



Práticas Amazônicas: Vol.2

diásporas, culturas, línguas e ensino

Ednaldo Tartaglia
Odete Burgeile
(Organizadores)



Práticas Amazônicas: diásporas, culturas, línguas e ensino

Volume 2

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ




Pedro & João
editores

**Ednaldo Tartaglia
Odete Burgeile
(Organizadores)**

**Práticas Amazônicas:
diásporas, culturas,
línguas e ensino**

Volume 2

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Ednaldo Tartaglia; Odete Burgeile [Org.]

Práticas amazônicas: diásporas, culturas, línguas e ensino. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores e UNIFAP, 2023. 207p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0136-8 [Impresso]

978-65-265-0137-5 [Digital]

978-65-89517-50-4 [Digital – UNIFAP/2023]

1. Linguística. 2. Cultura brasileira. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Enisno de línguas. 5. Amazônia. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Desing

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Editora da Universidade Federal do Amapá

www2.unifap.br/editora

68903-419 – Macapá – AP



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. Migracionismo, formação docente e Direito: aplicação do ensino de Literatura a temas migratórios na Amazônia	11
Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha e Fernanda Ellen Klein Nordt	
2. A “palavra réplica” no gênero Memórias Literárias	31
Sílvio Nazareno de Sousa Gomes e Renilson José Menegassi	
3. O jogo discursivo em funcionamento em um gênero “ladão de marabaixo”	59
Ednaldo Tartaglia	
4. Uma análise das Políticas Linguísticas do Mercosul Educacional sob o viés do Pensamento Crítico Latino-Americano	83
Pollyana Woida, Odete Burgeile e Bárbara Cristina Gallardo	
5. Português como língua adicional, letramento crítico e diversidade linguística e cultural: por uma educação linguística decolonial	109
Gilmara dos Reis Ribeiro	
6. Epistemologia azul da Língua de Sinais Brasileira no contexto amazônico	133
João Carlos Gomes e Ana Flavia Santos de Lima	

7. Diversidade linguística e cultural de fronteira na região de Costa Marques/RO	157
Elizangela Nara Bertan Magalhães e Nádia Nelziza Lovera de Florentino.	
8. Sujeitos em imagens: discursos urbanos macapaenses	179
Erika Serrão Galeno e Ednaldo Tartaglia	
Sobre as autoras e os autores	203

Apresentação

Práticas Amazônicas: diásporas, culturas, língua e ensino é uma ação do projeto de pesquisa “Estudos do Texto e do Discurso da/na Amazônia”, coordenado pelo Professor Dr. Ednaldo Tartaglia, líder do “Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia” (NELAM/CNPq) da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, em parceria interinstitucional com a Professora Dr. Odete Burgeile, do “Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais” (GELLSO/CNPq) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A edição e a publicação desse material se deram graças ao apoio financeiro do Programa de Auxílio ao Pesquisador – Edital Nº 01/2021 PAPESQ/PROPESPG/UNIFAP–, cujo propósito nuclear fora financiar e fomentar pesquisas científicas, bem como divulgar a produção acadêmico-científica da Instituição. Com isso, registramos, aqui, também o nosso agradecimento.

Nesta coletânea, reunimos trabalhos de pesquisadores da Região Amazônica, assim como de pesquisadores de outras partes do Brasil que se dedicaram a pensar, problematizar, pesquisar e discursivizar fenômenos linguísticos e culturais da/na Amazônia brasileira. Isso corresponde à continuação do volume 1 desta obra, publicada em 2021, com o título *Práticas Amazônicas: linguagens, culturas e ensino*. Assim, o desejo de visibilizar a Amazônia engendrou a produção e a materialização deste novo volume de “Práticas Amazônicas”.

Com o intuito de apresentar a presente obra, passemos para a descrição de seus capítulos. Iniciamos com o texto de Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha e Fernanda Ellen Klein Nordt, que se intitula *“Migracionismo, formação docente e Direito: aplicação do ensino de literatura a temas migratórios na Amazônia”*. Nele, os autores indicam que a aplicação da dialógica entre Literatura e Direito permite direcionar a formação docente,

desta vez pautada no diferencial do conhecimento dos direitos humanos, tendo como instrumento seguro as obras literárias (amazônicas ou não). Com isso, esse texto constata a necessidade de inovação no ensino para a sociedade das culturas, das relações e das vivências interculturais e estuda a Agenda 2030, critica-se a retirada de assuntos vinculados aos Direitos Humanos de disciplinas das grades curriculares nas licenciaturas.

Na sequência, o texto "*A palavra réplica no gênero Memórias Literárias*", de Sílvio Nazareno de Sousa Gomes e Renilson José Menegassi, objetiva compreender de que maneira o conceito de "palavra réplica" efetiva-se no gênero discursivo Memórias Literárias, da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, a partir do enunciado outro manifestado no discurso de uma aluna-autora, sob à ótica dialógica do Círculo de Bakhtin. Os resultados demonstram como a enunciativa – aluna-autora – utiliza "palavras réplicas" únicas, que refletem e refratam valores do sujeito informante – o morador amazônico. Observa-se ainda a relação valorativa dos três moradores da Amazônia amapaense e paraense – a aluna-autora, o morador que fornece as memórias e o pesquisador, respectivamente –, que se unem respeitosamente no resgate de suas memórias ao construírem a noção de palavra réplica.

Ednaldo Tartaglia, no capítulo "*O jogo discursivo em funcionamento em um gênero 'ladrão de marabaixo'*", analisa o funcionamento do jogo discursivo de (des)legitimação de dizeres dos/sobre os sujeitos negros do Marabaixo do Estado do Amapá. O autor sinaliza que o "ladrão de marabaixo" é um gênero discursivo, isto é, uma cantiga popular oral veiculada em festejos do catolicismo de preto no Estado do Amapá, recebendo o nome de Ciclo do Marabaixo ou, simplesmente, Marabaixo. O capítulo se ancora nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso francesa, em sua vertente pecheutiana, para deslindar o ladrão de marabaixo como um gênero textual que se ressignifica e produz sentidos para os sujeitos negros do extremo norte amazônico.

O leitor encontrará no texto de Pollyana Woida, Odete Burgeile e Bárbara Cristina Gallardo, intitulado *“Uma análise das Políticas Linguísticas do Mercosul Educacional sob o viés do Pensamento Crítico Latino-Americano”*, uma reanálise dos documentos produzidos pelo Comitê Assessor de Políticas Linguísticas do Sistema Educacional do Mercosul (SEM) entre 2008-2015, com base no pensamento crítico latino-americano. As autoras realizam uma interpretação do fracasso no planejamento linguístico regional com vistas à integração cultural no Bloco, concluindo que, dada a hegemonia do pensamento liberal, seja de direita ou esquerda, jamais tal tipo de planejamento teria sucesso – como foi o caso.

O próximo capítulo, intitulado *“Português como língua adicional, letramento crítico e diversidade linguística e cultural: por uma educação linguística decolonial”*, escrito por Gilmara dos Reis Ribeiro, defende uma educação linguística em Português como Língua Adicional que se constitua decolonial, que valorize a diversidade linguística e cultural e que, por fim, promova letramentos críticos. A pesquisadora discute os conceitos de “Educação linguística” e “Língua Adicional”, além de destacar algumas considerações sobre as contribuições do Letramento Crítico para uma educação aberta a saberes, conhecimentos e práticas de vida e de linguagem alternativos. Gilmara Ribeiro espera que, com seu texto, os gritos ecoados e as gretas propostas possam contribuir para a construção de uma educação linguística crítica e decolonial em prol da justiça social.

João Carlos Gomes e Ana Flavia Santos de Lima, no capítulo *“Epistemologia Azul da Língua de Sinais Brasileira no contexto Amazônico”*, apontam que as pesquisas das epistemologias da Ciência Azul, desenvolvidas no contexto da Língua de Sinais Brasileira (LSB) na região amazônica, são desenvolvidas com base nos pressupostos dos estudos surdos pós-críticos, na seara da educação intercultural, voltados à identificação de sinais-terms no contexto de Letras - Libras. A ideia central foi pesquisar como se dá a construção de palavras e sinais-terms voltados aos processos

próprios da aprendizagem dos intérpretes LSB na Licenciatura de Letras - Libras da Universidade Federal de Rondônia.

Em *“Diversidade linguística e cultural de fronteira na região de Costa Marques/RO”*, de Elizangela Nara Bertan Magalhães e Nádia Nelziza Lovera de Florentino identificam as línguas faladas na região de fronteira, e os reflexos culturais e identitários oriundos dos contatos linguísticos em Costa Marques/RO. As pesquisadoras fizeram um breve levantamento do processo histórico e cultural da região, visando a compreender o pano de fundo que espelha o cenário atual. Foi empregada a perspectiva da pesquisa sociolinguística, na qual buscam-se teorias sobre o contato social e linguístico para mediar a análise dos dados.

Por fim, ancorados nos Estudos Discursivos Foucaultianos, Erika Serrão Galeno e Ednaldo Tartaglia, no texto *“Sujeitos em imagens: os discursos urbanos macapaenses”*, discutem e põem em visibilidade os enunciados sobre cinco sujeitos amazônicos, materializados em estátuas de bronze pelo projeto Grupo Urucum. Tais enunciados foram fixados nos espaços urbanos de Macapá, capital do Estado do Amapá. Os autores debatem questões envolvendo o discurso, o sujeito e os contraespaços nas práticas sociais daquela sociedade.

Assim, convidamos os sujeitos leitores (sejam eles leigos, professores em formação, professores e/ou pesquisadores em geral) que se interessam em ampliar seus conhecimentos sobre diásporas, culturas, línguas e ensino da/na Amazônia brasileira a explorar as próximas páginas de *“Práticas Amazônicas”*.

Migracionismo, formação docente e Direito: aplicação do ensino de literatura a temas migratórios na Amazônia

Patrícia Helena dos Santos Carneiro (UNIR)

Júlio César Barreto Rocha (UNIR)

Fernanda Ellen Klein Nordt (UNIR)

Introdução

“Migracionismo” é um vocábulo que não tem estatuto de *entrada* em dicionários generalistas, visto ser pouco assentada a sua admissão técnica. Entretanto, é encontradiço pensar-se no termo como tendo o significado vinculado a “uma espécie de tendência à migração”, supondo-se, porém, estarmos diante de uma palavrinha cuja caracterização genérica permite a sua interpretação a partir de seus componentes significativos, tal como se diz relativamente aos *-ismos* ao definir estilos, modos de pensamento ou gêneros artísticos, como o Impressionismo, o Iluminismo, o Romantismo ou o Racionalismo.

A desinência nominal serve ainda a palavras responsáveis por nomear ideias mais concretas, embora nem sempre científicas: ceticismo, anglicismo, orientalismo e muitas outras. Migracionismo, para nós, é um ramo de estudos responsável tanto por disciplinar conceituações, quanto por reunir materiais para emprega-las na elucidação dos problemas da migração: as causas, as consequências, os apanágios, os desdobramentos, etc. Postulamos elencar, aqui, os materiais literários que contenham dados importantes para a sua detecção, definindo-se pontos de origem e de chegada nas suas arregimentações especializadas, dotando o significado de significâncias jurídicas.

Como se sabe, as questões mais básicas dos seres humanos – “de onde viemos”, “para onde vamos” e “onde estamos” –, são,

mais do que qualquer coisa, um ponto de partida metafísico – mas, também, um referencial permanente da educação para a cidadania. Destes horizontes, decorrem discussões integrantes de qualquer estudo identitário, parcela reiterada de qualquer descrição coletiva, caracterizadora de gentes, nações, povos, comunidades, sociedades, seja de um ponto de vista linguístico, narrativo, semiótico, seja de uma perspectiva situacional, concreta, aplicada a certa época ou a determinado território.

Assim, sem querer apelar a modismos, pois cremos ser permanente e antiquíssimo todo trânsito de pessoas, mestiçagem afinal congregadora de coletividades (nada “híbridas”, diga-se, mas, ao contrário, bem produtivas), pensando na aplicação concreta do conceito de migracionismo para a compreensão da nossa sociedade no recorte em que vivemos. Por essa entidade de conhecimento, ao impulsionarmos o estudo de textos literários para essa particular aplicação ao ensino de Humanidades, procuramos construir, ao longo de diversas pesquisas, em vários projetos institucionalizados na nossa universidade, um caminho, um método de aproximação ao reconhecimento identitário da Amazônia, por meio da análise e da interpretação de textos de obras literárias paradigmáticas, em diversas disciplinas que as recolham, lançando mão de autores nativos de nomeada, revisitando vieses passíveis de serem depreendidos desse manancial, normas de lei aludidas ou insinuadas pelos escritores, sobretudo de viajantes que conheceram e tornaram conhecida a região.

No presente texto, apresentamos um levantamento normativo básico sobre migrações que inflamam a sociedade brasileira na presente virada de década (2020 a 2030), para justificar, com a leitura dessas normas, uma proposta de ensino a partir de algumas obras literárias que mencionam a migração de estrangeiros. Enfocamos uma vertente aplicada dessa teoria, forjada na prática dos nossos diversos projetos, executados e em execução, alinhavada a muitas mãos, discentes a quem deixamos constância aqui do nosso genérico agradecimento. Claro que começaremos pela explicação das nossas raízes epistêmicas, pois disso se trata, na

nossa base metodológica, de esclarecer um método aplicado a um objeto, iluminando este por suficiente base de abordagem técnica.

De onde viemos? Uma questão metodológica

Não precisamos nos ater aqui a muitas digressões especializadas, porque ensejamos encontrar à frente um público discente generalista e uma leitura crítica pesquisadora como objetivo primeiro da leitura deste texto, tal como foi o propósito primitivo dos nossos projetos acadêmicos, de onde arrancamos. O dicionário Laudelino Freire, suficiente para esse nosso desafio primeiro, define assim “migração”:

Migração - s. f., do latim *migratio, migrationem*. 1. Ação de passar de um país para outro. 2. Deslocamento em massa; mudança de pátria, dos povos ou de uma fração considerável de povo. 3. Viagens periódicas ou regulares que fazem diversas espécies de animais, como as codornizes, as andorinhas, os gafanhotos, etc., em determinadas épocas da sua vida (FREIRE, 1954, p. 3428).

Migracionismo, para nós, surge, de modo derivado, como termo técnico explicativo de uma tendência à migração, natural às espécies. Portanto, é termo quase burocrático, que serve para uma aplicação ao estudo das diferenças populacionais em determinados territórios, ficando claro que projetamos a Amazônia como campo de nossas pesquisas, na atual paleta de interesses aqui revelados. Dado que o deslocamento de pessoas se faz, em geral, na busca por melhores condições vitais, parece simples pensar que o povo recebedor das coletividades deslocadas se sinta protetor do seu território quanto a quem venha “assediá-lo”, naquela certeza de que nem o muito rico nem o muito pobre são migrantes. Quem se desloca sabe o que quer – e quer com mais força a sua fatia adventícia.

As exemplificações que sobem à mesa de debate quanto às pragas que se deslocam devastando as plantações, como os gafanhotos, contudo, não dão conta da realidade sensível, aquela relativa às contribuições das grandes levas de gente em

determinados espaços: muito daquilo que venha a ser a seiva mais vital das comunidades receptoras. Por isso, é muito comum o incentivo à transterritorialidade de populações, seja forçadamente, como foram os escravos ao longo dos séculos da colonização das Américas, seja por incentivos governamentais, como foi com o ideário do “embranquecimento” da população brasileira, ao final do século XIX em diante, seja internamente ao próprio país, como no deslocamento de nordestinos para a Amazônia, na saga do desbravamento das florestas para a produção de látex, um esforço nacional em favor dos aliados no período da II Guerra Mundial.

Já é cada vez mais comum a presença em textos científicos daquilo que era uma discussão metodológica, hoje nada dissimulada na expressão “autoetnografia de si mesmo”, em que se esclarecem dados típicos do passaporte e da biografia dos autores. Claro que a preferência pela área das Ciências Sociais para esse mote foi um “lugar de fala” prioritário, uma vez que a auto-referencialidade é um dos passatempos preferidos dos sociólogos, dos politólogos, dos antropólogos, dos etnólogos e dos cientistas entrópicos, ou seja, daqueles capacitados para pleitear modificar toda a resultante da sua pesquisa com a simples tese de intercambiar dirigentes ou alguns elementos da investigação.

Não sem motivação, falamos de “pleitear modificar”, e não em “modificar”, simplesmente. Isso porque, não obstante exista um advento premonitório de muitos trabalhadores das Exatas, que reputa ser Arte, e não uma Ciência, o estudo investigativo das Ciências Sociais (não Aplicadas) e das Humanidades, pleiteia-se atacar o ementário disciplinar alheio por puro desconhecimento de causa. As Ciências Humanas são ciências, precisamente porque as suas experiências e as suas afirmações devem estar suportadas por procedimentos tão concretos e passíveis de questionamento (e depois de falseamentos popperianos), quanto qualquer outra ciência, seja ela natural, física, biológica, da saúde, agrárias ou outras, devendo a replicação de procedimentos levar ao mesmo lugar, uma e outra vez, assim que seja levada a cabo uma experiência.

A “autoetnografia de si mesmo” passou a ser um ponto de apoio firme para reiterar a crítica que se poderia fazer sobre a pecha de o pesquisador estar envolvido “com seu fígado” na investigação que comanda, direcionando de modo projetado as respostas, de modo descaradamente previsível.

Não e sim: os resultados são Ciência porque a pessoa que pesquisa assim precisa dos resultados com a maior exatidão possível, ao auxílio de sua sobrevivência profissional, visto que eles revelarão os bastidores da sua trajetória, importante sacrifício que poucos politólogos ou sociólogos ousariam revelar impunemente.

Com isso, ao deixar translúcido o bastidor da pesquisa, bem como ao pleitear modificar o comando da pesquisa, decorre o ideal de que se saberia estar sendo evidenciado o fato, hoje inelutável, da inexistência da ciência neutra – somente nas suas metas previstas, não na lisura dos procedimentos metodológicos. Ninguém (ou bem pouca gente, na Etnomatemática, por exemplo) pergunta o lugar de fala¹ de quem enuncia uma somatória, afirmando ser “um mais um igual a dois”. Estamos carecas de saber da má-fé de quem investe contra pessoas que se dedicam às Ciências Humanas, renegando-as às periferias do mundo científico. A “autoetnografia de si mesmo” é uma aliada de todas as ciências, de modo particular das Ciências Humanas, das Letras e das Artes como estudos, no papel de objetos, não de ferramentas de ação política.

Anotemos que os próprios estudos de Humanidades estão apoiados na perna científica da “Linguística, Letras e Artes”. Artes entendidas aqui como contraforte científico da Linguística e das Letras – como objeto! Essa é uma contrapartida da Ciência que oferece deixar à vista os andaimes da sua construção. É visível e ululante que Artes sejam aqui o objeto, não o método que as estudam.

Com efeito, cremos ser necessário, neste ponto, tratar de descrever um pouco de onde vieram esses cientistas do

¹ Djamila Ribeiro não foi a sua criadora, mas apenas recuperou essa geolocalização do sujeito do discurso, porém com muita verve e propriedade. Veja-se da sua autoria *O que é Lugar de Fala?* Belo Horizonte, Letramento / Justificando, 2017.

migracionismo aqui esposado; onde eles se esteiam para assim serem chamados a partir de uma vivência múltipla, para acreditarem poder tratar de um assunto que não é simples nem fácil, porque envolvido no itinerário vital de cada pessoa, a tornar complexa a resultante. Uma pessoa desterritorializada com a sua família não se assenta com facilidade ao retornar, bem como os migrantes solitários dificilmente deixarão, no seu destino, de serem “levantados do chão” – feliz expressão poética de onde fluem as expectativas da transitoriedade e, ainda, o caráter da busca permanente do muito que já deixaram para trás, como migrantes.

E de onde nós, cada qual de três redatores deste texto, viemos? Viemos nós de vários espaços e estações, mas dois de nós também de uma estância de dez anos na Galiza, estabilizados em Santiago de Compostela, onde fomos migrantes acadêmicos, assentados profissionalmente na Universidade de Santiago de Compostela, embora no início dependentes de salários oriundos do Brasil. Pesquisador e pesquisadoras de Literatura e Direito, também trazemos o fardo das origens de três outros estados brasileiros, antes de aportar na capital de Rondônia. A falta de uma origem comum, por razões que nem cabem aqui singularizar, fez-nos buscar bolsas e encargos a suprir essa ilógica administrativa da nossa origem. Nesse período de dez anos, dois de nós fundamos, com quase cem colegas de sina, a *Casa Latino-americana na Galiza*, entidade privada de interesse público plural, mas logo aproveitada para os deserdados da sorte oriundos do nosso continente, porque são esses que merecem o nosso mais ativo empenho, quando a igualdade nos foi negada na origem e quando a solidariedade é pouco mais do que um dístico discursivo nos anais das assembleias legislativas, na parede das organizações internacionais, ou um nobre ideal empalidecido nos postos alfandegários.

Uma das nossas teses doutorais versou sobre “Análise Intercultural de Argumentos”, com a intenção mais ou menos clara, já no título, de comparar culturas políticas (e argumentos) com um centramento político-cultural determinado, no caso, envolvendo Brasil, Portugal e Galiza (Comunidade Autônoma em Espanha). A

outra tese foi denominada “Uma Avaliação Crítica do Processo de Integração do Mercosul, à Luz dos seus Antecedentes, Instrumentos e Relações Externas, em especial com a União Europeia”. Novamente, uma não disfarçada análise da integração intercultural de países enfeixados, embora em organizações jurídicas internacionais. O projeto de pesquisa que nos une trata de “Direito, Literatura e Amazônia: Reflexões sobre o Direito ao Desenvolvimento como Direito Humano”.

Foi importante ainda, para espalhar mais um pouco de pó do migracionismo emergente, um artigo por nós redigido, no qual foi tratado o confuso significado da língua galega, entre o idioma português e o espanhol, que acabaria por propor, de algum modo, uma adscrição de populares a um Estado-nação espanhol ou a um Estado-nação português, pois a língua será “galega ou será espanhola”. Essa expressão arrasta pessoas a uma situação em que milhões de galegos se tornaram migrantes em terras alheias, mas nem sempre se sentem à vontade na sua “própria terra”, por conta da presumível invasão de signos externos (como o grafema “ñ”) no seu idioma, de antiguidade tão digna quanto a que deu a denominação aos países ibéricos que ladeiam a Galiza.²

Os textos defendidos em congressos, assim como as conferências pronunciadas em eventos, os cursos e as disciplinas assistidos com o intuito de adensar os estudos sobre migrações foram inúmeros (com prêmio à Fernanda, no caminho). O currículo Lattes jamais conseguiria reunir as experiências todas que nós, como migrantes levantados do chão, em Porto Velho ou mais além, logramos aceitar e estudar, ou questionar e dissimular, na luta pela Migração enquanto normalidade das coletividades no circuito da História. O migracionismo talvez seja a nossa mais vantajosa aquisição nas viagens por uma década, pelas Europas,

² Ver ROCHA, Júlio César Barreto. “O dilema de Carvalho Calero.” In RODRIGUES, José Luís (Editor). *Estudos dedicados a Ricardo Carvalho Calero*. Tomo I. A obra de Ricardo Carvalho Calero. Linguística. Santiago de Compostela: Parlamento de Galicia. Universidade de Santiago de Compostela, p. 817-831.

até o XXI e mesmo agora, na segunda década do século XXI, nas terras de Rondon.

Nesse sentido, não deixamos de lado a perspectiva do migracionismo, embora haja uma evolução na nossa situação profissional e assumamos os espaços dos quais nos achamos merecedores na Universidade (e além), decerto que o primeiro alvo de pesquisa nosso trataria, naturalmente, da migração. Com isso, vem a defesa do migrante, porque a Ciência *assume* posição; não é neutra nem imparcial. Temos de puxar a brasa, sem perder o condão da ciência, para a sardinha dos desassistidos nos seus direitos e dos desvalidos pela falta de políticas públicas adequadas.

Patrícia escolheu uma fronteira do Mercosul, em Guajará-mirim / Guayaramerín, para fixar primeiramente a sua base profissional. Trabalha, desde o seu concurso de ingresso na universidade pública, com pesquisas em temas sobre Direito e Literatura, dirigindo algumas dissertações de mestrado, dentre elas a do pesquisador Magno de Assis³, no mestrado em História e Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação que ajudou a fundar. O mais recente e o mais abrangente produto de pesquisa institucionalizado na nossa Universidade é a supracitada ação de pesquisa que nos envolve aos três, “Direito, Literatura e Amazônia...”, com bolsa discente do CNPq/UNIR, recolhendo mais e mais resultados ampliados no presente ciclo 2021-2022.

O outro autor, Júlio, adentrou na Linha de Pesquisa do Multiculturalismo, convidado a ingressar no Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO) pela sua líder, a Professora Dra. Odete Burgeile, ainda na primeira década do século. Trata-se de uma linha encarregada de perscrutar os múltiplos valores culturais presentes a toda a territorialização,⁴

³ Magno Ferreira de Assis. *Direitos Humanos e o Fronteiriço Boliviano na Nova Lei de Migração Brasileira*. 2017. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) - Universidade Federal de Rondônia.

⁴ GELLSO, no Diretório Geral de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3553422775461394

necessariamente plural, em termos culturais, com objetivos explícitos de:

Estudar as conexões entre linguagem e sociedade e o modo como usamos a linguagem em diferentes situações sociais. Investigar os resultados do contato linguístico e cultural e analisar as políticas públicas de educação dos países membros do MERCOSUL com vistas a propor indicadores de modelos de políticas linguísticas como um tipo específico de políticas públicas presentes no bloco mercosulino, sob uma perspectiva multicultural.

Os três autores compõem atualmente o Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (FiloM)⁵, cujos ideais estão presos aos seguintes parâmetros:

O Grupo vem identificando, a partir de ciências linguísticas, literárias e jurídicas, por intermédio de leituras (aspectos culturais, Literatura, Cultura Surda, religiosidade popular, etc.), algumas construções da Humanística, a partir de comunidades da Região Amazônica, sempre dotadas de nuclearidade cultural. Há o objetivo precípua de reconhecer identidades e diferenças, estabelecendo igualdades ou equivalências que auxiliem a unificar melhor, como Povo, dotado de características (in)comuns, ou como País no seio do Estado-nação moderno. Ao contrastar dados de normativas político-culturais, detectam-se momentos de afirmação de alteridade, sendo possível verificar o funcionamento de células civilizacionais típicas da Modernidade, permitindo verificar a Cultura como um Todo. Publicação de artigos, comunicações de conclusões e a defesa de dissertações e teses, com temas universais, vistos localmente, vem sendo propósito destes estudos.

A percepção de “temas universais, vistos localmente” tanto pode ser proveniente de discussões sobre o local da cultura (Homi Bhabha), quanto do lugar de fala (Djamila Ribeiro); claramente, um debate holístico sobre o *Etno*, o *Geo*, o *Logos*, a *Pólis*, conceitos fixados para definir uma base epistêmica concreta (ROCHA, 2013), revelando- por essa concretude epistemológica a dignificação coletiva da pessoa humana como baluarte dos princípios de resistência a um bloqueio à humanização dos processos migratórios.

⁵ FiloM, no Diretório Geral de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7456686226892328

O migracionismo como estudo preferencial dos nossos tempos de tecnologia e de integração de processos produtivos está para o século XXI, assim como os estudos da tolerância religiosa e da literatura dos viajantes predominavam na defesa da Cidadania nos séculos XVIII e XIX, no âmbito dos processos de industrialização. É, hoje, a causa de um primeiro momento do encontro (não de choque) de civilizações, pessoas na mesma *Geo* que viriam a se rechaçar pelo discurso de ódio e de xenofobia de quem não entende de vantagens historicamente cruzadas pelas coletividades que se deslocam.⁶

A nossa experiência autoetnográfica dotada de interculturalidade atravessou continentes e sabe que somente pode ter espaço para a dignidade da pessoa humana a busca, por exemplo, nos horizontes da literatura de qualidade, pelos tijolos culturais interpostos pelos deslocamentos migratórios, igualmente adventícios, na migração libanesa de Milton Hatoum, oriundos os saberes de uma realocação de autóctones na Amazônia, ou provenientes dos barrancos caboclos daqueles que são migrantes na origem. Todavia, é como se fossem sempre daquele território multideminado pelas camadas de moradores nas diversas capas de povoamento, sempre levados pelas águas, que comandam a vida e determinam a morte, num imparável sugar de sangue, sem raízes, sem fronteiras, sem proteção, sem governo sério, sem nada.

Onde estamos? Uma proposta do Direito e da Literatura

Desde a pequena descrição desta reduzida trajetória vital e acadêmica, foi mais fácil visualizar na Literatura amazônica, em obras de Márcio Souza e depois, sobretudo, atravessando todo o projeto literário de Milton Hatoum, a trincheira da batalha em prol de identificar autóctones espoliados e migrantes levantados do

⁶ Júlio é autor ainda do Projeto “Linguagem e Argumentação na Lógica da Hipermodernidade”, código PVN530-2021/UNIR, também recebedor de bolsa discente no atual ciclo 2021-22, que se desdobra sobre a análise de discursos de ódio e de fake news, numa perspectiva comparada do Brasil com os modos do Reino Unido da Inglaterra e Irlanda do Norte e dos Estados Unidos.

chão. Tratam-se de situações em que, ao final, perdem todos, órfãos de um Eldorado cujas únicas cinzas no Norte é a esperança de não se perderem em uma desorientação propiciada pela falta de políticas públicas, pelo abandono das pessoas em favor de uma exploração intensiva das riquezas minerais, da cobertura do solo, quando pouco mais que nada resta. Então, agudiza-se a sanha, trazendo-se gado, instalando-se coivaras, depredando-se intensivamente a floresta, deixando as ribanceiras do minério espoliado e as queimadas da cobertura arrancada.

O nosso intuito central aqui é buscar as bases para que uma formação docente, em diálogo com os direitos humanos, permita ajudar a alcançar o cumprimento de uma parcela da Agenda 2030, tendo a Educação como aliada. A nossa proposta traz uma perspectiva dialógica entre obras literárias e o Direito, primeiro por meio de descrição simples dos cruzamentos culturais ressaltados pelos próprios literatos sob exame, depois por meio da temática do Direito ao Desenvolvimento, vinculado aos Direitos Humanos, conectado a objetivos do Desenvolvimento Sustentável e ao que fora estipulado na chamada Agenda 2030, para somar a outros objetivos. A Agenda 2030, como se sabe, torna prioritário atingir dezessete objetivos e 169 metas direcionadas a cumprir a paz entre as pessoas, na busca por um planeta que seja cada vez mais seguro, em que a prosperidade não deixe de ser um destino comum.

As exigências de um mundo globalizado demandam planejamento de políticas nacionais em consonância com o consenso alcançado na sociedade internacional em relação aos temas mais sensíveis, como a Migração, a Educação e o Meio Ambiente.

Como parâmetro dos mais importantes ao migracionismo, é preciso lembrar-se do Direito Internacional. A Organização das Nações Unidas (ONU), juntamente com demais organizações parceiras, como a Organização Internacional pelas Migrações (OIM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento

(UNCTAD), dentre outras, se inserem no contexto internacional como atores decisivos no processo de tomada de decisão sobre os grandes temas a solucionar. Trata-se de uma atuação coordenada dos estados nacionais e de seus governos. Estes últimos serão sempre passageiros, pela própria dinâmica e alternância de poder exigidas pela Democracia e pelo Estado de Direito. Não obstante o peso das organizações internacionais e a urgência de solucionar os flagelos que envergonham a humanidade, os estados nacionais assumem esse papel propulsor no desenho das suas políticas públicas, alinhadas ao consenso sobre a defesa dos direitos humanos em temas como a migração, o meio ambiente e a educação.

Nesse contexto, a formação docente constituiria o momento para colocar em prática de uma proposta de Estado para a Educação, ou, dito de outra maneira, perfila-se qual professor se deseja formar dentro de certos parâmetros, construídos sempre sob a tensão de ideias plurais e de posturas singulares.

Assim, a discussão sobre a formação docente, entrelaçada com a Agenda 2030, exige, primeiramente, o conhecimento de que a Educação é um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: mais exatamente, é o Objetivo 4 sob a ideia de “Educação de qualidade”, garantindo “o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. É importante destacar que essa garantia é para todas as pessoas, sejam elas nacionais ou não nacionais. O desenvolvimento pregado na Agenda 2030 exige o cumprimento de normas internacionais em matéria de Direitos Humanos. Assim, o tratamento igualitário aos migrantes e refugiados nos contextos educacionais é previsto nas leis de imigração de 1997, mas isso não vem ganhando a repercussão necessária nas práticas de cursos de formação docente, tendo mesmo perdido muito do espaço que parecia fora uma conquista firme.

Relembramos que qualquer estudo relativo aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) demandará sempre uma perspectiva de conjunto, sistêmica. Assim, em termos de aproximação ao tema deste capítulo, entendemos que a formação

docente na Amazônia deva pautar, como prioridade nas licenciaturas, a formação com exigência de compreensão das complexidades e interações entre a Educação, o seu curso específico e as questões migratórias e ambientais.

Se, por um lado, os cursos superiores de licenciatura possuem a preocupação em formar pessoas com conhecimentos suficientes para o exercício dos vários campos de saber, por outro lado, percebe-se a dificuldade em estabelecer uma formação sólida na divisão formativa das 3.200 horas definidas como obrigatórias na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁷. Assim, parece-nos ser a nossa proposta de unir Direito e Literatura uma desafiadora práxis em que a formação docente se torna mais direcionada a possibilitar a compreensão de um mundo sem pieguices que desconstruiriam a solidez do sonho de estudos, ou sem repetições de ideias sem devido aprofundamento e matizações necessárias. A superação de tal dilema de construção complexa assistida passa, possivelmente, pelo estudo constante do corpo docente, mas deve-se iniciar com passos seguros de planejamento de conteúdos com lastros resistentes em ambas as áreas.

Para onde vamos? Uma questão de objetivos

O nosso propósito central é propiciar o recorte de uma Literatura como porta de entrada para o Direito e para a Cidadania na Formação Docente, sabendo do alto interesse educacional para os países, com princípios bem definidos, como se pode obter deste ideal o ensinamento de Paulo Freire na obra *A importância do Ato de Ler*:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa

⁷ Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p. 15).

Está presente nos diversos projetos de pesquisa coordenados pela autora Patrícia a defesa de que os cursos de Licenciatura, “em particular os cursos de Letras, de Filosofia, de Pedagogia e de História”⁸, possuem um peso importante no processo de fortalecimento do pensamento humanístico, visando a combater a emergência de discursos contrários aos direitos humanos, com o (pensado/planejado) aniquilamento do direito ao desenvolvimento sustentável da Amazônia e das periferias econômicas, nisso incluso o Estado de Rondônia.

A formação de massa crítica e conhecedora de seus direitos demanda muito tempo. Os projetos acima citados, dentro de suas limitações, já contribuíram para somar forças na formação de consciências, seja no curso do Direito, seja nas licenciaturas, seja em mestrados, lançando luzes de Humanismo e de criticidade através da leitura de obras literárias que pensam a Amazônia e suas gentes. Ademais, já vimos propondo em alguns trabalhos a potencialidade do diálogo entre o Direito e a Literatura na formação para a cidadania nas licenciaturas, publicando resultados, levando-os a *lives* e a discussões diversas levantadas nos cursos e em diversos eventos.

Assume, com isso, destaque, na nossa proposta, a possibilidade da aplicação do Direito e Literatura diretamente nas aulas do Ensino Médio e de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em

⁸ Trecho vindo da Pesquisa “Direito, Literatura e Amazônia: Reflexões sobre o Direito ao Desenvolvimento como Direito Humano”, Código PVN563-2021/UNIR, que concede bolsa CNPq-UNIR à autora Fernanda, no atual ciclo 2021-2022.

Letras. Arriscaríamos dizer que teria de suceder o estudo, primeiramente, formativo do docente ainda na nascente, momento no qual será possível compreender o método e dominar a técnica para a aplicação posterior em seu estágio docente obrigatório, antes de chegarmos às propostas de extensão acadêmica.

O nosso objetivo, nos primeiros projetos de pesquisa, há cerca de uma década, passava por recolher, classificar e depois indicar algumas obras que entendêssemos serem possíveis de utilização em sala de aula do ensino básico. Como partidários do estudo e conhecimento das obras literárias da Amazônia, trata-se ainda de uma necessidade derivada dos currículos acadêmicos, seja para agregar verniz de conhecimentos culturais, seja para forjar uma identidade amazônica ou amazônida, um imperativo da Literatura de qualidade, instalada com paradigmas canônicos seguros.

Assumimos aqui a temática da migração como um dos grandes temas da atualidade, em termos globais e também em termos de Amazônia, dada a presença enorme de pessoas de outras nacionalidades atraídas aos **nossos** espaços amazônicos. Daí a nossa deriva. Seleccionamos algumas obras que tracejavam a presença da migração, sendo exemplares as seguintes obras literárias de Milton Hatoum: *Relato de um Certo Oriente*, *Dois irmãos*, *Órfãos do Eldorado* e *Cinzas do Norte*. As duas primeiras obras possibilitam visualizar a Amazônia libanesa de Milton Hatoum, ambientada na cidade de Manaus. A terceira demonstra a derrota que a migração, sem admitir os seus benefícios recíprocos, propicia aos viventes amazônidas; enquanto a quarta obra estabelece, a partir da figura do personagem Mundo, a vivência da migração invertida: do Brasil para a Europa. São todas elas narrativas que propiciam, por um lado, a discussão do ato de migrar como um direito humano e, por outro lado, o processo de conhecimento e de reconhecimento migrantes por todas as partes.

Para que esse projeto avance com uma meta funcionalmente relevante para a cidadania, tal como preconizado pela Agenda 2030, precisamos ter por Norte uma proposta cuja informação de base normativa seja bem concreta em termos de levantamento da

hermenêutica normativa hodierna de um migracionismo estabelecido em bases teóricas sólidas.

Note-se que a inovação no Ensino e na Formação Docente pode se fazer pela delimitação regional de espaços ainda pouco alcançados pelas políticas de Estado, sendo a Amazônia, hoje, uma *vox populi* mundializada. Desconstruir paradigmas da ignorância atualizada sobre o local e refazer o caminho da antiga ignorância superada sobre o ambiente, com o intuito de deixá-lo como reserva para o futuro, ou de devastá-lo imediatamente para “passar a boiada”, não beneficiará, em nenhum caso a sociedade que envolve a região, tampouco as comunidades envolvidas pelo país que as mitifica.

Para quem trabalham as Letras? Nem existe uma população permanente local consubstanciada em milhões de pessoas. É notório que muitas partes dessa brava gente são adeptas da transumância, movimento sazonal direcionado a resolver os abalos frequentes ou infrequentes da falta de condições que, conforme a opressão imperialista ou a incompetência gerencial de governantes (ou um misto de ambos), faz decorrer que as línguas variam, não apenas da conversão do latim em pó, feliz expressão difundida por Caetano Veloso⁹, dadas as línguas neolatinas, mas também na atualidade hodierna, com idiomas autóctones sendo recuperados sem muita fidelidade aos povos que os usam.

Diz Moita Lopes, comentando notícia sobre crescente pedido de vistos de trabalho a estrangeiros de múltipla origem no Brasil: “Deve-se inserir a quantidade cada vez maior de imigrantes do continente africano, do Haiti, da América do Sul e da Ásia que continua chegando ao Brasil, igualmente à procura de uma vida melhor.” (LOPES, 2013, 101-102) Isso afeta o linguajar “por entre as fronteiras”, dado o “aumento de 86,7% de imigrantes internacionais para o Brasil” (IBGE, 2000). Onde houver forte população, misturam-se. Na Amazônia, destacam-se.

Mudanças linguísticas não ocorreram somente no passado medieval, nem são, no novo continente americano, decorrentes de

⁹ Conferir letra e vídeo: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44738/>

mesclas de décadas atrás: são uma constante passível de serem identificadas melhor por estudos migracionistas. Claro que a centralização de conteúdos em torno do eixo do migracionismo, no qual a formação docente possa balizar-se pela Agenda 2030, será a maneira mais eminente e forte para a aplicação do ensino de Literatura com o emprego de temas migratórios em uma Amazônia visibilizada numa perspectiva intercultural e mesmo multicultural.

Considerações finais

A temática migratória, central na agenda internacional, somou-se ao rol das preocupações do brasileiro após 2012, com a chegada massiva de haitianos (depois venezuelanos) no Norte do país. Em Rondônia, sentiu-se a demanda urgente de ação, dada a presença dos haitianos que adentravam pelo Acre, fazendo com que, em Rondônia, nossa Universidade Federal tivesse de responder ao desafio não apenas de acolher, mas também de contribuir com políticas públicas que efetivassem esse acolhimento.

A Educação e os educadores são imediatamente chamados a funcionar, especialmente em circunstâncias de migração crescente, dado que formar o cidadão, desde os primeiros anos, deve projetar-se em um contexto de solidariedade e de combate a toda e qualquer forma de discriminação. A dignidade da pessoa humana e a cidadania, fundamentos da República Federativa do Brasil, de acordo com a Constituição Federal (Artigo 1, incisos III e II, respectivamente), passam a ser os balizadores mais importantes na formação docente, em diálogo concertado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Queremos chegar a um porto seguro das análises “da coisa mesma”, visualizando a Amazônia como ponto de chegada de levas migratórias de longo curso. Também sabemos que traçar caminhos para a aplicação da dialógica entre Literatura e Direito permitirá direcionar uma formação docente pautada no diferencial

do conhecimento dos direitos humanos, tendo como instrumento seguro obras literárias (amazônicas ou não).

O direito à educação pública se dá de modo pleno, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória, tendo em vista que outros documentos nacionais já impõem uma perspectiva ampla, para os desideratos da própria organização, de materiais para os conteúdos programáticos disciplinares, reunidos pelos nossos projetos, como se pode ver na descrição, a seguir:

Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente:

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:

[...]

IV- reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

[...]

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

[...]

X- engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

[...]

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.

Não é certo que essa principiologia – em que se destacam o planejamento de aulas orientadas ao objeto da Cidadania, da defesa da Paz entre pessoas de diferente origem, adotando-se a interculturalidade etc. –, logre alcançar **todas** as suas implicações em termos de Educação, de Cidadania e de Agenda 2030. Contudo, sabe-se que toda jornada, por mais longa que seja, começa com um primeiro passo.

