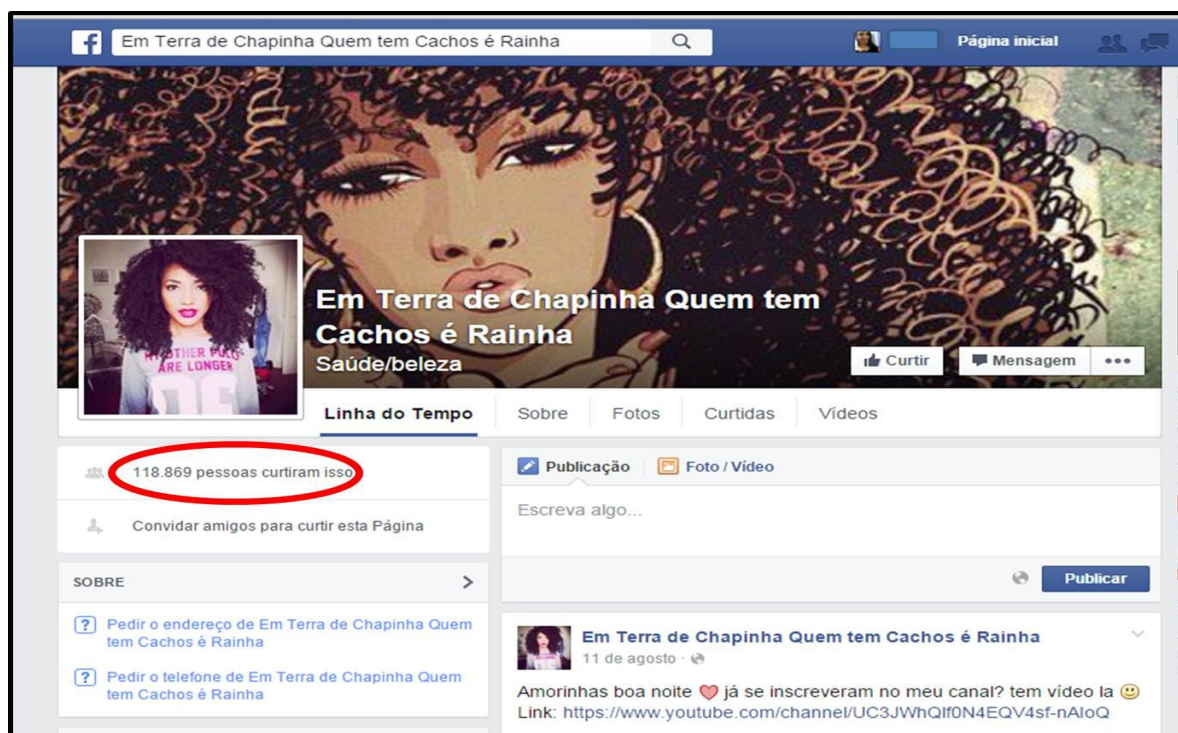
O intuito de descolonizar o discurso colonizador de que em Rondônia é inabitado, conforme exemplifica a figura 12, é alcançado quando os seguidores da *Fan Page* comentam e compartilham as postagens na página, divulgando a supervalorização da região, como demonstra a figura 11. O *usuário C* que não é da terra e comenta: “*eu gostaria de conhecer muito esse lugar lindo*”, e quando o *usuário D*, afirma: “*nossaaaaa que deliciaa de lugar, salve nossa Rondônia*”.

A página “*EM TERRA DE CHAPINHA, QUEM TEM CACHO É RAINHA*”, representada na figura 13, temos o discurso de supervalorização da raça negra, dos cabelos característicos da raça. A *Fan Page* reúne e fortalece um grupo que quer assumir e mostrar seus “cabelos” como forma de defesa ao estereótipo criado pelo colonizador que cabelo bonito tem que ser liso.

Segundo Lody (2007, p.43), “cabelos são memoráveis distintivos de identidade étnica, inclusão social e, especialmente, de revelação da luta pela liberdade, pelos direitos de igualdade e cidadania”. Em torno da manipulação do

cabelo, existe uma vasta história cheia de significados. Nesse sentido, percebe-se que o cabelo é, ao longo dos séculos, um elemento visível de caráter identitário, sendo visto como símbolo marcante na hierarquia na relação de poder de diferentes povos.

Figura 13-Recorte da página “Em terra de chapinha quem tem cachos é rainha”



Fonte: Página “Em terra de chapinha quem tem cachos é rainha” no *Facebook*⁶⁴

Ainda evidenciando a questão da raça, Homi Bhabha afirma que “a pele como significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo é o mais visível dos fetiches, reconhecido como ‘conhecimento geral’ de uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais” (Bhabha, 1998, p.121)

⁶⁴ Disponível em <https://www.facebook.com/RainhasCacheadas/?fref=ts>. Acesso em junho de 2015.

Utilizando no discurso descolonizador por meio do próprio nome da página “*Em terra de chapinha, que tem cacho é rainha*”, faz uma paráfrase com o provérbio ou expressão popular: “*Em terra de cego quem tem um olho é rei*” que denota a importância de quem assume sua identidade, sua raça, em meio a tantas pessoas que se escondem e aceitam a imposição do estereótipo do colonizador.

Na figura 14, temos um recorte de uma publicação de uma seguidora da página, a usuária E que publica: “*Vai ter noiva, negra, crespa, com reflexo, casando em Las Vegas SIIM, beijo meninas*”. No trecho analisamos que é um discurso de comemoração e reafirmação de que uma “*negra*” tão estereotipada pelo colonizador, pode, sim, se casar, e, em “*Las Vegas*”, no local do próprio colonizador que propaga o discurso que cabelo “*bom*” é cabelo “*liso*”, ou seja, que o perfil de beleza é do europeu dominador.

Figura 13-Recorte da página “Em terra de chapinha quem tem cachos é rainha”



Com estes conceitos de beleza, que cabelo bom é o cabelo liso, os indivíduos cedem a essa manipulação na tentativa de se emoldurar no perfil ditado pela sociedade como ideal, utilizando vários meios para essa moldura, como a chapinha, alisamentos entre outros processo de modificação do fio capilar. A página pesquisada traz esse olhar descolonizador, por defender a raça oprimida com seu contradiscurso.

Mais uma vez é tratada a questão da representação, de como a escrita carrega impressões que não são neutras. Como relação à análise de textos, Bhabha (1998) nos ensina que:

Ao contrário, proponho que, de forma bem preliminar, o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto de análise. (Bhabha, 1998, p. 110)

Refletimos que o processo de colonização e descolonização é complexo, e não podemos nos reduzir às análises homogêneas, simples, neutras, tudo possui algum sentido, alguma intenção consciente ou não.

6 Algumas considerações

No mundo virtual, constituído como um espaço massivo de interesse do sujeito, repleto de diferenças culturais geradoras de preconceitos, também permeiam discursos que rebatem essas diferenças, que procuram disseminar o olhar do colonizado.

Os estudos Pós-Coloniais aplicados à análise das páginas virtuais em estudo permitiram reconhecê-las como manifestações descolonizadoras,

⁶⁵ Disponível em <https://www.facebook.com/RainhasCacheadas/?fref=ts>. Acesso em junho de 2015.

revelam estereótipos e preconceitos do colonizador; e a reação do colonizado de defender sua identidade e cultura no processo de dominação de poder.

A pesquisa buscou relacionar e analisar a postura descolonizadora diante os resquícios de dominação produzidos e reproduzidos na sociedade. Sob a perspectiva pós-colonial foi possível verificar que cada página promove uma formar diferente de descolonizar, seja ela por meio do humor, ou supervalorização da terra ou da raça, o que ocorre com a participação dos usuários que correspondem às postagens, seja compartilhando ou comentando as publicações da página.

Nas manifestações descolonizadoras identificadas, uma ocorre por meio do deboche, atacam-se os valores estabelecidos dos colonizadores. O sujeito revela uma nova semiótica das imagens, ao assumir a voz do discurso que exprime as representações estereotipadas, e brinca com o imaginário do forasteiro. A outra ocorre na supervalorização da terra e raça, com fotos e mensagens engrandecendo a identidade e cultura do oprimido.

O contradiscurso realizado gera reflexão, pois se desconstroem certas formas de representação, preconceitos, instauram-se novos pensamentos que trazem uma nova perspectiva de como olhar o Outro, como defendem os estudos pós-coloniais.

Referências

ALEIXO, Marcos Frederico Kruger. **A Amazônia na visão dos viajantes**. In: Congresso Brasileiro de Tropicologia,1, 1986, Recife. Anais... Recife: Fundaj, Massangana, 1987.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá:Eduem, 2000.

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

CALDAS, Alberto Lins in NENEVÉ, Miguel, COOPER, Martin e PROENÇA, Marilene:

Olhares sobre a Amazônia / Looking at the Amazon. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Garcez Homem. Letras Contemporâneas, 2010.

DURKHEIM, Emile. **Representações Individuais e Representações Coletivas**. Filosofia e Sociologia. 2.ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1975.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIX, Sayara de Brito. **Cabelo bom. Cabelo ruim: a construção da identidade afrodescendente na sala de aula**. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br>

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

LEVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelo de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

NENEVÉ, M.; GOMES, M. L. **A descolonização em Mad Maria de Márcio Souza: o contradiscurso ao "progresso" na Amazônia**. REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais, v. 1, n. 2, p. 22-32, 2011

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

WELLMAN, B.; SALAFF, J.; DIMITROVA, D.; GARTON, L.; GULIA, M.; SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Saberes indígenas e quilombolas: proposição para um currículo de formação de professores de Ciências Biológicas

Aparecida Gasquez de Sousa

Professora Mestre do IFRO

aparecida.gasquez@ifro.edu.br

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

Professora *Doutora* do Departamento de Biologia da UNIR

bethmartines@gmail.com

Grupo de Trabalho 2: Estudos Pós-Coloniais na Amazônia

RESUMO: Este artigo, de natureza bibliográfica, objetiva discutir proposições sobre a temática da diversidade indígena e quilombola no currículo de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Esta temática vem sendo discutida de forma recorrente na área curricular, seja por estudiosos ou por instituições a exemplo do Ministério da Educação-MEC, com orientações expressas para que a diversidade e o contexto regional sejam contemplados nos currículos de cursos de licenciatura. Levando em consideração estas orientações e o fato de que o curso de licenciatura que destacamos neste texto é ofertado no Estado de Rondônia, torna-se importante discutir a diversidade cultural oriunda de um processo histórico de ocupação do território e colonialismo da Amazônia. O pensamento racional moderno historicamente tem valorizado como único conhecimento verdadeiro aquele advindo da ciência eurocêntrica. Assim, os saberes de povos marginalizados ficaram invisíveis na realidade do mundo e nos currículos de ciências. Apoiadas nas teorias pós-modernas e pós-coloniais, propomos que a diversidade étnica de Rondônia, representada especialmente pelas comunidades indígenas e quilombolas, seja contemplada no currículo do curso em questão a partir de algumas temáticas como a Constituição histórica dos povos, a Diversidade cultural, a Dinâmica Social destas comunidades e os Saberes Tradicionais.

Palavras-Chave: Currículo de Ciências. Diversidade étnica. Rondônia. Currículo pós-colonial.

1 Introdução

A importância que a temática da diversidade vem ganhando nas discussões curriculares é grande, a exemplo do destaque que obtém em documentos elaborados por comissões especializadas do Ministério da Educação, que contam com a ajuda de representantes, de movimentos sociais e de estudiosos da área de currículo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015), documento elaborado com a função de orientar a construção de currículos de cursos de licenciatura em nosso país.

O desafio está posto para os educadores nos mais diversos níveis educacionais, pois há orientações expressas para que se valorize a diversidade. Os cursos, porém, sejam eles em nível de educação básica ou superior, necessitam de um currículo, e a elaboração deste, com as escolhas contidas referentes a conteúdos, objetivos e valores, cabe aos educadores. Estes, por sua vez, não foram formados e nem têm a tradição de uma prática de construção curricular, pois, historicamente, os conteúdos constantes dos currículos escolares eram definidos externamente à escola, no chamado currículo prescritivo, o qual vem sendo combatido por vários autores nas últimas décadas, tais como Paulo Freire (1983), Michael Apple (1982, 1994, 1995), Ivor Goodson (1995, 2007), entre outros.

Assim, este artigo, de cunho bibliográfico, busca discutir a inserção da diversidade étnica em cursos de formação de professores, focalizando o contexto étnico do estado de Rondônia, em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ofertado também neste estado. Desta forma, o texto está organizado da seguinte maneira: Inicialmente contextualizaremos a questão étnica no estado de Rondônia; posteriormente teceremos discussões sobre o pensamento racional moderno e como este influenciou nas questões relativas à diversidade; por fim, apoiando-nos em teorias pós-modernas e pós-coloniais, apontaremos algumas proposições de temas da diversidade indígena e quilombola que possam ser contemplados no currículo do curso em questão.

2 A diversidade étnica no contexto do estado de Rondônia

O estado de Rondônia, localizado no Norte do país, conta com uma extensão territorial de 243.044 km, possui 52 municípios e uma população próxima a 1.749.0000 habitantes. Compõe, juntamente com outros estados da federação, a Amazônia Legal Brasileira. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, esta região possui uma extensão territorial próxima a 5.020.000 km², foi criada no ano de 1953 e corresponde à área dos Estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), do Estado de Mato Grosso e dos municípios do Estado do Maranhão localizados a oeste do meridiano 44° O.⁶⁶

A Amazônia é palco de muitas discussões por todo o mundo. São destacadas suas matas, riquezas minerais, sua importância para o equilíbrio ambiental no mundo, no entanto, ainda pouco se discute nos cursos de formação de professores sobre a enorme diversidade de povos da Amazônia, com toda sua complexidade linguística e social.

