

QUEILA BARBOSA LOPES  
RODRIGO NASCIMENTO DE QUEIROZ  
FABRÍCIO TETSUYA PARREIRA ONO

# LINGUAGENS, DISCURSOS E SOCIEDADES

PERSPECTIVAS AMAZÔNICAS



NEPAN



Edufac

Linguagens, Discursos e Sociedades: Perspectivas Amazônicas

Organização  
Queila Barbosa Lopes  
Rodrigo Nascimento de Queiroz  
Fabrício Tetsuya Parreira Ono

Nepan Editora  
Rio Branco - Acre  
2022



N E P A N

**Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas**

www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com | 68 99940-6513

**Diretor administrativo:** Marcelo Alves Ishii

**Conselho Editorial:** Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goettert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Maior de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).



**Edefac**

Copyright © Edefac 2022

Editora da Universidade Federal do Acre - Edefac  
Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial  
69920-900 • Rio Branco • Acre

**Diretor da Edefac**

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

**Coordenadora Geral da Edefac**

Ângela Maria Poças

**Conselho Editorial**

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente)

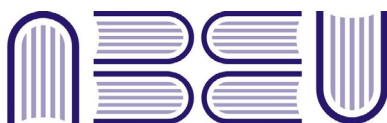
**Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração**

Ormifran Pessoa Cavalcante

**Revisão de texto**

Sob a responsabilidade dos autores

Editora Afiliada - Feito Depósito Legal



**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias**

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

L755

Linguagens, discursos e sociedades: perspectivas amazônicas / organização Queila Barbosa Lopes, Rodrigo Nascimento de Queiroz, Fabrício Tetsuya Parreira Ono . – Rio Branco: Edufac; Nepan Editora, 2022.

198 p. : il. color.

Inclui referências bibliográficas.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89135-80-7 - Nepan Editora

ISBN: 978-65-88975-58-9 - Edufac

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Formação de professores. I. Lopes, Queila Barbosa Lopes. II. Queiroz, Rodrigo Nascimento de. III. Ono, Fabrício Tetsuya Parreira. IV. Título.

CDD 22. ed. 407

QUEILA BARBOSA LOPES  
RODRIGO NASCIMENTO DE QUEIROZ  
FABRÍCIO TETSUYA PARREIRA ONO

# LINGUAGENS, DISCURSOS E SOCIEDADES

PERSPECTIVAS AMAZÔNICAS



NEPAN



Edufac

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<i>Queila Barbosa Lopes</i>	
<i>Rodrigo Nascimento de Queiroz</i>	
<i>Fabício Tetsuya Parreira Ono</i>	
<b>ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E MODELOS DE LETRAMENTO EM MATERIAL DIDÁTICO.....</b>	<b>13</b>
<i>Queila Barbosa Lopes</i>	
<i>Luiza Camyla da Costa Correia</i>	
<i>Luana Karolyne dos Santos</i>	
<b>AUTOESTIMA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DE LETRAS/INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE .....</b>	<b>26</b>
<i>Layla Karinne Nascimento Silva</i>	
<b>O LETRAMENTO, A EDUCAÇÃO UNIVERSAL E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>
<i>Raimunda Delfino dos Santos Aguiar</i>	
<b>FEMINISMOS: IGUALDADE DE GÊNERO EM DISCUSSÃO .....</b>	<b>60</b>
<i>Joselia de Fátima Tuschinski</i>	
<i>Ivania Campigotto Aquino</i>	
<b>UMA ANÁLISE DO EFEITO DE AUTORIA INDÍGENA EM KOCH- GRÜNBERG E CRISTINO WAPICHANA .....</b>	<b>75</b>
<i>Aldenor da Silva Pimentel</i>	
<b>O INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA.....</b>	<b>93</b>
<i>Ariceneide Oliveira da Silva</i>	
<b>DIÁLOGO ENTRE ACRE E NORDESTE ATRAVÉS DO CORDEL: DE LAMPIÃO A CHICO MENDES .....</b>	<b>115</b>
<i>Luiza Camyla da Costa Correia</i>	
<i>Luana Karolyne dos Santos</i>	