Acreditamos que os estudos propugnados pelo migracionismo, bem como uma formação docente em que sejam entrevistados os itens da Agenda 2030, poderão permitir a aplicação do ensino de Literatura em temas migratórios na Amazônia, numa perspectiva na qual a interculturalidade permita apreciar os valores singulares de libaneses, judeus, nordestinos, paranaenses e outros, ao lado de autóctones, quilombolas e caboclos, tornando a vida mais iluminada em termos de sabores e de saberes ancestrais, tão valiosos para a construção de um futuro melhor para aqueles que defendem o seu local como prioridade.

Estudar com afinco a Literatura e com pertinácia o Direito será o caminho mais apropriado para a paz e a congregação dos ideais da História e da inovação educacional. Com isso, a territorialidade cederá espaço ao Humanismo, na luta pela detecção da verdade e do combate ao ódio incivilizado de extremistas de todas as cores.

Referências

- ASSIS, Magno Ferreira de. **Direitos Humanos e o Fronteiriço Boliviano na Nova Lei de Migração Brasileira**. 2017. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) - Universidade Federal de Rondônia.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- CARNEIRO, Patrícia Helena dos Santos. **Uma Avaliação Crítica do Processo de Integração do Mercosul, à Luz dos seus Antecedentes, Instrumentos e Relações Externas, em especial com a União Européia**. Tese doutoral orientada pelo Professor Dr. Antonio Martínez Puñal. Universidade de Santiago de Compostela. Ano de obtenção: 2012.
- FREIRE, Laudelino. **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1954.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo, Autores Associados / Cortez, 1989.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Português no século XXI**. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo, Parábola, 2013.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte, Letramento / Justificando, 2017.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho, EdUFRO, 2013.

_____. **Análise Intercultural de Argumentos**. Tese Doutoral orientada pelo Professor Dr. Carlos Quiroga Dias. Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2004. Ano de obtenção: 2003.

A “palavra réplica” no gênero Memórias Literárias

Silvio Nazareno de Sousa Gomes (CESPPM/SEED-AP)
Renilson José Menegassi (UEM)

As palavras iniciais

Ao apresentarmos, neste capítulo, um estudo teórico-analítico sobre a constituição da dimensão verbal no gênero discursivo Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), objetivamos compreender de que maneira o conceito de palavra réplica efetiva-se no estilo de linguagem do enunciado concreto *Imagens no calor da tarde*, vencedor da 5.^a edição do concurso de produção escrita nacional, a relatar fatos de memória da vida em Macapá, no estado do Amapá. Assim, para que a análise se concretizasse, sedimentamos a investigação no dialogismo do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]; BAKHTIN, 2011 [1926]; BAKHTIN, 2011 [1979]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926], além de comentadores que seguem a mesma perspectiva dos pressupostos teóricos da interação discursiva.

Desse modo, justificamos a seleção do nosso corpus de estudo, por percebemos que o projeto ideológico do dizer, a fim de que fosse produzido pela aluna-autora, de início, colheu o enunciado outro permeado de palavras da língua/linguagem que carregam valor sentimental apreciativo dos acontecimentos vividos no passado, presente nas falas do morador antigo entrevistado na comunidade onde os dois moram, em Macapá – Amapá. Em seguida, com seu olhar singular, apesar de ainda adolescente, mas por inserir-se como pertencente ao mesmo espaço urbano do sujeito informante, expõe acentuações valorativas próprias sem discordar do veio ideológico exposto nas vozes sociais do senhor

que rememora, até mesmo revive as memórias. Esses novos acentos de valor, previstos nessa modalidade de gênero da Olimpíada – Memórias Literárias, é o que resulta, a nosso ver, em palavras réplicas irrepetíveis, como efeitos ímpares da autoria que se desenham na forma composicional axiológica (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), segundo o viés interacional proposto pelos teóricos russos. Palavras réplicas criativas que também resgatam as nossas memórias de fatos vividos, quando criança, em Vigia de Nazaré, no estado do Pará, por ocasião da leitura analítica e responsiva a partir de nosso olhar de pesquisadores do projeto ideológico do dizer produzido na competição pela aluna-autora.

Neste capítulo, expomos, primeiramente, o nosso corpus de análise no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa. Posteriormente, discutimos sobre as características da palavra e o conceito de palavra réplica sob a ótica do dialogismo do Círculo de Bakhtin, associado à manifestação inusitada do uso desse conceito de palavra da língua/linguagem no projeto ideológico do dizer vencedor.

As palavras réplicas em *Imagens no calor da tarde*

O enunciado concreto selecionado para análise foi produzido no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa. Concurso de grande importância nacional e que apresenta como finalidade maior a capacitação de professores de Língua Portuguesa de escolas básicas públicas municipais, estaduais e federais de todo o Brasil de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, inscritos na competição na perspectiva dos gêneros textuais. Para isso, a OLPEF apoia-se no Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2009 [1999]) e seguidores, com base no dispositivo metodológico sequência didática - SD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sob esse foco de abordagem, os docentes participantes da Olimpíada inscrevem-se em cursos on-line, disponibilizados no Portal da Olimpíada *Escrevendo o Futuro* (www.escrevendo

ofuturo.org.br), como, por exemplo: a) “Leitura vai, escrita vem: práticas de sala de aula”; b) “Nas Tramas do Texto”; c) “Avaliação Textual: análises e propostas”; (autoformativos); d) “Caminhos da escrita”; d) “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas” (mediados). Os educadores também são capacitados de forma presencial, em seus respectivos estados, por especialistas que integram a Rede de Ancoragem da OLPEF. Assim, a formação contínua que ocorre nos anos que antecedem cada edição do concurso de produção escrita almeja o desenvolvimento de habilidades da prática de leitura e de escrita dos alunos participantes do evento de forma interativa no contexto escolar. Nesse viés, a produção escrita vencedora é resultado de dezessete Oficinas da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), adaptada ao contexto da OLPEF, um dispositivo metodológico inserido no Caderno do Professor *Se bem me lembro...* (6ª edição/2019), que tomamos norteador da produção escrita desse gênero discursivo no evento (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019).

Desse modo, o projeto ideológico do dizer não é resultado de aulas de redação de cunho tradicional no contexto escolar, de maneira imediatista, assentada em um comando único, que traz como consequência, muitas vezes, uma só versão do texto produzido (MENEGASSI, 2003). É um processo com planejamento, preparação e implementação de uma diversidade de atividades incluídas nas etapas da sugestão didática do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* (6ª edição/2019), desde a apresentação do gênero aos alunos-autores, a resultar na produção escrita inicial diagnóstica até à final das Memórias Literárias efetivadas, numa nítida abordagem interativa entre professor e estudantes que envolve os processos de “[...] – execução do escrito – revisão e reescrita” (MENEGASSI, 2016, p. 206). Portanto, nessa ótica, o gênero memorialístico produzido na Olimpíada é resultado da concepção de escrita como trabalho (MENEGASSI, 2010, 2016), visto que “Implantam-se duas noções importantes para o trabalho com escrita: i) a escrita é um processo, não meramente um produto;

ii) a avaliação da produção escrita deve ser feita sob critérios que abarquem conteúdo e forma.” (MENEGASSI, 2016, p. 196).

Dessa maneira, em *Imagens no calor da tarde*, a aluna-autora, ao escolher os fatos mais importantes da vida do senhor entrevistado, concretiza o seu dizer com base no conteúdo temático maior do evento, “O lugar onde vivo”, (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019, p. 155), associado aos temas utilizados para despertar lembranças do morador da comunidade durante a entrevista: “Modos de viver do passado”, “Transformações físicas da comunidade”; “Origem da comunidade” e “Eventos marcantes” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019, p. 110), interligados de forma indivisível à forma composicional e ao estilo de linguagem axiológicos (BAKHTIN, 2016 [1979]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). Elementos constitutivos que enformam valorativamente essa modalidade de gênero memorialístico na competição. Os outros dois temas auxiliares, “Antigos lugares de trabalho” e “Profissões que desapareceram” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2019, p. 110), não estão marcados na produção escrita, possivelmente, por não terem sido mobilizados pelo sujeito informante por ocasião do diálogo com a enunciativa. Nesse sentido, a voz, que enuncia, na produção escrita singular (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), narra acontecimentos importantes e avaliados de forma positiva pelo senhor da comunidade entrevistado, vividos em Macapá, capital do Amapá, que resgatam: a) as brincadeiras de rua do menino de 7 anos; b) a vida na casa simples de madeira, onde os aspectos culturais trazidos do interior paraense na bagagem eram mantidos; c) o menino encantando, ao ver uma televisão pela primeira vez na casa do vizinho, que o proibia de ter acesso ao aparelho, assim como os outros garotos da rua; d) do homem adulto e bem realizado que o menino se tornou.

Imagens no calor da tarde

Aluna: Ketlen Silva de Almeida

“Do que eu gostava de brincar quando era moleque?” Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas.

A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era. Tinha uns 7 anos. Morávamos no bairro do Trem, próximo de uma área alagada, o Lago do Sapo. Nas partes de terra firme, eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites. Naquele tempo Macapá era tranquila, sem os medos e os perigos de hoje. Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva.

Meus pais tinham vindo do interior do Pará. Na casa simples de madeira, o luxo que tinham era um rádio antigo – uma caixa de madeira escura com botões dourados. Ficava numa prateleira, no canto da sala. Nunca atçou minha curiosidade.

À tarde, em meio a chiados, sintonizavam o programa das mensagens para o interior: “Alô, alô, seu Sabá, no Furo do Ajuruxi ou onde estiver. Chegamos bem, a maresia estava mansa. Já entreguei a sua encomenda. Prepare o capado e o açaí que voltarei no sábado. Assina seu compadre, Manoel!”.

Meu pai e minha mãe se reconheciam naquelas mensagens: “Então o Maneca, da Mariquinha, está por aqui e trouxe farinha... Vamos atrás dele!”. Em casa não podia faltar farinha de mandioca. Minha mãe não dormia sem ela. Vai que alguém adocesse, de madrugada, e precisasse de um caribé? Na cozinha, uma grande lata com farinha ficava em cima de um mochinho, ao lado do pote.

Entre uma brincadeira e outra, eu irrompia correndo casa adentro para comer um punhado de farinha e tomar uma caneca de água do pote. Às vezes, escondido, fazia chibé, misturando água, açúcar e farinha. Comia com a fome mais feliz do mundo. Largava a caneca suja no jirau e ganhava a rua de novo.

Nunca vou me esquecer do dia em que vi meus parceiros de bola amontoados diante da porta entreaberta da casa do seu Francisco. De todas, era a mais ajeitadinha, com suas janelas venezianas e pintura

nova. Devagar me aproximei e... Pah! Brabo, seu Francisco fechou a porta! Os moleques saíram numa correria só.

Para cada porta que se fecha, tem sempre uma janela que se abre. Dito e feito.

Espremendo o olhar entre as palhetas da veneziana, vi uma caixa parecida com um rádio, só que maior. Além do som, irradiava luz, tinha imagens em movimento, tinha vida! Vi pela primeira vez uma televisão funcionando! Naquele momento minhas pernas congelaram, nunca algo tinha acendido tanto minha curiosidade de menino. A luz daquela pequena televisão refletia em meu olhar um encantamento inigualável e eu me via encantado.

Seu Francisco não sabia, mas, ao fechar a porta, abria meus olhos de criança para um mundo mágico. Aquelas imagens em preto e branco me fascinaram.

Eu, que não parava quieto, agora ficava a tarde toda em pé, deslumbrado, assistindo à televisão pela janela do vizinho. As brincadeiras perderam a graça diante de programas como “Chacrinha” e “Os Trapalhões”.

Seu Francisco não gostava. Mas, o que eu podia fazer se ele era o único vizinho que tinha televisão? De cara feia, ele me perguntava se eu não tinha casa. “E a minha privacidade?”, reclamava. E eu lá sabia o que era isso! A doce ignorância e o coração humilde de criança me protegiam de ressentimentos e eu sempre voltava.

O tempo passa e a vida da gente muda igual a uma imagem de televisão.

Hoje, aquele moleque da perna tuíra cresceu e constituiu família. Tem em casa uma televisão moderna, de alta definição. Mas, daria tudo para assistir de novo, pela veneziana, à TV em preto e branco do seu Francisco!

Macapá também cresceu e mudou muito. A Lagoa do Sapo não existe mais. Naquele lugar há uma linda praça, a Floriano Peixoto, com seus belos lagos.

Observo as crianças assistindo à televisão. Não há mais em seus olhos aquele brilho de encantamento. Será que estão aprendendo algo de bom para a vida? Há sempre essa preocupação.

Minha infância foi pobre, mas feliz. Graças a Deus, ela foi a base para o homem cheio de esperança que sou, que vê nos obstáculos da vida janelas que se abrem para a fé, o conhecimento e para a esperança.”

O balanço da rede ditou o ritmo da conversa. Com os olhos da memória, seu Lourimar assistiu emocionado àquelas imagens do passado – lembranças queridas, acordadas no calor da tarde.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Lourimar
Andrade da Silva, 44 anos.)

Professora: Josefa Maria Taborda do Nascimento Silva
Escola: E. E. Professor Irineu da Gama Paes – Macapá (AP)

Fonte: O Caderno Finalistas Memórias Literárias (5.^a edição/2016. p. 114-115). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6138/textos-finalistas2016.pdf>.

Assim, consideramos nosso objeto de análise com um olhar analítico dialógico, que se efetiva com estabilidade relativa, ímpar, entre os mais diversos enunciados que se desenvolvem no veio ideológico incessante da interação discursiva (BAKHTIN, 2016 [1979], VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Projeto ideológico do dizer em que a aluna-autora expõe uma atitude responsiva de tonalidade avaliativa, por conseguinte valorativa, (BAKHTIN, 2016 [1979]), VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) em função de seus possíveis interlocutores: a) o real, a professora de Língua Portuguesa - coprodutora da produção escrita vencedora; b) os virtuais – os membros das comissões avaliativas das Etapas Escolar, Municipal, Estadual, Regional e Nacional); c) o superdestinatário – a voz institucional e ideológica da Olimpíada que dita as normas do concurso; d) nós – leitores acadêmicos e pesquisadores, que ainda como interlocutores virtuais menos conhecidos e até mesmo considerados, recebemos o dito valorado autoral em sua totalidade com compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003 [1979]; MORSON; EMERSON, 2008; BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

Sob o olhar teórico-metodológico da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), *Imagens no calor da tarde* apresenta-se como uma ação interacional que apenas se enforma valorativamente (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) nos diálogos sociais mais amplos, a partir dos quais evolui na cadeia enunciativa e cíclica da língua/linguagem. A produção escrita, portanto, mostra-se materializada por meio dos

discursos que se entrelaçam mutuamente, visto que “vai além do texto e do discurso e alcança o nosso ser no mundo”, ou seja, nessa perspectiva “[...] a interação recobre a vida dos seres humanos em sociedade [...]” (SOBRAL; DE PAULA; FRANCO, 2020, p.262). Dessa maneira, a aluna-autora, ao produzir o projeto ideológico do dizer na OLPEF, concretiza-o com base em dois polos essenciais e indissociáveis: a) o verbal, que se constitui pelos recursos léxico-gramaticais da língua/linguagem, disponíveis na cadeia significativa linguística para seleção da enunciativa, de acordo com o seu propósito do dizer; b) o extraverbal, a dimensão social, que envolve ideologicamente as Memórias Literárias produzidas, responsável pelo surpreendente instalado no material textual-discursivo, a partir da mobilização de palavras réplicas, em pura manifestação de linguagem. Nesse sentido, são signos valorativos únicos que apresentam uma relação direta e indissociável com o discurso alheio, já que fala do outro na sociedade, “[...] com toda a sua evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o seu vínculo mais estreito [...]” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p. 154).

A palavra réplica sob a ótica dialógica

De acordo com a perspectiva do dialogismo (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), as ações interacionais dos homens em nosso meio social são direcionadas por situações específicas de interação discursiva sócio-histórico-ideológicas e culturais (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), em que os sujeitos que dialogam de forma valorada situam-se concretamente. Nesse sentido, a finalidade perseguida pelo locutor, para que se implementem ações com a língua/linguagem, a partir de escolhas estilístico-lexicais particulares, como em nosso corpus de estudo, por exemplo, é sempre vinculada ao propósito do dizer autoral, aos seus valores sociais. Fala enunciativa influenciada pelo horizonte social, em relação hierárquica, que liga o falante diretamente aos seus possíveis interlocutores. Assim, somente por meio desse lugar

interacional real, é possível que se instaure o diálogo ativo entre eles, materializado na produção escrita vencedora. Projeto ideológico do dizer apoiado em um modelo de gênero discursivo de relativa estabilidade, inserido em um determinado campo da atividade humana, como as Memórias Literárias efetivadas à luz da OLPEF. Portanto, é apenas nesse contexto dialógico que se manifesta a palavra réplica, pois, ao compreendermos

uma palavra ou uma combinação de palavras, é como se as traduzíssemos do discurso exterior (ouvido ou lido) de outra pessoa para o nosso discurso interior, como se reproduzíssemos essas palavras uma e outra vez, como se as rodeássemos com outras palavras e as situássemos em um lugar especial no fluxo discursivo geral da nossa consciência (VOLÓCHINOV, 2019, p. 313).

Nesse aspecto, de acordo com Volóchinov (2019), as palavras da língua/linguagem transformam-se em palavras réplicas apenas na interação discursiva viva, nos enunciados concretos reais, semelhante a “Imagens no calor da tarde”, que passa pelo processo de compreensão e avaliação não somente pela voz autoral que fala no projeto ideológico do dizer produzido, também pelos interlocutores que constituem o auditório social mais próximo ou mais distante do locutor. Portanto, nossa compreensão responsiva do discurso alheio “sempre possui um caráter de ‘resposta avaliativa’, um caráter de réplica” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 313 – grifos do autor). Nessa perspectiva, um enunciado concreto em si é um emaranhado de muitas vozes sociais que se inter-relacionam, no sentido de completarem-se, desdizerem-se, autoexplicarem-se etc., em um diálogo responsivo ativo com o outro que constitui o autor (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Sob esse prisma, a palavra réplica é consequência da leitura como um processo interacional, que se dá pelo embate ou até mesmo pelo reforço valorativo e respeitoso, semelhante na OLPEF, com as vozes sociais com quem o locutor e o leitor se propõem a dialogar sobre determinados temas existentes em nosso entorno social, semelhante os propostos pelo concurso de produção escrita, utilizados pela aluna-autora em “Imagens no

calor da tarde". Apenas dessa maneira as mais diversas possibilidades de palavras réplicas efetivam-se de forma singular e irrepetível no projeto ideológico do dizer produzido. Assim, sob esse viés, para empreendermos a análise em nosso corpus de estudo, optamos por interligar as cinco particularidades da palavra apresentadas por Volóchinov (2018 [1929]): a) de signo puro; b) de neutralidade ideológica; c) de comunicação cotidiana; d) de palavra interior; e) de fenômeno ideológico. Tais aspectos estão em confluência associativa com o conceito de palavra réplica, já que são imprescindíveis para a efetivação de novas palavras, carregadas de valores únicos, que se entrelaçam sob três julgamentos de valor: i) do senhor entrevistado da comunidade; ii) da autoria da aluna; iii) do nosso, enquanto analista discursivo, como leitores responsivos e pesquisadores a partir do material que dispomos para análise.

Desse modo, a primeira particularidade da palavra, o estado sógnico puro, está voltado para a sua adaptação como palavra réplica, isto é, signo ideológico em qualquer campo valorado das ações dos sujeitos em sociedade, já que ela não se especializa de forma restrita a uma esfera da atividade humana somente. Porém, quaisquer outros signos ou símbolos específicos de um dado campo não possuem esse caráter flexível da palavra, como, por exemplo, "imagens", "calor" e "tarde", que constituem o título "**Imagens no calor da tarde**" (ALMEIDA, 2016, p. 114, destaques nossos), pois não são concebidas com respectivas significações restritas ao dicionário da língua, desprovidas de teor valorativo e estancadas das Memórias Literárias vencedoras produzidas.

Nesse viés, por estarem inseridas no contexto artístico-literário segundo a OLPEF, apresentam-se como palavras réplicas valoradas no polo da linguagem conotativa, uma vez que se processam no eixo da sinestesia, que instiga a visão com as expressões "imagens" e "da tarde", e a sensação tátil em "no calor". Réplicas autorais que representam o convite, ou melhor, a motivação a nós, interlocutores, a fim de adentrarmos a leitura do enunciado memorialístico e participamos ativamente dos fatos

mais marcantes vividos na infância do morador antigo da comunidade, “[...] o senhor Lourimar Andrade da Silva, de 44 anos” (Textos Finalistas/Memórias, 2016, p 115), de Macapá-AP. A aluna-autora, dessa forma, apoia-se nessas três palavras da língua/linguagem que trazem as vozes sociais do sujeito informante, de seus antepassados, de pessoas mais velhas com quem conviveu e convive na comunidade, com as quais a enunciativa assume uma postura ética no material textual-discursivo (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). Atitude mesclada pelos valores dos pontos de vista da autoria e do senhor entrevistado, além da nossa visão de mundo, como leitor responsivo das Memórias Literárias vencedoras produzidas no concurso.

Julgamentos de valor que se inter-relacionam no projeto ideológico do dizer pelos três olhares ideológicos comungarem de avaliações próximas sobre os acontecimentos marcantes da vida do morador da comunidade, resgatados por meio de uma escolha ímpar da autoria com muito respeito e valor pelas experiências vividas no passado por seu interlocutor. Nesse sentido, as três palavras réplicas “imagens”, “calor” e “tarde” são seleções estilístico-lexicais expressivas que expõem a voz autoral única na forma composicional axiológica do enunciado concreto (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2016 [1979]), ao recontar os fatos narrados pelo sujeito informante, mas ainda como entrevistadora ímpar, pois ao estabelecer uma relação interacional com o seu parceiro amapaense de diálogo, dá o tom valorativo adequado de acordo com o planejamento prévio para a escrita de seu projeto ideológico do dizer. Para isso, capta as particularidades valorativas nas falas do senhor Lourimar, a fim de construir a descrição específica ao título “Imagens no calor da tarde” (ALMEIDA, 2016, p. 114), a partir de seu olhar como também moradora de Macapá e destacar uma particularidade inerente à capital do Amapá, as tardes calorosas de verão, além de enxergar-se na criança que foi o narrador dos fatos, pois, “Nesse caso o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 99).

Dessa maneira, a aluna-autora, ao pretender expor essa descrição típica do lugar em que vive, extraiu da cadeia significativa da língua, ou seja, do acervo lexical linguístico, as palavras em seu estado de signo puro, para que as utilizasse na produção escrita como réplicas, expositoras de um teor avaliativo particular autoral e apreciativo das tardes calorosas da estação quente da Amazônia, que nos acolhe e aquece-nos em solo macapaense, um pleno valor exaltado na escrita. Tardes regadas a muito sol e muito calor que, possivelmente, deram a energia necessária à voz autoral para que recontasse fatos da infância do homem que rememora. Portanto, “são essas experiências guardadas que ativam as reminiscências do protagonista por meio do que se materializa diante dele, o diálogo com uma pessoa mais nova da comunidade, que já enxerga a vida permeada de seus julgamentos de valor” (GOMES, 2021, p. 285).

Esse primeiro aspecto peculiar da palavra dialoga diretamente com sua segunda particularidade, a neutralidade de seu caráter ideológico porque pode adequar-se a quaisquer funções ideológicas (política, jurídica, religiosa, científica etc.). Essa elasticidade de valor da palavra é responsável por seus mais diferentes empregos, como signos ideológicos, matizados das mais diversas entonações trazidas em “Imagens no calor da tarde”, de acordo com a situação específica de interação discursiva exigida para que projeto enunciativo (SOBRAL, 2009) fosse produzido no campo ideológico artístico-literário, em acordo com a OLPEF. Nesse sentido, a palavra

[...] pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira como aparece num enunciado concreto. Além disso, poder ser entendida como um ‘signo neutro’, não no sentido de que não tenha ‘carga ideológica’, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso (STELLA, 2016, p. 179 – grifos do autor).

Dessa forma, as três palavras réplicas “imagens”, “calor” e “tarde”, por se adequarem ao campo ideológico e literário da

atividade humana da OLPEF, que desperta significações diversas, a depender da experiência de vida de cada olhar aguçado sobre a produção escrita, ainda nos instigam, como leitores responsivos, a relembrar com uma apreciação afetiva, saudosa e muito particular da tarde quente de abril da década de 1990, ao pisar pela primeira vez em solo amapaense. Calor amazônico que nos acolheu de forma hospitaleira, ao desembarcar do navio no porto de Santana em busca de melhores condições de vida no estado do Amapá. Recepção do projeto ideológico do dizer que ora se concretiza por nosso olhar ideológico de interlocutores adultos que nos constituímos atualmente, envolvidos pelos valores existentes nos elos anteriores da corrente ininterrupta da interação discursiva que resultam nos elos posteriores, refletidos e refratados na escrita e leitura do enunciado concreto. Elos interacionais que unem os dizeres memorialísticos do senhor entrevistado, da aluna-autora e das nossas falas, como leitores responsivos analistas da produção escrita, que se processam simultaneamente, ou seja, as três palavras réplicas expõem as tonalidades de valor que nos formam como sujeitos sócio-histórico-ideológicos e culturais. Assim, por toda e qualquer palavra réplica “ser produto da história humana, não só reflete, mas também inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social”. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 314 – grifo do autor).

No que diz respeito à terceira particularidade da palavra, voltada às ideologias do cotidiano, Volóchinov (2018 [1929]) postula que essa inter-relação também é muito importante porque expõe uma riqueza de conteúdo para as interações discursivas entre os sujeitos em sociedade, definida pelo teórico como “[...] um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 99). Nesse sentido, a palavra ideológica cotidiana dialoga diretamente com os processos de produção do dia a dia, como também se associa com os diversificados campos ideológicos já constituídos e formalizados na sociedade (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Isto é, “[...] a palavra é o material mais usual da comunicação cotidiana [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 99 -

100). Dessa forma, “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 140). Nesse aspecto dialógico, por meio do arranjo linguístico-enunciativo: “ ‘Do que eu gostava de brincar quando era moleque?’ Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas.”. (ALMEIDA, 2016, p. 114 – grifos da autora), a aluna-autora instiga, de maneira ímpar, o afloramento dos acontecimentos passados da vida do senhor da comunidade entrevistado, por meio das seis palavras réplicas “eu”, “gostava”, “brincar”, “quando”, “era” e “moleque”, “ ‘Do que **eu gostava de brincar quando era moleque?**’ ” (ALMEIDA, 2016, p. 114, destaques nossos)”, constitutivas das vozes sociais do seu interlocutor, apresentadas na forma composicional axiológica (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) envolvidas pelo olhar apreciativo de respeito e valorização da voz autoral pelas experiências de vida do contador dos fatos.

Réplicas que concretizam na produção escrita as lembranças valoradas de forma tão querida e saudosa do narrador dos acontecimentos de suas brincadeiras preferidas “quando moleque” na cidade de Macapá de outrora. Vieses ideológicos resgatados do entorno social do seu tempo de menino. Brincadeiras da infância que lhe trouxeram momentos de muita alegria, naqueles tempos em terras amapaenses, já que “[...] eu *pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites*” (ALMEIDA, 2016, p. 114, destaques nossos), cujas palavras valorativas “pulava” , “macaca”, “brincava”, “pira”, “empinava”, “jogava” e “bola”, interligadas de forma indissociável às palavras ideológicas “eu”, “gostava”, “brincar”, “quando”, “era” e “moleque”, expõem “uma postura avaliativa, que é produzida pelo ‘tom emocional-volitivo’ do ato ou do enunciado. Como a experiência passada de cada pessoa particular e única, o tom contém uma marca de

‘individualidade’ (ou antes, de individualidades)” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 150 – grifos dos autores).

Assim, as valorações pretendidas e apresentadas nessas réplicas pela aluna-autora, reforçadas na estratégia linguístico-enunciativa “[...] *Deitado numa rede que balançava devagar com os pés apoiados no assoalho, Seu Lourimar devolve a pergunta. Sorriso brilhando nos olhos. Parecia chamar por suas lembranças adormecidas*” (ALMEIDA, 2016, p. 114), motivam-nos a buscar, durante leitura responsiva do enunciado concreto, novas réplicas inerentes à nossa infância vivida em Vigia de Nazaré-Pará, semelhante às brincadeiras de criança do senhor Lourimar. Réplicas da aluna-autora, reavaliadas a partir dos ditos alheios do entrevistado, com as tonalidades ideológicas adequadas ao seu querer dizer, estimuladoras para que venham à tona as nossas memórias infantis adormecidas. Veios dialógicos que propiciam o recordar de etapas muito importantes, muito amadas e guardadas com muito carinho em nossas memórias afetivas de criança da década de 1970 na cidadezinha histórica amazônica onde nascemos e crescemos. Logo, sob essa perspectiva, a efetivação de réplicas no enunciado concreto se cumpre “como concebidas pelos pressupostos teórico-metodológicos da interação discursiva do Círculo de Bakhtin porque há nas Memórias Literárias produzidas o entrelaçar de vozes sociais que dialogam em relação de alteridade mútua.” (GOMES, 2021, p. 288). Dessa maneira, a aluna-autora enfatiza as palavras réplicas outras do senhor, morador da comunidade, ao modificá-las em novas réplicas com entonação valorada própria, e nós, como recepcionistas e interlocutores da produção escrita, ou seja, das réplicas constitutivas das falas do entrevistado e da aluna-autora, damos um novo acento de valor e as adaptamos como nossas, ao relacionarmos e compararmos a nossa existência de vida enquanto criança (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

Essa característica se volta à quarta particularidade da palavra, para a sua capacidade de ser interior, ou melhor, para que se concretize como palavra réplica ou signo ideológico precisa formar-se no processo interacional do conteúdo interior do sujeito com o

mundo externo objetivo. Dessa maneira, “A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto” (STELLA, 2016, p. 179). São dois universos valorativos que já dialogam desde o início, porque a própria consciência, conforme a interação discursiva, não é desprovida de valores e o social exterior ao indivíduo coloca-o em contato com outros vieses ideológicos, isto é, “Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205). Desse modo, a aluna-autora, ao dar início à escavação dos acontecimentos vividos no passado pelo senhor Lourimar, resgata-os ao tempo atual a partir da primeira imagem das brincadeiras de moleque do narrador das memórias, trazidas à tona por meio da visão: “A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era. Tinha uns sete anos. Morávamos no bairro do Trem, próximo ao Lago do Sapo. Nas partes de terra firme, eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio, e jogava bola, minha disposição e energia não tinham limites. Naquele tempo Macapá era tranquila, sem os medos e os perigos de hoje. Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva”. (ALMEIDA, 2016, p. 114). Nesse arranjo linguístico, a autoria, de acordo com o seu querer dizer, mobiliza no início do parágrafo o período “A primeira imagem que me vem à mente é a do **moleque rueiro da perna tuíra, que eu era**”. (ALMEIDA, 2016, p. 114, destaques nossos). Descrição valorada constituída pelas palavras réplicas “moleque”, “rueiro”, “perna”, “tuíra”, “eu” e “era”, que expressam a mesclagem das vozes sociais do senhor da comunidade e da aluna-autora. Ditos ideológicos que enfatizam pontos de vistas qualificativos da criança que foi o narrador dos fatos e da menina, que também foi a aluna-autora, de perceber-se nas brincadeiras de infância de seu interlocutor, com as quais possivelmente se identificou e sentiu-se pertencente por morar na mesma cidade do homem que rememora. São os espaços das duas infâncias que dialogam de forma ininterrupta para que réplicas únicas marquem

de maneira valorada a forma composicional (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) das Memórias Literárias produzidas na OLPEF.

Dessa maneira, as réplicas “moleque” e “rueiro” não expressam, pelo olhar avaliativo do senhor que relembra, um juízo de valor depreciativo sobre o menino de sua infância, porém um tom avaliativo social e muito particular que denota amor por aquilo que experienciou nas brincadeiras de rua. Para isso, a autora, ao mobilizar no enunciado concreto essa atitude valorativa de seu companheiro de diálogo, não desenha, com essas duas palavras culturais da língua/linguagem no material textual-discursivo, ao ressignificá-las, uma avaliação pejorativa da criança como um garoto vagabundo e sujo da rua. Entretanto, expõe uma significação de liberdade, de um “moleque” que não era responsabilizado pelos pais em também ajudar no sustento da casa, uma vez que não há citação na narração de algum tipo de trabalho infantil desempenhado pela criança. “Moleque” e “rueiro” representam a criança livre para aproveitar a infância prazerosa da melhor forma possível em companhia dos amigos nas partes não alagadas do bairro do Trem, às proximidades do Lago do Sapo, onde morava com os pais.

Além disso, ao interligar as réplicas “moleque”, “rueiro”, “perna” e “tuíra”, a aluna-autora, ao colhê-las durante a entrevista com o senhor Lourimar, cujos valores na fala do informante foram evocados também de forma apreciativa, percebemos que, ao apresentar no material textual-discursivo “perna” e “tuíra”, de forma associativa, enfatiza essa qualificação de forma positiva, ao colocar em evidência, de forma respeitosa, um aspecto peculiar de muitas crianças amazônicas, a “tuíra” trazida às pernas devido os banhos tomados nos rios e igarapés amazônicos de águas barrentas, como, provavelmente, fazia o senhor Lourimar no Lago do Sapo, próximo à casa onde morava com os pais. Assim, as réplicas “perna” e “tuíra” fazem vir à tona nossos fios de memórias há tanto guardados no rio Guajará-Mirim e no igarapé da Rocinha, bálsamos para aplacar o calor da criança que também fomos nos dias quentes de verão amazônico na nossa cidade natal. Águas barrentas nas

quais vivíamos de “bubuia” durante a infância e até mesmo na adolescência. Assim, ao tomarmos sol, em seguida, após o banho, a “tuíra” ganhava cor esbranquiçada/acinzentada e vida em nossa pele como se fosse teia de aranha, ao nos arranharmos para vermos quem tinha ficado mais “tuíra” após a aventura fluvial.

Nesse sentido, os nossos ditos valorativos alicerçam-se às falas apreciativas do senhor da comunidade, singularizadas anteriormente no discurso da aluna-autora de “Imagens no calor da tarde”. Desse modo, nossas réplicas, a partir das vozes sociais do morador antigo de Macapá, comungam de tons valorativos semelhantes, visto que não menosprezamos essa característica singular dos meninos amazônicos, como fomos, contudo, damos realce a ela, orgulhosos, já que trazemos demarcada no peito, com muito lisonjeio, essa marca que nos identifica como homens que não negamos nossas origens nortistas, amazonenses. Ao entrelaçarmos nossos valores de crianças regadas aos banhos amazônicos barrentos, não destacamos esse aspecto cultural e regional de origem tupi, cujo significado é “Pardo, cinzento, sujo, sem brilho, despolido” (<https://www.dicio.com.br.tuira>), com um julgamento de valor de menosprezo, não concebemos nosso “menino” “moleque” da “perna” “tuíra”, como uma criança encardida da rua, mas, sim, como a marca de uma infância feliz destinada apenas às brincadeiras que toda criança merece nessa fase da vida. Esse valor aparece ainda muito mais reforçado nas réplicas “eu” e “era”, que refratam novamente os valores das brincadeiras de infância aos meninos criados livres sem o peso da exploração do trabalho infantil imposto pelos pais, costume muito comum entre as famílias pobres na Amazônia, que corriam soltos pelas ruas, autorizados a viver a infância de verdade, sem que fossem chamados de moleques sujos, encardidos e vagabundos por seus genitores.

Já a quinta particularidade da palavra, que a concebe como palavra réplica ou signo ideológico, não é considerada uma abstração, ou seja, não é concebida isolada, reduzida a frases soltas, sem relação com o contexto sócio-histórico-ideológico e cultural específico no qual está inserida. Por isso, nessa perspectiva não se

configura como um simples sinal, visto que não é apenas uma identificação mecânica na cadeira estruturalista da língua, excluída do uso da língua/linguagem real e vivo, concreto nas diversas relações inerentes aos homens em sociedade, encarnados de juízos de valores que os atravessam provenientes dos grupos sociais dos quais fizeram e fazem parte a vida toda (escola, igreja, família, comunidade etc.) Dessa maneira, na concepção dialógica da língua/linguagem, a palavra como réplica é sempre propagada pela descodificação da palavra, “como um elemento concreto de feitura ideológica (STELLA, 2016, p. 1780), entre locutores e interlocutores reais, de carne e osso, impregnados de juízos de valores, que são extraídos de suas vivências como homens que se posicionam em sociedade (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Assim, a interação discursiva proposta pelos teóricos do Círculo de Bakhtin “[...] trata da palavra, do que é efetivamente a palavra, a palavra viva e não palavra divinizada, reduzida à frase” (BAKHTIN, 2011 [1926], p. 22), uma vez que

O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação da realidade viva (STELLA, 2016, p. 178).

Sob esse prisma, ao resgatarmos novamente o fragmento: “*A primeira imagem que me vem à mente é a do moleque rueiro, da perna tuíra, que eu era. Tinha uns sete anos. Morávamos no bairro do Trem, próximo ao Lago do Sapo. Nas partes de terra firme, eu pulava macaca, brincava de pira, empinava papagaio, e jogava bola, minha disposição e energia não tinha limites. Naquele tempo Macapá era tranquila, sem os medos e os perigos de hoje. Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva*”. (ALMEIDA, 2016, p. 114), tomamos como base o arranjo linguístico-enunciativo “**Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva**”. (ALMEIDA, 2016, p. 114, destaques nossos). Estratégia expressiva autoral construída a partir das réplicas “eu”, “era”

“livre”, “fedida”, “sol”, “cheirava” e “chuva”, colhidas durante a entrevista feita com o morador da comunidade e tonalizadas com valorização e respeito pela aluna-autora de maneira ímpar, “porque as pessoas frequentemente têm suas palavras favoritas [...] tipicamente esticadas ou dobradas para servir como veículo de entonação melhor, que elas usam [...] para comunicar um tom emocional-volitivo”. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 150).

Esses valores particulares apresentados no projeto ideológico do dizer pela voz autoral resgatam também uma etapa da nossa vida, a infância, uma vez que também vivíamos em liberdade, fedíamos a sol e cheirávamos à chuva. Réplicas que acordam do nosso entorno social o menino vigiense, que se não estava na escola ou a fazer a lição de casa, aproveitava todo o tempo do mundo para divertir-se nas ruas de terra de Vigia, por meio das mais diversas brincadeiras possíveis: pira-cola, pira-mãe, pira-lata, bandeirinha, trinta e um alerta, entre muitas outras atividades que desenvolvíamos até antes de sermos chamados para dormir pelos pais ou irmãos mais velhos. Brincadeiras amadas que atravessaram a infância das crianças onde morávamos. Desse modo, nossas vozes sociais se tecem em busca de réplicas irrepetíveis e adequadas às nossas experiências de vida valoradas por nossos olhares apreciativos que se cruzam em total harmonia.

É nesse sentido que Volóchinov (2018) esclarece que a palavra como signo por ser ideológico adquire “[...] uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular” (VOLÓCHINOV, 2019 [1929], p. 93) e não se limita, portanto, a representar uma parte constitutiva da realidade social. Porém, traz a tomada de posição valorativa dos sujeitos, que refletem sobre os juízos de valores impostos em sociedade pelas ideologias institucionais e refratamos nos mais diversos enunciados concretos. Sob esse prisma, a aluna-autora, ao selecionar as palavras apresentadas na fala do morador entrevistado do lugar, com seu olhar ideológico singular, mobiliza as palavras réplicas, apresentadas durante a análise do nosso objeto de estudo, adequadas à sua finalidade enunciativa para valorizar respeitosamente as memórias do sujeito informante.

Assim, ao narrar os acontecimentos pela pessoa que viveu os fatos ainda na passagem: “[...] *Eu era livre, fedia a sol, cheirava à chuva*”. (ALMEIDA, 2016, p. 114), a aluna-autora, ao mobilizar as réplicas “fedia” e “cheirava”, também particulariza de forma ímpar e apreciativa os acontecimentos contados pelo senhor Lourimar. Características positivas da criança feliz que foi o informante durante a infância destacadas no material textual-discursivo. Respostas de concordância da autoria em relação aos ditos valorativos do entrevistado, que também resgatam o nosso espaço-tempo de menino-moleque vivido intensamente em Vigia de Nazaré, já que também trazia na pele o tom amorenado deixado pelo sol da cidadezinha do interior paraense, tomado durante as muitas brincadeiras cotidianas. Exalava, assim, o fedor do sol. Nesse viés, a réplica “fedia” não expõe no enunciado concreto uma significação avaliativa de odor ruim, mal cheiro, de moleque fedido da rua, contudo, o inconfundível aroma do sol que exalava da pele daqueles “[...] moleques rueiros, da perna tuíra”, sempre abraçados pelos raios de nossa estrela luz. Nesse sentido, as palavras réplicas, em uso no projeto enunciativo (SOBRAL, 2009), extrapolam os limites da cadeia estrutural e significativa da língua, pois não falam por si, mas por estarem impregnadas pelos valores sociais provenientes do olhar da autoria em comunhão com os vieses ideológicos do entrevistado.

Portanto, todas as palavras réplicas/signos ideológicos empregadas pela aluna-autora, em “Imagens no calor da tarde”, somente se formaram no entrelaçamento dos mais diversos elos valorativos e ininterruptos presentes na cadeia da interação discursiva, os chamados “[...] círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 101), visto que quaisquer refrações valorativas dos homens em sociedade vêm expressas no material concreto (significante) dos signos ideológicos mobilizados para um querer dizer em um dado projeto enunciativo (SOBRAL, 2009). Processo este obrigatório e simultâneo para a existência das palavras réplicas/signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Desse modo, “[...] apenas esse

cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 113) nos diferentes campos ideológicos da atividade humana. Imagens refletidas e refratadas nas mais diferentes réplicas que marcam no material textual-discursivo das Memórias Literárias em tons valorativos únicos, adequados ao projeto ideológico do dizer produzido na Olimpíada.