Praticamente em todos os estados brasileiros há comunidades indígenas, totalizando 235 povos de etnias diferentes. A região amazônica conta com mais de 180 desses povos, representada por uma população de 208.000 indivíduos, o que equivale a 77% da população indígena de nosso país. Também conta com 357 comunidades remanescentes de quilombolas e milhares de outras comunidades como a de seringueiros e ribeirinhos. (HECK *et al*, 2005, p.237)

A Amazônia vem passando por um processo de devastação contínuo desde meados do século XVII, onde colonizadores portugueses exploravam as “drogas do sertão” produtos com alto valor comercial na Europa, como anil, canela, cravo, raízes aromáticas e outras que eram utilizadas como

⁶⁶ Acesso em 01 de agosto de 2016.

condimentos, na alimentação e até mesmo na produção de fármacos na Europa. Com o ciclo da borracha, ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX, a floresta foi devastada para a exploração da seringueira. Novos ciclos econômicos, a exemplo da abertura de fronteiras agropecuárias e de exploração mineral, incentivaram a construção de rodovias na região amazônica, com o objetivo de integrá-la a outras regiões do país. (CARDOSO e MULLER, 2008)

No que se refere ao estado de Rondônia, este passou a ser ocupado a partir da construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, no século XIX, período do ciclo da borracha, em que vieram para a região trabalhadores de várias partes do mundo e do Brasil, principalmente nordestinos. Posteriormente ocorreu o ciclo de exploração na forma de garimpagem de ouro, diamante, cassiterita e a partir de meados da década de 1960, os projetos de abertura de fronteiras agrícolas, tornaram Rondônia o novo “Eldorado”, atraindo famílias de todos os cantos do país para ocupar e produzir na terra. (OLIVEIRA, 2004)

Os governos militares, no período das décadas de 1960 a 1980, incentivavam a vinda de migrantes para Rondônia, principalmente das regiões Sul e Sudeste com o intuito de ocupar as terras, dificultando a entrada de invasores. O lema era “Integrar para não entregar”. Sem políticas de fiscalização ambiental, prevalecia a exploração de recursos de forma predatória. Várias madeireiras também se instalaram na região, desmatando as florestas, e a população nativa, composta por várias comunidades indígenas, comunidades tradicionais ribeirinhas e quilombolas sofreu com esta ocupação desorganizada, tendo suas terras invadidas e parte da população dizimada.

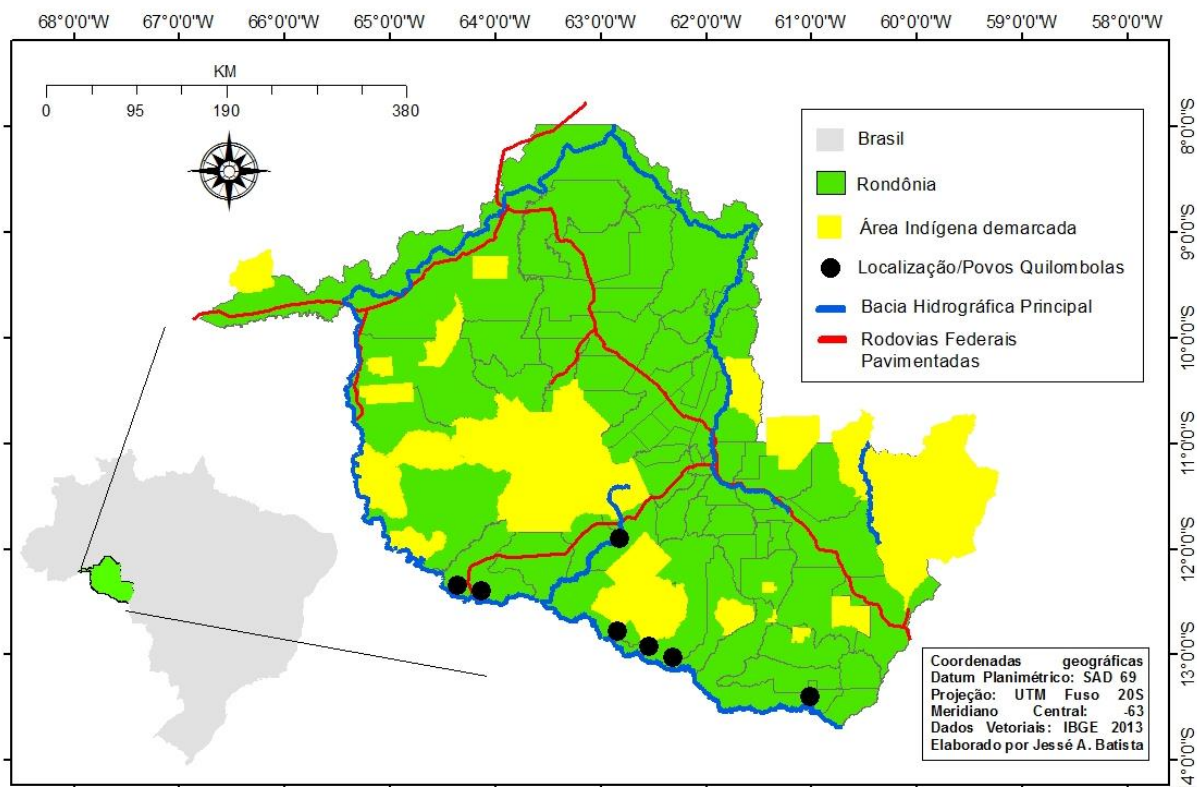
Atualmente, há 896.917 indígenas no Brasil e no estado de Rondônia um total de 13.076 de acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010⁶⁷. Apresentando grande diversidade, “são aproximadamente 57 povos indígenas com culturas distintas e mais outros 16 povos isolados que estão em situação de risco de extermínio pelo avanço da fronteira agrícola e os grandes projetos de infraestrutura”. (CIMI/RO, 2015, p. 127)

⁶⁷ Acesso em 01 de agosto de 2016. |

Quanto à população remanescente de quilombolas, há estimativas que em todo território brasileiro existam mais de 3 mil comunidades. No que se refere à comunidade quilombola de Rondônia, o portal Palmares Fundação Cultural faz referência a sete comunidades com terras tituladas até o ano de 2015. São elas: Santo Antônio, localizada em São Francisco do Guaporé; Forte Príncipe da Beira, localizada em Costa Marques; Pedras Negras, localizada em São Francisco do Guaporé; Rolim do Moura do Guaporé, localizada em Alta Floresta d'Oeste; Laranjeiras, localizada em Pimenteiras d'Oeste; Jesus, localizada em São Miguel do Guaporé; Santa Fé, localizada em Costa Marques. (BRASIL/PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL).

O mapa, abaixo, permite visualizar a extensão das terras indígenas e a localização das comunidades quilombolas no estado de Rondônia.

Figura 1: Comunidades indígenas e quilombolas de Rondônia



Fonte: IBGE, 2013

É possível verificar no mapa, que há comunidades indígenas por quase todo o estado de Rondônia, representadas por uma diversidade de etnias. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário Regional Rondônia, há mais de 30 povos: Arara, Cabixi, Cassupá-Salamã, Cinta Larga, Gavião, Karitiana, Kaxarari, Kujubim, Migueleno, Nambikwara, Oro Wari, Oro Win, Povos da bacia do Guaporé I (Arikapu, Djeoromitxi, Makurap, Tupari, Kampé e Wayoró), Povos da bacia do Guaporé II (Aikanã, Akunsu, Canoé, Guarasugwe, Kwazá, Sakyrabiat), Povos Kagwahiva do Alto Madeira (Jiahui, Juma, Parintintin, Tenharin), Povos Kagwahiva de Rondônia (Amondawa, Karipuna, Kagwahiva do Rio Capivari, Uru Eu Wau Wau/Jupau, Puruborá, Suruí, Zoró). (CIMI/RO, 2015)

Estes povos compõem uma rica diversidade cultural, com grande variedade de línguas, crenças e significados sobre a natureza, costumes, tradições. Criam explicações a respeito dos fenômenos da natureza, dos seres sobrenaturais e de sua ancestralidade. Atividades como reprodução, alimentação, rituais de namoro, rituais de casamento, cultivo da terra, preparação de alimentos dependem da cultura de cada povo. (CIMI/RO, 2015, p.126-127)

A ausência de políticas públicas como a não demarcação de suas terras faz com que muitas famílias migrem para as cidades, levando-as, muitas vezes, a situações de discriminação social. Dos 13 mil indígenas de Rondônia, por volta de 6 mil habitam em áreas rurais e os demais em áreas urbanas. Mesmo habitando nas cidades, os índios assumem a identidade indígena e vão construindo um “jeito próprio de ser e estar neste novo espaço.” (CIMI/RO, 2015, p.137)

Outro problema vivenciado pelos indígenas de Rondônia é o fato de sofrerem com interferências externas, pois são atraídos para a realização de trabalhos em fazendas, para a retirada ilegal de madeira e outros. Apesar de a lógica capitalista ir adentrando nas comunidades indígenas, há no mínimo 16 povos que se mantêm em situação de isolamento desenvolvendo uma economia autossustentada e sem interferência da lógica produtivista do capitalismo. (CIMI/RO, 2015, p. 128)

Em se tratando das populações quilombolas, estas são agrupamentos étnicos constituídos principalmente pela população negra, descendentes de africanos escravizados, que habita áreas rurais ou urbanas, e que se

autodefinem a partir das relações que estabelecem com o parentesco, a territorialidade, a ancestralidade, a terra e tradições culturais que lhes são específicas. (BRASIL/PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL)

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA tornou-se, a partir do Decreto nº 4.887, de 2003, o órgão responsável, em nosso país, pela regularização e titulação dos territórios quilombolas. Entende-se que as terras ocupadas por população remanescente de quilombos são importantes para a sobrevivência destas comunidades, pois nelas se estabelecem as relações sociais e se mantêm as tradições culturais, religiosas e de subsistência construídas no decorrer dos séculos. (BRASIL/INCRA)

Segundo informações contidas no Portal Unidades de Conservação no Brasil, a titulação destas terras é uma maneira de reparação aos prejuízos históricos destas populações, pois representa uma conquista obtida a partir de muita luta e resistência a um modelo escravagista opressor que vigorou por mais de três séculos no Brasil, sendo responsável pela escravização de mais de 3,5 milhões de homens e mulheres do continente africano. (PORTAL UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL⁶⁸).

Segundo Teixeira e Fonseca (2010), as comunidades negras de Rondônia que se fixaram às margens do rio Guaporé se estabeleceram como núcleos de resistência, pois, com o escasseamento do ouro no século XIX, muitos representantes da elite branca deixaram a região, restando apenas os negros que se adaptaram às condições locais. Ainda segundo os autores, de forma geral, essas comunidades se caracterizaram como rurais desempenhando atividades como a agricultura de subsistência de mandioca e também outras produções, como café, milho, algodão, além do extrativismo de borracha, castanha e poaia. (TEIXEIRA e FONSECA, 2010, p.11)

Apesar de apresentarem rica diversidade cultural, os saberes e a história destes povos, a exemplo de muitos outros espalhados pelo mundo, ficaram esquecidos e/ou ausentes dos currículos escolares por serem considerados inferiores em relação a um saber legitimado pela ciência moderna eurocêntrica.

⁶⁸ Acesso em 02 de agosto de 2016.

A seguir discutiremos sobre a produção destas ausências a partir de teorizações de Boaventura de Sousa Santos (1988, 2007).

3 A sociologia da ausência da Modernidade e o reflexo nos currículos de Ciências

Santos (1988, 2007) argumenta que estamos vivendo uma crise paradigmática da Ciência porque esta não consegue mais responder às questões postas pela sociedade, ou seja, a ciência está passando por uma desconfiança epistemológica e este momento é propício para discutir novas formas de pensar sobre o conhecimento e como produzi-lo.

Para o autor, o pensamento moderno racional foi, aos poucos e de forma natural, produzindo ausências, de forma que a realidade do mundo ficou tão reduzida à *realidade hegemônica europeia*, tornando descartável e invisível tudo o que fugisse dessa totalidade. (SANTOS, 2007, p.29)

Estas ausências foram produzidas a partir de cinco modos: A primeira, denominada de *monocultura do saber do rigor* relaciona-se à ideia de que o saber científico é o único verdadeiro por ser produzido a partir de determinado rigor. Este pensamento, atrelado ao pensamento eurocêntrico e à ciência ocidental, elimina todos os conhecimentos baseados em práticas sociais, como os dos camponeses, das comunidades tradicionais, indígenas, e outros, e desta maneira ao torná-los invisíveis desmerece os povos que os produzem, reduzindo-os à inexistência.

A segunda maneira de produzir ausências é a partir da *monocultura do tempo linear*, a partir da qual se acredita que a história tem um sentido e direção e de que os países desenvolvidos sempre estarão na frente em relação aos países subdesenvolvidos. Neste exemplo de monocultura termos como progresso e modernização se relacionam aos países desenvolvidos e termos como primitivo, selvagem, simples se relacionam aos países subdesenvolvidos. Desta maneira, torna-se inadmissível pensar que de alguma forma, em algum

aspecto, os países subdesenvolvidos podem ser melhores que os desenvolvidos. (SANTOS, 2007)

A terceira monocultura é a *naturalização das diferenças*, baseada no princípio de que há um padrão do perfeito (eurocêntrico/países desenvolvidos) e os outros que apresentarem características raciais, étnicas, sexuais, econômicas, religiosas serão diferentes e inferiores por natureza. (SANTOS, 2007) A naturalização das diferenças foi um pretexto bastante utilizado durante o período de expansão ultramarina europeia, pois a superioridade dos brancos justificava a exploração econômica de povos coloniais, a escravidão, a catequização, e outras formas de espoliação. Admitia-se ainda que tais atitudes contribuiriam para a melhoria desses povos, pois ao agregarem conhecimentos e traços culturais do europeu minimizariam a ignorância e selvageria que lhes eram características.

Outra maneira de se produzir ausências é o que Santos (2007) denominou de *monocultura de escala dominante*. De acordo com o pensamento racional moderno só é válido o conhecimento considerado universal e hegemônico, ou seja, aquele que é válido em qualquer contexto ou circunstância, em contraposição ao conhecimento que é local e particular. Assim, por exemplo, os conhecimentos produzidos por comunidades em um contexto local não têm condições de se tornarem alternativas confiáveis para uma determinada realidade global. Esses conhecimentos se tornam invisibilizados e descartados.