<b>NOVOS CENÁRIOS, ORDENS MUNDIAIS FUTURAS E GEOCORPOGRAFIAS DA ALTERIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO VIÉS ETNOCÊNTRICO EM ESTUDOS SOBRE CONFIGURAÇÕES FUTURAS DO MUNDO.....</b>	<b>131</b>
<i>Marcello Messina</i>	
<b>UM OLHAR “ASSOMBRADO” ACERCA DAS MARCAS ESTRUTURAIS QUE INVISIBILIZAM OS POVOS ORIGINÁRIOS: “A BRANQUITUDE” COMO “ ARMA” DO DESCASO CONTRAS AS MULHERES INDÍGENAS NA CIDADE DE RIO BRANCO.....</b>	<b>145</b>
<i>Antonia Diniz Valdirene Nascimento da Silva Oliveira</i>	
<b>COMPLETUDE E INCOMPLETUDE DA NATUREZA BRASILEIRA EM IRACEMA E UBIRAJARA.....</b>	<b>160</b>
<i>Ana Maria Amorim Correia</i>	
<b>PERFIL SOCIAL DE ESTUDANTES COTISTAS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO DA AMAZÔNIA .....</b>	<b>174</b>
<i>Andrio Alves Gatinho</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES E AUTORAS .....</b>	<b>194</b>

## Apresentação

As simbioses identitárias dos sujeitos sociais estão personificadas neste volume, que reúne textos de autoras e autores envoltos no universo amazônico. As materializações discursivas retratam vivências em diversos estilos temáticos e encaminham diálogos com perspectivas teórico-metodológicas reveladoras da tessitura sociocultural presente na Amazônia Ocidental.

Os textos manifestam o empoderamento de conflitos sociais da vida engendrados nas relações entrelaçadas nos entornos culturais, sociais, políticos e educacionais. Em consonância com o processo de autoria na escrita acadêmica, os textos presentes neste volume, ainda refratam a realidade enunciativa no sentido de irradiar luz para um universo amazônico de redescobertas.

Nesse percurso de reificação das realidades socioculturais amazônicas, os textos estão manifestados como os mistérios que personificam a floresta, os rios e a diversa fauna da Amazônia Ocidental. A contribuição materializada por meio das pesquisas alicerçadas nesse cenário ampliam o enfoque para questões relativas à diversidade identitária, sociocultural e inclusiva dos sujeitos sociais que protagonizam as matizes textuais presentes em cada eixo temático.

No sentido de conceder luz para os caminhos acadêmicos e científicos que enfocam nas realidades de uma Amazônia simbolizada pelos protagonistas de uma complexa teia sociocultural, o presente volume está organizado em três eixos temáticos, a saber:

- **Linguagens, Ensino de Línguas e Formação de Professores**
- **Estudos de Gênero, Raça e Sociedade**
- **Memórias, Histórias e Fronteiras**

Em consonância com as propostas temáticas, os textos na qualidade de capítulos do livro **Linguagens, Discursos e Sociedades: Perspectivas Amazônicas**, estão apresentados em síntese para que os estimados leitores testemunhem o fértil escopo de pesquisas em torno do conhecimento dos sujeitos sociais e paisagens que materializam a Amazônia Ocidental.

Luiza Camyla da Costa Correia, Queila Barbosa Lopes e Luana Karolyne dos Santos apresentam um estudo focado no material didático, pautado pelas teorias de letramentos e as concepções de linguagem. As investigadoras selecionaram materiais didáticos voltados para o ensino de língua materna e fizeram análises



que visam esclarecer o que há por trás de atividades apresentadas nos livros e as ideologias que os permeiam.

Layla Karinne Nascimento Silva, no texto intitulado “Autoestima e o ensino de língua inglesa: percepções de licenciandos de Letras/Inglês da Universidade Federal do Acre”, propõe uma investigação sobre variações linguísticas da língua-alvo na promoção de uma discussão atravessada pelo enfrentamento de estereótipos e preconceito linguístico dos aprendizes ou falantes de uma língua estrangeira. Assim, a autora busca fomentar não apenas problematizações relacionadas *a priori* com a formação de professores, mas também na autoestima daqueles que se propõem a falar uma outra língua.

O fluxo de simbioses temáticas é apresentado ainda no texto *O Letramento, a Educação Universal e a Educação como prática de liberdade: convergências e divergências* na autoria de Raimunda Delfino dos Santos Pimentel. A autora situa reflexões à luz de perspectivas clássicas colhidas em Foucault, Freire, Platão, Coscarelli e Kalantzis, cânones que consubstanciam diálogo acerca das práticas educacionais no ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, a autora ainda constrói a análise dos enunciados em conjunto com os documentos orientadores, no sentido de alcançar completude reflexivo-crítica quanto às práticas de letramento.

Josélia de Fátima Tuschinski e Ivânia Campigotto Aquino debruçam-se sobre as vertentes representativas dos feminismos para discutir como esse movimento tem fortalecido a “luta contra todo e qualquer sistema que oprime os corpos”. A discussão levantada por elas no capítulo intitulado *Feminismos: igualdade de gênero em discussão* suscita reflexão ainda muito necessária em nossa sociedade, em que o patriarcado continua definindo quem pode e não ser e expressar quem é.

