

Olhares sobre línguas e literaturas em ambientes multiculturais

Odete Burgeile
Gessiane Lobato Picanço
Alexandre Mariotto Botton
(Organizadores)

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



Odete Burgeile
Gessiane Lobato Picanço
Alexandre Mariotto Botton
(Organizadores)

**OLHARES SOBRE LÍNGUAS E LITERATURAS EM
AMBIENTES MULTICULTURAIS**

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

Reitor

Rodrigo Bruno Zanin

Vice-reitora

Nilce Maria da Silva

EDITORA UNEMAT

Conselho Editorial

Presidente

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Conselheiros

Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima
• Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Célia Regina
Araújo Soares Lopes • Milena Borges de Moraes
• Ivete Cevallos • Jussara de Araújo Gonçalves
• Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo
Anderson da Silva Pereira • Carla Monteiro de
Souza • Wagner Martins Santana Sampaio •
Fabiano Rodrigues de Melo

Suplentes

Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de
Figueiredo Bacovis • João Aguilar Massaroto
• Ricardo Keich Umetsu
• Nilce Maria da Silva • Sérgio Santos Silva Filho
• André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato
Mocheuti

Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavallhada III
Cáceres-MT – CEP 78217-900

Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br

www.unemat.br

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Odete Burgeile
Gessiane Lobato Picanço
Alexandre Mariotto Botton
(Organizadores)

**OLHARES SOBRE LÍNGUAS E LITERATURAS EM AMBIENTES
MULTICULTURAIS**

Cáceres/MT
2021

© Odete Burgeile, Gessiane Lobato Picanço, Alexandre Mariotto Botton

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da capa: Rogério Mota

Revisão e diagramação: Abel Sidney



O presente livro foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil - Projeto: DIÁSPORAS AMAZÔNICAS: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE - Edital: PROCAD Amazônia -Linha 1 -n. 88887.200508/2018-0.

CIP – Catalogação na Publicação

B954o Burgeile, Odete.

Olhares sore línguas e literaturas em ambientes multiculturais /
Odete Burgeile ; Gessiane Lobato Picanço e Alexandre Mariotto
Botton (orgs.). - Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.

162 p.: il. color.

ISBN 978-65-86866-65-0 (livro digital)

1. Línguas - Estudo. 2. Literatura. 3. Linguística. I. Picanço, G. L. II.
Botton, A. M. III. Título.

CDU 81+82

Ficha catalográfica confeccionada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
O curso “Língua Viva!” e a revitalização do Mundurukú no Amazonas.....	13
Gessiane Lobato Picanço	
“Projeto Sou Bilíngue”: uma experiência de manutenção linguística e resistência cultural na cidade de Lábrea....	28
Ana Carla Bruno	
Língua espanhola e identidade: as imagens presentes e retomadas na memória discursiva dos alunos.....	41
Djenane Alves dos Santos Odete Burgeile	
Mapeamento da Língua de Sinais no contexto prisional de Porto Velho.....	59
João Carlos Gomes Flávio Mendes de Oliveira	
A língua espanhola no ENEM (2012-2019): língua, cultura e políticas linguísticas.....	74
Layde Dayana Nascimento Nádia Nelziza Lovera de Florentino Ricardo Alves Oliveira	
A importância da literatura indígena para a revitalização das línguas indígenas no Brasil.....	89
Ytanajé Coelho Cardoso	
Memória, progresso e catástrofe: uma análise de <i>Tupxi: o índio da paz</i> de Adalberto Holanda Pereira.....	103
Alexandre Mariotto Botton	
O ensino de língua e de literatura em prol dos direitos humanos.....	116
Patrícia Helena dos Santos Carneiro Júlio César Barreto Rocha	

A compreensão da literatura brasileira por meio da solidariedade dos excluídos.....	132
Dante Gatto	
Consciência social em Ricardo Dicke.....	145
Madalena Machado	
Sobre os organizadores e os autores.....	159

APRESENTAÇÃO

Os temas abordados neste livro derivam do projeto Diásporas Amazônicas: Língua, Cultura e Educação sob o Signo da Diversidade, aprovado pelo Edital Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia n. 21/2018, da Capes, aglutinando os programas de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, da Universidade Federal do Pará e da Universidade de Rondônia. Os artigos que oferecemos à vossa leitura são o resultado do trabalho de pesquisadores que há tempos se dedicam ao estudo das línguas, da literatura e da educação tão diversas na região compreendida no vasto território da Amazônia legal.

No primeiro artigo, intitulado **O curso “Língua Viva!” e a revitalização do Mundurukú no Amazonas**, Gessiane Lobato Picanço apresenta um pouco da experiência com o ensino de língua em contexto de revitalização linguística. A língua Mundurukú, tronco Tupi, é a língua identitária de uma população de mais de 10.000 pessoas, a maioria habitando áreas nos estados do Pará e Amazonas. No Pará, a língua é preservada e o principal meio de comunicação entre os membros dessa comunidade. No Amazonas, no entanto, a língua já foi substituída pela Língua Portuguesa há pelo menos três gerações. Essa comunidade luta para resgatar a língua do povo. Recentemente, deu-se início ao Programa *Ya’õ Etabêẽ* – Língua Viva, que prevê algumas ações de resgate, incluindo um curso para jovens e adultos. O curso, denominado “Língua Viva! Ensino de Mundurukú para jovens e adultos” foi iniciado em 2019. A metodologia do curso segue os princípios da abordagem *Task-based language teaching* (TBLT), em tradução livre, *Ensino da língua com base em tarefas* (LONG, 2015), que tem como foco o aprendiz, incentivando seu aprendizado com base em situações comunicativas de seu meio social e promovendo o uso da língua em domínios além da sala de aula.

No segundo artigo **“Projeto Sou Bilíngue”: uma experiência de manutenção linguística e resistência cultural na cidade de Lábrea**, Ana Carla Bruno afirma que, desde 2010, um grupo de indígenas no bairro da Fonte em Lábrea (Sudoeste do Amazonas), inicialmente de forma autônoma, vem desenvolvendo atividades para manter suas línguas indígenas mesmo vivendo na cidade. Este trabalho busca apresentar um pedacinho da experiência do “Projeto Sou Bilíngue” num contexto de uma região que tem sido cenário das mais variadas experiências de desenvolvimento para

Amazônia: como por exemplo, o impacto das empresas seringalistas, a pecuarização, sem falar da utilização e exploração da mão de obra indígena.

No artigo seguinte, **Língua espanhola e identidade: as imagens presentes e retomadas na memória discursiva dos alunos**, Djenane Alves dos Santos e Odete Burgeile buscam identificar, em depoimentos de alunos, as imagens que constituem a representação da língua espanhola e fazem parte do imaginário acerca desse idioma com o qual estão entrando em contato. As autoras tomam por base as concepções de sujeito, discurso, ideologia e identidade encontradas nos trabalhos de teóricos como Pêcheux (1975), Lacan (1992), Orlandi (1999), Coracini (2007), Silva (2011) e Hall (2011). Para tanto, foi realizada uma análise linguística da referenciação, baseada em Koch (2006), nas respostas desses alunos, procurando identificar de que forma os alunos se referem ao espanhol e como realizam as retomadas. Depois, analisam o entrelaçamento discursivo dessas respostas com textos sobre globalização, imagens e identidade, visando relacionar o discurso dos alunos a outros discursos. Ao final do trabalho, elas observam que as imagens presentes na memória discursiva dos alunos encontram relação com o discurso globalizante, o discurso publicitário e o discurso mitológico, que formam o conceito sobre a língua espanhola resultante de seu imaginário e, portanto, indicando que o espaço social e ideológico no qual a língua está inserida é fortemente regido pelas relações de poder locais e pelas representações globais.

Em **Mapeamento da Língua de Sinais no contexto prisional de Porto Velho**, João Carlos Gomes e Flávio Mendes de Oliveira mostram que a presença de presos surdos na população carcerária de Porto Velho vem gerando falta de preocupação de acessibilidade linguística por parte das autoridades públicas que fazem gestão do sistema prisional. A falta de acessibilidade na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) dos funcionários e servidores públicos, como na Polícia, no Ministério Público (agentes penitenciários, defensores públicos), dentre outros, e a inexistência de intérpretes presentes para efetivar a comunicação entre o detento surdo e o servidor ouvinte, seja na execução da pena, seja no processo de ressocialização, tem tornado os surdos presos um grave problema de direitos humanos. A pesquisa tem por objetivo identificar formas de comunicação entre presos surdos e ouvintes no sistema prisional de Porto Velho no Estado de Rondônia. Levando-se em consideração a questão da violência, superlotação das celas, falta de investimento das Políticas Públicas para ressocialização e com o agravante da falta de acessibilidade linguística dos

presos surdos, esse estudo buscou identificar meios identificar de sinais termos que podem amenizar os processos de comunicação expressão com os presos surdos no sistema prisional de Porto Velho. No Brasil há uma negligência com relação à população de surdos presos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010) há 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva no país. A esmagadora maioria destes surdos comunicam com a Libras. Neste contexto, acessibilidade linguística dos surdos presos é uma forma de produção de ações afirmativas que promove uma efetiva acessibilidade da comunidade surda frente à sociedade, assegurando os ideais dos princípios constitucionais, como igualdade, liberdade, dignidade e justiça social.

Layde Dayana Nascimento, Nádia Nelziza Lovera de Florentino e Ricardo Alves Oliveira têm como principal objeto de estudo de seu trabalho **A língua espanhola no ENEM (2012-2019): língua, cultura e políticas linguísticas**, a opção de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio em Rondônia. O objetivo principal da pesquisa foi analisar os dados do INEP para constatar o percentual de alunos que optam pela língua espanhola no Ensino Médio, estabelecendo a relação entre essa escolha e as políticas linguísticas voltadas para o ensino de línguas adicionais. Para tanto, primeiramente apresentam as relações entre língua e cultura, refletindo também sobre as políticas linguísticas no Brasil para posteriormente realizar a análise dos dados demonstrando os resultados através de gráficos comparativos, quantitativos e percentuais. Como principal referencial teórico utilizam as reflexões de Calvet (1999, 2002 e 2007), Coracini (2007) e Shohamy (2006). Por fim, espera-se que esta pesquisa seja relevante para a difusão da Língua Espanhola no Estado de Rondônia, demonstrando as implicações causadas pelas políticas públicas linguísticas voltadas para as zonas de fronteira.

Os capítulos seguintes saem do universo das línguas e entram no universo das literaturas. No artigo **A importância da literatura indígena para a revitalização das línguas indígenas no Brasil**, Ytanajé Coelho Cardoso discute a importância da literatura indígena para o fortalecimento das políticas de revitalização linguística que vêm ocorrendo no Brasil. Apesar de recente nas discussões educacionais brasileiras, a literatura indígena está ganhando visibilidade, impulsionada por ações dos próprios escritores e escritoras indígenas. Esse movimento literário tem possibilitado um diálogo bastante promissor entre as vozes dos povos indígenas e as vozes dos povos não indígenas: um diálogo que pode se desdobrar em atitudes linguísticas

positivas para os povos indígenas, os quais, durante séculos, tiveram sua cultura e sua língua estigmatizadas por uma percepção ocidental logocêntrica.

No ensaio **Memória, progresso e catástrofe: uma análise de Tupxi: o índio da paz de Adalberto Holanda Pereira**, Alexandre Mariotto Botton propõe uma análise do livro *Tupxi: o índio da paz* de Adalberto Holanda Pereira escrito a partir de fontes, ainda que escassas, das falas rememorativas de Maurício Tupxi a respeito do seu passado e de seu povo Manoki-Irantxe. Move esta análise, o estudo acerca da interface progresso/catástrofe sob a perspectiva que esses conceitos assumem na teoria benjaminiana quando esta se debruça sobre o passado e o percebe como um “amontoado de escombros”. Para aprofundar a pretendida análise, foram utilizados os conceitos-metáforas de “rastro e cicatriz” que representam a importância da memória e do recordar na reelaboração do passado, segundo Jeanne Marie Gagnebin. Ainda, na perspectiva da reminiscência do passado, o texto se vale da parte do relatório da Comissão Nacional da Verdade, encarregada de investigar os crimes cometidos pela ditadura militar brasileira, a respeito da violação dos direitos humanos dos povos indígenas. Por fim, destaca-se a importância da memória evocada não apenas nas reminiscências de Tupxi, mas como parte integrante da identidade do povo Irantxe-Manoki.

Em **O ensino de língua e de literatura em prol dos direitos humanos**, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha mostram que, tanto o ensino de língua nacional, como o ensino das suas literaturas receberam, pelos séculos, tratamento diferenciado, muito embora fossem áreas paralelas, muitas vezes complementares, e cuja ideologia comum não disfarçava o interesse jurisdicional de um território unificado para a exploração das gentes e dos seus recursos naturais. Desde as suas origens clássicas, gregas e romanas, até o limiar do século XXI, o trabalho principal com o seu conteúdo programático cuidava de elencar formas unificadoras e autorias canônicas. No interior das disciplinas das Letras Nacionais, no Brasil, dentre pessoas que pregavam o que se chamaria de Instinto de Nacionalidade (Machado de Assis) ou de Antropofagia (Oswald de Andrade), poucas outras denominações podem representar bem essas duas variantes, nas quais as argumentações repassadas mapeavam os temas linguístico-literários e as estruturas sociais pátrias. A partir de uma perspectiva histórica, mas fundamentadas especialmente em uma metodologia político-cultural, pleiteia-se que o ensino de língua e de literatura deverá estar orientado às argumentações em prol da defesa dos

direitos humanos, vistos como geradores de unidade global de referenciamento humano qualificado. Após o arrazoado, realiza-se um levantamento de dados teóricos em direção a uma proposta em que seja possível pautar o aproveitamento das novas tecnologias, de mídias sociais, reunindo um conteúdo crítico-argumentativo ao ensino de língua e de literatura de final de século, com vistas a avançarmos uma proposta diferenciada voltada ao século XXI. Estando suportados em projetos de pesquisa trabalhados nos últimos anos, com diversos discentes de iniciação científica e, recentemente, em projeto de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, obteve-se um esboço de afirmação da dignidade dos Direitos Humanos como valor maior, propondo como resultado estabelecer este conteúdo concreto no seio da principiologia, algo formal e algo conteudístico com propostas tanto advindas dos paradigmas do século XX como atualizando-se para os meios do século presente. Os autores tratarão de propor um esboço para avançar uma proposta neste sentido, agora direcionada ao século XXI.

No artigo **A compreensão da literatura brasileira por meio da solidariedade dos excluídos**, Dante Gatto apresenta reflexões preliminares que justificam o estudo da experiência das literaturas periféricas, comparativamente, no contexto nacional. Padece-se, ainda, de uma velha mentalidade de se utilizar teorias hegemônicas e não nos posicionarmos como *sujeitos*. No que se refere às relações internacionais houve um rearranjo entre nações para pôr frente à situação global. A dialética das reflexões passa pelos novos paradigmas ao estudo da literatura não condicionado às perspectivas estéticas, mas considerando práticas discursivas, isto é, nos cabe refletir experiências literárias das textualidades contemporâneas. Posto isto, sintetiza-se o processo de transformação dos estudos comparados: da busca da unidade, entendida como universal, às preocupações com a *diferença*. A fonte perde o brilho em função da consciência da inevitável influência. Reflexões acerca do nacionalismo enquanto prerrogativa da literatura brasileira, a história das historiografias literárias e a contingência do cânone tiveram lugar nas reflexões para demonstrar que o que se entende por literatura brasileira comportou exclusão das periferias, notadamente Norte, Centro-Oeste e Sul, em detrimentos do Sudeste e Nordeste que foram privilegiados pelos momentos econômicos que deram sustentação à superestrutura literária. Precisa-se, pois, abraçar a causa de estudar comparativamente as experiências literárias das periferias brasileiras, já mencionadas, no sentido de construir a totalidade possível do indefinível

Brasil. Devemos nos entregar a uma pesquisa que se faça necessária para nós, aprendendo com a experiência do outro.

Conclui este livro o instigante artigo de Madalena Machado, intitulado “Consciência social em Ricardo Dicke”, que mostra que a literatura de Ricardo Dicke, ao se abrir à conscientização social, apresenta um painel rico e variado das mazelas deixadas pela ambição, usura, apropriação de terras servindo aos interesses dos contemplados pelo poder político e econômico. A pesquisa enfoca personagens que trazem o estigma do esquecimento e, por isso, crescem na constatação do seu valor existencial, por vezes, entoam a cantiga de suas tristezas, outras, e discursam sua revolta e mostram ao leitor por pensamentos e palavras, como ocorreu com a ocupação, exploração e enriquecimento de uma parcela da população da Amazônia Legal em detrimento da aniquilação do primeiro habitante desta parte do Brasil.

Por fim, ao apresentar a dezena de trabalhos decorrentes de pesquisas, ao mesmo tempo plurais e compenetradas na vastidão pouco visível do ambiente linguístico e literário da Amazônia legal, convidamos o leitor a fazer uma experiência de imersão no ambiente sócio, linguístico, literário, cultural amazônico.

As organizadoras e organizador

O CURSO “LÍNGUA VIVA!” E A REVITALIZAÇÃO DO MUNDURUKÚ NO AMAZONAS

Gessiane Lobato Picanço

O Mundurukú é uma língua Tupi (RODRIGUES, 1986), que exhibe dois cenários distintos. De um lado, temos o povo Mundurukú da região do Alto Tapajós, estado do Pará, cujos habitantes usam a língua como meio de comunicação diária nas aldeias, com falantes fluentes em todas as gerações, e o Mundurukú ainda resiste como a única língua adquirida e utilizada por crianças até a idade escolar, quando passam a ter contato com a língua Portuguesa. Do outro lado está o povo Mundurukú do Amazonas, situado na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, município de Borba, onde o Mundurukú já não é mais falado há pelo menos três gerações, tendo sido substituído completamente pelo Português (BORELLA; SANTOS, 2011a-b; FRANCÊS JÚNIOR, 2014). Frente ao desaparecimento da língua e, conseqüentemente, das manifestações da cultura, cujos últimos cinco falantes têm idade superior a 80 anos, a comunidade Mundurukú do Amazonas decidiu iniciar um processo de revitalização da língua. Depois de algumas iniciativas, como o projeto Kabia'ara (2000-2005; Seduc/AM) e a Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas/Turma Mundurukú (2011-2018; Faculdade de Educação/UFAM), desde então a comunidade luta para ter um projeto independente, voltado exclusivamente para a revitalização da língua e da cultura Mundurukú no Kwatá-Laranjal.

No entrecruzamento desses cenários, nasceu o Programa “*Ya'õ Etabêg* – Língua Viva”, que visa atender a demanda do povo Mundurukú do Amazonas em retomar sua identidade linguística e cultural. A proposta foi pensada, discutida e construída em dois encontros com a comunidade, organizados pela Funai, com participação de representantes de várias localidades dessa terra indígena. O primeiro encontro foi realizado em setembro de 2016, ocasião em que se estabeleceu uma comissão local, formada por membros da comunidade, e outra de apoio, para conduzir e assessorar o projeto; avaliar a vitalidade da língua; ouvir as demandas da comunidade e dar início à proposta de um programa específico para a revitalização da língua na TI Kwatá-Laranjal. O segundo encontro ocorreu em abril de 2017, no qual o Programa *Ya'õ Etabêg*! – Língua Viva! foi apresentado e discutido com a comunidade local. Seu objetivo principal é implementar ações de resgate da língua e da cultura Mundurukú nessa comunidade do Amazonas, entre elas o ensino da Língua Mundurukú para

jovens e adultos. Para tanto, formulou-se o Curso Língua Viva!, com previsão de carga horária de 120 horas e elaboração de materiais didáticos próprios (detalhes mais adiante).

SOBRE A VITALIDADE DA LÍNGUA NA TI KWATÁ-LARANJAL

Santos e Borella (2011a) realizaram um levantamento sociolinguístico preliminar, entre setembro e outubro de 2010, no qual entrevistaram 292 adultos de 27 aldeias da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Os resultados revelaram que a comunidade como um todo tinha apenas sete idosos que ainda falavam a língua nativa (dois anciãos no Laranjal, quatro no Kwatá e um em Kaiowé), mas que não faziam uso da língua no dia a dia. Segundo as autoras, esses idosos ainda conseguiam entender e dar continuidade a uma conversa em Mundurukú. Uma fração dos entrevistados afirmou conhecer Mundurukú, o que significa que sabem palavras e frases memorizadas, mas não conseguem produzir nenhuma frase nova ou seguir os detalhes de uma conversa. Em outras palavras, a maior parte pode ser classificada como não falante, pessoas que não têm conhecimento da língua, exceto por algumas palavras.

Durante o primeiro encontro para a discussão do projeto de revitalização, entre 2016-2017, fizemos uma avaliação da vitalidade da língua Mundurukú na TI Kwatá-Laranjal, com base na percepção da comunidade. Tomamos como pontos de discussão, um documento proposto pela Unesco (2003), que estabelece 9 fatores a serem considerados. Esses fatores, por si só, justificam a necessidade de implementação de iniciativas para o resgate da língua.

Transmissão intergeracional: Segundo informações obtidas na própria comunidade, cerca de 5 (cinco) idosos, acima de 80 anos, podem ser considerados remanescentes da geração que adquiriu a língua na infância, o que corresponde à geração de bisavós. As gerações seguintes passaram a adotar o Português, por pressão externa (BELEZA, 2002). Logo, pode-se dizer que a língua deixou de ser transmitida há pelo menos três gerações.

Número absoluto de falantes: Não há dados concretos sobre o número de falantes fluentes, semifluentos ou conhecedores. A última geração a conviver diariamente com a língua está, hoje, com idade superior a 80 anos, sendo que a mais idosa, Dona Ester Cardoso, já completou 100 anos. Mesmo entre estes, desconhece-se até que ponto conseguiriam comunicar-se fluentemente na língua.

Proporcionalidade entre falantes e total da população: A população autodeclarada indígena na TI Kwatá-Laranjal, no Amazonas, é de aproximadamente 4.600 indivíduos, segundo o último Censo (IBGE, 2010); porém, nem toda essa população é Mundurukú, pois na TI vivem também povos de outras etnias. Considerando que os idosos da última geração de falantes não chegam a 10, pode-se dizer que eles representam menos de 1% da população. O restante da população usa o Português como única língua para comunicação diária, portanto, 99% dos Mundurukú não compreendem ou falam a língua.

Mudanças nos domínios de uso da língua: A língua não é utilizada em nenhum ambiente e não tem qualquer funcionalidade na comunidade, mas já começa a ganhar espaço em escolas locais, através de ações individuais de alguns professores, principalmente através de danças e pequenas canções em Mundurukú e apresentações em eventos culturais nessas localidades.

Resposta a novos domínios e mídia: A língua não é utilizada como meio de comunicação ou interação em nenhum contexto social.

Materiais para ensino-aprendizagem da língua: Há alguns materiais pedagógicos de Mundurukú, ainda pouco acessíveis, exceto por alguns membros da comunidade, em geral professores; para outros, eles têm pouco valor, mesmo que simbólico. O ensino-aprendizagem da língua não está oficialmente previsto no currículo escolar, mas já há reivindicações para sua inclusão (CARDOSO, 2017), incluindo a contratação de professores Mundurukú oriundos do Pará.

Políticas linguísticas institucionais e governamentais, incluindo status oficial e uso: A língua portuguesa é dominante, mesmo dentro da comunidade; ainda não há uma política formalizada para a língua Mundurukú, nem no âmbito escolar.

Atitudes dos membros da comunidade em relação à língua nativa: Os posicionamentos diferem, dependendo da geração. Quanto maior a idade, mais positiva é a atitude em relação à língua. Idosos apoiam integralmente a revitalização da língua e seu retorno como língua de comunicação. A maioria dos adultos também demonstra apoio, porém considera que ela deveria ser associada à escola. Quanto a adultos jovens e adolescentes, nota-se um distanciamento maior, no máximo alguma curiosidade, quanto ao processo de retomada da língua.

Quantidade e qualidade de documentação disponível sobre a língua: A língua é relativamente bem estudada do ponto de vista linguístico, com várias

publicações disponíveis, mas a maioria desses estudos aborda o dialeto falado no Pará e, por terem uma abordagem linguística, dificultam o ensino-aprendizagem do Mundurukú por não linguistas. Por outro lado, a existência desses materiais permite a elaboração de materiais pedagógicos, a exemplo de um livro sobre a ortografia da língua (PICANÇO, 2012) e o Livro 1 do curso de Mundurukú (ver adiante), cujas lições tiveram como principal referência o livro *Aspectos da Língua Mundurukú* (CROFTS, 1985/2004). Materiais mais específicos sobre o dialeto do Amazonas são mais escassos; um importante documento desse dialeto é o livro de leitura elaborado por Cardoso (1995), um membro da comunidade engajado na luta pela manutenção da língua.

A perda da língua no Kwatá-Laranjal resultou de um processo brusco, conforme o relato de Dona Antônia Cardoso Mundurukú, retratado em Beleza (2002, p. 38):

Naquela época o padre era o professor dos índios. Foram eles que ensinaram o português para os índios. Minha mãe falava, dizia dona Antônia, ainda me lembro bem, pra gente ter cuidado. Ela dizia que um dia os brancos iam chegar na aldeia e que iam nos ensinar a falar o português e a gente ia perder a linguagem. Quando isso acontecesse, a gente ia perder a cultura. Os filhos não iam mais respeitar os pais, os pais não iam mais respeitar os filhos, ninguém ia mais obedecer, tudo ia se acabar. É assim mesmo que tá acontecendo nos dias de hoje. Agora meu filho, diz dona Antônia, se referindo ao seu filho que estava na sala de aula (seu Agapito, 63 anos, que naquela época era vice-capitão da aldeia Kwatá), está preocupado com a linguagem. Quer aprender a falar a linguagem de novo. Mas quando eu chamava a atenção quando ele era pequeno, não queria me obedecer não. Não queria aprender a falar a linguagem, tinha vergonha. Agora taí.

Francês Júnior (2014), em entrevistas com 35 alunos da Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas/Turma Mundurukú (UFAM), com idades entre 20 e 50 anos, sendo professores e estudantes oriundos de diferentes aldeias da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, constatou que 83% dos entrevistados alegaram que seus avós tinham aprendido a língua indígena quando criança, enquanto que 80% declararam que seus pais haviam aprendido já o português, e foi essa a língua adquirida na infância para 97% dos participantes; os 3% que adquiriram o Mundurukú eram todos alunos oriundos do Pará, que também frequentavam a Licenciatura.

Considerando a avaliação de vitalidade do Mundurukú do Amazonas, que se encontra nos estágios mais críticos em quase todos os fatores, nota-se a urgência de medidas para promover a revitalização e o uso da língua na comunidade. Em um encontro realizado entre os dias 23 e 27 de julho de 2019, a proposta de um curso de Mundurukú, intitulado Curso Língua Viva! Mundurukú para jovens e adultos, foi apresentada e aprovada pela comunidade. As aulas contam com a participação de um professor Mundurukú, falante nativo, procedente do Pará. A participação de professores nativos serve também como treinamento, pois a comunidade articula a contratação de três professores, através da Secretaria Municipal de Educação, para atuarem em escolas indígenas da TI.

AS EXPERIÊNCIAS NA REALIZAÇÃO DO CURSO LÍNGUA VIVA!

O curso *Língua Viva!* é um curso de Mundurukú voltado para jovens e adultos, baseado na abordagem *Task-based language teaching* (TBLT), em tradução livre, *Ensino da língua com base em tarefas* (LONG, 2015). Esse modelo é bastante utilizado no ensino de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), porém, começa a ser adotado em programas de revitalização de línguas em risco de extinção (por exemplo, Riestenberg; Sherris, 2018; Sherris *et al.*, 2013).

Enquanto abordagem pedagógica/comunicativa, a TBLT tem como foco o aprendiz, incentivando seu aprendizado com base em tarefas comunicativas do mundo real, ou seja, em sua realidade social, e promovendo o uso da língua em domínios além da sala de aula, onde a língua será provavelmente empregada. Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015) estabelecem dez princípios metodológicos, a seguir:

- 1) Use tarefas, não textos, como unidades de análise;
- 2) Promova o aprendizado através do “fazer”;
- 3) Elabore material de entrada/*input* (não confie em textos autênticos);
- 4) Forneça um material de entrada/*input* diversificado;
- 5) Encoraje a aprendizagem indutiva de partes;
- 6) Foque na forma;
- 7) Forneça *feedback* negativo (comentários e correções de erros);
- 8) Respeite os conteúdos programáticos e processos de desenvolvimento;
- 9) Promova a aprendizagem colaborativa e cooperativa;

10) Individualize a instrução.

Uma das vantagens da TBLT é que o modelo está em consonância com o princípio de que o uso da língua deve ir além da sala de aula e permear outras situações sociais (p. ex., Hinton 2007, 2011). Na primeira etapa do *Língua Viva!*, que ocorreu entre 7 e 11 de dezembro de 2019, cada tema abordado da língua procurou aplicar os princípios da TBLT. No total, estão previstas 120 horas de ensino e aprendizagem da língua Mundurukú, que deveriam ocorrer em três etapas, mas, devido à pandemia da Covid-19, só foi possível realizar a primeira, com carga horária de 40 horas. A cada etapa um livro é preparado para as aulas. O Livro 1 é composto por oito unidades (Figura 1) que trabalham a ortografia prática, um vocabulário básico (cumprimentos e apresentações; termos de parentesco; nomes de plantas e animais; partes do corpo; e alguns verbos), além de noções básicas da gramática (pronomes, prefixos pessoais e algumas formas verbais). O livro é finalizado com pequenos textos para exercício de leitura na escrita básica da língua.

Figura 1: Sumário do Livro 1 – *Curso Língua Viva! Curso de Mundurukú para Jovens e Adultos*

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	3
I O ALFABETO MUNDURUKÚ	4
II PRIMEIROS CONTATOS	8
III OBADIPYŨ – MEUS PARENTES	10
IV OJEBIT – MEU CORPO	15
V CONHECENDO A NATUREZA: ANIMAIS	17
VI CONHECENDO A NATUREZA: KADAI	19
VII FRASES FREQUENTES	22
VIII EXERCÍCIOS DE LEITURA	23
REFERÊNCIAS	25

Fonte: Picanço (2019)

A Figura 2, a seguir, ilustra uma dessas situações, na qual o professor Celso Tawe Mundurukú narra as ações do homem na preparação sobre da farinha. Nessa aula, os outros tiveram contato com um vocabulário específico

de suas vidas cotidianas: *musukta* ‘mandioca’, *musuktôm* ‘massa de mandioca’, *o’i* ‘farinha’, *mubarô* ‘gareira’, *wayômpu* ‘tipiti’, *waên* ‘forno’, *parat* ‘peneira’, *daxa* ‘lenha/fogo’, etc.

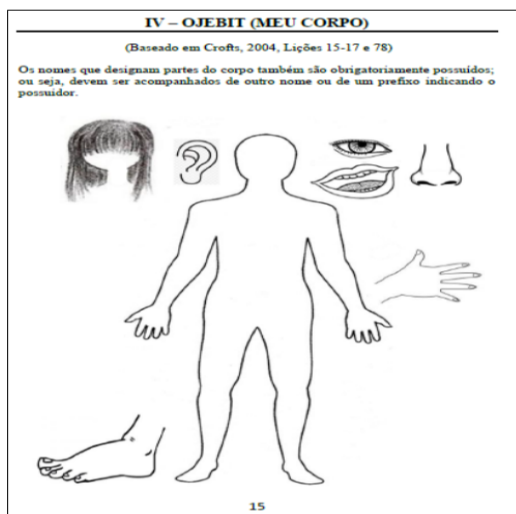
Figura 2: Aula sobre preparação de farinha



Fonte: Arquivo pessoal

A primeira unidade, Alfabeto Mundurukú, representa a base para todas as aulas. Os alunos, além de aprenderem a ortografia Mundurukú e suas regras, eles passam a construir o vocabulário das outras unidades, já que a maioria do vocabulário previsto não é acompanhada das formas escritas, como mostra a Figura 3, que é um recorte da Unidade IV.

Figura 3: Ilustração da Unidade IV – Ojebit (Meu corpo)

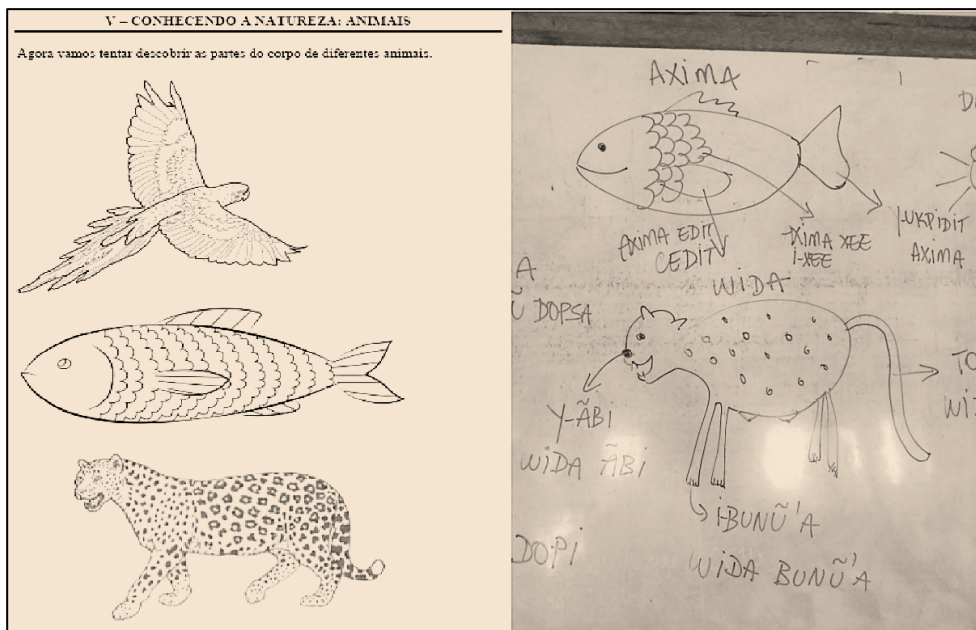


Fonte: Livro 1 – *Curso Língua Viva!* (PICANÇO, 2019, p. 15)

Essa unidade trabalha as partes do corpo e, ao mesmo tempo, a série de prefixos pessoais obrigatórios que acompanham os termos. Esses nomes pertencem à classe de nomes inalienáveis, ou seja, são obrigatoriamente possuídos. Por exemplo, não é possível dizer, em Mundurukú, somente *braço* (-ba), devendo-se especificar a quem ele pertence (*o-ba* ‘meu braço; *e-ba* ‘teu braço’ etc.). Com isso, em cada unidade, vocabulário e gramática são abordados simultaneamente e, se necessário, aspectos específicos da fonologia. No exemplo utilizado, a raiz de *braço* tem uma variante -pa, que ocorre quando o nome possuidor termina em consoante (*ayacat pa* ‘braço da mulher’); outros nomes apresentam a variação entre /t/ e /d/ (*otayxi dao* ‘perna da minha esposa’ – *itop tao* ‘perna do marido dela’) ou /t/ e /n/ (*o-nũy* ‘meu dente’ – *itop tũy* ‘dente do marido dela’). Desse modo, os termos de parentesco estudados na unidade anterior são reaplicados em novas construções. A Figura 4 (superior) mostra o professor Celso Tawe Mundurukú e eu trabalhando as partes do corpo. Os nomes eram sempre transmitidos aos alunos na 1ª e 3ª pessoas (como retratadas nas figuras), porque as subclasses de nomes são determinadas pelas marcações de 3ª pessoa (CROFTS, 1985[2004]). Todos os nomes eram falados e os alunos reproduziam as palavras nas figuras em suas cópias do livro, daí a escrita ser fundamental. Os alunos tinham também oportunidade de corrigir sua própria percepção da fala e produção da escrita, uma vez que as palavras eram, em seguida, escritas no quadro (Figura 4 - inferior, sobre animais).

Figura 4: Aula sobre partes do corpo





Fonte: Arquivo pessoal

Pode-se notar que o domínio da escrita representa uma parte essencial do processo de aprendizagem da língua, daí ser a primeira unidade estudada. Uma experiência, que trouxe bons resultados para que os alunos obtivessem o domínio desejado, foi nomear as letras de acordo com os sons que elas representam na língua, em vez de usar nomes do alfabeto português, conforme sugerido em Picanço (2012). O alfabeto Mundurukú (Figura 5) contém 22 grafemas, sendo 17 consoantes e 5 vogais. A maioria destes coincide com o alfabeto do Português, porém alguns representam sons diferentes; por exemplo, o grafema <c> que, em Português, recebe o nome de “cê” e representa os fonemas /s/ ou /k/, em Mundurukú o mesmo grafema representa a africada palatal surda /tʃ/; <j> que se pronuncia “jota”, em Mundurukú é “djê”, pois refere-se ao fonema /dʒ/; ou a vogal <u> que na língua não tem som de [u], mas sim da vogal central /ə/. Sendo assim, no alfabeto Mundurukú, a sequência das letras “a-bê-cê-dê...” é substituída por “a-bê-txê-djê...”.

Essa simples estratégia reduz, consideravelmente, a interferência da Língua Portuguesa, fazendo com o que aprendiz associe os sons ouvidos aos respectivos grafemas em Mundurukú. Outro bom motivo para abordar a escrita dessa forma, particularizando-a à língua, é que eleva seu prestígio, motivando, ainda mais, o aprendizado da língua antepassada. Conseguir

reproduzir a fala Mundurukú, e ler palavras escritas, representa a superação de um dos obstáculos para a retomada da língua na comunidade.

Figura 5: O alfabeto Mundurukú

A a a	B b bê	C c txê	D d dê	E e é	Ĝ ĝ nhê
H h ha	I i i	J j djê	K k ka	M m mê	N n nê
O o ô	P p pê	R r rê	S s sê	T t tê	U u â
	W w wê	X x xê	Y y yê	' glotal	
Letras		Fonemas	Exemplos (forneça outros)		
a	a	/a/	ay		
b	bê	/b/	bio		
c	txê	/tʃ/	cokõn		
d	dê	/d/	doa		
e	é	/e/	eit		
ĝ	nhê	/ŋ/	ĝudup'a		
h	ha	/h/	ihi		
i	i	/i/	ikopi		
j	djê	/dʒ/	jarây'a		
k	ka	/k/	kobe		
m	mê	/m/	mudi		
n	nê	/n/	nobanõ		
o	ô	/o/	o'a		
p	pê	/p/	parat		
r	rê	/r/	urũ		
s	sê	/s/	sapokay		
t	tê	/t/	tawe		
u	â	/ə/	uk'a		
w	wê	/w/	we		
x	xê	/ʃ/	xa'a		
y	yê	/j/	yodi		
'	glotal	/ʔ/	'ẽ		

Fonte: Curso *Língua Viva!* – Livro 1 (PICANÇO, 2019, p. 4-5)

Outro aspecto importante a considerar em experiências de resgate da língua, são as especificidades culturais. Língua e cultura estão interligadas e não se pode trabalhar uma sem incluir a outra. Essas diferenças culturais surgiram, por exemplo, nas unidades II e III, sobre cumprimentos (Primeiros contatos) e a organização familiar (*Obadipyū* – Meus parentes). Na atividade ilustrada na Figura 6, os alunos expuseram uma pequena produção de texto em Mundurukú, apresentando aos demais seus familiares, sempre com a supervisão do professor Mundurukú. Com essa atividade, eles puderam perceber e praticar a diferença entre fala feminina e fala masculina e usar os termos de parentesco de acordo com seus próprios vínculos familiares. Por exemplo, a fala masculina distingue *okpot* ‘meu filho’ de *odaxit* ‘minha filha’, diferença que não existe na fala feminina, na qual o termo utilizado para ambos é *o’it*. Não se trata, portanto, de uma diferença de gênero gramatical, mas sim de organização social. Essa tarefa também induz o aluno a sair do vocábulo simples para frases frequentes no dia a dia: *o’it putet Maria* ‘o nome da minha filha é Maria’.