As palavras réplicas finais

Após o estudo das palavras réplicas em “Imagens no calor da tarde”, que ocorrem nos recortes apresentados durante a leitura analítica e responsiva da produção escrita por nós interlocutores, resumimos as cinco particularidades das palavras da língua/linguagem, segundo Volóchinov (2018), para, em seguida, associar as palavras réplicas que marcam o estilo de linguagem axiológico (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) do enunciado concreto. Réplicas do senhor morador de Macapá, a partir das quais a aluna-autora cria respostas singulares, como também moradora da capital amapaense, a partir de seu olhar valorado dos fatos contados pelo informante, que ainda desencadeiam nossas reações, as quais resgatam ao presente nossas memórias afetivas da infância.

Nesse sentido, é possível constatarmos que

a) a primeira particularidade da palavra/ estado de signo puro está voltada à sua adequação de palavra réplica ou signo ideológico em todo e qualquer campo ideológico da atividade humana, uma vez que não se restringe a uma única esfera da ação dos homens em sociedade.

Nessa perspectiva, Em “Imagens no calor da tarde”, as réplicas “imagens”, “calor” e “tarde” que constituem o título do enunciado concreto: i) estão envoltas, inicialmente, pela valoração particular do senhor Lourimar, contador dos fatos particulares e muito importantes de sua própria vida. Palavras valorativas que giram no entorno social do narrador dos fatos e que expõem as vozes sociais do homem que relembra, de seus antepassados e de pessoas

também moradoras antigas de Macapá com quem conviveu e convive, selecionadas pela aluna-autora de acordo com o campo literário da atividade humana, proposto para a produção escrita do gênero Memórias Literárias no contexto da OLPEF; ii) são valoradas pela aluna-autora a partir da escuta atenta da entrevista feita com o morador da comunidade, no polo da linguagem conotativa, no eixo da sinestesia, que instiga a visão (“imagens” e “da tarde”) e a sensação tátil (“no calor”). Réplicas autorais que representam o convite, ou melhor, a motivação a nós, analistas e interlocutores, a fim de adentrarmos à leitura do enunciado memorialístico e participamos ativamente dos fatos mais marcantes vividos na infância do morador antigo da comunidade;

b) a segunda particularidade da palavra/caráter ideológico neutro: adaptação às mais diversas funções ideológicas da corrente ininterrupta do campo da atividade humana (política, jurídica, religiosa, científica etc.).

Desse modo, “Em imagens no calor da tarde”: i) as réplicas “imagens”, “calor” e tarde”, por se inserirem ao campo ideológico e literário da atividade humana da OLPEF, estimulam a nossa compreensão responsiva de leitores e analistas do enunciado concreto da aluna-autora a partir das experiências vividas também na infância. Réplicas que escavam dos nossos veios de memórias a nossa chegada em solo amapaense em busca de melhores condições de vida, mobilizadas com uma avaliação apreciativa de afeto e sentimento de agradecimento pela recepção muito particular da tarde amapaense calorosa de 21 de abril de 1994, que nos envolveu como boas-vindas para trabalhar como professor em Macapá. Ditos valorativos associativos que interligam as falas memorialísticas do morador da comunidade, da autoria e de nós, como leitores responsivos que analisamos a produção escrita. Réplicas que se concretizam de forma simultânea, já que apresentam, no material textual-discursivo, os tons valorativos adequados às nossas experiências vividas;

c) a terceira particularidade da palavra de caráter ideológico cotidiano: aspecto peculiar responsável pela riqueza de temas que

atravessam os sujeitos em sociedade que concretizam as mais diversas interações discursivas no dia a dia, que dialogam de forma efetiva com as ideologias institucionais impositivas no social que nos entorna.

Sob esse prisma, em “imagens do calor da tarde” as réplicas “eu”, “gostava”, “brincar”, “quando”, “era” e “moleque”: i) são resgatadas pelo entrevistado, do imediato, que o constituem como sujeito sócio-histórico-ideológico e cultural de seu tempo de criança em que adorava brincar na rua às proximidades de sua casa. Réplicas que tonalizam nas Memórias Literárias produzidas as reminiscências valoradas com muito afeto e saudade do contador dos fatos das brincadeiras tão queridas “quando” “moleque” na Macapá do passado; ii) são expostas pela aluna-autora, em seguida, de forma irrepetível, que representam o ressurgir dos fatos trazidos do passado, vividos pelo morador antigo da comunidade, formadoras dos ditos valorativos do senhor com quem dialoga, tonalizadas pela avaliação apreciativa de respeito e valor do dito autoral pelas experiências de vida do contador do fatos; iii) incentivam-nos, como leitores, a construir com compreensão responsiva do gênero discursivo produzido, réplicas singulares relacionadas às brincadeiras da infância vividas em Vigia de Nazaré, cidade em que nascemos e crescemos. Réplicas que resgatam as nossas brincadeiras de infância semelhantes as atividades infantis do senhor Lourimar tão amadas e preferidas por nós;

d) a quarta particularidade da palavra é a capacidade de ser interior: sua concretização como palavra réplica ou signo ideológico dá-se na formação entre a relação dialógica do conteúdo cognitivo do sujeito com o mundo externo objetivo.

Dessa maneira, em “Imagens no calor da tarde”, as réplicas “moleque”, “rueiro”, “perna”, “tuíra”, “eu” e “era”: i) primeiramente expressam o diálogo interior intermitente e ininterrupto do senhor entrevistado com o mundo exterior e objetivado, já que seleciona do seu entorno social as seis réplicas adequadas à sua finalidade enunciativa; ii) são resgatadas pela aluna-autora ao tempo presente, ao escavar dos fatos da infância vividos em Macapá pelo entrevistado, com base na primeira

imagem das brincadeiras de moleque do contador dos fatos; iii) as réplicas “perna” e “tuíra”, entre as demais palavras ideológicas, trazem à tona os nossos veios memorialísticos, como leitores, há muito tempo adormecidos nas águas barrentas do rio Guajará-Mirim e do igarapé da Rocinha, onde tomávamos banho na infância e na adolescência, bálsamos para aplacar o calor dos dias quentes de verão amazônico em Vigia. Réplicas que nos fazem lembrar da “tuíra” de cor acinzentada deixada na pele pelo barro que se misturava nas águas dos rios e dos igarapés, marca registrada do menino amazônico que teve a infância feliz e livre;

e) a quinta particularidade da palavra como réplica ou signo ideológico: não é abstrata, isolada, reduzida a palavras e a frases soltas, dissociada da situação específica de interação discursiva sócio-histórico-ideológica e cultural.

Assim, em “Imagens no calor da tarde”, as réplicas “eu”, “era” “livre”, “fedia”, “sol”, “cheirava” e “chuva”: i) foram colhidas pelo entrevistado, primeiramente, no contexto sócio-histórico-ideológico e cultural do contador dos fatos, a partir de seus juízos de valor que apreciam de forma afetiva os acontecimentos de sua vida durante a entrevista; ii) foram selecionadas por ocasião da entrevista concretizada com o senhor Lourimar e tonalizadas com um olhar respeitoso e valoroso pela autoria singularmente; iii) apresentam os tons valorativos ímpares expostos nas Memórias Literárias pela aluna-autora ao mobilizarem também a nossa infância, visto que vivíamos livres, fedíamos a sol e cheirávamos à chuva.

Referências

ALMEIDA, K. S. de. Imagens no calor da tarde. In: **Textos finalistas/2016: Memórias Literárias**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2016, p. 114-115. Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979], p. 307-335.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Augusto Ponzio, Grupo dos Gêneros do Discurso – GEGE/ UFSCar (org.). Tradução: Valdemir Miotello, Carlos Roberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].

BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**: a palavra na vida e na poesia – introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1926].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953/1979].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953/1979].

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...** Caderno do Professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2019 (Coleção Olimpíada).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95- 128.

GOMES, S. N. de S. **A constituição do estilo de linguagem do estilo de linguagem no gênero Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa**, (2021). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2021.

MEDVIÉDEV, P. N. Os elementos da construção artística. *In*: MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal dos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2016 [1928], p. 193-206.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas/SP, n. 42, 2003, p. 55-79.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R. J. **Escrita e ensino**. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 112. 21 cm. (Formação de Professores – EAD; v. 42).

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A.; DE PAULA, L.; FRANCO, N. Entrevista com Adail Sobral, uma conversação inacabada. In: FRANCI, N.; PEREIRA, R., A.; COSTA-HÜBES, T., da C. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 243-286.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 177-190.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin N; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Valdemir Miotello (org.). Tradução e revisão: Allan Tadeu Pogliese, Camila Cracelli Scherma, Carlos Alberto Turati, Fabrício César de Oliveira, Marina Haber de Figueiredo, Regina Silva e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1926], p. 147-181.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

Informações gerais sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso: em 03 de fev. 2019.

Textos Finalistas Memórias Literárias (5ª edição/2016). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edições-anteriores/> 2016. Acesso em: 05 de out 2019.

O jogo discursivo em funcionamento no ladrão “Marabaixo”

Ednaldo Tartaglia (UNIFAP)

Considerações iniciais

As reflexões em torno dos sujeitos negros do Marabaixo têm nos inquietado nos últimos anos, tornando-se objetos de artigos científicos e de nossa tese (TARTAGLIA, 2018, 2019, 2020). Os poucos trabalhos científicos encontrados acerca desses sujeitos, das festividades do Marabaixo, bem como aqueles envolvendo a Análise do Discurso (AD), têm acentuado nossa inquietação na tentativa de visibilizar sujeitos negros colocados na posição de antagonistas da historicidade amazônica, quando se trata de construções discursivas advindas do Estado, da Igreja e, até mesmo, do corpo social local.

A materialidade empreendida neste texto advém de sujeitos e de discursos peculiares ao extremo norte da Amazônia brasileira, mais precisamente, ao estado do Amapá. Para melhor compreender nossa problematização neste texto, iniciamos com a explicação a respeito de três pontos importantes que serão retomados ao longo desta pesquisa, isto é, esclarecemos o que é o Ciclo do Marabaixo, o que são os ladrões de marabaixo e quem são os sujeitos envolvidos no Ciclo.

O Ciclo do Marabaixo ou o Marabaixo é um evento religioso que está diretamente ligado a rituais da Igreja Católica, bem como a religiões afro-brasileiras¹. Esse festejo é cultuado por sujeitos

¹ Pontuamos que o Ciclo do Marabaixo não se constitui em um sincretismo religioso calcado na sobreposição de orixás das religiões africanas pelos santos católicos. O Marabaixo é uma festividade em devoção aos santos católicos, porém,

remanescentes de escravos e de refugiados negros do estado do Amapá. No Marabaixo, acontecem vários rituais, com seus significados e suas simbologias próprios, os quais vão desde orações e cultos aos santos católicos, circunscritos à parte religiosa da festa, até o consumo de bebidas alcoólicas à base de gengibre², a prática de danças ao som de tambores e o uso de vestimentas e de adereços que envolvem o ritual tido, por uma parcela da sociedade brasileira, como profano, isto é, aquilo que foge da doutrina Católica. As festas de Marabaixo acontecem nos principais municípios do Amapá.

No interior do Ciclo, um elemento nos chamou a atenção: o gênero textual *ladrão de marabaixo*. Os ladrões de marabaixo são cantigas populares orais de cunho religioso e/ou satírico que são cantadas e dançadas pelos sujeitos negros, principalmente, nas festividades do Marabaixo. Os versos são chamados de *ladrões*, pois roubam um acontecimento do dia a dia e o levam para dentro do Ciclo. Os versos do ladrão ligam o passado ao presente, num movimento em que se roubam versos, acontecimentos, orações e preces. Configuram-se, portanto, como gênero textual cantiga, que transita entre os dizeres religiosos, políticos e de representação social dos/sobre os sujeitos negros.

Entre os vários ladrões existentes, destacamos, como materialidade analítica, o ladrão intitulado “Marabaixo” (Texto 01). Essa cantiga foi composta no final da primeira metade do século XX, por Julião Tomaz Ramos, conhecido entre os negros por Mestre Julião, o qual liderava a comunidade de negros em Macapá, capital do Amapá. Além do mais, esse ladrão de Marabaixo também foi gravado, posteriormente, por Luiz Gonzaga, em homenagem ao povo amapaense.

há elementos de matrizes africanas nos rituais (danças, tambores, cantigas, adereços, vestimentas, bebidas etc.).

² De acordo com o *Dicionário de Cultos Afro-brasileiros*, o gengibre é “[...] uma erva cuja raiz é utilizada em bebidas de preferência de alguns orixás e entidades-guias” da cultura afro-brasileira (CACCIATORE, 1988, p. 131). No Marabaixo, a bebida é chamada de gengibirra e é feita à base de gengibre, açúcar e aguardente.

O ladrão “Marabaixo” é tido como um hino para os sujeitos negros envolvidos nas festividades Marabaixo do Estado do Amapá³. Seus versos narram um acontecimento da década de 1940 que afeta(ou) as vidas desses sujeitos: a retirada dos negros da região central da cidade de Macapá com posterior realocação em bairros da periferia, processo motivado por uma ideologia política de branqueamento executada pelo Governo Estadual, em consonância com a política do Governo Federal.

Na teia do discurso, vemos um movimento subversivo na constituição desse ladrão, operado pelo sujeito que discursiviza (Mestre Julião) sobre aqueles que são discursivizados (os sujeitos negros e os governos). Em outra frente, na atualidade, o ladrão “Marabaixo” produz efeito de sentido que parece constituir o sujeito negro do Marabaixo. Considerando essa materialidade, questionamos se o jogo discursivo presente nos versos do ladrão “Marabaixo” (des)legitima os sujeitos negros do Marabaixo. Assim, procuramos verificar as construções discursivas presentes no ladrão “Marabaixo”, bem como o posicionamento do sujeito discursivo, isto é, o lugar histórico de fala do Mestre Julião. Além do mais, procuramos analisar as relações de identificação/determinação que podem constituir esses sujeitos na atualidade, visto que a cantiga se tornou um hino para os sujeitos negros do Marabaixo.

Para responder ao nosso questionamento, tomamos como base os aportes teóricos e metodológicos da Análise do Discurso francesa, em sua vertente pecheutiana. Mobilizamos, principalmente, os termos conceituais de discurso (intradiscurso e interdiscurso), condições de produção do discurso, posição-sujeito e formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990, 1993, 1999, 2014; ORLANDI, 2015), os quais, quando inter-relacionados, dão

³ Neste estudo, trabalhamos com três nomes semelhantes, porém, com significados diferentes. Assim sendo, fizemos as seguintes observações: i. foi utilizado a expressão *Ciclo do Marabaixo* ou *Marabaixo* (sem aspas) para nos referirmos aos festejos religiosos; ii. empregou-se o *ladrão de marabaixo* ou *ladrão* para remeter ao gênero textual cantiga popular oral; iii. usamos o termo “*Marabaixo*” (com aspas) para nos referir ao nome da letra da cantiga composta por Julião Tomaz Ramos.

possibilidade de compreender o funcionamento dos discursos presentes no ladrão “Marabaixo”, assim como a maneira pela qual ele significa para os sujeitos negros do Marabaixo amapaense.

Assim, na próxima seção, apresentamos uma rápida exposição das condições de produção que giram em torno do ladrão “Marabaixo”, do Ciclo e dos sujeitos negros. Em seguida, analisamos sequências discursivas (SD) recortadas do ladrão de marabaixo, buscando refletir acerca do funcionamento do jogo discursivo pelo qual os sujeitos são discursivizados e, na atualidade, também discursivizam.

O Ciclo do Marabaixo e a ressignificação no ladrão de marabaixo

Orlandi (2015, p. 28) afirma que as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Então, dizer acerca do Ciclo e dos sujeitos envolvidos nos festejos do Marabaixo é requerido, como forma de delinear as condições de produção dos discursos dos/sobre os sujeitos negros macapaenses, para que se compreenda o funcionamento dos discursos no/pelo ladrão “Marabaixo”. Desse modo, nesta seção, pontuamos algumas singularidades dos festejos do Marabaixo, bem como dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

Como sinalizado na introdução, o Marabaixo é uma tradição festiva e religiosa afro-amapaense que une ciclos geracionais. Em Macapá, ele é chamado de Ciclo do Marabaixo, pois se inicia após a Quaresma, no sábado de aleluia, e se prolonga por cerca de 60 dias, terminando no domingo subsequente ao feriado de *Corpus Christi*. Além disso, o Ciclo segue um calendário católico (OLIVEIRA, 1999; VIDEIRA, 2014).

O Marabaixo é considerado um dos maiores eventos culturais do Estado do Amapá, dando-se pela união entre dança, fé, bebidas, folias, ladainhas, missas, fogos, cortejos, dramatizações e promessas (OLIVEIRA, 1999; ALVES et al., 2014). Ele é realizado, principalmente, nos municípios de Mazagão e Santana, bem como na capital do Estado, Macapá. Entretanto, possui algumas

peculiaridades em relação ao local em que é praticado; por exemplo, em Macapá, é um festejo destinado à Santíssima Trindade e ao Divino Espírito Santo. Em outras localidades, as festividades são em devoção a outros santos da Igreja Católica (TARTAGLIA, 2019).

O Marabaixo é uma festa criada por sujeitos negros e inscrita nos rituais religiosos católicos. Na área urbana de Macapá, o Ciclo do Marabaixo passou por dois grandes processos de silenciamento na primeira metade do século XX. Orlandi (2007), em *As formas do silêncio*, discute a respeito dos sentidos proporcionados pelo silêncio. A autora afirma:

Acredito que o mais importante é compreender que: 1. Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. O estudo do silenciamento (que não é mais “por em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito” (ORLANDI, 2007, p. 11-2, grifo nosso).

Com isso, a autora demonstra que estar em silêncio é estar em sentido, é produzir sentido. Nessa linha de raciocínio, entendemos que o silenciamento é como um processo de produção de sentido. Vários foram os processos de silenciamento lançados sobre os sujeitos do Ciclo do Marabaixo. Estes não se findaram em dizeres; pelo contrário, foram produzidos novos modos de produzir sentidos entre sujeitos, pelas lutas de classes, pelas lutas em favor dos Marabaixo. Assim como pontuou Orlandi (2007, p. 14), todos os “[...] modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante’”.

Vejamos os dois grandes movimentos de silenciamento sofridos pelos sujeitos do Ciclo do Marabaixo no século XX:

A partir de 1943 com a criação estratégica do Território Federal do Amapá com o objetivo de proteger e defender as áreas consideradas de segurança nacional, a prática do marabaixo sofreu uma significativa mudança. O então presidente da República Getúlio Vargas nomeou o Capitão Janary Nunes como Governador do Território do Amapá, que chegou à Macapá em 1944 seguindo o programa de desenvolvimento baseado no lema: “sanear, educar

e povoar”. Adepto das teorias que difundiam a ideia de que o branqueamento era sinônimo de progresso, Janary Nunes iniciou o processo de urbanização, deslocando os negros da parte compreendida pelo Largo de São Sebastião, Formigueiro, Largo de São João, e a Vila de Santa Engrácia para áreas mais distantes da cidade. Dessa forma, o ciclo do Marabaixo que até então era realizado de forma unificada na capital Macapá, dividiu-se e passou a ser realizado no Laguinho e no Santa Rita (Favela), pelo Mestre Julião Ramos e Dona Gertrudes Saturnino, respectivamente, de acordo com CANTO [sic] (1998 apud ALVES et al., 2014, p. 58).

Na citação anterior, temos o episódio daquilo que estamos chamando de primeiro movimento de silenciamento do Marabaixo da área urbana de Macapá⁴. Os sujeitos envolvidos nos festejos do Ciclo passaram, historicamente, por um processo de remoção, isto é, foram remanejados da área central da capital para bairros periféricos, processo motivado por uma política de “progresso” e “desenvolvimento urbano”, bem como pela ideia de “branqueamento” da população por parte do Governo. É importante destacar que essa remoção, assim como os demais processos de silenciamento, não se deu de forma pacífica, pois os sujeitos negros resistiram e, de início, nesse caso, não aceitaram a proposta do Governo.

Pêcheux (2014, p. 131), em *Semântica e Discurso*, ao fazer menção aos aparelhos ideológicos do Estado referidos por L. Althusser, afirma que eles não são a expressão da ideologia dominante (classe dominante), mas o lugar e o meio de realização: “[...] é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. Assim, a ideologia dominante se propaga nos discursos escolares, religiosos, políticos etc., interpelando os indivíduos em sujeitos, pelas práticas, pelos sujeitos e para sujeitos. Com isso, a remoção dos sujeitos negros do centro de Macapá fez emergir discursos sobre/para os sujeitos

⁴ Vale ressaltar que existe o Marabaixo que acontece fora do perímetro urbano de Macapá, como, por exemplo, no distrito do “Curiaú”. O Marabaixo também acontece nas zonas rurais.

negros, como, por exemplo, dizeres de que os sujeitos negros não podiam permanecer na área central da capital.

Nesse sentido, a remoção desses sujeitos também produziu discursos de que o Ciclo do Marabaixo teria enfraquecido. O Ciclo se subdividiu, e os dizeres que suscitaram desse acontecimento⁵ se inscreveram na historicidade do Marabaixo, pois atravessa(ra)m o próprio Ciclo e podem ser encontrados nas cantigas de marabaixo.

O segundo processo de silenciamento foi ocasionado pela Igreja Católica. Em meados da década de 40 do século XX, a Igreja entrou em conflito com o Marabaixo. Isso pode ter contribuído para o enfraquecimento do Ciclo e para “[...] a negação das influências das religiões de matrizes africanas, na medida em que a Igreja tentou extirpar gradativamente as referências culturais africanas através de um discurso moralista e ideológico”, tentando silenciar a cultura religiosa africana e preservar a ideologia cristã (CANTO, 1998 apud ALVES et al., 2014, p. 59).

Esse fato resultou na produção de discursos que proibiam as manifestações do Ciclo do Marabaixo dentro da igreja de São José de Macapá. O padre Júlio Maria Lombaerd, falando de um lugar institucional religioso, produziu dizeres que considerava o Ciclo como profano e imoral, culminando na proibição das práticas de Marabaixo dentro das instalações da igreja. Essa proibição se estendeu até 2013, quando a Igreja Católica reabriu as portas para o Ciclo (TARTAGLIA, 2020).

Sinalizamos que o ladrão de marabaixo se inscreve como um gênero textual cantiga popular de base oral; assim, o consideramos como texto. Com isso, recorremos a Orlandi (2015, p. 67) a qual sinaliza que, se o texto é a unidade de uma análise discursiva,

[...] só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, o discurso, definida como efeito de sentidos entre locutores. O texto é texto porque significa. Então, para a análise de discurso, o que interessa não é a

⁵ Aqui, utilizamos a noção de acontecimento discursivo de Pêcheux (2015, p. 16-19) em que afirma que se dá no “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, isto é, o acontecimento discursivo é resultado do acontecimento histórico que passa para o nível do discurso.

organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica (ORLANDI, 2015, p. 67).

Com a citação acima, entendemos que o texto se constitui como um elemento que materializa dizeres, os quais produzem sentidos, afetando, de alguma forma, os sujeitos. Desse modo, os ladrões de marabaixo exercem esse papel, isto é, são locais de produção de sentidos para os sujeitos, principalmente nas festas de Marabaixo. Pêcheux (2014) adverte que a Análise do Discurso (AD) busca observar a língua em sua opacidade e, ao nos referirmos ao texto, não poderíamos pensar de forma diferente. Como Orlandi (2015) pontuou acima, o interesse da AD não está no arranjo linguístico, mas sim na discursividade do texto, em sua historicidade e nas condições de produção que possibilitaram sua constituição.

Para Orlandi (2015, p. 66), a historicidade “[...] é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele”. A autora pondera haver uma ligação entre a história externa e a historicidade tida como a trama de sentido constituída no texto; entretanto, essa ligação não é automática. Com isso, a historicidade para a Análise do Discurso passou a ser vista como constitutiva da produção de sentidos. Nessa linha de raciocínio, Nunes (2007, p. 374) afirma que trabalhar “[...] a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude”. Diante disso, a seleção do gênero textual *ladrão de marabaixo* se justifica pela complexa relação entre sujeitos presente em sua constituição, assim como pela forma como o ladrão “Marabaixo” vem produzindo sentido para os sujeitos negros do Marabaixo.

Assim, retomando o ladrão “Marabaixo”, sinalizamos que o primeiro movimento de silenciamento acima descrito teve mais reflexo em seus versos. Pontuamos algumas condições de produção que giram em torno desse ladrão: i) o Governo e o desenvolvimento urbano de Macapá; ii) o processo de remoção da

população negra de Macapá para os bairros da periferia; iii) a divisão do Ciclo; iv) as tentativas de silenciamento do Ciclo do Marabaixo pelo Estado; e v) a festa do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade.

Abaixo, temos o ladrão “Marabaixo”, de autoria de Julião Tomaz Ramos (Mestre Julião):

Texto 01: Marabaixo

Luiz Gonzaga

Compositor: (Julião Tomaz Ramos)

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

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

Dia primeiro de junho } bis
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando vivas
Ao nosso governador

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

Fonte: MARABAIXO... (2020).

Os ladrões de marabaixo possuem uma linguagem coloquial, pois sua tradição é oral. Geralmente, eles possuem uma estrutura de três a quatro estrofes, constituídas por quatro versos cada. Entretanto, sinalizamos que pode haver ladrões com outras

estruturas, como o Texto 01, o qual possui seis versos na segunda estrofe. Na maioria das vezes, são compostos no improviso pelos sujeitos negros nos momentos das festividades de Marabaixo, para serem cantados e dançados. Durante a execução dos versos dos ladrões, um participante rouba a deixa do outro e, a partir do discurso roubado, improvisa e compõe novos versos.

Cabe destacar que o ladrão de marabaixo lembra outro gênero textual brasileiro, conhecido como *repente*. De acordo com Carneiro (2016, p. 25), o repente “[...] também denominado cantoria, é uma manifestação cultural ativa na região Nordeste do Brasil”. A autora pontua que o repente é uma modalidade de poema-cantado, criado e executado, especialmente, no improviso, retratando “[...] os saberes, a cultura e as características de um povo e do espaço que ocupa. Seus praticantes são chamados de repentistas, cantadores ou violeiros [...] e se apresentam, geralmente, em dupla cuja parceria pode durar anos” (CARNEIRO, 2016, p. 25).

Retomando o ladrão “Marabaixo”, seus dizeres consistem em uma narrativa sobre os sujeitos inscritos como negros em Macapá. No Ciclo, a palavra “ladrão” passa por um processo de ressignificação, deixando de ter um sentido pejorativo associado ao roubo, ao furto ou à pessoa desonesta e, através de um jogo polissêmico, cujo deslocamento e ruptura produzem um novo processo de significação, ganhando novo sentido. Com a ressignificação do dizer, o sentido pré-construído da palavra “ladrão” foi deslocado, em um sentido representacional, para os sujeitos negros.

Veremos, na próxima seção, que os versos de outros ladrões também são roubados e (re)discursivizados em outras composições de ladrões de marabaixo, produzindo efeitos de sentido para os sujeitos negros.

Sujeitos e dizeres: a discursivização com e no ladrão “Marabaixo”

Nesta seção, procuramos verificar o funcionamento de um jogo discursivo presente nos versos do ladrão “Marabaixo”. Mobilizamos, inicialmente, a noção de forma-sujeito em nossa análise. Segundo Pêcheux, a expressão “forma-sujeito” fora introduzida por L. Althusser. Assim, Althusser (1978, p. 67 apud PÊCHEUX, 2014, p. 150) afirma que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. Isso se dá quando consideramos o indivíduo social como o resultado de processos institucionais de individualização, e não o sujeito empírico, biológico ou psicológico. Portanto, entendemos que a AD trabalha com um sujeito resultante dos processos histórico-político-sociais, devidamente situados na trama da história, pois é esse sujeito que se figura no espaço discursivo.

Desse modo, Pêcheux (1993, p. 82) conceitua o discurso como “[...] o efeito de sentidos entre os pontos A e B”, isto é, a relação entre os sujeitos. Sinalizamos que o autor não está tratando da transmissão de informações entre o sujeito A e B, pois os sentidos tendem a se deslizar e se transformar em outros, assim, circunscrevendo-os como efeitos de sentido. Então, se na perspectiva da AD o discurso é compreendido como um efeito de sentido, entender a constituição do sujeito torna-se peça fundamental para analisar o processo de produção de sentido de um determinado discurso ou de um texto.

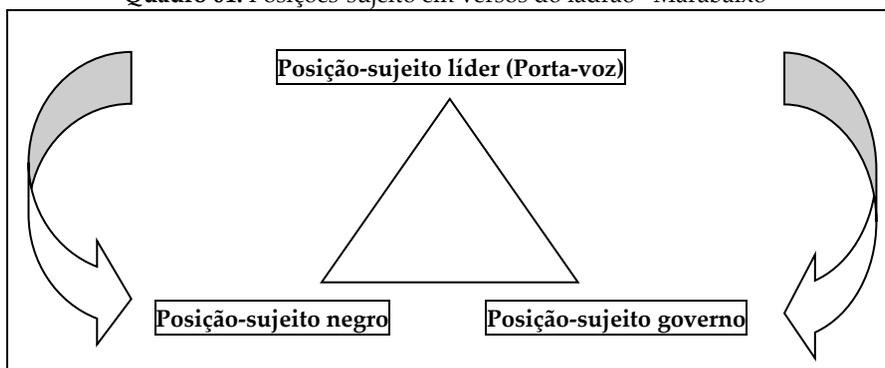
Nessa linha de raciocínio, Petri (2004, p. 34) advoga que o efeito de sentido “[...] é produzido a partir da determinação de lugares sociais que os sujeitos ocupam”. De acordo com a autora, não podemos esquecer que “[...] a ideologia é um dos elementos determinantes [...] unindo-se [...] as condições de produção do discurso, que são históricas [...]” e proporcionam os efeitos de sentidos (PETRI, 2004, p. 34).

Assim, ligado à forma-sujeito, mobilizamos também o conceito de posição-sujeito, visto que, em nosso entendimento, é este um elemento central na presente análise. Pêcheux (2014, p. 146-7, grifos do autor) salienta que

[...] *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas.

O autor considera que a constituição do sujeito e dos sentidos está fortemente ligada não só às condições de produção de um discurso, como também à formação ideológica. A isso equivale dizer que os sujeitos se constituem em distintas posições-sujeito. Com esse entendimento, encontramos nos versos do ladrão “Marabaixo” três posições-sujeito. A primeira diz respeito ao sujeito inscrito discursivamente como negro praticante dos festejos do Marabaixo. A segunda corresponde ao sujeito governo, que promoveu o “desenvolvimento” urbano de Macapá. Na terceira posição-sujeito, temos o líder ou porta-voz, que representa os sujeitos negros. Com isso, construímos o Quadro 01, para melhor compreender o desenvolvimento de nossa análise.

Quadro 01: Posições-sujeito em versos do ladrão “Marabaixo”



Fonte: TARTAGLIA (2022).

No Quadro 01, temos uma pirâmide. Em seu topo, colocamos a posição-sujeito líder (porta-voz); na base, as posições-sujeito negro e governo. No topo, aquele que discursiviza assume sua inscrição como líder que lança dizeres sobre as outras duas posições-sujeito da base: sujeito negro e sujeito governo. Isso mostra de início duas grandes divisões nas posições-sujeito de nossa análise: a do sujeito que lança dizeres, e a dos sujeitos que são discursivizados. Para melhor compreender o funcionamento do ladrão “Marabaixo”, recortamos sequências discursivas (SD) nas quais observamos como se dá o jogo discursivo entre os dizeres do sujeito inscrito como líder ou porta-voz sobre as posições-sujeito de negros e de governo. Desse modo, poderemos compreender como esse ladrão significa para os sujeitos negros do Marabaixo.

SD1:

“A onde tu vais rapaz?
Neste caminho sozinho
Eu vou fazer minha morada
Lá nos campos do laguinho”

Os dizeres presentes nos versos do ladrão “Marabaixo” iniciam-se com um diálogo por meio de pergunta e resposta, conforme exposto na SD1. Vimos na seção anterior que o ladrão de marabaixo se apropria de um fato do cotidiano, que é “roubado” e trazido para o ladrão. Orlandi (2015, p. 28-9) nos adverte que as condições de produção do discurso, em seu sentido estrito, são “[...] as condições de enunciação: é o contexto imediato” e, em seu sentido amplo, “[...] as condições de produção incluem o contexto social, histórico e ideológico”. Assim, os versos da SD1 foram roubados de outro ladrão, isto é, foram retirados de outra cantiga popular e rediscursivizados na composição de Mestre Julião.

Então, na tentativa de precisar as condições de produção do discurso, em seu contexto imediato, descrevemos algumas condições de existência do diálogo inicial da cantiga. A SD1 traz o diálogo do sujeito Bruno Ramos, irmão de Mestre Julião, que, ao

saber da desapropriação das casas dos negros pelo Governador Janary, caminhou falando sozinho para os campos do Laguinho (um dos espaços de realocação dos negros macapaenses), passando perto de algumas pessoas, dentre elas, Raimundo Ladislau. Este, ao ver a cena, compôs os primeiros versos do ladrão “Marabaixo”, isto é, os versos de SD1. Com isso, temos os dizeres sobre o diálogo entre os sujeitos Bruno Ramos e Raimundo Ladislau, que foram negros cultuadores do Ciclo do Marabaixo. Mas não são esses sujeitos empíricos, com seus lugares previamente demarcados socialmente, que funcionam no discurso, como adverte Orlandi (2015, p. 38), mas sim “[...] suas imagens que resultam de projeções”. Essas projeções possibilitam passar das situações empíricas (os lugares) para as posições dos sujeitos no discurso.

Pêcheux (2015) propõe a existência de representações imaginárias produzidas pelas relações entre sujeitos, tanto de si quanto do outro, acerca dos lugares de falas, isto é, dos lugares discursivos nos quais os sujeitos se posicionam. Nesse sentido, em relação às posições-sujeito, questionamos: quem são os sujeitos que aparecem nos versos de SD1? São os sujeitos negros do Ciclo do Marabaixo macapaense, oriundos de grupos remanescentes de escravos e de refugiados negros que passaram por um processo de remoção/relocação da área central de Macapá para bairros periféricos, motivados por uma política de branqueamento e de desenvolvimento urbano da capital do Amapá.

Assim, tem-se um pré-construído a respeito desse sujeito negro, que é reativado sócio e historicamente por meio da memória discursiva. Para Pêcheux (2014, p. 151, grifos do autor),

[...] o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*.

Portanto, o ladrão “Marabaixo” apresenta, em seus versos, o atravessamento de discursos já ditos, isto é, o interdiscurso. A

articulação desse interdiscurso determina o sujeito, ou seja, interpela o sujeito em sentidos e determina a forma-sujeito negro do Marabaixo.

Acerca da memória discursiva, Pêcheux (1999, p. 52) assevera que “[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.)”. Então, se a memória discursiva reestabelece os implícitos ou os pré-construídos, destacamos a existência de discursos outros que são retomados nos dizeres do ladrão “Marabaixo”. Observando as posições ocupadas por esses sujeitos, temos uma multiplicidade de dizeres e de sentidos que podem ser retomados por meio da memória discursiva ao se referir ao sujeito negro, como, por exemplo, envolvendo as seguintes temáticas: “tráfico negreiro”, “escravidão”, “inferioridade em relação à hegemonia branca”, “submissão”, “preconceitos”, “racismo” etc. Assim, como pontuou Orlandi (2015), temos as condições de produção em seu sentido amplo, que incluem “[...] o contexto social, histórico e ideológico”. Isso aponta para o entendimento de que o ladrão “Marabaixo” tenha se configurado como um hino, não somente para os sujeitos de Macapá, mas também para os sujeitos praticantes do Marabaixo no Amapá, pois é por meio dele que esses sujeitos se reconhecem como construções históricas, como sujeitos discursivos.

Voltando para o gênero ladrão de marabaixo, temos os versos da SD1 roubados de um primeiro ladrão, composto por Raimundo Ladislau, para constituir o ladrão “Marabaixo” de Mestre Julião. No entanto, o sujeito negro *não diz* no ladrão “Marabaixo”; ele é *dito* pelo sujeito porta-voz (líder) que também ocupa a posição de sujeito negro, por ser praticante do Ciclo do Marabaixo. Isso nos leva ao texto de Pêcheux (1990) intitulado *Delimitações, inversões e deslocamentos*. Nele, o autor trabalha o conceito de porta-voz, com o objetivo de analisar o paradoxo dos discursos políticos na Revolução Francesa e também nas revoluções do século XX. Ele discorre sobre a figura do *porta-voz* que, a nosso ver, dialoga com o nosso movimento analítico.

Pêcheux (1990, p. 17) afirma que o porta-voz é ator visível e, ao mesmo tempo, testemunha ocular do acontecimento, exercendo um efeito visual falando “em nome de...”, que determina a “[...] conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto”. Desse modo, o sujeito Mestre Julião, como porta-voz dos sujeitos do Marabaixo, ora ocupa a posição de sujeito negro, ora ocupa a posição política de líder. A SD1 traz dizeres que podem silenciar o discurso do sujeito negro, reativando um discurso outro de submissão à hegemonia branca, ressignificado pelos sujeitos inscritos na posição de governos.

Para legitimar esse gesto de leitura, selecionamos a SD2, na qual observamos a marcação do efeito de submissão e de inferioridade em que o sujeito negro é colocado nos dizeres do ladrão de marabaixo.

SD2:

“Eu vou fazer minha morada
lá nos campos do laguinho”

“Mas as casas que são feitas
é só para morar os doutô”

Para relacionar à SD2, recorreremos também ao conceito de intradiscurso, formulado por Pêcheux. O autor afirma que o intradiscurso é

[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto de fenômenos de “co-referência” que garante aquilo que se pode chamar de “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito) (PÊCHEUX, 2014, p. 153).

Como exposto na citação acima, o intradiscurso é o discurso agora, assim como é sua relação com o já-dito e com aquilo que poderá ser dito. Com isso, temos, na SD2, os dizeres de um sujeito que fora remanejado para os campos do Laguinho, ou seja, para o bairro em que parte da população negra fora realocada. Os ditos da SD2 levam

os sujeitos negros a ocuparem posição de inferioridade e de submissão, visto que eles não são dignos de morar na área central da capital, ou na frente da cidade (como dizem os sujeitos negros), pois os dizeres do ladrão indicam que a estrutura da localidade fora destinada à elite, ou aos doutores (doutô).

SD3:

“Me peguei com São José
Padroeiro de Macapá
Pra Janari (sic) e Guaracy
Não saírem de Macapá”

Na SD3, há o apelo do sujeito negro a um santo da Igreja Católica, pedindo para que dois sujeitos não saiam de Macapá. Com essa SD3, voltamos às condições de produção do ladrão “Marabaixo” para compreender quem são eles e a posição-sujeito que ocupam no discurso.

Janary Gentil Nunes foi o primeiro governador do Estado do Amapá, sendo o responsável pela remoção da população negra macapaense. No entanto, urbanizou a capital com a pavimentação de ruas, construções de praças, hospitais e escolas. Guaracy Nunes, irmão de Janary, foi o primeiro Deputado Federal do Amapá. Com isso, temos esses sujeitos ocupando a posição de autoridades políticas. Por conseguinte, diremos que esses sujeitos ocupam a posição de autoridade governamental. Inscritos como governos, eles também não discursivizam nos versos do ladrão “Marabaixo”; todavia, são discursivizados pelo sujeito que ocupa a posição de líder dos negros (porta-voz).

Assim, temos o atravessamento de elementos políticos e religiosos (como preces aos santos católicos, típico do gênero ladrão) em versos do ladrão de marabaixo. No entanto, os sujeitos na posição de governos são discursivizados como necessários para o desenvolvimento da comunidade local. Nesse ir e vir analítico, surge mais uma inquietação: por que os sujeitos negros se

assujeitam⁶ a pedir a intercessão do santo católico para que os sujeitos governos (que os removeram/relocaram, motivados por uma política de branqueamento e desenvolvimento urbano) não saiam de Macapá?

Com essa indagação, retomamos o Quadro 01, em que expusemos três posições sujeitos: a posição ocupada pelos sujeitos negros; a ocupada pelos sujeitos governos, que estão na base do quadro, pois são discursivizados no ladrão “Marabaixo”; e a do sujeito líder, que está no topo da pirâmide e é quem diz a respeito dos demais sujeitos. Desse modo, o jogo discursivo de (des)legitimação dos sujeitos negros pode girar em torno da tríade, posição-sujeito *negro-governo-líder*.

Orlandi (2015) trabalha com três pontos relacionados às condições de produção do discurso, os quais podem nos ajudar a compreender o funcionamento do jogo discursivo no ladrão “Marabaixo”. Ela discute o jogo de imagens nas relações de força, de sentido e de antecipação. A autora afirma que “[...] esses mecanismos de funcionamento do discurso [...] repousam no que chamamos de formações imaginárias” (ORLANDI, 2015, p. 38). Verificamos tal jogo de imagens relacionado à figura do porta-voz.

A relação de força, de acordo com Orlandi (2015, p. 37), consiste em dizer que “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Desse modo, relacionado ao Ciclo, temos a imagem de que o sujeito governo, em sua posição institucional, trabalha para o povo, sendo suas ações, como a urbanização de Macapá, necessárias para estruturar a capital. Isso produz uma relação força que tenta se inscrever como pacífica,

⁶ A respeito de assujeitamento, P. Henry salienta que o sujeito assujeitado é interpelado pela ideologia e materialmente constituído pela linguagem. O autor afirma que o sujeito “[...] é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY, 1992, p.188). Entendemos que para o indivíduo ser sujeito, ele passa pela condição de assujeitamento. Assim, aqui estamos trabalhando com a noção de sujeito assujeitado pela ideologia e constituído pela linguagem.

visto que ocorre para o bem da sociedade local e, dessa forma, precisa ser aceita pelos sujeitos negros.

No entanto, não são os sujeitos negros que dizem na SD3, bem como não são eles que produzem os discursos do ladrão “Marabaixo”. Esses sujeitos, na atualidade, “reproduzem” os discursos do ladrão nas festividades do Ciclo. O sujeito que compôs a letra do ladrão “Marabaixo” ocupa uma posição-sujeito diferente, a qual tem um nível de força maior do que os demais negros.