Os retratos entrelaçados às realidades da Amazônia Ocidental estão refletidos no texto de Aldenor da Silva Pimentel, com o título *Uma análise do efeito de autoria indígena em Koch-Grünberg e Cristino Wapichana*. O autor concede valorização temática acerca da jornada histórica de povos originários por meio dos registros das lendas e mitos. A perspectiva teórico-metodológica segue a análise documental, convergidas para as obras *Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná*, de Theodor Koch-Grünberg, e *A onça e o fogo* e *Chuva, gente!*, de Cristino Wapichana.

Ariceneide Oliveira da Silva em seu texto *O indígena e sua relação com a leitura e a escrita: uma análise discursiva* circunscreve sua discussão no âmbito da Análise de Discurso materialista para analisar dados produzidos através de entrevistas com indígenas sobre a relação desses povos com a leitura e a escrita, tecnologias dominadas pelo colonizador. A autora considera que a apropriação da leitura e da escrita por esses povos representa uma reparação ao que foi negado aos seus ancestrais, oportunizando que, finalmente, sua voz e seu conhecimento sobre a história desse país tenha espaço para além da oralidade.

No capítulo escrito por Correia e Santos as autoras ancoram-se na literatura de cordel, na proposição de uma discussão que aproxima o Acre e a região Nordeste. Para tanto, buscam identificar questões socioambientais nos textos escolhidos para análise, assim como verificar a representatividade de Lampião e Chico Mendes diante da temática escolhida.

Em *Novos cenários, ordens mundiais futuras e geocorpografias da alteridade: uma análise crítica do viés etnocêntrico em estudos sobre configurações futuras do mundo*, Marcelo Messina parte da materialidade textual de produções de J. John Ikenberry e Charles A. Kupchan, para analisar o maniqueísmo, que deixa ao leitor a compreensão de que há uma “fronteira clara entre o ‘bem’ e o ‘mal’”. Para o autor, nas evidências linguísticas encontradas nos textos há aparentes julgamentos de valor que extrapolam os textos acadêmicos. Messina, analisando o cenário político, principalmente no Brasil, conclui que estamos talvez caminhando para uma época decolonial.

Em estilo textual temático semelhante encontramos o texto de Antonia Diniz e Valdirene Nascimento da Silva Oliveira, intitulado *Um olhar “Assombrado” acerca das marcas estruturais que invisibilizam os povos originários: “A Branquitude” como “Arma” do descaso contra as mulheres indígenas na cidade de Rio Branco*. As autoras ecoam um discurso crítico em torno das complexidades sociais e políticas impregnadas nas ideologias que silenciam a diversidade identitária presente na sociedade pós-contemporânea. As violências refratadas nos discursos de ódio são os instrumentos para análise de vozes que desregulam a prática do humanismo e violam a liberdade física de mulheres indígenas no Acre.

No capítulo intitulado *Compleitude e incompleitude da natureza brasileira em Iracema e Ubirajara*, Ana Maria Amorim Correia faz uma análise desses romances de José de Alencar para identificar, no cenário apresentado pelo romancista, um quadro da natureza brasileira. A autora identifica que o esforço de “propor na sua obra as respostas das aparentes lacunas Oitocentistas” não consegue dar conta de tal propósito, uma vez que a “sua completude será sempre uma falta.”

Consoante à realidade acadêmica no cerne da Amazônia Ocidental, o autor Andrio Alves Gatinho, no texto *Perfil social de estudantes cotistas em uma Instituição Federal de Ensino da Amazônia*, delinea por meio de dados que revelam a trajetória de vida social de cotistas. A proposta teórica e metodológica encaminha informações triangulares por dados estatísticos e contextuais coletados nas ambiências universitárias, nas quais convive a comunidade de acadêmicos advinda de classes populares. Ao estabelecer fotografias da realidade de pretos e pardos na universidade, o autor apresenta questionamentos em torno de aspectos relativos às desigualdades perenes no sistema educacional amazônico.

A publicação dessas pesquisas materializa resistências aos diversos silenciamentos e processos que objetivam há séculos inviabilizar minorias, ampliando de-

sigualdades que, em diferentes estágios colonizatórios, ainda estão longe de serem diminuídas. Aos leitores, desejamos que o acesso a um ou a todos os capítulos deste e-book amplie suas reflexões quanto ao que podemos fazer em nossos cotidianos para sermos catalisadores da mudança que nos torne de fato independentes.