Figura 6: Atividade com termos de parentesco



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar das dificuldades, realizar as aulas na própria aldeia é extremamente positivo, pois permite que as tarefas programadas possam ocorrer dentro e fora da sala de aula, em harmonia com a realidade da comunidade, como mostrado na Figura 7, que retrata a aula sobre a natureza (Unidade VI).

Figura 7: Atividade sobre plantas e suas partes



Fonte: Arquivo pessoal

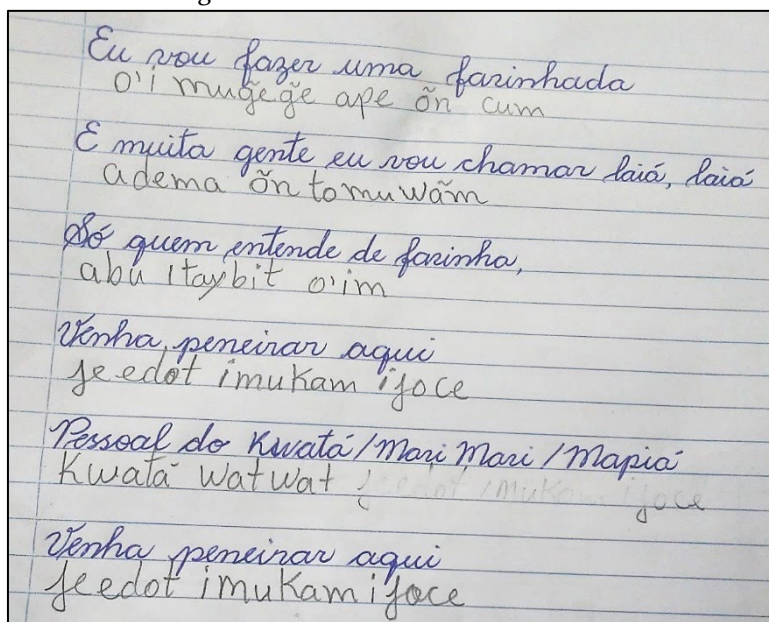
Em contexto local, a abordagem TBLT proporciona um ambiente rico para o aprendizado da língua, simulando uma comunicação genuína e natural. Eles puderam, por exemplo, compreender que os frutos são formados com terminações específicas, denominadas classificadores, que têm relação com a forma e consistência do fruto: *-a* ‘arredondado’ (derivado de ‘cabeça’), *-pa/-ba* ‘cilíndrico e duro’ (derivado de ‘braço’): *jarã’y’a* ‘laranja’, *ako-ba* ‘banana’ etc. Ao visualizar a planta e suas partes, os alunos conseguiam aplicar o conhecimento dessas estruturas a outros nomes de plantas, bastando que lhes fornecessem a forma básica (p. ex., *tado* ‘pé de uxi’: *tado-’ip* ‘uxizeiro’; *tado-’a* ‘uxi-fruta’, *tado-dup* ‘folha do uxizeiro’, e assim por diante); também se tonavam mais curiosos para descobrir se havia nomes para outras partes, como ‘espinho’, que surgiu ao avistarem um limoeiro.

Em suma, o material que acompanha as aulas do Curso faz uso de pequenas tarefas, que visam promover a construção do aprendizado de forma

individualizada e, ao mesmo tempo, coletivamente. Nesse sentido, o livro de apoio exhibe poucos textos explicativos sobre formas gramaticais, sendo esse conhecimento construído de modo indutivo durante a realização das atividades.

O envolvimento dos alunos foi além do papel de aprendizes e, por várias vezes, eles próprios faziam sugestões de atividades, como pequenos joguinhos e até a adaptação de uma música para a língua Mundurukú, feita pelo professor Celso Tawe, como mostra o trecho retratado na Figura 8. Nesse momento lúdico, os alunos primeiramente cantaram-na em Português, depois em Mundurukú. Nesse sentido, o professor Celso foi bastante criativo, pois conseguiu adaptar não só a letra como também o ritmo da música.

Figura 8: Trecho da música *Farinhada*



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos compartilhar um pouco da experiência com o resgate de uma língua, a língua Mundurukú, através de um curso voltado para jovens e adultos. Esperava-se que, a esta altura, já se conseguisse verificar melhor o avanço no aprendizado dos alunos participantes, porém, o curso precisou ser interrompido por conta da pandemia de Covid-19. No entanto, espera-se que, em breve, possamos retomar as atividades do ensino

de Mundurukú, dando nossas contribuições para essa luta. De modo geral, o sucesso da primeira etapa do curso leva-nos a acreditar que a metodologia do curso parece satisfazer nosso principal objetivo, que é proporcionar um conhecimento básico de Mundurukú. Obviamente, não se pode dizer que os alunos ganharão a proficiência na língua, mas dará a eles a autonomia para que consigam conduzir, eles mesmos, o processo de aprendizagem e consigam repassar esse conhecimento, em particular, às crianças. A comunidade já luta por esse resgate há alguns anos e, como dito anteriormente, tenta levar alguns professores Mundurukú, falantes nativos da língua, para que possam atuar nas escolas locais, na esperança de que a língua indígena preencha, cada vez mais, os espaços fora da escola.

REFERÊNCIAS

BELEZA, Adalberto Rodrigues. **Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra**. Manaus: Seduc-AM, 2002.

BORELLA, Cristina; SANTOS, Eneida. A língua Mundurukú na Terra Indígena Kwatá-Laranjal: A espera do outro. In: HOLANDA, S.; Pessoa, F.; Ferreira, M.; SARMENTO-PANTOJA, T. (Orgs.), **Anais do III CIELLA**, Vol. 1, 217-221. Belém: CVR, 2011b.

BORELLA, Cristina; SANTOS, Eneida. Gonzaga. **Relatório do levantamento sociolinguístico na terra indígena Kwatá-Laranjal**. Manaus: UFAM, 2011a.

CARDOSO MUNDURUKÚ, Francisco. **Livro de leitura Mundurukú**. Brasília: Funai, 1995.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. O currículo de linguagens na educação escolar Munduruku: estratégias de planejamento. **Revista Amazônida**, v. 2, n. 2. p. 4-30, 2017.

CROFTS, Marjorie. **Aspectos da língua Mundurukú**. Brasília: SIL, 1985. [Republicação eletrônica: 2004].

DOUGHTY, C. J.; LONG, Mike. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. **Language Learning & Technology**, n. 7, p. 50-80, 2003.

FRANCÊS JÚNIOR, Celso. **Atitude linguística e revitalização da Língua Mundurukú**: observações preliminares. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado)

- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

HINTON, Leanne. Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies. **Language and Education**, v. 25, n. 4, p. 307-318, 2011.

HINTON, Leanne. Teaching and learning endangered languages. In VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; HORNBERGER, N. H. (eds.), **Encyclopedia of Language and Education**, vol. 4, 157-168. Berlin: Springer, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>.

LONG, M. H. Methodological principles for language teaching. In: LONG M. H.; DOUGHTY, C. J. (ed.), **The Handbook of Language Teaching**, p. 373-394. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

LONG, M. **Second Language acquisition and task-based language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

PICANÇO, Gessiane. Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia. **Cadernos de Etnolingüística**, Série Monografias, n. 3, 2012.

RIESTENBERG, Kate; SHERRIS, Ari. Task-Based Teaching of Indigenous Languages: Investment and Methodological Principles in Macuiltianguis Zapotec and Salish Qlispe Revitalization. **The Canadian Modern Language Review**, n. 74, p. 434-459, 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SHERRIS, A.; TACHINI, Pete; THOMPSON, L.; HAYNES, E. F. Task-based language teaching practices that support Salish language revitalization. In JONES, M.; OGILVIE, S. (Org.), **Keeping Languages Alive: Documentation, Pedagogy and Revitalization**, p. 155-166. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

UNESCO. **Language vitality and endangerment**. Paris: UNESCO. Intangible Cultural Unit, Safeguarding Endangered Languages, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699>.

“PROJETO SOU BILÍNGUE”: UMA EXPERIÊNCIA DE MANUTENÇÃO LINGÜÍSTICA E RESISTÊNCIA CULTURAL NA CIDADE DE LÁBREA

Ana Carla Bruno

No Brasil, atualmente, são faladas entre 160 ~ 170 línguas indígenas de diversas famílias linguísticas, e em diferentes estágios e situações de vitalidade. Não temos um retrato da situação sociolinguística das diversas etnias. No entanto, existe uma demanda recorrente por parte dos povos indígenas para elaboração de materiais e recursos didáticos e para o ensino e manutenção de suas línguas.

Diversas são as experiências e os projetos de revitalização e manutenção destas línguas: (1) Projetos financiados por instituições e organizações estrangeiras como, por exemplo, o DoBes (Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas financiado pela Fundação Volkswagen, Alemanha) e ELDP (*Endangered Language Documentation Programme*, financiado pela Universidade de Londres, Inglaterra); (2) Projetos educacionais envolvendo o próprio governo brasileiro através das secretarias de educação e garantido pela própria constituição (na sua maioria voltados para as áreas indígenas) e (3) Experiências e iniciativas dos próprios indígenas, como dos Tikuna que vivem no bairro Cidade de Deus em Manaus, dos Pataxós no Sul da Bahia, dos Kokama no Amazonas e o que será apresentado aqui, o “Projeto Sou Bilíngue” que é desenvolvido por indígenas Paumari e Apurinã em Lábrea, no sudoeste do Amazonas.

Os Paumari habitam a bacia do Médio rio Purus e seus afluentes, como os rios Ituxi, Sepatini e Tapauá. São falantes de uma língua que leva o mesmo nome do grupo pertencente à família linguística Arawá, que vem sendo estudada pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), desde final dos anos 60. Já os Apurinã, também habitam a região do médio rio Purus, entre os municípios de Pauini, Lábrea e Tapauá. Mas, diferentemente dos Paumari, suas residências ficam fora das margens dos rios. Falam uma língua com o mesmo nome da etnia e que pertence à família linguística Maipure-Arawak, do ramo Purus (FACUNDES, 2000). Na cidade de Lábrea, os Apurinã, na sua maioria, são monolíngues em Português.

Uma das características das cidades da região do médio Purus é a diversidade sociocultural da população nelas existente, destacando-se, sobretudo, sua multiétnica e diversidade linguística. É preciso pontuar que, cada vez mais, observamos o deslocamento e a presença significativa de indígenas, nas cidades, que querem manter suas línguas e culturas. No

entanto, vivendo nas cidades muitos destes indígenas frequentam escolas que desconhecem suas histórias e experiências, pois toda legislação sobre Educação Escolar Indígena foi pensada apenas para os indígenas que vivem nas aldeias e não nas cidades.

Lábrea está situada nas margens do rio Purus, no sudoeste do Amazonas em posição limítrofe com Rondônia e Acre. Esta região tem sido cenário das mais variadas experiências de desenvolvimento para a Amazônia como, por exemplo, o impacto do sistema de aviamentos e empresas seringalistas, pecuarização, sem falarmos da utilização e exploração da mão de obra indígena (MENEZES; BRUNO, 2014; BRUNO, 2019). A constituição do sistema de seringal, ao longo do Purus, resultou em violentos conflitos com indígenas que necessitavam participar também das atividades dos seringais, no entanto, tinham outras lógicas e outros ritmos. Indígenas Paumari e Apurinã foram incorporados como mão de obra na economia do aviamento instigada no Purus, no final do século XIX. Muitos deles eram responsáveis por fornecer alimentação (caça e pesca).

Alguns indígenas Paumari trabalharam para patrões seringalistas e, posteriormente, para madeireiros como empregados ou tornando-se seus fregueses. Eles negociavam com vários patrões e envolviam-se numa rede de relações de endividamento (BONILLA, 2005). E, os Apurinã segundo Polak (1894) e Schiel (1999), também trabalharam como empregados nos seringais ou no apoio das atividades através da roça, caça e pesca. Não podemos esquecer também do papel da Igreja Católica no período colonial e, atualmente, das interferências das missões evangélicas neste contexto. O sistema de cativo do seringal desapareceu, mas deixou marcas profundas nas relações entre não indígenas e indígenas (estigmas, preconceitos, explorações e violências), como pode ser conferido no dizer de uma comerciante:

Nestes últimos 15 anos tem aumentado muito a presença indígena na cidade, eles estão avançando bastante, não querem saber mais de ficar nas suas aldeias... eles ficam próximos da loja quando está chovendo, eles não compram não, são muito sabidos, são muito espertos... as mulheres indígenas andam com muitos filhos... O que eu vejo é que eles podem vir aqui para cidade comprar e vender, ficam por aqui, mas ninguém pode entrar na terra deles, assim fica uma desunião, não é? Eles ficam aqui nessa praça, essa praça fica coalhada, fica cheia de índio!!! Eles ficam conversando só nas línguas deles, mas eu não entendo nada...Tem deles que são professores, enfermeiros, já tem índio muito inteligente, mas eles também são muito perversos... A cidade está INFESTADA de

índios, se eles não sabem comportar-se como gente, eles têm que voltar é para as aldeias... (Comentário de uma dona de loja).

Neste sentido, o ensino de línguas indígenas numa escola pública na cidade representa uma inflexão ao modelo de relações desiguais que se estabelece na sociedade brasileira, tendo em vista as relações interétnicas regionais. Assim o chamado “Projeto Sou Bilíngue” volta-se para o ensino de duas línguas e, também, ao acionamento de alguns elementos da cultura Paumari e Apurinã através da participação de anciões que acompanham e participam das aulas ministradas por jovens indígenas. É esta experiência que apresentaremos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Neste projeto, observamos uma capacidade mobilizatória e de resistência ao que se refere ao uso, atitudes e crenças relacionadas as línguas indígenas. Lembremos, como mencionamos acima, que tanto os Paumari quanto os Apurinã foram envolvidos na economia do aviamento instigada no Purus, no final do século XIX. As duas etnias também foram alvos de massacres, perseguições e muito preconceito. Neste cenário hostil e estigmatizante, onde a identidade indígena é pautada e reconhecida pela sociedade envolvente, principalmente, através do uso da língua surgiu o “Projeto Sou Bilíngue”.

O trabalho de ensino da língua indígena iniciou-se formalmente no ano de 2011, a partir da iniciativa do indígena Edilson Paumari, que teve longa convivência e capacitação em linguística Paumari com missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Edilson procurou a Funai levando uma demanda de alunos Paumari matriculados em escolas de ensino formal do município de Lábrea, que, depois de um histórico de experiências constrangedoras na escola formal, manifestam que gostariam de ter um espaço para falar e aprender mais sobre sua língua de forma complementar à educação em Português recebida na escola formal. Ele buscava formalizar e ampliar uma atividade que realizava de forma voluntária, e para um grupo muito reduzido, desde 2010, que era ministrar cursos sobre a língua e cultura Paumari no espaço da casa de sua família no bairro da Fonte.

Antes da experiência do ‘Projeto Sou Bilíngue’, outras experiências e tentativas de Ensino de Línguas Indígenas, na cidade de Lábrea, foram realizadas por outros indígenas como, por exemplo, a mencionada pelo Sr. João Baiano (indígena Apurinã):

O senhor foi responsável pela primeira experiência de educação bilíngue, o senhor que começou com isso? Sim. Em 85 não tinha nada disso antes? Foi no Caititu entendeu, a gente não tinha nenhuma assim... cartilha que hoje já tem, o que a gente sabia, escrevia até coisa errada, porque eu não entendia nada do alfabeto Apurinã, e a gente escreve errado, como se escreve na língua portuguesa, mas a minha vontade era de fazer, escrever um monte de coisa que eu sei... Eu falava a língua assim para o aluno e eles ficavam tudo envergonhado... Depois foi uma reunião com as lideranças falantes da língua, pra revitalização da língua Apurinã, passamos dois dias só contando histórias e mitos, falando na língua... Quando foi isso, essa assembleia? Foi 2005 (Sr. João Baiano – Indígena Apurinã).

A participação da Funai nas atividades do projeto “Sou Bilíngue” deu-se depois de um ano que as atividades eram realizadas voluntariamente. A Instituição, para apoiar estas ações, elaborou um projeto para que as atividades pudessem entrar no seu planejamento orçamentário. Como a Funai não poderia pagar os professores (pois para não se configurar vínculo empregatício apenas poderia manter os professores por três meses) então eles responsabilizaram-se por materiais de expediente (papel, cartolinas, lápis, lápis) e negociaram com a prefeitura para contratar os professores como serviços prestados.

Assim em 2012, a Funai contactou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) e falou sobre o projeto ‘Eu Sou Bilíngue’ verificando como eles poderiam colaborar com o prosseguimento desta atividade, até então voluntária. Então a Semec sinalizou que além de continuar cedendo o espaço da escola (Francisca Gomes de Mendes localizada no bairro da Fonte) para realização das aulas, poderia também efetuar a contratação destes professores. Entrevistando o responsável pelo setor de Educação Indígena no município de Lábrea em 2013, ele mencionou que antes desta conversa a Semec não tinha conhecimento da existência destas atividades que os indígenas desenvolviam na cidade sobre o ensino de suas línguas.

Perguntando, ainda, se existia alguma documentação formal sobre o projeto que estabelecesse competência e responsabilidade de cada instituição, então o responsável da Semec, pelos assuntos indígenas, responde que não sabia da existência de um documento, pois o que houve foi uma conversa entre a Funai e o Secretário de Educação. Assim, depois de um período de busca de adesão e negociação na Funai, ONGs e administração municipal, Edilson conseguiu que as aulas de língua indígena passassem a ser

oferecidas em uma escola pública da cidade, para um número bem maior de alunos que aqueles que frequentavam a aula em sua casa.

Nesse processo de concretização do projeto “Sou Bilíngue”, o povo Apurinã também foi incluído, a partir da participação de professores Apurinã, que passaram, também, a ministrar aulas. É preciso destacar que a Língua Apurinã praticamente desapareceu no entorno da cidade de Lábrea. De acordo com Nascimento Costa (2015), o número de falantes fluentes de Apurinã na região do Purus (Lábrea, Pauini e Boca do Acre) está vinculado a um número reduzido de agentes sociais da geração de idosos.

As aulas do projeto ocorriam duas vezes por semanas na Escola Francisca Mendes no bairro da Fonte: às quartas-feiras, das 18h:30 às 21 horas (neste dia os alunos indígenas eram liberados por professores de outras disciplinas para participar desta atividade) e aos sábados, das 7h:30 às 11 horas. Devido às trajetórias de vidas diferenciadas (ver seção trajetória dos professores abaixo), os professores do projeto desenvolviam estratégias e formas diferentes de conduzir as aulas. Trabalhavam com palavras e sentenças nas línguas. Também ensinavam sobre grafismos das cestarias (neste caso os Paumari). Explicavam sobre animais e falavam sobre o nome deles nas línguas indígenas, e pediam para os alunos desenhar e escrever os respectivos nomes na língua. Estes são exemplos de algumas atividades que pudemos presenciar. Além de convidar os anciãos indígenas, que vivem na cidade, para participar contando histórias e para elaborar atividades com as turmas.

Em média, cada turma tinha 20-30 alunos. É importante destacar que as atividades deste projeto ocorrem num bairro com maior contingente de indígenas na cidade. As motivações destes sujeitos para participarem das aulas eram inúmeras, mas podemos resumi-las nas próprias falas dos participantes, como segue:

Eu participo do ‘Eu sou Bilíngue’ porque sempre quero falar Paumari bem com meus parentes que chegam das aldeias para fazer tratamento de saúde ou resolver alguns problemas e que ficam na minha casa. Eu e meu irmão falamos misturado com nossos pais – Paumari e Português, mas os parentes das aldeias admiram nossa fluência em Paumari mesmo estando na cidade. Nós só não conseguimos pronunciar alguns sons em Paumari que achamos difícil (Índigena Paumari 16 anos - É importante mencionar que sua mãe participa do movimento indígena e que seu pai é professor nas escolas indígenas).

Entendo pouco Apurinã e tento acompanhar as conversas. Muitas vezes, as pessoas dizem você não é indígena, e eu não sei falar a língua e para não passar esta situação, eu estou participando do projeto (Indígena Apurinã de 22 anos).

A língua que está mais perdida é a língua Apurinã por isso eu acho este projeto - Eu Sou Bilingue - super importante para os Apurinã na cidade falar sem vergonha...” (Indígena Apurinã).

Figura 1: Alunos Paumari do Projeto Sou Bilingue



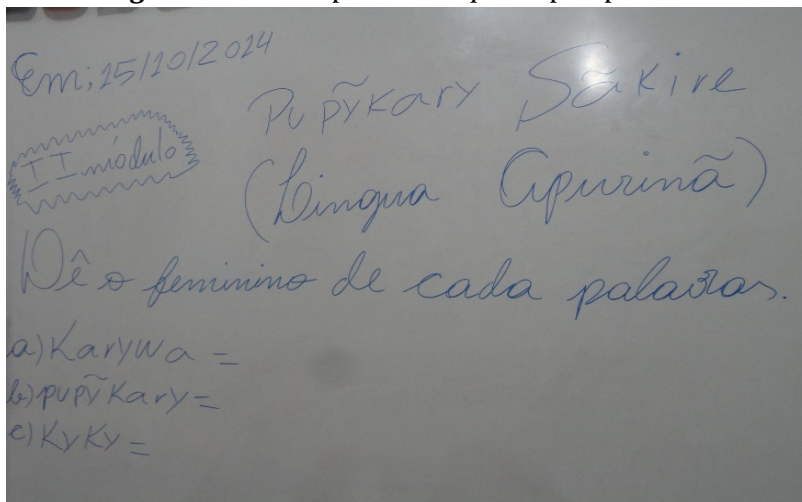
Fonte: Foto Professor Edilson Paumari (2013)

Figura 2: Alunos Apurinã do Projeto Sou Bilingue



Fonte: Foto Ana Carla Bruno (2014)

Figura 3: Atividade passada no quadro pelo professor



Fonte: Foto Ana Carla Bruno (2014)

Figura 4: Escola onde o projeto “Eu Sou Bilíngue” ocorre



Fonte: Foto Ana Carla Bruno (2014)

Quadro 1: Alunos indígenas matriculados na Escola Francisca Mendes no ano 2014

Séries	Manhã	Tarde	Noite (Funciona EJA)
1º ano (Ensino Fund.)	6 alunos Apurinã 2 alunos Paumari	-	***1, 2 e 3 anos juntos 3 alunos Apurinã 1 aluno Paumari
2º ano (Ensino Fund.)	10 alunos Apurinã 3 alunos Paumari	-	-
3º ano (Ensino Fund.)	12 alunos Apurinã 1 aluno Paumari 1 aluno Jarawara	-	-
4º ano (Ensino Fund.)	10 alunos Apurinã 8 alunos Paumari	6 alunos Apurinã 4 alunos Paumari	***4 e 5 anos juntos 6 alunos Apurinã 2 alunos Paumari
5º ano (Ensino Fund.)	6 alunos Apurinã 6 alunos Paumari	4 alunos Apurinã	-
6º ano (Ensino Fund.)	-	11 alunos Apurinã 2 alunos Paumari 1 aluno Jarawara	***6 e 7 anos juntos 6 alunos Apurinã 3 alunos Paumari
7º ano (Ensino Fund.)	-	3 alunos Apurinã 1 aluno Paumari	-
8º ano (Ensino Fund.)	-	1 aluna Paumari	***8 e 9 anos juntos 4 alunos Apurinã 2 alunos Paumari

Fonte: Ana Carla Bruno (2015)

*As turmas têm em média 40 alunos e cada série tem de 2 a 3 turmas

É importante ressaltar que nem todos os alunos indígenas matriculados regularmente na Escola Francisca Mendes participavam das atividades do “Sou Bilíngue”. Segundo o diretor da escola naquele período: “Eu acredito que tenhamos muito mais alunos indígenas matriculados, mas por diversos motivos que não sei explicar. Talvez vergonha, eles escondem e não dizem sua etnia”. Sabemos que o contato com o universo escolar leva alguns indígenas a introjetar uma imagem que os outros fazem deles, até mesmo quando se trata de um estereótipo. Na escola, muitos indígenas

passam a perceber-se como corpo/aparência cunhada pela impressão social, como alguém rude, tímido, falante de uma língua estranha (pejorativamente chamada de gíria) aos ouvidos da maioria (BOURDIEU, 2006).

Ao longo dos anos de 2012 a 2016, os professores bilíngues atuaram no Projeto ‘Sou Bilíngue’ com contratos da prefeitura, sendo renovados há cada ano. Em 2017, houve uma interrupção, a justificativa, por parte da Semec, foi a não existência de um projeto formalizado para a existência da contratação. Foi montado um grupo de trabalho (GT) interinstitucional e com a participação efetiva dos indígenas e do movimento indígena, através da Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus (Focimp). O GT reorganizou a proposta, porém os professores bilíngues não foram contratados, o que ocasionou a paralisação das atividades. Em 2018 as atividades foram reestabelecidas (BRUNO; MAXIMINIANO, 2019). Em 2019 as aulas continuavam a ser realizadas na Escola Municipal Francisca Gomes Mendes, duas vezes por semana. Mas com a pandemia de Covid-19 as atividades foram paralisadas.

TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS QUE ATUAM NO “EU SOU BILÍNGUE”

Nesta seção, apresento as trajetórias educacionais trilhadas por cada um dos professores envolvidos no Projeto, ressaltando as experiências particulares vivenciadas por cada um deles. As trajetórias traduzem um processo perpassado por incompreensões e superação de estigmas e experiências permeadas por instituições e sujeitos. Os professores indígenas, apesar da pouca idade, trazem em suas narrativas vivências e preocupações que refletem a situação sociopolítica descrita na introdução desta discussão.

O que concebemos como trajetória se traduz em parte nas memórias desses sujeitos naquilo que eles consideraram possível de ser socializado ao longo das entrevistas e conversas informais. Elas fornecem elementos comuns, mas também especificidades de como cada um resistiu e, ainda, resiste nas experiências e vivências de seus processos educativos, como escreve Bourdieu:

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto de

metrô sem levar em conta a rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Vamos às trajetórias:

– **Edilson Paumari** (33 anos)

- Quando nasceu, as missionárias, Shirley e Meinke, do SIL, já viviam na Aldeia Crispin. Lá foi alfabetizado em Paumari e depois aprendeu português (entre 1987-1991); depois Meinke ajudou e incentivou Edilson ir para o Mato Grosso fazer o curso de teologia (ficou 3 anos no Mato Grosso (2001-2003) fazendo “Teologia Intercultural” pela *South American Indian Mission* (SAIM) e “Curso Bíblico de preparação transcultural”). Quando terminou, voltou para aldeia para trabalhar com os jovens Paumari, ficando um ano lá;
- Depois foi para Porto Velho (2005-2007), continuar seus estudos de ensino fundamental. Os missionários colocaram Edilson para estudar inglês e informática. No inglês, os colegas pensavam que ele era asiático e, quando descobriram que ele era indígena, começaram a tratá-lo diferente, afastando-se. Ao concluir os cursos retornou para Lábrea, onde mora com sua família no bairro da Fonte, até hoje.
- Atualmente, faz, pela Universidade do Amazonas, o curso de Pedagogia Intercultural, no *campus* de Lábrea.

Ironicamente, parte da experiência e contato com as missionárias do SIL estimulou o Edilson ensinar seus parentes a língua Paumari na cidade. Ele sempre fala: “Eu não entendo e fico curioso porque as crianças nas aldeias não aprendem escrever e ler em Paumari. Eu não consigo entender que metodologia que eles usam. Mas os próprios pais falam que não querem que os filhos sejam alfabetizados em Paumari, não sei...”

– **Francisco Apurinã** (30 anos)

- Nasceu numa aldeia chamada Tumiã. Veio para cidade quando tinha 12 anos;
- Na cidade foi morar na periferia, segundo ele, na região do Caititu (uma terra indígena Apurinã que fica bem próxima da cidade). Lá morava com a mãe e as irmãs, que viviam de roça fazendo farinha;

- Não estudou na aldeia; a primeira experiência de escola que teve foi quando foi para Lábrea. Estudou no bairro da Fonte, onde concluiu o Ensino Fundamental;
- Ficou três anos parado, sem estudar, porque precisou arrumar um emprego para ajudar a mãe. Assim, foi para Porto Velho morar com um primo e trabalhar como ajudante de pedreiro (2010 a 2012);
- Retornou para Lábrea em 2013. Em 2014 estava fazendo o segundo ano do Ensino Médio.

Nas nossas conversas, ele mencionava que “o pessoal em Lábrea (os não indígenas) acha muito feio as línguas indígenas. “Mas a gente tem que ser tolerante senão vai sair brigando com todo mundo”.

Notemos acima que as trajetórias são muito diferenciadas e isso se reflete na atuação em sala de aula. O professor Edilson concebeu o “Projeto Sou Bilíngue” e leciona desde 2010 (inicialmente de forma voluntária na sua própria casa). Professor Francisco envolveu-se no projeto a partir de 2013, substituindo outro professor Apurinã. Mesmo com habilidades e histórias diferentes, os dois professores fazem esforços enormes para dar andamento às atividades do projeto. É perceptível a paciência com as crianças e jovens, e o compromisso com os alunos. O que precisam é formação técnica. Mesmo com todas as dificuldades, o projeto conseguiu certa visibilidade e indígenas de outros municípios no Médio Purus (Canutama, Tapauá) querem replicar este modelo. Atualmente quem ministra aulas para os Paumari são dois sobrinhos do Edilson, que foram seus alunos desde início das atividades, quando ministrava aula ainda em sua casa.

Desta forma eles estão incentivando os jovens, adultos e crianças indígenas que vivem na cidade estudar as línguas e não ter vergonha de suas culturas, e assim ressignificando o uso das línguas indígenas nestes espaços. Muitos indígenas e não indígenas estão envolvidos nas atividades do “Projeto Sou Bilíngue”, mas não podemos deixar de destacar o protagonismo do Edilson Paumari neste universo, e é claro que, neste sentido, também sua habilidade de estabelecer redes com diversas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história do nosso país, há uma política de Estado que em muitos casos vai silenciando as línguas indígenas. Por outro, lado estamos notando uma efervescência de micropolíticas linguísticas que são acionadas

pelos próprios indígenas que resistem e tentam manter suas línguas. Entendemos este movimento e as iniciativas destes indígenas como uma micropolítica de territorialização linguística. De acordo com Almeida (2006, p. 88), processos de territorialização são resultantes de uma conjunção de fatores, que envolvem a capacidade mobilizatória, em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado.

Neste projeto observamos uma certa capacidade de articulação e de resistência ao que se refere ao uso, atitudes e crenças relacionadas as línguas indígenas. Neste sentido a noção de 'Territorialização' é concebida não apenas como um processo que é observado ou pensado apenas pelo viés estatal ou de forças externas, mas um processo que é sentido, vivenciado, atualizado e reelaborado pelos próprios indígenas através de seus interesses, trajetórias e valores (OLIVEIRA, 1998a, b). O “Projeto Sou Bilíngue” representa uma terceira via que é a criação de um território para as duas principais línguas indígenas dentro da escola, uma radicalização da diferença. Esta diferença se estabelece a partir do estabelecimento do marcador “língua” enquanto a fronteira simbólica entre comunidades imaginadas (ANDERSON 1991), tornando-se para os sujeitos e comunidades indígenas nas cidades um dispositivo e instrumento não só para as lutas pelo reconhecimento étnico, como também politicamente demarcando um espaço social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**. Londres: Verso, 1991.

BONILLA, Oiara. O bom patrão e o inimigo voraz: predação e comércio na cosmologia Paumari, **Mana**, v. 11, n. 1, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo, **Rev. Sociologia. Política**. Curitiba, N. 26, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. 183-191 p.

BRUNO, Ana Carla; MAXIMINIANO, C. Micropolíticas de manutenção linguística: trajetórias e experiências: o projeto 'Sou bilíngue' e o

Campeonato da língua Paumari. 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (Cipial): Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns, 2019, Brasília. **Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (Cipial)**. Brasília: UNB, v. 1. p. 1-11, 2019.

BRUNO, Ana Carla. **Relatório final técnico-científico do projeto “Língua e Desigualdade Social”**: processos de politização e territorialização das línguas Apurinã e Paumari no município de Lábrea. Manaus: Projeto Edital Universal/Fapeam, 2015.

BRUNO, Ana Carla; MENEZES, Thereza Cristina C. **Povos indígenas do município de Lábrea**: lutando por nossas terras. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Manaus: UEA Edições, 2013. Fascículo 43

FACUNDES, Sidney da Silva. **The language of the apurinã people of Brazil**. Sidney da Silva Facundes. Orientador: Matthew S Dryer. Tese (Doutorado em Linguística) – University of New York. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Buffalo, 2000. 705 p.

MENEZES, Thereza; BRUNO, Ana Carla. Territórios indígenas na escola: língua e mobilização social no Amazonas, **Revista SURES**. UNILA. n. 3, p. 1-14, 2014.

NASCIMENTO COSTA, Patrícia do. **Pupýkarypikarawa athe (Nós somos índios) Língua e Identidade Apurinã (Aruák)**: estudos baseados em relatos contemporâneos. Patrícia Nascimento Costa. Orientador: Sidney Facundes. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguístico) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Belém, 2016. 158 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos Índios Misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**. V. 4, n. 1, p. 47-77, 1998a.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Indigenismo e territorialização**: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1988b.

POLAK, J.E.R. **A grammar and vocabulary of the ipuriná language**. London: Harrison & Sons, 1894.

SCHIEL, Juliana. **Entre padrões e civilizadores**: os apurinã e a política indigenista no meio rio Purus na primeira metade do século XX. Juliana Schiel. Orientadora: Nádia Farage. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia – Campinas, 1999. 134 p.

LÍNGUA ESPANHOLA E IDENTIDADE: AS IMAGENS PRESENTES E RETOMADAS NA MEMÓRIA DISCURSIVA DOS ALUNOS

Djenane Alves dos Santos
Odete Burgeile

A língua espanhola se destaca por ter a tradição de difundir o saber em diferentes áreas do conhecimento (SEDICYAS, 2005). Assim, dada a relevância desse idioma, é evidente a importância da língua espanhola, no Brasil, nos âmbitos científico, profissional e cultural, uma vez que ela ocupa, para nós, uma posição de destaque em virtude das relações socioculturais mantidas com nossos vizinhos hispânicos.

O estado de Rondônia, componente da Amazônia Ocidental, faz fronteira com a Bolívia, tornando o contato linguístico muito próximo na fronteira. Essa realidade torna a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de espanhol em nossa região merecedora de toda a atenção dos profissionais de educação dessa área de estudo.

Todavia, embora a língua espanhola como língua estrangeira ocupe um lugar de destaque para o mundo do trabalho e para a comunicação internacional (SEDICYAS, 2005), a importância de seu ensino deve ir além da garantia de um ponto positivo na concorrência por uma vaga no mercado de trabalho ou para facilitar o acesso ao mundo globalizado.

A língua estrangeira no currículo escolar possui uma função formadora e vai além de aquisição de conhecimentos e habilidades. Ela atua na própria constituição do sujeito devido ao momento de alteridade que ela propicia, uma vez que o sujeito se constitui a partir do outro e da diferença para se alterar constantemente na construção da identidade (CORACINI, 2007, p. 152).

Assim, partindo da relevância da função formadora da língua estrangeira na constituição do sujeito, nosso intuito, nesta pesquisa, é identificar nos depoimentos de alunos de língua espanhola, as imagens presentes e retomadas nesses discursos, destacando as informações a respeito do objeto de discurso *língua espanhola* que conduziram à formação dessas imagens.

Esses depoimentos são respostas a uma das cinco perguntas de um questionário aplicado a duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de duas

escolas que ofertam a Língua Espanhola como língua estrangeira moderna em seu currículo de disciplinas, na cidade de Porto Velho-RO. A aplicação desse questionário teve como objetivo coletar dados para uma pesquisa sobre as imagens acerca da língua espanhola e do estrangeiro da fronteira Rondônia/Bolívia na formação da identidade de alunos de língua espanhola como língua estrangeira¹.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes critérios: 40 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 20 da escola pública e 20 da particular, nascidos em Porto Velho ou moradores há mais de 10 anos, porque supomos que eles têm mais consciência das percepções sobre o estrangeiro da fronteira do estado de Rondônia.

Para este trabalho, porém, visando a uma delimitação do tema, nos deteremos à primeira pergunta, que tem como objetivo identificar as imagens relacionadas à língua espanhola do grupo que respondeu positivamente, ou seja, que avaliou gostar de estudar a língua espanhola.

As reflexões que são desenvolvidas neste trabalho encontram base teórica nos estudos discursivos e nos estudos culturais. Os estudos discursivos preveem a particularização do dispositivo analítico pelo próprio analista. Sobre o analista, Orlandi comenta “Ele constrói fielmente seu dispositivo analítico, que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu *corpus* que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho” (ORLANDI, 1999, p. 62).

Com base nisso, a análise se baseou no primeiro momento, na Linguística Textual, buscando relacionar a superfície linguística com o referente, ou seja, o objeto referido e retomado como imagem pelo enunciador e como esse objeto se textualiza. No segundo momento, analisar o que foi dito e o que é dito em outras vozes, buscando relacionar essas vozes a outros discursos.

Em suma, foi realizada uma análise linguística da referencialização e do intertexto nos discursos dos alunos, apoiando nos estudos discursivos e

¹ Pesquisa realizada para a dissertação de mestrado *Linguagem e essência: as imagens construídas por alunos de espanhol*, da qual este artigo é uma parte. Disponível em: www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/arquivos/VALDEZ__Djenane_Alves_dos_Santos__LINGUAGEM_E_ESSÊNCIA_AS_IMAGENS_CONSTRUÍDA_S_POR_ALUNOS_DE_ESPANHOL__2012_1406770225.pdf.

fazendo um diálogo com outros textos teóricos sobre língua, sujeito, ideologia e identidade.

DISCURSO E IDEOLOGIA

Iniciaremos este tópico com as considerações sobre o que entendemos por discurso e ideologia dentro do conjunto indissociável entre sujeito, linguagem e identidade.