Assim, para compreender os sentidos produzidos pelos dizeres presentes no ladrão “Marabaixo”, retomamos aos versos do ladrão e a posição-sujeito que ocupa Mestre Julião, compositor do ladrão “Marabaixo”, pois, além de pertencer ao grupo de negros cultuadores do Ciclo do Marabaixo, foi o representante do grupo no processo de intermediação política entre os negros do Marabaixo e o Governo do Território Federal do Amapá na remoção/relocação da comunidade negra macapaense. Desse modo, temos uma posição-sujeito de porta-voz que se coloca no entremeio, ora ocupando a posição sujeito negro, ora ocupando a posição sujeito político ou líder.

A figura do porta-voz opera por meio da inversão do regime de olhar, assim como pontuou Pêcheux (1990, p. 17):

[...] se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociar potencial, no centro visível de um “nós” em formação e também em contato imediato com o adversário exterior.

Com isso, Mestre Julião fala de um lugar institucional autorizado pelos negros do Ciclo do Marabaixo, possibilitando incluir, nos versos do ladrão, dizeres em que os sujeitos negros podem vir a aceitar o fato de serem deslocados, e dizeres que validam as ações do Governo em prol da comunidade negra, porque, na contrapartida desses discursos, há o dizer de que o Governo levaria o “progresso” para a região.

Seguindo esse raciocínio, Pêcheux (2014, p. 146) salienta que “[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’, mas [...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico”. Isso equivale a dizer que os sentidos são constituídos pelas posições ocupadas pelos sujeitos do discurso. Mestre Julião, na posição de sujeito porta-voz, compõe uma letra de ladrão de marabaixo em que, no seu interior, atravessam discursos como o de representação social (por meio de fatos históricos dos sujeitos negros e do Ciclo), o político e o religioso, os quais funcionam como mecanismos imaginários dos/nos sujeitos do Ciclo do Marabaixo.

Segundo Pêcheux (1990, p. 18), o porta-voz é “[...] confrontado aos efeitos recorrentes do trabalho revolucionário da memória”, pois os discursos fragmentados do(s) sujeitos(s) que reivindicam neste caminho, isto é, os enunciados sem locutores, relatos emergidos de acontecimentos sem sujeito legitimado, esperam os dizeres do porta-voz para penetrá-lo, servir-lhe, reviver e existir através deles.

Com esse entendimento, temos outra formação imaginária que se configura como peça fundamental para a leitura desse jogo discursivo: a relação de antecipação. Orlandi (2015, p. 39) salienta que o mecanismo da antecipação faz “[...] com que ele [o sujeito] ajuste seu dizer a seus objetivos políticos, trabalhando esse jogo de imagens”. Então, os dizeres das SD1, SD2 e SD3 são ditos por um sujeito institucional na posição de porta-voz, Mestre Julião, o qual conhece a imagem feita pelos sujeitos negros em relação aos sujeitos governos, das imagens que os sujeitos governos têm dos sujeitos negros, das imagens que os sujeitos governos e sujeitos negros fazem do sujeito na posição de líder do grupo negro, isto é, o porta-voz.

Os sujeitos negros do Marabaixo não falam, não discursivizam, eles são falados. São sujeitos sem vozes, os quais lançam suas expectativas sociais e adquirem voz por meio do discurso do sujeito porta-voz. Este último dirige seus dizeres à sociedade e também ao Estado. O Governo precisava urbanizar a capital, porém sem a presença dos negros. O porta-voz negocia em

nome do grupo, sendo legitimado não só pelos seus pares, como também pelo Estado. O ladrão “Marabaixo” funciona como intradiscorso o qual, segundo Pêcheux (2014, p. 153), é “[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo”. Desse modo, os dizeres que compõem o ladrão “Marabaixo” são ditos por um sujeito que mobiliza o jogo de imagens na constituição discursiva dos/sobre os sujeitos (negros e governos), os quais validam os discursos do sujeito de Mestre Julião, pois, de acordo com Orlandi (2015, p. 38), na relação discursiva, “[...] são as imagens que constituem as diferentes posições”.

Portanto, é no espaço do possível, do historicamente determinado, da noção de condições de produção (circunstâncias espaciais e temporais), das formações imaginárias e, também, do atravessamento da ideologia, que o sujeito tem a possibilidade de significar-se na língua (por meio da fala, do texto, isto é, do discurso). Assim, é por esse jogo discursivo presente no ladrão “Marabaixo” que os sujeitos negros são significados e, na retomada do interdiscorso, presente no pré-construído de acontecimentos que incidiram negativamente sobre o grupo de negros, faz com que essa cantiga seja ressignificada como hino, o qual representa e interpela, na atualidade, os praticantes de Marabaixo.

Considerações finais

Com o presente percurso analítico delineado pela perspectiva teórica pecheutiana da Análise do Discurso francesa, observamos que as posições-sujeitos, as formações imaginárias e as condições de produção do discurso ajudam a compreender o funcionamento do jogo discursivo no ladrão “Marabaixo”.

Reconhecemos um movimento discursivo que trabalha com três posições-sujeito na constituição dos dizeres, isto é, os sujeitos inscritos nas posições-sujeito negro, governo e porta-voz (líder). Com a análise, consideramos haver, no intradiscorso, o funcionamento de um jogo discursivo que procura assujeitar o sujeito negro a aceitar as imposições do Estado, visto que os dizeres

do ladrão “Marabaixo” encaminham para uma possível aceitação pacífica das ações dos sujeitos governos, validada pelo discurso do sujeito porta-voz, Mestre Julião. Sinalizamos que este último ocupa uma posição de entremeio, pois há um deslocamento discursivo em que, ora se ocupa a posição de líder (porta-voz), ora a posição de sujeito negro no processo de legitimação de seus dizeres.

Além do mais, observamos que o gênero textual ladrão de marabaixo, em específico, o ladrão “Marabaixo”, analisado nesse capítulo, representa os sujeitos negros. Orlandi (2014), falando sobre os sujeitos urbanos, afirma que os “modos de dizer”, desorganizam e restabelecem formulações próprias desse espaço de vida. São sujeitos que “[...] atravessam processos estabelecidos e se metaforizam, se subjetivam de outras maneiras, em outras formas significantes” (ORLANDI, 2014, p. 77). Desse modo, o sujeito é constituído pelas suas relações com a história. A narrativa do ladrão “Marabaixo” traz, em seu bojo, dizeres da historicidade dos sujeitos e do Ciclo do Marabaixo macapaense. Isso é discurso, é efeito de sentido, visto que na AD, o texto é sentido.

O funcionamento do jogo discursivo presente nos versos do ladrão “Marabaixo”, portanto, trabalha no processo de validação dos discursos políticos, assim legitimando os discursos dos sujeitos inscritos como governos, por meio dos dizeres do sujeito que ocupa a posição de sujeito de porta-voz. O discurso do porta-voz, legitimado pela multidão de sujeitos, bem como pelo Estado, se esforça em delimitar seu lugar no curso da história, constituindo, segundo Pêcheux (1990, p. 19, grifo do autor), o “[...] Índice do *efeito de deslocamento* que aí é induzido”. Isso se dá como se o discurso do porta-voz representasse a classe dominada em um jogo subversivo que incomodasse a ordem das ações do Estado, mas que recaí sobre a grande massa passiva do exercício de dominação.

Por outro lado, o ladrão “Marabaixo” é tido como um hino para os sujeitos envolvidos no Ciclo do Marabaixo macapaense. O ladrão “Marabaixo” é uma narrativa dos acontecimentos históricos dos sujeitos negros e do Ciclo do Marabaixo, visto que é por ele que os sujeitos contam a historicidade do Ciclo; é por ele que os sujeitos

se dizem ao considerá-lo um hino; é nesse lugar que o ladrão encontra sua discursividade, significando-a para os sujeitos. Portanto, o ladrão Marabaixo, na atualidade, é reconhecido como um hino porque, com ele, os sujeitos negros constroem novas formas de se significar, fazendo os discursos de outrora, do porta-voz, serem reativados na memória dos sujeitos do Marabaixo.

Referências

- ALVES, I. C.; LOBATO, L. G. R.; PEREIRA, M. L.; NOGUEIRA, R. S. O Ciclo do Marabaixo em Macapá e a Igreja Católica Romana. In: **Journal of Bioenergy and Food Science**, Macapá, v.1, n. 2, p. 57-60, jul./set. 2014.
- CACCIATORE, O. G. **Dicionário de Cultos Afro-brasileiros**: com indicação de origem da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988
- CARNEIRO, M. V. O. **A cultura local em sala de aula**: o repente como elemento motivacional e identitário para as práticas de letramento. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Letras, Feira de Santana, 2016.
- HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- MARABAIXO. **VAGALUME**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/marabaixo.html>>. Acessado em: 29 mai. 2020.
- NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites / Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.
- OLIVEIRA, M. S. S. Religiosidade popular em comunidades estuarinas amazônicas: um estudo preliminar do marabaixo no Amapá. In. **Scripta Nova**: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 45 (49), s.p. agos.1999.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 34, p. 74-87, jun./dez. 2014.
- _____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (19) , p. 7-24, jul./dez. 1990.
- _____. Análise automática do discurso. In: GADET, François; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução de Bethania Mariani et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 59-158.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre... [et al.] (Orgs.). **Papel da memória** / tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-47.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- PETRI, V. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins**. 2004. 332 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2004.
- TARTAGLIA, E. O Ciclo do Marabaixo macapaense: discursos, lutas e representação social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v.19, n.1, p. 232-250, jan./abr. 2018.
- TARTAGLIA, E. **Práticas de poder, de resistência e de subjetivação: os discursos dos/sobre os sujeitos negros do Ciclo do Marabaixo macapaense**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- TARTAGLIA, E. A igreja católica e os sujeitos negros do Ciclo do Marabaixo: uma maquinaria discursiva operando práticas conflitantes. **Fórum Linguístico**. v.17, n. 2, p. 4831-4843, 2020.
- VIDEIRA, P. L. O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. In. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**. Ano X. ed. 08, p. 16-21, nov. 2014.

Uma análise das Políticas Linguísticas do Mercosul Educacional sob o viés do Pensamento Crítico Latino-Americano¹

Pollyana Woida
Odete Burgeile
Bárbara Cristina Gallardo

Introdução

Na etapa inicial desta pesquisa, em 2018, nosso objetivo foi compreender o processo de internacionalização da Língua Portuguesa no Mercado Comum do Sul (Mercosul), uma política linguística planejada em reciprocidade com o ensino da Língua Espanhola no Brasil. Interessou-nos saber por que os acordos de integração cultural no Bloco falharam (WOIDA, 2019), fracassando também o planejamento linguístico e o projeto de integração regional. Como base teórico-metodológica para aquela abordagem crítica foi proposta uma reflexão filiada tanto aos estudos

¹ Este capítulo reanalisa dados documentais analisados na dissertação “A Internacionalização da Língua Portuguesa no MERCOSUL: Uma Abordagem Sociolinguística”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2019), sob a orientação da Professora Dr^a Odete Burgeile. Disponível em: <https://bit.ly/3fhpXpS>. Acesso em 05, fev. 2020. Uma primeira versão foi apresentada como trabalho final da disciplina Políticas Linguísticas Regionais, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, no âmbito da Cátedra Unesco de Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, a qual a primeira e terceira autoras tiveram oportunidade de cursar no período de outubro de 2021 a março de 2022. Agradecemos aos Professores Dr^o Júlio César Barreto Rocha (UNIR), Dr^o Ruberval Franco Maciel (UEMS) e Sergio Baldinotti (UNEMAT) pela leitura e considerações; no entanto, assumimos a responsabilidade pelo texto final.

sociolinguísticos e de política linguística, quanto ao multiculturalismo, cuja possível resposta ao problema da pesquisa nos serviu de apoio na etapa anterior: a cultura importa e exerce influência (PHILLIPS, 2007) para o não funcionamento prático dos tratados e da integração regional no Mercosul, consequentemente, das políticas linguísticas (WOIDA, 2019).

Propomos uma continuação do estudo apresentado em Woida (2019), desta vez sob a perspectiva do pensamento crítico latino-americano discutido por 1) Ruy Mauro Marini ([1969], 2017), um dos desenvolvedores da teoria marxista da dependência, por meio dos conceitos de subdesenvolvimento, dependência e subimperialismo (MARINI, 2017); um dos desenvolvedores da teoria marxista da dependência, por meio dos conceitos de subdesenvolvimento, dependência e subimperialismo (MARINI, 2017); ii) Álvaro Vieira Pinto (2008), especialmente na descrição do que chama de “sociologia do vale de lágrimas”; e iii) da crítica ao academicismo (OURIQUES, [2011], 2017, 2021, 2021a, 2021b), para pensar o fracasso da política linguística no Mercosul Educacional.

Retomamos a análise documental de atas do Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL) e do Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL) do Sistema Educacional do Mercosul (SEM), sobre as políticas linguísticas no Bloco. A integração cultural foi a opção dos países-membros para se fortalecerem, na tentativa de superar problemas estruturais, econômicos e sociais envolvendo a grande desigualdade na região. Os documentos do Sistema Educacional do Mercosul analisados se referem ao período de 2008-2015, resultantes de reuniões do Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas, nomenclatura mantida até 2010 e a partir de 2011, Comitê Assessor de Políticas Linguísticas, em uma reforma administrativa (MERCOSUL, 2012; NÁNDEZ BRITOS, VARELA, 2015, p. 14; OLIVEIRA e MORELLO, 2019).

O processo de internacionalização da Língua Portuguesa foi analisado com base em reflexões teóricas e da legislação voltadas à temática político-linguística no Brasil e em países que compõem o Mercosul como membros – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Na etapa anterior (WOIDA, 2019) também recorremos a Perrota (2014) para explicar o insucesso da política linguística no Mercosul, dada a preponderância que assumem os ministérios de relações exteriores em relação aos ministérios de educação, quando esta deixa de ser vista como bem comum e público, passando a ser tratada como produto passível de negociação (PERROTA, 2014). Neste artigo, pretendemos refletir sobre a atuação do GTPL/CAPL sob a ótica do pensamento crítico latino-americano por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

Se cumpridos os tratados de integração no interior do Mercosul, além de oportunidades para profissionais brasileiros e dos países da região do Mercosul, considerando a reciprocidade e o bilinguismo previsto para as línguas oficiais do Bloco, português e espanhol, poderíamos considerar mesmo que, posta em prática a integração cultural, esta traria consigo potencial revolucionário para os povos dos países-membros do Mercosul, desde que houvesse rompimento com o eurocentrismo e academicismo (Ouriques, 2017). A integração cultural previu o ensino das línguas oficiais, da história e da cultura latino-americana. História que registra há séculos um pensamento próprio, debruçado sobre as questões e os problemas próprios da realidade dos países da América Latina: nações que se tornaram independentes depois de três séculos de colonialismo, mas mantiveram estruturas comerciais e sociais imperiais, iniciando o processo de dependência dessas economias (OURIQUES, 2021b).

O pensamento crítico latino-americano

Há uma rica tradição no pensamento crítico latino-americano que clama por contribuir para o enfrentamento à miséria social e intelectual em voga: um pensamento social profundamente marcado pela crítica social, econômica, com vertentes marxistas ou não, como destaca Nildo Ouriques (2021b). Os estudos sobre subdesenvolvimento e dependência (MARINI, 2017), que culminaram na teoria marxista da dependência, demonstram pleno vigor para explicar a atualidade, embora necessitem de atualização,

dada a amplitude dos problemas sociais a serem contemplados. Mesmo assim, é o melhor programa de pesquisa para compreender a realidade e os problemas latino-americanos, pensando soluções a partir de observações concretas do que se apresenta (OURIQUES, 2021a), como propomos neste artigo, no caso das políticas linguísticas no Mercosul.

Entre as amarras para libertar a América Latina, de acordo com a tradição do pensamento crítico latino-americano (OURIQUES, 2021b), está a necessidade de romper com o eurocentrismo, o academicismo e o liberalismo - tanto de direita (mais intenso e frequente), quanto de esquerda (falso pluralismo) (OURIQUES, 2021b).

O mais robusto programa de pesquisa latino-americano, desenvolvido por intelectuais brasileiros exilados no Chile e depois estabelecidos no México, entre o fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, em contato com diversos pensadores latino-americanos e a partir das teses de André Gunder Frank, culminou na teoria marxista da dependência (MARINI, 2017; OURIQUES, 2021a). Essa teorização teve entre seus grandes contribuintes professores expulsos da Universidade de Brasília pela ditadura empresarial militar no Brasil (1964-1985), como Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos (OURIQUES, 2021a). Mesmo entre pensadores brasileiros tidos como críticos, a ignorância da abrangência, assim como o impacto do subdesenvolvimento e da dependência, leva a aceitar docilmente o que a ordem liberal burguesa determina, como denuncia Ouriques (2021):

Nas ciências sociais é preciso superar o programa atualmente dominante, marcadamente eurocêntrico, alimentado por imensa carga colonial, cuja função fundamental é a mera imitação na periferia do sistema capitalista de certa mentalidade e comportamento satelizado, destinado unicamente a justificar o subdesenvolvimento e à reprodução ampliada da dependência. O programa de pesquisa implícito na grade curricular da graduação, e especialmente evidente no sistema de pós-graduação nacional, é expressão acabada do colonialismo científico e cultural, cuja existência está garantida basicamente para manter os interesses dominantes. (OURIQUES, 2021, p. 10)

Tal postura é necessária não somente no campo das Ciências Sociais, mas em todos os demais. A captura intelectual reinante no meio acadêmico, marcada pelo derrotismo e pela entrega às condições impostas pelos centros dominantes na periferia, a qual se reflete em referenciais teóricos predominantemente europeus ou estadunidenses (OURIQUES, 2021a), deve ser rompida com a máxima urgência, segundo este autor, levando-se em conta a situação social brasileira, latino-americana - agravada pelo impacto da pandemia causada pelo coronavírus.

Ouriques (2021a) defende a urgente necessidade da Revolução Brasileira para romper radicalmente com o pensamento liberal dominante e com a dependência e o raquitismo intelectuais, frutos do academicismo, condições para o controle do pensamento, combatidas pelo autor. Sob esse viés, entendemos que o pensamento crítico latino-americano deva ser obrigatoriamente revisitado para romper com essa realidade e, no caso proposto neste artigo, para uma compreensão melhor do processo de integração cultural no Mercosul e das políticas linguísticas nesse contexto.

O Comitê Assessor de Políticas Linguísticas

Política linguística conjunta, gestão (de línguas) conjunta, certificação conjunta para conhecimentos linguísticos de português e espanhol a nível regional: essas foram algumas das proposições que marcaram a atuação do Grupo de Trabalho/Comitê Assessor de Políticas Linguísticas do Setor Educacional do Mercosul, pensadas por representantes dos quatro países, num espaço regional naturalmente plurilíngue. Houve uma articulação com grupos de trabalho específicos para formação de professores das línguas oficiais do Bloco (Grupo de Trabalho Formação de Professores de Português e Espanhol, GTFPPE), de Escolas Interculturais de Fronteira (GTEIF), entre outros. Tratou-se de uma atuação ampliada, dada a transversalidade da temática linguística, com assessoria a diversos grupos. O Setor Educacional foi tido como espaço privilegiado, com

maior impacto e abrangência para o planejamento e para as políticas linguísticas na região do Mercosul.

Tanto as questões administrativas sobre o funcionamento do CAPL, como falhas na comunicação com outros grupos e comissões técnicas, quanto a necessidade de uma dinâmica de continuidade entre as reuniões também foram registradas nas atas, deixando implícitas as limitações organizacionais e o acúmulo de atribuições. Seria ingenuidade dos técnicos acreditar que poderiam trabalhar normalmente, mesmo na condição de subdesenvolvimento e dependência dos países do Mercosul? A falta de estrutura parece mais algo no estilo da “digestão moral da pobreza”, como se refere Ouriques (2021, p. 46) sobre a “inclusão social” – visto que, dentro da ordem burguesa, não é possível que o trabalho seja efetivamente desenvolvido – a integração é do capital, antes de mais nada. A dependência econômica, tecnológica, intelectual e a dominação burguesa nos Estados latino-americanos, que compõem o Mercosul, em especial, âmbito desta pesquisa, não permitiria avanços revolucionários, tais como poderiam ser, na prática, aqueles resultantes das ações visando à integração cultural.

Ao voltarmos aos documentos do GTPL e CAPL do Mercosul, buscamos palavras-chave registradas em cada ata que abordassem dificuldades para o avanço das políticas linguísticas regionais relativas aos idiomas oficiais, com a formação de professores para o ensino das línguas e a necessidade de ações voltadas ao ensino nas línguas nativas frequentemente elencadas, também pressões externas que contrariam interesses regionais, como no caso da certificação conjunta para as línguas oficiais, português e espanhol (Instituto Cervantes, certificação de conhecimentos de espanhol).

Entre os documentos disponíveis, estão as atas de dez reuniões, um anexo da ata da V Reunião do GTPL, ocorrida em outubro de 2007, em Montevideu, Uruguai, que não está entre os documentos disponíveis, mas que, como anexo, volta a aparecer com atas de outras reuniões. Houve referências a duas reuniões e documentos nelas produzidos, como também a sequência indicaria três outras que, no entanto, não estão disponíveis no portal do

Sistema Educacional do Mercosul (quadro a seguir). O último plano de ação publicado é o do período 2016-2020.²

Quadro 1: Palavras-chave das atas das reuniões do GTPL e CAPL/SEM 2008-2015

Reunião	Data	Local	Países participantes	Palavras-chave
VI Reunião Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL) * Apresenta o quadro anexo à ata da V Reunião do GTPL, realizada em outubro/2007 em Montevideú, Uruguai.	31/03 e 01/04/2008	Buenos Aires, Argentina	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai	Política linguística conjunta; gestão conjunta; GTPL articulador horizontal; Mercosul espaço plurilíngue; certificação conjunta; tradição nacional x regionalização; integração regional; certificação e formação docente; planejamento regional
VII Reunião GTPL	2008	Foz do Iguaçu, Brasil		** Sem documentos disponíveis, citada na ata da VIII Reunião GTPL

² Desde fevereiro de 2022 tentamos contato com a Secretaria Geral, Sector Normativa y Documentación - Area de Normativa (SND) do Mercosul para informações sobre o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul vigente para 2021-2025, que não estava disponível no portal <http://sicmercosul.mec.gov.br/pt-BR/>, nos indicaram contatos do Ministério da Educação do Brasil, mas não obtivemos resposta até o momento. Localizamos a Portaria nº 598, de 4 de agosto de 2021, do Ministério da Educação do Brasil, que institui “Grupo de Trabalho - GT para atuar no planejamento e representação da Presidência Pro Tempore Brasileira - PPTB no Setor Educacional do Mercosul - SEM, assim como monitorar o Plano de Ação do Setor Educacional 2021-2025”. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-598-de-4-de-agosto-de-2021-336337797>. Acesso em 02, fev. 2022. Após revisão do artigo, checando os links novamente, nos deparamos com o seguinte endereço, que leva a diversas pastas de arquivos no Google Drive, no entanto, sem a organização e completude que havia no antigo portal do SEM hospedado no site do Ministério da Educação brasileiro: <https://edu.mercosur.int/pt-br/repositorio-documental/documentos-categoria.html>. Acesso em 17, out. 2022.

VIII Reunião GTPL	26 e 27/03/2009	Assunção, Paraguai	Brasil, Paraguai, Uruguai	Diálogo entre políticos e gestores da língua; contratação de consultoria pesquisa uso e ensino das línguas; Instituto Mercosul; diversidade cultural; interculturalidade; articulação de redes; gestão conjunta; dificuldade de dados sistematizados sobre línguas; construção de bilinguismo português e espanhol; promoção conjunta de línguas regionais
IX Reunião GTPL				** Sem documentos disponíveis, nem informações a respeito em outras atas
X Reunião GTPL	06 e 07/09/2010	Salvador, Brasil	Argentina, Brasil e Uruguai	Função GTPL; falta de fluidez na comunicação; problemas na dinâmica de continuidade nas reuniões; diversidade linguística e cultural; ensino das línguas oficiais do Mercosul; necessidade de articulação interna e externa; reconceitualização de status das línguas; contexto regional; espaços transversais de trabalho; sensibilização comunidade educativa; promoção

				e ampliação ensino de línguas oficiais; língua, educação e integração;
XI Reunião GTPL	05 a 07/04/2011	Assunção, Paraguai	Argentina, Brasil e Paraguai	** Anexos não disponíveis, apenas a ata. Diversidade linguística e cultural; bilinguismo; identidade; interculturalidade; promoção e ensino de línguas oficiais; língua, educação e integração;
XII Reunião Comissão Assessora de Políticas Linguísticas (a transição para o Comitê Assessor de Políticas Linguísticas)	08 e 09/11/2011	Montevideu, Uruguai	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai ** Apenas anexos I, II e III disponíveis, de seis indicados	Redefinição de status das línguas oficiais; impacto na realidade educacional; reposicionamento discussão problemas língua ensino; redefinição conceitual; transversalidade dimensão da temática linguística; acreditação e certificação; internacionalização universidades; produção e difusão de conhecimento; mobilidade; integração e interculturalidade; língua e tecnologia; integração plena; língua, educação e integração;
I, II e III Reunião Comitê Assessor de Políticas				**Sem documentos disponíveis, nem informações a respeito em outras atas

Linguísticas (CAPL)				
IV Reunião Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL)	03 a 05/05/2012	Brasília, Brasil	Argentina, Brasil e Uruguai	<i>Programa Iberoamericano de Promoción del Espanol;</i> língua, educação e integração; certificação de conhecimento linguístico; diversidade linguístico e cultural; formação docente; mobilidade; reciprocidade; perspectiva plurilíngue; línguas indígenas; formação docente; articulação sistemas universitários e não universitários
V Reunião CAPL	20 e 21/05/2013	Montevideú, Uruguai	Argentina, Brasil e Uruguai	Visibilidade ao trabalho do CAPL; difusão; divulgação; formação docente; formação docente português e espanhol; transversalidade temática linguística; certificação Mercosul; língua, educação e integração; diversidade cultural e linguística;
VI Reunião CAPL	14/11/2013	I Videoconferência	Argentina, Uruguai, Venezuela	Ações transversais; certificação Mercosul; educação intercultural bilíngue; formação docente; desenhos curriculares; revisão de práticas pedagógicas; diversidade

				linguística; divulgação de ações; educação, línguas e integração
VII Reunião CAPL	03 e 04/11/2014	Buenos Aires, Argentina	Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai	Desafios; multilinguismo; interculturalidade; educação plurilíngue povos indígenas; educação bilíngue Castelhani/Guarani; uso das línguas oficiais; povos originários; educação escolar indígena; transversalidade domínio linguístico; fronteiras; línguas de sinais; imigrantes; refugiados; línguas estrangeiras; Inglês; formação docente em Português e Espanhol; formação docente em Inglês; interculturalidade; intraculturalidade; plurilinguismo; certificação Mercosul; diversidade linguística e cultural; visibilidade línguas originárias; sistema educativo regional; educação, línguas e integração
VIII Reunião CAPL	23 e 23/03/2015	Brasília, Brasil	Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai	Falta de dados sistematizados sobre línguas; consultoria; educação, línguas e integração; grupos de trabalho; comissões; convergência; Unasul; trabalho

				conjunto; formação de redes; cooperação técnica; eixos; plurilinguismo; interculturalidade; diversidade linguística; bases de dados
--	--	--	--	---

Fonte: Quadro desenvolvido pelas autoras a partir das atas de reuniões do GTPL/CAPL, Setor Educacional do Mercosul. Disponível em: <http://sicmercosul.mec.gov.br/pt-BR/>. Acesso em: 12, nov. 2019, e em 02, fev. 2022. *Ver nota de rodapé 2.

É interessante observarmos como o tópico “formação docente” está presente desde o primeiro registro disponível (VI Reunião, 2008), além de todo o trabalho conjunto a ser desenvolvido (planejamento, gestão, certificação) visando à integração regional no espaço plurilíngue do Mercosul. Tópicos como “interculturalidade”, “bilinguismo”, “diversidade cultural”, “multilinguismo” e “diversidade linguística e cultural” são frequentes em praticamente todos os documentos, com a tríade língua/educação/integração marcada na pauta de organização de um seminário regional de políticas linguísticas que começou a ser tratado em 2009, na VIII Reunião, estendendo-se até o último registro disponível, dado que o evento fora remarcado diversas vezes, não ficando claro se foi realizado.

Ou seja, os assuntos foram tratados, mas não há indícios de encaminhamentos. Observamos a falta de informações em algumas atas (anexos), ou mesmo a ausência de determinadas atas, o que também é um problema, comprometendo a transparência das ações e a divulgação do trabalho do Comitê. Problemas administrativos são registrados, como falta de continuidade nas reuniões por ausência de alguns representantes, falta de comunicação com outros grupos de trabalho e comitês, necessidade de divulgação das proposições e planejamento realizado no CAPL, mostrando fragilidade. Podemos entender isso como sintomática da ausência de integração política efetiva, faltosa aos países, constatado

também pelo não cumprimento de prazos estabelecidos para efetivação do mercado comum e da união aduaneira, passados mais de trinta anos da criação do Mercosul.³ Ressaltamos a relevância do trabalho do comitê de políticas linguísticas, que, embora tenha tratado de questões fundamentais à integração regional, ainda não foi suficiente para desdobramentos efetivos.

Visando a facilitar a análise do conteúdo tratado nas pautas das atas do GTPL/CAPL, classificamos como de três tipos: (1) Análise, Avaliação, Projetos e/ou Planejamento (38 pautas); (2) Avaliação, Pesquisa, Acreditação e/ou Certificação (cinco pautas), ou (3) Pesquisa, Consultoria e Divulgação/Promoção e/ou Publicidade (catorze pautas). Em algumas atas, houve sobreposição das pautas conforme categorias como Certificação (2) e Divulgação (3), Planejamento (1) Acreditação e/ou Certificação (2), Planejamento (1) e Certificação (2), Planejamento (1) Pesquisa, Consultoria (3) e ainda Planejamento (1) e Promoção (3). Ao todo foram registradas 57 pautas nas dez atas analisadas.

Interessou-nos também a formação dos participantes das reuniões do GTPL e CAPL, representantes de Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, visando a um panorama sobre as possíveis influências e/ou preferências acadêmicas para as proposições registradas nas atas e/ou a postura diante da conjuntura política, geopolítica, geoeconômica, separando estudos de graduação, mestrado e doutorado no país de origem (como também de países-membros, ou associados ao Bloco), Estados Unidos ou Europa.

Pelo Brasil, no período, foram registradas participações de seis representantes: dois professores e pesquisadores (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria), um diplomata e quatro técnicos e assessores do Ministério da Educação. Pela Argentina foram sete representantes, todos ligados

³ Patrícia Helena dos Santos Carneiro (2006) discute uma série de aspectos jurídicos, destaca resistências internas nos países, ausência de compromisso político para avanços (CARNEIRO, 2006, p. 1773), quando completava dez anos da assinatura do Protocolo de Ouro Preto.

ao Ministério de Educação Nacional. O Paraguai teve três representantes, todos ligados ao Ministério de Educação e Cultura do país; o Uruguai, oito representantes, o maior número por país-membro no período: professores e pesquisadores da *Universidad Nacional de la República*, da *Administración Nacional de Educación Pública* (Anep) e Ministério da Educação. A Venezuela, em sua curta participação como país-membro do Mercosul, teve cinco representantes na única reunião da qual o país participou, a V/2013, quando exerceu a presidência *pro tempore* (2013) do Mercosul. É interessante observar o nome do Ministério de Educação do país venezuelano, que teve certificada a erradicação do analfabetismo pela Unesco⁴: *Ministerio del Poder Popular para la Educación*, que nos leva a compreender o ferrenho ataque sofrido por esse país, assim como a crise vivida há anos, causando a migração da sua população para vários países da América Latina.

Quadro 2: Dados sobre a formação dos participantes do Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas e Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (2008-2015)

Participante/ País		Gradação	Mestrado do país de origem	Mestrado EUA	Mestrado Europa	Doutorado país de origem	Doutorado EUA	Doutorado Europa
Tot al	29	10 (09 Letras/Linguística – 01 Europa, 01 Comunicação)	05 (01 Letras/Linguística, 04 Educação) *20 sem dados	02 (01 Letras/Linguística, 01 Educação)	03 (01 Letras/Linguística, 01 Educação, 01 Políticas Públicas)	12 (09 Letras/Linguística; 03 Educação) * 15 sem dados	01 (incompleto, Letras/Linguística)	01 (Ciências da Linguagem - França)

⁴ Comunicado Conjunto dos Presidentes dos Estados Partes do Mercosul e os seus Estados Associados, de 9 de Dezembro de 2005, por ocasião da XXIX Reunião do Conselho do Mercado Comum, dando respaldo ao Programa da Unesco “La Voz de los sin Voz”, Ponto 19 do Comunicado, em Carneiro (2006, p. 1386).

		*19 sem dados						
--	--	---------------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de buscas no google.com.br, google.com.ar, google.com.py e google.com.uy e Plataforma Lattes (CNPq). * Sem informações, nome não encontrado nas buscas ou nome diferente do registrado em atas, ou informações incompletas nos currículos localizados, principalmente de fora do Brasil, tornando difícil precisar se tratar ou não da mesma pessoa.

Dos vinte e nove participantes/representantes, apenas conseguimos informações sobre a graduação de dez deles. Nove registram formação em Letras/Linguística e um em comunicação; um deles cursou graduação na Europa, os demais, no país de origem. Sobre a formação no mestrado, não temos dados de vinte, dos vinte e nove participantes; cinco cursaram a especialização em seus países de origem (Letras/Linguística = 01; Educação = 04); dois nos Estados Unidos (Letras/Linguística = 01; Educação = 01) e três na Europa (Letras/Linguística = 01, Educação = 01, Políticas Públicas = 01) - um dos participantes cursou dois mestrados, um no país de origem e um na Europa. Em relação à formação no doutorado, não tivemos acesso a dados de quinze participantes; doze cursaram em seu país de origem (Letras/Linguística = 09; Educação = 03); um nos Estados Unidos (Letras/Linguística - incompleto na data da ata) e um na Europa (Ciências da Linguagem). É interessante observar que, embora no mestrado os títulos se concentrem na Educação, no doutorado são onze em Letras/Linguística/Ciências da Linguagem e três em Educação, quase não havendo interdisciplinaridade com outras áreas, o que seria apreciável, dada a complexidade e amplitude de assuntos abrangidos pelo campo linguístico nas relações regionais.

Numa comparação com outras organizações de integração, Hamel (2004, p. 129) destaca a precocidade da pauta de integração educativa e cultural no Mercosul, diferente da União Europeia, modelo que inspirou o bloco, e que tratou desses tópicos muito depois de sua formação. Outro exemplo, o Nafta (*North American Free Trade Agreement*, Acordo de Livre Comércio da América do

Norte, entre Canadá, Estados Unidos e México), à época, não tinha nada relevante relacionado a sistemas de educação ou ao ensino das línguas oficiais. O acordo foi atualizado em 2020, restringindo-se a questões comerciais, a compras públicas, entre elas pelo setor de educação pública, de aquisição de empresas de serviços educativos e de serviços de creditações. No entanto, não nos detivemos na análise aprofundada do documento. No portal institucional, além do próprio tratado, há apenas informações sobre mecanismos de solução de controvérsias (NAFTA, 2020).

Gilvan Müller de Oliveira (comunicação pessoal, 2021-2022) observa que, com a extinção do CAPL, os assuntos de políticas linguísticas no Mercosul continuaram sendo tratados no âmbito da Associação de Universidades Grupo Montevideu, que já tinha a tradição de realizar fóruns específicos para o assunto; a associação lançou em 2009 a Revista Digital de Políticas Linguísticas, citada na ata da VIII Reunião (2009).

Discussão dos dados

A partir de nosso objeto de pesquisa, ponderamos que a maioria dos problemas linguísticos enfrentados pelos povos falantes das línguas minorizadas, por isso ameaçadas, decorrem das contradições do sistema capitalista em que vivemos, materializadas em lutas pela terra. Percebemos que isso nem sempre é abertamente discutido, muito menos enfrentado, apesar de constatações que tangenciam a origem do problema em grande parte das pesquisas e publicações.

Na primeira etapa de nosso estudo (WOIDA, 2019), desconhecendo antes a amplitude do trabalho de integração existente no Setor Educacional do Mercosul, ou mesmo da transversalidade dos temas de políticas linguísticas nesse universo, impressionou-nos a complexidade e abrangência dos avanços sobre o assunto, momento em que já ficamos sensibilizadas para a relevância da temática da integração, assim como para o papel das políticas linguísticas no processo de integração regional.

Marini (1993, n.p.) defende a integração latino-americana como a única solução possível para os países e seus cidadãos continuarem se percebendo como “brasileiros”, “argentinos”. Todavia, é imperioso que esse processo seja uma integração completa: cultural, econômica e política. Na análise proposta neste capítulo, o GTPL/CAPL atuaria na questão linguístico cultural, o que implica uma atuação política.

Sobre antecedentes de integração, Marini (1993, n.p.) indica duas características: a) responde aos interesses das burguesias latino-americanas, b) partiram da estratégia dos Estados Unidos de afirmar sua hegemonia, quando havia resistência a essa preponderância em todo o continente. Essa estratégia levou à prática de uma política subimperialista pelo Brasil como centro intermediário de poder dos Estados Unidos (MARINI, 1969, 1993, n.p.), com luta por mercados para os produtos da indústria brasileira, também por recursos energéticos e matérias-primas.

Marini (1993, n.p.) caracteriza o subimperialismo como “a expressão perversa de um fenômeno resultante da diferenciação da economia mundial, com base na internacionalização do capital”. Disso teria resultado “a superação da divisão simples do trabalho – expressa na relação centro-periferia, tematizada pela Cepal – em proveito de um sistema muito mais complexo.”⁵ Nesse sentido, ações de ordem econômica refletem-se nos campos social, cultural, histórico e linguístico, por meio da divulgação ou supressão de músicas, filmes, vestimenta, eletrônicos, instalação de multinacionais e, assim, estabelecimento de comportamentos e crenças que enaltecem as grandes potências em detrimento da cultura e das necessidades locais (GALLARDO, 2014).

Pensando o subdesenvolvimento num plano filosófico, Vieira Pinto (2008), nessa obra que consolida um trabalho de décadas de um dos mais lúcidos filósofos brasileiros que descreveram a realidade subdesenvolvida, esmiúça a utilidade da metáfora milenar do “vale de lágrimas” aos grupos que historicamente

⁵ Tradução das autoras.

fazem uso dela para manter o controle dos meios de produção. Numa perspectiva materialista dialética, Vieira Pinto (2008) denuncia a construção de uma sociologia que esvazia o aspecto humano, presa a uma lógica formal idealista insuficiente para responder aos dilemas da vida material. Sua reflexão, porém, não se reduz a esse campo, provando a influência do idealismo em diversos campos: história e filosofia do conhecimento, evolução histórica da humanidade, economia, desenvolvimento, política, cultura, comunicação, e linguística, para a manutenção da dominação ideológica, política, econômica, científica e cultural - a “ocultação semântica do vale de lágrimas”, como bem descreveu.⁶

Podemos ver reflexos do *modus operandi* dos países centrais no funcionamento dos organismos vinculados ao SEM, de forma a exercer influência e controle do pensamento entre os técnicos do Bloco, mas também entre as proposições do GTPL/CAPL, como a de criação de um centro regional compartilhado para a promoção das línguas do Mercosul (Instituto Mercosul, X Reunião, 2010 - ver quadro 1), tendo como alternativas para o Bloco a atuação via cátedras e/ou espaços acadêmicos para impulsionar o conhecimento e difusão das línguas e literatura nos idiomas oficiais do Mercosul. A prática é intensamente repetida por organizações vinculadas ao SEM, como a Organização dos Estados Iberoamericanos, a Unesco, conforme indica a consulta a seus portais institucionais: intercâmbios, financiamentos de projetos, bolsas, seminários etc., como bem destacou Vieira Pinto (2008)

⁶ “Sociologia do vale de lágrimas” foi o título planejado pelo autor para a obra, escrita em 1975, em plena ditadura, ao finalizá-la confessou que representaria “pouco mais que o rascunho de um futuro livro, que provavelmente nunca será publicado.” (VIEIRA PINTO, 2008, p. 412). Vieira Pinto faleceu em 1987 e a obra ficou inédita até 2008. Dados biográficos, a bibliografia de Vieira Pinto, as traduções (muitas para a editora Vozes), com os pseudônimos Francisco M. Guimarães, Mariano Ferreira ou Floriano de Souza Fernandes, constam em sítio da rede de pesquisadores de sua obra, disponível em: <http://www.alvarovieirapinto.org/referencias/cronologia-vida/>. Acesso em 13, jan. 2022.

sobre a aplicação desses métodos para manutenção da dominação econômica e cultural.

No entanto, para os países do Mercosul, essa apropriação poderia ter um impacto positivo visando à integração, fazendo tais ferramentas terem utilidade regional e dando-lhes forças para enfrentamento externo, pela mudança de percepção que poderia alcançar. Além disso, o que vemos são investimentos em universidades tecnológicas, visando a operar máquinas, ao invés de formação capaz de criar tecnologias (IANESKO, BURGEILE, LÁZARO, 2012, p. 98) que possam trazer melhorias práticas à Região. A ausência de uma educação crítica é uma realidade não apenas brasileira, mas também dos países do Mercosul (IANESKO, BURGEILE, LÁZARO, 2012, p. 99).

No X Congresso Mundial de Sociologia, realizado em 1982 na Universidade Nacional Autônoma do México (Unam), Hamel e Muñoz Cruz ([1982]1988a), apresentando um panorama dos estudos sociolinguísticos na América Latina, já criticavam o excesso de teorias e projetos de pesquisa ligados a autores dos Estados Unidos e Europa, assim como o desprezo à Teoria da Dependência Latinoamericana, com força para explicar as realidades na região.