**Queila Barbosa Lopes**  
**Rodrigo Nascimento de Queiroz**  
**Fabício Tetsuya Parreira Ono**

**LINGUAGENS, ENSINO DE LÍNGUAS E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

# Ensino de língua materna: concepção de linguagem e modelos de letramento em material didático

Queila Barbosa Lopes  
Luiza Camyla da Costa Correia  
Luana Karolyne dos Santos

Ensinar uma língua é um desafio, principalmente quando estamos conscientes de que “o que vai se ensinar é um construto sociocultural, mesclado de ideologia e de pressupostos impossíveis de comprovar empiricamente”<sup>1</sup>. Quando essa língua é a materna, costumamos desenvolver a oralidade inicialmente no seio familiar, mas a compreensão e produção escrita passam pela ação de docentes nos espaços formais de aprendizagem, em sua grande maioria. Nesse cenário os materiais didáticos têm papel fundamental, e selecionar um ou outro pode significar oportunizar ou não espaços de reflexão e letramento no que concerne a esse construto sociocultural mesclado de ideologia a que Bagno<sup>2</sup> se refere.

A relevância do material didático nos processos formais de aprendizagem de língua é perceptível pela quantidade de pesquisas já realizadas quanto a esse tema, por exemplo: a) Dionísio e Bezerra<sup>3</sup> que se dedicam a discutir o livro didático de Português; b) Coracini<sup>4</sup>, problematizando a homogeneização no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa; c) Scheyerl e Siqueira<sup>5</sup> cujo livro é composto por uma série de 15 artigos que discutem material didático para ensino de línguas; e d) Tomaz<sup>6</sup>, que analisa reflexões de docentes quanto ao material didático digital para o ensino de Língua Portuguesa.

Durante a disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade: “Ensino de Línguas, Produção e Análise de Materiais Didáticos para a Contemporaneidade”, ministrada remotamente entre janeiro e março de 2021, realizamos uma atividade na qual deveríamos analisar um material didá-

1 BAGNO, M. *Objeto Língua*. São Paulo: Parábola, 2019, p. 216.

2 *Ibidem*.

3 DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

4 CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático*. Campinas (SP): Pontes, 2011.

5 SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador (BA): EDUFBA, 2012.

6 TOMAZ, M. M. C. S. *Reflexões de professores em formação sobre ensino de língua materna com material didático digital*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12273> Acesso em: 31 out. 2022.

tico. Entre os materiais discutidos chamou-nos a atenção o livro didático utilizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre para o 1º ano do ensino fundamental.

Considerando que do letramento, um dos objetivos da escola, também deve estar circunscrito na ação docente pelo uso (não somente) do material didático, a pergunta que procuramos responder neste trabalho é: Qual modelo de letramento<sup>7</sup> e qual concepção de linguagem embasa o livro didático da Coleção Crescer para o 1º ano do ensino fundamental?

Para respondermos esse questionamento, analisamos qualitativamente uma unidade do livro didático em questão, partindo da discussão proposta por Street, de modelos de letramento autônomo e ideológico.

### MODELOS DE LETRAMENTO E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Em seu trabalho de 1984, Brian Street categoriza dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, para defender o segundo e mostrar ao leitor o equívoco a que pode levar o primeiro, pois, segundo ele, não há letramento fora de práticas ideológicas, como o se argumenta no modelo autônomo de letramento.

Com base em exemplos que enriquecem a leitura, Street questiona a afirmação de Jack Goody<sup>8</sup> de que a escrita seria a tecnologia do pensamento e que aqueles que a desenvolvem têm maior capacidade cognitiva. A partir da discussão de Street<sup>9</sup>, outros pesquisadores que se interessam por letramento e alfabetização discutem esses modelos.

Segundo Angela Kleiman<sup>10</sup>, o modelo de letramento autônomo supervaloriza a escrita, pois a compreende como transparente e clara. O que significa que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que está sob a responsabilidade do aprendiz. Assim, nesse modelo, a escrita é independente do contexto, auxiliar na organização do pensamento, o que a torna supervalorizada, afinal saber ler e escrever, nessa perspectiva é transformador, ou seja, é capaz de elevar as ideias do aprendiz. Como assevera Street<sup>11</sup> no modelo autônomo de letramento a escrita é neutra, autônoma e homogênea e ainda desenvolve o cognitivo do ser humano e isso facilita o desenvolvimento da leitura e escrita. Importante ressaltar que essa não é a visão de Street<sup>12</sup> que critica esse modelo.

Ainda sobre esse modelo, Kleiman<sup>13</sup> assevera que essa “autonomia” se refere ao fato de a escrita, que não estar presa ao contexto de sua produção para ser inter-

7 STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

8 *Ibidem*.

9 *Ibidem*.

10 KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

11 STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

12 *Ibidem*.

13 *Ibidem*.

pretada. No entanto, como Street<sup>14</sup> discute, o letramento precisa considerar os contextos de produção da linguagem, seja ela escrita ou oral, o que é uma das características do letramento ideológico. Nesse modelo, o sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado ao contexto e condições sociohistóricas de cada aprendiz. Desse modo, a escrita, como a linguagem, não é transparente, neutra e homogênea. O que nos remete novamente à afirmação de Bagno<sup>15</sup> de que a língua é “construto sociocultural” e ideológico.