As contribuições de Pêcheux (1975) sobre as noções teóricas tão relevantes de formação social, discurso e ideologia constituem as bases dos estudos discursivos de corrente francesa. Dessa forma, não poderíamos deixar de discutir sobre esse aporte nessas considerações.

Em seus estudos Pêcheux (1975) se baseia nas concepções marxistas, bem como nos estudos de Althusser para retomar a noção do funcionamento da ideologia que, segundo ele, atua no inconsciente subjetivo, lugar em que ocorre o assujeitamento do sujeito, que interpelado como sujeito ideológico, ilusoriamente, crê que está no uso de sua livre vontade.

Pêcheux (1975) procura estabelecer esclarecimento sobre a diferença entre ideologia e discurso. Assim, ele estabelece uma articulação entre a teoria do sujeito e a teoria do discurso e delinea considerações para a compreensão da relação entre a formação discursiva e a formação ideológica.

Assim, a ideologia é a esfera das ideias e do discurso. A formação ideológica é constituída pelo embate de forças em confrontação em um momento próprio de uma dada formação social.

A formação discursiva é tomada como discurso em formação, sem início e fim definido, existindo sempre historicamente no interior das relações de classe sociais. Desse modo, Pêcheux (1975, p. 160) entende que uma formação discursiva

[...] pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas que se constituem no interior de relações ideológicas (exterioridade constitutiva), que, por sua vez põem em jogo novas formações ideológicas.

Dessa forma, Pêcheux (1975), posicionando-se numa análise não subjetiva, defende que os processos discursivos se realizam no sujeito, mas não se originam dele. Um indivíduo estaria assujeitado a outro, num grupo

social, que por sua vez estaria assujeitado a outro numa escala social, ideologicamente, marcada de poder.

Portanto, para Pêcheux (1975), as condições de produção do discurso determinam a situação enunciativa vivida pelo sujeito. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Orlandi (1999) também traz importantes aportes para os estudos discursivos no Brasil, que contribuem para a base teórica desta pesquisa. Segundo ela, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise são os três domínios disciplinares que se relacionam nos estudos discursivos, porém não herdam essas três regiões do conhecimento de um modo servil, mas

[...] Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 1999, p. 20).

Portanto, a combinação desses campos de conhecimento vai além de suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto, o discurso.

De tal modo, Orlandi (1999) explica que a Linguística contribui pela afirmação da não transparência da linguagem, sendo a língua seu objeto próprio, com sua ordem própria. Conjuga-se, assim, língua com a história na produção dos sentidos e não se separam forma e conteúdo. Igualmente, esses estudos discursivos trabalham a forma material, ou seja, a forma linguístico-histórica.

Nesta perspectiva, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, principalmente, como acontecimento em um sujeito afetado pela história.

A contribuição da Psicanálise, na visão de Orlandi (1999) é a do deslocamento da noção de homem para a de sujeito, que se constitui na relação com o simbólico, na história.

A IDENTIDADE DO SUJEITO

A leitura que faz Lacan (1992) dos estudos freudianos mostra a identidade do sujeito formada na relação com os outros nas complexas

negociações psíquicas inconscientes, que desde a infância estão vinculadas às poderosas fantasias que o sujeito tem das figuras materna e paterna, na intrigante relação com o outro, na produção de si a partir do outro. Essa “fase do espelho” denominada por Lacan, expressa muito bem o princípio da alteridade.

A criança, segundo Lacan (1992), não possui uma autoimagem refletida no espelho do olhar do outro, como uma pessoa inteira. Assim, ela se produz desde o campo do outro ou a partir do olhar do outro. Ao iniciar a relação com os sistemas simbólicos fora dela, ocorre sua entrada nos sistemas de representação simbólica, nos quais se destacam a língua, a cultura e a diferença.

Essa entrada é conflituosa, pois não existe uma harmonia de sentimentos em relação a esse outro, ela se constitui entre amor e ódio, desejo e rejeição pelos pais e pela imagem projetada no espelho do olhar do outro. Esses aspectos conflituosos que tornam o sujeito dividido, o acompanham por toda a vida e colaboram na formação do seu inconsciente.

Contudo, embora esse sujeito permaneça dividido ele acalenta a fantasia de ser pessoa unificada, como se sua identidade estivesse resolvida.

Portanto, se constitui desta forma, na perspectiva psicanalítica, a origem contraditória da identidade. Ela é, de acordo com Lacan (1992), algo formado ao longo do tempo, sempre em processo, coexistindo sempre algo do imaginário ou fantasiado sobre sua unidade, faltando-lhe ser preenchida a partir do exterior, desde a maneira pela qual nós imaginamos sermos vistos pelo outro. A respeito disso, Coracini (2007, p. 51) afirma que:

O sujeito da linguagem se institui e se constitui no e pelo espelho do olhar do outro, o outro, que o identifica e com quem se identifica, outro que lhe imprime a sensação de inteireza, de completude camuflando ou encobrendo a sua natureza heterogênea, esfacelada, clivada, furada? Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se com o outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente.

De tal modo, embora o sujeito não esteja consciente de sua necessidade do outro, é somente por meio do outro que ele vai se instituir e constituir, além disso precisará desse outro para dar-lhe a sensação de

completude e assim ir construindo sua identidade nessa busca pelo diferente. Silva (2011, p. 110) também defende a formação identitária como uma construção a partir do outro:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior, em objeto.” Toda identidade tem, à sua “margem”, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.

Coracini (2007) discute a teoria foucaultiana comentando que o poder constrói verdades e, por isso, se conserva e se dissemina na sociedade por meio dos discursos. Assim, os discursos carregam poder e são alvos de poder e aqueles que os detêm, igualmente detêm o poder. Esse poder cria no sujeito a ilusão de completude, de verdade e de estabilidade, de identidade e, dessa forma, ele empreende uma busca por uma essência que não alcançará, mas terá a ilusão de dizer-se, percebendo a impossibilidade de fazê-lo. Desta maneira, inserindo-se no discurso lhe escapam representações, desejos, relatos que falam de si e do outro e do outro de si.

Esses dizeres fazem parte da memória discursiva e despertam valor e interesse naqueles que detêm certo poder, o qual pode anular e apagar uma vida ou ainda pode dela e nela construir uma identidade que se transforma.

Diante disso, confirmamos a teoria lacaniana e do discurso segundo as quais “o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso” (CORACINI, 2007, p. 59), podemos dizer que as imagens que formamos a respeito do outro e as imagens que o outro forma a nosso respeito, influenciam de forma direta nossa formação discursiva, nossa forma de ver o outro e a nós mesmos e, conseqüentemente, nossa identidade que está em um contínuo processo.

Hall (2011) aponta para a importância de que a teorização da identidade deve ter alcance considerável de relevância política, que poderá avançar quando, tanto a necessidade quanto a impossibilidade da identidade, bem como a união do psíquico com o discursivo forem reconhecidos. Contudo, o conceito de identidade do sujeito, tão discutida atualmente, é

ardiloso e opera, segundo esse autor, sob rasura, no intervalo entre a inversão e a emergência, sendo uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga.

A identidade ligada aos processos e sistemas de representação, bem como às relações de poder, é explicada por Silva (2011, p. 96) da seguinte forma:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Com isso, Silva (2011) resume bem as considerações sobre a identidade, mas também em seus estudos defende que as abordagens sobre a identidade não podem deixar de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, dentro do contexto global.

Woodward (2011) contribui esclarecendo que todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, abrangendo até o poder de definir quem é incluído e quem é excluído.

Portanto, o espaço psíquico, social e ideológico no qual a língua se articula está fortemente regido pelas representações e simbolização que formam a identidade. Além disso, se desenvolve dentro de uma relação de poder, cujas implicações estão, muitas vezes, condicionadas pelos contextos de produção dos discursos.

AS IMAGENS SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA PRESENTES E RETOMADAS NAS FALAS DOS ALUNOS

Limitamos a análise que segue, como já foi dito, à primeira pergunta do questionário aplicado, da qual foram separados três grupos conforme as respostas fornecidas: A) Os que gostam de estudar a língua espanhola; B) Os que estão indecisos quanto ao gosto; e C) Os que não gostam de estudar a língua espanhola.

Com o intuito de delimitar esta pesquisa, consideramos somente as respostas do grupo A. Esse grupo foi subdividido pelas imagens sobre a língua espanhola que foram destacadas dos depoimentos. Antes, porém, convém esclarecer em que consistem, nesse trabalho, as imagens e a referência.

Essas considerações são muito importantes, porquanto as imagens sobre a língua espanhola nos enunciados dos estudantes constituem o objeto deste trabalho.

Tomamos o conceito de imagem de acordo com Orlandi (1999), que começa por explicar as condições de produção do discurso para chegar ao entendimento das imagens dentro desse processo. Ela esclarece que as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. É dentro desse mecanismo que se produzem as imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio histórica. Assim, têm-se as imagens das posições dos sujeitos: locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?).

Com isso, a autora acrescenta que todos os mecanismos de funcionamento do discurso repousam nas formações imaginárias:

Não são os sujeitos físicos, nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 1999, p. 40).

Portanto, nos interessa destacar as imagens que os alunos formaram sobre o objeto do discurso *língua espanhola* enquanto posição discursiva, não do lugar empírico que ela ocupa na sociedade, mas da posição que ela ocupa no discurso, ou seja, o que ela significa no discurso. Ainda de acordo com Orlandi “Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (1999, p. 40). Isso denota que para entender qual a posição discursiva, produzidas pelas formações imaginárias, que o objeto de discurso ocupa para os envolvidos nesse processo, será necessário entender quais são as imagens que eles formaram a respeito desse objeto.

Orlandi (1999) explica ainda que o imaginário condiciona o sujeito em suas discursividades e faz, necessariamente, parte do funcionamento da linguagem, assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história por relações de poder em uma sociedade como a nossa.

Neste sentido, a imagem que temos a respeito de algo ou de alguém não se constitui por si só, ela é resultado do confronto do simbólico com o político em processos nos quais intervêm as formações sociais e ideológicas, discursos e instituições.

No que se refere à referenciação, no processo de construção textual, consiste em operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve (APOTHELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995) para reativar, modificar, desativar, transformar, recategorizar, construindo ou reconstruindo o sentido do objeto de discurso, no curso da progressão textual (MONDADA, 1994). As respostas a seguir terão o antecedente “língua espanhola” da seguinte questão: Você gosta de estudar a língua espanhola? Por quê?

Vejamos como os alunos recategorizaram esse antecedente, evidenciando, assim, a imagem que formaram sobre o objeto:

1) Língua como acesso ao mercado de trabalho:

I1²: Sim, é uma *língua que contribui com a nossa carreira profissional* [grifo nosso]³.

I16: Sim, *pois isso ajuda na minha formação*.

Em I1 a construção da cadeia referencial ocorre com o uso de expressão nominal. O modificador é uma oração relativa que atribui ao núcleo informações importantes na produção dos sentidos, revelando a atitude do produtor do texto e sua ideologia.

Em I16 a referência ao objeto de discurso é efetuada pelo demonstrativo neutro *isso* dentro de uma oração adverbial causal. De acordo com Apothelóz e Reichler-Béguelin (1995), um dos casos em que se privilegiaria o uso do pronome demonstrativo seriam os que a expressão

² I se refere ao informante, que será identificado com um número de ordem atribuído durante a transcrição dos dados.

³ Usaremos o destaque em todos os depoimentos para indicar a parte que nos interessa analisar.

referencial opera uma recategorização mais ou menos metafórica do processo. No caso, esse efeito metafórico é o de transformar a língua em objeto literal, ou seja, um instrumento de que se utiliza para determinado fim, um instrumento que contribui ao acesso a uma boa formação. Sendo assim, além de recuperar o objeto, o pronome demonstrativo neutro exerce uma função anafórica da sequência textual anterior, sumarizando-a.

Essas duas ocorrências de referenciação encontram relação com vozes que sinalizam as exigências para a inclusão nos moldes neoliberais. Como os discursos de jornalistas que ecoam nas vozes das massas.

Essas referenciações estão implicadas também com as condições de produção do discurso e com a posição que ocupa o sujeito: jovem, estudante, pré-universitário e concorrente a um posto de trabalho, dentro do acirrado e competitivo mercado de trabalho, que impõe as exigências da economia global, como meios de ajustamentos ou até mesmo meios de sobrevivência dentro do fenômeno globalização. Em diálogo com o texto, Woodward diz:

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes, pelos jovens (WOODWARD, 2011, p. 21).

Nesse processo os jovens, fortemente influenciados pela pressão do meio, se ajustam aos padrões de produção e consumo, onde, muitas vezes, torna-se difícil diferenciá-los em seus modos de vestir e se comportar. Também é difícil diferenciá-los em seu estilo de vida, como por exemplo, estudar língua estrangeira, fazer parte desse grupo, com a justificativa de ser inserido no mercado de trabalho, sem que isso demande um posicionamento e uma consciência.

1) **Língua fácil**

I6: Sim, *é uma língua mais fácil, simples.*

I14: Sim, *porque se parece mais com a língua portuguesa. É mais fácil.*

Em I6 temos uma progressão temática à medida que vão ocorrendo as orações atributivas e dentro delas as formas nominais *uma língua mais fácil* e progredindo para a próxima nominalização, que traz em si uma anáfora direta (*é uma língua*) *simples*. Em I14 percebe-se uma progressão temática à medida que vai ocorrendo a oração causal e caminhando para uma

atributiva e, nos dois casos, o antecedente é referenciado anaforicamente: *porque* (ela/língua espanhola) *se parece mais com a língua portuguesa*, (ela/língua espanhola) *é mais fácil*.

De acordo com Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) a nominalização atribui o estatuto de referente ou objeto de discurso a um conjunto de informações que, anteriormente não possuíam, assinalando uma condensação da informação. Essa operação retoma, pressupondo a sua existência, um processo que foi significado predicativamente, que acaba de ser posto. Isso é verificado nesses textos. Koch (2006) explica que a progressão textual garante a continuidade de sentido por procedimentos linguísticos que interferem de maneira direta na construção da coerência na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e pragmáticas entre segmentos do texto, a ordenação e a articulação de sequências textuais. Uma dessas progressões é a temática⁴ que é normalmente dada quando a remática⁵ constitui, em geral, informação nova. No caso dos enunciados analisados, as informações novas cedidas pelos informantes são língua fácil, língua simples, língua que se parece com a portuguesa.

A ideia de *língua fácil* vem justamente pelo próprio conjunto de informações contidas nos enunciados *se parece mais com a língua portuguesa* e *simples* atribuídas ao antecedente *língua espanhola*, devido ao fato de se parecer com a língua portuguesa. Como diz o informante, tem-se a falsa compreensão de que a língua espanhola é fácil. Há aqui um atravessamento do discurso publicitário presente no discurso do aluno. Essa imagem da familiaridade, muitas vezes, além de gerar os erros de tradução e compreensão e muitos equívocos na oralidade, pode levar à falta de interesse pela aprendizagem quando existe a crença de que não é necessário o estudo formal, em virtude da ilusória propensão ao saber dada essa semelhança. Sobre isso, Kulikowski e González (1999), num estudo a respeito das representações e o perfil dos estudantes brasileiros com relação à língua espanhola, dizem o seguinte:

⁴ Tema – parte introdutória de um enunciado (é o tópico).

⁵ Rema – informação que o falante quer referir (é o comentário, ou informação nova).

En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988), los “escenarios de desarrollo” (Developmental Scenarios) en que generalmente se sitúa con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es “otra lengua”, que es difícil – ¡muy difícil! –, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc. (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 12).

Evidentemente que o aluno desenvolverá a competência linguística necessária para o alcance da meta de comunicação, sempre que se empenhe e se envolva nesse processo. Não se pode deixar de considerar também que a concepção do antônimo de língua fácil, ou seja, língua difícil, gera uma imagem negativa que leva à desmotivação e, muitas vezes, à rejeição pela aprendizagem da língua.

2) **Língua bonita e de acesso ao conhecimento**

I11: Sim, *pois a pronúncia é bastante bonita e também para ter conhecimento mundial.*

Temos em I11 uma oração causal seguida de uma coordenada aditiva, nas quais a referenciação ocorre por meio de anáfora seguida de nominalização atributiva que traz um conteúdo semântico para o antecedente: *a pronúncia* (dela = língua espanhola) *é bastante bonita*. A coordenada aditiva também retoma o antecedente, porém, de uma forma muito sutil “*e também*” (ela = língua espanhola serve) *para ter conhecimento mundial*. A adição do termo referido a transforma em uma oração final, que diz respeito ao segundo motivo para o gosto pela língua, acrescentando uma carga semântica que anteriormente o antecedente não possuía, a da serventia da língua espanhola.

Constatamos nesse enunciado, mais uma vez, a presença dos argumentos usados pelos meios publicitários, o de língua bonita a igual que de língua fácil presente no discurso dos alunos. Porém, não podemos deixar de mencionar que a visão positiva do informante, na qual se pode inferir até um tom de afetividade, sobre a língua, caracteriza-se não pelo contemplar de uma exterioridade, mas pela identificação que o sujeito tem com ela, sem deixar de considerar que toda identificação é resultado de um processo de

contato, que no presente enunciado não se pode indicar. Contudo, na segunda carga semântica se pode inferir que o informante demonstra, mais uma vez, essa identificação, atribuindo ao objeto de discurso uma valoração no sentido de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, ou seja, reconhece a língua como sinônimo de poder, de aquisição dos bens culturais por meio da leitura/tradução dos múltiplos instrumentos de divulgação do saber.

Sobre a concepção de língua estrangeira como língua do conhecimento diz Coracini:

Entenda-se por língua do conhecimento aquela que se aprende e que serve para se obter mais conhecimentos, e aprender, na Linguística aplicada, na pedagogia moderna e, portanto, nas escolas de línguas, pressupõe, como sabemos, a crença num sujeito consciente: quanto mais consciente no processo de aprendizagem, quanto mais consciente das estratégias utilizadas maior controle terá o sujeito sobre o processo e mais rapidamente e melhor aprenderá (CORACINI, 2007, p. 149).

Assim para o sujeito informante esse acesso ao *conhecimento mundial* constitui um forte argumento para o desejo de aprender a língua espanhola, tal desejo, ainda que influenciado pelas tendências neoliberais, pode vir a ser um meio de obter consciência dessas influências alienadoras.

ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS

Ao procedermos à análise formulada na seção precedente, identificando os fenômenos de referenciação e de interpretação anafórica, não tivemos como objetivo apenas localizar um segmento linguístico como tal, mas, além disso, estabelecer relações, visando a reflexões, com destaque nas informações que se encontravam na memória discursiva do aluno uma vez que a noção de língua não se esgota no código, considerando que:

A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, as de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa (KOCH, 2006, p. 81).

O referente ou objeto de discurso em foco foi a língua espanhola. Observamos que a visão que se tem dessa língua ou o que ela representa é resultado da interação com esse universo linguístico que o aluno passou a ter contato.

Outro fato importante a destacar é que a referência deve ser entendida não somente no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extra mental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, principalmente, pela forma como, social e cognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2006, p. 79).

Assim, o objeto de discurso língua espanhola, em causa, o é pelo fato de sua existência na realidade social, cultural e histórica dos sujeitos e da forma como essa realidade passou a ser construída. Dessa forma, o próprio conceito da língua para os alunos é resultado de seu imaginário e de sua vivência com ela.

As imagens que os alunos do grupo A formaram foram as seguintes:

Língua como acesso ao mercado de trabalho.

Língua fácil.

Língua bonita e de acesso ao conhecimento.

Conforme vimos no embasamento teórico, as imagens que o sujeito forma a respeito da realidade são totalmente influenciadas pelo entorno, ou seja, pela imagem que o outro projeta. Percebemos que as imagens presentes na memória discursiva dos alunos encontram relação com o discurso publicitário. Somos sabedores que os discursos dos veículos de informação e os instrumentos midiáticos, de forma geral, provocam nos leitores e ouvintes efeitos de verdade “atuando no mecanismo ideológico de produção das aparências de obviedade” (CORACINI, 2007, p. 62).

Assim, as imagens apontam para uma construção de estereótipos sobre esse universo linguístico com o qual os alunos estão entrando em contato que, inevitavelmente, traz em si a cultura do outro. Entrar em contato com língua estrangeira significará sempre, entrar em contato com a cultura dessa língua, ou seja, com o outro que fala essa língua.

Especificamente nesses depoimentos identificamos atravessamentos que dizem respeito a diferentes discursos:

- O discurso globalizante apoiado nos ideários neoliberais para inclusão e sobrevivência nesse sistema – língua como acesso ao mercado de trabalho.
- O discurso publicitário que se mostra como verdade dos fatos com fins de produção e consumo – língua bonita.
- O discurso mitológico de língua fácil que dissimula a realidade produzindo efeitos negativos.

Destacamos ainda que, se de um lado a imagem que os alunos formaram a respeito da língua espanhola está permeada por tendências mercadológicas baseadas no *ter* e *parecer* do sistema capitalista, de outro, também se destaca a imagem de acesso ao conhecimento, que embora faça parte também do discurso publicitário, possui a faceta do contato com o saber, ou seja, com os bens culturais não somente de consumo, mas de conscientização. Isso pode ser visto como um fator positivo, uma vez que, somente através do conhecimento se desconstrói estereótipos.

No que se refere às imagens, todas refletem uma visão empática da língua, conforme vimos nas análises. Entretanto, as próprias condições de produção do discurso demonstram que essa identificação possui uma razão de ser.

Segundo Hall (1997), ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado. Assim, os significados que fazem parte desses sistemas de representação, formados pelo imaginário, serão compreendidos se analisarmos também as condições de produção dessas imagens e as posições que os sujeitos ocupam em seu contexto sócio-histórico.

Deste modo, a imagem compreendida como um processo simbólico constituiu, nesses casos analisados, identidades individuais e coletivas, estabelecendo significados, chegando a um processo de identificação.

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas batem com algo que temos em nós (ORLANDI, 1998).

De tal modo, “nos filiamos a redes de sentido, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas” (ORLANDI, 1998, p. 206).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os processos discursivos vemos que as imagens resultam como simbolização da ideologia neoliberal e das relações de poder entre sujeitos e instituições. Percebemos, também, que o processo de identificação com a língua ocorre pela reprodução dessa ideologia internalizada nos sujeitos.

Nesse sentido, o saber língua estrangeira é estritamente reduzido no imaginário dos estudantes, ao saber instrumental e à visão de língua como objeto de consumo que visa integração no mundo globalizado, no qual se almeja o alcance da tão desejada melhoria de vida.

Assim, a identidade do sujeito é construída pelo imaginário social. Esse sujeito heterogêneo, complexo e incompleto constrói imagens do outro e, ao mesmo tempo, é construído por elas. Essas imagens, resultantes de projeções, funcionam no discurso e permitem distinguir a posição dos sujeitos. Neste sentido, as imagens constituem um fator relevante na formação identitária do sujeito, bem como em suas relações sociais.

Portanto, com base nos resultados apresentados podemos dizer que a identidade, em contínua (trans) formação, dos estudantes de língua espanhola, se constitui por meio de processos simbólicos, de imagens, atravessadas por discursos outros e do outro.

Com isso, podemos dizer que, no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, há necessidade da aplicação de um ensino de línguas que deve tornar-se instrumento de desconstrução de imagens estereotipadas, pois há, assim, a possibilidade de ver o diferente como um fator de necessidade em que se respeita o ser humano em sua sociedade, seja ela qual for e em que se preserva a imagem e a identidade de cada povo.

Entretanto, geralmente, a visão de língua, na aula de espanhol, está reduzida a aquisição de formas linguísticas e a visão de cultura nessas aulas, muitas vezes, limitada a uma forma caricaturizada e redutora da realidade dos povos.

O momento intercultural propiciado pelo ensino de língua deve ser ocasião de reflexões sobre o sujeito da alteridade, sobre quem sou eu e quem é o outro, sobre a necessidade de poder me comunicar com esse outro, desenvolvendo assim, a disposição de produzir nossos pensamentos de uma forma diferente, estranha, que nos enriquece à medida que passamos a nomear o mundo com outras palavras e conseqüentemente com outra visão.

REFERÊNCIAS

APHOTHELOZ, D.; REICHIER-BÉGUELIN, M.J. Construction de la référence et stratégies de designation. **TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)**, Neuchatel, 23, p. 227, 1995.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. *In*: SEDYCIAS, João (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade?. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103-133.

LACAN, Jacques. **A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

PÊCHEUX, Michel.; FUCHS, Catherine (1975). A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *In*: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. Brasília, n. 9, p. 11-19, 1999.

MONDADA, L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir**. Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne:

Université de Lausanne, Faculté de Lettres. Thèse pour obtenir le grade de docteur en lettres, 1994, 671 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? *In*: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

MAPEAMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO PRISIONAL DE PORTO VELHO

João Carlos Gomes
Flávio Mendes de Oliveira

INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro, com suas graves deficiências estruturais e superlotação, vem promovendo condições desumanas de custódia que têm causado sérios problemas de violação de direitos fundamentais. Encontram-se nessas condições os sujeitos surdos presos que não vem tendo acessibilidade linguística com base nos processos de comunicação e expressão na língua de sinais brasileira (Libras). Apesar do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, assegurar a necessidade dos serviços de tradutor e intérprete de Libras para a Língua Portuguesa em espaços de convivência entre surdos e ouvintes, o sistema prisional brasileiro ainda não conta com os serviços de tradutor e intérprete de Libras.

Diante desse cenário de calamidade dos direitos fundamentais da pessoa surda, caracterizado sobretudo pela não observância dos direitos humanos assegurados no direito constitucional e das assistências previstas na Lei de Execução Penal, não restam dúvidas de que há necessidade de se buscar construir estratégias de acessibilidade de comunicação e expressão para os sujeitos surdos, que estão presos no sistema prisional. Há necessidade da adoção de alternativas de comunicação e expressão, considerando que possui um universo semântico bastante complexo e diversificado de palavras relacionado ao contexto cultural de uso das linguagens presentes nos presídios.

Neste contexto, o presente estudo e pesquisa busca refletir sobre os processos de comunicação e expressão de surdos presos no sistema penitenciário, com base na acessibilidade por meio da Linguagem Brasileira de Sinais. Apesar de a sociedade brasileira falar muito sobre inclusão, o que se percebe é que está muito longe da integração dos surdos na sociedade de ouvintes com a promoção de diálogos interculturais.

Com base na lei de execução penal 7.210/84 (Brasil, 2015) a responsabilidade de efetivar as disposições de sentença ou de decisão criminal, dentro da promoção de condições harmônicas à integração social do condenado, é do estado, cabendo a ele oferecer todas as oportunidades, sem exigir qualquer submissão a propósitos que causar prejuízo durante o cumprimento da pena e óbice à sua reintegração social. Com isso, torna-se fundamental que o preso surdo não seja discriminado física, mental, social, cultural, linguística, entre outros tipos de discriminações negativas no cumprimento da sua pena (BARROS, 2001, p. 129-130).

Para a compreensão das linguagens utilizadas em contexto prisional, a presente pesquisa buscou identificar uma bacia semântica⁶ de palavras utilizadas pelos presos surdos que estão cumprindo pena no sistema prisional no município de Porto Velho, estado de Rondônia. A identificação desta bacia semântica de palavras teve como propósito identificar a configuração destes sinais utilizados por presos surdos para a construção de estratégias que assegurem a acessibilidade de comunicação e expressão em língua de sinais no sistema prisional de Porto Velho.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

A opção metodológica foi ancorada nos pressupostos dos estudos surdos na perspectiva das epistemologias dos estudos culturais pós-críticos de Meyer e Paraíso (2012), que asseguram que é possível pesquisar sem um método previamente definido, de modo que não se despreze o que já foi produzido em outras teorias e tempos, mas se traçando novos caminhos, se redesenhando novas estratégias de pesquisas ligadas ao momento atual em que estamos vivendo. Neste prisma, é importante assegurarmos que na metodologia pós-crítica os dados são produzidos.

A bacia semântica foi identificada no contexto prisional do Estado de Rondônia, na Capital, Porto Velho, na unidade Ênio Pinheiro, onde se encontram cerca de 700 internos cumprindo suas penas por diversas

⁶ Guarnieri (2014) reconhece que bacia semântica é o conjunto de ideias, significados, expressões de dada sociedade, na qual o indivíduo nasce. Ele explica que conhecemos o mundo, aprendemos a falar e junto com a língua aprendida adquirimos os significados sobre as coisas. Neste sentido, as palavras são consideradas conceitos com os quais tratamos a realidade. Assim, cada pessoa possui valores, conceitos, expressões e modos de ver o mundo.

infrações impostas pela justiça. O sujeito que contribui para identificação da bacia semântica das linguagens utilizadas no sistema prisional foi um surdo que cumpre pena por assalto a mão armada. Para que seja preservada a dignidade humana do sujeito preso fizemos opção de não citar o nome dele, que se dispôs colaborar para a identificação dos sinais das linguagens utilizadas no sistema prisional.

Para identificação da configuração dos sinais em Língua Brasileira de Sinais (LBS) da bacia semântica, recorremos aos pressupostos da etnolinguística para a organização do mapeamento dos sinais utilizados no espaço da pesquisa. Barreto (2010) comenta que a etnolinguística se dedica aos fundamentos das relações entre língua, cultura e sociedade. Neste sentido, a etnolinguística, se define como uma área do saber em Letras que estuda a variedade e a variação da linguagem relacionada às relações interculturais, com base nos pressupostos, tanto da Linguística quanto da Antropologia da linguagem.

Com base nos pressupostos da etnolinguística, nos preocupamos em identificar os relacionamentos entre a língua e visão de mundo, a partir do contexto em que a linguagem é produzida, analisando a sua adaptação a este contexto e seu poder de expressão e comunicação. Com a identificação de uma bacia semântica de palavras utilizadas no sistema prisional, tornou-se possível perceber de que forma a visão de mundo de um grupo está relacionada às suas experiências, bem como se verifica a influência da cultura e identidade de um povo no léxico e na gramática de uma língua, de acordo com suas atividades, sua estrutura social e o ambiente cultural em que foi usada.

Para reconhecer as configurações dos sinais das palavras organizadas numa bacia semântica, identificamos quatorze palavras no espaço selecionado, consideramos fundamentais nos processos de comunicação e expressão com o sujeito surdo. Com essas palavras buscamos seus significados com base nos elementos que representam a cultura e a identidade prisional. Para a identificação dos sinais com o preso participante da pesquisa, um dos pesquisadores, carcereiro do sistema prisional de Porto Velho, e coletou as informações com autorização do sistema por meio de entrevistas no contexto prisional. Os sinais foram produzidos pelo sujeito surdo, considerando os artefatos culturais dos costumes da vida prisional.

A BACIA SEMÂNTICA DO SISTEMA PRISIONAL

Com base nos pressupostos teóricos para a construção de uma bacia semântica das palavras do contexto prisional, podemos reconhecer que se trata de variedades linguísticas. Com base nos pressupostos teóricos destes estudos, o uso da linguagem utilizada revela a cultura e identidade do sistema prisional. Assim, o uso dessas linguagens, bem como a interpretação delas, podem ser analisadas, considerando o que vivenciou um dos pesquisadores deste estudo, no contexto da própria experiência profissional como agente de segurança penitenciário e como acadêmico do curso de Letras de Libras.

Biembengut (2008) nos mostra que para realizar o mapeamento de uma bacia semântica de palavras nos remetemos a construção de um processo de relações interculturais que aprendemos com a geração de conhecimento do universo cultural. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou destacar produções científicas realizadas na dimensão da cultura e identidade surda.

Para Lima Barreto (2010), a cultura intrinsecamente relacionada a linguagem é resultado do contexto cultural de integração dos seres humanos, para que seja possível estabelecer uma relação de interação com mundo. Desta forma, a bacia semântica que vamos apresentar como resultado de palavras utilizadas no sistema prisional, revelam que o preso surdo vive num contexto que a língua portuguesa falada possui significados próprios da cultura dos presídios.

Para facilitar a compreensão dos dados produzidos, os termos e expressões coletadas foram organizados numa única bacia semântica, considerando que assim ficaria melhor para demonstrar os sentidos culturais das palavras utilizada nos presídios e o sentido que ela representa na língua portuguesa. Dessa forma, essa organização de ‘uma bacia semântica’ que passamos a apresentar, revela os diversos sentidos que possuem as palavras, sendo que um mesmo termo, dependendo de como e quando for utilizado no contexto cultural do sistema prisional, pode ter variados significados e sentidos diferentes.

A bacia semântica coletada em toda pesquisa consta de cinquenta e três palavras e termos utilizados no sistema prisional com características da variedade linguística praticada pelos presos no presídio Ênio Pinheiro. Essas palavras possuem campos semânticos que demonstram as linguagens utilizadas no sistema prisional. Elas possuem características atribuídas a vários sentidos e significados que na língua de sinais brasileira, criada pelos

surdos presos que se envolveram no mundo crime com drogas, assalto a mão armada, entre outros crimes.

Para Etto (2018), a linguagem do sistema prisional é tratada sob um prisma social e linguístico, além de ser influenciada por fatores extralinguísticos e, possuir, também uma variedade linguística que representa variadas maneiras eficazes de se comunicar. Para Etto (2018), esse universo linguístico possui elementos constituintes que podem ser analisados do ponto de vista dos seus significados e sentidos semânticos. Desta forma, ele acredita que é possível fazermos um paralelo entre os sentidos dos termos e expressões e os sentidos que constam em dicionário para identificar a presença ou ausência de tais termos e expressões, seu significado literal, sendo ainda possível verificar se os sentidos dos termos têm semelhança com os significados contidos nos referidos dicionários.

OS RESULTADOS DA BACIA SEMÂNTICA

Os seres humanos, por sua natureza e complexidade, não conseguem viver de maneira isolada e independente, necessitando de relações humanas, sempre objetivando a integração na sociedade, ou seja, objetivando as relações sociais. Neste sentido Johnson (1997) nos revela que surdos e ouvintes são atores sociais que estão, constantemente, interagindo uns com os outros em contextos culturais e sociais. Para o autor, é através das relações e interações sociais que as pessoas passam a ter o conhecimento das regras de conduta necessárias para viver em sociedade. Portanto, na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-se nelas, o indivíduo elabora ideias, valores e atitudes.

Com base nesses pressupostos, a análise dos dados desta pesquisa foi realizada para que se pudesse identificar e analisar a comunicação entre indivíduo surdo e ouvinte no contexto prisional do presídio Ênio Pinheiro em Porto Velho. Com esses resultados foi possível observar como se dá a compreensão através de uma linguagem entre indivíduos com culturas e identidades distintas.

Nesta perspectiva Quadros (1997) nos mostra que as línguas de sinais apresentam formas diferentes da compreensão das palavras e termos utilizadas nas línguas orais.

As línguas de sinais apresentam-se de forma diferente das línguas orais-auditivas. São línguas espaços-visuais, ou seja, sua realização não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas por meio da

visão e da utilização do espaço, articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. As Línguas de sinais, ao contrário do imaginário de muitos, não são simplesmente mímicas e gestos soltos que os surdos utilizam para se comunicarem. São línguas com estruturas gramaticais próprias, assim como as demais línguas (QUADROS, 1997).

Partindo do reconhecimento que as línguas de sinais são gestos visuais com estruturas gramaticais próprias, Quadros (2006) assegura que a linguagem possui um sistema de comunicação natural que pode ser utilizada por qualquer ser humano como uma forma de comunicação que proporciona diálogos interculturais entre surdos e ouvintes. Apesar de muitos imaginarem que são simples mímicas ou gestos, podemos considerar que os surdos se utilizam de sinais termos para algumas palavras que produzem uma forma de comunicação eficaz.

Com o reconhecimento deste pressuposto, na Libras temos como parâmetro as configurações de mãos, que são as posições das mãos, o ponto de articulação, que é o local em que a mão está se movimentando, ou seja, no espaço em frente ao corpo ou em alguma parte do corpo, o movimento, que é o movimento ou não da mão, a orientação e direcionalidade para onde vai essa mão e as marcas não manuais que são as expressões corporais e faciais, estes parâmetros estão presentes nos sinais apresentados pelo sujeito surdo no sistema prisional.



Configuração do sinal da palavra futebol⁷

⁷ Todas as imagens de configuração dos sinais foram produzidas por Flávio Mendes de Oliveira e Cristiane da Conceição Capelito.

Para a configuração do sinal da palavra **futebol**, que é representada por **fute** o contexto prisional, observou-se que o preso surdo utiliza de estratégias icônicas em relação ao chute de uma bola com o pé direito e, em seguida, com a mão direita desloca da direita para esquerda, icônico a um chamado.



Configuração do sinal da palavra ventilador

Para a configuração do sinal da palavra **ventilador**, foi utilizado o sinal icônico da representação de calor sacudindo a camisa com a mão direita e, em seguida, com a mão direita em configuração de (D), ele fez um círculo icônico ao formato do aro de um ventilador.



Configuração do sinal de beber água

A configuração do sinal de **beber água**, foi apresentada com a palma da mão esquerda estendida, e sobre ela a mão direita com punho fechado e polegar estendido de forma arbitrária, posteriormente elevando a mão direita para a altura da boca representando um indivíduo bebendo água. Nesse momento, torna-se icônico fazendo alusão a alguém tomando água.



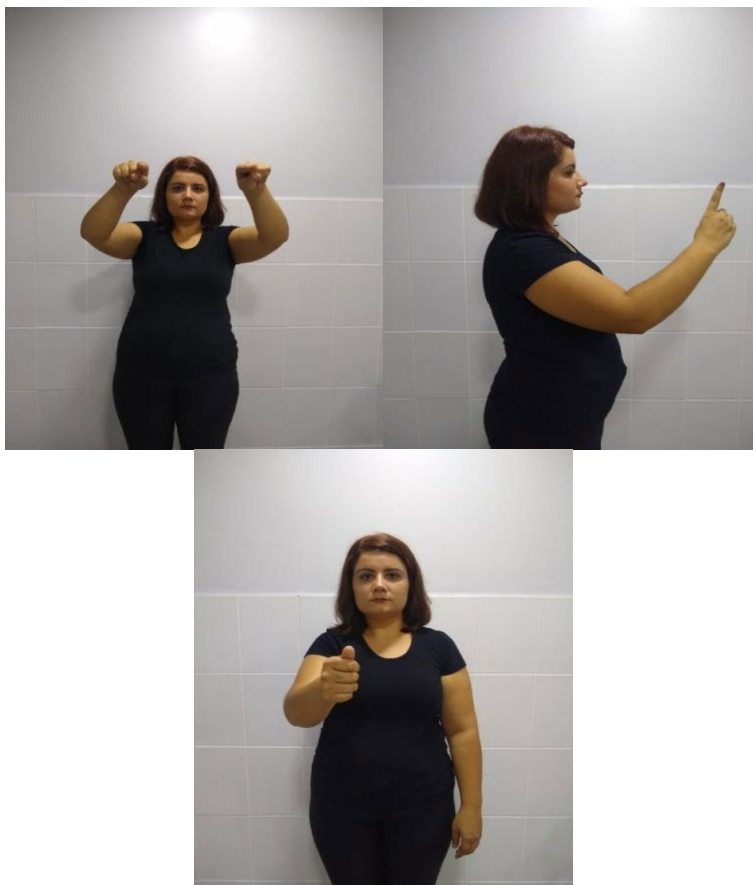
Configuração do sinal local de dormir

Para a configuração do sinal **local de dormir**, utilizou-se as duas mãos em configuração em (D) fazendo um quadrado icônico ao formato de cama e, em seguida, juntando as palmas das mãos, levando ao rosto e colado ao lado da bochecha direita, icônico à pessoa que está dormindo.