Retomamos nosso problema de pesquisa: por que acordos assinados no âmbito do Mercosul, em especial, tratados, amplamente discutidos, com impacto efetivo, na vida prática de um amplo contingente de pessoas – professores, pesquisadores, estudantes, tradutores, editores, entre outros, e repercussão na vida da população dessa macrorregião sul-americana – não se efetivaram na prática? Dada a transversalidade da língua, diríamos que, caso postas em prática as recomendações do Grupo de Trabalho e Comitê Assessor de Políticas Linguísticas no Mercosul Educacional em seus respectivos países, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (são países associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname)⁷, dando a conhecer a realidade um do outro, pensar e produzir conhecimento

⁷ Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/paises-del-mercosur/>. Acesso em: 18, out. 2019.

a partir da integração linguística, que dá início à integração cultural, sob o viés das leituras dos teóricos críticos latino-americanos, fatalmente representaria ameaça ao imperialismo e ao subimperialismo (MARINI, 2017).

Todavia, a ser considerado o impacto da dominação exercida pelo colonialismo cultural, intelectual e acadêmico – nos moldes atuais, dentro da ordem liberal burguesa, este não teria efeito prático algum. Nesse sentido, a análise das atas dos encontros do CAPL evidencia a abordagem das questões a que o comitê se propõe, mas que não são efetivadas na prática, tornando-se, assim, um órgão meramente cumpridor de uma dinâmica maior, que parece ter a função de engessar possíveis ações efetivas voltadas ao desenvolvimento de políticas linguísticas no Mercosul, cujo papel para a integração regional é mister.

O objetivo do Mercosul, inicialmente sendo um mercado comum, seria encontrar mercados para os produtos dos países que o formam, marcados pela submissão à integração do capital, de caráter imperialista, sustentada pelo aumento da exploração dos trabalhadores e, também, pela superexploração do trabalho (MARINI, 2017). Qualquer integração cultural não assimilacionista é descartada pelo “condomínio hegemônico”, como afirma o embaixador brasileiro Samuel Pinheiro Guimarães em longo prefácio ao livro de Moniz Bandeira (2014). Guimarães foi representante brasileiro pelo Itamaraty no Mercosul, deixou o cargo em junho de 2013, às voltas do turbulento e breve processo de impedimento do presidente paraguaio Fernando Lugo: alegou não haver apoio político para implementação da integração (GUIMARÃES, 2012). A integração cultural acordada entre os países-membros e associados, mesmo que ensaie preocupações sociais, o faz apenas dentro da ordem estabelecida. Absolutamente nada fora dessa ordem é sequer discutido, o que mostra o quão disciplinados todos foram dentro dos moldes estabelecidos para o pensamento acadêmico. Ou, como representantes dos Estados-membros, atuam nos limites possíveis.

No plano de ação 2011-2015, a pauta do identitarismo está presente (MERCOSUL, 2011). Para Ouriques (2017, 2021) trata-se de estratégia de esvaziamento da criticidade, por uma falsa impressão de pluralismo. No plano de ação 2016-2020 (MERCOSUL, 2017), o objetivo principal foi a educação com fins à integração, visando construção de cidadania regional. Os eixos estratégicos contemplam os objetivos de geração e difusão do conhecimento, a mobilidade para integração regional, a qualidade, a equidade, a inclusão e a participação social.

Entre as prioridades estava a institucionalização e consolidação de programas regionais, com destaque para Escolas Interculturais de Fronteira, o que é bastante irônico, provando a ausência de integração política. No mesmo ano em que se aprova o plano, 2017, percebe-se o duplo revés do programa (que poderíamos estender ao projeto de integração, postergado): ser prioridade e ser encerrado ao mesmo tempo. Cancelado sumariamente, entre outras questões que minaram o processo de integração em curso, a partir da “Ponte para o Futuro”, plano de governo do presidente Michel Temer, vice-presidente que assumiu após o impedimento da presidente Dilma Roussef no Brasil (golpe para seus partidários, desistência da luta política para seus críticos mais ácidos – como Ouriques, 2017, 2021), repercutindo no Mercosul.

Um exemplo prático do fracasso da integração cultural, econômica e política é vivido rotineiramente por cidadãos bolivianos na fronteira de *Guayaramerín*, Bolívia, cidade-gêmea com Guajará-Mirim, Rondônia, do lado brasileiro. Carneiro e Rocha (2015), com o instrumental da Filologia Política (ROCHA, 2013), denunciam a necessidade de serem cumpridos os direitos à educação das crianças bolivianas no Brasil, como também o acesso de bolivianos a outros direitos negligenciados em Guajará-Mirim e, certamente, em outros pontos de fronteira também, graças ao desconhecimento sobre a legislação referente a tratados internacionais assinados pelo Brasil, inclusive no que toca à língua, e à não necessidade de tradução de documentos, vigente no Mercosul e também para os bolivianos, alcançados pelo *status* de país associado.

Considerações

Técnicos com conhecimento e visão atuaram no Grupo de Trabalho e Comitê Assessor de Políticas Linguísticas no Sistema Educacional do Mercosul. No entanto, as decisões são tomadas em uma instância que não considera e/ou despreza o que pode representar, na prática, a realização da integração cultural, justamente por afigurar impacto para seus interesses diretos e das classes sociais que essas lideranças representam. A integração cultural poderia mudar a relação das pessoas com o Estado, com as classes sociais, com o trabalho. Na melhor expectativa, efetiva revolução social, que levaria pessoas a defenderem seus direitos e brigarem (violentamente, até mesmo) por isso. A integração econômica ainda não avançou e a integração política, entre avanços e retrocessos, até o momento falhou. Apesar de parecer um caminho bloqueado, a integração latinoamericana é um horizonte que deve ser contemplado e que exige sérias discussões, tanto pela comunidade acadêmica como em geral, pois os impactos seriam os mais amplos possíveis, mas para isso é necessário ousar pensar fora dos moldes estabelecidos.

Reavaliando as proposições registradas pelo GTPL e CAPL, observamos um planejamento muito técnico, dentro da ordem burguesa, dos limites impostos por organizações, mesmo multilaterais, de Estados-Nação inscritos no sistema capitalista - cujas classes dominantes jamais aceitariam resultados e/ou efeitos que tal planejamento possa ter nos países-membros e/ou associados, ainda mais na área de educação, por excelência, campo de atuação das políticas linguísticas no Mercosul Educacional, seria jogar fâisca num palheiro. Com os avanços de nossos estudos, acreditamos que somente a integração ampla, nos aspectos culturais, políticos e econômicos, pode trazer alguma perspectiva de mudança ao cenário sul-americano e latino-americano. Para isso, é necessário o exercício da crítica radical e a busca por soluções próprias à proposição de ações paralelas, a partir da realidade concreta no cenário regional - dependência e subdesenvolvimento -, com o objetivo de romper com essa triste realidade, sistematicamente moldada como intransponível.

Referências

- CARNEIRO, Patrícia Helena dos Santos. **Uma avaliação crítica do processo de integração do MERCOSUL, à luz dos seus antecedentes, instrumentos e relações externas, em especial com a União Européia**. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Santiago de Compostela, 2006.
- CARNEIRO, Patrícia Helena dos Santos; ROCHA, Júlio César Barreto. **O Estado do Direito na Fronteira Brasil-Bolívia: espaços de cidadania em construção na Amazônia**. Anais ENADIR, GT14, Abordagens Antropológicas do Estado. Núcleo de Antropologia do Direito. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://nadir.fflch.usp.br/GT14-IVENADIR>. Acesso em 01 set. 2019.
- GALLARDO, Bárbara Cristina. Construção de uma identidade brasileira: a narrativa de um norte-americano sobre o Brasil. **Polifonia**. vol. 21, no. 29, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1931>. Acesso em 11 maio 2022.
- GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Brasileiro deixa cargo de alto representante geral do Mercosul. **Carta Capital**. Publicado em 28/06/2012, Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/brasileiro-deixa-cargo-de-alto-representante-geral-do-mercosul/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022
- HAMEL, Rainer Enrique, MUÑOZ CRUZ, Héctor. *La sociolinguística em América Latina: Notas sobre su Dependencia y Perspectivas*. In: HAMEL, Rainer Enrique, SUÁREZ, Yolanda Lastra de, MUÑOZ CRUZ, Héctor. **Sociolinguística Latinoamericana**. X Congreso Mundial de Sociología, México 1982. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1988.
- HAMEL, Rainer Enrique. *Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America*. In: Maurais, Jacques, and Morris, Michael A.,. **Languages in a globalising world**. Cambridge University Press, 2004.
- IANESKO, Renata Aparecida; BURGEILE, Odete; LÁZARO, Pancho Richard Pinheiro. A Educação no Contexto Latino Americano. **Revista Veredas Amazônicas** – Julho-Dezembro – Vol.. 2, Nº 2, 2012. ISSN: 2237-4043. pp. 95-104.
- MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Coleção Pátria Grande, vol. 1. Florianópolis: Editora Insular, [1969] 2017.
- MARINI, Ruy Mauro. **Dos momentos en la integración latinoamericana**. Fuente: Archivo de Ruy Mauro Marini, con la siguiente anotación: "Texto para

El Día Latinoam. y Canadá, 1993. Disponível em: <https://marini-escritos.unam.mx/?p=1473>. Acesso em 20, fev. 2022.

MERCOSUL. Plano de Ação 2010-2015. 2011. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1I3CgxIgtZZuiWY_K7GXrQsi5OAUwV3rw.

MERCOSUL. **Plano de Ação [do Setor Educacional do MERCOSUL] 2016-2020.** Disponível em: <http://bit.ly/33Cp1pY>. Acesso em: 13 out. 2018.

NAFTA, North American Free Trade Agreement. Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC). 2020. Disponível em: <https://can-mex-usa-sec.org/secretariat/agreement-accord-acuerdo/index.aspx?lang=spa>.

Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

NÁNDEZ BRITOS, Jorge y VARELA, Lía. *Español y portugués, vectores de integración regional: aportes para la construcción de una política de formación docente.* 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2015.

Disponível em: <http://bit.ly/2DpSM2w>. Acesso em: 23, nov. 2019

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. MORELLO, Rosangela. **A fronteira como recurso:** o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). Revista Iberoamericana de Educación 145 (2019), vol. 81 núm. 1, pp. 53-74. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8113567>. Acesso em: 23 set. 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Políticas Linguísticas Regionais.** Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra Unesco de Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. Coordenação de Gilvan Muller de Oliveira e Vicent Climent-Ferrando (Universidade Pompeu Fabra, Barcelona). Out./2021-Mar./2022. Plataforma Moodle.

OURIQUES, Nildo. Ciência e Pós-Graduação na Universidade Brasileira. In: RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES, Nildo (org.). **Crítica à Razão Acadêmica. Reflexão Sobre a Universidade Contemporânea.** Vol. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2017, 3ª edição.

OURIQUES, Nildo. **O colapso do figurino francês;** Crítica às ciências sociais no Brasil. Florianópolis. Insular Editora, 2017. Edição do *Kindle*. 4ª edição, 2021.

OURIQUES, Nildo. A atualidade da revolução brasileira (prefácio). In: MONIZ BANDEIRA, Luis Alberto. **O caminho da revolução brasileira.** Coleção Pátria Grande, vol. 8. Florianópolis: Editora Insular, 2021a.

OURIQUES, Nildo. **O que ler para entender a América Latina.** Curso livre. Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), Universidade

Federal de Santa Catarina. Plataforma YouTube, 12 aulas. 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3MVUnyI> . Acesso em 22 jan. 2022.

PERROTA, Daniela Vanesa. *El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 5 nº 5, 2014. *Dossier Internacionalización de la Educación Superior*. p. 68-92. Disponível em: <http://bit.ly/2sqSpm7>. Acesso em: 12 mai. 2019.

PHILLIPS, Anne. *Multiculturalism without Culture*. Princeton (New Jersey, EUA): Princeton University Press, 2007

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Prefácio, in: MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. **Brasil, Argentina e Estados Unidos: Conflito e integração na América do Sul (da Tríplice Aliança ao Mercosul)**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2014 (edição *Kindle*.)

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

SISTEMA DE COMUNICAÇÃO DO MERCOSUL EDUCACIONAL / MERCOSUL EDUCATIVO. Categoria: Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL) – Comitê Asesor de Políticas Linguísticas (CAPL). Disponível em: <http://bit.ly/3687NCm>. Acesso em: 06 de julho de 2019. Link desabilitado (site não disponível). Documentos parcialmente encontrados em: MERCOSUL EDUCACIONAL. Documentos. Disponível em: <https://edu.mercosur.int/pt-br/repositorio-documental/documentos-categoria.html>. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro Borges. **A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editorial, 2008. (Org.) De Fáveri, José Ernesto. 430p.

WOIDA, Pollyana. **A internacionalização da Língua Portuguesa no MERCOSUL: uma abordagem sociolinguística**. - Porto Velho, RO, 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Orientação Professora Dr^a Odete Burgeile. Disponível em: <https://bit.ly/3vSteam>. Acesso em 12, jan. 2021.

Português como língua adicional, letramento crítico e diversidade linguística e cultural: por uma educação linguística decolonial

Gilmara dos Reis Ribeiro (UNIFAP)

Abrindo gretas

Para abordar a proposta temática deste texto, primeiramente é necessário abrir algumas gretas e destacar escolhas terminológicas que constituem a essência da proposta. Uma dessas é a preferência por “Língua Adicional”, em vez de “Língua Estrangeira” ou “Segunda Língua”. Outra é a opção por “educação linguística”, em vez de “ensino-aprendizagem de línguas” ou, simplesmente, “ensino de línguas”.

Assim, a escolha da nomeação “Português como Língua Adicional” (PLA) está vinculada ao pressuposto de que, para além da língua tida como materna ou primeira, a que é apropriada no processo de aquisição de linguagem, outras línguas passam a compor um único repertório linguístico de um falante no curso de sua vida. Conforme Schlatter e Garcez (2009), o termo “Língua Adicional” indica que outra língua se soma àquela que determinado falante já possui em seu repertório. Além disso, reforça o convite para que se participe na sociedade por meio dessa língua, refletindo “[...] sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128). Para esses autores, realizar essa reflexão, por meio de questionamentos, pode contribuir para a formação crítica de um cidadão, para que saiba lidar “[...] com a diversidade e o trânsito intercultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134) e, diríamos ainda, para que entenda os valores e os poderes agregados às línguas.

Lôpo Ramos (2021) defende o emprego desse termo como um hiperônimo capaz de abrigar as variadas nomeações de contextos de língua não-primeira, a saber: Segunda Língua, Língua Estrangeira, Língua de Herança, Língua de Acolhimento e Língua de Vizinhança. Considerando, por exemplo, as conotações de estrangeiridade e secundariedade inerentes, respectivamente, às nomeações “Língua Estrangeira” e “Segunda Língua”, a defesa do uso de “Língua Adicional” tem como princípio a “[...] busca pela eliminação dos estereótipos que atribuímos à língua, à cultura daqueles que precisam ou querem se situar [em] novo local” (LÔPO RAMOS, 2021, p. 317). Nesse sentido, a opção por esse termo é uma forma de se contrapor ao tratamento dado ao “[...] ‘outro’, como estrangeiro, estranho, ‘externo [...]’” para “[...] percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, mas em todo os casos, vendo-o humanamente como par” (LÔPO RAMOS, 2021, p. 317). A partir dessa contraposição, é possível também romper com a associação estabelecida entre sua prática de linguagem na nova língua e a estrangeiridade que demarca o “não ser daqui”, o “não ser um de nós”.

Isso posto, assumindo um caráter “humanizador” e inclusivo, esse conceito “guarda-chuva”, como o identifica a autora, extrapola a ideia de “acréscimo” de uma língua ao repertório de um falante e reivindica a consideração de sua língua e de intercâmbios culturais (LÔPO RAMOS, 2021), favorecendo, portanto, o respeito à diversidade de línguas e de formas de ver e viver no mundo.

Por sua vez, a nomeação “educação linguística” se vincula ao que, segundo Bagno e Rangel (2005), inclui

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam *adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos* (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63, grifos nossos).

Freitas (2021, p. 6), retomando Bagno e Rangel (2005), entende que os autores veem “[...] a educação linguística como um processo

que ocorre dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida, com foco em um conjunto de saberes sobre língua e sobre linguagem, nem sempre adquiridos e desenvolvidos em uma ação consciente”. No entanto, restringindo o conceito ao âmbito escolar, a autora salienta entendê-lo como

[...] um processo escolar que articula a ampliação: (1) da competência linguístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, de textos e de *reflexões sobre a língua e sobre a linguagem*; (2) do *pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes* que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais. No caso da educação linguística em línguas adicionais, tais questões envolvem tanto o país ou contexto em que o processo educativo ocorre, quanto os diversos países ou contextos em que a língua adicional em foco é falada (FREITAS, 2021, p. 6, grifos nossos).

Em acordo com uma perspectiva de educação voltada ao “socialmente relevante”, Schlatter e Garcez (2009) suscitam a compreensão de que ter como foco a educação linguística no processo do ensino de línguas é uma forma de considerar as várias línguas em confluência, oportunizando a reflexão sobre questões em comum, a participação colaborativa e o trânsito fluido nos variados contextos, sejam eles novos ou familiares.

Ante o exposto, considerando as concepções enunciadas por Bagno e Rangel (2005) e Freitas (2021), a educação linguística compreende, portanto, mais do que ensinar língua a partir de um processo que toma uma língua nomeada (por exemplo: Português, Libras, Inglês, Francês) como uma referência estanque, como um objeto de conhecimento a constituir todo o processo educacional, o tema gerador exclusivo de aulas metalinguísticas. Muito mais do que “sobre” línguas, as aulas são, também, “de” e “em” línguas e outras semioses. É, ademais, um processo que ocorre para além do âmbito escolar. Em suma, é uma formação que acontece na vida em toda a sua pluralidade. Por isso, quando acontece em âmbito escolar, precisa incluir e focalizar essa pluralidade e a manifestação desta na sociedade.

Tendo em vista tais esclarecimentos, alinhado a essas concepções, este texto se propõe a defender a relevância de se promover a educação linguística em PLA a partir de um horizonte decolonial, no qual tanto o letramento crítico enquanto uma prática problematizadora, quanto a diversidade linguística e cultural são considerados. Isso porque, para além do ensino de língua pautado na dita Gramática Normativa, ou no ensino de uma língua nomeada estanque, é necessário que a educação linguística contemple reflexões sobre o uso real da língua e suas implicações, propiciando o enriquecimento do repertório lexical e sociocultural dos falantes e o desenvolvimento de perspectivas mais holísticas sobre línguas, culturas e práticas de vida.

Nesse ínterim, mostra-se importante reconhecer a beleza da diversidade que, por exemplo, faz do Brasil um país continental, não apenas em termos de extensão geográfica, mas também em termos de vivências, culturas, saberes e práticas de vida e linguagens tão outras. Um exemplo disso é que, para além da diversidade linguística natural das línguas nomeadas, o Português Brasileiro constitui-se de uma riqueza linguística muito variada tendo em vista os repertórios linguístico-culturais das diversas regiões do país, resultando no reconhecimento de vários “brasis” (OLIVEIRA; BESERRA, 2016) dentro do Brasil.

Neste caso, focalizando este “Norte sulificado”, dentro do Brasil, a abordagem da diversidade linguística em práticas didáticas de PLA, considerando especificamente práticas de linguagem e de vida de comunidades amazônicas, mostra-se relevante à evidenciação de saberes e da riqueza e valores culturais de uma região por vezes subalternizada, inclusive quanto à validação dos saberes científicos que produz. Reconhecer essa riqueza por vezes representada em livros didáticos de PLA de forma estereotipada, a exemplo do que ocorre também em produções teledramatúrgicas que tematizam as manifestações linguístico-culturais da região amazônica, é uma forma de assumir uma postura decolonial, por meio da qual se ecoem gritos que possam abrir gretas ou abrir gretas por onde ecoem gritos em favor

de modos outros de fazer-sentir-pensar educação linguística “a partir de baixo”, como diz Walsh (2020).

Como caminhos desse fazer-sentir-pensar educação linguística, na sequência, apresentamos alguns apontamentos sobre a relevância de se considerar a questão cultural nessa educação em PLA. Logo após, destacamos a contribuição do Letramento Crítico para um fazer didático problematizador (e por que não, *gretador*) e, por fim, sugerimos alguns (en)caminhamentos em favor de uma educação linguística decolonial em contexto de Português como Língua Adicional.

A questão cultural na educação linguística em Português como Língua Adicional

Para evidenciar a presença de abordagens culturais em educação linguística em PLA, na sequência são pontuadas algumas considerações acerca do tema.

Silva (2007, p. 5) defende que, ao “[...] receber aprendizado linguístico, o homem também recebe aprendizado relativo à cultura”. Nóbrega (2014), por sua vez, destaca a importância de serem contempladas, no ensino-aprendizagem de língua, questões de cultura e de interculturalidade. Segundo ela, “por trás das singularidades de cada aluno, está a herança cultural e, em consequência, não é possível gerenciar as aulas de PFOL [Português para Falantes de Outras Línguas] sem referenciar a cultura” (2014, p. 75). Assim, o desenvolvimento de aspectos culturais em aulas de PLA é importante, inclusive para promover o conhecimento da sociedade-alvo, o que inclui “[...] reconhecer pistas prosódicas reveladoras das intenções comunicativas do falante” (NÓBREGA, 2013, p. 319). A questão cultural não é vista, no entanto, como um acervo de traços culturais com delimitações rígidas, já que, de acordo com a autora, o caráter multicultural da atualidade faz com que as diversas culturas se interrelacionem (NÓBREGA, 2014).

Alinhada a essa visão, Rosa (2016), baseada em Jean-Marie Prieur (2006), destaca o caráter multilíngue dos falantes, pontuando a influência que recebemos das formas de falar de outras pessoas, incluindo seus dialetos e/ou estilos. A autora enfatiza essa questão ao defender que, ao falarmos ou escrevermos, somos impregnados “[...] pelos outros e pelo Outro (enquanto completude da cultura, da inscrição social, mas também do inconsciente)” (ROSA, 2016, p. 85).

Ampliando a questão, Santos (2014), pontuando como as representações de identidade e cultura são construídas em práticas didáticas de PLA, revela a contribuição das interações para a apropriação da língua, as quais podem extrapolar os limites linguísticos e ser oportunidade de enriquecimento cultural, especialmente quando o contato envolve falantes que detêm um conhecimento razoável da língua em estudo. Nesse caso, a interação “[...] pode ser a ocasião não somente de aprender a conhecer estratégias interativas diferentes das de sua cultura, mas também de se confrontar com diferentes maneiras de agir e de pensar” (SANTOS, 2014, p. 138). Tal confronto, inclusive, pode ser entendido como uma forma de aprender com o outro e de conviver com ele, aprendendo colaborativamente.

Ferraz e Weiss (2015), a partir de uma prática de trabalho em grupo, abordam a importância da colaboração em educação linguística em PLA. Segundo elas, nessa prática, a interação favorece o desenvolvimento do conhecimento linguístico e a estratégia de formação de grupos oportuniza a inserção social dos alunos, além de produzir conhecimento linguístico. Nesse sentido, a aprendizagem de língua não ocorre de forma individualizada, mas sim dependente da participação, do apoio e da colaboração de todos aqueles que participam do processo.

Harari (2018), ao problematizar os propósitos atuais da educação, salienta a colaboração como uma das quatro habilidades genéricas que deveriam ser desenvolvidas para uma formação educacional mais holística. Nas palavras do autor:

Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar ‘os quatro Cs’ — pensamento crítico, comunicação, *colaboração* e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e *ênfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida*. O mais importante de tudo será a *habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares* (HARARI, 2018, p. 252, grifos nossos).

Tendo em vista o exposto pelo autor, ao defender uma educação linguística que se abra à multiculturalidade, entendemos que a colaboração é não apenas necessária, mas também importante para a aprendizagem com o outro, quer se focalizem línguas e culturas, quer saberes, conhecimentos, crenças e valores associados a elas. Podemos dizer que, a partir de uma prática colaborativa, é criado espaço para o desenvolvimento dos saberes não objetivados, os quais, a partir de Vincent, Lahire e Thin (2001), são aqueles por nós utilizados no convívio social, não sendo objetos de ensino.

Partindo do princípio de que se aprende participando de atividades interacionais e da construção conjunta do conhecimento, conforme pontuam Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), e partindo da visão de cultura como “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes” (HOUAISS, 2009, acepção 5 do dicionário eletrônico), entendemos ser necessário tornar visíveis essas culturas, favorecendo o conhecimento e o respeito a elas. Isso vai além de ensinar normas gramaticais, podendo proporcionar uma aprendizagem mais inclinada às reais condições socioculturais da sociedade.

Por estar “[...] fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17), muitas vezes, a escola (ou práticas escolares) reconhece apenas a(s) cultura(s) e, por consequência, a variedade linguística de “elites de poder” (VAN DIJK, 2012)¹. Estas são, muitas vezes, protagonistas da dominação social através da língua, por determinarem, por

¹ As elites do poder incluem pessoas (e/ou grupos) que, pelo lugar que ocupam, exercem algum controle social sobre outros grupos. Dentre elas se incluem: políticos, jornalistas, escritores, professores, advogados etc. (VAN DIJK, 2012).

exemplo, qual variedade linguística (e de qual comunidade de fala) pode ser objeto de ensino. Essa determinação, por vezes, se estende também a livros didáticos voltados a práticas de educação linguística em PLA. Isso posto, reconhecendo a riqueza cultural da Amazônia, arguimos por uma educação linguística que se assuma efetivamente como transgressora, frente às imposições de determinados conhecimentos, saberes e práticas de linguagem, constituindo-se decolonial, multicultural e crítica, como abordamos na sequência.

Letramento Crítico na educação linguística em Português como Língua Adicional

Para fazer educação linguística de modo a reconhecer saberes e práticas de vida e de linguagem muitas vezes ocultadas, move-nos o horizonte do *Letramento Crítico*, enquanto uma prática analítica de cunho problematizador, conforme indica Luke (2013). Segundo esse autor, essa prática permite que se analisem os efeitos provocados pelas relações/ações sociais assimétricas. No âmbito da educação linguística, é possível analisar “[...] como palavras, gramática e escolhas discursivas moldam uma representação ou ‘versão’ de mundo material, natural e sociopolítico” (JANKS, 2010 *apud* LUKE, 2013, p. 145, tradução nossa)² e como elas podem servir para o estabelecimento de relações de poder (LUKE, 2013).

Esse tipo de perspectivação ante textos favorece o desenvolvimento de uma “consciência crítica de linguagem” (FAIRCLOUGH, 1990 *apud* LUKE, 2013) e suscita alguns questionamentos, a saber: “O que é ‘verdade’? Como é apresentada e representada, por quem e a partir de que interesses? Quem deve ter acesso a quais imagens e palavras, texto e discursos? Para que

² No original: “[...] how words, grammar and discourse choices shape a representation or ‘version’ of material, natural and sociopolitical worlds (Janks, 2010)”.

propósitos?” (LUKE, 2014, p. 20, tradução nossa)³. No âmbito da educação linguística, essa prática se pautaria, por exemplo, no debate social, político e cultural associado à análise do funcionamento de textos e discursos, verificando o *locus* de circulação, as consequências e os interesses intrínsecos a como ocorre esse funcionamento.

De orientação assumidamente política, o *Letramento Crítico* se volta, por exemplo, aos usos dos letramentos em prol da justiça social, no que tange às comunidades que são marginalizadas e desprivilegiadas por causa de suas práticas de letramento (LUKE, 2014). Luke (2014) retoma, a partir de Nancy Fraser (1997), o desdobramento de justiça social a que se refere, citando os tipos redistributivo, recognitivo e representativo. Trocando em miúdos: o primeiro tipo demanda a distribuição e a realização equânimes das práticas letradas definidas e medidas convencionalmente; o segundo urge a valorização de conhecimento cultural e de textos dessas comunidades; a última insta a representação de interesses, valores e pontos de vista dessas comunidades ao se promover os usos de letramento (LUKE, 2014).

Luke (2014) aponta algumas gretas para o desenvolvimento de uma prática voltada para o letramento crítico, a saber:

[...] (1) um foco na crítica da ideologia, na análise cultural e política de textos como um *elemento-chave da educação contra a exclusão e a marginalização culturais*; (2) um compromisso com a inclusão das minorias da classe trabalhadora, *minorias culturais e linguísticas*, alunos indígenas e outros marginalizados com base no gênero, sexualidade ou outras formas de diferença; (3) um engajamento com a importância de texto, ideologia e discurso na construção e reconstrução das relações sociais e materiais, da vida cultural e política cotidiana (LUKE, 2014, p. 23, tradução e grifos nossos)⁴.

³ No original: “What is ‘truth’? How is it presented and represented, by whom, and in whose interests? Who should have access to which images and words, texts and discourses? For what purposes?”.

⁴ No original: “[...] (1) a focus on ideology critique, cultural and political analysis of texts as a key element of education against cultural exclusion and marginalization; (2) a commitment to the inclusion of working-class, cultural and

Tendo em vista o exposto pelo autor, promover conhecimentos, saberes e práticas de vidas marginalizadas é uma forma de desenvolver o letramento crítico, que suscita, inclusive, a importância da leitura do mundo a partir da qual “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 68).

Para Monte-Mor (2018, p. 323), o *Letramento Crítico* é pautado na visão “[...] de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”, o que faz com que as ideologias sejam intrínsecas ao discurso, em qualquer situação de comunicação. Para o *Letramento Crítico*, “[...] a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua” (JORDÃO, 2013, p. 73, grifos da autora) e esta é uma instância de ideologia na qual os sentidos são *construídos* e *atribuídos* (JORDÃO, 2013), podendo ser, também, “[...] instrumento de poder e transformação social” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Ante o exposto, partindo da compreensão de que os sentidos não estão (somente) na superfície do texto, mostra-se relevante a realização de leituras expandidas, tendo em conta a visão de que a educação linguística necessita provocar a reflexividade nos alunos acerca do funcionamento da língua para além de sua estrutura. A leitura expandida, segundo Monte-Mor (2018), extrapola o limite do linguístico e focaliza “[...] a compreensão sobre a distribuição de conhecimento e poder na sociedade” (MONTE-MOR, 2018, p. 323). Nesse sentido, a partir da autora, é necessário que se promova a

linguistic minorities, Indigenous learners, and others marginalized on the basis of gender, sexuality, or other forms of difference; (3) an engagement with the significance of text, ideology, and discourse in the construction and reconstruction of social and material relations, everyday cultural and political life”.

expansão de perspectivas e de interpretação, promovendo letramentos críticos na construção de sentidos. Para tanto, uma prática guiada por um tripé analítico, o qual, segundo Monte-Mor (2018), parte do individual, passeia pelo comunitário e expande-se ao global, mostra-se um caminho possível para desenvolver o letramento crítico de alunos de Português como Língua Adicional.

A partir dessa tripla perspectiva analítica, a prática reflexiva a respeito do funcionamento linguístico-discursivo e pragmático da língua pode ampliar o leque de conhecimento do falante, já que este pode ancorar suas reflexões e percepções em sua própria experiência de praticante de línguas, linguagens e culturas. Por conseguinte, sendo participante de determinados grupos sociais, poderá também ter acesso a outras percepções, ao notar como se comportam, linguística e discursivamente, os membros de seus grupos sociais. Além disso, poderá notar como outros grupos se diferem em relação a ele e a seus grupos no tocante à língua em estudo, à sua própria língua e aos saberes, conhecimentos e valores vinculados a elas.

Segundo Tílio (2017, p. 26), o letramento crítico, ao conceber o ensino-aprendizagem como uma “prática sociocultural”, oportunizando que os atores envolvidos interajam uns com os outros e com o meio, cria espaço para que sejam questionadas e ressignificadas as “[...] relações ideológicas e de poder naturalizadas”.

A partir desses apontamentos, pensando em contexto de Língua Adicional, ao falar a língua outra, o aluno tem a oportunidade de construir ressignificações de “[...] sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor atribuir novos sentidos [...]” a si próprio, “[...] aos outros, ao mundo” (JORDÃO, 2013, p. 77). Conforme pontua Jordão (2013, p. 76), “no letramento crítico, a multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diversas ideologias é tida como algo produtivo [...]”, pois favorece o (re)conhecimento das muitas verdades que foram “[...] construídas ideologicamente e partilhadas socialmente” (JORDÃO, 2013, p. 76). Partindo dessa visão, notamos como uma prática de educação

linguística em PLA pautada pelo *Letramento Crítico* pode se constituir em um espaço de amplo enriquecimento linguístico-cultural-social e estratégico, especialmente se essa prática envolver o estudo de textos que abarquem a diversidade linguístico-cultural de um país estrangeiro e/ou do lugar de onde se passa a fazer parte.

Tendo em conta a orientação decolonial e o propósito de promover a justiça social em seus aspectos redistributivo, recognitivo e representativo, neste caso propomos uma abordagem intercultural que perspetive práticas de letramento de comunidades por vezes marginalizadas e desprivilegiadas, colaborando com aberturas de gretas que possibilitem questionar, ressignificar e refletir sobre valores, conhecimentos e poderes intrínsecos às práticas de línguas e linguagens. Ademais, crie oportunidades para o surgimento de experiências outras, em favor da construção de um mundo mais justo, inclusivo, alternativo e decolonial. Por isso, sem deixar de valorizar a diversidade linguístico-cultural de outras regiões do país, o enfoque desta proposta educacional é este “Norte sulificado”, conforme os caminhos tecidos a seguir.

Português como Língua Adicional: gritos e gretas para uma educação linguística decolonial

Defender uma prática ancorada no *Letramento Crítico*, que valorize a diversidade linguística e cultural e assuma uma postura decolonial, impõe a desconstrução de verdades tidas como absolutas, assim como de conhecimentos tidos como universais. Então, convém destacar que os caminhos desenhados a seguir, como rascunhos que podem ganhar outras tonalidades a partir de quem os toma para si, não pretendem ser impostos como inquestionáveis e findáveis. Convém pensá-los mais no sentido rizomático, pois, conforme esclarecem Maciel e Ferrari (2019) a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), a perspectiva rizomática rompe com hierarquias que definem o que é mais ou menos importante. Em todo o caso, “esperançamos” que a proposta colabore com a abertura de gretas

para um fazer-sentir-pensar educação linguística a partir do “Norte sulificado” de nosso país continental.

Ademais, considerando nossas raízes profundas e superficiais (resp., Pará, de onde é, e Amapá, onde está a autora deste texto), os caminhos desenhados focalizam apenas dois blocos de um amplo mosaico linguístico e cultural amazônico e brasileiro. Além disso, ainda que o enfoque sejam as práticas de linguagem, cultura e vida dessa região, o fazer educação linguística precisa considerar também as práticas de linguagem das realidades do próprio alunado. Alinhado a isso, ressaltamos, a partir de Scheyerl (2012, p. 40), a importância de “materiais de dentro”, como sendo aqueles que estão “[...] disponíveis no contexto do próprio aprendiz, seja na sala de aula ou fora dela”, constituírem os recursos do ensino de língua. A autora defende que o trabalho didático ancorado nesses materiais pode colaborar para que outras epistemologias sejam reconhecidas.

Segundo ela,

[...] o alvo principal de uma pedagogia pluralista e de reconhecimento do chamado *homo sociabilis*, ao contrário do *homo coca-colens*, é a aprendizagem da língua alvo em suas variedades, atribuindo-se a estas significados multiculturais e princípios sociolinguísticos (cf. GUMPERTZ, 1982), como os que se seguem, comumente ignorados, e a serem contemplados nos materiais instrucionais em aula de língua estrangeira (SCHEYERL, 2012, p. 50, grifos da autora).

A partir da autora, entendemos que uma prática didática orientada por esses princípios precisa, para além de outras possíveis ações, promover a legitimação de outros saberes, poderes e seres; reconhecer pedagogias alternativas; contrapor-se a discursos hegemônicos e opressores; desenvolver autorreflexividade e sensibilidade para com os outros; oportunizar o debate e a contestação de valores impostos em materiais didáticos; considerar materiais de dentro e diversificados; reconhecer os conhecimentos dos próprios alunos, considerando suas próprias vivências e experiências. A realização dessas ações mostra-se coerente com a perspectiva de interculturalidade que

suplanta a preferência pela cultura do “Norte”, do homem branco, americano e/ou europeu. Segundo Walsh (2020),

‘a partir de baixo’, interculturalidade e decolonialidade caminham juntas. Mais do que substantivos (que sugerem uma condição estável e descritível, ou um ponto de chegada), ambos são ‘verbalidades’, para usar a expressão do mexicano Rolando Vázquez. São *verbalidades porque conduzem a luta e a ação tanto contra os padrões de poder que buscam negar, controlar ou dominar o ser, o estar, o saber, o pensar, o sentir e o viver, quanto a favor da construção de diferentes práticas e possibilidades, práticas e possibilidades ‘muito outras’*. A interculturalidade pensada e acionada ‘a partir de baixo’ sempre teve uma *intencionalidade transformativa*. Essa intencionalidade se dirige, por um lado, para a afirmação do próprio, a afirmação do que foi oprimido e negado. Alguns chamam isso de ‘intraculturalidade’. E, por outro lado, se dirige para a *inter-relação, que só é realmente possível quando a diferença colonial é rompida* (WALSH, 2020, p. 143, tradução e grifos nossos)⁵.

A necessidade da indissociabilidade entre interculturalidade e decolonialidade é decorrente, então, da urgência dos gritos contra a opressão, a exclusão e o apagamento vivenciados pelos “de baixo”, assim como da abertura de gretas por onde possam emergir pequenas esperanças de transformação de práticas colonizadoras, as quais, segundo Walsh (2020), não podem ser eliminadas de uma vez por todas. Por isso, a decolonialidade precisa ser assumida como uma orientação perene.

De acordo com essa autora, “a subjugação, desapropriação e eliminação de seres, saberes e memórias coletivas, de territórios,

⁵ No original: “‘Desde abajo’, la interculturalidad y la decolonialidad caminan juntas. Más que sustantivos (que sugieren una condición estable y descriptible, o un punto de llegada), ambas son ‘verbalidades’, para usar la expresión del mexicano Rolando Vázquez. Son verbalidades porque caminan la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como al favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades ‘muy otras’. La interculturalidad pensada y accionada ‘desde abajo’ siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado. Algunos la llaman ‘intraculturalidad’. Y por el otro lado, se dirige hacia la interrelación, realmente posible solo cuando se logra derrumbar la diferencia colonial”.

epistemologias e espaços habitados de onde a vida é construída, faz as pessoas gritarem” (WALSH, 2020, p. 145, tradução nossa)⁶. No âmbito da Amazônia, esses gritos são cada vez mais necessários e urgentes, se observamos a situação agravada de retirada e extinção de terras de povos originários; a eliminação desses povos e de lideranças de movimentos sociais; o deslocamento forçado de populações de zonas rurais para zonas urbanas, resultando, por vezes, na perda de modos de ser e viver; a aceleração em proporção alarmante de desmatamentos, colaborando para o aumento de grandes cheias e secas de rios, as quais afetam principalmente populações ribeirinhas; só para citar algumas situações.

Essas situações ilustram o que Walsh (2020) denomina de “colonialidade da existência/vida”. Segundo ela, a colonialidade da natureza, a qual envolve inclusive os seres humanos, é uma ação que congrega outras colonialidades: do poder, do saber e do ser. Ante isso, convoca-nos a nos indignar e a resistir. Ancorada em Paulo Freire (2004), a autora nos faz notar a necessidade do rebelar-se contra a injustiça como uma forma de sobreviver física e culturalmente ante a opressão. Esse ato rebelde, enquanto um mecanismo de autoafirmação, assume o sentido de resistência, necessária à manutenção da vida (WALSH, 2020).

Isso posto, convém também a nós, educadores, gritar e gretar; tornar ainda mais estrondosos esses gritos de resistências por meio de nossas práticas docentes e de vida. Por menor alcance que esses gritos possam ter, abrir gretas é um gesto potente em favor da vida. Tendo em vista o potencial transformador da educação linguística, visto ter como objeto de estudo as linguagens, tornar esses gritos visíveis por meio da prática didática é não somente necessário, mas também possível. Como diz Walsh (2020, p. 152, tradução nossa), “os gritos não são apenas reações e expressões de susto. São também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia,

⁶ No original: “El sometimiento, despojo y eliminación de seres, saberes y memorias colectivas, de territorios, epistemologías y espacios habitados desde donde se construye la vida, hace gritar”.

resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão [...]”⁷ ante a silêncios e silenciamentos impostos.

Entendidos como (re)ações de resistência e reexistência, os gritos não são apenas barulhos a promoverem o incômodo social, vivencial, político e educacional. São, também, a materialidade do “basta!”, pois “[...] reúnem silêncios e reivindicam – se apoderam de novas vozes sequestradas, subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados e desapropriados” (WALSH, 2020, p. 152-153, tradução nossa)⁸. Por isso, são identitários e personificados.

Conforme argumenta Walsh (2020), esses gritos

[...] *clamam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer-agir*, [...] clamam por práticas (políticas, epistêmicas, ontológico-existenciais) não só de resistir, mas também de in-surgir e intervir, de atitudes quilombolas e atitudes decoloniais [...]. Gritos que *clamam por práticas ‘a favor’ de algo ‘muito outro’; práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção* – do que fazer e como fazer – de lutas, caminhares e sementeiras nas fissuras ou gretas do sistema capitalista/moderno/colonial/ antropocêntrico/racista/heteropatriarcal. É a partir das gretas, reunindo os gritos a partir de baixo, que se pode realmente começar a construir a interculturalidade e a decolonialidade (WALSH, 2020, p. 161-162, tradução e grifos nossos)⁹.

⁷ No original: “Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión [...]”.

⁸ No original: “[...] reúnen silencios y reclaman – se apoderan de nuevas voces secuestradas, subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados”.

⁹ No original: “[...] llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que clamam por prácticas (políticas, epistémicas, ontológico-existenciais) no solo de resistir, sino también de in-surgir e intervenir, de actitudes cimarronas y actitudes decoloniales [...]. Gritos que clamam por prácticas ‘al favor’ de algo ‘muy otro’; prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y coconstrucción –del qué hacer y cómo hacer– de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista/moderno/colonial/ antropocéntrico/racista/heteropatriarcal. Es desde las grietas, juntando los gritos desde abajo, que se puede realmente empezar a construir la interculturalidad y decolonialidad”.