A *monocultura do produtivismo capitalista*, segundo a qual vigora uma lógica de produtividade do trabalho e da natureza baseada no pensamento racional ocidental. Através do uso de produtos químicos, por exemplo, os ocidentais mudaram a lógica de produtividade da terra e essa passou a ser produtiva em um ciclo de produção. No caso de camponeses ou indígenas a produtividade da terra não é definida em um ciclo, mas em vários, pois se em um ano ela está produzindo, no ano seguinte ela fica descansando. Na lógica do produtivismo capitalista esta maneira de pensar a produtividade da terra é considerada imprópria. (SANTOS, 2007)

As ausências que foram se naturalizando em nossa constituição social, cultural, em nossa maneira de nos enxergarmos, de enxergarmos o outro e de

estarmos no mundo também são perceptíveis nos currículos educacionais, e em especial nos currículos de ciências. CHASSOT (2006) admite que ainda privilegamos em demasia os conhecimentos científicos em detrimento de outras formas de conhecimento, como os saberes populares e tradicionais e defende a possibilidade de integração desses conhecimentos no ensino de Ciências. A supervalorização dos conhecimentos científicos está ancorada em uma imagem da ciência como produção neutra, como a única alternativa viável para responder às questões do mundo e como a que trará somente benefícios para a sociedade. Poucos questionamentos são feitos em relação à história da ciência e aos seus objetivos e interesses econômicos, políticos e sociais.

Estas maneiras de conceber a ciência repercutiram nos currículos de ciências e, no entanto é necessária uma nova proposição curricular, coerente com o momento que estamos vivendo. No caso brasileiro há um silenciamento nos currículos escolares, em especial, nos de Ciências a respeito dos saberes e conhecimentos de povos tradicionais, a exemplo dos indígenas e quilombolas destacados neste texto. Santos (2007) e estudiosos da teoria pós-colonial de currículo indicam alguns caminhos para que esses conhecimentos sejam resgatados nos currículos.

4 A *ecologia/sociologia de saberes* e proposição para um curso de formação de professores de Ciências Biológicas

Argumentando que há a necessidade de “descolonizar” nossa maneira de pensar, Santos (2007) propõe, como alternativa à sociologia das ausências, que se instaurem cinco ecologias, para tornar as experiências práticas, conhecimentos e saberes ausentes mais visíveis e presentes na realidade.

Este pensamento vai ao encontro do que propõem os defensores da teoria pós-colonial do currículo, segundo os quais os currículos devem privilegiar a cultura, as vozes daquelas populações que se viram subjugadas em processos de dominação colonial, em uma tentativa de fugir do domínio do “cânone ocidental europeu”. Argumentam ainda que mesmo após o processo de

independência política, outras formas de colonialismo são impostas, como a econômica e que contribuem para a construção de nossa maneira de nos representarmos e de representarmos o outro. (FREIRE, 1988; SILVA, 2010)

Um autor considerado precursor dos estudos pós-coloniais é Edward Said, com sua obra produzida em 1978, intitulada “Orientalismo”. De acordo com Maia (2010), nesta obra, Said analisa a forma como o Ocidente foi construindo a imagem de um Oriente exótico, homogêneo e inferiorizado. Destaca o período do pós-colonialismo tardio vivenciado pela independência de países africanos e asiáticos após a década de 1.950, período de enfraquecimento da Europa por ter sido palco da segunda guerra mundial.

Os estudos de vertente pós-colonial foram encontrando adeptos em várias partes do mundo. Autores indianos, a exemplo de Dipesh Chakrabarty e Partha Chatterjee, desenvolveram seus estudos focalizando o universo dos camponeses daquele país e tinham por objetivo buscar outras formas de compreender a realidade do mundo do campo, seus personagens e práticas, pois quando eram descritas narrativas de cunho nacionalista e marxista sobre a Índia, estas “insistiam em enquadrar os personagens e as práticas do mundo popular e agrário em esquemas pré-formatados de evolução histórica”. (MAIA, 2010, p. 70)

No contexto da América Latina, autores como o venezuelano Fernando Coronil, os mexicanos Edmundo O’Gorman e Leopoldo Zéa, propõem pensar o pós-colonialismo a partir das temporalidades de processo exploratório e marcos geográficos específicos desta região, que apresenta características distintas daquelas do contexto da Ásia e da África. (MAIA, 2010)

Coadunando com o pensamento pós-colonial, Santos (2007) propõe que sejam resgatados os saberes e conhecimentos de povos que ficaram marginalizados e aponta como alternativa à sociologia das ausências cinco ecologias: ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia da transescala e ecologia das produtividades.

A ecologia dos saberes parte do princípio de que, em uma visão holística de produção de conhecimento, o saber científico possa dialogar com o saber popular, com o saber laico, das populações camponesas, indígenas, e outros. O

importante é saber que tipo de intervenção na realidade um certo saber produz. No que se trata de preservação da biodiversidade, por exemplo, os conhecimentos de indígenas e de camponeses se sobrepõem aos científicos.

A ecologia das temporalidades advoga que o tempo não é linear, ou seja, há outros tempos além daquele ditado pela ótica do capitalismo, como a dos camponeses e indígenas, cujo tempo é orientado pelas leis da natureza. Neste sentido, esta ecologia está relacionada à ecologia das produtividades, segundo a qual há sistemas alternativos de produção baseadas em cooperativas, economia solidária, e outras ocultadas pelo regime capitalista.

A ecologia do reconhecimento parte do princípio de que não se trata apenas de conhecer os povos, em especial aqueles que ficaram a margem da realidade, mas sim reconhecê-los com produtores de conhecimento, numa tentativa de romper com a hierarquia dos povos que foi historicamente construída. Esta ecologia nos leva à ecologia da transescala, segundo a qual podem ser articulados projetos em escalas locais, nacionais e regionais. Neste sentido, projetos locais bem sucedidos podem ser conduzidos à escala nacional ou global. (SANTOS, 2007)

Refletindo a partir destas ecologias e pensando na importância da temática da diversidade em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas ofertado no estado de Rondônia, propomos que sejam inseridas temáticas de estudos e ações sobre povos indígenas e quilombolas em variados tempos e espaços deste currículo, ou seja, em disciplinas, projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Uma temática que consideramos crucial é o resgate de constituição histórica destes povos, privilegiando narrativas de memórias individuais e coletivas. Isso implica em conhecer a relação que estes povos possuem com a terra, o processo de ocupação territorial do espaço rondoniense e quais as consequências desse processo para a população indígena e quilombola que habitava originalmente estas terras. Muitas questões podem servir de subsídios como: Quais as origens, qual o quantitativo da população original e quantos são na atualidade? E quanto às suas terras, o que restou para a população? Que

tipos de relações sociais e econômicas foram estabelecidas entre esses povos e o colonizador e as consequências dessas relações?

A diversidade cultural é uma marca dessas comunidades, especialmente entre os indígenas. Torna-se importante desvendar essa diversidade cultural através de alguns indicadores como as línguas faladas, os hábitos alimentares, os rituais religiosos, as canções e histórias transmitidas de geração para geração que imprimem uma singularidade em uma determinada etnia. Da relação com os outros povos, no decorrer da história de ocupação, torna-se necessário conhecer como as marcas culturais dessas comunidades foram se hibridizando, quais aspectos culturais foram mais hibridizados e como isso implica em suas vidas.

Outra temática a ser considerada nos currículos é a dinâmica social destas comunidades, relacionada à divisão do trabalho, à relação social com outros povos, se participam e como vêm se organizando em movimentos sociais e quais as finalidades e reivindicações destes movimentos. Importa também conhecer como compreendem a divisão social, relações de gênero, quais são os princípios sociais que os regem em relação à justiça e liberdade. Importa compreender quais são os principais problemas sociais que estas comunidades vêm enfrentando na atualidade e quais as suas causas.

É necessário resgatar e reconhecer, nos currículos escolares e nos de cursos de formação de professores, os saberes e conhecimentos destes povos, em especial aqueles de tradição, ou seja, que são característicos daquela comunidade, que a definem e são passados de geração para geração. Implica conhecer quais explicações estes povos dão para os acontecimentos do mundo, da natureza e como se relacionam com os elementos naturais, principalmente com a terra e a floresta. Um exemplo desses saberes é aquele relacionado às plantas, que são importantes para alimentação, produção de chás, produção de remédios, prática de rituais religiosos e outros.

Como estes povos possuem uma relação mais próxima da natureza, torna-se importante também conhecer as formas de utilização dos recursos naturais. Implica em conhecer quais atividades econômicas desenvolvem na atualidade e com quais objetivos. No que se refere ao uso da terra, quais técnicas são utilizadas com fins de sustentabilidade econômica, quais

experiências baseadas em produção coletiva, cooperativa são bem sucedidas e poderiam ser utilizadas em outras áreas. Os povos tradicionais têm uma relação mais próxima com a natureza, por isso conseguem desenvolver formas de atividades econômicas mais voltadas para a sustentabilidade dos recursos naturais e podem contribuir com um novo olhar acerca da complexa relação homem e meio ambiente.

Considerações finais

Este texto focalizou a área de estudos curriculares e objetivou tecer discussões sobre a temática da diversidade em um curso de formação de professores de Ciências Biológicas. A formação de professores, de modo geral, constitui um campo amplo de discussões e, mais recentemente, a temática da diversidade vem se tornando uma questão premente em documentos oficiais que orientam a formação desses profissionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, elaborada no ano de 2015. As orientações prescritas impelem os profissionais da educação a reformularem os currículos dos cursos oferecidos nas instituições, de forma que a diversidade seja contemplada em todos os níveis educacionais. Não se trata de uma tarefa simples, pois tradicionalmente os professores pouco participam da elaboração de currículos e a temática em destaque apresenta complexidade quando colocada em pauta nos mais variados contextos sociais, e em especial, nas escolas.

Neste texto optamos por discutir a temática da diversidade étnica a partir da perspectiva pós-colonial de currículo, em que se privilegia e busca resgatar, nos currículos escolares, as vozes dos povos que foram subjugados em vários momentos da história da humanidade, em detrimento do saber eurocêntrico e universal valorizado nos currículos prescritivos. A vertente pós-colonial também defende que os currículos sejam elaborados pelos profissionais que estão envolvidos diretamente com ele, levando em conta as necessidades e particularidades locais e regionais.

Desta forma, pretende-se que as discussões realizadas neste texto e focalizadas no contexto do estado de Rondônia possam contribuir com outras discussões acerca da temática da diversidade no currículo.

Referências

APPLE, M. W. 2 ed. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

_____. Repensando ideologia e currículo. In MOREIRA, A.F. M. e SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In COSTA, M. V. (org.). **A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED / UFRGS, 1995.

BRASIL. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de agosto de 2016.

_____. INCRA. **Informações sobre quilombolas**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/quilombola>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

_____. PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. **Comunidades quilombolas**. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=88. Acesso em 01 de agosto de 2016.

CARDOSO, F. H.; MÜLLER, G. **Amazônia: expansão do capitalismo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 10-28. Apanhado histórico do povoamento e seus aspectos econômicos e políticos. ISBN: 978-85-99662-73-1. Available from SCIELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

CIMI/RO. Conselho Indigenista Missionário Regional Rondônia. **Panewa Especial**. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13ed. RJ: Paz e Terra, 1983.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto / Portugal: Porto Ed., 1995. Pp. 63-78.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.** vol.12 no.35 Rio de Janeiro May/Aug. 2007.

HECK E., LOEBENS F., CARVALHO, P. D., Amazônia indígena: conquistas e desafios. *Revista Estudos Avançados* 19 (53), 2005.

MAIA, J. M. E. O pensamento social brasileiro e a imaginação pós-colonial. **Revista Estudos Políticos**. ISSN 2177-2851 Número O-2010/01. Disponível em:

<http://revistaestudospoliticos.com/o-pensamento-social-brasileiro-e-a-imaginacao-pos-colonial-por-joao-marcelo-ehlert-maia/> Acesso em 02 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, O. A. **História, desenvolvimento e colonização do estado de Rondônia**. Porto Velho: Dinâmica Editora, 2004.

SANTOS, B. de S. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. *Revista Estudos Avançados*, vol.2 no. 2 São Paulo May/Aug. 1988.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. da. Histórico das Comunidades de Remanescentes de Quilombo de Pedras Negras, Santa Fé, Forte Príncipe da Beira – Vale do Guaporé – Rondônia. **Revista Eletrônica Afros e Amazônicos**, Vol. 2, N 1. 2010.

Tribos Indígenas De Rondônia E Um Olhar Sobre A Tribo Pacaás Novos

Luciana Semeão da Silva

Aluna especial do Mestrado em Letras; Universidade Federal de Rondônia;

Email: luciana.silva@ifro.edu.br

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Docente/pesquisadora do Depto de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia

E-mail: mpimentel9@gmail.com

RESUMO: Objetiva-se neste artigo, discutir sobre as tribos do Estado de Rondônia, bem como ressaltar a tribo Pacaás Novos. Pesquisas e relatos feitos por missionários nos mostram como é a cultura dessa tribo e como eles vivem, repletos de peculiaridades. Trata-se ainda de alguns direitos que podem ser tirados dos índios, tendo em vista alguns projetos de lei citados no decorrer do texto. A metodologia de coleta de dados é qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico. A fundamentação teórica tem como fio condutor os estudos de Vilaça (1992), Leite (2007), entre outros.

Palavras-chave: Índios, Tribo, Pacaás Novos.

Abstract: Objective in this article, we discuss the tribes of the State of Rondônia, and to underscore the Pacaás Novos. Surveys and reports made by missionaries show us how the culture of this tribe and how they live, with many peculiarities. full of peculiarities. It is still a few rights that can be taken from the Indians, considering some bills cited throughout the text. The data collection methodology is qualitative, through literature. The theoretical foundation is to thread the study Vilaça (1992), Leite (2007), among others.

Keywords: Índians, Tribe, Pacaas Novos.