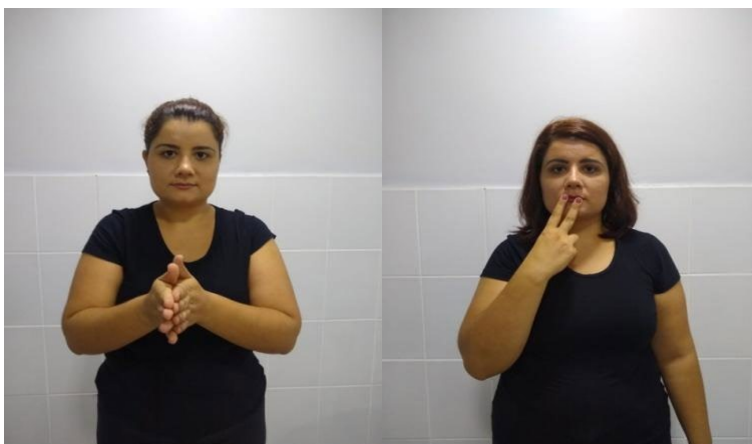
Configuração do sinal da palavra banheiro

Para a configuração do sinal banheiro, representado na bacia semântica como **boi**, observou-se que foi levada a mão direita aberta na região do abdômen de forma arbitrária. Com punho fechado deslizou do quadril até a coxa direita, icônico a algo descendo pelo corpo.



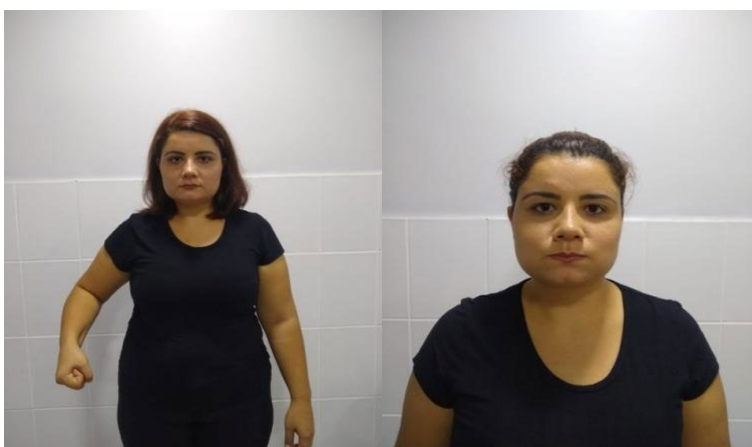
Configuração do sinal da palavra televisão

Para a configuração do sinal da palavra **televisão**, tendo sua representação como **tela** na bacia semântica do sistema prisional, foram utilizadas as mãos em configuração em (D), primeiramente fazendo um quadrado a sua frente icônico às maiorias das televisões. Em seguida, com a mão direita na configuração em (D) apontando no espaço em direção aos olhos, posterior como se estivesse segurando um controle remoto estabelecendo iconicidade.



Configuração do sinal da palavra Teresa

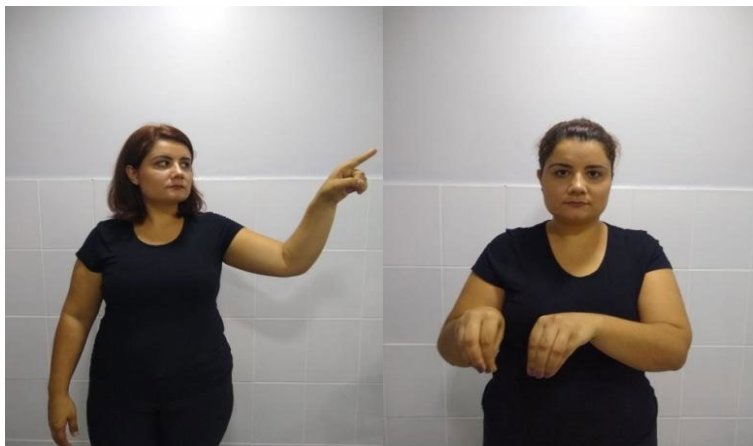
Para a configuração do sinal da palavra da bacia semântica **Teresa** (utensílio produzido de papel higiênico ou pano), foi usada a datilologia da palavra T - E - R - E - S - A. O preso surdo reconheceu o sentido semântico da palavra utilizada no contexto cultural do sistema prisional. Para a configuração do sinal em Libras, o preso surdo friccionou as palmas das mãos, demonstrando como se estivesse entrelaçando algo. E, em seguida, com a mão direita em configuração (V) elevou a altura da boca, fazendo iconicidade para fumar um cigarro.



Configuração da palavra jumbo

Para a configuração da palavra jumbo, representado na bacia semântica acima como (alimentos perecíveis e não perecíveis, trazidos pelos familiares), não tem representação em Libras. Foi realizada a datilologia da

palavra J - U - M - B - O e o surdo preso demonstrou conhecer a palavra e seu significado semântico no contexto cultural da linguagem utilizada no sistema prisional. Em seguida, com o punho fechado da mão esquerda na altura da coxa, fazendo expressão facial inflou as bochechas.



Configuração do sinal de mudança de unidade prisional

Para a configuração do sinal de **mudança de unidade prisional**, rotineiro nas unidades prisionais, existe a palavra específica representada na bacia semântica a **bonde**. O entrevistado conheceu a palavra e o significado no contexto em que está inserido, utilizando então a datilologia da palavra B - O - N - D - E. Observou-se que fazendo indicação com a mão direita para o sinal de mudança existente na Libras, foi um empréstimo da língua mãe que ele usou quando necessário.



Configuração do sinal da palavra café

Para a configuração do sinal da palavra **café**, representado na bacia semântica acima **todão**, o preso surdo utilizou da estratégia de usar a mão direita fechada e polegar estendido, elevando até a altura da boca, icônico a ingestão de líquidos. E, em seguida, com a mão esquerda, toca no cabelo para estabelecer iconicidade com a cor preta.



Configuração do sinal da palavra vontade de comer

Para a configuração do sinal da palavra **vontade de comer**, descrito na bacia semântica **mó lara**, o surdo utilizou a mão direita sobre a barriga friccionando-a, depois com a mão esquerda na altura da boca, os dedos abrem e fecham.



Configuração do sinal marmitta de carne bovina

Seguindo o contexto para a alimentação, sabendo que existem variações no cardápio oferecido pela Secretaria do Estado e Justiça (Sejus), como por exemplo: frango e toscana, carne moída, bife etc., observou-se que para a configuração do sinal **marmita de carne bovina**, representado na bacia semântica **chinelão**, o sinal foi configurado utilizando-se a mão direita em (D) com ponto de articulação ao lado da cabeça, seguido de movimento para frente do sinalizador.



Configuração do sinal de marmita de frango com ovo

Para a configuração do sinal de **marmita de frango com ovo**, utilizou o gesto com as mãos direita e esquerda na configuração (O), com a representação dos testículos masculinos, com o ponto de articulação na parte interna coxa. E, em seguida dobrando as articulações do braço com mãos fechadas fez referência icônica ao bater de asas de uma ave.



Configuração do sinal da palavra marmita de calabresa

Para a configuração do sinal da palavra **marmita de calabresa**, foi utilizado o espaço neutro com as mãos direita e esquerda em configuração de mão (O), juntas a frente do sinalizador, abrindo em direções opostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa fez o mapeamento da comunicação de um preso surdo utilizando palavras do contexto prisional. Ela foi consolidada parcialmente, porque há necessidade de continuidade de identificação dos sinais da bacia semântica com os presos surdos do sistema prisional. Todavia, reconhecemos que há uma variação de linguagem no contexto prisional que, ainda, necessita ser identificada no contexto das línguas de sinais brasileira.

Não resta dúvida de que há comunicação em língua de sinais brasileira para o universo da cultura e identidade da bacia semântica selecionada, pois reconhecemos que existe compreensão das linguagens utilizadas no contexto cultural do sistema prisional. Até porque a língua natural dos surdos é a língua de sinais e existe uma variedade de linguagem relacionada aos artefatos culturais da cultura e identidade surda, que ainda carece de estudos e pesquisas.

Com esses estudos acreditamos que há muito a ser explorado sobre a língua de sinais brasileira em outros contextos de ouvintes. Os resultados prévios aqui revelados demonstram apenas uma parte do que foi possível mapear da língua de sinais brasileira em contexto prisional. O importante é saber que a forma como a pessoa surda aprende sobre o mundo tem como resposta a cultura visual, que é o meio pelo qual ela desenvolve o seu processo de aquisição.

A busca pelos sinais da bacia semântica construída demonstrou que podemos contribuir com a melhoria da acessibilidade do sujeito surdo no contexto prisional. Com o auxílio da metodologia de pesquisas pós-críticas, foi possível encontramos pressupostos dos Estudos Surdos que contribuíram para fundamentar deste estudo. Os resultados até aqui alcançados com certeza contribuirão para o fortalecimento da cultura e identidade surda para que outros estudos sejam realizados.

Estudos da língua de sinais brasileira, no contexto da diversidade cultural, pode contribuir sobremaneira para a relevância da pessoa surda no seu contexto social e cultural no qual estão inseridos. A valorização dos processos de comunicação e expressão da cultura e identidade surda, com os resultados revelados nesta pesquisa, demonstram que temos outras línguas

de sinais que ainda precisam ser reconhecidas para o enriquecimento linguístico das línguas de sinais brasileira.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carmem Silvia de Moraes. **A individualização da pena na execução penal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2008.

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 art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei de execução Penal. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984**. Congresso Nacional. Presidência da República – Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 8 mar. 2015.

ETTO, Rodrigo Mazer. **A influência de fatores sociais na linguagem de adolescentes privados de liberdade**. Dissertação apresentada no Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade. - Universidade Estadual de Ponta Grossa- Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos – Ponta Grossa, Paraná, 2018.

JOHNSON, A. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. **Etnolinguística: pressupostos e tarefas**. P@rtes (São Paulo). Junho de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em: www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp. Acesso em: 7 ago. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marluce Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. MEC, SEESP, Brasília, DF, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM (2012-2019): LÍNGUA, CULTURA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Layde Dayana Nascimento

Nádia Nelziza Lovera de Florentino

Ricardo Alves Oliveira

O convívio com o ensino de língua espanhola no estado de Rondônia – dentro e fora dos portões da Universidade – nos levou à constatação de que, a cada ano que passava, o número de candidatos que optavam pela Língua Espanhola no ensino médio aumentava consideravelmente, embora a opção pela língua inglesa ainda fosse predominante. Tal fato contrastava com a realidade também observada no convívio escolar, de que grande parte dos alunos de espanhol constantemente apresentavam uma visão estereotipada sobre a cultura boliviana e a variante linguística do espanhol usada por eles, conforme trabalho de Santos (2011).

Passamos a refletir, então, sobre como essa visão estereotipada poderia interferir na escolha da língua estrangeira, fazendo com que a maior parte dos alunos do ensino médio ainda optassem pela língua inglesa. Na visão desses alunos, seria o espanhol uma língua que devido às aproximações fonéticas e gramaticais com o português, não demandasse estudo formal para ser aprendida?

Diante disso, a pesquisa que serviu como base para a escrita deste artigo⁸ teve como objetivo principal analisar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para constatar o percentual de alunos que optam pela língua espanhola no Ensino Médio, relacionando esses dados às políticas linguísticas voltadas ao ensino de espanhol como língua adicional.

A partir dos dados disponibilizados pelo INEP e que foram analisados em nossa pesquisa, a maioria dos candidatos que prestam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil, optam pela Língua Espanhola como

⁸ Este artigo tem como base os dados obtidos na dissertação de Mestrado “Políticas linguísticas e ensino de língua espanhola: a opção de língua estrangeira no ENEM”, defendida em 2019 no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia.

opção de língua estrangeira, situação essa mais evidente em estados fronteiriços.

Como procedimento metodológico, escolhemos a pesquisa bibliográfica para aprofundar os estudos sobre as políticas linguísticas voltadas ao ensino de língua espanhola no Brasil. Além disso, utilizamos a pesquisa quantitativa, a fim de realizar uma análise numérica dos microdados do INEP no período de 2012 a 2019 para mensurar a escolha de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio.

Por fim, esperamos demonstrar o crescimento e evolução do espanhol como língua estrangeira no Brasil, principalmente na Região Norte e no Estado de Rondônia, bem como a importância das políticas linguísticas nesse processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

José Morillas explana que o ensino promove um encontro entre pessoas que provém de ambientes socioculturais e sociolinguísticos distintos. Segundo ele, esse encontro intercultural pode ocorrer de diferentes modos: improvisado, casual ou formalizado. Um indivíduo se expõe à interculturalidade quando estuda uma língua estrangeira.

[...] la lengua hace referencia al encuentro entre personas que provienen de entornos socio-culturales y socio-lingüísticos distintos, en una palabra, personas que provienen de un entorno en el cual se ha operado un proceso de aculturación educativa y comunicativa mediante el cual se les han ido transmitiendo unos valores, creencias, conocimientos, y unas formas de pensar, hablar, sentir, y actuar propias de un entorno socio-cultural determinado. Ese encuentro intercultural puede ser de muchas clases: improvisado, casual, o formalizado. [...] las posibilidades de interculturalidad surgen de formas muy diversas: conocer a un extranjero en un viaje, o, simplemente, estudiar una lengua extranjera (MORILLAS, 2000, p. 1).

Bakhtin (1997) amplia esta noção, quando discorre sobre a vinculação entre língua e ideologia em a “Estética da Criação Verbal” dizendo que Língua é a materialização da linguagem humana verbalizada. É consequência da interação humana, o que implica dizer que é ideológica, social e cultural. Diante da proposição do autor podemos então enfatizar o

quanto língua e cultura estão entrelaçadas nessa teia de interação social entre os povos envolvidos no processo de aquisição de uma língua.

Conforme aponta Coracini (2007), tem-se refletido que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras engloba apenas o domínio de um código diferente daquele que o sujeito possui, ou seja, que a aquisição de uma segunda língua engloba processos estritamente linguísticos.

Contudo, a língua, como sabemos, não se restringe ao código, mas partimos do pressuposto que “o sujeito se constitui na e pela linguagem” (CORACINI, 2007, p 135). Sendo assim, aprender uma língua estrangeira, implica em muito mais que a aquisição de um código ou informações, pois será a experiência de construir uma identidade e de cultivar o próprio eu, pois possivelmente a língua estrangeira trará características socioculturais.

Esse contato com a língua estrangeira além de provocar no sujeito aprendiz o encontro de culturas, pode trazer consigo os conflitos das relações sociais ocasionando também rejeição, ideia essa corroborada por Calvet quando diz que: “Os estudos sobre a realidade educacional de ensino de línguas confirmam que as relações entre línguas e vida social, são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento” (CALVET, 2007, p. 19).

Aprender uma língua estrangeira resulta em comunicar-se com os membros de outra comunidade, e ter contato com diferentes aspectos socioculturais. A relevância de conhecer uma língua estrangeira, segundo Rajagopalan (2013b), é reconhecida principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial e ganha cada vez mais valor devido à globalização que, para ele, é triunfante e irreversível.

Falar sobre a situação do ensino de língua estrangeira no Brasil nos remete às relações socioculturais entre Brasil e suas fronteiras, e o resultado que esta proximidade nos proporciona. O Brasil é o maior país da América do Sul, com um território que se estende por cerca de 47% da porção centro-oriental do continente sul-americano. Banhado a leste pelo oceano Atlântico, o Brasil possui 23.102 km de fronteiras, sendo 15.735 km terrestres e 7.367 km marítimas.

Especialmente no estado de Rondônia, que faz fronteira com a Bolívia, a condição fronteira propicia recursos econômicos, interação sociocultural e sociolinguística, tanto para a Bolívia quanto para o lado brasileiro.

A Língua Estrangeira no currículo escolar tem função social, tornando muito próximo o contato linguístico cultural. A Língua Espanhola ocupa lugar de destaque na América do Sul e no mundo, considerando apenas os falantes nativos, ocupa a segunda posição, ficando atrás somente do Mandarim, devido à grande população da China. Cerca de um bilhão de pessoas falam mandarim, quatrocentos milhões de pessoas falam nativamente o Espanhol e trezentos e sessenta milhões falam Inglês, fechando a lista das três línguas mais faladas nativamente.

Se considerarmos países que possuem como segunda língua o Inglês, temos uma troca de posição, pois o total sobe para cerca de quinhentos milhões (BABEL, 2018). A redemocratização da América Latina tornou alguns países promissores consumidores do mercado mundial. Com o advento do Mercosul a partir dos anos 90 a língua espanhola começou a ser oferecida nas escolas públicas e particulares do Brasil como disciplina obrigatória ou opcional. O processo de reconhecimento da língua espanhola como disciplina escolar acompanhou tendências mundiais de valorização do idioma (PICANÇO, 2003).

Por outro lado, apesar da enorme importância dos fatores citados anteriormente, os quais professores e pesquisadores usam para justificar o ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil, devemos levar em consideração a opinião de estudos que advertem ao reducionismo de uma prática repetidora dos mesmos discursos até então pronunciados e transmitidos por diversos meios, de diferentes ordens, mas de caráter metalinguístico: prólogos de gramáticas e dicionários, prefácios de livros didáticos, notícias e reportagens, documentos de formação ou de orientação dos órgãos educacionais, decretos, projetos de lei, leis, etc.

Segundo Jordán (2001, p. 48), a aprendizagem intercultural propicia ao aluno uma bagagem de aptidões e atitudes que os capacita a agir adequadamente na nossa sociedade multicultural e multilíngue.

Como confirma Coracini (2007, p. 152):

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras

maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro.

Assim, a língua estrangeira atua como agente formador na identidade do sujeito, situação observada pela pesquisadora no ambiente escolar. No entanto, em Rondônia percebemos uma visão estereotipada em relação ao Espanhol, sendo considerada “língua de boliviano”, por considerável parcela da população este fato aponta para uma falsa superioridade dos porto-velhenses em relação à Bolívia.

A ideia de superioridade cultural de um povo em relação a outro é antiga. Quando um povo entra em contato com outro, ou se identifica com a cultura do outro, assimilando parte dela para si ou não a aceita, menosprezando-a e se colocando como superior ao outro, ao diferente (MARCONDES, 2004).

Outro ponto a ser considerado é o de Calvet (2007) sobre o papel da mídia e da indústria cultural formando um “ambiente linguístico” para referir-se à presença ou ausência de determinada língua na vida cotidiana de uma região:

Quando se caminha pelas ruas de uma cidade, quando se desembarca num aeroporto ou quando se liga a televisão em um quarto de hotel, recebe-se imediatamente um certo número de informações sobre a situação linguística através das línguas utilizadas nos cartazes, na publicidade, nos programas de televisão, na música, etc. Mas, ao mesmo tempo, quando se estuda de perto uma situação sociolinguística e se conhecem bem as línguas e as variantes linguísticas em contato, constata-se que muitas delas não aparecem nessas mídias (CALVET, 2007, p. 71-72).

Diante disso e considerando o que nos aponta a Antropologia, segundo a Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais (1995, p. 484), o preconceito é uma opinião não justificada de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, que motiva a discriminação, conforme Santos (2011, p. 77):

A identificação e a rejeição foram dois eixos nos quais as imagens que os estudantes formaram sobre a língua estrangeira e sobre o outro estrangeiro se assentaram. Essas imagens sobre a língua e o outro apontam para percepções de semelhança e identificação,

sendo estas a menor parte, bem como apontam para as diferenças e rejeição que representam a maioria das imagens.

Portanto, a identificação e rejeição são duas constantes no cotidiano dos alunos, variando seu posicionamento de acordo com a percepção, um dos fatores que pode explicar a escolha de língua estrangeira no ENEM.

Neste ponto, podemos nos debruçar sobre as políticas linguísticas. De acordo com Calvet:

sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria (2007, p. 11).

Não poderia ser diferente no Brasil: essas intervenções linguísticas remontam ao período colonial; Thomaz (2005, p. 236) defende que embora a implementação de uma política linguística coerente com as características nacionais ainda não tenha ocorrido, ações políticas sobre as línguas são praticadas desde nossa colonização.

Temos um mito de uma unidade linguística no Brasil arraigado pela ideologia da colonização portuguesa e que oculta a multiplicidade de línguas efetivamente faladas em nosso país hoje:

Línguas indígenas (restam umas 180 das cerca de 1.500 existentes naqueles idos de 1500); línguas de imigrantes europeus (alemães, italianos, judeus, poloneses, russos, ucranianos, etc.) ou asiáticos (japoneses, chineses, coreanos, etc.), para mencionar só alguns; e a própria língua espanhola, falada ao longo da fronteira em vastas extensões territoriais (ZILLES, 2001, p. 148-150).

Essa suposta unidade linguística que rodeia o imaginário coletivo é apresentada como elemento marcante da nossa identidade nacional.

De acordo com Zilles, este aparente “milagre” foi historicamente implantado à força, por instrumentos legais, por submissão, escravização, morte ou exclusão social:

Até meados do século XVIII a língua portuguesa só era falada mesmo no litoral. Em São Paulo e na área de expansão territorial resultante da ação dos bandeirantes-caçadores-de-escravos-índios,

falava-se a língua geral, uma língua indígena, de origem tupi [...] No Nordeste, havia as línguas indígenas das tribos que escapavam de ser dizimadas, as línguas africanas dos que resistiam aos sofrimentos e humilhações da escravidão, ao lado do português e das variedades crioulas [...] No Norte, falavam-se as línguas indígenas, e espalhou-se, gradativamente, outra língua geral, a amazônica, também uma língua indígena modificada pelo contato (ZILLES, 2001, p. 151-152).

A Lei do Diretório do Marquês de Pombal, de 1757, tornou obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras e proibiu o ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral.

A expansão do ensino médio é um dos fatos marcantes da recente história da educação brasileira. Trazendo novos desafios, como as necessidades de superar a inadequada educação acadêmica tradicional e de atender a um leque muito mais amplo de diversidades, num contexto de rápida mudança econômica, cultural e social, além de assegurar maior qualidade (UNESCO, 2001, p. 21-25).

A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma nova estrutura para o Ensino Médio mediante a oferta de “itinerários formativos”, adotando a “[...] flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 468). Ainda de acordo com o documento, essa nova forma de estruturação do Ensino Médio pode melhor atender as particularidades regionais e os interesses dos alunos, “[...] estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 468). Cabe ressaltar que na área de linguagens e suas tecnologias da Base Nacional Comum Curricular constam como disciplinas Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, sendo que a Língua Espanhola sequer é abordada no documento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio pode permitir ou facilitar ao aluno o ingresso a Educação Superior, além de os resultados poderem ser utilizados também para sua participação em programas de intercâmbio e de financiamento estudantil. Em 2010 o ENEM, passou a incluir cinco questões de língua estrangeira, podendo o aluno optar, pela prova de inglês ou de espanhol.

Nesta pesquisa, interessa-nos a opção de língua estrangeira escolhida pelo estudante no momento da inscrição. A Metodologia aplicada foi a de método misto (quantitativa, descritiva e explicativa), em que os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo (STAKE, 1995 *apud* CRESWELL, 2010, p. 248). A pesquisa inicial foi elaborada por meio de fontes secundárias de dados nos microdados do Enem. É possível identificar a opção de língua estrangeira para as edições de 2012 a 2019.

Essa identificação é realizada por meio da variável TP_LINGUA, em que o valor 0 está associado à escolha do idioma Inglês e o valor 1 ao idioma Espanhol.

A opção de escolha de língua estrangeira pelos candidatos no ato da inscrição do ENEM foi analisada na pesquisa. O quadro 1 mostra o número de inscritos no ENEM (Nacionalmente) no período abrangido nessa pesquisa:

Quadro 1: Número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio

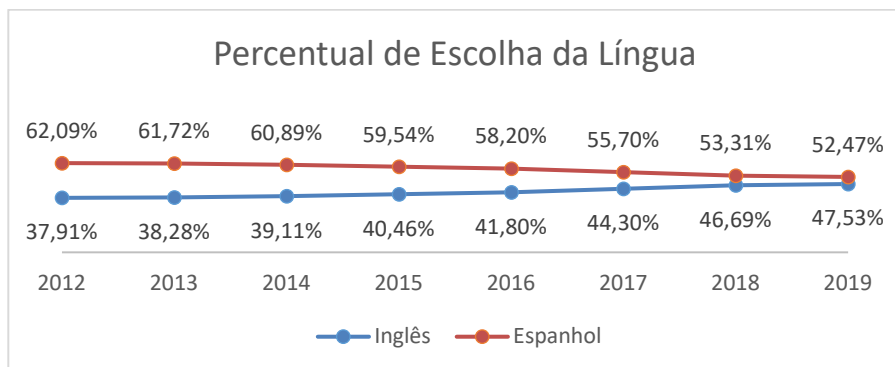
Totais	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Inglês	1.552.112	2.746.292	3.411.686	3.133.898	3.606.572	2.981.667	2.574.546	2.421.772
Espanhol	2.541.772	4.427.271	5.310.562	4.612.529	5.020.795	3.749.674	2.939.201	2.673.498
Total	4.093.884	7.173.563	8.722.248	7.746.427	8.627.367	6.731.341	5.513.747	5.095.270

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP

Podemos observar no gráfico que o recorde de inscritos no ENEM acontece em 2014, com 8,7 milhões de inscrições confirmadas e que o número de inscritos no ENEM 2019 foi o menor dos últimos oito anos, com pouco mais de cinco milhões. Nas últimas cinco edições do ENEM, 11.494.312 inscritos faltaram às provas.

O Gráfico 1 mostra o número de inscritos no ENEM (Nacionalmente) que optaram pela língua espanhola com língua estrangeira:

Gráfico 1: Opção pela língua espanhola como língua estrangeira



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP

Nota-se claramente que o número de participantes que escolhe o Espanhol é maior, porém apresenta uma queda desde 2012.

Os quadros 2 e 3 mostram a escolha de língua por estado de 2012 a 2019.

Quadros 2 e 3: Escolha de língua estrangeira por estado

2012	4.093.884		Percentual	
	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol
AC	4.609	27.944	14,16%	85,84%
AL	16.781	51.396	24,61%	75,39%
AM	37.148	48.075	43,59%	56,41%
AP	4.199	13.432	23,82%	76,18%
BA	92.636	188.020	33,01%	66,99%
CE	59.413	183.304	24,48%	75,52%
DF	23.312	37.412	38,39%	61,61%
ES	33.685	53.285	38,73%	61,27%
GO	30.731	84.277	26,72%	73,28%
MA	37.598	111.772	25,17%	74,83%
MG	200.269	264.657	43,08%	56,92%
MS	33.756	56.549	37,38%	62,62%
MT	22.542	68.193	24,84%	75,16%
PA	46.557	142.599	24,61%	75,39%
PB	29.074	74.584	28,05%	71,95%
PE	67.400	131.746	33,84%	66,16%
PI	19.291	81.310	19,18%	80,82%
PR	87.306	116.114	42,92%	57,08%
RJ	135.821	161.905	45,62%	54,38%
RN	31.383	64.386	32,77%	67,23%
RO	10.171	38.379	20,95%	79,05%
RR	1.138	8.385	11,95%	88,05%
RS	76.304	169.520	31,04%	68,96%
SC	42.379	34.524	55,11%	44,89%
SE	19.486	40.629	32,41%	67,59%
SP	379.898	269.775	58,48%	41,52%
TO	9.225	19.600	32,00%	68,00%
TOTAL	1.552.112	2.541.772	37,91%	62,09%

2013	7.173.564		Percentual	
	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol
AC	8.126	50.229	13,93%	86,07%
AL	30.979	91.384	25,32%	74,68%
AM	66.076	89.364	42,51%	57,49%
AP	9.980	31.931	23,81%	76,19%
BA	192.630	350.441	35,47%	64,53%
CE	119.602	375.492	24,16%	75,84%
DF	46.226	68.543	40,28%	59,72%
ES	59.265	87.709	40,32%	59,68%
GO	55.473	140.417	28,32%	71,68%
MA	65.209	168.974	27,85%	72,15%
MG	357.614	446.057	44,50%	55,50%
MS	55.070	95.467	36,58%	63,42%
MT	39.595	119.862	24,83%	75,17%
PA	86.177	243.852	26,11%	73,89%
PB	53.133	134.197	28,36%	71,64%
PE	120.233	217.483	35,60%	64,40%
PI	36.147	132.326	21,46%	78,54%
PR	151.968	202.032	42,93%	57,07%
RJ	231.899	264.321	46,73%	53,27%
RN	54.338	113.340	32,41%	67,59%
RO	17.716	65.385	21,32%	78,68%
RR	2.304	17.403	11,69%	88,31%
RS	126.203	278.658	31,17%	68,83%
SC	69.050	58.801	54,01%	45,99%
SE	31.835	70.838	31,01%	68,99%
SP	640.026	474.662	57,42%	42,58%
TO	19.418	38.103	33,76%	66,24%
TOTAL	2.746.292	4.427.271	38,28%	61,72%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP

Em 2012, apenas dois estados tiveram sua maioria escolhendo o inglês, no caso Santa Catarina e São Paulo. É importante também destacar que em estado com fronteira com países que falam espanhol, a diferença é ainda maior, como Acre, Roraima, Rondônia e o Rio Grande do Sul. Um fenômeno que pode ser estudo posteriormente é o do Piauí.

Quadros 4 e 5: Percentual de escolha de língua estrangeira

Quadro 4					Quadro 5				
2014	Quantitativo - 8.722.249		Percentual		2015	7.746.428		Percentual	
	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol		Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol
AC	9.462	58.239	13,98%	86,02%	AC	7.999	47.407	14,44%	85,56%
AL	39.768	108.045	26,90%	73,10%	AL	38.597	98.650	28,12%	71,88%
AM	79.912	104.952	43,23%	56,77%	AM	66.173	90.422	42,26%	57,74%
AP	14.697	47.601	23,59%	76,41%	AP	12.329	42.364	22,54%	77,46%
BA	248.390	416.694	37,35%	62,65%	BA	223.470	356.931	38,50%	61,50%
CE	141.021	429.674	24,71%	75,29%	CE	119.125	340.305	25,93%	74,07%
DF	65.732	95.190	40,85%	59,15%	DF	64.792	95.648	40,38%	59,62%
ES	71.175	95.232	42,77%	57,23%	ES	67.738	86.254	43,99%	56,01%
GO	80.015	188.858	29,76%	70,24%	GO	81.938	181.287	31,13%	68,87%
MA	89.050	216.427	29,15%	70,85%	MA	81.085	187.276	30,21%	69,79%
MG	437.893	541.390	44,72%	55,28%	MG	406.035	463.351	46,70%	53,30%
MS	60.794	102.070	37,33%	62,67%	MS	51.096	81.115	38,65%	61,35%
MT	46.420	133.598	25,79%	74,21%	MT	40.237	109.196	26,93%	73,07%
PA	117.523	316.345	27,09%	72,91%	PA	99.832	267.498	27,18%	72,82%
PB	67.826	163.062	29,38%	70,62%	PB	60.565	143.495	29,68%	70,32%
PE	158.588	274.378	36,63%	63,37%	PE	147.262	242.850	37,75%	62,25%
PI	43.319	151.036	22,29%	77,71%	PI	35.862	118.030	23,30%	76,70%
PR	178.502	228.075	43,90%	56,10%	PR	154.751	183.444	45,76%	54,24%
RJ	290.353	316.256	47,86%	52,14%	RJ	266.346	277.656	48,96%	51,04%
RN	67.439	138.514	32,74%	67,26%	RN	59.083	120.824	32,84%	67,16%
RO	22.949	82.346	21,79%	78,21%	RO	20.340	70.704	22,34%	77,66%
RR	3.122	23.581	11,69%	88,31%	RR	3.029	19.192	13,63%	86,37%
RS	153.198	320.775	32,32%	67,68%	RS	139.998	278.697	33,44%	66,56%
SC	90.361	73.846	55,03%	44,97%	SC	89.824	73.050	55,15%	44,85%
SE	38.605	85.884	31,01%	68,99%	SE	33.223	74.564	30,82%	69,18%
SP	772.681	551.876	58,34%	41,66%	SP	740.414	517.052	58,88%	41,12%
TO	22.891	46.618	32,93%	67,07%	TO	22.755	45.267	33,45%	66,55%
TOTAL	3.411.686	5.310.562	39,11%	60,89%	TOTAL	3.133.898	4.612.529	40,46%	59,54%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP

Os quadros mostram a análise mudando ano a ano, no percentual migrando do Espanhol para o Inglês. Até 2015 apenas Santa Catarina e São Paulo ainda apresentavam maioria inscritas em inglês, mas nota-se uma redução na quantidade do Espanhol nos outros estados.

Quadros 6 e 7: Opção de língua estrangeira por estados

Quadro 6					Quadro 7				
2016	Quantitativo - 8.627.368		Percentual		2017	Quantitativo - 6.731.342		Percentual	
	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol		Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol
AC	8.751	51.469	14,53%	85,47%	AC	7.982	45.677	14,88%	85,12%
AL	43.496	102.781	29,74%	70,26%	AL	38.997	82.052	32,22%	67,78%
AM	83.082	110.748	42,86%	57,14%	AM	71.491	93.680	43,28%	56,72%
AP	13.678	46.386	22,77%	77,23%	AP	11.894	38.958	23,39%	76,61%
BA	268.159	397.033	40,31%	59,69%	BA	206.759	286.709	41,90%	58,10%
CE	140.190	376.169	27,15%	72,85%	CE	111.425	254.920	30,42%	69,58%
DF	68.247	97.760	41,11%	58,89%	DF	53.351	69.818	43,32%	56,68%
ES	79.965	92.893	46,26%	53,74%	ES	67.021	70.510	48,73%	51,27%
GO	92.158	194.822	32,11%	67,89%	GO	76.752	143.244	34,89%	65,11%
MA	102.614	224.346	31,38%	68,62%	MA	93.821	194.150	32,58%	67,42%
MG	467.986	486.233	49,04%	50,96%	MG	385.435	345.873	52,70%	47,30%
MS	56.646	83.436	40,44%	59,56%	MS	39.776	52.422	43,14%	56,86%
MT	45.816	117.434	28,06%	71,94%	MT	37.948	88.306	30,06%	69,94%
PA	126.636	314.552	28,70%	71,30%	PA	106.363	250.482	29,81%	70,19%
PB	70.194	152.726	31,49%	68,51%	PB	63.346	126.530	33,36%	66,64%
PE	174.191	267.154	39,47%	60,53%	PE	152.877	214.558	41,61%	58,39%
PI	43.417	143.391	23,24%	76,76%	PI	36.393	111.160	24,66%	75,34%
PR	200.128	220.513	47,58%	52,42%	PR	146.330	140.941	50,94%	49,06%
RJ	277.041	271.646	50,49%	49,51%	RJ	237.016	202.098	53,98%	46,02%
RN	64.590	130.150	33,17%	66,83%	RN	54.203	104.873	34,07%	65,93%
RO	22.827	77.274	22,80%	77,20%	RO	18.971	61.462	23,59%	76,41%
RR	3.391	20.720	14,06%	85,94%	RR	2.970	17.245	14,69%	85,31%
RS	145.452	274.128	34,67%	65,33%	RS	110.222	184.751	37,37%	62,63%
SC	98.687	78.204	55,79%	44,21%	SC	74.564	52.523	58,67%	41,33%
SE	35.801	79.652	31,01%	68,99%	SE	28.796	61.475	31,90%	68,10%
SP	846.146	559.857	60,18%	39,82%	SP	721.375	412.449	63,62%	36,38%
TO	27.283	49.318	35,62%	64,38%	TO	25.589	42.808	37,41%	62,59%
TOTAL	3.606.572	5.020.795	41,80%	58,20%	TOTAL	2.981.667	3.749.674	44,30%	55,70%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP

Em 2015 o Rio de Janeiro passou a ter maioria escolhendo inglês, acompanhado pelo Paraná e Minas gerais em 2016. Mais uma vez, nota-se redução do espanhol em todo o cenário:

Quadros 8 e 9: Escolha de língua estrangeira

Quadro 8					Quadro 9				
2018	Quantitativo - 5.513.748		Percentual		2019	Quantitativo - 5.095.271		Percentual	
	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol		Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol
AC	6.543	31.242	17,32%	82,68%	AC	6.929	31.300	18,12%	81,88%
AL	32.976	56.694	36,77%	63,23%	AL	35.152	56.555	38,33%	61,67%
AM	54.867	68.888	44,34%	55,66%	AM	51.109	66.978	43,28%	56,72%
AP	10.109	30.000	25,20%	74,80%	AP	10.725	31.415	25,45%	74,55%
BA	178.866	222.462	44,57%	55,43%	BA	182.374	215.721	45,81%	54,19%
CE	103.104	226.302	31,30%	68,70%	CE	98.438	197.432	33,27%	66,73%
DF	47.027	57.504	44,99%	55,01%	DF	43.882	50.470	46,51%	53,49%
ES	56.327	55.846	50,21%	49,79%	ES	52.897	49.538	51,64%	48,36%
GO	72.167	118.862	37,78%	62,22%	GO	67.612	102.535	39,74%	60,26%
MA	74.399	144.063	34,06%	65,94%	MA	75.505	144.168	34,37%	65,63%
MG	330.178	257.293	56,20%	43,80%	MG	309.739	229.157	57,48%	42,52%
MS	34.352	37.967	47,50%	52,50%	MS	34.005	36.152	48,47%	51,53%
MT	31.872	64.890	32,94%	67,06%	MT	31.062	57.287	35,16%	64,84%
PA	91.323	192.538	32,17%	67,83%	PA	94.924	186.594	33,72%	66,28%
PB	54.679	97.370	35,96%	64,04%	PB	55.714	92.066	37,70%	62,30%
PE	134.615	169.687	44,24%	55,76%	PE	124.941	146.786	45,98%	54,02%
PI	30.650	87.700	25,90%	74,10%	PI	32.160	89.021	26,54%	73,46%
PR	125.787	110.746	53,18%	46,82%	PR	114.734	95.346	54,61%	45,39%
RJ	215.101	166.977	56,30%	43,70%	RJ	196.680	142.030	58,07%	41,93%
RN	44.533	79.506	35,90%	64,10%	RN	43.535	75.644	36,53%	63,47%
RO	15.723	46.543	25,25%	74,75%	RO	15.369	43.516	26,10%	73,90%
RR	2.509	11.520	17,88%	82,12%	RR	2.595	10.352	20,04%	79,96%
RS	93.998	149.557	38,59%	61,41%	RS	90.009	128.754	41,14%	58,86%
SC	76.255	47.678	61,53%	38,47%	SC	68.237	41.278	62,31%	37,69%
SE	24.758	49.875	33,17%	66,83%	SE	25.544	50.351	33,66%	66,34%
SP	609.844	324.330	65,28%	34,72%	SP	538.503	275.269	66,17%	33,83%
TO	21.984	33.161	39,87%	60,13%	TO	19.398	27.783	41,11%	58,89%
TOTAL	2.574.546	2.939.201	46,69%	53,31%	TOTAL	2.421.772	2.673.498	47,53%	52,47%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do INEP

Podemos notar nos quadros 7 e 8 como o Espanhol (Apesar de ainda ser dominante) continua perdendo espaço ao longo dos anos. Em 2018 foi a vez do Espírito Santo passar a ter maioria em Inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a situação da Língua Espanhola no Brasil melhorou bastante nos últimos anos, seja por meio da publicação da Lei 11.161/2005, seja pela sua inserção no ENEM como opção de Língua estrangeira ao lado do Inglês, passando por diversas lutas que acabaram

frutificando com a melhoria das políticas públicas com relação ao Ensino do Espanhol.