Tal modelo de letramento deverá contribuir para a sociedade que está cada vez mais exigente, de modo que não basta seguir rigidamente as normas lingüísticas, sem deixar espaço para o desenvolvimento do educando como ser crítico, ser preparado para pensar com clareza, com clareza e de forma independente, ser, também, capaz de expressar suas idéias e lutar pelos seus ideais. No que se refere aos diferentes projetos políticos multiculturais, é possível fazer um diálogo com contexto intercultural. Por mais que a escola seja considerada a principal agência de letramento pela sociedade, cabe ressaltar que não é restrito somente a ela, existem várias outras esferas de letramento, apesar de que é nesse espaço que a alfabetização ocorre quase todos.

Quanto a diferença entre alfabetização e letramento, segundo Leda Tfouni<sup>16</sup>, a alfabetização “*refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem*”. Letramento, ainda nas palavras da autora, “*é uma prática sócio histórica da aquisição da escrita*”<sup>17</sup>. Em outras palavras, enquanto a alfabetização dá conta do processo de aprendizagem em que se desenvolvem a habilidade de ler e escrever, o letramento, por sua vez, visa o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Consideramos truísmo afirmar que a escola é uma das instituições sociais mais importantes, pois, ao transmitir conhecimento, cultura, modelos de comportamentos e valores morais, a escola faz a mediação entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, é comum atribuir à escola um status maior e definidor no que diz respeito à alfabetização ou a capacitação do indivíduo para relacionar-se em sociedade. Paulo Freire<sup>18</sup> considera que a escola é a única instituição capaz de formar pensadores críticos e conscientes e com noções de democratização, ou seja, somente a escola, através de suas práticas de letramentos, pode formar cidadãos capazes de discernir entre certo e errado, e desenvolver as habilidades competentes no que diz respeito aos códigos – decodificá-los e reproduzi-los, evidenciando as competências individuais do sujeito.

14 STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984; STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, 2006.

15 BAGNO, *Objeto Língua*, 2019, p. 216.

16 TFOUNI, V. L. Escrita, alfabetização e letramento. In: TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 11.

17 *Ibidem*.

18 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Para compreender o funcionamento do ensino dentro do contexto escolar é necessário analisar as práticas de letramentos adotadas nessa agência de letramento, por exemplo, quais modelos de letramento direcionam as escolhas didático-pedagógicas dos docentes e coordenadores pedagógicos nas escolas. As vozes que respondem por essa agência são muitas, professor, aluno, estado, família, o que nos leva a entender que existem fatores externos que influenciam a prática do ensino dentro das escolas. Neste sentido, admite uma complexidade de significação que pode embasar um parâmetro que será institucionalizado. Kleiman nos apresenta o letramento.

[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido [...], em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.<sup>19</sup>

Partindo dessa concepção, a ênfase na escrita no processo de escolarização como prática principal de letramento, principalmente se for pautada pelo modelo autônomo, pode ocasionar em uma limitação do indivíduo para outras perspectivas de interpretação com relação ao seu objeto de estudo, pelo fato de que atualmente as escolas estão inseridas em um parâmetro que não abre espaço para subjetividades atribuídas pelo aluno. Tal opção remete à reprodução de um *modelo autônomo de letramento*, que prioriza mais os aspectos normativos que permeiam as estruturas e os mecanismos constitutivos dos gêneros.

Dessa forma, A. Kleiman define o *modelo autônomo de letramento* da seguinte maneira:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...] Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.<sup>20</sup>

Esse modelo, como o próprio nome diz “autônomo”, nos remete ao sentido de autonomia e, pela lógica, a completude em si próprio, que corresponde ao modelo dominante, praticado e priorizado pelas agências de letramentos por excelência, as escolas.

19 KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Coleção: Letramento, Educação e Sociedade. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003, p. 19.

20 KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita,** 2003, p. 22.



Perante tal perspectiva, nota-se a presença da alteridade do discurso assim como trata Corrêa<sup>21</sup>, percebendo que a escrituralização da oralidade na escrita funciona como pista do seu modo heterogêneo de constituição. Ao tomarmos a escrita como processo, analisamos a heterogeneidade até em sua base significativa e consideramos o que o “produto” mostra a constituição do processo.

A escrita representa uma ordem distinta de comunicação, diferindo-se da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem durante a interação.<sup>22</sup>

A oralidade no processo de aquisição da escrita não é o elemento de maior saliência, olhando para essa perspectiva torna-se perceptível a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas buscando semelhanças no seu processo de constituição. Unindo essas informações temos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade à construção de um dizer.