Ante isso, sentipensando¹⁰ que os barulhos mais surpreendentes emergem do mais absoluto silêncio, é preciso, então, reunir os silêncios impostos aos ribeirinhos, aos indígenas, aos negros, aos quilombolas, às mulheres, aos surdos, às minorias e aos minoritarizados e, em uma conjunção de vozes, irromper e interromper os silenciamentos de vidas, de formas de ser-sentir-viver. Entendemos ser possível sentipensar uma educação linguística que, por meio das gretas, colabore com a promoção da justiça social em relação a essas minorias, contribuindo para se pensar formas outras de viver-sentir a natureza, reconhecendo a importância desta como um todo que integra florestas, seres, cursos de águas, terra etc.

No entanto, para abertura dessas gretas, é necessário que nos decolonizemos, que nos rebelemos contra práticas sociais e didáticas colonizadoras, as quais nos foram impostas e nos constituíram e as quais continuamos (re)constituindo no curso de nossas vidas, de nosso agir profissional. Construir uma educação linguística decolonial exige, por exemplo, o rompimento com a tradição de um ensino-aprendizagem de língua centrado na língua nomeada em foco, preocupado com a normatividade dessa língua, com usos funcionais hipotéticos, de “faz de conta”. Para isso, é necessário que reajustemos os olhos, os sentidos e a nossa sensibilidade, a fim de que possamos “[...] ver, ouvir, escutar e sentir [...]” de outras maneiras (WALSH, 2020, p. 164, tradução nossa)¹¹ - inclusive a partir do sentipensamento dos nossos próprios alunos.

Considerando a atual ebulição de movimentos fascistas, racistas, negacionistas, anticiência, antívida e antieducação transformadora (só para ilustrar), concordamos que

há a urgência de cultivar novas sementeiras de pensamento crítico, de plantar a semente que questione, provoque, estimule e impulse a seguir pensando e analisando. Sementes, plantios e sementeiras que nos fazem

¹⁰ O “sentipensar” é uma forma de interpretar a realidade sob a perspectiva integrada dos afetos e da cognição (MORAES; TORRE, 2015).

¹¹ No original: “[...] ver, oír, escuchar y sentir [...]”.

questionar, desafiar, transgredir e interromper as lógicas, racionalidades e monólogos ocidentais e ocidentalizantes cujo disciplinamento nos fazem cegos e cegas para a realidade *abyayaleana*, para os outros modos, lógicas e racionalidades de existência e de saber, conhecer e sentipensar (WALSH, 2020, p. 171-172, tradução nossa)¹².

Nesse sentido, somos levados a pensar na relevância de um agir docente em prol da promoção de letramentos críticos e do sentipensar a diversidade linguístico-cultural a partir dos “de baixo”, via uma orientação intercultural-decolonial. Esperançamos saber ser semeadores e viveiros. Esperançamos também que o encontro com nossos discentes se constitua como campos de semeaduras, em que as trocas de culturas e de práticas de vida e de linguagens sejam adubos para a construção de um mundo mais justo e alternativo. Conforme argumenta Walsh (2020), necessitamos (nos) interculturalizar e decolonizar criticamente, “[...] aprender a desaprender para reaprender a pensar, sentir, saber, expressar, agir, agenciar e, também, ensinar a partir de e com Abya Yala” (WALSH, 2020, p. 171-172, tradução nossa)¹³. Carecemos, então, sentipensar novos caminhos e formas de caminhar para esse reaprender. Para tanto, são necessárias epistemologias e pedagogias de perspectivas acionais, as quais abram gretas para a leitura crítica do mundo e para a intervenção e reinvenção da sociedade, conforme já defendia Paulo Freire (WALSH, 2013).

¹² No original: “Allí la urgencia de cultivar nuevos semilleros de pensamiento crítico, de plantar la semilla que cuestione, provoque, aliente e impulse a seguir pensando y analizando. Semillas, sembríos y semilleros que hacen cuestionar, desafiar, transgredir e interrumpir las lógicas, racionalidades y monólogos occidentales y ocidentalizantes cuyo disciplinamiento nos hace ciegos y cegas a la realidad *abyayaleana*, a los otros modos, lógicas y racionalidades de existencia y de saber, conocer y sentipensar”.

¹³ No original: “[...] aprender a desaprender para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala”.

À guisa de proposição de gretas, esboçamos adiante alguns (en)caminhamentos possíveis para uma educação linguística em PLA, a partir do “Norte sulificado”.

Tendo em vista os silenciamentos e silêncios impostos social e culturalmente, os quais se reverberam na educação formal/escolar, sugerimos que sejam considerados, nessa educação, textos (em variados gêneros discursivos) que tematizem as dores e os gritos locais, por exemplo, deste Amapá e do Pará, conforme já justificado. Assim, podem ser explorados na educação linguística: letras de músicas, poemas, crônicas e romances (literaturas) regionais, receitas culinárias e de medicina alternativa locais, notícias e reportagens sobre reivindicações e problemáticas sociais e mobilização de povos originários; enfim, textos que possibilitem analisar, refletir, conhecer e dialogar com saberes, conhecimentos e vivências locais, favorecendo-nos (re)aprender a sentipensar e a nos relacionar com a natureza (em sua integralidade) de modos outros.

Entendemos que as várias produções textuais e discursivas materializam, por vezes, os gritos dos subalternizados. Podem, então, ser vistos como raízes de um rizoma, as quais precisam das gretas para emergirem e fazerem brotar as pequenas esperanças de um mundo menos colonizador, mais justo, empático, solidário, inclusivo e pluralista. As práticas didáticas, por meio do trabalho com as várias práticas de linguagem (oralidade/escuta, leitura, análise linguística/semiótica e produção textual escrita, oral, multissemiótica) podem constituir o chão de onde elas brotem; podem contribuir para que as gretas sejam abertas e as sementes sejam propagadas, conforme procuramos exemplificar na Figura 1, a qual sintetiza nosso esperar.

Figura 1: Proposta rizomática para a educação linguística em PLA



Fonte: A autora (2022)

O trabalho didático, ao contemplar, por exemplo, as obras literárias *Chão dos Lobos*, de Dalcídio Jurandir; *Olho de Boto*, de Salomão Larêdo; e *Cão da madrugada*, de Eneida de Moraes (autores paraenses), possibilita tematizar questões étnicas, culturais, vivências amazônicas, de regiões ribeirinhas, gritos dos povos deste chão, promovendo a reflexão sobre identidades, memórias, hábitos culturais, valores, crenças e credences. O trabalho com a “cultura musical”, a partir das produções *Nada se compara, FUÁ e Sonho de Índio*, de Jana Figarella (cantora nortista, como se identifica); *Meninas da Amazônia, Terra Boa e Meu Endereço*, de Zé Miguel; e *Sentinela Nortente, Os cinco ventos do Equador e Tarumã*, de Amadeu Cavalcante (cantores amapaenses)¹⁴, pode favorecer o contato com repertórios musicais locais, assim como a exploração tanto de recursos linguístico-discursivos, quanto de elementos culturais elucidados nas letras de música: o amor pela terra, a realidade vivenciada, hábitos e práticas deste “Norte sulificado”. Associados a esses gritos que centralizam nossa proposta, é

¹⁴ As letras de músicas citadas podem ser encontradas, por exemplo, no site colaborativo <https://www.letras.mus.br/>.

coerente com o defendido até aqui serem mobilizadas, de forma relacionada e partir do tripé analítico individual-comunitário-global, as próprias vivências e experiências dos alunos de PLA, os quais podem também suscitar outros gritos e outras gretas no/para o sentipensar educação linguística.

Considerações finais

Sem fechar as gretas, destacamos alguns pontos que consideramos sintetizar os caminhos percorridos neste texto. O objetivo desse caminhar verbalizado era defender a relevância de promovermos a educação linguística em Português como Língua Adicional sob perspectivas decoloniais, críticas e reconhecedoras do valor da diversidade linguística e cultural. Assim, defendemos que o ensino-aprendizagem de língua extrapole o enfoque na língua e que as hierarquias entre as línguas sejam dissolvidas em favor do respeito às práticas de linguagem e de vida diversas.

Salientamos a relevância de uma educação linguística que promova letramentos críticos e que colabore com o reconhecimento de letramentos outros e de grupos por vezes ignorados ou estereotipados em materiais didáticos. Coerente com esse propósito, propusemos que as práticas didáticas contemplem os gritos silenciados na parte norte do país, os quais estão materializados em produções textuais-discursivas-culturais várias das pessoas locais. Para isso, desenhamos um esboço do que, do como, do porquê e do para que contemplar esses gritos na educação linguística, focalizando, especialmente, realidades e vivências de paraenses e amapaenses.

A ideia não era descrever uma receita - até porque, a nosso ver, isso contradiria o caráter holístico e móvel do letramento crítico, bem como da decolonialidade. Propusemo-nos, então, sugerir gretas possíveis de serem abertas no trabalho com línguas e linguagens, de modo a colaborar com a justiça social redistributiva, recognitiva e representativa deste que identificamos como “Norte sulificado”. Esperançamos que uma prática docente de orientações

sentipensantes mostre-se potencializadora de uma educação que, conforme advoga nosso patrono Paulo Freire, nos ensine a ler e a escrever o mundo, rompendo com as colonialidades que promovem a supressão de vidas.

Seguimos ecoando gritos desta parte de baixo, esperando que façam emergir gretas por um mundo onde as práticas de linguagens não sejam mecanismos de apagamento de vidas e culturas.

Referências

- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- FERRAZ, E. J. B.; WEISS, D. B. Formação de grupos em uma turma de português como língua estrangeira: quando a amizade ajuda o aprendizado. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 621-636, abr./jun., 2015.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** (tradução Lólio Lourenço de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, L. M. A. de. Educação Linguística. **Revista Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, jan./jun. 2021.
- HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 69-90.
- JURANDIR, D. **Chão dos Lobos**. 2ed. Bragança-PA: Parágrafo, 2019.
- LAREDO, S. **Olho de Boto**. 1ed. São Paulo: Empíreo, 2015.
- LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, n. 1, p. 233-267, 2021.

- LUKE, A. Regrounding critical literacy: representation, facts and reality. In: HAWKINS, M. R. **Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives**. New York: Routledge, 2013, p. 136-148.
- LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. **Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts**. New York: Routledge, 2014, p. 19-31.
- MACIEL, R. F.; FERRARI, L. F.D.N. Miradas situadas sobre translenguaje em uma escola em la frontera Brasil-Bolivia. **Raído**, v. 13, n. 33, p. 102-122, jul./dez. 2019.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- MONTE-MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE-MÓR, W. (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 315-335.
- MORAES, E. **Cão da madrugada**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1955.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. **Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- NÓBREGA, M. H. da. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de Português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 61-81, 2014.
- NÓBREGA, M. H. da. Gramática no ensino de português para estrangeiros. In: SILVA, K. A. da; SANTOS, D. T. (Orgs.) dos. **Português como Língua (Inter)Nacional: faces e interfaces**. Campinas/SP: Pontes, 2013, p. 315-334.
- OLIVEIRA, M. do C. L.; BESERRA, T. M. A. C. O Preconceito Linguístico no Brasil. **ID on line. Revista de psicologia**, [S.l.], v. 10, n. 32, p. 179-188, nov. 2016.
- ROSA, M. T. da. Ficções de si na escrita: a escrita entre línguas-culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 81-106, 2016.
- SANTOS, L. Sobre a construção de representações culturais e identitárias em interações online em português entre estudantes franceses, franco-portugueses e brasileiros. **Signótica EsPecial**, jan./jul., p. 123-143, 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estadual de Educação. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. Volume 1.** Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009, p.127-172. Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br>. Acesso: 28 jan. 2022.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o Ensino de línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 345-378, 2004.

SILVA, S. D. J. Considerações sobre a Análise Crítica do Discurso no ensino de Português Língua Estrangeira. **Domínios de Lingu@gem**, ano 1, n. 1, p. 1-21, 2007.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente. In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.** Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 19-31.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, J. R. (Org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial.** 1. ed. Caracas - Venezuela: El perro y la rana, 2020, p. 139-178.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

Epistemologia azul da língua de sinais brasileira no contexto amazônico

João Carlos Gomes
Ana Flavia Santos de Lima

Introdução

No contexto da educação superior na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), temos identificado uma grande carência de sinais-termos para a Língua de Sinais Brasileira (LSB) em várias áreas específicas dos estudos relacionados à Terminologia. Trata-se de uma das ciências da linguagem que tem como objeto de estudo o léxico especializado, podendo contribuir sobremaneira para a criação de sinais-termos em língua de sinais voltados a diversas áreas da educação escolar e da produção do conhecimento no ensino superior.

O sinal-termo é construído de modo que os conceitos dos significados sejam esclarecidos, possibilitando aos intérpretes da LSB a transmissão da ideia de maneira coerente, sem influenciar o sentido da palavra nos processos de tradução e interpretação no contexto educacional. Apesar dos grandes avanços alcançados, os surdos ainda apresentam grandes dificuldades quando ingressam no meio acadêmico em relação a termos e conceitos de determinadas áreas que ainda não têm a configuração dos sinais. Existe uma grande escassez de termos em LSB nas mais diversas áreas do ensino, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Martins e Stumpf (2016) revelam a escassez de terminologias em diversas áreas que influenciam os processos de ensino-aprendizagem de surdos em contextos da educação básica e do ensino superior. Com base nisso, os referidos autores fizeram um

estudo voltado para a criação de sinais-termos destinados à área de Psicologia, com a proposta de criação de um glossário bilíngue na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que atendesse não somente aos acadêmicos, mas que também contribuísse para toda a comunidade surda acadêmica: tradutores e intérpretes da língua de sinais, docentes e discentes surdos.

A lexicografia é o ponto inicial desse processo, pois, a partir desses estudos, é possível identificar como a língua está se desenvolvendo. Tuxi (2017) explica que tanto quanto as línguas orais, as línguas de sinais também têm um fundo lexical e, portanto, um léxico. Entretanto, ainda existem muitas dúvidas acerca de as línguas de sinais terem o seu léxico, pelo fato de não apresentarem uma língua-mãe da mesma forma que a a língua portuguesa, cuja língua-mãe é o latim. Tuxi (2017) ressalta que a língua de sinais tem sua estrutura, e que seu léxico é formado por parâmetros, classificadores, empréstimos linguísticos, elementos prototípicos e morfemas-base. Em sua construção, essa formação é possível pelo fato de que a LSB é formada por sua estrutura fonológica, fonética, morfológica e lexicográfica, que contribui para a formação de um sinal-termo específico.

Por outro lado, Teixeira (2014) explica que a construção de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra. A sua variação acontece pela diferenciação nos símbolos usados. Existem palavras que podem ser iguais, mas representam símbolos diferentes, e vice-versa. Por isso, sinais icônicos estão diretamente ligados às características que o objeto representa. A autora cita como exemplo os sinais para as palavras árvore e cadeira.

Martins (2018) explica que o uso de sinal-termo é importante para evitar confusão entre os termos da área comum à área especializada. A autora apresenta exemplos de sinais que podem ser usados de forma comum, assim como sinais-termos que podem ser usados nas áreas de especialidades. Apesar de parecer ter o mesmo nome, o sinal-termo se distingue a partir da conceituação. Um exemplo exposto no texto é o sinal de coração. O sinal de

coração apresenta dois sentidos: o primeiro, comum, representa amor, romantismo etc.; já o segundo, identificado como sinal-termo, representa o coração humano, estando diretamente ligado à área médica (Anatomia).

Nesse contexto, Vilhalva (2009) mostra que a língua de sinais, por ser uma língua natural dos sinalizantes, desperta um interesse especial, pois se apresenta em uma modalidade outra, visual-espacial, podendo trazer outros elementos não vislumbrados nos estudos das línguas faladas. Nesse pressuposto teórico, é possível reconhecer os processos próprios de ensino-aprendizagem constituídos com base na LSB. Para isso, constituímos um pequeno grupo composto por pessoas surdas e ouvintes do curso de Letras - Libras da UNIR em Porto Velho visando à construção de um glossário bilíngue voltado à organização de sinais-termos destinados à área de educação étnico-racial.

Para a construção de um glossário bilíngue de educação étnico-racial, seguimos alguns passos já trilhados pelas pesquisadoras Martins e Stumpf (2016), buscando a construção de uma metodologia que venha a contribuir para o desenvolvimento de atividades de pesquisa avançada com finalidade didática e científica. Desse modo, busca-se repensar o ensino e a valorização das línguas de sinais nos espaços da universidade que tratam dos estudos da educação étnico-racial. Martins e Stumpf (2016) mostram que os sinais-termos, quando registrados, contribuem para a comunicação na área específica, facilitando o trabalho de quem atua na área e, até mesmo, para que a comunidade surda tenha acesso ao sinal correto, contribuindo para a valorização da LSB e para a sua disseminação.

Nesse sentido, a pesquisa é voltada para a construção de um glossário bilíngue da LSB com os termos utilizados na disciplina de Educação Étnico-Racial, relacionada às temáticas: História, Cultura e Identidade Indígena, oferecida na Licenciatura em Letras – Libras da UNIR. As epistemologias da Ciência Azul, asseguradas pelos estudos pós-críticos desenvolvidos no contexto GPEI, colaboram para a organização dos processos desenvolvidos com base nas

pesquisas de Martins e Stumpf (2016), tendo em mira os seguintes objetivos específicos: i) seleção de vocabulários em português; ii) organização e registro dos sinais-termos; iii) validação dos sinais-termos por alunos surdos; e iv) organização do glossário bilingue.

Nesse cenário, o presente estudo foi realizado a partir da percepção de haver uma grande carência de sinais-termos que possam ser utilizados em LSB nas mais diversas áreas da educação básica e do ensino superior. Destaca-se, também, o fato de que muitos sinalizantes encontram dificuldades para a compreensão de determinadas palavras e conceitos na área de educação étnico-racial. Pelo fato de haver muitos termos e palavras que ainda não dispõem de sinais-termos, o presente estudo traz uma contribuição inicial, com vistas a contribuir à educação de surdos.

Epistemologia da Ciência Azul no contexto amazônico

A metodologia desta pesquisa foi construída com base nos pressupostos dos estudos pós-críticos das epistemologias da Ciência Azul, no contexto do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), Departamento de Libras da UNIR, sob a liderança do professor Dr. João Carlos Gomes. Os pressupostos teóricos sobre sinais-termos construídos por Martins e Stumpf (2016), Tuxi (2017) e Teixeira (2014) sustentam os fundamentos para a construção da metodologia pós-crítica, visando a alcançar os objetivos da pesquisa. O olhar dos pesquisadores busca refletir sobre algumas questões acerca do ensino e da valorização das línguas de sinais nos espaços de ensino-aprendizagem na educação superior. As palavras e os termos identificados no contexto da disciplina Educação Étnico-Racial formam o arcabouço terminológico para a construção do léxico em questão. De acordo com Paraíso (2012, p. 23), a realização de pesquisas pós-críticas é necessária para a elaboração de procedimentos metodológicos sustentados em pressupostos teóricos que possam contribuir para a produção e análise de dados da pesquisa.

Com base nas questões motivadoras apresentadas, buscou-se organizar palavras e termos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem da educação étnico-racial. Os estudos visam a conhecer os limites e as possibilidades dos processos próprios de ensino-aprendizagem entre surdos/as e ouvintes no contexto da educação étnico-racial.

A pesquisa teve a intenção de mapear os sinais utilizados pela comunidade surda no curso de Letras – Libras, visando à construção de um glossário de sinais-terminos. Essa opção epistemológica foi orientada pelos paradigmas da pesquisa participante de caráter qualitativo etnográfico, o que dispensa longas teorias para justificar seu objetivo maior: que as próprias pessoas envolvidas possam aprender participando, apropriando-se dos resultados.

A abordagem foi realizada na concepção da educação diferenciada, com a criação de uma comunidade interpretativa de aprendizagem para a construção de uma metodologia de mapeamento e registros dos sinais-terminos na perspectiva da epistemologia azul. Essa opção se consolida na criação de um coletivo educador, visando a tornar possível a criação de um novo instrumento didático-pedagógico (de reflexão teórica e prática de ensino) que desperte outras possibilidades para a construção de novas práxis de sensibilização ambiental quanto aos fundamentos da Educação Intercultural de Surdos.

Para a produção dos dados da pesquisa, foram organizados os seguintes passos, a partir dos pressupostos teóricos apresentados por Martins e Stumpf (2016):

1. Listar os termos usados na educação étnico-racial;
2. Organizar um coletivo com surdos e ouvintes para analisar os sinais existentes;
3. Criar sinais para os termos que não dispõem de sinal;
4. Validar os sinais-terminos, com o objetivo de organizar um glossário de Libras e fazer a divulgação dos sinais para toda a comunidade acadêmica.

Os resultados das epistemologias da Ciência Azul

Os resultados da pesquisa demonstram que, apesar de muitos termos possuírem sinais, há termos que ainda são sinalizados, utilizados pelos intérpretes utilizam apenas via datilologia¹. Castro (2011) explica que a datilologia é muito utilizada pelos falantes de LSB. Normalmente, é utilizada para nomes de pessoas, locais e palavras que não apresentem sinal na LSB, ou para identificar coisas novas, ambientes e pessoas que ainda não tiveram contato com Libras. Para o autor, o uso de sinais-termos auxilia na comunicação entre duas línguas diferentes, explica o significado de um sinal a um ouvinte ou, ainda, explica ao surdo a forma escrita de uma palavra em língua portuguesa.

A primeira etapa da pesquisa volta-se à identificação de palavras relacionadas à educação étnico-racial, visando a reconhecer os sinais-termos utilizados no contexto da licenciatura em Letras - Libras da UNIR. Foram identificados termos e, a seguir, foi organizado um glossário com 22 palavras para a disciplina Educação Étnico-racial, assim constituído:

Tabela 1

GLOSSÁRIO DE TERMOS	
<u>GLOSSÁRIO DA LSB DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</u>	
TERMO	DEFINIÇÃO
A	
Alienada	Pessoa oprimida que já interiorizou e naturalizou o sistema de crenças de seu opressor. Ex.: uma mulher machista.
Ações afirmativas	Programas e medidas especiais, adotadas pelo Estado ou pela iniciativa privada, para a prevenção ou correção das desigualdades socioeconômicas, de gênero, raça, deficiência, ou outra, visando à promoção da igualdade de oportunidades (baseado no Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).
Afrofuturismo	Movimento cultural pluridisciplinar que une tecnologia, ancestralidade e arte para pensar um

¹ Libras; por isso, são soletradas.

	<p>mundo não marcado pelo racismo e por opressões. O termo foi usado pela primeira vez pelo crítico cultural branco Mark Dery, ao questionar a carência de ficção científica de autoria negra. O movimento aparece no cinema, na moda e na cultura pop – atualmente a partir de nomes como Beyoncé.</p>
B	
Branquitude	<p>Refere-se à identidade racial branca, em que o sujeito branco coloca a si mesmo em uma posição de poder, de privilégio e de superioridade. A branquitude colabora para a construção social e para a reprodução de discriminação racial.</p>
C	
Cotas raciais	<p>As cotas raciais são ações afirmativas aplicadas em alguns países, como o Brasil, a fim de diminuir as disparidades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes etnias raciais. Ex.: reservas percentuais de vagas para negros e indígenas.</p>
D	
Desigualdade racial	<p>Toda situação injustificada de diferenciação de acesso e de fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).</p>
Diversidade	<p>Diversidade é o conjunto de diferenças e semelhanças que definem as pessoas, tornando-as únicas segundo o seu gênero, etnia, orientação sexual, idade, religião, nacionalidade ou deficiência. É uma questão de fundo ético.</p>
Discriminação	<p>A discriminação acontece quando há atitude adversa diante de uma característica específica e diferente. Uma pessoa pode ser discriminada por causa da sua raça, do seu gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação social etc. Uma atitude discriminatória resulta na destruição ou no comprometimento dos direitos fundamentais do ser humano, prejudicando um indivíduo no seu contexto social, cultural, político ou econômico. Fonte: http://www.significados.com.br.</p>
Diáspora negra	<p>Refere-se ao processo que tirou negros do continente africano a partir da escravidão, levando-os a outros</p>

	países que não eram sua terra natal, como o Brasil, os EUA e outros na Europa
E	
Etnia	Conceito que se refere a línguas, comportamentos, cultura e características físicas compartilhadas por um determinado grupo de pessoas.
Etnocentrismo	Visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais. Ato de considerar um grupo étnico inferior a outro.
F	
Feminicídio	A lei considera feminicídio quando o assassinato envolve violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher da vítima. A nova legislação alterou o Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40) e estabeleceu o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio.
I	
Injúria Racial	Segundo o artigo nº 143 do Código Penal, injúria racial “consiste em ofender a honra de alguém com a utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem”. Diferentemente do racismo, a injúria racial é quando um indivíduo ofende outro por sua raça.
L	
Lugar de fala	O uso dessa expressão está relacionado ao lugar social, “de localização de poder dentro da estrutura e não a partir da vivência”, como afirma a filósofa Djamila Ribeiro. A ideia do lugar de fala, então, propõe que o grupo dominante, ou seja, o grupo que é maioria nos locais de poder, comece a pensar na existência de grupos marginalizados.
M	
Movimento Negro	É composto de movimentos sociais constituídos por pessoas negras que lutam por direitos, igualdade racial e visibilidade de sua população.
P	
População negra	Conjunto de pessoas pretas e pardas, conforme o quesito cor/raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Preconceito racial	Conceito ou noção elaborada sobre negros e indígenas, sem conhecimento desses grupos sociais, geralmente um sentimento hostil assumido após generalização apressada ou experiência pontual.
Q	
Quilombolas	Grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003).
R	
Raça	Do ponto de vista biológico, existe apenas uma raça. O conceito de raça surgiu para justificar a dominação colonial europeia e branca na África e América, sobre negros e indígenas; esse conceito está atualmente ligado à discriminação racial, que pode variar de país para país. No Brasil, pode ser de marca (aparência ou fenótipo, em relação a negros) ou étnico (em relação a indígenas). Em outros países, pode ser de origem (ascendência, inclusive para negros) (Habeas Corpus 82424 do Supremo Tribunal Federal e Oracy Nogueira).
Racismo	Práticas que partem da crença de que uma raça é superior a outra; podem vir de uma pessoa, instituição ou até mesmo no âmbito político
Racismo estrutural	Expressão usada para reforçar o fato de haver sociedades estruturadas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento de outras. No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece negros e indígenas
S	
Segregação racial	Ato de isolar, separar e impedir o acesso de um determinado grupo racial a direitos civis, assim como à circulação em espaços públicos ou privados. Esse tipo de ação pode ser institucional, como no <i>apartheid</i> (na África do Sul), ou vir de parte da população.

Para a constituição da segunda etapa da pesquisa, foi organizada uma comunidade interpretativa com três participantes

que fazem parte da Licenciatura em Letras - Libras da UNIR, constituída conforme a tabela a seguir:

Tabela 2

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
	Profissão	Tempo de formação
Participante 1	Docente surdo	14 anos
Participante 2	Tradutor e intérprete de língua de sinais	3 anos
Participante 3	Acadêmico surdo	5º período Letras - Libras
Participante 4	Acadêmica	5º período Letras - Libras

Com a comunidade interpretativa organizada, as palavras relacionadas à educação étnico-racial com as definições em português foram enviadas via aplicativo de mensagens WhatsApp aos participantes da pesquisa. Essa opção foi utilizada considerando que a pesquisa foi realizada no período da pandemia de OVID-19, no ano de 2021, e as recomendações de distanciamento social eram uma das principais medidas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde. Por conta disso, foi solicitado aos participantes que produzissem vídeos com a configuração dos sinais-termos presentes no glossário das palavras enviadas. Depois de recebermos os dados produzidos, identificamos os seguintes resultados, conforme demonstrados na tabela 3:

Tabela 3

DADOS	TERMOS	TOTAL
Sinais encontrados	Alienada, ações afirmativas, branquitude, cotas raciais, desigualdade racial, diversidade, discriminação, etnia, etnocentrismo, feminicídio, injúria racial, lugar de fala, Movimento Negro, população negra, preconceito racial, quilombolas, racismo, racismo estrutural, segregação racial	20
Termos sinalizados por todos os participantes	Cotas raciais, desigualdade raciais, discriminação, feminicídio, Movimento Negro, preconceito racial, racismo	7
Termos que não tiveram sinal encontrado	Afrofuturismo, diáspora negra	2

Nesse contexto, Quadros, Karnopp (2004) mostram que a LSB utiliza para configuração dos sinais o ponto de articulação (PA). Elas explicam que PA faz parte dos cinco parâmetros da LSB: configuração da mão (CM), ponto ou local de articulação (PA), movimento (M), orientação/direcionalidade (O) e expressão facial e/ou corporal (EF/C). Segundo Felipe (2007), o ponto de articulação é o lugar em que incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo, ou estar em um espaço neutro, vertical (do meio do corpo até a cabeça) ou horizontal (à frente do emissor).

A comunidade interpretativa da epistemologia azul, para análise dos sinais existentes e para a elaboração de sinais-termos designando palavras para as quais não haviam sido criados, recorreu aos pressupostos teóricos de Teixeira (2014) que nos ensina que a construção de um sinal pode ser motivada pelas características de uma determinada realidade a que se refere; todavia, isso não é uma regra. A variação pode acontecer pela diferenciação dos símbolos usados iconograficamente, os quais representam a cultura e a identidade da língua de sinais utilizada no contexto amazônico. Por isso, há sinais que remetem a imagens iconográficas ligadas diretamente às características representadas pelo objeto, considerando os aspectos da antropologia das línguas de sinais.

A elaboração dos sinais-termos parte do princípio da representação de iconicidade, considerando a cultura e a identidade dos sujeitos surdos. Para Teixeira (2014), a iconicidade é apresentada por Peirce (1999) que, a partir de seus estudos relacionados à Semiótica, busca estabelecer as interações da construção de significado e significante, considerando que as línguas de sinais podem ter sinais com características icônicas ou arbitrárias.

Os participantes da pesquisa enviaram vídeos nos quais sinalizavam os termos que representavam sinais utilizados pela comunidade surda da Licenciatura em Letras - Libras. Com os sinais identificados, foi feita uma análise. Identificamos que havia dois sinais utilizados na configuração e datilologia da palavra. Detectou-se que 20 palavras tinham sinais-termos sinalizados pelos participantes. Dentre esses, oito sinais-termos foram sinalizados

por três participantes da pesquisa. Porém, ressaltamos que alguns sinais-termos apresentados possuíam variações. Para cada sinal-termo, localizamos até três configurações de sinais. Foram identificados quatro sinais-termos que apresentam variações de até dois ou mais sinais.

Na sequência, passamos a uma descrição etnográfica das representações desses sinais, começando com a palavra feminicídio.

Feminicídio		
Participante 1	Participante 2	Participante 3
		
		

Para o sinal-termo da palavra feminicídio, foram identificadas três variações de sinais. O participante 1 realizou o sinal com a mão direita, colocando o polegar deitado, e a mão esquerda, com o dedo indicador para cima, representando iconograficamente o sinal de mulher. A segunda parte do sinal é realizada com a mão direita fechada e a mão esquerda com o indicador para cima; a mão direita

faz movimento para frente, passando pelo dedo indicador (esse sinal significa bater, ou agredir).

O segundo participante realizou uma configuração do sinal com a mão direita, com o polegar deitado, e com a mão esquerda, posicionando o dedo indicador, representando iconograficamente o sinal de mulher; a segunda parte da configuração do sinal é realizada com a mão direita em Y, já a mão esquerda, com o indicador para cima. A mão direita faz um movimento para frente, fechando o polegar, configurando iconograficamente o sinal de um gatilho de arma de fogo (esse sinal significa matar, ou agredir).

O participante 3 realizou a configuração do sinal utilizando a mão direita, com o polegar deitado, e o polegar da mão esquerda para cima. Há um movimento do polegar deslizando sobre o outro, representado iconograficamente o sinal de mulher. Depois, há configuração do sinal com a mão direita fechada e a mão esquerda com polegar indicando para cima; a mão direita faz movimento para frente, encostando-se ao polegar direito (esse é o sinal de bater e agredir).

Quilombolas	
Participante 1	Participante 3
	



Identificamos duas variações de sinais-termos para a palavra “quilombolas”. O primeiro participante 1 realizou uma configuração do sinal com a mão direita, utilizando os dedos indicador e dedo médio em N sobre o rosto, fazendo movimento para cima com a parte de trás dos dedos e para baixo, com a parte da frente dos dedos. Depois, utiliza a mão direita fechada, com a mão esquerda fechando os braços cruzados, indicando a representação iconográfica de escravo acorrentado.

O participante 3 realizou uma configuração de sinal com a mão direita em formato de C aberto sobre mão aberta, representando iconograficamente as comunidades formados pelos escravos que fugiam para os quilombos. Já a segunda parte da configuração do sinal é feita utilizando a mão direita fechada com a mão esquerda também fechada e os braços cruzados, indicando a representação iconográfica de escravos acorrentados.

Movimento Negro	
Participantes 1 e 2	Participante 3
	
	

Para a expressão Movimento Negro, foram encontradas duas variações. O primeiro sinal é configurado com as duas mãos abertas fazendo movimentos paralelos para frente e para trás. Apresenta a representação iconográfica de movimento. As mãos representam várias pessoas no mesmo local. A segunda parte do sinal utilizando a configuração da mão direita localizada no lado direito da cabeça, com a mão fechada, deslizando em círculo para frente, com representação iconográfica de negro.

O participante 3 tem a mão direita fechada localizada no lado direito da cabeça. A mão desliza em círculo para frente, com representação iconográfica de negro. A segunda parte do sinal tem as duas mãos fechadas no espaço neutro, fazendo um movimento para frente e para trás, representando cartazes.

Domingues (2007) explica que Movimento Negro se refere à luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade, em particular aqueles relativos a preconceitos e discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Racismo	
Participantes 1 e 2	Participante 3
	 

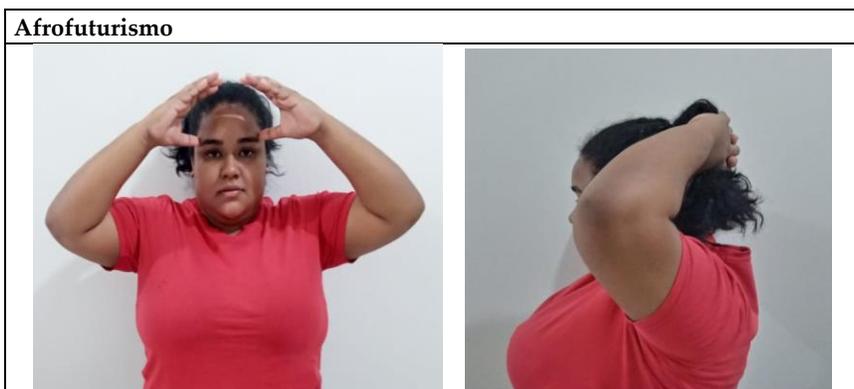
Para o sinal-termo da palavra racismo, foram identificadas duas variações. Os participantes 1 e 2 sinalizaram o primeiro sinal configurando a mão esquerda com os dedos fechados. A mão direita vai sobre o antebraço esquerdo e, com a mão aberta, desliza da direita para a esquerda, fazendo a representação iconográfica de discriminação da cor da pele.

O participante 3 sinalizou com a configuração da mão direita localizada no lado direito da cabeça, com a mão fechada. A mão

desliza em círculo para frente, com a representação iconográfica de negro. O segundo sinal é feito com a configuração da mão direita sobre a esquerda, deslizando para frente e para o lado, em um movimento paralelo que representa iconograficamente a palavra discriminação. O racismo é demonstrado na língua de sinais como um prejulgamento que considera uma raça superior às demais. Isso pode acontecer contra asiáticos, brancos, índios e negros.

A criação de sinais-termos

A terceira etapa da pesquisa se volta para a criação dos sinais-termos das palavras que não possuem configuração de sinais em Língua de Sinais Brasileira. Entre as 22 palavras mapeadas da educação étnico-racial, em 20 se identificou a presença de sinais-termos; já em duas, não foram identificados sinais para as palavras afrofuturismo e diásporas negras.



Para a criação do sinal de afrofuturismo, o sinal foi pensado de forma a fazer alusão ao uso do turbante. Rosyane Silva (2017) explica que o turbante é um símbolo cultural especialmente usado pelas culturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras como símbolo de resistência ao acultramento. Também, está relacionando ao cabelo afro, um dos símbolos principais de grupos que fizeram parte de grandes movimentos negros. A configuração

do sinal é realizada na parte de cima da cabeça, configurando duas mãos sobre a cabeça deslizando para trás e cruzando as mãos.



Para a criação do sinal-termo da expressão diáspora negra, a equipe pensou em um sinal que representasse o deslocamento de um povo pelo mundo. As duas primeiras imagens têm uma representação iconográfica dos sinais que significam a África do Sul. Segundo Fausto (2006), os africanos eram trazidos do chamado Continente Negro para o Brasil em um fluxo de intensidade variável. Na terceira e quarta imagens, a configuração dos sinais representa os povos em movimentação para a América. Na quinta imagem, o sinal significa a América, as mãos são configuradas num espaço neutro; ao serem sinalizados juntos, representam diáspora negra.

Validação dos sinais-termos

A quarta etapa da pesquisa foi realizada para validar os sinais-termos pelos participantes surdos cuja língua nativa é a LSB. Teixeira (2014) explica que existem palavras convencionadas na língua oral-auditiva que não expressam uma imagem e cujas convenções se deram tão somente pela falta de motivação para que os termos da relação significativa sejam esses e não outros. Por muito tempo, a língua de sinais não era considerada língua por ser composta apenas por ícones, não representando, assim, conceitos abstratos.

Identificamos variações de sinais-termos para as seguintes palavras: feminicídio, quilombolas, Movimento Negro e racismo.

Martins e Stumpf (2016) afirmam que as variações podem ser explicadas pelo fato de que alguns participantes da pesquisa têm influência lexicográfica de outras regiões. Essas variações linguísticas acontecem pelo fato de que a LSB pode variar de estado para estado. Isso também é perceptível na língua portuguesa, como no caso, bastante conhecido, de aipim, mandioca, macaxeira. A LSB é uma língua; por isso, variações também podem ser encontradas.

Para o sinal-termo da palavra feminicídio, foi validado o sinal configurado pela mão esquerda, que utiliza o dedo polegar deslizando no polegar da mão direita, para criar a representação iconográfica da figura de uma mulher. A configuração da mão esquerda apresenta o polegar, e a mão direita, os dedos fechados, representando o sinal de agredir ou bater.

Para o sinal-termo da palavra quilombola, o sinal validado foi configurado com a mão direita apoiada sobre a mão esquerda, realizando a representação iconográfica alusiva às comunidades quilombolas. A segunda parte da configuração do sinal é representada por correntes colocadas nos escravos que sofreram o processo de escravidão.

O terceiro sinal-termo validado foi Movimento Negro, com a configuração de sinais realizada com as mãos direita e esquerda, os dedos abertos no espaço neutro, fazendo movimento paralelo com representação iconográfica. Na segunda configuração do sinal, a

mão direita é apoiada no lado direito da cabeça, com os dedos fechados deslizando em círculo para frente, com a representação iconográfica de negro.

O quarto sinal-termo validado foi para a palavra racismo, com a configuração da mão direita apoiada sobre o lado direito da cabeça, deslizando em círculo para frente, formando o sinal de negro. A segunda configuração apresenta a mão direita sobre a mão esquerda deslizando para frente e para o lado em um movimento com a representação iconográfica da palavra discriminação.

Considerações Finais

A presente pesquisa da epistemologia azul no contexto amazônico foi construída com base nos referenciais teóricos dos estudos pós-críticos, que nos permitiram identificar as configurações de sinais para uma base semântica de sinais relacionados à disciplina de Educação Étnico-Racial. Os resultados mostram a importância dos estudos das terminologias da Língua de Sinais Brasileira no contexto amazônico. Com base nos resultados alcançados, reconhecemos que a construção dos sinais-termos contribui para os estudos dos léxicos linguísticos dos usuários das línguas de sinais.

Acreditamos que os resultados da pesquisa possam contribuir com os serviços dos intérpretes e tradutores da língua de sinais da licenciatura em Letras - Libras. Isso porque poderá favorecer a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos de educação étnico-racial voltada a acadêmicos surdos. Nesse sentido, Tuxi (et al., 2015) lembra que a criação de sinais-termos é importante, porque disponibiliza ao pesquisador um leque de termos que podem ser usados para a elaboração de sinais-termos específicos a partir da construção lexicográfica.

Por outro lado, Martins (2018) mostra que o uso de sinal-termo contribui para o desenvolvimento e a compreensão de surdos bilíngues em áreas específicas, utilizando sinais-termos próprios da

Língua de Sinais Brasileira, com suporte teórico da lexicologia e da Terminologia. O sinal-termo constitui a representação de conceitos e significados e, por isso, seu uso é indispensável. Assim, reconhecemos a importância dos sinais-termos para um melhor entendimento das línguas de sinais.

A ideia de construção de vocabulários específicos contribui, ainda, para ampliação do uso de termos técnicos para os usuários da língua de sinais. Ainda há muitas palavras não registradas; daí, a importância dessas pesquisas, pois elas permitem que sejam registrados termos que em determinadas áreas não apresentam um sinal ou um conceito. A língua de sinais, na medida em que o tempo avança, amplia o vocabulário de sinais; por isso, o registro se torna importante, para que outras pessoas também tenham acesso a eles.

Esperamos que esses primeiros resultados da epistemologia azul possam contribuir para que outras áreas trabalhem na construção de glossários específicos, objetivando a disseminação de termos utilizados nas salas de aula que ainda não possuem um sinal próprio. Sabemos que existem muitos sinais alusivos a outros, como um sinônimo, mas que, de fato, não foram criados para dar definição ao termo sucintamente; tampouco aos termos que são sinalizados apenas por datilografia. Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir com novas pesquisas.