A revogação da Lei 11.161 foi um grande retrocesso, porém alguns estados, Rondônia entre eles, conseguiram através de outros caminhos manter a oferta da Língua na rede pública de ensino, mesmo assim isso refletiu na escolha pelo espanhol, que vem diminuindo ano após ano.

É interessante observar que os dados do próprio INEP mostram que a maioria dos candidatos que fazem o ENEM optam pelo Espanhol desde o primeiro ano de sua inclusão (2012), chegando a ser a opção de 60% dos inscritos em nível nacional, tornando a revogação da Lei 11.161 ainda mais incoerente, principalmente ao considerar que esse percentual chegou a 75% no estado de Rondônia, ou seja, três vezes superior ao do Inglês.

O ENEM é hoje a principal porta de entrada para o Ensino Superior no Brasil, além de servir de base para a reestruturação dos currículos do Ensino Médio desde 2009, por isso um percentual tão expressivo de optantes pela língua espanhola não pode ser ignorado ao se tratar de políticas públicas para a educação.

Esta pesquisa, ainda que de caráter estatístico, é relevante porque funciona como uma espécie de inventário da situação da procura pelo espanhol como idioma de vestibulares e do ENEM.

A contradição social, de fácil constatação, que reside no fato apresentado e confirmado pelo estudo realizado nesta pesquisa de que o espanhol é preferência no ENEM, mesmo diante da instabilidade do Ensino da Língua nas Escolas, é um fenômeno social que não pode mais ser ignorado.

Que os resultados apresentados aqui possam levar a uma reflexão sobre as políticas linguísticas em desenvolvimento no nosso país, e a compreender como as mesmas estão sendo pensadas e executadas. Como já dito por Demo, a escola pública deve “tomar alunos despreparados e fazê-los bem-preparados, para que possam disputar os mesmos acessos” (2003, p. 122).

Por fim, esse espaço de luta pela permanência da língua espanhola no currículo escolar e no ENEM, levando em conta as contradições, se a maioria opta pelo espanhol, por que somos obrigados prioritariamente a aprender o inglês? A oferta exclusiva do inglês como língua estrangeira pressupõe o incentivo ao monolingüismo e implementa uma política

excludente no que se refere ao ensino de línguas [...] O retrocesso a um monolinguismo privilegia apenas o âmbito econômico que atende a uma lógica neoliberal do mercado financeiro. Como ficariam contempladas as relações históricas e culturais, inclusive de produção intelectual e reciprocidade econômica, entre os países latino-americanos? (ANPOLL, 2016)

Que o resultado desta pesquisa encoraje a resistência às políticas de governo que não levam em conta a preferência absoluta e duradoura, de um povo por uma língua que faz parte da nossa história e de nossos contextos sócio-históricos e culturais, ignorando os investimentos que o Estado já fez na construção de um ensino médio que se volte para a diminuição das desigualdades sociais.

Deixando o espanhol em segundo plano, coloca em risco as relações internacionais já constituídas entre o Brasil e os demais países da América Latina, em sua maioria com a língua espanhola como oficial e nacional.

A escolha da maioria dos candidatos não pode ser desprezada e deve agir como um indicador dos rumos da oferta de língua estrangeira no ensino público brasileiro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 20 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Reformulação do Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 set. 2016. 184

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Sobre o ENEM**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Dúvidas Frequentes** - ENEM. Brasília, 2016. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br/duvidas-frequentes.html>. Acesso em: 16 ago. 2016

CALVET, Louis-Jean. **La guerra des langues et les politiques linguistiques**. Hachette Littératures, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Site oficial**: <http://pagesperso-orange.fr/Louis-Jean.Calvet/accueil.htm>

CALVET, Louis-Jean. **Le marché aux langues**: les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: Plon, 2002a.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002b. [Original: *La sociolinguistique*. Paris: P.U.F., 1993]

CALVET, Louis-Jean. **Linguística y colonialismo**: breve tratado de glotofagia. Tradução: Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. [Original: *Linguistique et colonialisme*. Petite Bibliothèque Payot. Paris, 2002]

NASCIMENTO, Layde Dayana do. **Políticas linguísticas e ensino de língua espanhola**: a opção de língua estrangeira no ENEM Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política. In: GERHART, A.; AMORIM, M.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013a. p. 47-76.

SANTOS, Djenane Alves dos. **Linguagem e essência**: as imagens construídas por alunos de espanhol. Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, Rondônia, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INDÍGENA PARA A REVITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Ytanajé Coelho Cardoso

O objetivo deste texto é discutir a importância da literatura indígena para o fortalecimento das políticas de revitalização linguística que vêm ocorrendo no Brasil. Apesar de recente nas discussões educacionais brasileiras, a literatura indígena está ganhando visibilidade, impulsionada por ações dos próprios escritores e escritoras indígenas. Esse movimento literário tem possibilitado um diálogo bastante promissor entre as vozes dos povos indígenas e as vozes dos povos não indígenas: um diálogo que pode se desdobrar em atitudes linguísticas positivas para os povos indígenas, os quais, durante séculos, tiveram sua cultura e sua língua estigmatizadas por uma percepção ocidental logocêntrica.

Sabendo que a literatura indígena já é uma realidade incontestável, resta aos educadores apropriarem-se dessa literatura para que possam aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, tanto no âmbito da Educação Básica quanto no âmbito da Educação Superior. Em muitos currículos de escolas indígenas já há previsão de uma política de revitalização linguística, no entanto, a carência de material didático e de formação adequada dos professores não tem contribuído para uma educação intercultural e emancipadora efetiva, apenas para citar essas duas dificuldades entre as inúmeras. Assim, esta reflexão procura apontar caminhos para o aprimoramento de uma política linguística a partir da literatura indígena.

Este texto está dividido em três seções. Na primeira seção, apresento a literatura indígena brasileira a partir do meu ponto de vista enquanto escritor indígena, com base na proposta de desenvolvimento do campo literário indígena. Na segunda seção discuto algumas etapas da revitalização linguística e o papel da literatura indígena no desenvolvimento dessas etapas. Na terceira e última seção, destaco minha experiência no âmbito do projeto de revitalização linguística do povo Mundurukú⁹ do Amazonas – intitulado

⁹ O modelo ortográfico que utilizo para os nomes indígenas obedece ao mesmo padrão da língua portuguesa. Assim procedo desde meus primeiros trabalhos com a língua munduruku. Portanto, as iniciais maiúsculas só serão utilizadas quando se tratarem de nomes próprios.

Projeto *Ya'õ Etabẽg* (Projeto Língua Viva) – para situar a importância da literatura indígena como política linguística.

PRELIMINARES SOBRE A LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA

Antes mesmo de Platão e Aristóteles teorizarem sobre a literatura, ela já existia enquanto prática desde quando a humanidade aprendeu a representar a realidade por meio de desenhos. Afinal, há significativa diferença entre uma onça representada em uma pedra, e uma onça real que pode ferir com facilidade um homem. Há diferença entre a possibilidade do evento e o evento concreto e consumado. A literatura sempre vai ser uma possibilidade de olharmos para nós mesmos e planejarmos os próximos passos no curso da nossa existência: é aí que reside o sentido da literatura. Não foge a um dos conceitos centrais dessa arte, que é a mimese aristotélica. A imitação, termo entendido aqui como sinônimo de representação, é uma estratégia que certamente deve ter nascido com a linguagem humana, desdobrando-se, posteriormente, nas diversas línguas.

E não pensemos que a imitação é uma característica estratégica do ser humano. Muitos animais, dos diversos reinos, também aprenderam a imitar para continuarem sua caminhada em/sobre a Terra. Basta observar a estratégia de defesa uma surucucu-pico-de-jaca ao se sentir ameaçada; sua camuflagem procura imitar o ambiente a sua volta. Para aqueles que não adquiriram a habilidade de identificar essa estratégia, a possibilidade de um bote certo desse temido animal aumenta. A diferença entre a imitação de uma surucucu enquanto estratégia de autodefesa, aprimorada pela natureza, e a imitação empreendida pelo ser humano, reside na capacidade de reformulação da imitação a partir da imitação anterior.

A propósito do conceito de mimese, para efeito de organização das ideias no campo da literatura, e sabendo de sua polissemia conceitual, adoto a noção vaga de representação da realidade, cabendo um desdobramento desse conceito em cada análise, a exemplo do que faz Marília Librandi (2018), ao se valer do conceito de mimese enquanto “produção de diferenças”, proposto por Luiz Costa Lima. Para o Dicionário Houaiss, em uma das definições, a mimese é a “recriação da realidade na obra literária”. Geralmente, essa recriação se desenvolve no plano ficcional. De maneira preliminar, é a partir dessa perspectiva que penso o campo literário, e, mais especificamente, aquilo que veio a se tornar a literatura indígena brasileira. A

necessidade de me posicionar em relação à ideia de literatura se deve ao fato de a literatura indígena brasileira estar sendo pensada sob dois pontos de vista: um ponto de vista amplo e um ponto de vista restrito.

O ponto de vista amplo recorre ao sentido originário da palavra literatura, que vem do Latim, *litteris*, e significa letras. Por extensão de sentido, literatura pode ser todo texto escrito, das mais diversas modalidades, ou, conforme terminologia de Mikhail Bakhtin (2016), dos mais diversos gêneros do discurso, oral ou escrito: palestra, entrevista, narrativas ficcionais ou não, carta, ofício, dissertação de mestrado, tese de doutorado, poema, música, cordel, conto, romance, não havendo um limite desses gêneros. Nesse sentido, portanto, a literatura indígena envolve tudo aquilo que é escrito por enunciadores¹⁰ indígenas ou em colaboração com os indígenas. No sentido amplo, a literatura indígena pode incluir desde uma cartilha do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), da década de 1960, até o livro *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*, publicado em 2020.

A meu ver, essa generalização que se faz da literatura indígena pode ser prejudicial para o fortalecimento da própria literatura indígena enquanto movimento literário e enquanto disciplina. Quem parece ter dado sinais de que essa noção ampla de literatura pode não ser interessante para a literatura indígena é Ailton Krenak, referência de intelectual indígena da atualidade, autor de *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019). Ao ser perguntado por Julie Dorrico, na *live* intitulada *Literatura dos povos originários: as páginas vibrantes da América Latina*¹¹, transmitida pelo canal TAG – Experiências Literárias, em 26 de novembro de 2020, sobre se considerava seus livros literatura indígena, com especial atenção ao livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak respondeu que suas narrativas implicam temas para além da literatura indígena, são manifestos de denúncia.

¹⁰ Utilizo o termo enunciadador ou enunciadora em lugar do termo sujeito. A meu sentir, o termo sujeito carrega uma potência semântica negativa por pelo menos dois motivos. O primeiro motivo se deve ao fato de a palavra sujeito, do ponto de vista do senso comum, estar estigmatizada na fala cotidiana. O segundo motivo se deve ao fato de a palavra sujeito, no campo científico-acadêmico, também estar estigmatizada pela condição de objetos de pesquisa que historicamente esse termo indicou e indica.

¹¹ A *live* está disponível no endereço eletrônico: www.youtube.com/watch?v=C2GsbuR4xPg. Acesso em: 9 dez. 2020.

O próprio Krenak não considera sua obra como literatura, e arremata expressando seu interesse na escrita de um texto que possa ser chamado de literatura indígena, fazendo referência, no minuto 47, ao romance histórico. É importante destacar que o livro *Ideias para adiar o fim do mundo* é, na verdade, a transcrição de duas palestras proferidas por Krenak, em Portugal, tendo sido finalista do Prêmio Jabuti 2020 não na categoria Literatura, mas na categoria Ciências Humanas. Poderia se argumentar que os critérios de julgamento da obra obedecem a critérios ocidentais e que, portanto, não serviria para categorizar o livro. Esse argumento não se sustenta pelo fato de a literatura indígena surgir amparada pelo pensamento ocidental: pela escrita e pelas formas composicionais. A aposta é que dessa literatura possa surgir um discurso de resistência dentro do pensamento ocidental hegemônico.

Sob o ponto de vista restrito, a literatura indígena pode ser considerada como criação artística, produto da imaginação que apresenta uma construção ficcional. Não quer dizer que a ficção não possa fazer referência a elementos reais. Terry Eagleton já apontou a dificuldade e o risco em se definir literatura em termos de “ficção” e de “fato” (2006, p. 2). E talvez seja na não limitação dessas fronteiras que reside um dos elementos que considero muito importante no texto literário: a provocação cognitiva e existencial na busca por uma existência menos dolorosa, pois a literatura serve para continuarmos sonhando. Ocorre que a definição de literatura depende dos momentos históricos e das instituições, sejam elas instituições de ensino ou religiosas. A esse respeito, a definição de uma literatura acaba se tornando uma ferramenta de resistência perante o discurso dominante.

O discurso dominante a que me refiro é tanto o discurso universitário quanto o discurso religioso. Aquele ainda consegue dialogar e questionar seus próprios fundamentos, este não. Durante séculos a crítica literária tem se revestido de autoridade para considerar aquilo que é literatura e aquilo que não é; mais ainda, tem legislado sobre aquilo que pode ser considerado como boa literatura e aquilo que não o é, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, conforme já pontuou Fabio Durão (2016, p. 20). Felizmente, o campo acadêmico vem dando espaço para que as vozes dos povos indígenas sejam ouvidas, tanto que hoje escrevo este texto porque recebi um convite da professora Gessiane Picanço, da Universidade Federal do Pará, para tal. Suponho que a professora considere interessante o que tenho a dizer sobre a proposta sugerida no título desta reflexão.

Quanto ao outro discurso dominante – o discurso religioso – é necessário considerar que a religião cristã já é parte da cultura de muitos povos indígenas, assim como é parte da cultura de um número significativo de docentes e também dos críticos literários, que se propõem a julgar a cultura dos povos indígenas com base em textos escritos ora por indígenas, ora por não indígenas. Nesse sentido, as análises que se fazem dos textos de autoria indígena, em muitos casos, já vêm prejudicada pela não problematização da orientação religiosa do próprio analista. Isto é, uma professora pode se sentir à vontade para falar de literatura indígena tendo como referência a obra *Antes o mundo não existia* (1995), dos irmãos Firmiano Lana e Luiz Lana, que trata da mitologia do povo desana, mas pode não se sentir à vontade ao falar da Bíblia Sagrada como literatura para uma turma de alunos cuja maioria é cristã, entre os quais há aqueles que defenderão, até as últimas consequências, aquilo que considera a verdade histórica do texto bíblico. A meu ver, a mitologia do povo desana tem as mesmas características estruturais da mitologia do povo cristão, só não tem o mesmo número de adeptos.

O cuidado que devemos ter ao abordarmos as narrativas mitológicas indígenas é de não a transformarmos em histórias estigmatizadas. Um exemplo disso é o status de lenda atribuído, não raras vezes, às narrativas mitológicas do povo indígena. Dentro de uma igreja, falar em a lenda de Jonas e o peixe gigante, que consta no livro de Mateus, capítulo 12, versículo 40, poderia ser considerado uma ofensa, mas abordar a saga de Karosakaybu como lenda – conforme consta no volume 1, do livro intitulado *Aypapayū'üm'üm ekawên*, cuja borda e contracapa levam o subtítulo *Lendas Mundurukús* – parece ser até aceitável, até mesmo para os munduruku, muitos dos quais adeptos da religião cristã. Vale ressaltar que este livro foi organizado pelo SIL, instituição de caráter predominantemente religioso, responsável pela tradução, do português para as línguas indígenas, de inúmeras bíblias.

A respeito das atuações do SIL, Eni Orlandi (2013) traz importantes contribuições ao falar da ética e das políticas linguísticas, partindo da análise do discurso das instituições religiosas. Uma das conclusões de Orlandi (p. 89) é a de que as vozes indígenas não são respeitadas em práticas missionárias como as do SIL, pois este “conta a história do seu ponto de vista”. E foi a partir desse ponto de vista que as narrativas indígenas foram submetidas a um processo de submissão às narrativas cristãs, resultando

numa força de crença inclinada, dentro da própria cultura indígena, à mitologia cristã.

Apresento essa relação entre o discurso acadêmico, o discurso religioso e a literatura indígena por considerar que não tem havido essa discussão no campo da literatura indígena. Apenas se abordam as mitologias indígenas, ou outras narrativas, como literatura, mas não há questionamento sobre o que pode constituir as formações discursivas que instituem um texto como literário, como ficção. Seria difícil, pelo menos para mim, planejar uma aula de literatura indígena utilizando a mitologia indígena como narrativa literária, da mesma forma como seria difícil utilizar o texto da mitologia cristã como objeto de análise literária.

Um das estratégias utilizadas para conhecer a mitologia por meio da literatura é fazer referência a essas narrativas dentro do texto literário. Assim, o risco de estigmatizarmos as mitologias indígenas é muito menor, pois não olhamos o texto mitológico pelo prisma da ficção, mas podemos inserir na voz de um personagem, assumidamente criado para a ficção, elementos da mitologia indígena. E essa orientação vai também para os próprios escritores indígenas, os quais comumente recorrem às narrativas mitológicas, sobretudo os escritores de literatura infanto-juvenil da atualidade, para construir suas narrativas.

Não se pode entender que estou querendo estabelecer regras para pensar a literatura indígena, mas estou tentando problematizar uma ideia de literatura que se coaduna com a proposta de promoção do próprio movimento da literatura indígena brasileira, que pode ser um grande aliado nas políticas de revitalização das línguas indígenas, sobretudo no contexto escolar. Mas, antes de adentrar nas escolas e nos livros didáticos, essa literatura precisa passar pelo escrutínio dos responsáveis por conduzir a reflexão literária no campo educacional.

DA LITERATURA INDÍGENA A UMA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Desde que escrevi meu primeiro livro de literatura indígena, intitulado *Canumã: a travessia*, em 2019, venho percebendo que cada vez mais leitores se interessam em ler esta obra, inclusive parentes meus da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. O último relato foi por mensagem privada na plataforma do *Facebook*, de uma jovem munduruku da aldeia Mucajá, estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, pelo Plano

Nacional de Formação de Professores. Ao ler o livro, a leitora chegou a chorar, conforme escreveu ela no chat, por conta do contexto de perda dos anciãos e anciãs, como apresentado na narrativa. Ela arrematou dizendo que meu livro serviria de inspiração para que ela pudesse escrever sua própria obra algum dia. É exatamente esse um dos poderes da literatura: possibilitar que os jovens possam sonhar, em várias direções. Se antes meus parentes tinham vergonha de se afirmarem indígenas, hoje isso vem mudando. Um dos motivos são os espaços sociocomunicativos que a voz indígena está alcançando.

Atualmente, vários povos já têm seus escritores indígenas, reconhecidos tanto regionalmente quanto nacionalmente. Até cinco décadas atrás, nem se falava de escritores indígenas. Hoje, ainda que em um contexto de pandemia da Covid-19, nunca se viu tantos eventos em que os escritores indígenas estão participando. Aliás, nunca participei de tantos eventos de literatura indígena como venho participando nos dias de hoje, por meio de *lives*, com registro de todos os eventos nas plataformas virtuais, sobretudo no YouTube. Basta visitar o canal Literatura Indígena Brasileira, coordenado por Julie Dorrico, do povo macuxi. A diversidade de escritores que já foram entrevistados nesse canal é grande, desde autores mais recentes e pouco conhecidos, como eu, até escritores e intelectuais consagrados, tais como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá, Olívio Jekupé, Gersem Baniwa, Edson Kayapó, entre muitos outros.

O fato de estar havendo maior inserção de escritores indígenas no campo intelectual é um indicativo de que o diálogo para a promoção sociocultural dos povos indígenas está ocorrendo. Não se pode deixar de notar que a lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e de história brasileiras, foi uma conquista desse diálogo e agora serve para legitimar a produção da literatura indígena e sua promoção nas escolas de todo o Brasil. A promoção sociocultural e a promoção da literatura indígena podem ajudar na motivação do indígena, em especial do jovem indígena, sobretudo motivá-lo a estudar e a enxergar na sua própria cultura e na sua língua étnica um motivo para refletir, para indagar, enfim, para lutar por um objetivo.

A revitalização das línguas indígenas, atualmente, tem se tornado um dos objetivos de muitos povos indígenas, nos mais diversos contextos: há povos que já perderam completamente sua língua, há povos em que apenas

os anciãos sabem a língua e há aqueles em que a língua étnica é a língua do cotidiano, mas não quer dizer que não estejam ameaçadas. Para cada contexto há que se desenvolver estratégias diferenciadas para a promoção da língua étnica do povo. A título de ilustração, faço referência ao povo munduruku do Amazonas, mais especificamente, da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, onde mora a última falante de língua munduruku, Ester Cardoso Munduruku, nascida em 1919.

Por não falar mais a língua étnica, os munduruku do Amazonas têm dificuldade de ensinar o munduruku, principalmente na escola, cujo currículo estabelece, na área de linguagens, cinco componentes: Língua Indígena; Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Arte, Cultura e Mitologia; Língua Estrangeira; Práticas Corporais e Esportivas. O que acontece, muitas vezes, é um ensino de língua munduruku descontextualizado, com base apenas em uma lista de palavras ou frases que o aluno deve decorar. Essa prática de ensino não tem se mostrado produtiva para a revitalização das línguas indígenas, pois não consegue estimular o aluno a pensar criticamente para além das estruturas linguísticas.

Pensar para além das estruturas gramaticais implica pensar em uma prática linguística cotidiana, implica fazer das palavras um instrumento de poder que possa ser exercido nos vários campos da ação comunicativa, implica usar a língua étnica não apenas na escola, mas também na comunidade e fora dela, nos mais diversos gêneros textuais. É aqui que a literatura consegue servir como um instrumento de mediação entre o discurso indígena e o discurso ocidental, conforme a perspectiva da interculturalidade prevista nos currículos escolares. Isso porque a literatura indígena vem dando prestígio à língua étnica. Na literatura indígena, tanto a língua portuguesa quanto a língua indígena possuem a mesma força pedagógica, a força de cativar o leitor pelo poder simbólico da palavra.

Antes, meus ancestrais munduruku não podiam falar a língua munduruku por proibição do colonizador, hoje muitos se orgulham de saberem pronunciar algumas palavras na língua étnica. Até pouco tempo atrás meus parentes tinham vergonha de pronunciarem palavras em munduruku pelo preconceito de não indígenas, hoje, muitos expressam tristeza por não saberem mais falar nossa língua munduruku. Até vinte anos atrás não havia nenhum parente meu atuando no campo educacional, hoje há professores, pedagogos, gestores e escritores munduruku. É um novo contexto que surge e que demanda capital cultural em benefício do

aprimoramento do capital educacional. Em termos de capital cultural, a literatura constitui um elemento de destaque de qualquer cultura. Às vezes se mede a potência intelectual de um povo pela sua literatura, ou pela sua diversidade literária.

No caso da literatura indígena, acredito que pode ajudar em, pelo menos, cinco momentos do processo de revitalização linguística de um povo. O primeiro momento é o da autoestima, pois, ter uma literatura escrita por alguém do próprio povo é indicativo de uma conquista na história intelectual do povo. O segundo momento é o de apropriação do campo literário pelos professores, de maneira que tanto o português quanto a língua indígena sejam abordadas de forma contextualizadas, enquanto signos ideológicos historicamente constituídos, ou, para utilizar o repertório terminológico de Pierre Bourdieu (2008, p. 53), como signos de riqueza e signos de autoridade. O terceiro momento é o da produção de literatura indígena pelos próprios professores e pelos seus alunos indígenas, com apoio técnico de linguistas, de falantes da língua indígena e de escritores de literatura, seja indígena ou não indígena. A ideia é produzir literatura indígena com destaque para os contextos de uso da língua étnica. O quarto momento é divulgar essa produção literária por meio de cartilhas, apresentações orais ou quadrinhos, conforme o gênero textual selecionado pelos escritores. O quinto e último momento é o da publicação dessa produção em um livro de literatura indígena, podendo ser uma produção coletiva ou não.

A ênfase nos professores se deve ao fato de eles serem os principais mediadores entre os conhecimentos da cultura munduruku e os conhecimentos da cultura ocidental. Cabe a eles, em grande medida, a responsabilidade de propor didáticas interessantes para o ensino da língua munduruku. Cabe a eles a mediação entre a oralidade e a escrita. Mas é preciso reconhecer que o povo munduruku, assim como grande parte dos povos indígenas brasileiros, está no começo dessa caminhada rumo ao universo da leitura e da escrita. Há três décadas sequer havia escolas entre os munduruku, agora a escola passa a ser tradição e é onde grande parte das ações de uma política linguística está localizada. Uma dessas ações consiste no Projeto *Ya'õ Etabẽg* (Projeto Língua Viva), cujo espaço de discussão e de ensino da língua munduruku tem sido a Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, localizada na aldeia Kwatá, no rio Canumã, município de Borba.

O PROJETO YA'Õ ETABÊĜ E O PAPEL DA LITERATURA INDÍGENA MUNDURUKU

Insisto em apresentar minha experiência e meu ponto de vista enquanto escritor munduruku quando se trata da importância da literatura indígena para o projeto de revitalização linguística do povo munduruku, correndo o risco de estar parecendo egocêntrico, mas desde já reconheço que tudo que sei e que penso é apenas uma extensão ressignificada daquilo que já pensaram as anciãs já falecidas, minhas professoras, meus parentes, meus colegas, meus genitores, pesquisadores, escritores, inclusive, meus leitores.

O Projeto *Ya'õ Etabêĝ* é uma iniciativa do povo munduruku em parceria com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e foi iniciado em setembro de 2016, quando ocorreu a primeira reunião, na aldeia Kwatá. Algumas anciãs falantes da língua munduruku ainda participaram nas primeiras etapas do Projeto, mas, desde o terceiro encontro, elas não mais conseguiram acompanhar por conta da idade. Ester Cardoso, por exemplo, em 2019 completou um século de existência e já não consegue mais andar ou se comunicar com clareza. A alternativa mais viável para o andamento do Projeto foi contar com a parceria de professores munduruku do Pará, com mediação da professora Gessiane Picanço.

O Projeto ficou dividido em três partes, cabendo a mim a coordenação da etapa responsável por viabilizar a construção de um espaço para o arquivo e para o estudo da língua munduruku, que inspirou o Projeto *Ya'õ Duk'a* (Projeto Casa da Língua). O texto do Projeto *Ya'õ Duk'a* ficou pronto em 2019, quando comecei a atuar em busca de parcerias que pudessem ajudar no financiamento da construção do espaço. Enviei cartas a, pelo menos, dez pesquisadores que já tinham trabalhado com os munduruku do Amazonas solicitando apoio, ainda que por meio de doações, mas recebi resposta positiva apenas de três. Daí que resolvi reservar uma parte do recurso da venda do livro *Canumã: a travessia*, para ajudar também. De qualquer maneira, até o presente momento só conseguimos arrecadar pouco mais de três mil reais, que estão depositados em uma conta específica do Projeto.

O que me deixa mais otimista é que a condição de escritor indígena está fazendo com que o povo munduruku amplie mais a sua voz nos diversos campos da sociedade, inclusive no campo político institucionalizado. Um

exemplo disso é o diálogo que estabeleci com um deputado federal, o mais votado do Amazonas em 2018, o qual prometeu ajuda por meio de emenda parlamentar. É claro que são apenas promessas ainda, mas o próprio deputado, no dia 4 de dezembro de 2020, me solicitou o Projeto para que pudesse dar andamento. Isto é, a tentativa de potencializar a voz do munduruku por meio do reconhecimento do capital cultural pode dar certo enquanto política de legitimação das reivindicações indígenas perante as instituições políticas.

A literatura indígena pode não apenas dar visibilidade às políticas linguísticas dos munduruku, mas também pode fortalecer sua atitude linguística em querer revitalizar a língua dos seus ancestrais. O Projeto *Ya'õ Etabêg* tem servido de espaço de experiência para entendermos o que está por trás de uma política de revitalização linguística entre os munduruku. A meu ver, um dos principais objetivos dessa política linguística é fazer da língua étnica um instrumento de poder, mas para isso é preciso que ela volte a ser falada, ou, pelo menos a curto prazo, que ela deixe de ser objeto de estigmatização da sociedade, de modo geral, e passe a ser objeto de apreciação pedagógica, sociológica, antropológica, filosófica, não apenas dentro das instituições acadêmicas, mas, sobretudo, dentro das instituições escolares.

Em *Canumã: a travessia*, a narrativa se desenvolve também em torno da história da língua munduruku do Amazonas. A língua munduruku fica reservada à fala das anciãs e dos anciãos. A morte de seu Parawá é uma metáfora, podendo ser interpretada de várias maneiras, uma delas, não mais importante do que possíveis outras interpretações, é a travessia de um discurso a outro, a travessia do discurso da ancestralidade para o discurso de ressignificação desse mesmo discurso ancestral. Também marca a passagem de uma comunicação oral para uma comunicação que tem na escrita um valor de luta significativo para resistir ao discurso dominante. Apesar de a escrita alfabética ser uma técnica do conhecimento ocidental, os povos indígenas têm mostrado que podem fazer dela um instrumento de sobrevivência, tanto do corpo quanto do universo cultural.

Até aqui não utilizei o termo conscientizar, mas o que pretendo com a literatura indígena é, principalmente, isso. Conscientizar meu povo, outros povos e a sociedade brasileira, de modo geral, pois a resistência deve se dar por diversos movimentos, um deles é o da literatura indígena, a qual considero como uma política linguística muito poderosa no aspecto da

conscientização sobre a riqueza etnolinguística de um povo. Essa sensibilização pelo texto literário, ainda que expressa pela língua portuguesa, é uma das minhas políticas linguísticas, pois alguns de meus personagens são símbolos da memória linguística, são os enunciadores dos conhecimentos ancestrais, e mais, são fontes semiológicas inesgotáveis. Para cada leitor eles podem dar um conselho diferente, mas estou certo de que suas vozes convergem para um único lugar: para a reivindicação do direito de existir do povo munduruku.

Quanto a meu povo de origem, ler textos em português com conteúdos linguísticos dos munduruku do Amazonas já é um grande avanço, entretanto, as produções bibliográficas nesse sentido são poucas, tais como Munduruku (1992), Borella e Santos (2011), Picanço (2012), Santos (2013) e Cardoso (2017), todos no campo da linguística. Somente em 2019 é que foi publicado o primeiro livro de literatura indígena escrito por um munduruku do Amazonas. Pensar na literatura indígena enquanto política linguística é o que tenho feito desde a publicação de *Canumã: a travessia*, mas foi no âmbito dos últimos encontros do Projeto *Ya'õ Etabêẽ* que venho me dedicando com mais intensidade, pois não é apenas mais um projeto qualquer, é um projeto de vida do povo, bem como passou a ser um projeto de vida, para mim, a literatura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentei apresentar uma alternativa para pensarmos a literatura indígena em favor de uma política de revitalização das línguas indígenas. Para isso, a Linguística e a Literatura podem fornecer elementos importantes no sentido de ampliarmos as possibilidades de promoção das políticas linguísticas dos povos indígenas. Por ser recente a literatura indígena baseada na escrita alfabética, a exploração conceitual desse movimento literário ainda está em sua fase inicial, mas já é possível dizer que estamos diante de uma literatura que se propõe como uma atitude de resistência.

Parti da caracterização de uma literatura indígena baseada na ideia de mimese por entender que essa literatura só conseguirá se legitimar e se fortalecer no campo literário seguindo alguns padrões historicamente constituídos, como é o caso da ideia da arte com um processo de representação. Daí que a literatura indígena, no sentido restrito, tem muito mais a contribuir para a consagração no campo literário do que a literatura

no sentido amplo. Aqui reside a prática da interculturalidade de que tanto carecem as propostas educacionais da educação escolar indígena. Isto é, a cultura indígena se apropriando da cultura ocidental para defender sua própria cultura étnica. A forma da comunicação pode ser ocidental, mas o conteúdo é proposto pelos próprios povos indígenas, os principais enunciadores da literatura indígena.

Não há dúvida de que é preciso ampliar essa discussão sobre a literatura indígena e sua contribuição para a revitalização das línguas indígenas, sobretudo no que se refere à ampliação dessa prática literária, não esquecendo que o diálogo com a oralidade é bastante relevante para a construção do discurso literário indígena, pois grande parte da memória histórica e linguística dos povos vem de sua transmissão oral. E, para a apreensão dessa literatura, é preciso estudo e reflexão, por isso atribuo essa tarefa, sobretudo, aos professores indígenas, os principais responsáveis pela mediação entre o conhecimento indígena e o conhecimento ocidental. Não apenas estudo e reflexão para a mediação, mas também, produção de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORELLA, Cristina de Cássia; SANTOS, Eneida Alice Gonzaga. **Relatório do levantamento sociolinguístico na Terra Indígena Kwatá-Laranjal**. Manaus: UFAM, 2011.

BRAGA DOS SANTOS, Cássia Alessandra. **Aspectos da fonologia do Munduruku do Madeira**. 2013, 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: habitus, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo**. 2017, 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, 2017.

DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismos. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **O que é crítica literária?** São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016.

KÊHIRI, Tõrãmũ (Luiz Gomes Lana); PÃRÕKUMU, Umusĩ (Firmiano Arantes Lana). **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kêhiripõrã. 2. ed. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBRANDI, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. *In*: DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Francisco Cardoso. **Livro de leitura Munduruku (Ka'wën Tapera r+barak'rak)**. Brasília: Funai, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PICANÇO, Gessiane. Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia. 1. ed. Goiânia. **Cadernos de Etnolingüística**, Série Monografias, 2012. v. 1. 62 p.

MEMÓRIA, PROGRESSO E CATÁSTROFE: UMA ANÁLISE DE TUPXI, O ÍNDIO DA PAZ DE ADALBERTO HOLANDA PEREIRA

Alexandre Mariotto Botton

Tupxi, o índio da paz é um livro escrito por Adalberto Holanda Pereira e publicado pela editora Loyola em 1995 em edição única e esgotada, restando no mercado livreiro, segundo buscas em sites de sebos como o Estante Virtual, Sebo do Messias e outros sebos online, apenas um ou outro exemplar. Não é um livro de fácil classificação: apesar de sua primeira parte, intitulada “Traços biográficos” reconstituir alguma biografia sobre Maurício¹² Tupxi (1937-2013), não é possível classificá-lo como uma obra biográfica. Primeiro, porque a biografia de Tupxi é exígua e o principal objetivo do livro parece ser o de relatar a atuação de Tupxi no processo de aproximação e “pacificação” povos indígenas do noroeste mato-grossense ainda não contatados entre os anos 1958 e 1975; segundo, porque o livro foi publicado em 1995, tendo Maurício Tupxi vivido até 2013. O intento de Adalberto H. Pereira de registrar e trajetória e a memória de um índio irantxe/manoki¹³ cuja atuação no contato com outros povos indígenas fora imprescindível apresenta, segundo a hipótese deste texto, ensejos emblemáticos de uma situação no mínimo conflituosa: na voz de Tupxi ressoam o medo, o conflito interior a falta de perspectiva de retomar seu território original e, conseqüentemente preocupação com a perda da memória e da identidade de seu povo. O que se quer, assim, neste trabalho é fazer uma análise ostensiva das falas de Tupxi e, por conseguinte, da memória do trauma vivido por seu povo.

Para tanto, este trabalho foi elaborado em três momentos. De início, elaborou-se uma breve apresentação acerca do povo Irantxe do Cravari, ao qual pertenceu Maurício Tupxi. Nela há, sinteticamente, a história do povo Irantxe, sobretudo à época abarcada pelo livro. Trata-se no fundo de retratar a situação de Tupxi diante da quase extinção de seu povo. No segundo momento, este ensaio se volta para a fala de Maurício Tupxi. E no terceiro

¹² O nome Maurício foi atribuído a Tupxi da missão jesuíta de Diamantino-MT. Em registros mais recentes, Tupxi é chamado Maurício Tupxi, Maurício Iranxe ou apenas Maurício.

¹³ Irantxe, Iranxe ou Iránxe é como foram denominados os índios Manoki, ou seja, sua autodenominação, embora tenham assimilado o nome Iranxe.

momento, sob o prisma da rememoração, aborda o impasse entre progresso e identidade no povo Irantxe-Manoki após o contato.

O POVO INDÍGENA IRANTXE -MANOKI

Irantxe é a designação mais utilizada para se referir à ao povo indígena autodenominado Manoki, cuja língua não tem proximidade com outras famílias linguísticas conhecidas¹⁴. Tal como tantos outros povos que desde tempos imemoriais habitam o noroeste mato-grossense, os Manoki-Irantxe foram assolados pela presença não indígena. Massacres, como o do córrego Tapuru e a infecção por doenças às quais não eram imunes foram os vetores de seu morticínio. Como alternativa, ou única forma de sobrevivência possível, muitos indígenas como Tupxi, foram parar na missão jesuíta de Utiariti. Nela Tupxi recebeu do Irmão Luís de Freitas o nome “Maurício” (PEREIRA, 1995, p. 11), fora batizado e passou a residir após a morte dos pais. No dia 12 de maio de 1963 casou-se com Njãasi, cujo nome que lhe foi atribuído em português é Domitila, na missão Utiariti.