Partindo da concepção Bakhtiana, vale ressaltar que a língua, em suas diversas formas e variantes, é uma entidade viva, dinâmica e é o código utilizado pelo ser humano para se comunicar com seus semelhantes, trocar informações, difundir ideias e conceitos. O uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens permitindo-lhes remontar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, além de ajudar muito no desenvolvimento intelectual do ser humano.

A definição de linguagem utilizada no material coletado (atividades didático) é a concepção dialógica da linguagem, postulada por Bakhtin<sup>23</sup>, na qual o enunciado mantém relação de diálogos com outros enunciados que já foram ditos e com outros que ainda serão ditos. Na concepção de Bakhtin<sup>24</sup>, o diálogo está imbricado à natureza ideológica, semiótica e linguística da consciência “a palavra vai à palavra”. Segundo essa concepção, o diálogo consiste na interação pela linguagem entre os indivíduos e não pode haver diálogo em objeto abstrato. Assim, as concepções de linguagem com expressão de pensamento ou instrumento de comunicação não serão abordadas neste trabalho. No entanto, o fato da linguagem ser um construto sócio-histórico nos leva a lembrar que ao interagirmos com outras referências de “mundos”, culturas por meio da educação escolar e do letramento podemos promover a interculturalidade.

Candau<sup>25</sup> destaca a contradição dessa abordagem intercultural no que se refere à educação escolar, pois ainda não sabemos lidar positivamente com essas

21 CÔRREA, M. L. G. **Bases Teóricas para o Ensino da Escrita**. In: Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, SC, v. 13, n.3. 2013. p.481-513.

22 KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Coleção: Letramento, Educação e Sociedade. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003, p. 22.

23 BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

24 *Ibidem*.

25 CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

questões. A referida autora enuncia que o objetivo do seu trabalho é analisar as relações entre a escola e as práticas interculturais no cotidiano escolar e discutir aquilo que é considerado diferença cultural, principalmente, no que se refere ao âmbito educacional. Cumpre ressaltar que a problemática das diferenças culturais suscita polêmicas não apenas nas mídias e redes sociais, mas também nas salas de aula. Logo, temas sobre Cultura Surda, Deficiências, Relações étnico-raciais, questões de gênero, sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais, educação diferenciada provoca tensões em dois aspectos importantes: o primeiro é a provocação de debates, controvérsias que geram reações de intolerância e discriminação. O segundo é a mudança ideológica no trabalho docente, o qual passa a ser pautado por um olhar respeitoso às diferenças culturais com vistas a uma educação integral na construção cidadã do sujeito aluno.

Assim, Candau<sup>26</sup> afirma que já existem políticas públicas construídas e orientadas à promoção dos direitos dos diversos grupos socioculturais discriminados e subalternizados. O problema, aqui, formulado repousa justamente na conceituação e abordagem dessas políticas no âmbito da educação escolar, pois geralmente os educadores concebem as diferenças culturais como um problema.

Na seção a seguir apresentaremos ao leitor o percurso metodológico que optamos para o desenvolvimento deste trabalho.

## ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como o objetivo a que nos propomos neste trabalho é discutir o modelo de letramento que embasa a produção do livro didático para o 1º ano do ensino fundamental da Coleção Crescer, a abordagem que consideramos mais adequada é a qualitativa, a partir da qual os dados são produzidos em ambiente natural, o pesquisador é fundamental e sua interpretação, embasada em suas leituras e posicionamento teórico.

A seleção do material didático em análise ocorreu em decorrência de ter sido um livro apresentado na disciplina “Ensino de Línguas, Produção e Análise de Materiais Didáticos para a Contemporaneidade” do PPGLI e que nos chamou a atenção por tratar-se de um material diverso do que estamos acostumados a ver em sala de aula para o 1º ano do ensino fundamental.

Considerando o espaço para discussão no gênero artigo acadêmico, selecionamos a unidade, intitulada “Clique e Explique” do livro didático para discutir e procuramos identificar, nas atividades propostas, indícios de modelos de letramento como os discutidos por Street<sup>27</sup> as discutiremos a seguir. A unidade em questão

---

26 *Ibidem.*

27 STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984. STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, 2006.

usa o gênero fotografia como norteador para as leituras e reflexões sobre contextos de produção e construção de significados.

### **APRENDENDO A LÍNGUA MATERNA: A PARTIR DOS CONTEXTOS DE USO**

Entendemos que a questão que nos move neste trabalho: modelos de letramento e concepção de linguagem estão, de certo modo, imbricadas, pois entendemos que uma concepção de linguagem estará relacionada a um dos modelos de letramento, seja ele ideológico ou autônomo. Assim, essa seção será composta de duas subseções. Uma em que analisamos a concepção de linguagem que norteia o livro e a segunda em que identificamos propostas de atividades alinhadas com o modelo ideológico de letramento, em consonância com Street<sup>28</sup> para quem esse é o modelo mais adequado para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos sujeitos.