INTRODUÇÃO

A Amazônia é a maior floresta tropical do mundo, abriga 33% das florestas tropicais do planeta e aproximadamente 30% das espécies conhecidas de flora e fauna. Ocupa cerca de 2/5 do continente e quase a metade do Brasil. Inclui 9

países (Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela). A Amazônia brasileira compreende 3.581 Km², o que equivale a 42,07% do país. A chamada Amazônia Legal é maior ainda, cobrindo 60% do território em um total de cinco milhões de Km². É na Amazônia que se concentra a maior parte de tribos indígenas, talvez porque sua grande diversidade de fauna e flora contribuiu em grande parte para este fato. Essas tribos possuem uma grande e interessante diversidade cultural. Antropólogos acreditam que ainda existem tribos desconhecidas pelos “homens brancos”; tribos nunca vistas antes e que por sua vez nunca tiveram contato efetivo com a “civilização branca”. É nesse interessante contexto que se baseia o presente trabalho.

2 ALGUMAS TRIBOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

Pode-se citar como povos indígenas no estado de Rondônia os *Aikanã*, *Ajuru*, *Amondawa*, *Arara*, *Arikapu*, *Ariken*, *Aruá*, *Cinta Larga*, *Gavião*, *Jabuti*, *Kanoê*, *Karipuna*, *Karitiana*, *Kaxarari*, *Koiaia*, *Kujubim*, *Makuráp*, *Mekén*, *Mutum*, *Nambikwara*, *Pakaanova*, *Paumelenho*, *Sakurabiat*, *Suruí*, *Tupari*, *Uru Eu Wau Wau*, *Urubue Urupá*.

Alguns povos indígenas, desde a época dos descobrimentos dos territórios brasileiros, mantiveram-se afastados de todas as transformações ocorridas no país. Eles mantêm suas tradições culturais de seus antepassados e sobrevivem da caça, pesca, coleta e agricultura incipiente, isolados em convívio com a sociedade nacional e até mesmo com outras tribos. Interessante notar que os índios, quando não conseguem mais defender o seu território contra os invasores dos seus domínios, recuam para regiões mais distantes, na esperança de sobreviver.

Sabe-se que alguns fatores são fundamentais para possibilitar a existência futura destes grupos. Entre eles, a demarcação das terras onde vivem e a proteção ao meio ambiente, de forma a garantir sua sobrevivência física e cultural.

Noutro giro, em 1912, já haviam pesquisas dentro de tribos indígenas, feitas por estrangeiros. O diário de Nordenskiöld *pud* Freyre (1998, p.101) é extremamente interessante ao descrever rapidamente um comportamento observado em algumas tribos do Norte brasileiro (grifo nosso):

Entre algumas tribos, as mães faziam para os filhos brinquedos de barro não cozido representando figuras de animais e de gente, estas "predominantemente do sexo feminino", notaria o etnólogo Erland Nordenskiöld em pesquisas realizadas entre tribos do norte do Brasil (1912).

Importante notar que as comunidades indígenas apresentam problemas internos, como o alto índice de mortalidade, causada muitas vezes por baixa expectativa de vida: aproximadamente 48 anos, enquanto a expectativa de vida dos brasileiros “não índios”, segundo a Organização Mundial da Saúde, é de 67 anos; não assistência/ajuda no parto e posterior alimentação incompleta, em termos vitamínicos, também contribuem para a mortalidade infantil; deficiências físicas e mentais; vírus da AIDS; suicídios; falta de assistência médica com medicamentos eficazes para cada tipo de doenças. Como problemas externos, cita-se os incêndios e/ou desmatamento; exploração ilegal de garimpagem; invasão de terras e a dificuldade de manutenção dos seus direitos constitucionais.

É uma pena que, ainda atualmente, as pessoas ainda tenham uma visão equivocada dos índios, conforme descreveu Holanda, outrora:

O reconhecimento da liberdade civil dos índios — mesmo quando se tratasse simplesmente de uma liberdade “tutelada” ou “protegida”, segundo a sutil discriminação dos juristas — tendia a distanciá-los do estigma social ligado à escravidão. É curioso notar como algumas características ordinariamente atribuídas aos nossos indígenas e que os fazem menos compatíveis com a condição servil — sua “ociosidade”, sua aversão a todo esforço disciplinado, sua “imprevidência”, sua “intemperança”, seu gosto acentuado por atividades antes predatórias do que produtivas — ajustam-se de forma bem precisa aos tradicionais padrões de vida das classes nobres. E deve ser por isso que, ao procurarem traduzir para termos nacionais a temática da Idade Média, própria do romantismo europeu, escritores do século passado, como Gonçalves Dias

e Alencar, iriam reservar ao índio virtudes convencionais de antigos fidalgos e cavaleiros, ao passo que o negro devia contentar-se, no melhor dos casos, com a posição de vítima submissa ou rebelde (1998, p. 56).

Finalmente, levando-se em consideração os direitos indígenas, Hélington Gavião, representante de uma das etnias indígenas de Rondônia afirma que:

A PEC 215 representa um retrocesso para os indígenas. “Os parlamentares querem travar todos os processos [referentes a demarcação das Terras Indígenas] que tramitam no Poder Executivo. Isso é uma violação, é um retrocesso das conquistas. A gente sabe muito bem que na Constituição Federal, o artigo 231 reconhece aos índios o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam e faz o Governo Federal assumir a demarcação das Terras Indígenas em todo o Brasil. E na visão dos parlamentares não existe mais terras para serem demarcadas”, afirma.

De igual modo, nota-se que a PL 1610 também viola o direito garantido na Constituição de uso frutífero exclusivo dos bens explorados indígenas. Isso deixa a gente também muito revoltado. Tem também a PL 237/13 de regulamentação do arrendamento das Terras Indígenas onde também a Constituição diz que o uso frutífero exclusivo é dos indígenas. Isso tudo é um retrocesso para os direitos indígenas. Como que podem regulamentar uma terra onde tem homem, onde tem lei que garante direito daquele povo? Estão querendo regulamentar elas para que outros segmentos tenham acesso às riquezas em Terras Indígenas”.

A violação aos direitos já garantidos por lei não é o único entrave enfrentado pelos indígenas de Rondônia. “Não há uma política pública indigenista que possa garantir proteção territorial, apesar de ter um decreto que falta a implementação, falta reconhecimento, que dar valor a essa política que é a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas, a PNGATI. Se houvesse respeito a essa política com certeza não teria tanta ganância em Terras indígenas como a questão dos latifundiários que não respeitam os limites das Terras Indígenas”, afirma.

Por outro lado, o Ministério Público Federal não tem medido esforços para fazer valer os direitos indígenas de nossa Região, como se observa a seguir:

Assim como Ivaneide (ambientalista) e a instituição *Kanindé*, procuradores do Ministério Público Federal de Rondônia (MPF/RO) também tem acompanhado a situação dos povos

indígenas de Rondônia. “Na região de Guajará-Mirim, onde estão mais de 20 etnias e metade da população indígena de Rondônia, a situação atual, no que tange aos direitos sociais é ainda muito precária e não estão assegurados os direitos básicos constitucionalmente garantidos, como o acesso à saúde e educação”, avalia o procurador da República Daniel Dalberto, que atua na região de Guajará-Mirim. Um cenário que aos poucos está conquistando pequenas mudanças. “Pesquisando a situação no passado recente, dez ou 20 anos atrás, constatei que houve avanços, tímidos, mas houve. Nos últimos meses tenho constatado um maior comprometimento dos administradores públicos em tentar melhorar, avançar na implementação de direitos”, destaca Dalberto. O procurador da República, Leonardo Sampaio, que atua na região de Porto Velho, também avalia que há muito a ser feito pelos indígenas. “A situação é de muita dificuldade. Violência, discriminação, preconceito, invasões de território, extração ilegal de madeira e minério, impacto de grandes empreendimentos, falta de alternativas de geração de renda de forma sustentável. Desafio é trazer melhorias nas condições de vida das comunidades, com acesso à saúde e educação e que isso se dê de forma que respeite suas culturas”, assegura Sampaio. Apesar dos entraves, Ivaneide acredita que os indígenas possam reverter essa situação no futuro. “Os indígenas de Rondônia estão promovendo os estudos de seus territórios, fazendo diagnósticos, etnozoneamento e Plano de Gestão, o que garante o planejamento das ações em suas terras, de maneira que eles podem buscar desenvolver suas regiões garantindo seus direitos”, diz Ivaneide, ambientalista.

3 UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE OS PACAÁS NOVOS

São também conhecidos como Pakaas Novos, Pacaás Novos, Paca Nova, PakaaNova, Pakaanóva⁶⁹ ou, ainda, ‘Wari’. Este último termo, uma expressão *txapakura*, não constitui uma autodenominação, “mas um classificador amplo que define os seres humanos, ‘wari’, em oposição aos não-humanos (animais, inimigos, etc.)” (Vilaça, 1992:11 *apud* Leite, 2007).

Os ‘Wari’ são muitas vezes designados como *Pakaa Nova*, por terem sido avistados pela primeira vez no rio homônimo, afluente da margem direita do Mamoré, no estado de Rondônia. Mas é como ‘Wari’, palavra que em sua língua significa “gente”, “nós”, que gostam de ser chamados, e é dessa forma

⁶⁹Esta grafia é proposta por Rodrigues (1986) e amplamente utilizada na literatura.

que são conhecidos pelos "civilizados" (assim designam os brancos em português) que mantêm com eles um convívio mais estreito. Vivem hoje aldeados em torno de sete Postos da Funai administrados pela "ajudância" de Guajará-Mirim, Rondônia, e na Área Indígena Sagarana, na confluência dos rios Mamoré e Guaporé, administrada pela Diocese de Guajará-Mirim.

Atualmente vivem distribuídos por oito aldeamentos, localizados em cinco diferentes Terras Indígenas, todas no estado de Rondônia, conforme o quadro abaixo. A Terra Indígena Sagarana, onde está o aldeamento de mesmo nome, administrado pela Diocese de Guajará-Mirim, é a única ainda não homologada (sua situação legal é "delimitada").

De acordo com o censo realizado pela FUNAI no ano de 1998, os 'Wari' somavam cerca de 1930 indivíduos. Um censo anterior, do mesmo órgão, em 1996, indicava 2.050 pessoas. Os 'Wari' foram mencionados pela primeira vez pelo Coronel Ricardo Franco em 1798, localizados nas margens do rio Pacaás Novos. No entanto, até o início de nosso século mantiveram-se isolados, possivelmente porque viviam em áreas de acesso difícil ou de pouco interesse econômico. Tudo mudou com a descoberta do processo de vulcanização da borracha, em meados do século passado, que provocou uma verdadeira corrida em busca da matéria prima nas florestas; o rio Madeira foi escolhido como uma via privilegiada de acesso. Foi dado início à construção da ferrovia Madeira-Mamoré para ligar a localidade de Santo Antônio do Madeira a Guajará-Mirim, tendo como objetivo o escoamento da produção de látex até o ponto de Manaus. Em 1919, ocorreu o primeiro atrito documentado entre os Wari' e os trabalhadores da ferrovia, que raptaram vários índios e os levaram para ser exibidos na cidade. Justamente no ano da inauguração da ferrovia, 1912, houve uma queda abrupta do interesse pelo látex brasileiro, suplantado economicamente pela produção malásiana. Muitos seringueiros foram obrigados a abandonar suas atividades, e os 'Wari', que tinham sido forçados a se deslocar para territórios de mais difícil acesso, nas cabeceiras dos rios, puderam reocupar algumas das antigas aldeias.

O primeiro contato pacífico só foi estabelecido em 1956, com a participação dos missionários fundamentalistas da Missão "Novas Tribos do Brasil". Na época do contato, os 'Wari' ocupavam aldeias situadas ao longo do

rio Lage (afluente da margem direita do Mamoré) e seus afluentes, nas cabeceiras do rio Ribeirão, em afluentes da margem direita do rio Pacaás Novos (alto Ouro Preto, Mana to', igarapé Santo André, rio Negro e seu afluente Ocaia) e no rio Dois Irmãos, afluente da margem esquerda do mesmo rio. O processo de "pacificação" durou mais de dez anos (até 1969, quando foram trazidos os últimos índios arredios): os 'Wari' viviam espalhados em um vasto território e, mesmo depois de estabelecidos nos Postos, retornavam à floresta quando se sentiam ameaçados, especialmente pelas epidemias que, na época do contato, exterminaram certamente mais de dois terços da população. Os grupos locais e os subgrupos. Os 'Wari' não têm um nome que designe o grupo como um todo, isso que se costuma chamar de tribo ou, mais modernamente, de etnia. A palavra 'wari' designa o pronome da primeira pessoa do plural inclusivo, "nós", que significa também 'ser humano', 'gente'. É o modo como são conhecidos na região e como gostam de ser chamados pelos brancos.

As anotações de Grünberg mostram semelhanças de uma tribo do rio Negro e os costumes da tribo Pacaás Novos:

Von den Steinen surpreendeu os Bororó besuntando o cabelo de encarnado para poderem tomar parte em danças e cerimônias fúnebres - ocasiões em que o índio se sente particularmente exposto à ação maléfica do espírito morto e à de outros espíritos, todos maus, que os selvagens julgavam soltar-se ou assanhar-se nesses momentos. Koch-Grünberg encontrou o mesmo costume nas tribos do rio Negro.-viu uma tribo inteira pintada de vermelho depois de um funeral; só se excetuava da pintura o pajé. Em danças de esconjuro com maracás notou, entretanto, o etnólogo alemão que os feiticeiros traziam os rostos horrivelmente pintados de encarnado (1894).

Os 'wari', como gostam de ser chamados, guerreavam com outras tribos e praticavam o canibalismo; porém, nos dias de hoje, deixaram esta prática de lado, como se observa no relato a seguir:

A sociedade 'wari' é marcadamente igualitária, sem chefes, grupos de idade, grupos rituais ou especialistas de

qualquer tipo. A guerra. O inimigo é pensado como um 'Wari' que se distanciou espacialmente e com quem as trocas foram interrompidas. Os 'Wari' equacionam os inimigos às presas animais. No passado, quando os 'Wari' praticavam a guerra, os inimigos eram flechados e mortos e, quando possível, partes deles eram levadas às aldeias dos matadores (todos aqueles que participaram da expedição) para serem comidas por suas mulheres e por aqueles que haviam permanecido em casa. Os matadores, ao retornar, entravam em um período de reclusão, onde permaneciam deitados a maior parte do tempo na casa-dos-homens, evitando muitos movimentos e especialmente ferimentos, de modo a manter em seus corpos o sangue do inimigo morto. Esse sangue, associado à chicha não-fermentada, que constituía praticamente o único alimento dos matadores, fazia-os engordar, tornando-os homens fortes e viris. Nesse período era proibido também o ato sexual, que provocaria a perda do sangue do inimigo tornado sêmen, que então iria engordar não a eles, mas a suas mulheres e amantes. Por conter em si o sangue do inimigo morto, o matador estava interdito de comer da sua presa, o que consistiria em ato de auto-canibalismo e provocaria a morte. Todos os demais, com exceção das crianças, podiam comer da carne do inimigo, que era assada e ingerida em grandes pedaços, marcando a diferença entre esse repasto e o canibalismo funerário, e associando-o à ingestão de presas animais. Após a reclusão, que terminava quando as mulheres se diziam cansadas de preparar continuamente grandes quantidades de chicha, e quando os homens se sentiam gordos o suficiente, o espírito do inimigo morto permanecia associado ao matador, como um filho: acompanhava-o por toda parte e comia da sua comida.