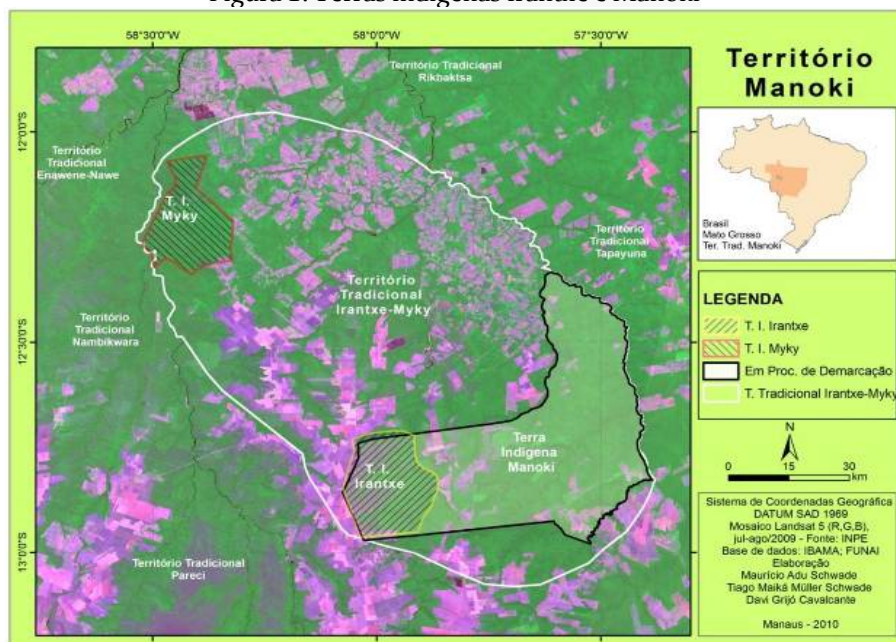
A origem do povo, segundo sua mitologia, se deu num lugar chamado Ponte de Pedra, no rio Sucuruina, afluente do rio do Sangue. O território tradicional dos *Irantxe*-Manoki compreende uma grande área entre o rio Sangue e as duas margens do rio Cravari. “No ano de 1969, o povo decidiu morar na TI Irantxe, área decretada para eles em 1968 com 45.555 ha pelo Governo Federal, em uma terra periférica a área de ocupação tradicional, em uma região de cerrado com poucos recursos naturais” (OPAN, 2019, p. 31). Tal desterro até hoje não foi assimilado pelo povo Irantxe-Manoki que ainda reivindica o retorno a sua terra de origem. Esse foi também um trauma constante na vida de Maurício Tupxi.

A região na qual a Terra Indígena Irantxe está inserida vem sendo ocupada desde a década de 80 por grandes empreendimentos agrícolas com predomínio de culturas mecanizadas e a presença de uma intensa atividade pecuária. Como resultado de tais atividades destacam-se o desmatamento crescente, o envenenamento das fontes de água, o empobrecimento da fauna e flora regionais e restrições à movimentação dos Manoki fora de sua área demarcada. A predação do entorno repercute negativamente também no

¹⁴ Cf. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Iranxe_Manoki

interior da TI, ainda mais pobre de recursos naturais que as áreas ao redor. Em 2002 a Funai aprovou uma proposta de ampliação da TI (que passou a ser chamada de Manoki) corresponde a uma área de 206.455 hectares, contígua ao lado leste da atual área demarcada. Contudo, até hoje a TI Manoki não foi homologada, o que gera constantes preocupações ao povo Irantxe.

Figura 1: Terras indígenas Irantxe e Manoki



Fonte: Casa da Cultura do Urubuí. Disponível em:

<http://urubui.blogspot.com/2011/09/povos-tradicionais-e-desafios.html>

Com traços românticos, Adalberto descreve a terra natal de Tupxi: “Serena, no meio de uma várzea bem limpinha, e acima do salto do rio Cravari está a lagoa *Manãkamalala*¹⁵: ao seu lado nasceu Maurício Tupxi” (PEREIRA, 1995, p. 11). Romantismo à parte, Maurício Tupxi nunca desistiu de lutar para que seu povo pudesse retornar à terra de origem. Em um dos poucos espaços do livro em que aparecem algumas falas de Tupxi, o lamento à terra furutada e o sonho do retorno são marcantes. “Aqui não temos nada para nossos filhos. Eu não esqueço, não. Eu me deito para dormir e fico imaginando... Eu me lembro de tudo” (PEREIRA, 1995, p. 12). Diz Tupxi ao rememorar o lugar

¹⁵ “Manã: chicha; kamalala: fazer, mexer; Lit.: fazer chicha, porque os antigos faziam chicha na aldeia, ao lado daquela lagoa” (PEREIRA, 1995, p. 11, nota).

onde nasceu e onde estão enterrados seus ancestrais. São pois, as reminiscências de Maurício Tupxi, relatadas em *Tupxi: o índio da paz* que servirão de objeto às análises acerca da identidade do povo *Itantxe-Manoki* com o seu território, mas sobretudo à problematização da relação entre progresso e catástrofe, sob uma perspectiva de leitura da história a partir destes opostos.

TUPXI FALA

Embora o intento de Adalberto ao escrever *Tupxi, o índio da paz* fosse registrar a atuação de Maurício Tupxi na missão jesuíta responsável por estabelecer o contato com povos como Rikbaktsa, Salumãs e Cintas-largas – algo evidente na estrutura do livro –, numa camada mais sutil, mas que, às vezes, vem à superfície de modo bastante proeminente, é possível notar a tristeza e a inconformidade de Tupxi com o destino imposto a seu povo e com o seu próprio destino. Há, assim, um dilema de fundo no livro, talvez à revelia de seu autor. Se, por um lado, o intento do livro explícito no subtítulo “o índio da paz” é enaltecer a atuação de Tupxi na “pacificação” de povos indígenas, por outro lado, a voz e muitas das ações de Tupxi clamam e reclamam a paz perdida desde ao extermínio de seus ancestrais até a usurpação do direito, sagrado para seu povo, de viver na sua terra de origem. Logo na introdução do livro há uma fala muito forte grave e dolorosa, de Tupxi, a qual convém reproduzir na íntegra aqui:

Em todo canto eu passei fome: só com castanha-do-pará e macaco na barriga; e, sede, nem se fala. Nunca me perdi no mato, sempre andei pelo rumo que o sol me dava. Eu só tinha medo de cobra, porque a gente não vê; de onça e assombração eu não tinha medo.

Eu não sei se estava trabalhando de graça ou não, porque os padres nunca me falaram nada, mas sempre me davam o que eu precisava. Se eu fosse amansar índio de novo, eu ia pedir dinheiro pra comprar uma máquina nova de costura, uma espingarda, uma cama, uma lanterna para sondar de noite e um resto de miudagem. Hoje eu não tenho nem rede, e foi à toa que eu trabalhei, sofrendo. Ao menos poderiam me ajudar com remédio, mas nem assim. Eu estou arrependido de viajar amansando índio. Uma coisa é certa: se a gente amansa índio ele morre na gripe; se não amansa, ele morre no tiro. Não tem jeito para o índio. Se eu fosse amansar índio agora eu não ia aguentar mais andar no mato. Eu não quero mais andar no

mato, porque estou velho. Agora eu só quero deitar e “pingar”¹⁶. Hoje só tenho saudades do rio Arinos, porque ele tinha muito peixe (*Tupxi*)” (PEREIRA, 1995, p. 9).

Sem dúvida o ponto mais impactante da fala de Maurício Tupxi é quando ele menciona o dilema resultante de sua experiência nas expedições de contato-pacificação: “Uma coisa é certa: se a gente amansa índio ele morre na gripe; se não amansa, ele morre no tiro”. E a fatídica conclusão: “Não tem jeito para o índio”. Subjacente a tais conclusões, faz-se o processo de rememoração que, como veremos, se faz presente quando o livro dá voz ao índio. É em instantes como este que se pode analisar a história numa perspectiva da narrativa de rememoração do passado, ou seja, por um prisma no qual “a verdade histórica não é da ordem da verificação factual” (GAGNEBIN, 1998, p. 217). Isso ocorre, segundo a tese defendida por Jeanne Marie Gagnebin por causa da natureza própria da história: o passado vivido de fato – o único realmente factual, mas irrecuperável em sua totalidade –, o passado narrado/rememorado, isto é, aquele percebido a partir de marcas, ou rastros, indelévels na memória e rearticulados na forma da narrativa, e a história registrada, tanto em documentos oficiais quanto em diários. Gagnebin, na senda de Walter Benjamin, pensa a verdade histórica como algo ancorada na reminiscência, quer dizer o que ela significa apenas na condição de registro do que foi, o que ela significa a partir do que resta sedimentado como rastro, cicatriz, ferida ou trauma na memória de um povo. Nesse sentido, a fala de Tupxi possui uma força de verdade muito intensa, não somente porque possui como base factual o genocídio de seu povo, ou ainda por causa da constatação da trágica encruzilhada entre morrer de bala ou morrer de gripe. Mas por significar, na expressão da experiência singular, a universalidade de um sofrimento, no fundo, inominável.

Ao comentar o regresso de Ulisses a Ítaca, na Odisseia, Gagnebin relaciona a ideia de cicatriz com a noção de experiência e da narrativa resultante desta. “Na história da ferida que se transformou em cicatriz encontramos, então, as noções de filiação, de aliança, de poder da palavra e de necessidade da narração” (GAGNEBIN, 2002, p. 127). De certa forma, Tupxi também teve sua “Odisseia” ao participar de seis expedições de contato com outros povos e nesse percurso sobreviver a vários percalços. Não obstante, ao contrário do herói grego, que ao final retorna para sua terra e

¹⁶ Beber pinga (Nota de Adalberto H. Pereira).

para o lar onde Helena o espera a despeito do tempo transcorrido, no retorno de sua jornada, Tupxi encontra uma terra arrasada e sua luta, a qual o livro diretamente não conta é para preservar o que ainda resta de sua terra e para manter sua identidade. Sua história não é a do Ulisses, mas daquele que fora subjugado pelo progresso; sua “Odisseia” não é uma epopeia, mas desventura de quem é subjugado. Sua memória, talvez por isso mesmo ele só deseja “deitar e pingar”, não é uma cicatriz, mas uma ferida. Nesse sentido, a experiência de Tupxi faz jus ao que disse Walter Benjamin em suas “Teses sobre a História” na famosa passagem onde propõe uma analogia entre uma pintura de Paul Klee e a reminiscência histórica.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersas sobre nossos pés (BENJAMIN, 1985, p. 223).

Certamente, o que mais chama a atenção na metáfora benjaminiana é o espanto que acomete o anjo da história no momento em que seu olhar se volta para o passado. Sua posição é, por assim dizer, de alguém que se afasta, que ascende a um patamar a partir do qual é possível observar a história como um todo, não como um percurso traçado por quem conta a história sob um prisma determinado e inevitavelmente o faz assim porque está inserido nela. É interessante notar sua posição em relação ao que ele mira fixamente: do alto o “anjo da história” observa os escombros de uma “catástrofe única”, isto é, os destroços deixados pela passagem do triunfo de um modelo de progresso que se faz precisamente na base da aniquilação da natureza. Não obstante, a fala de Tupxi é a de quem sobrevive em meio à ruína desde a quase extinção dos Manoki-Irantxe causada pela ação armada de seringalistas ou pelo morticínio resultante da gripe, passando por sua ação na frente de contato com outros povos, até o retorno a uma terra que não reconhece como aquela que deveria ser sua morada, ou seja, seu local de fala não é a de quem percebe a catástrofe como um todo e, assim, é capaz de sabe-la como o resultado de um malfadado intento de domínio da natureza. Tupxi habita o ambiente que o apavora o “anjo da história” benjaminiano, e é a partir deste habitat que, a seu modo ele compreender o que se passa com ele mesmo e com seu povo. As palavras rememorativas de Tupxi, para além de um relato lamentoso,

articulam-se como a coordenação das experiências que mais fortemente marcaram sua memória. “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo” (BENJAMIN, 1985, p. 224). A relembração alçada na fala de Tupxi é, segundo a tese defendida neste texto, a cicatriz e o rastro deixados por um modelo de progresso predatório cujo espólio é catastrófico.

PROGRESSO, REMINISCÊNCIA E IDENTIDADE

Em 1960, Maurício Tupxi foi à cidade de São Paulo a título de viagem prêmio - e ajudante de caminhão - pelos “serviços prestados à Missão de Diamantino, sobretudo na contatação de grupos indígenas arredios” (PEREIRA, 1995, p. 27). Ficou um mês na capital paulista, no colégio São Luís. Ganhou destaque na revista do colégio e teve uma foto publicada em sua capa. “Na capa interna vem escrito: ‘Índio?! Sim. Este é Maurício. Mas não é um selvagem fruto da catequese dos Missionários Jesuítas, é um civilizado. Hoje ajuda seus benfeitores como auxiliar de caminhão. Já o tivemos em nossa companhia no C.S.L” (PEREIRA, 1995, p. 28). Essa era mesmo a forma corrente como as missões viam seu o índio, sempre heterônimo e passível de ser catequizado e tornar-se um “civilizado”. Não obstante, o que interessa neste ensaio é a forma como Maurício Tupxi elabora sua memória e, nessas, qual é o lugar das gratulações que lhe foram dadas ao custo de sua atuação nas frentes de contato.

Em 1975, Maurício Tupxi foi condecorado com a medalha de mérito indigenista concedida pela Fundação Nacional do Índio (Funai) numa cerimônia realizada em Brasília, para onde viajou na companhia do Pe. Thomaz de Aquino Lisboa. Em um informativo da Funai, citado por Pereira há uma interessante síntese dos feitos que levaram Tupxi a receber a condecoração.

Maurício Tupxi. Categoria: pacificação. O índio Maurício Tupxi, agraciado na categoria pacificação, tem relevantes serviços prestados desde 1956, e continua trabalhando junto à causa indigenista, na atração de grupos arredios. Em 1956 realizou a primeira tentativa de atração dos Beíço-de-Pau; 1958 participou do trabalho de atração dos índios Rikbaktsa; 1962 participou da atração dos índios Cinta-Larga; 1964 tomou parte nas expedições para atração dos Beíço-de-Pau (tendo sido flechado); entre

1969/1971 fez a atração dos índios Mïku e em 1974 contatou com nova tribo ainda não identificada (Funai, 1975, p. 36 *apud* PEREIRA, 1995, p. 39).

Cumprindo perguntar: o que significou para Maurício Tupxi a outorga de um título e de uma medalha? Em parte, a resposta está na emblemática fala do próprio Índio na introdução de *Tupxi: o índio da paz*, sobretudo quando reclama a situação, por assim dizer, kafkiana, na qual vivia – e ainda vive – o índio. Numa frase: “Uma coisa é certa: se a gente amansa índio ele morre de gripe; se não amansa morre de bala” (PEREIRA, 1995, p. 9). Tal situação é ditada não necessariamente por aqueles que atuaram diretamente no contato com os povos indígenas, mas por algo muito maior, imperioso e difícil de conter: a saber, o ímpeto do “progresso” como destino inevitável da humanidade que move tanto as políticas públicas de expansão das fronteiras agrícolas quanto o ideal de realização como irrestrito acúmulo de bens. Sobre esta noção arrasadora de progresso, segue a nona “Tese sobre o conceito de História” em sua analogia sobre a tela de Klee e o anjo da história.

Ele [o anjo da história] gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade que o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1985, p. 226).

Seguindo o fio da analogia, podemos dizer que a seu modo Tupxi, tal como o *Angelus Novus*, fora inevitavelmente impulsionado pelo vento do progresso que o arrasta sem que ele tenha podido ao menos compreender ao certo o que lhe aconteceu. Seu futuro se impunha desde fora, sob a perspectiva do não índio, ou seja, determinado ao “inevitável” destino ao qual o leva o inescapável sopro da tempestade do progresso. Nesta passagem das “Teses sobre o conceito de história” Benjamin, quiçá em praticamente toda a obra benjaminiana, o conceito de progresso não pode ser dissociado de seu par dialético, ou se quiserem, de seu efeito colateral: a catástrofe. A vinculação entre progresso e catástrofe não objetiva simplesmente combatê-lo, mas sim, demonstrar que aquilo que se tem tomado historicamente como tal é, na verdade, apenas uma parte daquilo que seria de fato progresso para a humanidade.

A assimilação de progresso e catástrofe tem, antes de mais nada, uma significação *histórica*: do ponto de vista dos vencidos, o passado não é senão uma série interminável de *derrotas catastróficas*. A revolta dos escravos, a guerra dos camponeses, junho de 1848, a Comuna de Paris e o levante berlinense de janeiro de 1919 são exemplos que aparecem freqüentemente nos escritos de Benjamin, para quem "esse inimigo não parou de vencer" (LÖWY, 2001, p. 204).

Essa mesma, ou muito semelhante, significação define a trajetória de Maurício Tupxi, do povo Irantxe-Manoki e de tantos outros povos indígenas. Daí o sentido efêmero do reconhecimento expresso no pouco caso para com o diploma e a medalha que lhes foram conferidos. "Na viagem de ônibus [retornando de Brasília], de Cuiabá a Diamantino, na parada de Jangada, Tupxi já perdeu o diploma de pacificador. A medalha caiu no fogo, tempos depois, na aldeia" (PEREIRA, 1995, p. 42). Tais honrarias são quimeras diante do que significou o modelo de progresso que aviltou o *modus vivendi* de povos inteiros, não somente por causa da quase extinção de sua população, mas também pela usurpação de seus territórios tradicionais.

A conclusão do texto 5 *Violações dos Direitos Humanos dos povos Indígenas do Relatório: textos temáticos* da Comissão Nacional da Verdade, instituída em 2011 para apurar crimes cometidos durante a ditadura militar brasileira possui como epígrafe uma declaração de 1976 do ministro do interior, Rangel Reis, na qual ele afirma: "Os índios não podem impedir a passagem do progresso (...) dentro de 10 a 20 anos não haverá mais índios no Brasil". Não por acaso essa conhecida e ameaçadora afirmação encabeça as conclusões da Comissão da Verdade. Podemos pensá-la como uma espécie de emblema do que Benjamin expunha acerca da conjugação entre progresso e catástrofe. Para reforçar ainda mais essa tese, é importante citar um trecho do próprio texto da Comissão da Verdade.

Afirmações como a do ministro Rangel Reis permitem concluir que, do ponto de vista dos governos militares e também de uma parcela do empresariado brasileiro, os índios estavam explicitamente excluídos tanto da condição de cidadãos brasileiros que deveriam ser levados em conta nos projetos governamentais, em sua diferença, quanto de eventuais benefícios que o "desenvolvimento do país" poderia trazer às suas populações (KHEL, 2014, p. 251).

Note-se que não apenas o havia um projeto de governo que considerava os povos indígenas um entrave ao progresso, mas também uma parcela do empresariado brasileiro expressava abertamente sua anuência a esse modelo de progresso. Ou seja, há no mínimo indícios que sustentam um cenário para o qual o que foi taxativamente afirmado por Rangel Reis é a expressão de programa muito mais amplo, que conjugou o ímpeto devastador de um ideal que representa o avanço dos mais abastados sobre habitantes imemoriais como se o avanço indiscriminado da agricultura, da pecuária e do garimpo urgissem não se sabe de qual força imperiosa que atende genericamente pelo nome de progresso.

Figura 2: *Angelus Novus*, de Paul Klee



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/301881981281595868/>

Essa noção de progresso não faz sentido para Tupxi. Sua concepção de vida está intimamente ligada ao espaço em que habita. Sua identidade tem como fundamento a história de seu povo, seu modo de vida, sua cultura e algo talvez enfraquecido na cultura do colonizador: a memória, mais especificamente naquilo que ela contradiz a noção positivista de história, isto é, na medida em que seu rememorar denota a reminiscência do que resta sob

os escumbros do progresso. Nesse sentido, mais uma fala de Tupxi se faz eloquente:

Ainda hoje em dia eu vou caçar no lugar onde eu nasci. Lá tinha muito acará, jeju do tamanho de uma trairinha, faveira para fazer pilão, pequi-do-mato para fazer chocalho, seringueira uma ao lado da outra, mato, peixe, ararutinha redonda; dava milho, feijão fava, mandioca, e muito mais coisa; a gente matava jacu, paca tatu, perdiz, pomba e outras caças com cerco de fogo. Mas a coisa mais triste é que lá estão os cemitérios do meu povo. Aquela terra era nossa e ainda hoje existe lá caco de panela. Eu não presto pra nada naquele lugar, porque eu fico triste e até choro! Não sei se todo mundo é assim! A gente podia morar onde morreram os nossos mais velhos. Agora a gente mora num lugar que não diz nada pra gente. Aqui não temos nada para nossos filhos. Eu não esqueço, não. Eu me deito pra dormir e fico imaginando... Eu me lembro de tudo (PEREIRA, 1995, p. 12).

As memórias de Tupxi perfazem, por assim dizer, uma intermitência entre o presente e o passado: ao mesmo tempo em que afirma “ainda hoje em dia eu vou caçar no lugar onde eu nasci”, Maurício lista várias espécies de peixes, caça e os alimentos cultivados na roça da sua antiga morada. Num processo crescente de rememoração. Assim, a memória da fauna, da flora e da roça se desdobra na rememoração da sacralidade de seu lugar de origem, pois lá se encontram os rastros de seu povo, nos cacos de panela e, sobretudo, no cemitério que guarda seus antepassados. Nisto, a memória volta-se para o presente. “Eu não presto pra nada naquele lugar, porque eu fico triste e até choro!”, afirma. Suas palavras se voltam, então, para o presente e para o passado, quase que ao mesmo tempo. “Eu me deito pra dormir e fico imaginando... Eu me lembro de tudo”, encera. Tal processo de tessitura elaborado a partir dos fios da memória do passado entrelaçados à urdidura do presente é o que se pode chamar de reminiscência. “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1985, p. 211). Ou seja, a reminiscência não se traduz apenas no ato de recordar o passado, mas na construção da identidade que dá sentido à existência, sobretudo de povos tradicionais como os Irantxe-Manoki. Ao entrelaçamento entre passado e presente também podemos atribuir o conceito/imagem de *rastro*.

Por que a reflexão sobre a memória utiliza tão frequentemente a imagem, o conceito, de rastro? Porque a memória vive essa tensão

entre a presença e ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente (GAGNEBIN, 1998, p. 118).

Buscou-se destacar nas análises feitas neste ensaio nada mais do que estas irrupções do passado no evanescente presente. Na memória de Maurício Tupxi não há saída para o índio, o progresso o apanha por todos os lados. Resta, quem sabe, no rastro da reminiscência volta-se para o que ainda vive na identidade cultural, nas narrativas, nos rituais e no modo de vida ainda possível. Rememorar o passado, neste sentido, não é um ato melancólico apenas, mas uma perspectiva para um futuro em que o progresso não tenha de produzir mais nenhuma catástrofe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma análise crítica do livro *Tupxi: o índio da paz* de Adalberto Holanda pereira, intentou-se neste texto operar com os conceitos de *progresso* e *catástrofe* como pares de uma dialética na qual a desmedida do primeiro, seu estabelecimento como uma espécie de finalidade absoluta e irretocável. Como resultado, tem-se o que Benjamim classifica como *catástrofe* no sentido de um acontecimento desastroso, de grandes proporções e que produz destruição e morte.

Para aprofundar o tema, foram selecionados para este texto as falas do, por assim dizer, protagonista do livro, a saber, o índio Irantxe-Manoki Maurício Tupxi. Suas palavras foram analisadas sob a perspectiva da *reminiscência*, isto é, segundo a reelaboração do passado fundida com a situação presente. Sob este prisma, destaca-se o dilema sem saída no qual se encontra quando do cerceamento de seu território: a bala e gripe responsáveis pela dizimação de quase toda a etnia Irantxe-Manoki.

Por fim, a reminiscência de Tupxi, sua saga de “pacificador” e o par dialético progresso/catástrofe foram analisados sob a perspectiva das “Teses sobre o conceito de história” de Walter Benjamim, sob os conceitos de rastro e cicatriz abordados por Jeanne Marie Gagnebin e cotejado com algumas conclusões presentes no texto final da Comissão Nacional da Verdade, criada para apurar crimes cometidos pela ditadura militar brasileira, e que fomentam a hipótese central deste texto, sobretudo acerca da indissociável relação entre progresso e catástrofe. Contudo, a reminiscência de Tupxi e a

resistência do povo Irantxe-Manoki salientam a luta de um povo que não esquece, justamente porque rememorar constitui seu modo de ser, de sua identidade e incansavelmente reclama a terra que sempre foi sua.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. *In: Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.

BENJAMIN, W. O narrador. *In: Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. **Pro-Posições**, Vol. 13, n. 3. Campinas: Unicamp, set-dez 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. **Projeto História**, n. 17. São Paulo: PUC, 1998.

IRANTXE-MANOKI. **Protocolo de consulta e consentimento livre, prévio e informado do povo Irantxe-Manoki**. Cuiabá: OPAN, 2019. Disponível em: <https://amazonianativa.org.br/protocolo-de-consulta-do-povo-manoki/>.

KHEL, Maria Rita. Violação dos Direitos Humanos dos povos indígenas. *In: BRASIL. Comissão da Verdade. Relatório volume II: textos temáticos*. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf.

LÖWY, Michel. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**. Vol. 16, n. 45. São Paulo: 2002.

PEREIRA, Adalberto Holanda. **Tupxi: o índio da paz**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

O ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA EM PROL DOS DIREITOS HUMANOS

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Júlio César Barreto Rocha

INTRODUÇÃO

Não temos dúvidas de que ficou abalado, na sociedade desta terceira década do presente século XXI, a consideração popular pelo que sejam os Direitos Humanos. Causada por discursos de ódio, tal confusão foi impulsionada por estruturas informativas nutridas por forte tendenciosidade, como é o caso mais destacado da estadunidense Breitbart, de que falaremos no presente texto, empresa com cujas (des)informações formou e deformou adeptos de certa revolta, interessados menos nos saberes aplicáveis ao crescimento do Humanismo do que em aceitar, gerar, deturpar e distribuir (des)conhecimentos, a partir da incontornável dificuldade de um grande público dominar a pletórica maré de informações (e de desinformações) midiáticas.

Estamos, portanto, diante de uma impossibilidade concreta de manter a massificação educacional, quando se perde o controle dos meios de comunicação, informação e ensino, tal como foi vivenciado nas primeiras décadas do século XXI. Aqui se encontra o busílis que enfrentamos para a nossa presente argumentação: como fazer para restituir a concepção positiva de Direitos Humanos, abalada pela difusão do ódio e da mentira, dita *fake news*, que infestou os aparelhos celulares nas mãos de praticamente toda a população?

A resposta, como tudo o que interessa de fato na vida, é bastante complexa. Decidimos trazer uma possibilidade, que, nos tempos que correm, nem duvidamos que seja chamada de “doutrinação”, palavrinha mágica que pressupõe haver qualquer espécie de ensino que não presuma algum qualquer interesse ideológico, idealista, tecnicista, por detrás dos conteúdos programáticos. Por isso, mesmo sabedores de que haverá pecha esgrimida contra nós e luta, empenhada a favor da defesa da dignidade da pessoa humana, admitimos que o ensino de Língua e de Literatura podem ser ferramentas para restituir a nobreza da luta que se deve fazer em prol dos Direitos Humanos de todas as pessoas do mundo, indistintamente.

Este é o ponto nuclear do atual capítulo, que é um questionamento de causas da pregação da barbárie das armas nos meios civis, que é uma proposta de resolução e procura ser um apoio a quem deseje trabalhar com os Direitos Humanos, com sugestões de temáticas que possam satisfazer os que se consideram “excluídos” de políticas públicas governamentais, bem como poderão, eventualmente, contentar aqueles que estejam mais predispostos a olhar com as vistas de quem queira ver a realidade antiga e costumeira da presença dos estudos humanistas, sobretudo Língua e Literatura, como arcabouços da defesa da pessoa humana, contra as velhas formas de destruição e de desamor que volta e meia perpassa o Planeta como uma onda de irracionalidade e de irascibilidade.

Para isso lutamos: pregar a amorosidade e a recuperação do conhecimento pretérito orientado à paz social e à sabedoria na sua utilização para o benefício de todas as pessoas.

O PRIMEIRO PROBLEMA HIPERMODERNO A ENFRENTAR: A DESINFORMAÇÃO

É importante destacar que, ao ouvir falar de Direitos Humanos, muitas pessoas, no caso em tela dos sujeitos sob estudo neste texto, alunado ou mesmo diversas das faces do professorado, passaram a ter instalada na sua mente uma descrição da área que confunde o conjunto de direitos a serem aplicados a todas as pessoas, indistintamente de raça, religião, origem, etc., tal como foram consignados na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, aprovada em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948¹⁷, com entidades organizadas privadamente que defendem especificamente direitos humanos de presos ou de pessoas condenadas à morte, dado que essas ONGs ganharam notoriedade nas décadas finais do século XX, firmando posição contra elas muitas famílias de vítimas atingidas por essas pessoas, presas, perseguidas ou condenadas.

Evidentemente, políticos profissionais, satisfeitos com essa fatia de descontentamento periférico, que se tornou um sentimento popularizado ainda pelas notícias semeadas pelo sensacionalismo sanguinário, fosse de um jornalismo matinal ou de páginas amareladas do jornalismo burlesco,

¹⁷ Cf. www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 12 fev. 2021.

puderam, pelas novas ferramentas da comunicação e da desinformação, semear o ódio e atrair o interesse de coletividades preocupadas com a sua sobrevivência física, nos andares mais baixos da classe proletária, que assim passou a confinar nestes seus interesses com os andares mais elevados da elite, em qualquer país capitalista do nosso Planetinha azul.

Com isso, no limiar dessa época que Lipovetsky (1989, *passim*) denominou de Hipermodernidade, ou seja, o período que preludiava a virada do segundo ao terceiro milênio e as suas primeiras décadas, surgiu uma outra lógica, para além da certeza científica, para além do silogismo de raiz aristotélica, porque os meios midiáticos de informação, como a iniciativa do Breitbart se apercebeu, poderiam propor com maior velocidade e com mais forte monetarização, o emprego de meios tecnológicos desenvolvidos exclusivamente com a função de propagar a desinformação rasteira, os vieses mais honrados pela leitura apressada, rasa e irascível de grandes grupos de insatisfação, e assim obter uma resultante que vem sendo chamada de “favorável à pauta conservadora”, mas que se trata simplesmente de propostas voltadas à desumanização do discurso público, com olhos postos na venda de armamentos, na quebra de valores científicos, na difusão de uma série de argumentos que insuflam o maniqueísmo e a criação de dualidades inconciliáveis no atual estágio civilizacional, enfim empolgados por uma “Guerra Permanente”, em que fatos afinal deixam de ter uma importância decisiva na configuração de uma perspectiva educacional que tenha um enfoque voltado à resolução conciliatória dos grandes problemas gerados pelo sistema de forte enfrentamento que norteia os relacionamentos de classe.

O Breitbart é um empreendimento midiático, criado no ano de 2007 por Andrew Breitbart (1969-2012), ex-colunista do Washington Times. Como site noticioso, o Breitbart jamais conseguiu se desvencilhar das acusações de ser responsável pela difusão de inúmeras reportagens abertas ou veladamente falsas, calcadas em “teorias da conspiração”, que possuíam, como possuem ainda, o intuito de proclamar uma pauta noticiosa favorável a ideais “conservadores”. Essa estratégia foi vista como a única possível para enredar grande número de pessoas que, no seio da sociedade, pudessem ter alguma contrariedade, sendo assim passíveis de cooptação pelo ódio.

Com isso, aceitaram o caminho empresarial de vender enganos em busca de revoltas dormidas, e passaram a conglomerar tanto pessoas que não tivessem muito tempo para se dedicar a leituras qualificadas, como políticos

menores, cujo discurso pudesse se adequar a esses ditames que navegam entre a ignorância sobre fatos acatados técnica e cientificamente e certa rebeldia latente, contra um *status quo* catalisador de apoio eleitoral, após décadas de apoio que era fundado em silogismos e em argumentações razoáveis.

A Lógica dessa Hipermodernidade de Lipovetsky é, por isso, deveras diferenciada, no caso da difusão especial de uma discursividade construída especiosamente, e fundamentalmente pela enorme abrangência a milhões de aparelhos celulares, alcançando direta e imediatamente, sem intermediação profissional autocrítica, milhões de grupos de WhatsApp e a plataforma de Facebook, de Instagram e de Twitter, de modo exponencial e imparável.

Esta, porém, não é uma estratégia totalmente nova, uma vez que, volta e meia, os discursos de ódio foram muito bem empregados nos debates políticos, mas não contavam com essa proliferação tão exitosa, tão vasta, tão barata e ainda tão monetizada, na sua ponta final. Este êxito, até recentemente, contudo, sempre fora pouco expressivo, porquanto o interesse de quem conquistasse eleitoralmente o poder era nele manter-se por uma gestão que viesse a congregar as várias minorias excluídas, frente ao grupo vencedor, sendo a proposta “um por todos e todos por um” a mais aceita, em termos de preservar o domínio da condução dos negócios do Estado, diante das demais alternativas, e também considerando-se que os extremismos em geral não costumam lograr maiorias expressivas.

Contudo, hodiernamente tocaram-se os alarmes: dado o assombroso sucesso do Brexit, que, por poucos milhares de votos, retirou, num plebiscito, do processo organizacional da União Europeia, o Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, confirmou-se como plena e absoluta essa exitosa estratégia do ódio. Mais ainda frutificou o ódio e afirmou-se o sucesso de empregar mentiras com a vitória espantosa de Donald Trump com a sua candidatura à presidência dos Estados Unidos, ambas essas situações de 2016, e impôs-se deste modo essa vistosa e vitoriosa “Lógica da Hipermodernidade” (Rocha, 2020, p. 9), em que argumentos desviantes e fundados em teorias da conspiração, repassados industrialmente para a população, tornaram-se fonte de obtenção de recursos públicos, porque instituições, fundações e empresas públicas nacionais, bem como entidades privadas, remuneraram youtubers e negócios midiáticos, conforme o acesso que a população lhes dá, na sua leitura, medida em curtidas e em compartilhamentos.

Passou a ser o ódio e a desinformação o negócio do século! Neste meio de caminho, valores como aqueles pespegados aos Direitos Humanos passaram a ser colocados em xeque, por uma população extasiada com os clamores populares, que difundiam, gratuita e celeremente, as postagens produzidas e disseminadas pontual e industrialmente.

A técnica consistiu, num primeiro momento, em escolher a dedo perfis de Facebook, obtidos em massa ilegalmente, os primeiros principais compartilhadores do ódio e das *fake news*. Estes passaram a ser os destinatários privilegiados das postagens, que eram produzidas por empresas de criação e de disseminação de disparos midiáticos, entidades do tipo da Cambridge Analytica¹⁸, a levar avante a desarticulação de conceitos humanistas, em que Direitos Humanos foram abertamente subvertidos, na discursividade dos ideólogos ditos “conservadores”. Na nossa opinião, somente um tratamento profissional do assunto, pela via de entidades educacionais, públicas e privadas, poderá reencaminhar essa fatia da população, que, embora minoritária é, todavia, barulhenta, e poderá voltar ao seio da racionalidade de uma sociedade que precisa ser fraternal, solidária, unida e, sobretudo, igualitária.

Ao impelir fatias da população a uma leitura acrítica, por meio dos disparos contendo mentiras e ódio, esses interesses belicosos passaram a desorientar grandes camadas populacionais que, não obstante, minoritárias, passaram a atuar em favor de uma sociedade que se deveria armar uns contra outros. Essa faixa de “conservadorismo” revelou um comportamento tático que, antes, combatia, porquanto sempre acusava “as esquerdas” de pregar a divisão social, pela defesa de teorias marxistas de existir um “mais-valor” a conduzir inexoravelmente à “luta de classes”. Nesta versão conservadora, a luta que deveria haver era um maniqueísmo rastaquera, mas bastante convincente pelo alcance enorme que as suas mensagens alcançaram.

Além de obter o poder político que mobilizava os dinheiros públicos, a estratégia ficou lastreada de fatias populacionais de uma sociedade cujas parcelas menos dotadas de condições de empregar tempo ou dinheiro para melhor informar-se tornaram-se o ponto de desequilíbrio social, político, abalando-se a democracia, os pilares da boa convivência, o ideário

¹⁸ Cf. “Facebook e Cambridge Analytica: sete fatos que você precisa saber”: www.techtudo.com.br/noticias/2018/03/facebook-e-cambridge-analytica-sete-fatos-que-voce-precisa-saber.ghtml. Acesso em: 5 jan. 2021.

humanista, tudo antes frutificado na esteira do ideário dos Direitos Humanos, em diversas cartas de princípios, e os discursos desviantes puderam ser aceitos, colocando em risco o valor verdade das proposições educacionais.

No presente texto, tomamos em consideração haver espaço para uma concepção de Educação capaz de suplantar essas dificuldades discursivas destes tempos de início de milênio, em que fatos não *fakes* devem ser chamados de volta ao primeiro plano, quando poderemos voltar a dar relevo para um ensino de Língua e de Literatura que possa valorizar os Direitos Humanos como maneira substancial de concretizar os interesses básicos que o Renascimento e o Iluminismo começaram a edificar, aquando do afastamento das sombras medievais.

Precisamos destacar uma consciência histórica a revelar que o emprego de argumentos deve dar prioridade aos Direitos Humanos, podendo estes ressurgirem dada a crise de valores instalada nas sociedades mundiais, similar, hoje, ao que se deu ao final da I Guerra Mundial, a “Grande Guerra”, depois replicada, na II Guerra Mundial, a guerra e a crise, ao longo dos anos finais da década de 1940. Assim se superam as crises: com educação, com planejamento de conteúdo humanitário, com propostas de unidade civilizacional. Com livros, não armas.

O nosso objetivo é localizar o momento em que se perderam ideais acerca da validade dos Direitos Humanos, advindos daquela distante década de 1950, em que tudo parecia possível, não obstante, as ameaças da Guerra Fria, de molde a que possamos, pela via da aplicação do ensino de Língua e de Literatura, voltar a ter nas escolas, e também no Ensino Superior, materiais elaborados especificamente para reverter essa desinformação que age contra a Humanística, em diversos países do Mundo. Com isso, teremos tanto a detecção e reversão do mal que a virada do século nos trouxe, que é a potencialização das mídias comunicacionais para gerar ódio, e por elas mesmas promover materiais que atuem em prol dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de documentos homologados pelo Brasil e recolhidos da leitura de legislações oriundas do nosso ordenamento jurídico pátrio.

ARREGIMENTAR MATERIAIS NA DIALOGIA DIREITO E LITERATURA

Já nos debruçamos em outros escritos sobre a relação dialógica entre o Direito e a Literatura, apoiados na aplicação de uma leitura da Literatura

direcionada a refletir sobre os Direitos Humanos (CARNEIRO, p. 13). Contextualizamos o leitor hipotético no sentido de apresentar o nosso lugar de fala: o campo de estudo está sediado na proposta da aplicação do Direito na Literatura, didaticamente esmiuçada por Arnaldo Godoy, em livro básico, que seguimos em nossas pesquisas desenvolvidas desde 2018, sem perdermos de vista a sua origem em John Henry Wigmore, jurista norte-americano, como criador do método no início do século XX (GODOY, 2008, p. 27). Neste sentido de junção de mundos, literário e jurídico, vimos traçando uma reflexão, iniciada em 2018, nesta vertente de compreender as questões da realidade recorrendo às narrativas ficcionais em diálogo com o Direito. Não devemos deixar de referenciar valores que vêm de longe, cujo intercâmbio, junto aos seus “significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável?” (BHABHA, p. 20). A previsão desta superação vem de longe. Arregimentar materiais a este combate está fartamente previsto na literatura educacional.