### **MATERIALIZANDO A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM**

A abordagem trazida por Street<sup>29</sup> faz parte de uma nova perspectiva que busca compreender as práticas sociais que se abrange em diferentes contextos em que o indivíduo interage. Nesse sentido, essa nova perspectiva compreende o letramento como práticas sociais em que o contexto interfere no desenvolvimento do letramento. Sendo assim, o modelo ideológico vai ao encontro da concepção de linguagem com base na interação da linguagem realizada pelo indivíduo com o ambiente ao qual ele está inserido. Um dos indícios de que um material didático tem como base a concepção interacionista de linguagem pode ser a opção de trabalhar com gêneros que são as formas pelas quais nos comunicamos no nosso cotidiano.

Considerando que trata-se de livro para o 1º ano do ensino fundamental, consideramos muito adequada a seleção do gênero fotografia. Ressaltamos que utilizamos o livro do professor com as indicações de condução das atividades, objetivos e orientações em cada página. Observemos a figura 1 a seguir.

---

28 *Ibidem.*

29 *Ibidem.*

Figura 1 - Atividade 1 da Unidade 4: Clique e Explique

**UNIDADE 4 CLIQUE E EXPLIQUE**

1. NUMERE AS FOTOGRAFIAS DE ACORDO COM AS LEGENDAS.

<b>1</b> PERERECA DORMINDO SOBRE A FOLHA.	<b>3</b> GIRAFAS INTERAGINDO.
<b>2</b> CADELA ALIMENTANDO OS GATOS.	<b>4</b> CAMALEÃO CAPTURANDO UMA PRESA COM A LÍNGUA.

**3**



DAVID J. STELZNER/GETTY IMAGES.COM

**1**



KERN/ALAMY/GETTY IMAGES.COM

**4**



SHUTTERSTOCK/PAVELISH/SHUTTERSTOCK.COM

**2**



REUTERS/ALAMY/GETTY IMAGES.COM

**93**

Fonte: *Crescer: língua portuguesa, 1º ano*<sup>30</sup>

A sugestão para essa atividade é que o docente converse sobre as fotografias antes de ler o enunciado, questionando os discentes quanto ao que se pode saber sobre as quatro imagens, conduzindo-os à reflexão de que o registro fotográfico não revela tudo que está acontecendo. Em seguida, o professor pode propor uma conversa sobre o que vêem, que animais são e sabem os nomes, escrevendo os nomes no quadro. Essas propostas de trabalho com as imagens antes de sequer ler o enunciado, indica uma preocupação com os conhecimentos previamente adquiridos pelos discentes, assim como exploram a questão do gênero fotográfico e suas características. Antes de ler o enunciado e as legendas, que devem ser relacionadas com as imagens, a sugestão é que o docente questione aos alunos o que poderia ser dito sobre as imagens, levantando hipóteses, o que pode ser considerado um indí-

30 AZEVEDO, P. R. *Crescer: Língua Portuguesa, 1º ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. p. 93.

cio da concepção de linguagem como interação, pois os sentidos vão sendo construídos no diálogo até que sejam lidas as legendas e relacionadas com as imagens.

No material, ainda sobre a Figura 1, o docente é orientado a dialogar com os alunos sobre o papel social do gênero de modo que os alunos comecem a construir o conhecimento de que os gêneros são usados para alcançarmos determinados propósitos comunicativos. Consideramos esse mais um indício de que a concepção de linguagem que perpassa as atividades desta unidade do livro didático é a de linguagem como forma de interação.

Um indicativo a ser considerado também é que o livro não apresenta modelos de textos a ser seguidos, apresenta textos permitindo uma reflexão sobre a função de gêneros textuais, esclarecendo-se o propósito comunicativo e abrindo espaço para pensar a língua enquanto interação social, espaço para trocas entre os sujeitos e a produção de conhecimento, marcado pela diversidade e diferentes possibilidades. Esse caráter diverso é bem marcado na unidade que apresenta uma reflexão sobre a leitura de fotolegendas por deficientes visuais, por exemplo, apresentando o braile como possibilidade para a leitura e escrita (para leitura e produção de fotolegendas). Assegura-se as condições de produção de fotolegendas sem determinar um modelo fechado de foto legenda, deixando claro o propósito comunicativo do gênero, como podemos perceber a partir da Figura 2.

Figura 2 - Atividade de Leitura 2



## LEITURA 2

COMO AS CRIANÇAS QUE NÃO ENXERGAM CONSEGUEM LER E ESCREVER?

VEJA A FOTOGRAFIA ABAIXO.

O QUE É POSSÍVEL SABER APENAS OBSERVANDO A IMAGEM?