Com o passar do tempo, os Pacaás Novos vem se mostrando mais pacíficos e tendo cada vez mais contato com o "homem branco". Importante destacar o relato de um missionário que esteve em uma das tribos de Rondônia, a tribo dos 'Wari' (Pacaás Novos), que confirma esse maior contato direto com a tribo:

A serra dos Pacaás Novos surge imponente como um "muro de contenção" da cidade de Guajará Mirim, no extremo oeste do estado de Rondônia, às margens do Rio Mamoré, que faz divisa com a Bolívia. Atrás deste "muro de contenção" viceja uma história rica e vibrante, tão atual como vivida no século passado. O povo 'Wari' são os atores desta história, assumindo o papel principal. São conhecidos pelos não 'Wari' como Pacaás Novos, povo indígena que vive na região, com seus mais de 5.000 membros espalhados às margens dos rios e também nos arredores da serra que lhe deu o nome. A história é rica, mas descrevo somente um pequeno capítulo vivido na recente viagem que fiz a este adorável povo. Minha esposa, um casal de amigos e eu visitamos este trabalho para participar das Conferências Bíblicas dos Pacaás Novos, em

dezembro de 2011. O acesso à aldeia Lage Novo foi fácil, pois há estrada com piçarra e inclusive os moradores desfrutaram de energia elétrica. As casas simples acomodavam os mais de 500 visitantes que chegaram das outras aldeias e nós, os não 'wari', não passávamos de dez pessoas. Todas as reuniões foram desenvolvidas na língua materna e nos valem de tradutores para participarmos das mesmas. O que mais chamava a atenção era o interesse pelo conhecimento bíblico e o esforço que faziam para que todos compreendessem o que era ensinado. (...) Findo o encontro, depois da Ceia do Senhor, embarcamos em uma pequena lancha para visitar a aldeia Santo André, serpenteando pelo lindo e farto rio Pacaás Novos. Fomos recepcionados por um jovem cacique e seu irmão, que nos conduziram em visita turística pela pequena aldeia. Ali vivenciamos o momento mais impactante desta viagem. Vimos um idoso assentado em um assoalho elevado do chão. Desfrutava de boa saúde embora tivesse perdido a visão. Era magérrimo e o seu longo cabelo preto se espalhava por seu esquelético ombro. O seu sorriso era largo e retribuiu carinhosamente ao meu abraço cativando-me totalmente. Fui informado de que ele era o pai do Rúbem, eminente líder e um dos pastores da igreja naquela aldeia e avô dos dois irmãos que nos ciceroneavam. Para a nossa surpresa nos conduziram à margem do rio e ali nos contaram a seguinte história: "Quando o nosso avô era jovem junto com outros guerreiros da aldeia, escondidos, vigiavam o movimento dos seringueiros que vinham em um pequeno e rústico barco e que aportariam próximo deles. Estavam dispostos ao ataque e só esperavam o momento oportuno e disto eles entendiam, pois estavam acostumados a estas pequenas guerras. Sim, havia pequenas batalhas com seringueiros bolivianos e brasileiros, que invadiam aquelas terras e, com armas de fogo, atacavam impiedosamente os indígenas. Os 'wari' estavam sendo exterminados e, para sobreviver, precisavam atacar de surpresa porque as suas flechas não eram páreo para as espingardas". Este era um destes momentos idênticos às guerras que lemos em nossos livros de história das civilizações. Esta pequena tribo somente se defendia e o momento oportuno chegou: Quando alguns seringueiros desembarcaram eles começaram o ataque que foi rápido e fulminante. As flechas sibilavam cortando o ar e alcançando o alvo. Os seringueiros, pegos de surpresa, tentavam voltar para o barco e no fervor da batalha uma criança ficou do lado de fora. Um dos guerreiros 'Wari', jovem e aguerrido, a alcançou e a decapitou. A escaramuça durou poucos instantes, pois os seringueiros sobreviventes fugiram no barco para a outra margem e os guerreiros 'Wari' embrenharam-se no interior da selva. Nesta mesma época o governo federal tentava contatar os 'Wari' (Pacaás Novos) e convidou a MNTB para participar deste projeto. A tarefa não era fácil, mas foi levada a cabo pela divina providência de nosso querido Deus. Os missionários enfim foram morar com os 'Wari' e iniciaram o aprendizado da língua, a tradução da Bíblia, alfabetização e desenvolvimento comunitário. Enfim o povo 'Wari' encontrou alguém que o valorizava, respeitava e que interromperia o triste processo de extinção daquela valorosa e destemida etnia. A salvação foi integral, abrangendo a vida física e eterna. Hoje aquele ancião se alegra sabendo que o seu povo vive em paz. Ele escuta a algazarra das crianças brincando no pátio de sua bonita aldeia e cantando corinhos que glorificam ao Deus criador em sua

língua materna. Nas reuniões da Igreja ele ouve, maravilhado, seu filho e netos ensinando as verdades de amor do Evangelho de Jesus. Faz muito tempo que o seu povo não precisou guerrear mais e ele agora passa os dias descansando perto do lugar onde aconteceu aquela pequena batalha, porém ainda se lembra de que era o jovem e aguerrido guerreiro daquele difícil dia (2011).

Alguns missionários já estiveram na tribo dos “Wari”. Interessante é a importância da família para a tribo, importância até hoje conservada. O relato de Bárbara Kern merece ser ressaltado:

Na cultura Pacaas Novos, a família é muito importante. A primeira pergunta que fazem a uma pessoa recém-chegada é sobre a família: tem pai? mãe? irmãos e irmãs? filhos e filhas? Fica difícil para alguém novata em uma aldeia se ele não tem algum parente onde possa se encaixar. Foi então uma grande ajuda para mim quando, logo que cheguei na tribo, fui adotada em uma família de vários filhos. Conforme o padrão de parentesco, os filhos do meu "pai" são meus irmãos; as filhas são minhas "irmãs"; sou "mãe" dos filhos das minhas "irmãs", e elas são "mães" dos meus; sou "tia" dos filhos dos meus "irmãos" e eles são "tios" dos meus.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Almejou-se no decorrer deste artigo uma atuação livre de preconceitos e consciente, ao máximo possível, das diferentes tribos que habitam o Estado de Rondônia e suas peculiaridades. Este é um estudo qualitativo, que não se comprova em base de dados numéricos ou estatisticamente. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a) leitura e interpretação de textos que tratam sobre as tribos de Rondônia e b) leitura de textos que auxiliam na compreensão e interpretação do assunto que foi estudado.

Foi feita uma exposição de trechos sobre como era e é modo de viver indígena, principalmente sob a ótica de alguns aventureiros e missionários que estiveram na tribo Pacaás Novos. No entanto, constatou-se que o contato com uma intervenção externa na tribo pode ajudar ou prejudicar a tribo, dependendo do aspecto levado em consideração.

Com base em tudo o que foi relatado, o presente trabalho buscou desmistificar o imaginário leigo popular de que “índio deve ficar intocado na sua aldeia” e ninguém deve tentar ajudá-lo.

5 RESULTADOS

Finaliza-se esta exposição com a certeza de que o assunto “Tribos de Rondônia” é de grande relevância, ainda mais quando lança-se um olhar no que os relatos antigos e recentes nos contam. Destacou-se a importância desse breve estudo principalmente para os que são desta terra, mas que muitas vezes ignoram e desprezam as comunidades indígenas que nos rodeiam.

Dizer que os índios são bem assistidos e tem seus direitos respeitados trata-se de uma ilusão, pois descarta o que foi exposto no presente artigo.

Assim, conclui-se que precisamos de muitas melhorias e ajustes em nossa legislação, para que esta seja melhor adequada às atuais necessidades indígenas.

Espera-se ansiosamente que, em breve, novas formas de intervenções benéficas sejam efetivamente realizadas, pois, em muitas destas intervenções, tem-se apoio de todos os lados. Assim, acreditamos que nossos objetivos tenham sido atingidos, tendo sido proporcionado um maior conhecimento sobre a matéria e impulsionando a realização, num futuro próximo, de uma melhor e mais eficiente colaboração, no sentido de que as tribos indígenas de nosso Estado e, numa visão macro, do nosso país, sejam preservadas e nossos filhos, netos e bisnetos tenham a oportunidade de saber, e, quem sabe, conviver com

uma ou várias comunidades indígenas, repletas de cultura em seu modo de viver.

REFERÊNCIAS

Desmatamento da Floresta Amazônica. Disponível em: <<http://aflorestaamazonica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 jul 2015.

Entrevista com a missionária Bárbara Kern. Disponível em: <<http://www.novastribosdobrasil.org.br/artigos/entrevista-com-os-missionarios/item/134-entrevista-com-a-mission%C3%A1ria-b%C3%A1rbara-kern>>. Acesso em: 19 set 2015.

FREYRE, Gilberto. **“Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida”.** In: **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

O índio em Guajará-Mirim (Paka Nova). Disponível em: <<http://www.pakaas.net/ind.htm>>. Acesso em: 22 jun 2015.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Zweijahre unter den Indianern.** Stuttgart, 1908-1910.

LEITE, M. S. **Transformação e persistência: antropologia da alimentação e nutrição em uma sociedade indígena amazônica.** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. 239 p.

LUZ, Edward. **Tribo Pacaas Novos.** Disponível em: <<http://www.novastribosdobrasil.org.br/atualidades/noticias-do-campo/item/86-tribo-pacaas-novos>>. Acesso em: 26 ago 2015.

MOURA, Vanessa. **Conheça conquistas e desafios dos povos indígenas de Rondônia. Cenário político e a falta de acesso direitos básicos são apontados como entraves pelos indígenas.** Disponível em: <<http://portalamazonia.com/noticias-detalle/cidades/conheca-conquistas-e-desafios-dos-povos-indigenas-de-rondonia/?cHash=2c8c30efd7ae5c9a2df6567eb95fcecfc>>. Acesso em: 05 jul 2015.

NORDENSKIÖLD, Erland. **Indianerleben: elgran chaco.** Leipzig, 1912.

SMITH, Herbert S. **Do Rio de Janeiro a Cuiabá (com um capítulo de Karl von den Steinen sobre a capital de Mato Grosso).** Rio de Janeiro, 1922.

STEINEN, Karl von den. **Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens,** Berlin, 1894.

VILLAÇA, Aparecida. **Comendo como gente: formas de canibalismo. Wari (Pakaa Nova)**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1992.

Ensino de língua materna e língua estrangeira.

As contribuições do ensino de Língua Portuguesa para imigrantes haitianos em Porto Velho: Uma perspectiva sobre a inserção social

Elisângela de Lima Eurico de Paulo

Mestranda em Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Email: elislimadepaula@gmail.com

Meire Jane Mendonça Brito

Mestranda em Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Email: meiremendoncaa@gmail.com

Grupo de Trabalho: Ensino de língua materna e língua estrangeira

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar as experiências e as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no Projeto de extensão e pesquisa da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, intitulado, " Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho". Esse foi criado a partir de julho de 2011, coordenado pela professora Dra. Marília Lima Pimentel e pelo professor antropólogo Me. Geraldo Castro Cotinguiba. O projeto é vinculado ao Laboratório de Estudos da Oralidade – LEO, ao Grupo de Estudos Migrações, Memória e Cultura na Amazônia brasileira – MIMCAB, ao Núcleo de Ciências Humanas da Unir e conta com a parceria da Pastoral do Migrante e da Secretaria Estadual de Assistência Social – SEAS. Tendo em vista a problemática da barreira linguística, o foco principal era ensinar a língua portuguesa, para que esses imigrantes fossem inseridos no mercado de trabalho. A metodologia adotada por nós foi etnográfica, ou seja, observação participante das aulas dos haitianos. Com base em nossas observações e conversas com os imigrantes, tanto no âmbito do projeto, como no trabalho de campo, foi possível constatar que as aulas de língua portuguesa

ajudaram esses imigrantes tanto no trabalho como nas amizades com brasileiros.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Língua. Inserção.

Introdução

A presença dos primeiros haitianos no Brasil, em processo migratório, começou a ser registrada no ano de 2010, poucos meses após o terremoto de 12 de janeiro daquele mesmo ano, que causou destruição generalizada na capital do Haiti, Porto Príncipe. Entretanto, os motivos dessa migração não se restringem apenas a esse acontecimento catastrófico, outros aspectos estão inscritos, como a crise econômica do país, o endurecimento das leis migratórias em outros países destinos desses imigrantes etc., como já revelaram outros estudos (COTINGUIBA & PIMENTEL, 2014; SILVA, 2012).

Em julho de 2011, foi criado um Projeto de extensão e pesquisa da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, intitulado, “Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho coordenado pela professora Dra. Marília Lima Pimentel e pelo professor antropólogo Geraldo Castro Cotinguiba, vinculado ao Laboratório de Estudos da Oralidade – LEO, ao Grupo de Estudos Migrações, Memória e Cultura na Amazônia brasileira – MIMCAB, ao Núcleo de Ciências Humanas da Unir e conta com a parceria da Pastoral do Migrante e da Secretaria Estadual de Assistência Social – SEAS.

Embasados no olhar da Antropologia, especificamente, na noção do olhar e ouvir para escrever (CARDOSO de OLIVEIRA, 1998), os elaboradores do referido projeto perceberam que a maior dificuldade dos imigrantes era vencer a barreira linguística. Dessa forma o projeto de extensão e pesquisa configurou-se em um importante laboratório de pesquisa. Entendemos que ensinar línguas é ensinar o social, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo.