Em releitura de obras de Paulo Freire, especialmente em *A importância do Ato de Ler*, visualizamos reflexões que precisam bem a necessidade de haver uma Literatura engajada, nas aulas formativas, dada a necessidade de o professor conhecer a boa literatura:

Dentro ainda do momento bastante rico de minha experiência como professor de língua portuguesa, me lembro, tão vivamente quanto se ela fosse de agora e não de um ontem bem remoto, das vezes em que demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe estreitamente ligados ao bom gosto de sua linguagem. Àquelas análises juntava comentários em torno de necessárias diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil (FREIRE, 1989, p. 12).

Destaca-se aqui o trecho freiriano pelo seu frescor pedagógico, digno de leitura em todas as licenciaturas, dado que mostra a possibilidade de ensinar o ato de ler em suas múltiplas dimensões. Paulo Freire, neste parágrafo, sintetiza o uso da Literatura nas suas aulas permitindo-se adentrar tanto no âmbito da Língua como das diferenças lexicais da Língua comum de Brasil e de Portugal, e agregamos ainda: de todos os espaços falantes desta língua, como é ainda a Galiza no noroeste da Espanha, migrações de

portugueses em Luxemburgo ou de brasileiros no sul dos Estados Unidos, como também destaca-se uma vertente interdisciplinar, espaço epistemológico que pode tratar de História e de Cultura de modo cruzado (ROCHA, 2013, p. 177 e ss.), para fazer vicejar um melhor entendimento comum.

Além disso, há a questão da Literatura para além da compreensão do valor do estilo. A questão sobre como compreender a obra literária é abordada por Terry Eagleton no seu clássico *Como ler literatura: um convite*, sendo todo o livro necessário, mas que dele destacamos este representativo trecho:

O que confere a essas obras um caráter ficcional é o fato de que tais dados são apresentados não por eles mesmos, como num manual de medicina, nem para qualquer finalidade prática. São utilizados para ajudar a construir uma certa maneira de enxergar. Assim, as obras de ficção podem torcer os fatos para se adaptarem a essa finalidade. São mais parecidas com os discursos de um político do que com um boletim meteorológico. Quando essas obras falseiam aspectos da realidade, supomos que o fazem por razões artísticas (EAGLETON, 2013, p. 112).

No Anexo da Resolução n. 2/2019 da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), observa-se haver um rol das competências gerais requeridas no qual constam a argumentação e a promoção dos Direitos Humanos como vertente formativa à docência, para os próximos anos, tal como se pode apreciar do texto transcrito, item sete:

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Ademais desta exigência pela formação argumentativa voltada ao conhecimento e à promoção dos Direitos Humanos, o professor deve também ser empático e sua formação estar voltada para a vivência em um contexto marcado pela diversidade cultural, indicando a presença da interculturalidade com vista a prever os mosaicos identitários que marcam o

Estado brasileiro, bem como a Educação para a Paz, consoante se observa no item nove:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Claro que a Cultura não deve vir como conteúdo independente, mas associado a algum viés explicativo e à Ética. Terry Eagleton (2011, p. 24) a dissociou da civilização, neste passo, acreditando-a como mais próxima das pessoas: “a civilização acabou por transformar-se em algo totalmente burguês enquanto a cultura seria simultaneamente patricia e populista”. Por sua vez, o elemento ético é precioso para encerrar um rol das competências gerais da formação docente imprescindível ao exercício da atividade em escolas ou cursos superiores que aproveitem o caldo dessa cultura popular:

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Dado o novo contexto educacional, com a aprovação e publicação da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e instituiu a “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BNC-Formação) e, pese a crítica que se realiza a esta norma quanto a prevalência da prática sobre a teoria, verifica-se que há a necessidade de apropriação e adaptações dos Projetos Pedagógicos dos cursos das licenciaturas nas universidades brasileiras, sendo, portanto, excelente presságio a legislação federal, cujo campo e destinatários estão bem evidenciados no seu artigo primeiro:

Art. 1º- A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

O desafio às licenciaturas para o cumprimento desta resolução é consideravelmente imenso, seja na perspectiva do *como realizar* (nas universidades), seja na perspectiva do norte ideológico que se estabeleceu impondo novo contexto formador para o licenciado e a preservação do seu direito a aprender e a desenvolver competências direcionadas à sua futura profissão do magistério. Assim impõe-se normativamente a referida resolução:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Da leitura do artigo 2º, deflui a lembrança da expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”, advindo do artigo 205 da Constituição Federal, o qual determina o marco constitucional da educação brasileira, bem como viria a estar previsto normativamente no bojo da Lei 9.394/1996, das Bases da Educação Nacional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A formação do licenciando, assim, volta-se ao desenvolvimento de competências gerais docentes e competências específicas e habilidades correspondentes a elas (artigo 3º, da Resolução), dispostas em Anexo que

acompanha a referida Resolução. Estabelecem-se três dimensões nas competências específicas, a saber:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais

Interessa-nos destacar o eixo principiológico previsto no artigo 7º da Resolução, remarcando o compromisso com a igualdade e a equidade educacional (I) ao mesmo tempo que estabelece também a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da História, da Cultura e das Artes nacionais, bem como valorizando contribuições de etnias minoritárias que constituem a nacionalidade brasileira (XIV):

Art. 7º- A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

[...]

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Merece destaque também o campo de responsabilidade imposto pelo artigo 8 da Resolução aos cursos de Licenciaturas na observância dos fundamentos pedagógicos apesar de repisar o compromisso com a formação integral do professor em formação:

Art. 8º- Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

[...]

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Ganha relevo o rol formativo e a prática pedagógica pautados no conhecimento dos Direitos Humanos e em valores democráticos, ampliando-se o desafio das licenciaturas para realizar a formação idealizada na norma, cuja carga horária total das licenciaturas deve ser, no mínimo, de 3.200 (três mil e duzentas) horas, um tempo importante para o aprendizado da prática no relacionamento com a realidade escolar:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Mais desafiadora ainda ficará esta formação quando se verifica da necessidade de realizar a distribuição das suas horas em grupos de interesses competenciais restituindo-se a relevância científica e humanística, conforme ficou determinado pela norma do artigo 11:

Art. 11 - A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...].

O atendimento, assim, ao item sétimo do Anexo, referente ao rol das competências gerais requeridas para o professor em formação nas licenciaturas, necessitará de complexa construção nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, agregando-se neles disciplinas formativas gerais que destaquem o pensamento crítico com base argumentativa positiva, fundada na Ética, nos Direitos Humanos e empregando-se temas contemporâneos, enfeixados no que chamamos de nova geração de Direitos Humanos, como o Meio Ambiente e mesmo o Direito do Consumo (que difere do Direito do Consumidor), assumindo perspectiva local, regional e global.

Estas atividades de atualização de conteúdos não apenas contribuirão para afastar as sombras do ódio e das mentiras que mencionamos na primeira parte do presente texto, mas importarão em demandar esforço hercúleo dos Núcleos Docentes Estruturantes para uma estruturação horária e conteudista das ementas dos cursos, em qualquer das licenciaturas universitárias. Por outro lado, sempre perdurará a dúvida sobre a compreensão individual dos docentes de como formar discursiva e argumentativamente um licenciado para cumprir os propósitos deste “eixo de direitos” que possuem em si um pendor de combate à desinformação disseminada nos últimos anos, portanto, trará também algum ranço dos embates a serem dirimidos na sua conflagração dos primeiros momentos.

A transformação exigida pela Resolução n. 2/2019 exige um posicionamento engajado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, cujos docentes terão que repensar as próprias práticas pedagógicas para muito além do cumprimento da filosofia do ementário. Assume papel relevante, no contexto das Licenciaturas em Letras, por exemplo, uma prática que seja pautada em formar pessoas dotadas de pensamento crítico, que sejam capazes de argumentar com robustez, o que, em nossa opinião, só será possível dando-se espaço a esse tipo de conteúdo em todas as disciplinas que procuram a interação de matérias que fluem entre a Literatura e o seu diálogo com os Direitos Humanos.

O instrumento do incentivo à leitura por parte dos discentes estará direcionado a semear uma formação humanística que poderá superar a lógica comum e rasa de muitas das postagens de ódio e *fake news* do Facebook e do WhatsApp, que muitos alunos trazem em sua mochila mental, que está, em geral, repleta de preconceitos contrários aos Direitos Humanos entendidos de modo mais básico.

Com o aproveitamento da legislação havida, com o aproveitamento dos próprios “instrumentos de desinformação”, hoje presentes em cada lar, com nova missão destacada ao ensino de Língua e de Literatura, construídos com força e concretude em prol dos Direitos Humanos, poderemos lograr a superação da crise que as duas primeiras décadas representaram, destrutivamente, aos tópicos dos valores enfeixados na resultante que a Revolução Francesa trouxe, juntamente com a sabedoria advinda da destruição que restou das guerras mundiais, somando-se as experiências exitosas da Educação, sedimentada nos estudos de muitos especialistas, da segunda metade do século XX, que terá em Paulo Freire o seu representante mais considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente século XXI nos trouxe resultados muito diferentes daqueles aguardados pela revolução tecnológica que se esperava suplantasse a deseducação e as discórdias históricas e culturais que abalaram os cem anos anteriores. Para além de cultivar-se uma lógica fundada em fatos e em razoabilidade, e que pudesse depurar paz e segurança da construção tecnológica de uma hipermodernidade saudável, a “nova lógica” dessa hipermodernidade tecnológica das mídias sociais reservou um seu uso pérfido e manipulador, voltado à desinformação e ao divisionismo social.

No bojo desta Lógica hipermoderna, os Direitos Humanos saíram abalados por um emprego dissonante, dado que a consideração popular aos seus conceitos foi deturpada, na confusão operada por interesses de um “conservadorismo rasteiro”. Discursos de ódio impulsionados por estruturas informativas como a Breitbart, interesses eleitorais de controlar o tesouro sob a guarda de cada governo, foram decisivos para que a pauta racional fosse substituída pela argumentação desprovida do valor verdade.

A massificação do ensino perdeu a corrida para a manipulação das novas ferramentas de comunicação e de desinformação. Restituir concepções de Direitos Humanos, abaladas pela difusão do ódio e de *fake news* a infestar os aparelhos celulares, nas mãos e nas mochilas de praticamente toda a população, passa a ser fator de reconstrução de paz social e de unidade nacional, fatores importantes para o desenvolvimento civilizacional do atual estágio em que nos encontramos. A solução estaria em aproveitar-se dos espaços pedagógicos da edificação de projetos de ementas de cursos, nas

escolas e no ensino superior, que sejam recebedores das ambições do que deseje quem fizer o planejamento das próximas décadas deste atrasado século XXI, que parece não haver atinado ainda com as lições dos cem anos que lhe precederam.

Obviamente não bastará ter um belo Projeto Pedagógico de Curso em pleno atendimento formal à Resolução n. 2/2019, mas será preciso intenso esforço coletivo nas licenciaturas em Letras para formar pessoas com consciência histórica, que consigam se desvencilhar das armadilhas argumentativas marcadas pelo senso comum segundo disseminado nas últimas décadas, construindo um caminho próprio na Cidadania em prol da defesa da Dignidade da Pessoa Humana.

A Educação, assim com maiúsculas, faz-se sobretudo com a consciência prática das formas e dos modelos que são utilizados para a produção de informações, de conhecimentos e de saberes, especialmente sendo relevantes os dados relativos aos objetivos destes produtos, necessariamente resultantes da organização primitiva destas informações, destes conhecimentos e destes saberes, das suas fontes, sobretudo dos interesses que norteiam a seleção de materiais e os seus modos de aplicação, dada a realidade concreta de superar a crise derivada do mau aproveitamento das ferramentas de informação, construção de uma Lógica da Hipermodernidade improdutiva tanto ao desenvolvimento social, como ao crescimento cognitivo da coletividade, como ao produto que é a paz social, derivada de uma educação voltada aos valores da verdade e da defesa dos Direitos Humanos para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Míriam Ávila Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARNEIRO, Patrícia Helena dos Santos. **Relatório do Projeto Direito e Literatura: a Amazônia e o olhar do literário sobre os direitos humanos**. PIBIC, Ciclo 2020/2021. UNIR/Propesq, agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**: um convite. L&PM Editores. Edição do Kindle, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sofia Rodrigues. São Paulo: UNESP, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Projeto lógica da hipermodernidade**: por uma tipologia discursiva de argumentos políticos pós-eleitorais. Pibic, Ciclo 2019/2020. UNIR/Propesq, novembro de 2020.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos da filologia política**. Porto Velho, Edufro, 2013.

A COMPREENSÃO DA LITERATURA BRASILEIRA POR MEIO DA SOLIDARIEDADE DOS EXCLUÍDOS

Dante Gatto

O posicionamento de Eagleton (s.d., p. 220) talvez seja o mais oportuno para tratarmos, neste momento, do fenômeno literário:

é que seria mais útil ver ‘literatura’ como um nome que as pessoas dão, de tempos em tempos e por diferentes razões, a certos tipos de escrita, dentro de todo um campo daquilo que Michel Foucault chamou de “práticas discursivas”, e que se alguma coisa deva ser objeto de estudo, este deverá ser todo o campo de práticas, e não apenas as práticas por vezes rotuladas, de maneira um tanto obscura, de “literatura”.

A tendência, nesta perspectiva (“práticas discursivas”), orientou o encontro bienal da Abralic (Associação Brasileira de Literatura comparada) em 2016: “experiências literárias” (“em lugar de concepções normativas do estético e do literário, que reduzem drasticamente o horizonte de leituras, impedindo a renovação do repertório teórico e crítico”) e em 2017: “textualidades contemporâneas” (“já passou da hora de reconhecer que não mais dispomos de um suporte único, definidor de uma hierárquica concepção de ‘texto’, cujo sentido deve ser ‘adequadamente’ decodificado”).

Outra evidência do olhar contemporâneo para o fenômeno literário está no recente Nobel de literatura a Bob Dylan. Curioso é que a eventual rejeição ao seu nome, para tão prestigiado prêmio, estava no fato de que Dylan é reconhecido primeiramente como músico. Ora, como se a música contaminasse a literatura que deveria ser vista a partir da palavra, liberta de tudo que a prende às demais artes. Esqueceu-se que a própria poesia surgiu da tentativa de imitar com palavras o som dos instrumentos musicais e nasceu praticamente junto com a música e o teatro em se pensando em arte?

Neste artigo, vamos, primeiramente, (1) apontar as perspectivas atuais para o estudo da literatura em se pensando em comparativismo, uma vez que a solidariedade que propomos implica, é claro, aproximação; para, em seguida, (2) refletir sobre as circunstâncias que deram lugar ao cânone literário e o entendimento relativo que vigorou sobre o que é literatura brasileira; para, finalmente, (3) discernir uma proposta para os estudos

comparados com base nos excluídos das regiões periféricas do Brasil a partir de tal entendimento.

PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O ESTUDO DA LITERATURA: OS ESTUDOS COMPARADOS

Compagnon (2010, p. 44-45) argumenta que os textos literários são aqueles relativamente independentes do seu contexto de origem. O contexto de origem restitui o texto a não literatura, “revertendo processo que faz dele um texto literário”. O contexto adequado para o “estudo literário de um texto literário não é o contexto de origem desse texto, mas a sociedade que faz dele um uso literário, separando-o do seu contexto de origem”.

A literatura, como sabemos, atravessa culturas e ideologias na busca do que lhe é essencial: o ser, mas o trágico da condição humana não pode prescindir do dramático das circunstâncias sociais e humanas em que se realiza. Trata-se de uma tensão perene que se efetiva no jogo político e ideológico que inevitavelmente propõe a anulação do outro.

Cabe-nos procurar, primeiramente, sintonia aos caminhos já percorridos no que se refere à literatura comparada. A década de 70, do século XX, significou uma mudança de paradigma. Carvalhal (1998) argumenta que o que era entendido como uma relação de dependência, a dívida que um texto adquiria com seu antecessor, passou a ser compreendido como um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos. Agora, a ocupação do comparativista não fica limitada ao resgate do texto anterior, mas examina a apropriação, caracterizando os procedimentos efetuados. Há, pois, uma ampliação ao binarismo a que tendiam os habituais paralelos. Entram em cena, portanto, os conceitos de “paráfrase”, “estelização”, “paródia” e “apropriação” (SANT’ANNA, 1995). Os textos, afinal, sendo um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais e extratextuais se tornam *locais* de conflito, que cabe aos estudos comparados investigar numa perspectiva sistemática de leitura intertextual.

Anunciou-se, pois, no século XX, um processo de transformação nos estudos comparados, orientado por questões ligadas à identidade nacional e cultural. Tanto centros hegemônicos, em princípio na América do Norte e na Europa Ocidental, como periféricos participaram deste processo: lá, as minorias organizadas, antenadas com a diversidade; aqui, a preocupação em analisar as questões literárias a partir do lugar de origem do pesquisador. Este

processo foi sustentado por correntes como o desconstrutivismo, a nova história e os chamados estudos culturais e pós-coloniais. A transformação propriamente dita consiste, conforme Coutinho (1996, p. 67), “na passagem de um discurso coeso e unânime, com forte propensão universalizante, para outro plural e descentrado, situado historicamente, e consciente das diferenças que identificam cada *corpus* literário envolvido no processo de comparação”. O que tínhamos consistia, afinal, numa pseudodemocracia das letras que por meio de um instrumento comum para tratar do fenômeno literário visava uma História Geral da Literatura ou uma poética universal, o que era uma evidente desconsideração das particularidades importantes no processo de afirmação do todo.

No século XX, conforme Silviano Santiago (1978), instaura-se o neocolonialismo, que consiste no estabelecimento gradual, num outro país, de valores rejeitados pela metrópole. O caminho anunciou-se o inverso do percorrido pelos colonos que traziam o desejo de extermínio. Assistia-se, então, à infatigável sabotagem por meio dos valores culturais e sociais impostos pelos conquistadores. Os conceitos de *unidade* e *pureza* perderam o contorno exato do seu significado, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação se afirmou.

Silviano Santiago (1978), também, condenava o método praticado no sistema universitário que reduzia os estudos comparados às fontes e influências. A fonte tendia a tornar-se uma estrela inatingível e o discurso crítico optará pela inferioridade dos artistas influenciados. O campo magnético, que organiza o espaço da literatura a partir da fonte, revela os considerados influenciados como projetos parasitários. Tal discurso crítico não é diferente do discurso neocolonialista: os dois se apoiam numa perspectiva de economias deficitárias. Santiago observa a curiosidade deste amor à genealogia em que a verdade de um texto só pode ser divisada pela dívida, pela imitação e rebate com a tirada de Valery: “o leão é feito do carneiro assimilado”. Faz-se necessário um discurso crítico que “esquecerá e negligenciará” a caça as fontes e às influências em favor de um único valor crítico: a *diferença*.

Ora, a influência é inevitável, uma vez que somos animais gregários e nos realizamos socialmente, mas sempre desponta alguma coisa significativa que é produto da simbiose entre cultura e arte, a particularidade do local em detrimento ao global.

O caráter dialético da dependência cultural, conforme Antônio Cândido (2000), está na tensão entre o dado local e os moldes herdados da tradição europeia. A literatura brasileira tem consistido numa superação constante de obstáculos, representados por um sentimento de inferioridade que um país novo desenvolve em face de velhos países de composição étnica estabilizada, com uma civilização elaborada em condições geográficas bastante diferentes. O intelectual brasileiro vive um processo de dilaceramento entre a identificação com o universal e a afirmação do particular. Para Mário de Andrade, enquanto brasileiro, assumir a condição dilacerada consiste em condição essencial para ultrapassá-la. O escritor irá solucionar o conflito pela descaracterização do herói: “Macunaíma, afinal, sendo muito e não sendo, é!” (CARVALHAL, 1998, p. 82-83).

O paradigma da *diferença*, aliás, caracterizou as perspectivas de estudo da literatura contemporânea. Diga-se de passagem, o novo romance histórico e a escrita feminina se afirmaram também nesse processo de profunda revisão de valores em que a hegemonia da *unidade*, consagrada como universal, perdeu lugar às considerações em torno da *diferença*, tendo em vista que a pós-modernidade se consagrou com a era das minorias. Neste sentido, a própria ideia de *o que é literatura* passa por uma revisão, bem como o cânone. Talvez, a contradição mais adequada para entendermos nosso tempo, no que se refere a literatura, seja percebê-la com força de abarcar as diferenças na contramão da tendência homogeneizadora própria da globalização.

A atualidade implica, conforme Abdala Junior (1989, p. 18): por um lado, sistemas nacionais engajados que não se “com-formam” às hegemonias coloniais (*patterns* literários) e, por outro, essas produções engajadas chamam-nos a atenção para *patterns* ideológicos supranacionais que não se reduzem ao tradicionalismo nacional e nem ao cosmopolitismo descaracterizador, mas operam uma síntese que enfatiza o processo comunicativo que estabelecem. Sua razão de ser está, pois, numa nacionalidade construída e não apenas descoberta, uma nacionalidade sem limites fechados.

Os estudos pós-coloniais e culturais, que atacaram o etnocentrismo da disciplina, não encontram resposta quando a pergunta enfoca o cânone. Temos consciência agora que não se trata de uma substituição de modelos: o central pela antítese periférica. O que nos resta fazer é abandonar os

paradigmas dicotômicos e explorar a pluralidade de caminhos abertos no contato colonizador/colonizado.

O NACIONALISMO, AS HISTORIOGRAFIAS E O CÂNONE

Bosi (1997) argumenta que a cultura da metrópole reduziu a colônia à condição de “o outro”. A superação de condição colonial no Brasil estava, portanto, no processo de assunção da própria história pela brasilidade que se constituía. A origem da nossa literatura, portanto, está ligada a afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento que ocorreu num lento processo de aculturação do português e do negro à terra e às raças nativas. Este processo foi determinado pelos ciclos de exploração que formaram espaços sociais estanques (Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), alimentado pelo poder econômico, significativo em diferentes períodos nos respectivos núcleos, determinando surtos culturais próprios a cada um. Podemos, assim, estabelecer uma visão geral do quadro da nossa situação colonial: um país separado em subsistemas, recebendo, aqui e ali, influências dos movimentos europeus que iria estabelecer *paralelos* entre a literatura e as esparsas manifestações literárias do Brasil-Colônia. Tal paralelismo, tendo em vista estarem fora do foco irradiador do pensamento, obviamente, não podia ser rigoroso, mas temperado pela diversidade social, política e cultural da colônia.

Durante o romantismo, mais do que em qualquer outro período, insistiu-se na necessidade de se afirmar a particularidade brasileira. A independência fez parte do cenário histórico. O romantismo europeu reagia também à universalidade da Ilustração, voltados à nacionalidade como emancipação mental. A busca da autonomia evidencia-se como um desafio e fundem-se esforços diversos num mesmo objetivo: a criação da nação brasileira. Trata-se de projeto político deliberado, amparados por D. Pedro II, que unifica e justifica a busca romântica do literário e historiográfico. Acreditava a elite intelectual do Segundo Reinado, servida das ideias românticas, que era preciso haver literatura e historiografia brasileiras para a existência da nação. Literariamente, o que fora produzido antes adquiria um sentido de retrospecto por conta do empenho no estabelecimento de um cânone literário. Antes do romantismo, não se fazia propriamente literatura brasileira como *consciência*. Não se constituía como sistema como aponta Candido (1981).

O regionalismo, também, faz parte do pacote da nacionalidade. No Romantismo, o elemento de identificação foi o indianismo, “que apresentava o habitante original do País como uma espécie de antepassado mítico oposto ao colonizador” (CANDIDO, 1987, p. 202). O século XIX teve um importante sentido social de *reconhecimento* do país. As particularidades vinculadas à terra, pelo isolamento cultural, pareciam a muito representar melhor o país do que as cidades, no que se refere aos costumes e à linguagem.

Machado de Assis publicou, em 1873, o artigo “Notícias da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade”¹⁹ uma vez que identificava tal sintoma, esse instinto, como “primeiro traço”, da nossa literatura, bem como, o geral desejo de criar uma literatura mais independente. Talvez, o mais importante deste artigo, hoje, quando podemos avaliar com maior clareza o passado, seja a reflexão que ele suscita do, digamos assim, *localismo redutor* que, por vezes, deixamo-nos submergir. Principalmente, quanto a nossa preocupação se resume à revisão canônica.

A preocupação em buscar as “cores do país” é “sintoma de vitalidade e abono de futuro”, argumenta Machado (1994). E adverte que a almejada independência literária se dará pausadamente, para sair mais duradoura, e contínuas gerações trabalharão até concluí-la de todo. No entanto, referindo-se às “manifestações da opinião” do seu tempo, lembrava ele, que valorizavam “as obras que traziam os toques nacionais”: a juventude literária apreciava Basílio e Durão como “precursores da poesia brasileira” por conta dos “primeiros traços de nossa fisionomia literária”, enquanto outros, Gonzaga, por exemplo, “não se lhes perdoa o cajado e a pastora”, e, devemos concordar com ele: “nisto há mais erro que acerto”.

Injusta, também, considera Machado (1994), a censura aos nossos poetas coloniais no que se refere à independência literária. Ora, lembrava ele, a própria “independência política jazia ainda no ventre do futuro”. As obras de Basílio da Gama e Frei Santa Rita Durão investiram na “cor local”, mas não em tornar “independente a literatura brasileira”. Aliás, mais uma lembrança dele, “literatura [brasileira] que não existe ainda, que mal poderá ir

¹⁹ Utilizamos cópia disponível da rede mundial de computadores. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/355080/mod_resource/content/1/machado.%20instinto%20de%20nacionalidade.pdf.

alvorecendo agora”. Bem, está mesma questão será pauta da semana de arte moderna, por conta da exagerada influência francesa, não é?

Eis outra contradição, lembrada por Machado (1994): a atenção para a história e os costumes indianos, trazida por Gonçalves Dias, cuja reação, em seguida, foi que “não estava toda a poesia nos costumes semibárbaros anteriores à nossa civilização”. Sim. Mas seguiu-se a concepção errônea de que a poesia nada tinha com a existência da raça extinta, tão diferenciada da raça vencedora.

É certo que a civilização brasileira não está ligada ao elemento indiano, nem dele recebeu influxo algum; e isto basta para não ir buscar entre as tribos vencidas os títulos da nossa personalidade literária. Mas se isto é verdade, não é menos certo que tudo é matéria de poesia, uma vez que traga as condições do belo ou os elementos de que ele se compõe (MACHADO DE ASSIS, 1994).

Não só a vida indiana, mas a natureza americana desafia poetas e prosadores. Os costumes civilizados, do tempo colonial ou do tempo de hoje, lembravam Machado (1994), igualmente oferecem à imaginação boa e larga matéria de estudo. As tribos indígenas desapareceram da sua região, mas o dominador “colheu informações que foram transmitidas como verdadeiros elementos poéticos”. Inevitável, pois, que a “imaginação dos poetas para os povos que primeiro beberam os ares destas regiões [...]” (MACHADO DE ASSIS, 1994).

É errôneo, continua argumentando Machado (1994), mas *parece que* se reconhece o espírito nacional nas obras que tratam do assunto local, “doutrina que, a ser exata, limitaria muito os cabedais da nossa literatura”. Incluir-se-ia no cânone nacional, por exemplo, de Gonçalves Dias *Os Timbiras*, mas não as belas *Sextilhas de Frei Antão*,

até pelo estilo que ele habilmente fez antiquado”. Machado indaga, neste sentido, “se o *Hamlet*, o *Otelo*, o *Júlio César*, a *Julieta* e *Romeu* têm alguma coisa com a história inglesa nem com o território britânico, e se, entretanto, Shakespeare não é, além de um gênio universal, um poeta essencialmente inglês (MACHADO DE ASSIS, 1994).

Uma literatura nascente deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não sob o preço do empobrecimento. Eis aqui o fulcro da lição machadiana: “O que se deve exigir

do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço” (MACHADO DE ASSIS, 1994). Este deveria e deve ser os horizontes da crítica. Machado de Assis tinha clareza que era este um dos males da literatura sua contemporânea. Acrescenta ainda que a análise crítica deveria corrigir e animar a invenção, investigar os pontos de doutrina e de história, estudar as belezas, apontar os “senões”: “que o gosto se apure e eduque, para que a literatura saia mais forte e viçosa, e se desenvolva e caminhe aos altos destinos que a esperam” (MACHADO DE ASSIS, 1994).

O século XX consagrou-se como tempo e espaço de realizações e indagações frente à condição imitativa da arte, como já argumentamos, muitas vezes anunciando, em clima de messianismo, caminhos vanguardistas de envergadura estética e política, como bem observa Roberto Schwarz (1989, p. 127). O velho esquema postulado por uma elite dedicada a copiar a cultura do Velho Mundo é deixado de lado, mas fica a consciência dos entraves que foram gerados pela ingenuidade eufórica em fixar a identidade brasileira, camuflando ambiguidades profundas. Se, por um lado, superamos o transplante cultural que fez supor que a imitação e influência fossem inevitáveis e necessárias; por outro, ainda não resolvemos outras questões decorrentes desse mesmo processo. Permanece um campo a ser superado em nossas letras, a saber, a consciência da pluralidade estética e cultural que deve ser considerada na afirmação da Literatura Brasileira.

A extensão territorial e os vários polos de colonização que se instauraram desde o Brasil colônia, sobretudo a divisão política e econômica que se consolida nas regiões litorâneas, tornam-se mecanismos importantes para compreensão do estabelecimento de um cânone brasileiro. Para Antonio Candido (2000, p. 268), a unidade política, preservada às vezes por circunstâncias quase miraculosas, pode fazer esquecer a diversidade que presidiu à formação e desenvolvimento de nossa cultura. Como mais um fenômeno decorrente desse processo, o cânone estabelece a unidade da produção literária brasileira, revelando, no entanto, a necessidade de integração nacional.

QUAL É A LIÇÃO DOS EXCLUÍDOS?

O modernismo encontrará condições propícias à consolidação do cânone literário. As historiografias brasileiras são evidência desse fenômeno:

a fase de formação começa com Sílvio Romero (*História da literatura brasileira*), Ronald de Carvalho (*Pequena história da literatura brasileira*) e José Veríssimo; chegando à fase sólida com Antonio Candido (*Formação da literatura brasileira*), Afrânio Coutinho (*A literatura no Brasil*) e Alfredo Bosi (*História concisa da literatura brasileira*) pela metodologia realizada na organização do sistema literário brasileiro, com graus de profundidade diferentes. São, por isso, tais historiografias, imprescindíveis para compreender a nossa trajetória cultural. Entretanto, elas representam imenso quadro de exclusão de estados do Norte, Centro-Oeste e Sul. O fenômeno de publicações de histórias literárias locais, a partir de 1970, focaliza o conjunto de produção que ficou ausente da historiografia nacional e do cânone, cujo objetivo indica a necessidade de afirmação de identidade brasileira pela pluralidade artística e cultural que representa.

O sistema literário se sustenta negando lugar ao *outro*, em que a canonização é concernente. Trata-se da negação às diferenças, como já comentávamos. Os textos cristãos, sagrados, inseridos na Bíblia, por exemplo, foram os canonizados. No que se refere à literatura brasileira, o processo de canonização começa com o romantismo em que o cânone implicava nacionalidade. O modernismo, caudatário do romantismo neste sentido, abarcou o nacionalismo, mas critica e antropofagicamente. O pós-modernismo ofereceu novos paradigmas que representam justificativa para novo olhar ao estudo da literatura em que inserimos nossa proposta de solidariedade dos excluídos.

O fenômeno literário que enfrentamos é similar, guardadas as devidas proporções, ao polêmico conceito de literatura brasileira. Segundo Afrânio Coutinho, em tese defendida nos anos 60, a especificidade e a autonomia da literatura brasileira já se faziam desde Gregório como uma *tradição afortunada*. Defendia ele, livre de conflitos e rupturas, com um unívoco espírito nacional que evolui gradativamente como manifestação espontânea, como aconteceria com qualquer indivíduo sujeito as mesmas condições geográficas e climáticas. O colonizador português, assim, teria passado por um processo de *obnubilação*, isto é, esquecimento de suas práticas e valores de origem (COUTINHO, 1960, p. 18). Tais ideias têm pressupostos e implicações bastante discutíveis. Conforme Pedrosa (1992, p. 296), uma definição meramente geográfica de nacionalidade peca por conta da sublimação de apelos sociais e políticos, atendendo a identificação com expectativas institucionais do senso comum.

Sílvio Romero, com seu estudo historiográfico polêmico (modelo sociológico positivista), abriu caminho para o trabalho crítico e historiográfico de Antônio Candido que parte de uma premissa que se opõe à de Afrânio Coutinho. Cândido negará a ideia naturalizante e homogeneizadora da nacionalidade. Para ele, um valor sociopolítico sustenta o conceito de literatura brasileira, um valor que foi e continua sendo definido e redefinido. Nossa literatura, portanto, só pode se constituir na medida da afirmação de uma vontade e uma consciência de identidade nacional que magnetizaram público e escritores para uma atividade literária brasileira (CANDIDO, 1981, p. 24-25).

A literatura a serviço da nacionalidade, acrescentamos, funciona, também, como multiplicadora das fronteiras culturais, alimentando o corpo político, gerando locais de significação e nomeando antagonismo, cujo resultado são significações incompletas que funcionam como entre-lugares de negociação de autoridade cultural e política. Cabe situar o fenômeno na linha de resistência, sugerida por Silviano Santiago (1978) em "O entre-lugar do discurso latino-americano", que podemos associar a nossa condição periférica de dilaceramento, entre a identificação com o universal e nacional e a afirmação do particular, da *diferença*. Situação semelhante, considerando as devidas proporções e antagonismos, àquela que Antônio Cândido, em *Literatura e sociedade* (2000, p. 132), identificou, pensando o Brasil frente aos "velhos países de composição étnica estabilizada".

A história da literatura perdeu o prestígio que lhe auferia a crítica biográfica, que vigorou por todo o século XIX até meados dos anos 20, chegando a merecer a condição de "exigência caduca dos exames oficiais" (JAUSS, 1994, p. 5 *apud* SOUZA, 2007, p. 151). Neste desprestígio está a crise do nacionalismo que de dava apoio ideológico, bem como os paradigmas da estética clássica que dialeticamente permaneceram até o modernismo: enredos lineares, em que se concatenam com clareza o início, o meio e o fim. A teoria da literatura, notadamente após o modernismo, encontrou espaço para substituir a história da literatura, supostamente com ferramentas mais adequadas para abordar o texto literário. Mas se faz impossível eliminar a história, uma vez que "não há como construir um entendimento do objeto cultural chamado literatura pelo caminho exclusivo da teoria, sem uma constante remissão a contínua reconfiguração desse objeto, segundo o decurso do tempo, isto é, conforme o ritmo da história" (SOUZA, 2007, p. 151).

Benjamin Abdala Júnior (2014), no Colóquio Internacional de Estudos Literários apresentou uma perspectiva crítica e política no que se refere às demais nações e as relações hegemônicas que se estabelecem, se faz importante uma mudança de mentalidade. Devemos nos entregar a uma pesquisa que se faça necessária para nós, aprendendo com a experiência do outro, mas superando a velha mentalidade de se utilizar teorias hegemônicas. Temos de nos situar como sujeitos. É necessário um rearranjo político entre nações para pôr frente a situação. Em termos econômicos, por exemplo, o Brasil se uniu a outros países que fogem ao Eurocentrismo que, inclusive, abarca os Estados Unidos. São estes países a Rússia, a China e a África do Sul. Temos, também, que literariamente conquistar blocos culturais supranacionais. A experiência do Programa de Pós-Graduação em que o autor pertence está nas aproximações com Portugal e África. A situação se estabelece a partir de um *locus iniciativo*, na organização em redes, e a ordem consiste em manter “o pé no chão”, e partir do conhecimento da nossa realidade e do texto literário que também é um conhecimento da realidade, para desenvolver uma pesquisa do conhecimento dos povos que estão no nosso eixo cultural. Isto implica comunitarismo, bem como deixar de contemplar ruínas da ordem hegemônica.

O problema do negro, exemplifica Abdala Junior (2014), implica antes de tudo perguntar que negro é este. A perspectiva de rede requer conhecimento da especificidade. O multiculturalismo se sustenta numa palavra: tolerância. Tolerância-se o outro. Trata-se ainda de uma forma de exclusão. Ora, tolero a diferença desde que o outro fique fora. Nesta perspectiva eurocêntrica não se aprende com a diferença. Estudar Angola em comparação ao Brasil é significativo, porque há uma forma de conhecimento em Angola que não há no Brasil. Precisamos conquistar perspectivas que descartem formas de colonização. Há escritores no Brasil, com os pés no chão do Brasil. Jorge Amado, por exemplo, coloca por meio de um personagem que “a sereia é a Iemanjá Europeia”. Um olhar eurocêntrico inverteria a ordem: Iemanjá seria a sereia brasileira. O ato crítico é sempre comparativo, mas o direcionamento da comparação privilegia o eurocentrismo. Nesta perspectiva Clarice seria a Virginia Woolf brasileira, Machado o Sterne brasileiro mesmo se considerando que Machado tenha importância literária mais significativa do que Sterne. Ora, como diria o eurocentrismo: nós temos arte, eles artesanato; nós temos cultura, eles folclore.

O pós-colonialidade, conforme identificou Hommi Bhabha (*apud* ABDALA JÚNIOR, 2014), não é um fenômeno que se possa generalizar. Há de se considerar sua especificidade na África, na Índia, na Austrália, etc. Hommi Bhabha traz contribuições, mas há de tratá-las com criticidade. Da mesma forma, a perspectiva de orientalismo inaugurada por Edward Said é muito produtiva à crítica, consideradas suas especificidades.

A *diferença* é, portanto, uma palavra crucial nas nossas reflexões e a questão está em como administrá-la, uma vez que ela está internalizada em nós como hábito (*habitus*) como o definiu Pierre Bordieu (*apud* ABDALA JÚNIOR, 2014): não se trata de destino ou determinismo, mas deve ser encarado como produto da história, sempre em aberto e suscetível às experiências novas.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Pressupostos da teoria à prática: um conjunto dialético que envolve a antiga metrópole e suas ex-colônias. *In: _____*. **Literatura, história e política**. São Paulo: Ática, 1989. p. 16-42.

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Os estudos literários e a crítica contemporânea (palestra). **Colóquio internacional de estudos literários**, Unemat, Tangará da Serra (MT), 2014.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. 2v.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000. (Grandes autores do Pensamento Brasileiro).

CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COMPAGNON, Antoine. A literatura. *In: O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 29-45.