Parafraseando Paulo Freire, se a educação de surdo não pode tudo, alguma coisa fundamental os sinais-termos construídos em língua de sinais podem. Considerando que as línguas de sinais sozinhas não são a chave das transformações sociais, por outro lado, elas não são simplesmente reprodutoras da ideologia dominante dos defensores do bilinguismo mascarado. Desse modo, temos a convicção freiriana de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Referências

- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** *Revista do Departamento de História da UFF*, v. 12, p. 113-136, 2007.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** Brasil. 12ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2006.
- GARCIA, B. G. **O multiculturalismo dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação de surdos.** In: **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** SKLIAR, Carlos (org.), v. I. Porto Alegre: Mediação, 2009 - p.149-162.
- MARTINS, Francielle Cantarelli. **Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termos da área de psicologia.** Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Comunicação e Expressão do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2018.
- MARTINS, Francielle Cantarelli; STUMPF, Marianne Rossi. *Revista Leitura*, v. 1, nº 57. **Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas (coleta e registro de sinais-termos psicológicos para glossário de Libras)** - p. 35 - 59 - jan./jun. 2016.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PROMETI, Daniela; COSTA, Messias Ramos; TUXI, Patrícia. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **Sinal-termo, língua de sinais e glossário bilíngue: atuação da Universidade de Brasília nas pesquisas terminológicas.** Uberlândia, MG, 2015.
- SILVA, Rosyane Maria da. **Iqhiya: turbantes e tecidos conectando mulheres negras. Brasil, África do Sul e Moçambique.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- SOUZA, Celso Luiz de; LIMA, Vera Lúcia de Souza; PÁDUA, Flávio Luís Cardeal. **Abordagem interdisciplinar para a criação e preservação de novos sinais para dicionários terminológicos em Libras.** Acta v.19, ano 38, v. 1. Belo Horizonte, Brasil, 2015.
- TEIXEIRA, Vanessa Gomes. **A iconicidade e arbitrariedade na Libras.** Rio de Janeiro: *Revista Philologus*, v. 20, p. 91-98, 2014.

TUXI DOS SANTOS, Patrícia. **A terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue.** Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Letras (IL) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Brasília, 2017.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul.** Petrópolis, RJ, Ed. Arara Azul, 2012.

Diversidade linguística e cultural de fronteira na região de Costa Marques/RO

Elizangela Nara Bertan Magalhães (UNIR)
Nádia Nelziza Lovera de Florentino (UNIR)

Introdução

Rondônia é um dos estados de fronteira internacional com a Bolívia. Em seus limites, destacamos o Município de Costa Marques por sua relevância social e histórica, sendo este situado a oeste do estado, às margens do Rio Guaporé. Além de uma presença significativa de bolivianos na região, o que predispõe uma situação de contato direto de duas línguas – o português e o espanhol/castelhano –, podemos encontrar no município algumas comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas de diferentes etnias; ou seja, uma rica diversidade linguística e cultural que exerce forte influência quanto à cultura local.

Assim, a região pesquisada apresenta-se como um espaço, onde diferentes culturas convivem de forma harmônica, em que a cultura boliviana se sobressai com relação as outras etnias. Devido à localização geográfica da região do Guaporé, considerada de difícil acesso, acreditamos que as comunidades presentes não sofreram tanta influência externa quanto outras fronteiras que permitem a travessia para outros núcleos urbanos. Isso pode ter contribuído de forma positiva para que as comunidades mantivessem vivas parte de suas tradições locais, incluindo costumes; festividades religiosas; heranças do período de colonização, tais como a festa do Divino; festivais de pesca, incluindo comemorações cívicas dos dois países como o tradicional desfile de 7 de setembro; e o Dia da Independência da Bolívia.

Salientamos que são poucos os estudos relativos à formação cultural e linguística da região do Guaporé, pois percebe-se que há ainda uma lacuna de conhecimento sobre a construção da identidade sociocultural das populações da fronteira do norte do Brasil. Esse fato contribuiu para a escolha do *locus* da pesquisa, pois compreendemos ser este um vasto campo para investigações, um repertório cultural pouco explorado.

Portanto, é nesse ambiente intercultural de fronteira, especificamente às margens do Rio Guaporé, na Cidade de Costa Marques em Rondônia, que se concentra nossa pesquisa. Aqui, elege-se como objeto de estudo a identidade linguística de alguns alunos do Ensino Médio, considerando o possível contato entre o Português e o Espanhol, devido à coexistência, por longo tempo, de brasileiros e bolivianos nessa região fronteiriça. Buscamos refletir também sobre os fatores implicados na situação de contato histórico e atual, para melhor compreender como se comportam duas ou mais línguas em contato, dentro de uma pequena extensão territorial.

Assim, a partir de um repertório teórico no campo dos estudos sociolinguísticos e de dados coletados na comunidade escolar, partimos de um cenário intercultural para verificar: qual é o reflexo deste processo na formação identitária dos jovens? Há uma situação de bilinguismo na região? Qual a atitude linguística do grupo para com o seu falar? Para responder a essas questões, realizaremos uma análise contrastiva dos dados, com base nos pressupostos de Calvet (2002), Tarallo (2007), Durão (2007); e, no campo da identidade linguística-cultural, das premissas de Signorini (1998) Lima & Angenot (2014) Burke (2003) Hall (2006), Tadeu Silva (2000) e Canclini (2011).

Nessa perspectiva, levantamos informações históricas mediadas por uma leitura sistemática, a qual nos ajudou a entender o cenário linguístico-cultural desse espaço fronteiriço. Dessa forma, consultamos diversas fontes e literaturas que tratam da história regional, entre as quais destacamos Marques (1908), Meireles (1989), Teixeira & Fonseca (2003), Crevels & Voort (2008), Lima & Angenot (2014) e Barroso (2015).

Fronteira Guaporeana

O Rio Guaporé forma a fronteira entre o estado brasileiro de Rondônia e os departamentos bolivianos de Santa Cruz e Beni, onde o rio também é chamado de “Iténez” (CREVELS, M. & VAN DER VOORT, 2008, p. 06) palavra de origem moré (MEIRELES, 1989, p.15). A fronteira guaporeana se constitui a partir de uma identidade portuguesa e espanhola, devido ao período colonialista na América Latina, conforme os fatos e acontecimentos históricos que determinaram a posse desse território durante os séculos XVII e XVIII.

A fronteira tem seu protagonismo no diálogo entre culturas. Trata-se de um encontro que propicia misturas e fusões capazes de produzir inclusive uma nova cultura, com costumes e dizeres típicos da fronteira, com as configurações que a integram e que se constituem no mesmo ambiente. Nesse cenário, por vezes é comum que uma cultura se sobreponha à outra, ou que a ela se aglutine, devido à coexistência social. Com enfoque nessas premissas, tomamos como campo de investigação uma escola de fronteira e, a partir da realidade explicitada pelos alunos, analisamos a situação linguística e cultural que se apresenta na divisa de Costa Marques (Brasil) com Buena Vista (Bolívia).

Logo, consideremos a seguinte configuração geográfica: de um lado da fronteira, temos o município brasileiro de Costa Marques, no estado de Rondônia, Brasil, exatamente na divisa com o país da Bolívia, às margens do Rio Guaporé. Do outro lado, temos Buena Vista, distrito de Beni na Bolívia, que se constitui como um pequeno povoado formado por casas e lojas de mercadorias improvisadas de comerciantes bolivianos, construídas em cima de palafitas na margem esquerda do Rio Guaporé. Em busca de uma vida melhor e por falta de estrutura física no povoado de Buena Vista, muitos bolivianos residem em Costa Marques e por décadas fazem parte da construção da história dessa cidade, formando um cenário multicultural.

O rio Guaporé constitui-se nessa fronteira natural entre os dois países, permitindo a travessia que une dois povos com costumes e idiomas diferentes, os quais, em situação de permanente contato, vão gradativamente dando forma a uma cultura mista fronteiriça, baseada na mescla de idiomas.

Ocupação e conquista das margens do Rio Guaporé

Segundo Teixeira (2001), a expedição mais antiga ao Guaporé data de meados de século XVII, quando Raposo Tavares saiu de São Paulo em 1647 em direção ao Mato Grosso e, dali, navegou pelo Guaporé e Mamoré, até alcançar o Rio Madeira.

Nessa época, em que as missões espanholas avançavam sobre a Amazônia, tendo em vista que o Tratado de Tordesilhas de 1494 não cobria essa área, com direitos ao colonizador português, era urgente a necessidade da criação de um novo acordo com a Espanha. Isso pois, segundo Teixeira (2001), estendia-se um foco de tensão às margens do Rio Guaporé, devido à descoberta de jazidas auríferas na região, para onde se dirigiam sertanistas, mineradores, bandeirantes, ou seja, aventureiros que começavam a explorar o Vale do Guaporé.

Logo, para manter a segurança da fronteira e o direito das respectivas coroas portuguesa e espanhola sob seus territórios, no ano de 1750 fora firmado o Tratado de Madri, o qual estabeleceu novos limites, fixando a linha de fronteira no extremo oeste e norte do país, seguindo o curso do Rio Guaporé, Mamoré e Madeira, subindo até o Rio Solimões.

A região do Brasil estava sob o domínio português na época, e o governo espanhol mantinha o domínio sob a região que compreendia os demais países da América Latina, incluindo a área que compreende hoje a Bolívia. Assim, a margem direita do rio Guaporé passou a pertencer definitivamente à colônia portuguesa (MEIRELES, 1989, p. 129), e a margem esquerda, aos espanhóis.

As missões jesuítas espanholas e portuguesas, por sua vez, contribuíram na época para a fixação e formação de núcleos e

povoados em ambas as margens do Rio Guaporé. A presença de missionários e padres castelhanos não era bem vista pelo colonizador português, que entendia isso como uma violação aos marcos territoriais de fronteira. Embora realizassem um trabalho de evangelização e pacificação nas relações de contato com os povos indígenas, havia uma constante preocupação de que estes poderiam servir a interesses distintos, de acordo com suas conveniências e com o interesse da coroa espanhola em ocupar as margens direita do Rio Guaporé.

Dessa forma, após a oficialização da Vila Bela da Santíssima Trindade à categoria de Município de Mato Grosso em 1746, a pedido da coroa portuguesa, foram enviados missionários portugueses para a região do Madeira e do Guaporé, para auxiliar na garantia e na segurança das fronteiras, com a expansão da fé e da soberania do Estado e do rei. Era preciso demarcar território e colonizar, a fim de manter o direito e a posse do “Novo Mundo” (MEIRELES, 1989, p. 27).

A partir desse período, intensificaram-se os fluxos migratórios por viajantes, militares, religiosos e exploradores que, mesmo diante das adversidades locais, passaram a se aventurar em busca de obtenção de riquezas na região.

Entre 1775 e 1783, ainda preocupados em consolidar suas posições e ampliar o seu processo expansionista, os colonizadores portugueses iniciaram a edificação do Real Forte Príncipe da Beira, obra monumental (MEIRELES, 1989, p. 170), considerado hoje patrimônio histórico do estado de Rondônia, localizado na margem direita do Rio Guaporé, no atual município de Costa Marques. A construção do Forte contribuiu para aumentar a diversidade social na região guaporeana, pois foram trazidos escravos da coroa portuguesa, assim como foram contratados escravos particulares, além de trabalhadores livres. Desses, muitos permaneceram na região, restando hoje uma comunidade de remanescentes quilombolas no Município de Costa Marques, denominada por Associação Quilombola do Forte Príncipe (AsqForte), atualmente reconhecida e registrada pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Teixeira (2001) descreve a sociedade colonial guaporeana formada a partir de uma complexa gama de extratos sociais, tendo uma elite branca e uma outra camada social média e baixa composta por negros, mestiços e índios, estes na condição de escravos, membros de missões e companhias, ou de pequenos comerciantes, faiscadores, lavradores e comboieiros.

Controlada pelo governo da Capitania de Mato Grosso, a mineração do ouro foi a principal fonte econômica que impulsionou a vida colonial no Vale do Guaporé nesse período, entrando em declínio no final do século XVIII, com a quebra da atividade mineradora e a retirada do povoamento europeu, assim como de seus recursos. Por esse motivo, a região passou por um tempo de descolonização e abandono até meados do século XX, nela permanecendo parte da população descendente de escravos e de brancos empobrecidos.

Logo, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, teve início uma nova fase de interesse por exploradores no Vale do Guaporé. com a descoberta das seringueiras, deu-se início ao ciclo da borracha e ao processo de colonização boliviana às margens do Guaporé e Madeira.

Nessa etapa, destacamos o trabalho realizado pelo Dr. Manuel Esperidião da Costa Marques, professor, político, pesquisador e engenheiro que realizou importantes expedições na região, pois teria estudado toda a extensão do Rio Guaporé, inclusive sua navegabilidade:

Este rio, também chamado Itenez pelos castelhanos, banha uma extensão enorme da face occidndtal do Estado de Matto Grosso, e tem importancia na politica internacional porque serve de limite ou linha divisaria entre o Brazil e a Republica da Bolivia, a partir da barra do rio Verde até sua confluencia no Mamoré (MARQUES, 1908, p. 3).

Esperidião da Costa Marques também registrou a presença de povoados no curso do rio. Seriam vivendas de seringueiros e povoações bolivianas às margens do Rio Guaporé, e destaca a seringa como a maior riqueza da região, fato que predispõe o início da

colonização dos municípios fronteiriços e de diversas comunidades ribeirinhas que residem nos dois lados, Brasil e Bolívia.

O Dr. Esperidião Costa Marques faleceu em 18 de abril de 1906, já em Villa Bella no Mato Grosso, após dias de intensa febre ao regressar de uma viagem ao Forte príncipe da Beira, hoje distrito de Costa Marques. Em sua homenagem, atribui-se o nome do Município de Costa Marques, por sua trajetória e legado, pois havia contribuído de forma significativa com os projetos para o desenvolvimento da região do Vale do Guaporé.

Já a partir do século XX, com a instalação da indústria extrativista da borracha nos barracões, e as estalagens improvisadas, nas ilhas e margens do Rio Guaporé, da seringa – “*l' arbol del oro*”, como era chamada por bolivianos (MARQUES, 1908) –, a fronteira passou a atrair para si cada vez mais brasileiros e bolivianos, exploradores e seringueiros. Mesmo diante dos temidos surtos de malária, febre, pneumonias, entre outras doenças presentes na região, a retomada do fluxo migratório era incentivada inclusive por representantes dos governos, devido à presença da seringa encontrada dos dois lados do Rio Guaporé e de seus afluentes.

Nesse período, Marques chegou a contabilizar aproximadamente 1.350 moradores nos chamados barracões e vivendas situadas na região ao longo do curso do Rio do Guaporé. Destes, 890 seriam bolivianos:

Sobrepujando de tres annos a esta parte a população boliviana sobre a brasileira, têm os bolivianos influido poderosamente nos costumes. De modo que pôde-se dizer que ali os habitos e costumes são bolivianos (MARQUES, 1908, p. 9).

Podemos incorporar a esse processo de colonização a presença de aldeias indígenas nos dois lados do Rio, na região do Vale do Guaporé, comunidades que continuavam a ser subjugadas pelos exploradores, tanto do lado brasileiro quanto boliviano. Em terras brasileiras, passaram a disputar espaço com os seringueiros, sendo essa disputa motivo de conflitos e mortes entre ambos os grupos.

O que fica evidente na história é que, em ambos os lados da fronteira, o indígena teria sido dominado e explorado de forma violenta, à serviço da tarefa colonialista. Assim, muitas comunidades indígenas foram quase extintas e, as que resistiram às adversidades do período de colonização e permanecem na região do Vale do Guaporé, contribuem hoje para a construção do tecido social da diáspora amazônica, termo recentemente utilizado na obra de Pimentel et al. (2020) ao fazer menção ao processo de formação dos povos amazônicos.

Um novo tempo exigia novas formas de organização e de abastecimento dos seringais, inclusive de recursos humanos, uma vez que não podiam mais contar com o trabalho escravo, como no período colonial. Assim, foram criados no Brasil vários órgãos para favorecer a captação de mão de obra extrativista na região, como o Banco da Borracha S/A e a regularização da situação trabalhista para os seringueiros, propiciando mais um curto período de migração e prosperidade na região do Vale do Guaporé. Após a criação do território do Guaporé, em meados do século XX, houve a arregimentação de trabalhadores oriundos principalmente do Nordeste, com um percentual menor vindo da região Sul do Brasil.

A fronteira guaporeana passou por um período de menor atividade até a década de 70, quando teve sua extensão impactada com o avanço populacional, após a construção da Rodovia 429, uma ação do Plano Nacional de Viação, pela Lei Federal nº 5917 de 1973¹. O movimento migratório se intensificou na década de 80, atingindo uma proporção gigantesca com a abertura de mais rodovias estaduais e, também, com a criação de novos municípios e de vários núcleos de colonização no Estado. A Rodovia 429 hoje é pavimentada, fazendo ligação entre Presidente Médici, município na BR 364, cortando mais 5 (cinco) cidades, até chegar à cidade de Costa Marques, às margens do Rio Guaporé, fronteira com a Bolívia.

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5917. <http://www.dnit.gov.br/noticias/ministro-dos-transportes-inaugura-trecho-da-pavimentacao-da-RO-429>.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), o Município de Costa Marques possui atualmente uma população estimada de 18.798 habitantes. Boa parte dessa população é composta por famílias bolivianas que, conforme relatos históricos, ocupam e transitam pela fronteira guaporeana a longas datas. Logo, trazer esses dados históricos sobre o processo de formação do Vale do Guaporé, sobre a permanência da comunidade boliviana e sobre a utilização da língua nessa região implica conhecer mais esse lado pouco explorado do nosso estado em termos de diversidade cultural e linguística.

Contato social e linguístico na fronteira

Os movimentos expansionistas propiciaram o contato e o contraste de idiomas e culturas que ainda hoje mantém traços genéticos, indicando que a região de Guaporé-Mamoré se constituiu como uma única área linguística, de acordo com os resultados apresentados por Crevels & Van der Voort (2008) em seu trabalho intitulado de *The Guaporé-Mamoré Region as a Linguistic Area*.

Conquistada sua independência em 1825, a Bolívia é considerada hoje como um Estado Plurinacional, pois a constituição boliviana reconhece, em seu art. 5º, além do Espanhol, todos os idiomas das nações indígenas como oficiais. Ao todo, são 37 línguas oficiais pela Constituição Plurinacional (2009), incluindo o Castelhana, o Quéchua, o Aimará e o Guarani. O Espanhol, reconhecido por boa parte de seus falantes como língua castelhana, é uma herança do domínio da coroa espanhola na região.

Segundo Crevels & Voort (2008), quando os espanhóis chegaram à região, lado esquerdo da margem do Rio Guaporé, e se estabeleceram fundando entre outras missões a de Santa Rosa, a uns 4 Km abaixo da atual cidade de Costa Marques, estimava-se cerca de 39 línguas diferentes, restando atualmente 22 línguas. Já do lado brasileiro, embora tenha havido uma redução significativa dos membros das comunidades indígenas devido ao reflexo do fluxo migratório após 1960 no então Território Federal de

Rondônia, estima-se que ainda exista a maioria das línguas indígenas: “Em Rondônia e partes adjacentes, no lado brasileiro do rio, a maioria das línguas (originalmente cerca de 35) ainda existe” (Crevels & Van der Voort, 2008, p. 156), embora restem poucos falantes da maior parte dessas línguas.

Dessa forma, embora restem poucos falantes das línguas nativas na América do Sul, devido ao contato com o colonizador, a influência da cultura indígena ainda pode ser observada tanto na construção do léxico da língua portuguesa no Brasil, quanto da língua espanhola/castelhana na Bolívia, para denominar as regiões na fronteira.

Crevels & Voort (2008), em seus estudos, também apontam para semelhanças morfológicas e semânticas entre os idiomas identificados na região do Guaporé-Mamoré, sugerindo que o contato de longo prazo entre diferentes grupos étnicos pode ter ocasionado, além das semelhanças, empréstimos e “mudanças linguísticas” (WEINREICH, 2006). Essa hipótese é possível, uma vez que a diversidade linguística-cultural ainda reside na fronteira Brasil/Bolívia, no estado de Rondônia, numa situação de frequente contato:

Grupos étnicos transitavam dos dois lados dos rios e, mesmo após a colonização, os indígenas, seringueiros e ribeirinhos mantiveram relações entre si, existem inúmeras famílias formadas por brasileiros e bolivianos, e tudo isso contribuiu para criar o ecossistema linguístico e cultural existente hoje. (LIMA; ANGENOT, 2014, p.05)

Como observado, o início da colonização da fronteira guaporeana é marcado por uma diversidade cultural muito grande, primeiramente com a presença de diversas etnias indígenas, quilombolas, portugueses, espanhóis e, posteriormente bolivianos e nativos oriundos da mistura desses povos. Tendo como o período de maior propulsão demográfica as décadas de oitenta e noventa, século XX, a chegada de migrantes de diversas regiões do Brasil e da Bolívia no Município de Costa Marques ocasionou a formação de novas famílias, a partir da união entre brasileiros e bolivianos,

aumentando cada vez mais essa diversidade na fronteira e contribuindo para a formação de um ambiente multicultural.

No lado boliviano, em Buena Vista, atualmente residem aproximadamente 200 pessoas, em torno de 50 famílias que vivem do comércio. Embora haja um processo de socialização dos dois povos através da fronteira natural, percebemos que o maior contato se dá no lado brasileiro, pois muitas famílias bolivianas residem no município desde que vieram de diversas localidades da Bolívia, ao longo dos anos, instalando-se em Costa Marques.

Diante da realidade apresentada, concluímos que o contato entre brasileiros e bolivianos na região do Guaporé é histórico, mas entendemos que, com o desenvolvimento do Estado e a criação do Município, em 1981, esse contato social se intensificou ainda mais, visto ter havido a chegada em massa de novas famílias bolivianas em busca de trabalho e de condições para uma vida melhor. Essas famílias se instalaram nos dois lados da fronteira, permitindo integração gradativa à população de Costa Marques, a qual hoje apresenta fortes características de um intenso processo histórico de miscigenação:

Então a gente optou por morar aqui pra ver se a gente conseguia ter uma vida melhor e até mesmo morar perto da nossa família, porque quase a metade da minha família veio pra cá. Antes nós moramos em Portutari e depois em Buena Vista (Bolívia) e agora grande parte da minha família veio mora em Costa Marques (Brasil) (Colaborador H, masculino, 1º ano).

Conforme observado no depoimento do Colaborador H, quando diz que sua família saiu das comunidades ribeirinhas de Portutari e Buena Vista para buscar uma vida melhor no lado brasileiro da fronteira, percebemos uma motivação do ponto de vista financeiro. De forma consoante, temos os relatos de outros entrevistados que, ao serem estimulados a falar sobre os motivos que fizeram sua família optar por morar no Brasil, alegaram motivos semelhantes. Vejamos: “...por causa de dinheiro”, diz a Colaborador B. “Meu pai trabalha na pesca e minha mãe veio para Costa Marques para trabalhar. Ela veio de uma comunidade na Bolívia”, afirma a

Colaboradora A. Portanto, sentimentos como a esperança e a expectativa de uma vida próspera, mediante a busca de trabalho e melhores salários, são comuns entre essas famílias, sendo a principal causa de imigração ainda hoje, tanto no país quanto no mundo.

O impacto da imigração interfere diretamente na construção da identidade social da população, que, ao constituir um cenário multicultural, dá origem ao que Canclini (2011) chama de Culturas Híbridas. Esse processo de hibridização cultural não causa transformações apenas na identidade nacional dos sujeitos que migram, pois, além do encontro de hábitos e tradições peculiares a cada nação, temos também o encontro de idiomas e de diferenças dialetais, as quais podem refletir na sociedade alvo como um fenômeno que chamamos de bilinguismo societal ou, ainda, dependendo do número de línguas envolvidas nesse contato, de multilinguismo.

Dito isso, consideramos a sociedade de Costa Marques um espaço favorável ao desenvolvimento das práticas de linguagem com características típicas de fronteira, tais como o bilinguismo regional, a alternância de códigos e as mudanças linguísticas significativas, resultantes do contato de línguas, com ênfase ao Português e ao Espanhol castelhano.

Entretanto para analisarmos se há de fato a coexistência de sistemas linguísticos diferentes nessa comunidade em específico, consideremos os pressupostos de Eliana Sturza (2010). A autora argumenta que a melhor forma de refletirmos quanto à presença ou não de uma língua ou dialeto de fronteira é sempre constatar, primeiro, se há a presença de tais falantes e, assim, explorar qual a relação desses sujeitos com as línguas que praticam, pois dessa relação se traduz o processo identitário.

Dessa forma, por meio de entrevistas e depoimentos de 8 alunos, com idade entre 15 e 17 anos, todos residentes na fronteira de Costa Marques, buscamos verificar qual o nível de consciência linguística dos falantes da região, questionando-os se há uma presença concomitante do português e do espanhol/castelhano na região e qual a atitude desses com o seu modo de falar em

particular. Nessa perspectiva, o tema *Línguas em Contato* está sendo observado e estudado com abordagens da Sociolinguística e na perspectiva da Linguística Aplicada, enfatizando as experiências linguísticas dos falantes no ambiente escolar, onde esses convivem entre línguas e culturas distintas.

Na oportunidade em que realizamos a coleta dos dados mediante o contato virtual com os discentes da escola pesquisada, organizamos rodas de conversas para exposição do tema e para a acolhida dos alunos. As entrevistas foram semiestruturadas e conduzidas em forma de diálogo entre pesquisador e colaborador.

Durante a análise dos dados, coube-nos observar as contribuições de Tarallo (2007) em sua obra intitulada de *Pesquisa Sociolinguística*, em que o autor aborda a relação entre língua e sociedade, além de variação e mudança, cujos temas também nos interessam nesta análise, pois o autor sustenta a tese de que toda mudança implica em variação. Sob essa ótica, consideramos todo o percurso histórico e político que permeia a configuração do idioma falado hoje no lado brasileiro da fronteira guaporeana, isto é, no Município de Costa Marques. Ou seja, neste trabalho, levamos em consideração os fatores propulsores e condicionadores das mudanças linguísticas, os quais só serão passíveis de compreensão se analisarmos a língua no momento real, sem desconsiderar o estudo desta através do tempo e da própria história, da sociedade e de sua configuração. O autor pontua que “é somente através da correlação entre fatores linguísticos e não-linguísticos que você chegará a um melhor conhecimento de como a língua é usada e de que é constituída” além da “transição e a implementação de variantes, de um momento histórico para outro” (TARALLO, 2007, p. 46-64).

Atribuído esse caráter interdisciplinar à pesquisa, seguimos com o objetivo de compreender a situação instaurada a partir do contato linguístico na região e como as diversas representações das línguas portuguesa e espanhola interagem na construção identitária dos sujeitos pesquisados. Para a última questão, destacamos as reflexões de Tadeu Silva (2000), o qual, de forma sucinta, afirma que “A identidade e a diferença são criações sociais

e culturais. E que somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p. 76). Portanto, mais uma vez salientamos a importância de considerarmos, em primeiro plano, as questões políticas e históricas envolvidas no processo de ocupação do território pesquisado e a institucionalização das línguas nacionais em cada fronteira, a fim de compreendermos melhor o cenário que se apresenta.

Nessa direção, realizamos uma investigação pelo viés discursivo e pudemos observar que os sujeitos pesquisados se autodenominam brasileiros; no entanto, admitem que cultivam vários hábitos da cultura boliviana. A linguagem praticada faz parte da herança do contato histórico com pessoas bolivianas, além da música e da culinária boliviana, exemplos apontados como positivos por nossos colaboradores, que relatam gostar de morar em Costa Marques por se sentirem integrados à cultura local, uma sociedade mista, formada hoje, principalmente, pela mistura das culturas brasileira e boliviana:

“Há na fronteira a presença significativa de bolivianos, peruanos, indígenas, tem bastante! Quilombolas... Existe uma outra comunidade boliviana, Portutari, em frente ao Forte Príncipe da Beira” (Colaborador C, masculino 3º ano).

Ao destacar a presença de indivíduos de diferentes nacionalidades na região, os sujeitos pesquisados nos fornecem uma visão estratificada das camadas sociais que formam a comunidade em questão, com a presença massiva de bolivianos. Entretanto entendemos que muitos desses nascidos na Bolívia, com o passar do tempo, constituíram famílias aqui e hoje tem seus filhos naturalizados no Brasil. Pontuamos que a descrição dos povos encontrada na comunidade fronteiriça de Costa Marques, na fala do colaborador C, coincide com os dados históricos observados quanto à ocupação da região do Vale do Guaporé.

Nesta análise, destacamos a escolha do termo “significativa”, utilizado pelo colaborador C ao se referir à presença do povo boliviano na região, a qual revela a necessidade que essa população

tem de destacar sua presença em meio à sociedade costamarquense. Isso porque, no segundo período do depoimento, o colaborador C complementa sua fala mencionando a presença de uma outra comunidade boliviana nas imediações do Rio Guaporé: a comunidade de Portutari. Essa manifestação espontânea quando da existência dessa outra comunidade, situada em frente ao Distrito Forte Príncipe, região rural de Costa Marques, vem reforçar a ideia de que a comunidade boliviana sente a necessidade de ressignificar sua presença nesse intercâmbio cultural como grupo étnico.

Se, por um lado, os sujeitos pesquisados declaram seu pertencimento à comunidade brasileira, por outro ângulo percebemos que seus discursos podem mesclar uma discreta intenção de reivindicar o espaço da cultura boliviana, o qual pode ser interpretado também como um desejo de valorização e reconhecimento de seu capital social-étnico junto à sociedade fronteiriça. Nesses contextos sociais em que se produzem hibridações (CANCLINI, 2011 p. 24) a partir do contato de civilizações distintas, é comum uma cultura ficar à margem da sociedade, devido tanto à sobreposição de uma cultura dominante, quanto às questões de diglossia, mesmo que sua contribuição tenha sido decisiva para o desenvolvimento regional e para a construção da diversidade linguística e cultural, como é o caso da presença boliviana na história de Costa Marques.

Vejamos mais um depoimento que destaca os reflexos produzidos em benefício dessa pluralidade de culturas na fronteira, a partir da fala da Colaboradora E:

“Eu senti muito diferente, eu demorei acostumar por causa dos costumes e da cultura, e eu também sou assim... meio misturada como se diz, porque minha vó é índia brasileira. Tenho mais da cultura boliviana” (Colaboradora E, feminino, 1º ano).

Diante das misturas interculturais, Canclini adverte para uma certa ambivalência, em que as misturas podem ser produtivas e quando geram conflitos, devido a algumas práticas serem inconciliáveis (CANCLINI, 2011, p. 24). Portanto, conforme as

palavras colocadas pela colaboradora E, “eu também sou assim, meio misturada”, é evidente surgirem conflitos identitários dessas relações interculturais em que os indivíduos tentam se situar em meio à heterogeneidade de fronteira.

Percebemos o uso recorrente do termo “diferente” nos depoimentos dos colaboradores D e E ao falarem sobre suas experiências de vida na fronteira, o que denota uma oscilação na definição de suas respectivas identidades devido ao processo de mestiçagem, de origem familiar. É este o caso da colaboradora E, a qual relata que sua vó é índia brasileira, mas que tem mais familiaridade com a cultura boliviana, devido à influência de seu pai. Já a colaboradora A diz ser filha de “mãe boliviana e pai brasileiro”, definindo-se pela naturalidade brasileira, falante de espanhol castelhano e português. Assim, essa instabilidade não está presente apenas na identidade do sujeito que convive entre culturas distintas, mas também na linguagem do sujeito que se constitui em um vocabulário híbrido. Nesse contexto, vejamos o que diz a colaboradora abaixo quanto ao seu modo particular de falar e sobre como se sentiu diante dessa mistura ou mestiçagem manifestada na sua linguagem.

“É assim, eu me sinto diferente! Tipo, aqui no Brasil eles falam que eu falo espanhol e lá na Bolívia eles pensam que eu só sei falar o português. Eu me sinto diferente nos dois lados. Mas eu acho que tenho mais da cultura brasileira” (Colaboradora D, feminino, 1º ano).

O multiculturalismo é, portanto, uma realidade, também fruto da mistura de colonizadores espanhóis e portugueses com nativos, dentre outras etnias mencionadas na história da região e ratificado por nossos colaboradores, os quais demonstram ter consciência da diversidade local manifesta tanto na língua, quanto na cultura fronteiriça dos países Brasil e Bolívia.

Embora os moradores tenham relatado, em sua maioria, que gostam de morar na fronteira, em alguns momentos afirmam ser estranho, por sentirem uma diferença em ambos os lados da fronteira, como se não fossem totalmente brasileiros e nem

bolivianos, mas uma mistura ainda mais evidente na presença de outras pessoas que não comungam dessa dualidade.

Stuart Hall explica, nesse sentido, que “A identidade plenamente unificada, completa, segura e corrente é uma fantasia (HALL, 2006, p. 12) e que no mundo contemporâneo não se sustenta a ideia de os sujeitos de identidade unificada e estável.” Embora o autor argumente em favor de uma identidade em permanente construção, faz parte do imaginário do ser humano buscar um reconhecimento, algo que se identifique enquanto pertencente ao grupo social.

Dessa forma, Stuart Hall ressalta que “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a 'nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2000, p. 51). No caso dos sujeitos da fronteira, temos de levar em conta o processo de hibridismo cultural a que estes foram submetidos ao longo do tempo, o qual, segundo Tadeu Silva, pode apresentar uma instabilidade ainda maior: “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (SILVA, 2000, p. 87). De forma crítica, o autor argumenta ainda que “a identidade e diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, 2000, p. 80).

Por isso, quanto à linguagem, observamos um panorama semelhante ao da fixação da identidade nacional. Logo, talvez essa seja a dinâmica que explique ou justifique o conflito identitário vivido pelo sujeito de fronteira, uma vez que a linguagem tem uma estreita e complexa relação com a sociedade.

Nessa proposta, adiantamos que boa parte da população de brasileiros e bolivianos do Município de Costa Marques são fluentes em ambas as línguas, português e espanhol, mas, quando a comunicação ocorre na escola, é privilegiada a língua oficial brasileira. Outrora, em algumas situações, dependendo do contexto sociolinguístico que estiverem inseridos, como, por exemplo, no ambiente familiar, a interação pode se dar exclusivamente pelo idioma espanhol, ou, ainda, de forma

mesclada. Ou seja, segundo os colaboradores, é comum algumas vezes ocorrer uma mistura dos dois idiomas. Dessa forma, pode se dizer que nossos colaboradores são bilíngues, ou seja, dominam os dois idiomas, português e espanhol. Embora percebamos não haver um consenso entre os entrevistados ao serem questionados se falam espanhol ou castelhano, alguns inclusive apontam diferenças, como se fossem línguas distintas.

Logo, o contato linguístico é uma realidade imposta ao falante das cidades brasileiras e bolivianas da fronteira. O espanhol é a primeira língua de muitos moradores, adquirida no contexto familiar, no entanto o português é ainda a norma linguística dominante em detrimento do espanhol/castelhano, está posta além dos contextos familiares e sociais, em geral, no ambiente de trabalho, nos ambientes educacionais e naqueles voltados ao lazer e à religião.

Dentro desse contexto, não podemos deixar de mencionar que, embora boa parte dos alunos sejam bilíngues, faltam investimentos com vista a projetos educacionais que contemplem de fato essa diversidade linguística e cultural do sujeito de fronteira no estado. Nessa premissa, partimos do princípio de que o currículo escolar das escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, ainda é trabalhado e ministrado exclusivamente em língua portuguesa como língua de prestígio, independentemente da diversidade linguística da clientela atendida, com o oferecimento de apenas uma aula de espanhol por semana. A aquisição de um segundo idioma é um fator positivo para o estudante, desde que este seja compreendido como tal, num processo que não anule o conhecimento linguístico do falante, nem ignore sua primeira língua. Caso contrário, essa situação pode configurar-se no que Calvet (1997) chama de conflito linguístico entre uma língua dominante – neste caso, o português – e língua dominada – o espanhol.

Sabemos que o idioma tem estreita relação com a noção de pertencimento à comunidade pelo indivíduo. Portanto, o direito de se expressar em sua própria língua está ligado à noção de identidade. Segundo Rajagopalan (1998) a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso posto, significa que a identidade é

mutável e recíproca com a língua. Logo, o aluno passa a se apropriar de uma parte da cultura ensinada, por meio da aprendizagem da língua e do uso dela nas vivências propostas pela escola. Assim, entende-se que quando é imposto à criança o uso exclusivo de um idioma diferente da sua língua materna, ela passa a incorporar, em detrimento dessa ação, uma nova cultura, tendo, então, de iniciar um processo de recriação de sua própria identidade.

Esse contexto é reconhecido e apresentado pelos colaboradores envolvidos na pesquisa, mediante depoimentos que se referem ao uso alternado de idiomas e autorreconhecimento de sua identidade e do grupo social-cultural a que pertencem suas famílias.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos ampliar os estudos e discussões em torno de um possível multiculturalismo e plurilinguismo na região, haja vista que são poucas e ainda recentes as publicações com ênfase ao mapeamento linguístico nas fronteiras do norte do país.

Ao estudar o processo de ocupação do Vale do Guaporé e os aspectos concernentes à formação do Município fronteiriço de Costa Marques, foi possível compreender melhor a realidade sociocultural da região, pois, além de brasileiros de diversas regiões do país, temos também a presença acentuada de bolivianos e indígenas no Vale do Guaporé, além de remanescentes de quilombolas. Com isso, forma-se um cenário multicultural, um fluido contato entre culturas, principalmente pela formação de famílias de brasileiros com bolivianos, fator que reflete no processo identitário e linguístico da população de Costa Marques.

Portanto, ao pesquisar o cenário linguístico da região de Costa Marques, encontramos um ambiente intercultural capaz de produzir, através da hibridização cultural, uma nova configuração social, uma sociedade mestiça de identidade cultural dupla ou mista, nas palavras de Peter Burke (2003). Isso seria um fenômeno que refletiu significativamente não apenas nos costumes, mas principalmente na linguagem dos sujeitos envolvidos nessa interação.

Vale ressaltar que, independentemente de ser bilingue ou não, os habitantes da fronteira de Costa Marques interagem de forma positiva. Mesmo que com algumas adaptações, a comunicação se realiza mediante o uso dos dois idiomas predominantes, o português e o espanhol, hora de forma alternada, ora mesclada ou mistura. Ou seja, eles adaptam sua fala à situação comunicativa. Embora, alguns não falem com competência o espanhol ou o português, é importante frisar que há uma compreensão mútua.

Referências

- BURKE, P. **Hibridismo cultural**. Trad. Mendes, Leila Souza. Coleção Aldus 18. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- CALVET, L. **Las políticas Lingüísticas**. Presses Universitaires de France, 1996. Versión castellana Lía Varela, 1997.
- Crevels, M. & Voort H. van der. **The Guaporé-Mamoré region: A linguistic 176rea**. From Linguistic 176reas to areal linguistics/ edited by Pieter Muysken p. cm (Studies in language companion series, ISSN 0165-7763; v.90) Bielefeld. John Benjamins Publishing Company Amsterdam / Philadelphia, 151-179, 2008.
- DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LABOV, William. 1972. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Mª Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA, Luciano L. C. & VITOR ANGENOT, G. Lima. **O cenário Linguístico-cultural no Espaço de Fronteira de Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni-Bolívia**. Artigo publicado no site: <<https://africanida.desamazonicas.webenode.com.news>> Acessado em setembro de 2020.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Malinésia**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

- MARQUES, Manoel Esperidião da Costa. **Região ocidental de Matto Grosso**: viagem e estudos sobre o Valle do Baixo Guaporé: da cidade de Matto Grosso ao Forte de Príncipe da Beira. Introdução e organização de J. A. da Costa Marques.SYS-561368. Rio de Janeiro: Typ. E Pap. Hildebrandt, 1908.
- MEIRELES, D. M. **Guardiães da Fronteira: rio Guaporé século XVIII**. Petrópolis, Vozes 1978.
- RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística**: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.
- STURZA, Eliana. R. **Espaço de Enunção Fronteiriço e Processos Identitários**. In Revista Pro-Posições. V21, n.3 (63) set/dez. Campinas – SP: Faculdade de Educação/ Unicamp, 2010.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall & Kathryn W. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.
- TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística**. 8. Ed. Princípios – São Paulo: Ática, 2007
- TEIXEIRA, Marco A. D. **História regional: Rondônia**. 2ª. Ed. Rondoniana. Porto Velho, 2001.
- WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. (1968). Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) Directions for Historical Linguistics. Austin: University of Texas Press: 95-188. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

Sujeitos em imagens: os discursos urbanos macapaenses

Erika Serrão Galeno (UNIFAP)

Ednaldo Tartaglia (PPGLET/UNIFAP)

Introdução

As imagens detêm a aptidão de comover, fazer rir, indignar, fantasiar, distrair e, inclusive, persuadir os indivíduos que as acessam, estabelecendo, com base nisso, a ornamentação e o povoamento de ideias nos espaços mentais, isto é, no consciente e no inconsciente de cada sujeito. Isso acontece porque imagens são discursos; imagens são linguagens. Então, as imagens constroem os espaços sociais e também constituem os indivíduos em sujeitos historicamente situados.

Assim, este capítulo aborda, discursivamente, os sujeitos urbanos de Macapá, capital do Estado do Amapá. Para isso, elegemos como materialidades discursivas cinco sujeitos representados em quatro estátuas de bronze fixadas, no ano de 2020, em alguns bairros de Macapá. Essas estátuas foram produzidas pelos artistas plásticos Josaphat Urucum, J. Márcio Carvalho, Nilton, Dekko Matos, membros do Grupo Urucum, que promove intervenções artísticas em locais públicos e urbanos da cidade. Considerando que essas imagens dizem sobre os sujeitos urbanos de Macapá, indagamos: quem são os sujeitos representados nessas estátuas? O que essas imagens dizem sobre os sujeitos macapaenses? Como os sujeitos são discursivizados nelas e por elas?

Considerando isso, o sujeito leitor encontrará, em nosso texto, discussões envolvendo imagens, sujeitos e discursos urbanos que objetivam e subjetivam uma parcela do corpo social macapaense.

Para desenvolver nossos argumentos, lançamos mãos dos Estudos Discursivos Foucaultianos e mobilizamos, em especial, os conceitos de discurso, sujeito e heterotopia. Foucault (2012, p. 34) assevera que a análise do campo discursivo:

[...] trata [...] de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem.

Isso equivale a dizer que analisar o discurso consiste em descrever tanto as práticas discursivas, bem como as condições históricas que proporcionaram o surgimento de determinados discursos e modos de objetivação, ao mesmo tempo em que excluíram outros. Assim, entendemos que os discursos são práticas políticas, pois, em seu entremeio, os discursos se constituem por jogos de poderes e de saberes.