É entender suas contradições e desigualdades de gênero, classes, religiões, identidade e suas diversidades.

Ademais, convocamos os estudos da Antropologia Linguística para refletirmos sobre a relação entre a língua na perspectiva da “língua-cultura” e de como a língua está relacionada com as representações culturais dos imigrantes. As pesquisas desenvolvidas pela Antropologia Linguística (AL) têm como fundamento principal para o desenvolvimento teórico do seu campo de investigação a relação intrínseca entre cultura e linguagem.

Assim, conforme assinala Duranti (1997), qualquer teoria que pretenda separar a linguagem da realidade social que a conforma deve ser vista como problemática. Para ele, ter uma linguagem é mais do que possuir um repositório de metáforas à nossa disposição, através das quais nós damos sentido às nossas experiências. Ter uma linguagem também não significa apenas ter um instrumento de comunicação que tem o poder de representar eventos em particular, mas ter a habilidade de interpretar e interagir com esses eventos, afetando-os ou sendo afetado por eles.

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seu passado, presente e futuro, a linguagem *torna-se* seu passado, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, estórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo (Duranti, 1997, p.337).

Dessa maneira, investigar o modo como interagimos uns com outros por meio da linguagem, é um modo de enxergar o homem vivendo e agindo no seu mundo, do qual faz parte a sua língua. É preciso, por conseguinte, considerar as relações entre língua e cultura/língua no processo de inserção desses imigrantes.

Por meio do projeto de extensão supracitado, o principal objetivo é ensinar a língua portuguesa, para que esses imigrantes sejam inseridos no mercado de trabalho, especificamente em Porto Velho. Tendo em vista a problemática da

barreira linguística, a igreja católica iniciou um curso de português para os imigrantes haitianos; as aulas eram ministradas em uma sala cedida pela Paróquia São João Bosco, por um professor haitiano, que já havia aprendido a língua. Em meados de 2011, essa atividade foi vinculada à Universidade e tornou-se um projeto de extensão e pesquisa. Com a chegada de novos haitianos, houve a necessidade de um espaço maior, pois a sala cedida pela igreja não comportava mais tantos alunos. Dessa maneira, firmou-se uma parceria com a Escola Estadual 21 de Abril, localizada na rua Rafael Vaz e Silva, no bairro Liberdade, local onde até o presente momento as aulas são ministradas.

O projeto de extensão e pesquisa do qual participamos desde 2012, revelou-nos várias possibilidades de pesquisas que ainda não haviam sido realizadas em Porto Velho em relação à migração haitiana. Dentre os temas relacionados a essa imigração, aspectos como inserção social, motivos de migração, religião, parentesco, trabalho, chamam atenção. A esses, dentre outros, o aprendizado da língua se mostra como um campo de abordagem rico em informações para ser contemplado pela pesquisa linguística e antropológica, pois é um dos principais recursos no processo de inserção social desses imigrantes na cidade de Porto Velho.

Materiais e Métodos

Nossa pesquisa, além do arcabouço teórico da antropologia, tem como embasamento a linguística aplicada, principalmente as reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua estrangeira ou como língua não materna de Almeida Filho (1993) em que o autor diz que língua estrangeira é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la.

Na mesma esteira, os estudos BAKHTIN (1992) sobre a célebre teoria dos gêneros do discurso e sobre a o sociointeracionismo. A pesquisa de Luiz

Rodrigues Balga foi fundamental para entendermos a origem e constituição do crioulo haitiano e sua relação com a elite e as demais camadas sociais no Haiti.

Para entendermos um pouco mais desse recente fluxo migratório, recorreremos às pesquisas de COTINGUIBA (2014), ele diz que, a imigração haitiana é atribuída ao bloqueio econômico pós-independência, o endividamento impagável à França em decorrência da independentização. Associada à questão econômica, a história haitiana registra um ambiente profundamente marcado pela conturbação política. O processo migratório haitiano para o Brasil se dá por vários outros aspectos.

A visibilidade brasileira no exterior devido ao discurso do crescimento econômico do Brasil, a relativa facilidade de entrar no país pelas fronteiras da região norte, a possível oferta de trabalho motivada pela realização da copa do mundo de 2014, o endurecimento de políticas de imigração em outros países, a instabilidade pós-terremoto de 2010 e a possibilidade de conseguir um visto de permanência, relativamente rápida configuram entre os fatores que motivaram a emigração dos haitianos para o Brasil (COTINGUIBA 2014).

Os relatos dos pesquisadores Marília Pimentel e Geraldo Cotinguiba serão de grande relevância, pois servirão de aporte teórico para a sistematização de instrumentos que nos ajudarão na pesquisa de campo, estes tem estudado de perto a inserção desses imigrantes, através do ensino de língua portuguesa no âmbito do projeto Migração Internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho.

Ademais, recorreremos aos estudos pela Antropologia Linguística que tem como fundamento teórico do seu campo de investigação a relação intrínseca entre cultura e linguagem. Conforme assinala Duranti (1997), qualquer teoria que separe a linguagem da realidade social deve ser vista como problemática. Para ele, ter uma linguagem é mais do que possuir um depósito de metáforas à nossa disposição, através das quais nós damos sentido às nossas experiências. Dessa forma é preciso considerar as relações entre língua e cultura no processo de inserção social de imigrantes.

Resultados

A imigração de haitianos vem acontecendo desde fevereiro de 2011, os imigrantes vêm para o Brasil em busca de trabalho e melhores condições de vida, para isso precisam aprender a nossa língua. Segundo Saussure a língua é um sistema de signo vivo de comunicação, que privilegia a mútua compreensão e entendimento de um determinado povo, sendo esta também uma instituição social e um sistema de valores. Assim, por meio do aprendizado da língua portuguesa, eles não só têm sido inseridos no mercado de trabalho, como o curso tem contribuído no processo de socialização no trabalho, no lazer e nas relações pessoais desses imigrantes.

Como já citado, o método utilizado para o aprendizado da língua portuguesa (LP), se dá através de leitura de textos, diálogos e conversas com os alunos imigrantes. Por se tratar de um país diglótico onde a maioria é monolíngue e uma ínfima minoria bilíngue, o que temos percebido durante as aulas é que aqueles que falam mais de uma língua têm mais facilidade para aprender o português, pois criam mecanismo como, comparar uma língua com a outra, principalmente àqueles que moraram na República Dominicana têm mais facilidade em aprender a LP, pelo fato do espanhol ser mais parecido com o português.

Durante nossa pesquisa como já dito, foi usado o método etnográfico, pesquisador participante, as aulas são ministradas por alunos do curso de letras português da Unir, com a nossa intervenção e participação. A partir do desenvolvimento do curso, os professores iam percebendo quais eram as dificuldades encontradas por esses alunos, sobretudo na oralidade. Antes de chegarem a um método eficaz, alguns erros foram cometidos em relação aos textos em sala de aula, foram elaboradas algumas apostilas e quando os professores percebiam que não estava sendo eficaz elaboravam a seguinte conforme as necessidades dos alunos. Mesmo aqueles que tinham mais facilidade em aprender, em algumas palavras encontravam dificuldades, como ao pronunciar as palavras proparoxítonas, liam como se fossem paroxítonas, médico- *medíco*, pálida- *palída*. Não raro, trocavam o som fonético [b] pelo

som[v] como em trabalhar- *travaíá*; também, no som fonético [ʌ], não era pronunciado, em abelha- *abêia*, telha- *têia*. Entendemos que isso se explica, provavelmente, pelo fato de na língua materna deles não haver esse som, substituindo pelo som mais próximo que é o[y]. Havia, também, a troca do “r” no meio da sílaba por “l”, como em senhora- *senhola*, brinquedo- *blinquedo*. Diante disso, as professoras solicitavam que os aprendizes pronunciassem várias vezes as palavras que eles encontram mais dificuldade, às vezes era preciso que chegassem perto dos alunos para que eles conseguissem visualizar melhor como as palavras eram pronunciadas.

Observamos, no decorrer da pesquisa, que as aulas aconteciam por meio de leitura de textos, usando sempre uma palavra que estava inserida no cotidiano deles. O que se percebia é que, a partir desses temas, o processo de ensino-aprendizado tinha resultados satisfatórios, com isso facilitava a relação entre professor e aluno, as discussões em sala de aula se tornaram interessantes e motivadoras. Constatamos, assim, que por meio dessas conversas, que a equipe aprendia sobre os costumes dos imigrantes, ouvimos relatos de viagem, conhecemos um pouco da história de cada um deles. Era possível, por exemplo, saber em que trabalhavam, se exerciam a mesma profissão que no país de origem e muitos outros assuntos. Nessas discussões é que aproveitávamos para falar também dos nossos costumes, um pouco das nossas experiências de vida, do nosso dia a dia, sobre situações que vivenciamos naquele dia. Desse modo, a aula se tornava mais proveitosa e vimos que eles aprendiam mais.

A equipe de professores, até chegar a um método que fosse eficaz, fizeram algumas atividades que não tiveram resultados positivos, tais como, o uso de textos infantis, contos, fábulas e poesias. Esse tipo de gênero não foi bem aceito pelos imigrantes e, por isso, não contribuiu para o aprendizado. No caso dos contos, fábulas e poesias por ser uma linguagem mais poética, o que se deve levar em consideração é que o que está em nosso imaginário, o que nós compreendemos como surreal, para eles é compreendido como se fosse real, a cosmovisão deles é diferente da nossa, o que defendemos e o que vivemos é resultado da nossa cosmovisão. Outra dificuldade encontrada pelos aprendizes são as expressões idiomáticas. Segundo Evanildo Bechara (2003), o lexema é

a unidade linguística dotada de significado léxico, isto é, aquele significado que aponta para o que se aprende do mundo extralinguístico mediante a linguagem. Muitas vezes os haitianos traziam expressões ou mesmo palavras que ouviam no trabalho, ou ouviam dos amigos, como por exemplo, “quebrar o galho”, “bater um papo”. Tornava-se, assim, evidente a importância de um texto com essas expressões para o enriquecimento do vocabulário, para que pudessem saber as diferenças de significações das expressões idiomáticas, para uma comunicação mais próxima e natural do nativo e como reproduzem um diálogo informal e cotidiano entre os falantes de português.

Vale ressaltar que para tivessem melhor aproveitamento das aulas era preciso levar em conta a questão da alteridade, ler sempre em voz alta e olhando para os alunos para que eles pudessem visualizar como se pronunciavam as palavras. Em seguida era preciso explicar o texto, perguntar se eles compreendiam, às vezes era preciso que aquele que já tinham o maior domínio da língua servisse de intérprete, pois existem algumas palavras em nossa língua que possuem vários significados e que nós falante da língua, entendemos de acordo com o contexto. Para Bakhtin, mais importante do que reconhecer a forma utilizada é entendê-la dentro do contexto, e perceber que essa significação varia de acordo com o uso social da palavra. Por exemplo: o verbo “puxar” que utilizamos em várias situações como: puxar de mover para perto- “Ele puxou a cadeira”; puxar de parecer com- “Ele puxou ao pai” e puxar utilizado nas expressões idiomáticas, “Ele puxou o saco do patrão”, nessas situações temos um pouco mais de dificuldade, por isso a importância do monitor em aprender a língua do pesquisado, e segundo Cotinguiba & Pimentel (2012) “aprender a língua do pesquisado é importante para a construção de uma relação de confiança entre pesquisador e o pesquisado”.

Com base em nossas observações e conversas com os imigrantes, tanto no âmbito do projeto, como no trabalho de campo que realizamos juntamente com a Secretaria de Educação de Assistência Social – SEAS, em visitamos a algumas casas desses alunos, foi possível constatar que as aulas de língua portuguesa têm ajudado esses imigrantes tanto no trabalho como nas amizades com brasileiros, pois segundo Gilberto Velho (1978), para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato direto, pois existem

aspectos de uma cultura que não são explicitados, que não aparecem a superfície e que exigem um esforço maior. E nessas visitas ouvimos alguns relatos que muitos, antes de iniciarem o curso, haviam sido demitidos de seus empregos por motivo de não falarem a LP. Falaram das dificuldades em se relacionar, de obter informações, sobretudo em Unidades de Pronto Atendimento de Saúde.

As turmas de alunos imigrantes foram divididas em três níveis, quais sejam, iniciantes, intermediários e avançados. Essa última é formada por alunos que estão desde 2011 participando do projeto de extensão, por isso já conseguem se comunicar bem em português e querem continuar os estudos no Brasil. Dessa forma, muitos destes já fizeram a prova da Educação de Jovens e Adultos – EJA (de 1ª a 4ª série) e foram aprovados com êxito. Alguns já tiraram a carteira de habilitação, outros estão recebendo promoção no emprego, por servirem de intermediário em empresas entre encarregados e funcionários haitianos.

Ilustrações:



Turma de iniciantes- 2014

2013



Turma de intermediários – agosto de



Visita nas casas de famílias haitianas – setembro de 2013

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e conceitos.** Disponível em: <www.estaçãodaluz.org>. Acesso em: ago. de 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COTINGUIBA, G. C. & PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social de haitianos em Porto Velho.** Revista Travessia: São Paulo, ano XXV n. 70, p. 99-106, jan./jun. 2012.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil – a relação entre trabalho e processos migratórios.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho, 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. (1998). **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** São Paulo: Unesp/Paralelo.

Da MATTA, Roberto. **Relativizando: introdução à antropologia social.** Petrópolis: Vozes, 1981.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 398 p.

MAGALHÃES, Helena M. G. de. **Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: EM QUE IMPLICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?⁷⁰

Adriana Alves de Lima

Mestranda; Unir;

drycaalves25@gmail.com

Ariceneide Oliveira Silva

Mestranda; Unir;

ariceneidesilva@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: Ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira.