COUTINHO, Afrânio. Literatura colonial. *In: Conceito de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960. p. 16-24.

COUTINHO, E. F. Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone. **Revista brasileira de literatura comparada**. Rio de Janeiro: Abralic, 1996, n. 3.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

MACHADO DE ASSIS, José Maria. Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade. *In*: _____. **Obra completa de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Vol. III. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/355080/mod_resource/content/1/machado.%20instinto%20de%20nacionalidade.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

PEDROSA, Célia. Nacionalismo literário. *In*: JOBIM, José Luís. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 277-306.

SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, paráfrase e cia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: _____. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 11-28; p. 11-19 *passim*.u

SOUZA, Roberto Acízelo de. Ao raiar da literatura brasileira: sua institucionalização no século XIX. *In*: **Introdução à historiografia da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Série Ponto de Partida. p. 13-28.

CONSCIÊNCIA SOCIAL EM RICARDO DICKE

Madalena Machado

A obra do escritor mato-grossense Ricardo Guilherme Dicke (1936-2008) tem uma amplitude considerável em número e importância à Literatura Brasileira. Dentre as publicadas temos: *Caminhos de sol e lua* (1961), *Deus de Caim* [1968] (2006), 4º lugar no prêmio Walmap; *Como o silêncio* (1968), 2º lugar no prêmio Clube do Livro; *Caieira* (1978), prêmio Remington de Prosa; *Madona dos páramos* [1981] (2008), prêmio nacional da Fundação Cultural do Distrito Federal, *Conjunctio oppositorum no Grande sertão* (1982), *A chave do abismo* (1986), *Último horizonte* (1988), *Cerimônias do esquecimento* (1999), prêmio Orígenes Lessa da UBE, *Rio abaixo dos vaqueiros* (2000b), *O salário dos poetas* (2000a), adaptado para o teatro em Lisboa, *Toada do esquecido & Sinfonia equestre* (2006), *A proximidade do mar & A ilha* (2011), *Cerimônias do sertão* (2011), *O velho moço e outros contos* (2011) e *Os semelhantes*, (2011). Os quatro últimos são publicações póstumas, têm, ainda, muitos outros escritos inéditos.

São muitas as perspectivas de estudo que podemos apontar na obra literária de Ricardo Dicke²⁰, entretanto, o que nos mobiliza para esta pesquisa é sua faceta social e/ou política observada em algumas de suas obras. É imperioso destacar que ao se mover por esta seara, Dicke demonstra preocupação com o mundo que o cerca, impedindo, assim, que sua literatura venha ser taxada de alienação perante o tempo presente. Para chegar a esta conclusão é preciso retrocedermos à História de Mato Grosso e entender como ocorreu o processo de ocupação das terras, geradora de conflitos sociais.

No livro *O processo Histórico de Mato Grosso* (1990) aprendemos que os movimentos sociais oriundos desde a ocupação das terras desta parte do Brasil, ocasionaram a violência nas minas de ouro de Cuiabá; as lutas por independência, sendo a maior delas a Rusga (1834); o encontro e o

²⁰ No que podemos comprovar com nossas publicações:

MACHADO, Madalena. **A literatura de Ricardo Dicke** – intervenções críticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2014.

MACHADO, Madalena. **Triade poética na obra de Ricardo Dicke**. Curitiba: Appris, 2017.

desmanche dos quilombos, com destaque para o mais famoso (Quariterê) e governado por uma mulher, Tereza de Benguela na região de Vila Bela, primeira capital do Estado. Com a República em Mato Grosso (1827-1893) o contexto regional entra em conflito com o nacional, quando as oligarquias não querem dividir o poder, temos:

O nascedouro da república brasileira, principiando com a eleição do primeiro presidente e vice-presidente através do voto indireto, alijou de forma efetiva, a participação popular do processo político republicano. Isso revelou, claramente, a natureza das questões políticas travadas nesse período, quando houve um suceder de golpes e contra-golpes, cujos personagens principais e secundários são membros de um mesmo extrato social. Numa luta férrea pelo poder político, alternam-se na condução dos Estados, sendo que o povo assistia a tudo impotente, senão muitas vezes, atemorizado pois, verdadeiros bandos armados se confrontavam, num suceder infinito (SIQUEIRA; COSTA; CARVALHO, 1990, p. 145).

A repercussão maior desta política em Mato Grosso culminou num episódio de massacre de alguns trabalhadores que ousaram contestar o quadro político e social, chamado de Massacre da Baía do Garcez em 1901. De relevância na História de Mato Grosso também é preciso mencionar a passagem da coluna Prestes pelo Estado entre os anos de 1925-1927, arregimentando trabalhadores, homens do povo num movimento de conscientização da exploração a que estavam submetidos.

Nesta linha de entendimento relativo ao campo social, vemos como primordial a questão fundiária em Mato Grosso. Siqueira, Costa e Carvalho fazem um resgate deste problema desde o século XIX quando as terras do então Estado indiviso eram muito pouco conhecidas (p. 193). Com a abertura do Estado à navegação pelo rio Paraguai, atraiu-se novos investimentos e, conseqüentemente mais população. Após 1930 o governo federal planeja a migração via Mato Grosso com as Colonizadoras particulares, o que foi acirrado entre 1950 e 1970 quando as terras do Estado serviram de boa oportunidade de aplicação de lucros: “Foi nesses anos que ocorreu uma venda desenfreada das terras de nosso Estado que, por serem baratas, eram adquiridas em abundância, por aqueles que possuíam capital.” (SIQUEIRA; COSTA; CARVALHO, 1990, p. 194). O que, sem dúvida, foi o nascedouro de questões sociais ainda mais acirradas conforme o transcorrer do tempo

comprovou. São estas questões as norteadoras da discussão que pretendemos desenvolver neste capítulo.

ENTRE O OFICIAL, O ARBITRÁRIO E O SEM NADA

É de nosso especial interesse o que ocorre no aspecto social a partir de 1970 quando o governo federal por meio dos órgãos controladores e/ou financiadores, Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia), BASA (Banco da Amazônia) e Sudeco (Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste), estimulou grandes empresas rurais e fazendeiros a se fixarem no Estado, ficando os pequenos proprietários sujeitos às arbitrariedades, injustiças de toda ordem e a miserabilidade. Contudo, o homem sem recursos que vive do campo, sem condições de comprar a terra da qual tira seu sustento, foi incentivado pelas ligas camponesas e parte da Igreja Católica vinculada à Teologia da Libertação, a se unir em associações para reivindicar seus direitos junto às instâncias competentes e, com isso, garantir os títulos definitivos na assim chamada Reforma Agrária.

Nessa ambiência social observamos que o processo de ocupação da Amazônia brasileira vem ocorrendo junto a uma série de atentados contra a vida e a cultura do homem simples do povo. Inicialmente com a justificativa de garantir a integração nacional entre 1960 e 1970 face o interesse internacional, sobretudo dos Estados Unidos, por questões econômicas, o país incentiva a exportação via expansão das atividades agroindustriais no espaço amazônico. Isto

[...] não visava, entretanto, privilegiar o camponês, mas as macro-empresas que vieram se instalar na Amazônia Legal, área geopolítica criada no segundo governo Vargas, incluindo a região Nordeste e os Estados de Mato Grosso, Tocantins (na época o norte goiano), e todo o oeste do Maranhão, com o objetivo de instalar o capital no Centro-Norte do País (MAGALHÃES, 2001, p. 277).

É do entrave instaurado pelo capital que a problemática social ganha corpo. Assim, podemos afirmar que a voz suprimida do homem simples do povo no processo oficial de ocupação das terras de Mato Grosso, será ouvida na literatura de Ricardo Guilherme Dicke. Esta voz terá ressonância inicialmente por meio da Toada do esquecido que fala dos excluídos de forma geral, dos esquecidos, das minorias, dos renegados pelo poder. Uma música

que é um lamento, ao mesmo tempo, um grito, aparece desde a obra-prima do escritor, *Madona dos Páramos* [1981] (2008):

Melânio Cajabi se assentou ao lado de Bebiano Flor, tirou uma pequena flauta do bolso, que achara na casa misteriosa do Batovi dos Protestantes e se pôs a tocar, o outro acompanhando-o, a Toada do Esquecido, que era antiga e linda. Sabedoria, beleza, morte. Tocava pensando nas belezas e nas feiuras do mundo (DICKE, 2008, p. 369).

Romance que narra a saga de homens vagando pelo sertão de Mato Grosso em busca de um lugar idealizado chamado Figueira Mãe, um lugar de delícias, liberdade e prosperidade, metáfora do Paraíso assim como era o significado de Mato Grosso no imaginário dos aventureiros em busca da riqueza.

Em *Cerimônias do esquecimento* (1995) Ricardo Dicke coloca na voz dos cantadores cegos (duplamente despossuídos) a música que anuncia a tragédia do esquecimento do humano em detrimento do lucro, nestes termos: “Manuel dos Velhos toca seu violão, emudecido, mas logo entoará com Manuel das velhas, na Toada do Esquecido, as coisas que acontecerão na cidade, na Civilização Putrefata” (DICKE, 1995, p. 288).

Já com o romance *O salário dos poetas* (2000a) de dimensões políticas agigantadas, porque ao se espelhar no sentir dos poetas junto as arbitrariedades do poder, Dicke cria uma narrativa como uma espécie de vingança dos massacrados, explorados e mortos pelo regime ditatorial. O salário é justamente a denúncia que “(...) como rios por onde passaram e dessedentaram, vai inventando uma música sobre a Toada do Esquecido, uma certa que nasce das outras incertas, umas das outras encarreiradas nascendo, sempre a mesma Toada do Esquecido nascendo, mas sempre incompleta e diversa (...)” (DICKE, 2000a, p. 403), porque incapaz de esgotar tamanha exploração, ao mostrar as agruras, os massacres, a escravização dos trabalhadores braçais.

Outra versão da música para tentar abarcar o sofrimento do homem destituído do poder, aparece no romance *Rio abaixo dos vaqueiros* (2000b). Neste o Homem e o Velho, personagens emblemáticos de um tempo marcado pela opressão, o primeiro, dono das terras e dos homens a seu redor, enquanto o segundo é marcado com o signo da ambição, nunca satisfeita com a posse da matéria, compactua com o Diabo para ter fama e ultrapassar o Homem em

riquezas e mando. Junto destes personagens o narrador faz saber da paisagem num certo trecho do romance, “A manhã era o avesso da noite com estrelas que cintilavam, João Baaraboz que tinha vindo com mais outros, de uma noite passada em festa no Bigode de Ouro tocava sem cansaço. Depois começou a Toada do Esquecido de sua autoria.” (DICKE, 2000b, p. 145). Paisagem esta que metaforicamente ressalta a inversão dos lugares na camada social, apresenta ao leitor o sujeito ficcional então identificado com a autoria da canção. Ressaltamos que neste contexto não temos a letra da Toada, podemos relacionar com o documento que os latifundiários e os donos das grandes empresas apresentavam/apresentam como prova da propriedade das terras, mas que nem sempre corresponde à verdade, no que podemos interpretar como falácia de quem detém o poder, usa de subterfúgio, das artimanhas para convencer seu interlocutor a fazer suas vontades. Exatamente o que faz João Baaraboz, a própria figura do Diabo em *Rio abaixo dos vaqueiros*, ele está sempre por perto do Velho, toca rabeca, no trecho citado ele vem de uma festa onde passa a noite toda tocando “sem cansaço”. Costumeiramente tem um conselho a dar, sugere alternativas, se oferece para ajudar e é ele quem propõe o pacto. Assim, compreendemos que Baaraboz como encarnação do mal não poderia ser autor da Toada do Esquecido, já que esta se esmera em dar voz aos esquecidos, ouvir aqueles soterrados na opressão, não poderia vir da parte de quem oprime. Por outro lado, Baaraboz, enquanto figura do mal, pode sim ser autor se considerarmos que é de sua intervenção direta que os males brotam para dar forma à *Toada do esquecido*.

No livro *Toada do esquecido & Sinfonia Equestre* (2006), Ricardo Dicke como a depurar o sofrimento dos homens e mulheres sufocados pela opressão, finalmente concebe em letra e sentimento aquela que até este livro era apenas cogitação. É importante observar que neste contexto, a canção é entoada pelo personagem El Diablo. Como se fosse um complemento de *Rio abaixo dos vaqueiros* no qual Baaraboz/Diabo é identificado pelo narrador com a autoria da música, toca-a enquanto em *Toada do esquecido* é El Diablo quem canta a toada. Vejamos na íntegra o conteúdo da *Toada do esquecido*:

- Mais esquecido que os mortos,
vago sonho, vago vento,
onde navegam os portos
no país do Esquecimento.
Esquecimento esquecido,
aqui como emparedado,

eternamente olvidado,
vago no país do Olvido.
Quem me livrará da morte
que nos esquece devagar,
dentro do mundo da Sorte,
no seu tranquilo viajar?
Saudade quero ser
de alguém – quem não sei – quem será?
Enquanto existir Cuiabá,
enquanto o mundo for viver,
que esquecido não quero mais
minha vida continuar,
esquecimentos eternos
respondam-me: onde vão parar?
Horas do olvido tranquilas:
ossos de dores porosas
embaciadas, lacrimosas,
abstratas, tristes pupilas,
Esquecimento vazio
que vagamente percorre
como um rumoroso rio
a paisagem de quem morre,
mais esquecido que os anos
Que se foram no abandono,
felicidades e danos,
amém, dormirei meu sono. (DICKE, 2006, p. 82-83)

Nela temos o registro daqueles que são marcados pelo esquecimento do poder oficial, olvidados na luta diária pela sobrevivência. O eu poético/povo detentor da voz na Toada quer saber quem o livrará da morte/aniquiação/mudez jogado à própria sorte, deseja expressividade, ao mesmo tempo manifesta o anseio pelo Esquecimento maior, almeja superar a paisagem de abandono e morte por felicidades, embora isto se manifeste à semelhança de uma oração às vésperas do sono, o amanhã ninguém sabe o desenrolar, como se antecipasse que os sofrimentos não terão fim enquanto não puderem ser expressos.

A MÚSICA, A HARMONIA PERDIDA

“Sinfonia equestre” (2006) apesar de invocar a ideia de conjunto ou complementaridade, ressalta por sua vez um destoar da sinfonia/vida. Desta maneira Dicke no seu livro de contos, convoca a discussão encarecida na

História de Mato Grosso, a questão agrária. A personagem protagonista Janis Mohor em grande parte da narrativa, gasta sua vida na vingança da morte do pai. Assim se explica os antecedentes desta passagem do livro: “Hildebrando viera da Fazenda Piúva, o dono de lá era o turco Tariq Muza. Fora ele quem lhe matara o pai. (...) Aquela fazenda que herdara do pai se chamava Fazenda Mutum. Ia da Fazenda Mutum para a Fazenda Piúva” (DICKE, 2006, p. 136). O início do conflito é marcado pela usurpação de terras, presença estrangeira, assassinato e vingança à vista conforme lemos em: “As desavenças entre seu pai e o turco eram por causa de terras” (DICKE, 2006, p. 148), ou neste outro trecho: “Todos tinham saudades do Hildebrando Mohor, mas só Janis sabia que ele fora assassinado pelo turco Tariq Muza” (DICKE, 2006, p. 147). A disputa por terras, o revezar da vingança são reiterados em “Sinfonia Equestre”, como destacamos neste excerto:

- Nosso pai morreu em discussão de terras.
- Precisamos vingá-lo - disse Gael. (DICKE, 2006, p. 140) [...]
- Não esqueçamos a terra que roubaram do pai - disse Jorge.
- Não esqueçamos - disseram em coro. (DICKE, 2006, p. 141)

Além deste recorte é de se salientar o quanto Ricardo Dicke demonstra consciência crítica em sua literatura no que tange à presença estrangeira em terras brasileiras, mato-grossenses. Tal presença associada à exploração, enriquecimento, destruição da natureza e do homem ali radicado antes desta “invasão”. Nessa narrativa é notória no personagem Tariq Muza. Antes de “Sinfonia Equestre”, no entanto, Dicke já delineava os contornos desta conscientização em *Caieira* (1978), pontualmente neste trecho: “Cada história que se conta aqui na caieira. Mas, às vezes são verdadeiras. Como aquela que aconteceu da última vez que o dono da Boa Esperança, Mr. Filler, o americano, veio de Cuiabá” (DICKE, 1978, p. 90). Neste romance o explorador Mr. Filler é quem merece todas as críticas. Por isto o narrador num tom bastante irônico, mostra domínio do que lhe acontece perante a situação opressiva que vive, expressa nestes termos:

- O doutor bem que podia melhorar um pouco, modernizar, ele que é de lá daquelas bandas famosas, daquelas terras modernas de onde vem tudo quanto é bom, onde os homens são mais inteligentes e de onde vem a natural dominação do mundo pelo talento pessoal. Mas o doutor é gente boa demais, com todo este mundo de caieiras,

serrarias, seringais, garimpos e fazendas, mais as terras que possuí, como vai lembrar-se daqui? (DICKE, 1978, p. 111-112).

Homens reduzidos a objetos, mão de obra descartável em meio a ambição do lucro e riqueza. É desta condição que Ricardo Dicke pretende extraí-los por meio do entendimento de seu próprio valor, num mundo eivado pela posse de bens materiais. Inclusive é o que podemos deduzir na leitura do romance *Último horizonte* (1988), como comprova esta parte: “Vês que o mundo cresce em pobreza e miséria e dor e sofrimento, que guerras matam irmãos entre si e nacionalismos separam a Humanidade (...)” (DICKE, 1988, p. 31). No que compreendemos como um alerta, um alarde para que o homem reduza o ritmo e reflita sobre seus atos.

O escritor faz saber em pormenores do conflito de que tratamos nesta pesquisa em *Rio abaixo dos vaqueiros* (2000b): “_ o Homem, enorme como um touro, os dois irmãos e Betsabah. Viviam naquela chácara, depois ficaram com a fazenda do espanhol, suas terras vêm do tempo da colonização e das grandes heranças da mãe, depois o Homem ficou dono de tudo aqui” (DICKE, 2000b, p. 24). Mais à frente coloca em tom questionador: “Será ainda o Homem o dono da fazenda Rio dos Couros?” (idem, p. 40). O progresso, moeda de troca em uso, provoca danos tais como: “O rumor do carro vai dissipando na estrada e com ele o refrão da miséria” (idem, p. 41). O saldo negativo em desfavor do pequeno, do explorado, é o que o faz apenas executar o trabalho sem pensar nele, conforme lemos em: “O Homem, no entanto, enriquece, pensa. Os carregadores suados entram e saem com os sacos nas costas, dando gritos uns para os outros” (DICKE, 2000b, p. 45). O explorado por vezes tem ânsias de levantar a voz, mas engole a revolta ficando apenas no pensamento, assim lemos em: “Tivesse ele também, um chicote na mão apesar de branco, esse que dizem ser seu pai, mas de outra raça, iria conhecer quem valia mais, ladrão de vidas, explorador de pobres, espoliador de humildes (DICKE, 2000b, p. 60). Deste modo, o Homem, Tariq Muzza, Mr. Filler, o ditador do romance *O salário dos poetas*, Augusto Alfredo Barahona formam uma plêiade daqueles que merecem a mão firme da justiça, o repúdio dos anônimos explorados por esta classe de homens egoístas e sanguinários.

A PAISAGEM, A DESOLAÇÃO, A CONSCIÊNCIA

Junto à conscientização social promovida por Ricardo Guilherme Dicke por toda sua obra em relação, primeiro a exploração humana, temos depois o foco sobre como o homem destrói a natureza por causa de sua ambição desenfreada. Imagem estarecedora encontramos no livro *Os semelhantes* (2011), como um espelho a refletir:

Longe, vê-se onde o chão se liga ao céu, a capa de fogo que caminha, é época de queimadas, aquela casca vermelha anda beiradeando o rio envolvendo os capões, marcha sempre, ouve-se o estralejar dos matos açoitados de chamas e o rumor de coisas se partindo, como passos e pé que correm, bichos e o que seja fugindo do desespero (DICKE, 2011, p. 54).

Os sentidos humanos se aguçam diante da visão nada acolhedora. Além da visão estonteante, a narrativa é construída com tamanha magia que o leitor ouve o estalar da madeira no fogo, sente o cheiro do carvão no ar além de observar atônito os animais correndo em desespero. Os sentidos também se ampliam em “Toada do esquecido” (2006), no qual encontramos uma paisagem igualmente desoladora das terras mato-grossenses: “[...] num lugar deserto como sempre, cheio de queimadas por campos carbonizados de ambos os lados e grandes montes pretos se viam e tocos enegrecidos a se perder de vista [...]” (DICKE, 2006, p. 12). A consequência atinge a todos, parece ser este o recado em cada narrativa que observamos, “[...] está tudo em silêncio imenso sob aquele campo comburido e morto e ele pensa de repente: sobre o campo morto, homens mortos.” (DICKE, 2006, p. 22). O trecho lembra que a morte exemplificada neste contexto não é apenas a física, mas a morte da possibilidade de uma vida mais completa que se extingue, quando o homem suprime uma provável integração com a natureza. Na paisagem desertificada o elemento humano serve à desolação, conforme encontramos em: “Tudo está cheio de missionários americanos, padres, índios, missionários evangelistas, guerrilheiros do PC do B, cortadores de madeira, garimpeiros, polícia, Funai, CSN, desmatadores, etc.” (DICKE, 2006, p. 32). De todas as atividades elencadas, a que chama mais a atenção é a do garimpo para esta narrativa em especial, tanto que é do roubo do garimpo denominado O Esquecido que a trajetória dos personagens ganha em animação e mistério, já que muitas mortes acontecem ao longo do caminho.

Os conflitos são inevitáveis como: “Houve uma briga entre os garimpeiros, tudo ficou destruído, eles foram-se embora.” (DICKE, 2006, p. 28).

Notável igualmente é a conscientização de Dicke acerca da situação extraída do contexto mato-grossense ser de dimensões universais, conclusão a que chegamos por causa de expressões tais como: o teatro do mundo e aldeia global, reiterativas ao longo da narração. Outra faceta dessa conscientização vem da denúncia das condições de trabalho dos homens que extraem a riqueza para os proprietários, como os trabalhadores da caieira ou os mergulhadores do rio no garimpo arriscado, conforme lemos:

– Quer dizer dos mergulhadores que morrem sob as mangueiras e os tubos no rio Madeira: 2000 por mês... e ninguém sabe. E todo este deserto que eles estão construindo... Em redor das estradas estes campos mortos, todas as árvores cortadas e não repostas cuja madeira é enviada para os Estados Unidos e ninguém sabe... (DICKE, 2006, p. 33).

Além da segunda parte da citação também alertar para as consequências do trabalho dos homens comuns sob o comando dos proprietários, a destruição da natureza e o enriquecimento do elemento estrangeiro sobre as terras brasileiras.

Encarecendo o aspecto social da literatura, Ricardo Dicke alia a visão de conjunto com a particularizada em seus personagens, no que diz respeito aos fatos do mundo. Nisto, podemos afirmar, conforme o faz Fábio Lucas (1976): “O ficcionista social, do nosso ponto de vista, será aquele capaz de representar nos seus tipos e heróis a perda unidade do homem, isto é, fixar aquele ser a quem roubaram horizontes, mas que aspira a ser íntegro numa sociedade que o mutila. [...] Trata-se de instaurar uma consciência crítica” (1976, p. 51). É o que podemos deduzir de personagens em busca de reparação das injustiças como Janis Mohor (*Sinfonia Equestre*), A Moça sem nome (*Madona dos Páramos*) ou mesmo Florisbelo Fróis, o narrador d’*O salário dos poetas*. A consciência crítica se esgarça ao ponto de se transformar em metafísica, consoante o que podemos entender desta parte do livro: “_ É ouro, senhores, esse ouro pelo qual se mata no mundo... Estamos ricos, mas onde vamos saborear nossa riqueza?” (DICKE, 2006, p. 40). O gosto/desfrute da riqueza parece amargo, vem do vazio que experimentam diante da imensidão que deixam para trás, homens e paisagem mortos. Assim entendemos esta outra parte do conto: “(...) as estradas que se abrem ante o

visor misturando-se com os eternos tocos queimados dos campos que se alastram até os horizontes orlados de luto, os eternos horizontes com sua tarja negra que se abrem, se abrem cada vez mais...” (DICKE, 2006, p. 47). O contraste produzido salta aos olhos do leitor, mais que testemunha, é um grito de alerta:

A estrada nova fica para trás. E com ela os tristes campos carbonizados. Daqui a Cuiabá, por todo este perímetro só tocos de árvores queimadas, tudo negro, tudo queimado, nada em pé, só devastação e destruição. Nem pássaros, nem coisa viva, nem nada. Entram numa região diferente: aqui crescem grandes árvores onde ninguém tocou. Direção a Rondônia, a Vila Bela, tudo diferente (DICKE, 2006, p. 55).

À medida que o olhar do narrador avança, os horizontes ficam enegrecidos e a consciência parece sentir o impacto da paisagem destruída, o interior corrompido pela ganância abrangente entre assolação vista e a pressentida, assim que a viagem toma a direção de Rondônia, Vila Bela, primeira capital de Mato Grosso. Sequer a vontade de partir, a pressa para sair do campo de visão são capazes de afastar a imagem perturbadora em: “Aperta o acelerador, por todos os lados só tocos pretos, os campos queimados vão passando, sempre passando, ninguém fala, o silêncio se impregna neles como o calor adormenta os campos comburidos que os cercam por todos os lados” (DICKE, 2006, p. 45). Calor e silêncio percorrem a consciência que se alastra em personagens às voltas com a completude perdida.

PALAVRAS FINAIS

O livro *O caráter social da literatura brasileira* (1976) se esmera em entender à diferença do romance de costumes que não buscava a causa dos problemas sociais, mesmo que em muitas ocasiões descrevesse o estado subumano dos indivíduos alienados da propriedade dos bens, aquele tipo de narrativa nunca indicava a razão da miséria. Em Dicke, pelo contrário, na esteira de uma acepção social avantajada, mostra as mazelas de origem individualizada, como a posse do ouro em *Toada do esquecido*, de terras em *Sinfonia equestre* e *Rio abaixo dos vaqueiros* e do diamante no romance *Os semelhantes* (2011). Como temos em: “Coisas de dois dias, que ele havia achado o diamante” (DICKE, 2011, p. 10). Violência explícita pela posse: “Seu

revólver no chão. Abadia aproximou-se dele e desfechou todos os tiros que tinha. Ao primeiro, o homem desabou” (DICKE, 2011, p. 43). A pedra que passa de mão em mão ao longo da narrativa, mostra a semelhança no comportamento humano da ambição e destruição interligadas, à maneira de um espelho, o humano suplanta a convenção social no que vemos nesta parte:

– Meu diamante, meu diamante, seu cachorro cego... p. 95

Aquela fora a que lhe roubara o diamante, tinha a certeza. p. 96

Meteu a mão no bolso do vestido e tirou a caixa de fósforos, abriu-a e mostrou: o diamante refulgia. (DICKE, 2011, p. 101)

A literatura de Ricardo Dicke vista sob o ângulo da conscientização social, a exemplo do discurso da prostituta Rosaura do Espírito Santo no romance *Cerimônias do esquecimento* (1995), no qual há uma denúncia contra toda a podridão que cerca nossa sociedade, principalmente da hipocrisia, corrupção dos políticos, se amplifica com a perspectiva do narrador a respeito das consequências desses atos. É o que podemos deduzir deste trecho:

Lá fora, do lado de lá, os carros devem passar sempre e os vultos na grande e embuçada noite e os cães e os gatos mortos se despedaçam cada vez mais sob as rodas como as chispas desgarradas dessas guitarras que tocam na noite e com certeza há fragmentos deles que haverão de ir parar até nas soleiras das casas mais elegantes e aristocráticas, os pobres cães e gatos esmagados (...) (DICKE, 1995, p. 38).

Ao lado do apregoador progresso, do bem-estar da civilização, há o rastro de morte e destruição à vista. O contraste fica bem acentuado entre a vida igualada a nada de cães e gatos e seus restos mortais impregnados nas casas elegantes e aristocráticas. Vida, natureza enxergada nos animais nesta parte do romance, em outra, a conscientização segue a trilha deixada pelo discurso de Rosaura do Espírito Santo. Aquela com a pureza no nome e a imundície na vida, tem a coragem de dizer o que outros se calam levados pelas circunstâncias. Igual a ela em distinção diferenciada para a vida é o narrador ao constatar que:

Daqui quase não se ouvem os caminhões que passam carregados de artigos que vão desde toneladas de pacus secos até madeira em

toras imensas, da nossa terra rumo a São Paulo e ao Rio de Janeiro, rumo ao lucro, com pressa enorme e ruidosa, deixando cães e gatos mortos, esmagados, que se desfazem pelas estradas (...) (DICKE, 1995, p. 51).

As consequências da intervenção do homem na natureza quase sempre em busca de riqueza, poder, variam entre destruição da paisagem e destruição de si. Assassinatos, devastação do ambiente e uma atmosfera de dizimação do homem e sua cultura, principalmente por via da exploração latifundiária. Testemunho incisivo encontramos em *Cerimônias do esquecimento*:

Eu sou um índio xavante, meu senhor, o senhor não sabe. Eu nasci vendo tudo. Eu via tudo com estes olhos, porque Deus assim me fizera. Nós vivíamos sem conhecer outros homens, no centro deste nosso Brasil, quando eles chegaram, esses homens do outro lado. Nós vivíamos como nosso Deus queria. Não sei se foi Deus quem mudou, senhor, mas nós mudamos. Eles trouxeram comidas em latas, senhor, e nós comemos, eu fiquei cego disso, segundo acho (DICKE, 1995, p. 50).

A situação relatada pelo índio xavante neste trecho do romance *Cerimônias do esquecimento* é uma demonstração cabal do poder literário de Ricardo Dicke, especificamente em se tratando da observação social em seu entorno. Interessante observar que a constatação das consequências da chegada e ação do homem branco, vem do próprio índio, o primeiro habitante de Mato Grosso, do Brasil. A cegueira pode ser metafórica se observada quanto da extensão do raio de ação do homem, ao se apropriar, dominar tanto a natureza quanto seu semelhante. Então a “cegueira” se apresenta ao ignorar ou mesmo aniquilar o outro por meio da cultura, suplantá-la, impondo a própria, pelo que o homem proprietário de terras, com poder de persuasão instala a disparidade social no país. O homem que veio de fora, o branco, o bandeirante, o aventureiro em busca de riqueza entranhado na História do Brasil desde seus primórdios, é de modo geral na Amazônia Legal e em Mato Grosso de forma específica, o manipulador da roda da miséria, imposta aos índios, negros, trabalhadores braçais e demais minorias.

Na citação acima é imprescindível notar que a constatação vem do próprio índio, assim como no discurso de Rosaura do Espírito Santo há a denúncia das injustiças, no que concluímos que a literatura de Ricardo Dicke

abre uma perspectiva importante à literatura brasileira contemporânea, no que diz respeito à conscientização social advir do próprio massacrado pelo poder. Nessa literatura não é a voz do opressor que prepondera, pelo contrário, é seu desmascaramento que acompanhamos ao longo da trajetória ficcional, como na paradigmática história narrada por aquele que recebe o salário dos poetas na criação fictícia do escritor de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

- DICKE, Ricardo Guilherme. **Caieira**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **Último horizonte**. Cuiabá: Marco Zero/Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cuiabá, 1988.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **Cerimônias do esquecimento**. Cuiabá: Editora da UFMT, 1995.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **O salário dos poetas**. Cuiabá: Lei de incentivo à cultura, 2000a.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **Rio abaixo dos vaqueiros**. Cuiabá: Lei de incentivo à cultura, 2000b.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **Toada do esquecido & Sinfonia equestre**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2006.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **Madona dos páramos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2008.
- DICKE, Ricardo Guilherme. **Os semelhantes**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011.
- LUCAS, Fábio. **O caráter social da literatura brasileira**. São Paulo: Quíron, 1976.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **História da literatura de Mato Grosso – Século XX**. Cuiabá: Lince, 2001.
- SIQUEIRA, E. M.; COSTA, L. A. da; CARVALHO, C. M. C. **O processo histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: Guaicurus, 1990.

SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES

Alexandre Mariotto Botton possui graduação em filosofia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2005) e doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Atualmente é professor de Filosofia na Universidade do Estado de Mato Grosso e no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL/Unemat). Tem experiência e interesse em pesquisa e extensão nas áreas de Filosofia e Literatura, especialmente concernentes à narrativa, memória, sociedade e ensino. E-mail: alexandre.botton@unemat.br.

Ana Carla Bruno é graduada em História. Mestrado em Linguística e Doutorado em Antropologia Linguística pela Universidade do Arizona (UofA) concluído em 2003. Pesquisadora Titular III do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia/INPA (Manaus); professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM (PPGAS/UFAM) através do Nepta (Núcleo de Estudos Políticas Territoriais na Amazônia). Tem buscado compreender as ideias, crenças, representações e atitudes que os indígenas têm sobre suas línguas. Além de descrever e documentar as línguas e culturas indígenas no Estado do Amazonas.

Dante Gatto possui graduação em Letras pela Universidade do Oeste Paulista, Unoeste (1994), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Assis (1999), doutorado em Letras (2004) pela mesma Universidade e pós-doutorado pela USP (2010). aposentou-se do serviço público como professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat, campus de Tangará da Serra. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e tragédia na modernidade e contemporaneidade.

Djenane Alves dos Santos é professora da Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Línguas Estrangeiras e pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais - Gellso. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e desenvolve pesquisa na linha de Estudos de Processos e Práticas Sociais da Linguagem e Análise Crítica do Discurso. Foi membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Letras Espanhol do Departamento de Línguas Estrangeiras de 2012 a 2019. Atuou como coordenadora de cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras de 2013 a 2019. É graduada em Letras Espanhol e bacharel em Letras pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR,

possui Especialização em Filologia Espanhola e Mestrado em Letras pela mesma universidade e está cursando Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Mato Grosso. E-mail: djenane.santos@unir.br.

Flávio Mendes de Oliveira possui licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Rondônia. Servidor público do sistema prisional do Estado de Rondônia. No contexto do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI) realiza estudos voltados para o mapeamento da língua de sinais brasileira no contexto prisional, buscando analisar os processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade, relativos a diferentes períodos históricos relacionados a cultura e identidade surda no contexto amazônico.

Gessiane Lobato Picanço tem doutorado e pós-doutorado na área de Linguística e é docente da Universidade Federal do Pará, atuando na Faculdade de Letras (FALE) e Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Desenvolve pesquisas em Fonética, Fonologia, Morfologia e Linguística Histórica, com ênfase em línguas indígenas brasileiras, em particular, com a língua Mundurukú (Tupi), para a qual também contribui para o ensino-aprendizagem da língua nas comunidades do Pará e do Amazonas, incluindo a produção de materiais didático-pedagógicos; também realiza pesquisas em Psicolinguística, sobre processos cognitivos da leitura.

João Carlos Gomes é professor e pesquisador da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Departamento de Letras Libras, credenciado no Mestrado Acadêmico em Letras (UNIR/Porto Velho), área de concentração: Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas - na linha pesquisa de Estudos de diversidade cultural e líder do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural certificado pelo CNPq, com estudos e pesquisas voltados a compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, variedades, variações, falares e escritos artísticos, localizando as características próprias da Amazônia. Pretende-se assim analisar os processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade poliglota (ribeirinhos, barbadianos, feirantes, quilombolas, indígena, surdos, entre outros), com discursos relativos a diferentes períodos históricos relacionados a cultura e identidade no contexto amazônico.

Júlio César Barreto Rocha é professor concursado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotado no Departamento de Letras Vernáculas, Campus de Porto Velho, é Doutor em Filologia pela Universidade de Santiago de

Compostela (Línguas Neolatinas, na UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, é vice-coordenador do projeto de pesquisa “Direito e Literatura: a Amazônia e o Olhar do Literário sobre os Direitos Humanos” (PIBIC-CNPq/UNIR). juliorocha@unir.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8651-5739>. ResearcherID- ABC-9294-2020.

Layde Dayana Nascimento possui Licenciatura em Língua Espanhola pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em metodologia do Ensino Superior e mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Professora de Língua Espanhola do Estado de Rondônia, atuando no Projeto Terceirão do Colégio João Bento da Costa, desde 2011. Bolsista da UNIR como Supervisora Pibid de 2018 a 2020 e Preceptora do Programa de Residência Pedagógica de 2020 a 2022.

Madalena Machado é Professora e Pesquisadora na Unemat – Campus de Pontes e Lacerda, MT; credenciada no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (Ppgel) na Unemat – Campus de Tangará da Serra-MT. É Graduada em Letras (Unemat); Mestre em Estudos Literários (Unesp); Doutora em Teoria Literária (UFRJ); Pós-doutora em Literatura Brasileira (Sorbonne); Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Literatura “Manoel de Barros”; Líder do Grupo de Pesquisa: Literaturas na Interface entre o clássico e o contemporâneo (CNPq); Coordenadora do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso de Letras/Unemat-Pontes e Lacerda. E-mail: dramadalena@unemat.br.

Nádia Nelziza Lovera de Florentino é docente do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, atualmente cursa Pós-doutorado em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), através do Programa Procad Amazônia (Capes). E-mail: nadanelziza@unir.br.

Odete Burgeile possui graduação em Letras (Inglês e Português) pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e doutorado europeu em Filologia Inglesa. É também especialista em Literatura Brasileira e graduada em Farmácia-bioquímica pela UEM. É docente do Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR. É líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais- Gellso, credenciado pelo CNPq. Atua em pesquisas envolvendo temas como: ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras/adicionais e português como

língua estrangeira/adicional), identidade cultural, formação de professores de línguas e línguas e culturas em contato. Coordenou o Subprojeto de Letras Inglês do PIBID -2014-2018 e é voluntária de Letras Inglês e Espanhol - 2018-2020. Coordenou o Residência Pedagógica de Letras Inglês e Espanhol de 2018 a 2020. E-mail: odeteb@unir.br. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1446-1206>.

Patrícia Helena dos Santos Carneiro é professora concursada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotada no Departamento de Línguas Estrangeiras, Campus de Porto Velho, é Doutora em Direito pela Universidade de Santiago de Compostela (e UERJ). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, é Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Direito e Literatura: a Amazônia e o Olhar do Literário sobre os Direitos Humanos” (PIBIC-CNPq/UNIR). patriciacarneiro@unir.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7170-8872> ResearcherID: N-1188-2018.

Ricardo Alves Oliveira possui graduação em Administração pela Universidade Luterana do Brasil (2010), Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior pela FGV (2012) e Mestrado Acadêmico em Administração na Universidade Federal de Rondônia (2015). Doutorando no Programa de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Universidade federal de Rondônia, linha de Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável. Administrador na Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR desde 2014.

Ytanajé Coelho Cardoso é graduado em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tem mestrado em Letras e Artes pela UEA e é doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor efetivo da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM). Atua como professor colaborador do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (Parfor/UEA). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia (UEA).