De acordo com Foucault (2013), as cidades são constituídas por lugares outros, ou seja, heterotopias, visto que possuem lugares que constroem os espaços urbanos, além de trabalhar nos processos de subjetivação. São espaços como as ruas, as praças, as igrejas, os comércios, as construções arquitetônicas etc. que constroem os espaços das cidades e seus sujeitos.

Entre os vários processos de subjetivação, isto é, aqueles que constroem e constituem sujeitos, Foucault (1995, p. 273-274) destaca a objetivação, a qual estuda o sujeito em práticas divisórias, isto é, “[...] o sujeito é dividido no exterior e em relação aos outros”. Desse modo, tem-se o processo de objetivação, a exemplo de seus estudos acerca do louco e do são, do doente e do sadio etc.

Esses breves esclarecimentos funcionam como um primeiro recorte metodológico, visto que analisar os discursos consiste em um movimento pendular entre termos conceituais teóricos e análises de materialidades. O estudo mais detalhado sobre os conceitos de sujeito, discurso e heterotopia possibilitará

compreender como os sujeitos urbanos de Macapá são discursivizados nas imagens de bronze.

Discursos e objetivação de sujeitos

Nesta seção, discutiremos sobre o conceito de discurso, bem como sobre processos de subjetivação a partir da teoria foucaultiana. São dois os elementos teóricos que nos possibilitam compreender os discursos que emergem a partir das imagens produzidas pelo grupo Urucum.

O discurso, nas suas inúmeras facetas, representa um artifício de poder-saber persuasivo, capaz de construir, desconstruir e reconstruir ideias e conceitos dos agentes sociais, utilizado com o intuito de compenetrar o interlocutor-alvo sobre determinado contexto-ponto de vista. O discurso, de acordo com Foucault, é uma ferramenta representativa de poder e, em sua essência, quando o discurso é organizado, redistribuído na sociedade e utilizado pelos sujeitos, poderá exercer a sua função última: submeter o sujeito ao processo de subjetivação.

A ideia de poder, basicamente, perpassou a concepção do senso comum, para a qual o poder emana do centro do governo ao corpo social, lá permanecendo. Foucault desenvolve uma concepção de poder que se dispersa nas entrelinhas da sociedade e que ultrapassa as paredes que o isolam. O poder passa a atender e a adentrar os diversos locais que tendem a manifestar as complexidades sociais.

Segundo Foucault (2016, p. 8), o poder “não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social”. O poder vai ser encontrado em espaços diversificados, inclusive, no que Foucault chama de instituições de poder, como a sociedade, as cidades, as famílias, as escolas, os âmbitos laborais e profissionais, etc. Os poderes são compartilhados, dominados e exercidos pelos sujeitos e sobre os sujeitos. Assim, entende-se que os sujeitos são posicionados tendenciosamente, para exercerem e submeterem-se à rede que

transporta o poder. Foucault (1999, p. 35) reforça essa ideia quando diz que “[...] o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo [...]”.

No livro *A Ordem do Discurso*, Foucault (1999) discute, de forma indireta, o discurso. Inicialmente, ele dispõe que o discurso é mais do que o conceito superficial, sendo basicamente, aquilo que expressa ou não o desejo: é sim isso, mas é também além disso. O discurso manifesta, além do desejo, o objeto do desejo. Isso significa dizer que ele não é somente o tradutor dos conflitos e dos sistemas soberanos. Em um sentido mais preciso, o discurso é o tradutor, bem como é o elemento e as formas nas quais o indivíduo se baseia para obter o objetivo final: o poder/saber. Então, para essa relação ocorrer, o discurso proporciona ao sujeito guias essenciais, por exemplo: o como? O por quê? O para quê alcançar o poder/saber?

O discurso, portanto, “[...] nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos” (FOUCAULT, 1996, p. 46).

A ideia acima parte do pressuposto de que o discurso é um jogo e, assim sendo, vale-se de estratégias. Então, discurso é um jogo de estratégias em que ele mesmo desperta e provoca ações e reações naqueles que o utilizam. As ações e reações estão ligadas às táticas que dispõe um conjunto de categorias estratégicas e que desencadeiam alianças, dominações, submissões e resistências nos sujeitos – o que, certamente, acarreta manifestações de sentidos e agrega a concepção de que o discurso é, além de tudo, uma prática proliferadora de sentidos.

Partindo da colocação do filósofo francês de que a escritura é o ponto inicial do desenvolvimento do discurso, esta, por sua vez, é de um sistema de sujeição em que os signos colocam-se prontamente à disposição, formando a estrutura das palavras. Dessa forma, as palavras tornam-se parte da estrutura e ficam submetidas ao jogo, para produzirem um efeito de sentido.

Para analisar o discurso, segundo a perspectiva de Foucault, é necessário precipuamente que haja o desprendimento da ideia de que o discurso é apenas um conjunto de signos. Ele também o é, mas vai além dessa ideia. O discurso não se prende tão somente a um conjunto de signos que representa e manifesta-se por meio de um significante referido a determinados conteúdos que carregam, em si, um significado. Foucault (2012, p. 55) quer, através dessa perspectiva,

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

O autor apresenta o discurso como elemento que ultrapassa a ínfima referência à significação de coisas; o discurso existe com o intuito de ser além de um objeto de mera utilização linguística. Nesse sentido, segundo a perspectiva de Foucault, o discurso é prática, pois tudo está concentrado nas relações de poder e de saber, uma vez que as práticas sociais se implicam de forma mútua. Desse forma, entende-se que as práticas sociais estão presas permanentemente às relações de poder, tendendo a manifestar uma rede conceitual que lhes é própria; ou seja, o discurso manifesta-se intrinsecamente a si mesmo.

Diante disso, a análise dos sujeitos macapaenses será realizada na perspectiva de Foucault, em que o discurso é ultrapassado a simples utilização de letras, palavras e frases, adentrando no campo dos acontecimentos discursivos que retêm, nas imagens dos sujeitos amapaenses, discursos (re)produtores de sentidos e de sujeitos:

Revistando os conceitos de corpo utópico e de heterotopia para interpretar imagens

Assim como em *O corpo utópico, as heterotopias*, em que temos um Foucault (2013) díspar, nesta seção, teremos um aporte de

conhecimentos, assim como um relevante auxílio no emblemático debate sobre corpo e espaço. Os assuntos serão tratados sob uma perspectiva não mecanizada ou automática, ou seja, teremos uma abordagem sob uma perspectiva Foucaultiana em um tom dissemelhante.

Foucault (2013, p. 7), em *O Corpo Utópico*, traz uma visão não mecânica de corpo. Segundo ele, “[...] corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento de espaço com o qual, no sentido estrito, faço corpo. Meu corpo, topia implacável”.

Ao introduzir suas reflexões sobre o corpo utópico, Foucault (2013), preliminarmente, menciona que o corpo não é o mesmo que uma utopia e, simultaneamente, o chama de “topia” implacável; o autor manuseia os termos utopia e topia, erigindo ideias sincronicamente correlacionadas. Ele sustenta que as utopias foram constituídas desfavoravelmente ao corpo, dando, de forma desabonadora, uma transfiguração característica a ele. Enquanto tem a função de transfigurá-lo (topia), tem também a função de torná-lo belo (utopia).

Na imagem da Figura 1, temos a representação de um sujeito utópico. Ele apresenta vestimenta e adereços pertencentes aos praticantes do Marabaixo. O Marabaixo, ou o Ciclo do Marabaixo, é um conjunto de práticas festivas e religiosas executada por sujeitos negros do Amapá, em devoção aos santos da Igreja Católica (TARTAGLIA, 2021). Podemos entender que os corpos utópicos são modificações que fazemos no corpo, por exemplo, as marabaixeiras (as sujeitas que cantam e dançam no Marabaixo); com suas roupas e adereços, deixam de ser corpo tópico e passam a ser corpos utópicos.

O corpo seria uma topia, relacionado a um lugar inexorável. O corpo seria desprovido de recursos, e seus detentores estariam submetidos interminavelmente a ele. Assim, o indivíduo não poderia sair da concha (cubículo aprisionador) ou da sombra recorrente que o detém e o mantém; torna-se inevitável conviver

consigo e com seu corpo e, ainda, conviver com seus aspectos corporais irreparáveis e imutáveis.

Figura 1: Escultura de Antonia Venina da Silva



Fonte: arquivo pessoal (TARTAGLIA, 2022)

A Figura 1 representa e discursiviza a cultura amapaense, tendo sido uma homenagem feita pela Prefeitura de Macapá, construída pelo Coletivo do Urucum. Essa estátua representa Antonia Venina, conhecida como Tia Venina. Ela nasceu em 17 de

dezembro de 1909, no quilombo do Curiaú¹ (distrito de Macapá). A agricultora foi mãe de 9 filhos e era também conhecida por ser “rezadeira”², “dançadeira” de Batuque e Marabaixo, além de ser grande curandeira³ de garganta. O termo “rezadeira” e “curandeira” são explicados, neste capítulo, a partir de Diniz e Diniz (2021).

O Marabaixo, segundo Tartaglia (2021), são formas evidentes de práticas festivas religiosas dos afro-amapaenses. É um evento que acontece no período de 60 dias, por isso, recebe o nome de Ciclo. Além disso, é cultuado por famílias tradicionais de negros remanescentes de sujeitos escravos e refugiados no Amapá.

Conforme Tartaglia (2021), o Batuque, por sua vez, trata-se de uma manifestação, uma dança de origem africana que ocorre em comunidade quilombolas no Amapá. Uma singularidade do Batuque, que o difere do Marabaixo, é que o primeiro não remete e nem faz alusão ao sofrimento dos negros, mas sim às alegrias, pois o ritmo do Batuque é mais acelerado. Já o ritmo do Marabaixo é mais lento, lembrando os negros acorrentados. Outro ponto que merece destaque quanto ao diferimento dessas duas práticas é que as cantigas do primeiro denominam-se de “bandaias”, ou cantigas de batuque; já no segundo, suas cantigas recebem o nome de “ladrões”.

Voltando à discussão teórica, a utopia surge para apagar o corpo e seus aspectos um tanto desprezíveis, pois o reprova e o considera passível de dissipação, uma vez que a utopia é contra a própria corporeidade do corpo. Assim, colocá-lo-ia em um lugar fora de todos os lugares, onde seria possível ter um corpo sem

¹ É uma comunidade remanescente de quilombo e distrito de Macapá, localizada 14km da capital.

² São mulheres que realizam as benzeduras em busca de curar o indivíduo doente de alguma enfermidade e para executar esta prática, elas acionam conhecimentos do catolicismo popular, utilizando “súplicas” e “rezas”, que tem o objetivo de reestabelecer o equilíbrio material ou físico e espiritual das pessoas que buscam sua ajuda.

³ Pessoa que pretende curar, sem diploma legal nem conhecimento de medicina científica, um outro indivíduo.

corpo e este, agora, seria reparável e mutável, bem como, titular de uma infinidade de adjetivos, de objetificações e de subjetividades.

Apesar de Foucault (2013) considerar o corpo na topia como uma ideia irreparável e fadada a se deteriorar, ele retrata o corpo como um receptáculo excelente para alojar a alma, pois mesmo que a alma nele se aloje, dele sabe escapar. Esse escape se dá através da fuga dos olhos, do ver-se através da superfície luminosa que reflete o corpo, o espelho dos sonhos, do ato sexual entre parceiros e da dimensão pós vida. A alma, os túmulos/cadáveres, o espelho e, inclusive, o sexo entre indivíduos, são mecanismos que envolvem o corpo e o direciona a um curto tempo de morticínio. Logo após, o direciona novamente ao indivíduo detentor do corpo, porém renovado, deslumbrante e reparado, passível de mudanças. Essa utopia desenhada sobre o corpo constrói, por exemplo, o sujeito da Figura 1 (e, como veremos, também constrói as utopias nas figuras 2 e 3).

Podemos observar, na Figura 2, a representação de um indivíduo envolvido pelas práticas dos sujeitos negros do Marabaixo, pois tornou-se um corpo tópico, isto é, um sujeito assujeitado pelas práticas do Ciclo. Então, esse sujeito deixou de ser tópico, passando a ser utópico, por meio das práticas que (re)produziu em vida e, também, através da materialização de sua imagem em estátua, carregando consigo discursos dela e nela.

Figura 2: Escultura de Francisca Ramos dos Santos



Fonte: arquivo pessoal (TARTAGLIA, 2022)

Nessa figura, temos uma representação do sujeito Francisca Ramos dos Santos, mais conhecida por Tia Chiquinha. Ela foi uma mulher negra, “dançadeira” e “cantadeira” de Marabaixo e Batuque; sua terra natal foi o Quilombo do Curiaú.

Tia Chiquinha era a matriarca de uma família de pessoas de talentos reconhecíveis, como percussionistas autodidatas, “dançadeiras” e sujeitos vivos e participantes das manifestações culturais de base afrodescendente do Estado do Amapá. Ela teve 11

filhos e foi casada com Maximiano Machado dos Santos, mais conhecido como Bolão. Este era tocador de instrumentos de percussão, como pandeiro e tambor de batuque e surdo de marcação, instrumentos tocados no Marabaixo e/ou no Batuque (MACAPÁ, 2020).

A escultura de Tia Chiquinha, segundo Bittencourt e Ribeiro (2021), foi instalada na Zona Norte do Município de Macapá, especificamente, na entrada da Rodovia AP-70, que leva à comunidade remanescente de quilombo, onde ela nasceu e viveu: o Curiaú, sua terra natal. Isso remete à heterotopia discutida por Foucault (2013), para a qual ninguém vive ou morre em um local neutro; todos vivem e morrem em um local, nele fazendo história.

Dessa forma, Foucault (2013, p. 10) inicia um processo de reconstituição de pensamentos sobre o corpo, pois percebe que ele não se reduz apenas à carne: o corpo “tem suas fontes próprias de fantástico”, tem suas convenientes oportunidades de fugir da corporeidade que o mantém, tem lugares sem lugares que se criam por meio dos pensamentos e ideias que surgem da cabeça, ideias que são captadas do ambiente externo. O corpo sai do corpo, o corpo se abre e se fecha, é renovável e passível de ser arruinado momentaneamente, é mutável, não se opõe a utopia. Por isso, Foucault o chamou de corpo utópico, porque, para existir utopia, tem de haver um corpo e o corpo ocupa, sim, um lugar.

Ao tratar sobre as heterotopias, Michel Foucault (2013, p. 19) faz referência aos espaços situados, pois “vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas”. Ou seja, o autor destaca a ideia de que são inexistentes os espaços denominados neutros, uma vez que não se vive, ou tampouco se morre, em um espaço neutro e branco.

Assim, podemos associar essa passagem de Foucault às estátuas apresentadas e discutidas nesta pesquisa, pois todas elas foram pessoas que viveram em sociedade e fizeram história. Isto é, foram sujeitos, transmitindo discurso na seara histórica e cultural,

deixando, assim, suas marcas na sociedade amapaense ou, talvez, em uma parcela dela.

Segundo Foucault (2013, p. 20), há lugares que se distinguem um dos outros; em contrapartida, há “os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros”. Isso significa dizer que esses lugares intitulados como absolutamente diferentes são destinados e determinados a extinguir, imparcializar e expurgar aqueles que são apenas distintos dos demais. Assim, são denominados como contraespaços.

Os contraespaços existem na sociedade e esta, através de seus indivíduos, organiza seus contraespaços particulares e suas utopias estabelecidas. Assim, esses locais são lugares caracterizados como reais e “fora de todos os lugares” (Foucault, 2013, p. 20), o que remete à utopia tratada no corpo utópico.

As estátuas discutidas nesta pesquisa representam a cultura (Figuras 1, 2 e 3) e a educação (Figura 4) macapaense, pois os sujeitos nelas representados foram pessoas comuns, que fizeram parte da sociedade e colaboraram com o espaço onde viviam. Então, a ideia de posição e de poder que se aplica apenas às figuras públicas do corpo social se desfaz, pois pessoas comuns foram ressignificadas nos contextos dos quais eram integrantes; elas geram e dominam a arte do poder-saber. Através da observação das imagens, podemos verificar que elas estão inseridas e são caracterizadas como acontecimentos discursivos que, por si só, produzem discursos através de sua essência. Carregam saberes e exercem poderes.

As heterotopias assumem uma incontestável diversidade de formas, pois, no decorrer da humanidade, não houve sequer um modelo de heterotopia que não alterou sua forma. Apesar de as heterotopias serem lugares fora das sociedades, desviantes, como, por exemplo, o carnaval de rua e o Marabaixo – eventos que ocorrem anualmente –, quando estão fora de seus períodos de execução, esses contraespaços da cidade retomam seu espaço de origem; por isso, diz-se que correm fora do corpo social. Há um nítido relacionamento entre ambas, uma vez que a própria

sociedade é a produtora das heterotopias: “as heterotopias são frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo” (FOUCAULT, 2013, p. 25). Ou seja, há um deslocamento social em que ambas andam juntas e evoluem conforme o período em que se encontram; por isso, uma heterotopia nunca mantém a mesma forma, sempre varia, sempre se altera.

Desse modo, em geral, a heterotopia é uma ferramenta que detém o poder de manter os indivíduos, que estão dentro da sociedade, fora dela, em um espaço além do real, pois o que de mais essencial existe na heterotopia são as possibilidades de partir do lugar real para um lugar ilusório, tão perfeito quanto, pois o real é desordenado, conforme reforça o autor: “A heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora” (FOUCAULT, 2013, p. 27).

As imagens em discurso

As cinco estátuas selecionadas para serem analisadas nesta pesquisa (Figuras 1, 2, 3 e 4), construídas pelo grupo Urucum através de um projeto em parceria com a Prefeitura de Macapá, são figuras históricas da educação e do marabaixo. Elas se marcam como discursos que claramente se destacam individualmente, surtindo efeito não só no coletivo, mas também na construção de espaços heterotópicos na atualidade. Neste momento, incidimos em descrever as condições históricas de produção dos discursos materializados nessas esculturas. Em 2018, começou a ser idealizado o projeto que daria início à produção das estátuas. Segundo a reportagem de Bittencourt e Ribeiro (2021) ao site do G1, a construção das cinco esculturas durou cerca de quatro meses, até serem entregues à comunidade. Elas foram instaladas em dia 31 de dezembro do ano de 2020.

O Coletivo Urucum (GRUPO URUCUM, 2018) foi fundado com o nome CONART (Consciência Artística) e é, segundo o site que os representa, um grupo cujas intervenções são realizadas primordialmente em locais públicos da cidade e nas ruas. As ruas

e os locais públicos são vistos e compreendidos como locais propícios à experimentação sem mediação; ou seja, uma metáfora na qual o pouco espaço é permitido para a representação de realidade, o que nos lembra, dessa forma, a ideia de heterotopia de Foucault. Quanto à produção das estátuas, cerca de quinze artistas participaram do processo de construção e confecção. Alguns deles foram Josaphat Urucum, J. Márcio Carvalho, Nilton, Dekko Matos. Foram utilizados diversos materiais para construção das peças, como concreto armado. Além disso, para que a produção fosse fiel às figuras as quais iriam homenagear, a elaboração também contou com apoio de arquivos e registros pessoais que estavam em posse das famílias, conforme descrito por Bittencourt e Ribeiro (2021).

O projeto protagonizado pelo grupo Urucum homenageou cinco figuras com enorme bagagem na cultura e na educação amapaense: Tia Gertrudes (Figura 3), além de parteira e benzedeira, era também uma ímpar marabaixeira; Tia Venina (Figura 1), agricultora, rezadeira e, ainda, dançadeira de Batuque e Marabaixo; Tia Chiquinha (Figura 2), uma importante cantadeira e dançadeira de Marabaixo e Batuque; e, por fim, o professor Antônio Munhoz e a professora Zaide Soledade, ambas figuram importantes no âmbito da educação macapaense (Figura 4).

Ainda falando sobre as condições de produção do discurso, podemos relacionar as instalações das esculturas ao conceito de Foucault sobre heterotopias, porque estas se apresentam como formas de relação de posições e poder. Cada local escolhido tem relação com a figura instalada, pois os espaços em que as estátuas foram fixadas estão associados às experiências e às vivências desses sujeitos. Assim, um espaço comum à sociedade entrou em um processo de ressignificação, passando a produzir novos sentidos e discursos.

As heterotopias de Foucault não possuem um padrão ou um formato universal. Isso remete a ideia de alcance, porque encontram-se em todas as formas de cultura; assim, são representadas diversificadamente. Nesta pesquisa, as cinco personalidades representam áreas diferentes: educação e cultura produzindo um

discurso que se concretiza recorrentemente, pois são estátuas que se fortalecem através da memória, permitindo que o público amapaense reviva suas histórias.

No que tange à ideia e conceituação de discurso, no livro *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2012) o apresenta como um acontecimento submetido ao estudo e à análise dentro de uma perspectiva da descontinuidade, da ruptura e do limiar, do limite e da série, de transformação. No livro “A ordem do discurso”, Foucault supõe

[...] que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2011, p. 8-9).

É o que acontece, por exemplo, no caso da Figura 2.. A estátua de Tia Chiquinha foi instalada, propositalmente, na entrada da Rodovia AP-70, a qual direciona até a comunidade Quilombola do Curiaú. A escolha do local se deu pelo fato da homenageada ter morado e feito história naquele espaço, retomando a ideia abordada por Foucault (2011).

O autor parte da premissa de que, em toda sociedade, a produção do discurso é organizada e redistribuída com o intuito de invocar seus poderes. Isso significa dizer que o discurso se pauta pela construção intencional de sentidos e dados informativos, que se referem à decodificação, aclarando o objetivo final: invocar o poder. O autor fala desse mesmo poder e o relaciona com o processo ordenado de produção de discursos. A partir dessas ideias, percebe-se que Foucault considera o discurso como uma prática social, passando a simbolizar poder e saber. Manuseá-lo significa controlar indivíduos, identificar e re/direcionar histórias.

Outro aspecto a ser tratado pode ser observado na Figura 1, que representa a escultura da Tia Venina. Segundo Macapá (2021), no ano de 1997, o nome dela foi dado à primeira associação constituída por mulheres negras do Estado do Amapá, do Quilombo do Curiaú,

a chamada Associação de Mulheres Mãe Venina. Além disso, Tia Venina foi uma grande referência em pesquisas acadêmicas dentro de sua comunidade, pois as vivências cotidianas e as histórias do local onde morava eram contadas por ela.

Com isso, pode-se compreender o que Foucault diz sobre discurso. Os discursos produzidos por Tia Venina eram tão fortes, persuasivos e representativos, que se tornaram artifícios de poder-saber, pois as ideias eram capazes de construir, desconstruir e reconstruir conceitos, principalmente por seu discurso ser uma ferramenta representativa para aquela comunidade, tendo como intuito, como diz Foucault (2011), submeter o sujeito ao processo de subjetivação, gerando o re/direcionar de histórias e a transformação dos indivíduos em sujeitos.

A heterotopia se rege pelo arquétipo da justaposição. Isso significa dizer que, em um espaço real, visível, concreto e tangível, são postos inúmeros espaços que, habitualmente, seriam ou deveriam ser considerados inconciliáveis e discordantes. Um exemplo notório disso é o teatro, que visivelmente manifesta, na figura geométrica retangular da cena, incalculáveis lugares distintos que se fracionam no espaço real.

O museu e a biblioteca são lugares cujos espaços agregam diversidade de momentos, histórias, situações de todas as épocas e períodos. Há uma infinidade de acontecimentos e de heterotópicos que se formam dentro do espaço de um museu ou de uma biblioteca. Estes são exemplos de heterotopias próprias da cultura de um povo, assim como as esculturas postas nos bairros de Macapá, que legitimam as nossas leituras e interpretações.

Um terceiro sujeito homenageado foi, também, uma mulher negra, filha de escravos, que nasceu em terras amapaenses no dia 8 de dezembro de 1899. Ela era filha de Ciriaco Manuel Saturnino e Izabel Maria de Nazareth. Foi a única filha mulher de uma família de 6 irmãos. Casou-se duas vezes. O primeiro esposo foi Hyppólito da Silva Gaia, e o segundo, Raimundo Pereira da Silva, mais conhecido como “Capa Branca”, com quem teve cinco filhos

(MACAPÁ..., 2020). Assim, a terceira personalidade foi Tia Gertrudes, materializada na Figura 03

Figura 3: Escultura de Tia Gertrudes



Fonte: arquivo pessoal (TARTAGLIA, 2022).

Tia Gertrudes exercia as mais diversas e humildes atividades, como doméstica, “lavadeira”, cozinheira, benzedeiras e parteira. Ela exerceu grande importância no universo do Marabaixo, cantando, dançando e tocando caixa de Marabaixo com uma maestria ímpar. Ela foi uma das precursoras do Marabaixo no Bairro Favela, atual Santa Rita. A instalação de sua escultura foi realizada em frente à escola Meu Pé de Laranja Lima, no bairro Santa Rita em Macapá. (MACAPÁ...2020).

Tratando das condições históricas de discurso, segundo Tartaglia (2021), os indivíduos que faziam parte das realizações dos

festejos de Marabaixo passaram por um processo de remoção em Macapá, na metade do século XX. Em outras palavras, esses indivíduos foram retirados da área central e realocados em bairros periféricos: o Laguinho e o Favela (Santa Rita). Então, essa estátua tem uma representatividade discursiva naquele local (heterotopia).

Além disso, o bairro Laguinho é considerado, por sua história, um local que representa resistência quando se fala dos negros em Macapá. Ou seja, em ambos os bairros, temos locais que produzem memórias e acontecimentos históricos. Tartaglia (2021, p. 58) fala sobre isso, afirmando que

[...] os sujeitos envolvidos nos festejos do Ciclo passaram, historicamente, por um processo de remoção, isto é, foram remanejados da área central da capital para bairros periféricos, motivados por uma política de “progresso” e “desenvolvimento urbano”, bem como pela ideia de “branqueamento” como uma técnica de governo.

Na atualidade, a prefeitura de Macapá prestou homenagem a essas mulheres, Tia Chiquinha, Tia Venina e Tia Gertrudes, pois elas representam uma das maiores manifestações culturais afroamapaense: o Marabaixo.

Foucault reforça a ideia de que o discurso adentra no corpo social para tornar-se um elemento reforçador, esclarecedor dos acontecimentos e das historicidades, de forma superficial e/ou aprofundada, constituindo-se como uma prática assiduamente reprodutora dos eventos dos vastos campos históricos, quando, na obra supracitada, discute acerca dos “acontecimentos discursivos”. Ele aduz que,

A história [...] não se desvia dos acontecimentos; ao contrário, alarga sem cessar o campo dos mesmos; neles descobre, sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos onde eles são, às vezes, numerosos, densos e intercambiáveis, às vezes raros e decisivos: das variações cotidianas de preço chega-se às inflações seculares (FOUCAULT, 1996, p. 55).

A partir dessas considerações, entendemos que a história – enquanto fator que expressa, expõe e agrega um conjunto de acontecimentos – e o discurso estão atrelados e entrecruzados. As estátuas analisadas realizam discursos que remetem a acontecimentos históricos e produzem, conseqüentemente, os acontecimentos discursivos. Por isso, diz-se que ambos estão imbricados. Segundo Foucault (1996), o acontecimento

[...] não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos [...] ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal (FOUCAULT, 1996, p. 57, 58).

Os enunciados, ao serem elaborados, produzem uma certa emergência de compreensão no âmbito da formação de conhecimento. Dessa forma, um discurso, ou melhor, o acontecimento discursivo, ao ser estruturado, apresenta um entendimento acerca do contexto no qual o enunciado fora formulado; ou seja, compreende um momento anterior à sua construção. É nesse momento que é manifestado as características que condicionam a emergencialidade do discurso e, conseqüentemente, o ambiente de ação e atuação do mesmo, tanto na zona discursiva, quanto na zona não discursiva.

A Prefeitura de Macapá, por meio do projeto Coletivo Urucum, também prestou homenagens, a dois grandes e reconhecidos educadores amapaenses: Professor Munhoz e Professora Zaide Soledade. Ambos os monumentos estão localizados no Largo dos Inocentes, no centro da cidade; lá, é possível encontrar a representação de uma conversa dos professores Munhoz e Soledade, como expresso na Figura 4:

Figura 4: Esculturas de Professor Munhoz e Professora Zaide Soledade



Fonte: arquivo pessoal (TARTAGLIA, 2022).

Zaide Soledade nasceu em Óbidos, no Pará, no ano de 1934 e chegou ao Amapá com 16 anos. Viveu até 5 de agosto de 2015. Durante sua trajetória de vida e trabalho, no ano de 1958, ingressou na área da educação e cultura do Governo do Amapá (MACAPÁ..., 2021). Posteriormente, Soledade foi adentrando ainda mais no âmbito cultural e educacional do Amapá, tornando-se diretora da Escola de Arte Cândido Portinari, bem como diretora do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Macapá, ex-coralista do Coral Oscar Santos. Também, foi conselheira do Conselho Municipal de Educação de Macapá, diretora do Teatro das Bacabeiras e, por duas vezes, conselheira do Conselho Estadual de Cultura, além de membro da diretoria da Confraria Tucuju. Ademais, a professora Zaide Soledade, também conhecida e reconhecida como atriz da primeira novela do norte e nordeste realizada com artistas locais, destaca-se por se revelar uma autêntica defensora da cultura do Estado do Amapá (MACAPÁ..., 2021).

Já o Professor Munhoz nasceu em Belém, no estado do Pará, no dia 10 de fevereiro de 1932. Durante sua trajetória de vida e profissional, migrou para o Amapá no ano de 1959; em seguida, tornou-se bacharel em direito e delegado de polícia. (MACAPÁ..., 2021). Além disso, Munhoz também se formou em Letras, o que lhe permitiu lecionar em escolas do município de Macapá, como o Colégio Amapaense, a Escola de Arte Cândido Portinari, a Universidade de Língua Latina, bem como no Conservatório Amapaense de Música. Ele também fez parte do Conselho de Cultura do Amapá entre os anos de 1985 e 1989, sendo membro da Academia Amapaense de Letras (MACAPÁ..., 2021).

Os locas nos quais foram instaladas as figuras de Tia Venina, Tia Chiquinha, Tia Gertrudes, representando o Marabaixo, assim como os professores Antonio Munhoz e Zaide Soledade, representando a educação, simbolizam claramente o conceito e a ideia de territorialidade da cultura amapaense. Percebe-se, por meio das esculturas histórias produzidas, discursos e acontecimentos que manifestam historicidade, resistência, heterotopias e processos de subjetivação.

As estátuas selecionadas – enquanto imagens – apontam o discurso como meio de sustentação da identidade amapaense, pois, ao serem inseridas nos espaços urbanos de Macapá, elas se tornam maleáveis veículos construtores precisos e propagadores da subjetividade de uma parcela do corpo social macapaense e do Amapá.

Considerações finais

O discurso apresenta-se, basicamente, como práticas sociais, históricas e políticas incidentes em jogos de poder-saber. Nesse sentido, entendemos que ele é um artifício de persuasão, de exercício de poder e de resistência, evidentemente, capaz de construir, desconstruir e reconstruir saberes, conceitos, sujeitos e espaços.

Diante do exposto e dentro do limiar dos Estudos Discursivos Foucaultianos, entendemos que a imagem, por si só, se constitui

como discurso. A análise que construímos se pautou em interpretar discursivamente as imagens de sujeitos representados em esculturas. Assim como Foucault, escavamos os discursos e os acontecimentos, analisando quem foram esses sujeitos, o que fizeram, quem eles representavam no passado e, na atualidade, discursivizam o quê? Por meio da análise do campo discursivo, pudemos observar as relações de poder e de saber engendradas por essas esculturas: elas visibilizam exercícios de poder, atualizam o passado e se inscrevem no presente de Macapá.

Os sujeitos analisados neste capítulo configuram-se como elementos sociais e históricos que se legitimam enquanto representantes de uma parcela do corpo social macapaense – o que, conseqüentemente, caracteriza veemente os espaços onde mantiveram-se, isto é, constroem heterotopias.

O corpo utópico e as heterotopias estão intrinsecamente ligados, ambos sendo mecanismos que permitem que a sociedade consiga transfigurar-se, para criar novos espaços e sujeitos. Isso significa dizer que “depositar-se ao infinito em certo espaço privilegiado”, conforme salientou Foucault (2013, p. 25), pois resulta em uma diversidade de lugares em um só lugar. Através dele pensa-se em constituir saberes, formas, gostos... pensa-se em momentos e histórias já ocorridas, que resultam em um espaço de todos os tempos e provêm de recortes singulares do tempo, sejam eles tangíveis ou intangíveis, como as estátuas das figuras aqui analisadas.

É oportuno frisar a questão do sujeito e dos seus espaços. Foucault afirmou que, para haver utopia, necessita-se de um corpo. um corpo ocupa, sim, um lugar que pode ser uma dimensão de outros lugares em um, nascendo, assim, as heterotopias. Ambos resultam na contenção de memórias sócio-históricas que reúnem, em si, discursos para seus telespectadores, permitindo reter saberes de inúmeras épocas e sucederem à identidade de um corpo social. Por fim, para finalizar um ritual de escrita, advertimos que essas esculturas (Figuras 1, 2, 3 e 4) são bem mais do que imagens de pessoas que habitaram o território de Macapá: elas são a atualização dos discursos de um povo;

são sujeitos postos em imagens que trazem e carregam consigo os discursos urbanos macapaenses.

Referências

BITTENCOURT, R. RIBEIRO, E. **Cinco estátuas eternizam figuras históricas da educação e do marabaixo em Macapá**. G1 Amapá – Rede Amazônica, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/01/03/cinco-estatuas-eternizam-figuras-historicas-da-educacao-e-do-marabaixo-em-macapa.ghtml>> Acesso em 17 de fevereiro de 2022.

MACAPÁ – Prefeitura de Macapá. **Cultura e Turismo**: marabaixeiros Tia Chiquinha, Tia Venina e Tia Gertrudes são homenageadas com monumentos de esculturas em pontos históricos de Macapá. Macapá, 2020. Disponível em: <<https://macapa.ap.gov.br/cultura-e-turismo-marabaixeiros-tia-chiquinha-tia-venina-e-tia-gertrudes-sao-homenageadas-com-monumentos-de-esculturas-em-pontos-historicos-de-macapa/>> Acesso em 17 de fevereiro de 2022.

DINIZ, Ericka Ellen Cardoso da Silva. DINIZ, Emerson Cardoso da Silva. **A arte de curar**: saberes e práticas de rezadeiras e benzedoras no cuidar da saúde. Ed. Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA6_ID8014_17092018225050.pdf>. Acesso em: 04 de agosto de 2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição, Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. MACHADO, R. (org.). 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRUPO URUCUM: **Coletivo de artes integradas**. PRODAP. Disponível em: <http://seiic.ap.gov.br/artista/2108>. Acesso em 27 de janeiro de 2022.

MACAPÁ recebe duas esculturas: professor Munhoz e professora Zaide estão no Largo dos Inocentes. **Diário do Amapá**, 2021. Disponível em: <<https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/nota-10/macapa-recebe-duas-esculturas-professor-munhoz-e-professora-zaide-estao-no-largo-dos-inocentes/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

TARTAGLIA, E. **Os sujeitos do Ciclo do Marabaixo e a Igreja Católica: o funcionamento do dispositivo religioso nos processos de subjetivação de negros**. São Carlos: Pedro & João Editores e Editora da Universidade Federal do Amapá, 2021.

Sobre as autoras e os autores

Ana Flavia Santos de Lima - Acadêmica da Licenciatura em Letras, participar do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), vinculado ao Departamento de Libras, Núcleo de Ciências Humanas, sob a liderança do Professor João Carlos Gomes e é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI/CNPq. E-mail: flaviareyveha89@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1833-1724>.

Bárbara Cristina Gallardo é mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp (2013), na área de Linguagem e Tecnologia, com estágio sanduíche na Universidade do Texas, em Austin-USA. É professora adjunta na Universidade do Estado de Mato Grosso desde 2006, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de formação de professores e atualmente coordena o projeto “Formação de professores críticos de línguas estrangeiras: realidade e perspectivas” (CNPq) e é membro do Grupo de Pesquisa “Avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira”. E-mail: barbarag@unemat.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8055-0990>.

Ednaldo Tartaglia é docente do curso de Letras Português da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/Campus Santana e do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) – PPGLET/UNIFAP/Campus Marco Zero do Equador. É doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - PLE/UEM. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2014) e Graduação em Letras Português pela mesma Universidade (UNIR - 2010). É líder do Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia

(NELAM/UNIFAP/CNPq) e atua nos grupos de pesquisa: Grupo Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais - GELLSO/UNIR e Grupo de Estudos Foucaultianos - GEF/UEM. E-mail: ednaldo.santos@unifap.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3349-242X>.

Elizangela Nara Bertan Magalhães, formada em Letras, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia (PPGML/UNIR), pesquisadora e membro do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO. Atua como Professora da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, na área de Linguagens e suas Tecnologias. E-mail: bertannara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4476-7740>.

Erika Serrão Galeno, possui graduação em Direito pela Faculdade do Amapá (2021) e é graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Campus Santana. Participou do projeto de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso da/na Amazônia e é integrante do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia - NELAM. Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), no ciclo 2021-2022, sob orientação do Prof. Dr. Ednaldo Tartaglia. E-mail: erikagaleno0203@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9143-7659>.

Fernanda Ellen Klein Nordt é pesquisadora e discente de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR, Porto Velho), bolsista do PIBIC/CNPQ/UNIR, nos ciclos 2019-2020, 2020-2021 e 2021-2022, responde hoje pelo trabalho nuclear do Projeto “Direito, Literatura e Amazônia: Reflexões sobre o Direito ao Desenvolvimento como Direito Humano”. Lecionou no ensino fundamental. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (FiloM). fernandakleein@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8786646749256651>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8972-3226>.

Gilmara dos Reis Ribeiro é docente no Curso de Letras Português, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – *campus Santana*, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas, e integrante do Núcleo de Estudos Linguísticos na Amazônia (NELAM/UNIFAP/CNPq). E-mail: gilmara@unifap.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9897-9584>.

João Carlos Gomes - Possui Graduação em Pedagogia (FID), Mestrado em Educação (UFMT) e Doutorado em Ciências (UFSCAR), Pós-Doutorado em Educação e Interculturalidade pela Universidade Católica Dom Bosco de Mato Grosso do Sul (UCDB/MS). 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 da UNIR/Porto Velho, com pesquisas e estudos voltados para as línguas de sinais nos entre lugares da Amazônia. E-mail: joaoguato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1281-2041>.

Júlio César Barreto Rocha - Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotado no Departamento de Letras Vernáculas, em Porto Velho, é doutor em Filologia pela Universidade de Santiago de Compostela (revalidado como doutorado em Línguas Neolatinas, na Universidade Federal do Rio de Janeiro). Leciona a bacharelados e licenciaturas na UNIR, membro fundador do Mestrado Acadêmico em Letras, onde orienta dissertações e leciona, basicamente Metodologia da Pesquisa e Filologia Política. Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (FiloM), é coordenador do Projeto de Pesquisa “Linguagem e Argumentação na Lógica da Hipernormatividade” (PQN530, ciclo 2021-2022, PIBIC), membro de comitês e comissões de cursos de ensino, de

pesquisa e de extensão da UNIR. E-mail: juliorocha@unir.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8651-5739>.

Nádia Nelziza Lovera de Florentino é doutora em Letras pela UNESP - Campus de Assis. Atua como professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e docente do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR). É membro do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO/CNPq). E-mail: nadianelziza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7088-373X>.

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 (revalidado pela UFSC). É também especialista em Literatura Brasileira e graduada em Farmácia-bioquímica pela UEM. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Foi docente do Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR, de 2010 até 2021 e do Mestrado em História e Estudos Culturais, de 2012 a 2019. É coorientadora de discentes em programas de mestrado e doutorado. É líder (2º) do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais- GELLSO, credenciado pelo CNPq. Atua em pesquisas envolvendo temas linguísticos, literários e socioculturais, sobretudo amazônicos, tais como: ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras/ adicionais e português como língua estrangeira/adicional), identidade cultural, políticas linguísticas, formação de professores de línguas e línguas e culturas em contato. E-mail: odetebur@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1446-1206>.

Patrícia Helena dos Santos Carneiro - Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, Porto Velho), advogada, é doutora em Direito Internacional pela Universidade de Santiago de Compostela (revalidado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Professora, lotada no Departamento de Línguas

Estrangeiras da UNIR, é vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (FiloM), membra fundadora do Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais, concentra atualmente estudos no campo de Direito e Literatura, coordenando pesquisas junto ao PIBIC (bolsas CNPq e UNIR a discentes), durante os ciclos 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 e 2021-2022, além de coordenar projeto aprovado junto ao PIBITI (bolsa CNPq a discente), em tema que analisa inovações, tecnologia e linguagens (Cinema e Literatura). E-mail: patriciacarneiro@unir.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7170-8872>.

Pollyana Woida é doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso, com bolsa de estudos da Capes, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais - GELLSO. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004), MBA Executivo de Gestão em Comunicação Corporativa pelo Centro Universitário FECAP (2008). Pesquisa sobre as políticas linguísticas e integração cultural no Mercosul Educacional e na América Latina.

Renilson José Menegassi é Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É líder do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq). É professor do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Suas pesquisas envolvem o trabalho com leitura e escrita na formação inicial e continuada do professor de línguas. E-mail: renilson@wnet.com.br ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>.

Silvio Nazareno de Sousa Gomes é Doutor em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra os Grupos de

Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq) e “Dialogismo e ensino de línguas (UFPA/CNPq). É professor de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP). Suas pesquisas envolvem a prática de análise linguística no interior da leitura e da produção escrita, o trabalho com os gêneros discursivos e a formação do professor. E-mail silviogomes11@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9900-2721>.

A coletânea, *Práticas Amazônicas: diásporas, culturas, língua e ensino*, reúne, em seu interior, trabalhos de pesquisadores da Região Amazônica, bem como as produções de estudiosos de outras partes do Brasil, que se dedicaram a pensar, problematizar, investigar e discursivizar sobre fenômenos linguísticos e culturais da/na Amazônia. Isso corresponde à continuação do volume 1 desta obra, publicado, em 2021, sob o título *Práticas Amazônicas: linguagens, culturas e ensino*. Então, o desejo de visibilizar a Amazônia, mais uma vez, engendrou a produção e a materialização deste novo volume.