Resumo: O presente artigo discute a relevância da diversidade linguística no ensino de Língua Portuguesa e o papel do professor como mediador do conhecimento da língua. O objetivo geral dessa discussão é levar em consideração que o ensino de língua materna no Brasil, não deve focar na homogeneidade linguística, mas favorecer a diversidade constituída a partir da formação histórica e social do país, que deu origem à uma língua pluriétnica e multilíngue. Tomando como um dos objetivos específicos para esse trabalho, a necessidade de se refletir sobre um ensino que necessita de professores conhecedores das diversidades linguísticas para repensar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Para tanto, a metodologia utilizada foi o levante bibliográfico, por ser uma pesquisa bibliográfica. E os teóricos que serviram de embasamento foram: Bortoni-Ricardo (2014), Bagno (2013), Callou e Leite (2010), Saussure (2010), Faraco (2008), Mattos e Silva (2004), Calvet (2002), Possenti (2000) e Brasil (1998).

Palavras-chave: Diversidade Linguística. Professor. Ensino de Língua Portuguesa.

⁷⁰ Trabalho submetido ao “I Colóquio de Pós-Graduação em Letras da Unir: Interculturalidade, Linguagem, Literaturas e Outros Saberes” a ser realizado nos dias 22 a 24 de Agosto de 2016 na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

1. INTRODUÇÃO

Pensar em língua, é pensar uma face da linguagem em seu caráter social, caráter esse que envolvem sujeitos sócio-históricos e ideológicos, sem abrir mão do aspecto político e cultural. Assim é a língua, uma das facetas da linguagem conforme discutiu Saussure em sua obra Curso de Linguística Geral. Nesse aspecto social, insere-se as comunidades linguísticas e seus falantes com suas individualidades da fala, isso já é um requisito para se pensar a língua não como algo homogêneo, universal, sim, mas heterogêneo, carregado de diversidades, de variações desde fonológicas, morfológicas, sintáticas, etc. Por essa ótica, a língua representa um conjunto de diversidades, no plural, não mais uma diversidade, singular.

Assim, a Sociolinguística nos ajuda a entender esses fatores que desmistificam a língua como sendo homogênea, apresentando os mais diversos fatores que a faz ser heterogênea, rica de variações e sujeita às mudanças. Nessa perspectiva, o presente artigo discute a importância dessas diversidades no ensino de Língua Portuguesa, língua majoritária do Brasil, que ainda hoje, conta com mais de 180 línguas indígenas e outras diversas contribuições de migrantes de outros países. Esses fatores implicam em uma educação que deve estar preparada ou deva se preparar para não negar o padrão, mas também para respeitar as diversidades linguísticas presentes nas salas de aula. E, vale salientar que o papel do educador é de suma importância para mediar esse conhecimento nas escolas.

E por ser uma discussão mais apanhada a partir da década de 80, pelos linguistas nas universidades, a sociedade ainda está tentando buscar novas metodologias para tratar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, visto que é um assunto de suma importância, não dá para continuar ignorando as implicações das diversidades linguísticas, principalmente no ensino do português brasileiro. O certo é que não há uma receita pronta, mas promovemos reflexões sobre o respeito que se deve ter acerca dessa diversidade nos quatro cantos do país. Também os livros didáticos ainda não atendem à tais mudanças

para o ensino de língua, essa é outra preocupação, pois falta suporte material didático para ajudar a materializar essa nova proposta.

O artigo está estruturado em três seções. Primeiramente discutimos sobre a “diversidade linguística: em que implica no Ensino de Língua Portuguesa? O objetivo dessa sessão é fazer um panorama das implicações da diversidade linguística e seu reflexo nas sala de aula. Na segunda seção intitulada “o que é diversidade linguística?”. Procuramos dar uma concepção do que realmente é diversidade. E por fim, na terceira seção intitulada “o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da diversidade linguística”, esboçamos sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade linguística que o aluno traz para sala de aula.

Portanto, enfatizaremos que o ensino não pode continuar ignorando a formação histórica da Língua Portuguesa no Brasil, não só a formação histórica, mas as diversidades sociais, as riquezas regionais, de um país imenso, com uma extensão territorial como o nosso país. Além disso, o Brasil recebe povos das mais diversas partes do mundo, desde a colonização, século XV, durante todos os outros séculos que correspondem a exploração de nossa terra, pois para explorar aqui vinham pessoas de vários países da Europa, África, Ásia, e todas elas contribuíram com a formação do Português do Brasil. Como negar tal situação?

2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: EM QUE IMPLICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

O ensino de língua é algo que requer um trabalho diferenciado, pois a língua por ter seu caráter social, conforme aponta Saussure (2010), ela está sujeita às alterações linguísticas de acordo com o uso de seus falantes, assim está vulnerável aos diversos fatores desde o contexto sócio-histórico, a faixa etária dos falantes, o fator regional, dentre outros. Nesse prisma, Bortoni-Ricardo (2014, p.53) aponta que questões de heterogeneidade linguística é correlacional, como veremos trecho a seguir:

A Sociolinguística laboviana é também conhecida como correlacional, por admitir que o contexto social e a fala são duas entidades distintas que podem ser correlacionadas. A explicação estrutural para os

fenômenos heterogêneos do comportamento linguístico é investigada na Sociolinguística correlacional, por meio da correlação estatística, entre esses fenômenos não categóricos, isto é, que variam de um enunciado para outro, de um falante para outro ou até de um estilo para outro no repertório do mesmo falante, com entidades linguísticas e sociais. Os fenômenos heterogêneos a serem correlacionados podem ser de natureza, fonológica, morfológica, sintática e até discursiva.

Nesse âmbito, de natureza correlacional, a heterogeneidade da língua abrange fatores linguísticos como os fonológicos, morfológicos, sintáticos e não linguísticos como estrato sócioeconômico, faixa etária, gênero, proveniência regional e outros. Partindo desses pressupostos, vale ressaltar que a língua do aluno que chega na escola representa um conjunto desses fatores que devem ser levados em consideração no ensino de Língua Portuguesa.

Mas, é importante lembrar que no seu histórico, o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, perdurou durante quase cinco séculos como algo distante da realidade dos falantes, isso fez com que se pensasse que ir para a escola significava aprender uma nova língua, e que aquela que se usava na interação familiar não servia, era errada e vergonhosa, mas a partir da década de 60 do século XX, com o advento da Linguística e posteriormente da Sociolinguística e da Pragmática passa-se a repensar o ensino de LP no Brasil, principalmente a partir da democratização do ensino público, na década de 70. Pois, a partir desse contexto a escola passou a receber um público diferenciado, ou seja, as pessoas de baixa renda que não tiveram acesso à escola na idade adequada, passaram frequentar a sala de aula. Com esse novo perfil de aluno, que não tinha contato com a escrita e o meio de comunicação de acesso era apenas o rádio, em horário limitado, a televisão ainda era para poucos, surge então a necessidade de repensar o ensino, já que a norma padrão, a norma que compete a escola ensinar apresentou resultados críticos nas avaliações e se tornou também o motivo para evasões escolares, uma vez que a diversidade linguística ganha espaço no ambiente escolar, refletindo assim nas avaliações.

Assim, na década de 80, os teóricos, linguistas passam a divulgar os resultados de suas pesquisas apontando possíveis causas dos problemas do ensino de LP, como também apresentam algumas possibilidades de mudanças para o ensino de língua materna no Brasil. Pois um dos maiores problemas apresentados foi em relação à escrita, que correspondia às falas e não aos

aspectos que exigem a escrita. É uma das mudanças parte da Linguística Textual que toma o texto como ponto central do ensino de Língua Portuguesa. Diante dos resultados das pesquisas dos anos 80, o MEC propõe mudanças no ensino, mas apenas na década de 90, com a proposta da nova LDB, a 9394/96. Com esse documento oficial em vigência, a educação passa a repensar a metodologia de ensino de língua materna na escola, passando então a abrir espaço em sala de aula para dialogar sobre as diversidades e variações linguísticas.

2.1. O QUE É DIVERSIDADE LINGUÍSTICA?

Para compreender a questão da diversidade linguística, faz-se necessário abordar Mattos e Silva (2004) que apresenta o Brasil como uma sociedade estratificada e complexa nas suas configurações sociais, que se espalha por 8.500.000km² numa nação multilíngue e pluriétnica, em que os grandes centros urbanos abrigam representantes das diversas etnias, diversos estratos sociais, migrantes rurais de vários pontos do país, de todos eles diversamente articulados entre si, avulta o problema da norma, ou das normas de prestígio, que efetivamente existem, e que se tornam socialmente necessário para os cânones que serão base, sobretudo da língua na manifestação escrita e para os registros formais da língua falada. Além disso, com o surgimento e popularização da informática, novas formas de comunicação e o processo de globalização, promove a facilidade de deslocamento entre as pessoas de diversas partes do país e do mundo, facilitando o cruzamento entre as linguagens e fortalecendo as diversidades.

Partindo então, do pressuposto de que a sociedade brasileira é uma nação pluriétnica e multilíngue e de diversos estratos sociais, é importante refletir o ensino de LP não mais como uma língua homogênea, aquele ensino que perdurou durante séculos, mas um ensino que valorize e respeite o uso da língua em seu contexto real. Dessa forma, Mattos e Silva ainda (2004, p. 75) ressalta que:

As Diretrizes da Comissão Nacional – comissão para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de LM causa surpresa, pois propõem que o objetivo último do ensino de Língua Portuguesa seja domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades adquiridas no processo natural de socialização.

Uma vez que a língua de cultura tem caráter universalista e que atende aos seus milhões de usuários, cada usuário pode preservar os usos nacionais, locais, regionais, setoriais, profissionais e no caso das Diretrizes, a língua de cultura é língua sem variedades adquiridas no processo natural de socialização – língua de cultura entendida como uma língua restrita à cultura letrada das classes dominantes. Visão sobre a língua muito preconceituosa das discussões contemporânea.

No entanto, o Brasil, como um país plural, marcado por culturas distintas e com diferenças sócio-econômicas muito grandes, que vai repercutir de sobremaneira na LP, língua majoritária do povo brasileiro, é responsabilidade da escola repensar o ensino levando em consideração essa realidade, e para corroborar Faraco (2008, p.181) aponta que:

... a realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social. O problema contudo, não está na diversidade em si que é, como dissemos antes, características de todas as sociedades humanas. E, em si, constitui, diga-se de novo, um patrimônio histórico e cultural, um bem que temos de nos orgulhar e não de nos envergonhar: ela é um retrato de nossa história como sociedade (por mais dificuldades que a elite letrada tenha para reconhecê-la e aceitá-la).

Diante disso, vale salientar que as implicações históricas, o modo de colonização, a leva de migrantes, a presença e a interferência dos meios de comunicação são alguns fatores que determinam a diversidade linguística do português brasileiro, pois a língua portuguesa brasileira é o reflexo da sua própria formação histórica.

Ao tomar consciência da diversidade na LP, o que faz da língua não mais algo homogêneo, mas uma língua heterogênea, resultado das situações aculturativas, visto também que a língua não é um organismo estático, pronto e acabado, uma vez que, as línguas naturais se constituem como fenômenos históricos se constituem de fazer-se e refazer-se com a contribuição de diferentes povos e etnias. São estas implicações que devem ser levadas em conta no ensino de LP, essa diversidade resulta em variações linguísticas que chegam até as salas de aula. Para corroborar, Calvet (2002, p. 111) aponta três parâmetros de diversidade linguística “um parâmetro social, um parâmetro

geográfico e um parâmetro histórico”. Esses parâmetros desembocam em três variações da língua que são: “variações diastráticas (correlatas aos grupos sociais), variações diatópicas (correlatas aos lugares) e variações diacrônicas (correlatas às faixa etárias)”. Levando em consideração tais implicações linguísticas, Mendes e Castro (2008, p.23) diz que:

o importante parece-me que é levar os responsáveis pelo ensino – os que planejam e os que executam, os programadores e os professores – à reflexão sobre as peculiaridades sociais e geográficas da língua; sobre a finalidade de seu uso; sobre a pluralidade de seus que constata no falante..

Portanto, o respeito à diversidade deve partir não apenas dos professores, mas também dos programadores, daqueles que planejam o ensino, dos documentos oficiais que regulamentam o ensino.

É oportuno destacar também que até o século XVIII as línguas de bases indígenas e alguns “falares” africanos alimentavam o português do Brasil, assim, incorporou ao português brasileiro. Importa lembrar, que “o português só começou a tornar-se língua majoritária a partir da segunda metade do século XVIII, em parte pelas medidas adotadas pelo Marquês de Pombal, que proibiu o uso de línguas indígenas no território brasileiro. Para reforçar esse ponto de vista, Faraco (2008, p. 180) afirma que:

... e isso porque temos de lutar contra o projeto histórico de segmentos de elite de homogeneizar/uniformizar nossos modos de falar. O desejo de construir uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a renegar essas características linguísticas do país. Primeiro, impedindo já no século XVIII, o uso público das línguas indígenas e da língua geral (ainda hoje é como se elas não existissem).

Nesta perspectiva, cabe salientar que a diversidade linguística do português brasileiro possui raízes lexicais advindas do latim, de línguas africanas e ameríndias, como consequência natural da sua história e dos contatos com as novas culturas. Incorporaram, mais recentemente, palavras do italiano, do japonês, do francês, do inglês, dentre outras, que colonizaram o Brasil no século XIX, considerados pelos defensores da ideia de unidade atentados à língua pura, uma falsa ideologia até hoje dominante no ensino de LP, já que a pluralidade de usos que se estende pelos quatro cantos do país, decorrente do pluriculturalismo

e multilinguismo que se constitui em marca indelével de nossa identidade nacional. Bagno (2013, p.55) mostra que:

Além dessas situações caracterizadas pelo multilinguismo, temos o *português brasileiro* e sua ampla diversidade regional, social, etária, profissional, de gênero etc. num território imenso, numa sociedade altamente complexa, cada vez mais urbanizada e mais integrada à cultura-ideologia hegemônica mundial, designada como um rótulo enganoso da *globalização*...

Dessa forma, vimos que a diversidade linguista é resultado de uma série de fatores que envolvem os falantes de uma língua e, que a escola não pode ignorar tais elementos, pois uma língua não deve ser vista ideologicamente como uma norma padrão, língua uniforme, homogênea, pura – mas uma língua que seja reflexo de sua história, do uso regional dos falantes e de seu contexto social, dentre outros fatores.

3. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O ensino de LP deve ser repensado a partir de uma prática pedagógica que valorize e respeite a diversidade linguística do alunado, bem como possibilite o pleno desenvolvimento de uma educação linguística que leve em consideração o uso das diferentes linguagens. Por outro lado, faz-se necessário o conhecimento da norma-culta, pois esta permitirá a socialização linguística, o que é papel da educação, apresentar as variações linguísticas existentes no país, dentre elas, a variedade padrão, o que não cabe à escola é alimentar a exclusão, ou negar ao educando o conhecimento das diversas possibilidades de falares. Para Faraco (2008, p. 181):

o problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos dessa diversidade e nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes.

Logo, a diversidade de falares não é algo vergonhoso, mas a forma de tratar essa diversidade, a forma preconceituosa é que é problemática. Assim, cabe ao professor de LP, dar um novo caráter ao ensino de língua nas escolas. Nessa perspectiva, Possenti (2000, p. 32-33) diz que “para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. No caso do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola...”. Isso significa que as discussões sobre o ensino de língua ainda tem um longo caminho a percorrer, e, que os professores ainda têm muito o que estudar para sentirem-se seguros no domínio de seu papel social.

Diante do exposto, propõe-se um ensino de LP que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento linguísticos cada vez mais elevado, isto é, de desenvolver neles um conjunto de habilidades e competência de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever para garantir na sociedade, o seu espaço como aluno, cidadão, usuário da língua no exercício pleno de cidadania, respeitando as diversidades linguísticas presentes na sociedade. Assim, o que nos propõem os linguistas é que “o ensino dê aos alunos acesso às variedades ditas cultas, como têm desenvolvido uma compreensão mais refinada do próprio fenômeno dessas variedades” (FARACO, 2008, p. 168). E, Possenti (2000, p. 33) também comunga desse pensamento de Faraco, ao abordar que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um mero equívoco, político e pedagógico”. O que significa dizer que é papel da escola ensinar o padrão, mas que não deve negar, ignorar as diversidades linguísticas do português brasileiro.

Neste prisma, o professor como peça essencial no ensino de LP deve ter conhecimento, formação linguística e pedagógica para criar espaços na sala de aula que privilegiem as mais diversas manifestações linguísticas, sem privilegiar uma única forma a ser seguida, sem restringir assim o caráter plurilingue da Língua Portuguesa brasileira.

O uso dessa diversidade contribuiu, contribui e explica muito o surgimento das variações linguísticas existentes no português, especialmente no brasileiro. E essa questão da variação e diversidade precisa ser trabalhada de maneira tal, que se desconstrua a pontualidade do ensino de língua como prestígio da norma padrão resistindo a toda variação diferente desta. E assim, a pluralidade cultural e linguística no que tange ao português brasileiro, precisa ser trabalhado desde a educação infantil para que sejam reconhecidos os valores culturais e linguísticos de diferentes contextos.

Contudo, a questão da diversidade linguística não pode mais ser tratada com distanciamento no ensino de LP, afinal ela explica vários fatores sociais, culturais e linguísticos de um povo. Logo, a língua é entendida como patrimônio cultural e sua representação enquanto linguagem deve acontecer principalmente na escola, já que esta deve andar em convergência às transformações da realidade social, considerando as práticas sociais de uso da língua, valorizando não só as diversas línguas faladas no português, mas as diversidades e variedades de falas no português.

Dito isto, pode-se dizer que “o léxico, o lugar das línguas históricas em que se refletem as mudanças socioculturais e sociopolíticas, tanto no passado como no presente: neologismos, arcaísmos, empréstimos se refletem a história social das línguas.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 72) se concretizando na diversidade linguística. Logo, não se pode negar que “outras vozes falam e escrevem hoje no Brasil e não há como não ouvi-las.” Pois os educandos presentes nas escolas do Brasil são oriundos das mais diversas etnias, vindos dos quatro cantos do país, e essa realidade de diversidade linguística não pode continuar sendo ignorada ou maquiada. E os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa também expressam a preocupação com o ensino de variedades linguísticas nas escolas ao ressaltar que:

é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.(BRASIL, 1998, 52)

Dessa forma, o ensino de LP é um processo contínuo aberto, que tem de ter como ponto de referência básico e essencial um estudante – sujeito ativo com suas variações linguísticas. Pois para Callou e Leite (2010, p. 12):

Um território e 8,5 milhões de quilômetros quadrados, com uma população hoje estimada em 170 milhões de habitantes – com índices ainda alto de analfabetismos – não poderia apresentar um quadro linguístico homogêneo. A diversidade que existe em qualquer ponto espelha uma pluralidade cultural e não pode presumir para a expansão do português no Brasil uma forma linguística única, pois a época em que se deu a colonização, a origem dos colonizadores e as consequências linguísticas de um contato heterogêneo são aspectos que devem ser considerados.

Sendo assim, o ensino de LP implica em respeitar as diversidades linguísticas e em promover a interação dos falantes no uso efetivo da linguagem, na qual se estabelecem vínculos comunicativos em instâncias diferentes da sociedade. Tal perspectiva, aponta uma riqueza para o ensino de língua e que requer do professor uma mediação libertadora conforme Freire nas palavras de Henry Giroux (*apud* RAJAGOPALAN, 2003, p.105):

Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas.

Portanto, a diversidade linguística precisa ser respeitada, discutida nas escolas, e não mais focar o olhar para uma língua pura e homogênea. Diante do histórico da constituição do português brasileiro, o que resta à educação, aos educadores e elaborar material didático que pontue os mais diversos fatores que promovam a heterogeneidade linguística.

4. CONCLUSÃO

Com o advento da Linguística e das várias áreas de estudos sobre a linguagem como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a

Análise do Discurso, a Semântica dentre outras, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser questionado, desde a sua eficácia até as necessidades de possíveis mudanças. Pois, durante muito tempo o ensino era unilateral, voltado para uma Língua Portuguesa homogênea, intocável, pura, fechada, sem possibilidades de mudanças, variações e, que não comportava diversidades.

Mas, com a democratização da escola na década de 70 do século XX, o público-alvo das escolas públicas mudou, e passou a receber um novo perfil de estudantes, sem o menor contato com o letramento, questões que envolvia a leitura e a escrita. Isso acarretou uma série de alterações nos resultados dos exames nacionais, conhecido como a “era” do fracasso escolar.

Assim, os linguistas surgem com discussões sobre as diversidades linguísticas e sente-se a necessidade de criar uma nova forma de ver a língua. O que fica claro que o ensino de Língua Portuguesa precisa de profissionais preparados e de porte de conhecimentos linguísticos suficientes para essa nova abordagem para atuar na educação, na perspectiva do ensino focando as diversidades linguísticas e com novas metodologias para promover um ensino coerente, de uma língua heterogênea, rica em seus aspectos e fatores.

Por fim, não é mais possível ensinar Língua Portuguesa sem abordar a riqueza das diversidades linguísticas, a partir da reflexão da constituição do português do Brasil, língua pluriétnica e historicamente constituída.

5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. Parábola. São Paulo, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. Contexto. São Paulo, 2014.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

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

CALLOU, Dinah & LEITE Yonne. **Como falam os brasileiros**. Zahar. Rio de Janeiro. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. Parábola. São Paulo, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Ática. São Paulo, 2000.

MATTOS E SILVA. Rosa Virgínia. **O Português são dois**. Contexto. São Paulo, 2004.

MENDES, Edleise & CASTRO, Maria Lúcia Souza(Orgs.) **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Pontes, São Paulo, 200.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix. São Paulo, 2010.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LÍNGUA MATERNA: POR UM ENSINO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Andréia de Fátima Pinsan

Mestranda, UNIR

andreia.pinsan@ifro.edu.br

Andreia dos Santos Oliveira

Mestre, IFRO

andreia.oliveira@ifro.edu.br

Andressa Castro Priori de Souza

Mestranda, UNIR

andressa.priori@ifro.edu.br

Grupo de Trabalho: Ensino de Língua Materna.

Resumo: O presente artigo objetivou analisar o livro didático de Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Médio, (*Ser Protagonista*, 2013, Edições SM) adotado pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Ariquemes, para ser utilizado de 2015 a 2017. O foco da análise está em como os autores da referida obra abordam o tema "Variação Linguística". O escrito em pauta é de natureza qualitativa e a análise dos dados foi feita com a realização de análise do conteúdo presente no referido livro didático, "doravante LD". Para tanto, contamos com as teorias sociolinguísticas e com os conceitos que os autores Possenti (1996), Bechara (2007), Bortoni-Ricardo (2014), Alkmin (2011), Bagno (1999; 2013) e Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs - (1998 e 2000) apresentam a respeito das variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa". Mediante análise realizada concluímos que o LD adota uma proposta de ensino que visa propagar a língua como instituição social.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação Linguística. Língua Materna. Livro didático.

Introdução

A sociolinguística é uma ciência que se ramificou da Linguística tornando-se autônoma e interdisciplinar, pois busca explicações para os fenômenos linguísticos em outras áreas como a antropologia, a sociologia, a filologia, entre outras. Teve início no século XX, porém, por volta de 1960, muitos linguistas já estudavam e desenvolviam teorias que levavam em consideração o contexto sociocultural em que a fala era produzida.

O avanço dessa ciência nos possibilitou compreender que a língua é viva e mutante. Assim como a humanidade evolui, a língua também. Portanto, um novo olhar deve ser desenvolvido acerca dos pressupostos teóricos a respeito do tema. Esse olhar mais sensível e atento precisa fazer parte do universo daqueles que exercem a função de pesquisadores e propagadores dessas teorias, em especial, linguistas, gramáticos e professores de Língua Portuguesa.

Baseadas nesses pressupostos elaboramos este trabalho que objetiva analisar o livro didático de Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Médio, (*Ser Protagonista*, Edições SM, 2013) adotado pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Ariquemes, para ser utilizado de 2015 a 2017. O foco da análise está em como os autores da obra abordam o tema "Variação Linguística". O presente escrito é de natureza qualitativa e a análise dos dados foi feita com a realização de análise do conteúdo presente no livro didático. Para tanto, contamos com as teorias sociolinguísticas e com os conceitos que os autores Possenti (1996), Bechara (2007), Bortoni-Ricardo (2014), Alkmin (2011), Bagno (1999; 2013) e PCNs (1998 e 2000) apresentam a respeito das variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa".

Materiais e Métodos

A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa e para fins metodológicos adotou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Para melhor detalhamento estruturou-se o trabalho em cinco categorias de análise, sendo elas: 1. Como o livro didático aborda o tema variação linguística?; 2. Ele deixa claras as

definições de variação, variedade, variante, norma padrão e norma culta?; 3. O LD trata o preconceito linguístico?; 4. As atividades propostas se limitam a variações do léxico, de ortografia, de pronúncia e de semântica?; 5. Como o livro didático lida com a variação entre fala e escrita? No entanto, neste trabalho apresentaremos o resultado apenas da primeira categoria citada acima.

Resultados:

Categoria 1: Como o livro didático aborda o tema variação linguística?

Em conformidade com os pressupostos de um ensino de língua pautado na prática efetiva das variedades linguísticas, o aluno deverá além de conhecer as diversas variedades que compõem uma mesma língua, saber utilizá-la de acordo com suas necessidades comunicativas. Como diz Bechara, "a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação". (BECHARA, 2002, p.14).

O livro didático da coleção "Ser Protagonista" trabalha o tema variação linguística de modo esclarecedor e de acordo com as concepções teóricas que embasam esta pesquisa. Em um primeiro momento, os autores do LD vêm tratando de conceitos e definições acerca do que é linguagem, signo, significante, significado, linguagem verbal, signos linguísticos e língua. Eles se preocupam de antemão, em esclarecer que a língua deve ser entendida como prática social e que são muitas as perspectivas existentes para serem observadas dentro de uma situação comunicativa, tais como: os fatores que determinam a produção de sentido nos mais diversos contextos de comunicação; a maneira como expressamos ou revelamos nossa identidade através da fala; os valores sociais que a língua revela ou esconde, entre outros.

A partir disso é que o livro didático vem abordar as concepções de variação linguística. Introduce o assunto através de um poema de José Paulo Paes "Lisboa: aventuras" (Ser Protagonista, 2013, p.198), revelando algumas particularidades no vocabulário do português falado em Portugal em relação ao do Brasil. Cita também que essas diferenças não se limitam apenas a fala, mas também as construções sintáticas. Na sequência leva os alunos a refletirem sobre as variações na língua falada no Brasil, apontando que cada região, grupo social,

faixa etária apresentam um modo particular de pronunciar algumas palavras e expressões.

De maneira geral, podemos perceber que as escolhas dos textos e as construções das atividades estão sempre se conectando, buscando associar um conteúdo a outro, de maneira intertextualizada, por isso o conteúdo de variação linguística não se limita apenas em um determinado capítulo, retomando, sempre que possível, os assuntos já abordados. Tal metodologia privilegia o desenvolvimento crítico reflexivo do aluno a respeito do tema, e de uma concepção mais clara e abrangente sobre a língua.

O fragmento a seguir denota que uma das propostas do LD, talvez a principal, é que os alunos sejam um usuário competente de sua língua:

Fragmento 1 - Fragmento do livro analisado:

[...] Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares sociais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar uma língua exemplar [...].

BECHARA, Evanildo. Conferência à Academia Brasileira de Letras em 4 set. 2000. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/idioma20000704.html>>. Acesso em: 31 out. 2012.

Fonte: (Ser Protagonista, Edições SM, 2013, p.203)

Este fragmento retirado de umas das atividades do LD, demonstra que os autores do LD apresentam uma proposta de ensino de língua materna que prima pelo uso efetivo e eficiente da linguagem, demonstrando a importância de saber usar a língua(gem) nos mais variados contextos sociais e culturais.

Referências

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**/Marcos Bagno. - São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico. O que é, como se faz.** 51ª edição: março de 2009. Edições LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1999.

BAGNO, Marcos. **Educação linguística no Brasil: balanço de uma década (1998-2008).** Revista de Linguagens Boca da Tribo, v.1, n.1, p.158, abr.2009.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: Opressão ou Liberdade?** 11ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BORTONI - RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, v.1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. p.32.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**/Louis-Jean Calvet; tradução Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.