POR QUE SERÁ QUE HÁ DEDOS SOBRE A ILUSTRAÇÃO DO CASTELO?

O QUE ESTA IMAGEM MOSTRA?



Fonte: *Crescer: língua portuguesa, 1º ano*<sup>31</sup>

31 *Ibidem.*

Na orientação para essa atividade docente, há a sugestão de que os alunos sejam desafiados a localizar o veículo de circulação do texto em questão. Na página, apresentada na Figura 2, há indicação de website e data de acesso ao texto, o que pode ser facilmente reconhecido por um dos alunos. Então, o docente deveria perguntar “por que essa reportagem foi publicada?”. Essa pergunta vai auxiliar na reflexão das condições de produção dos textos, o que é uma das características do letramento ideológico. Apresentaremos mais exemplos a seguir.

## LETRAMENTO IDEOLÓGICO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

No material didático selecionado encontramos exemplos diversos de modelo de letramento ideológico no desenvolvimento das atividades, mas dado o gênero que nos dedicamos produzir, vamos apresentar apenas dois exemplos, iniciando pela análise da Figura 3.

Figura 3 - Atividade “Livro Falado”

**ORALIDADE**

**LIVRO FALADO**

IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONVIDADO A CONTAR A HISTÓRIA DE UM LIVRO PARA UMA TURMA DE CRIANÇAS QUE NÃO ENXERGAM.

COM DOIS COLEGAS, ESCOLHAM O LIVRO QUE VÃO LER.

ESTUDEM A HISTÓRIA. QUANDO NÃO SOBEREM O QUE ESTÁ ESCRITO, AS ILUSTRAÇÕES PODEM AJUDAR.

SE QUISEREM, PEÇAM AJUDA DE OUTRA PESSOA PARA LER COM VOCÊS.

TREINEM COMO VÃO CONTAR A HISTÓRIA.

É IMPORTANTE:

- PRONUNCIAR BEM AS PALAVRAS;
- LER EM UM VOLUME DE VOZ QUE TODOS POSSAM OUVIR.

QUANDO ESTIVEREM BEM TREINADOS, O PROFESSOR GRAVARÁ A HISTÓRIA.

NO DIA COMBINADO, TODOS VÃO OUVIR AS GRAVAÇÕES.

QUE TAL ENCAMINHAR A GRAVAÇÃO PARA UMA INSTITUIÇÃO QUE TRABALHE COM CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS?

111

Fonte: *Crescer: língua portuguesa, 1º ano*<sup>32</sup>



A proposta da atividade considerou caracterizar como típica do modelo de letramento ideológico por não ter a prática da escrita como prioridade. O principal objetivo é desenvolver a habilidade oral, o que ocorre em outras atividades no livro. A proposta é ainda gravar as contações de histórias e disponibilizar a instituição que trabalhe com os surdos. Haja vista que os alunos realizarão a tarefa em duplas, a capacidade de negociação para escolher o livro que será e depois quem contará que parte da história selecionada também deverão constituir momento de desenvolvimento da capacidade comunicativa oral.

O segundo exemplo, na mesma unidade promove a produção do gênero pelos alunos, mas o que promove letramento ideológico são as orientações que o docente dará durante a realização da tarefa. Observemos a Figura 4.

**Figura 4 - Produção textual**

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**FOTOLEGENDA**

AGORA É SUA VEZ DE ESCREVER UMA FOTOLEGENDA. DEPOIS A TURMA VAI ORGANIZAR NA SALA DE AULA UMA **EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS**.

**PLANEJAMENTO**

VEJA ESTAS FOTOGRAFIAS DO CONHECIDO ESCRITO E CARTUNISTA ZIRALDO. ACOMPANHE A LEITURA DAS FOTOLEGENDAS QUE O PROFESSOR VAI FAZER.

ZIRALDO COM 6 ANOS, EM 1938.

ZIRALDO JOVEM, EM 1969.

ZIRALDO NAS GRAVAÇÕES DE UM DOS FILMES DE "O MENINO MALUQUINHO", EM 1997.

ZIRALDO DE MENINO MALUQUINHO EM 2012.

112

Fonte: *Crescer: língua portuguesa, 1º ano*<sup>33</sup>

A proposta é que o docente discuta com os alunos as imagens que apresentamos na Figura 4, questionando o que é possível saber através das imagens e como as legendas contribuem significativamente para a construção dos sentidos de cada uma delas. A partir dessa discussão os alunos farão suas próprias produções do gênero com fotografias de sua vida pessoal, acrescentando informações que não estão reveladas na foto como o contexto de produção delas, o que é tão relevante para a compreensão de um texto no modelo ideológico de letramento. Os alunos

33 *Ibidem*.

ainda são lembrados que as fotolegendas serão expostas para a comunidade escolar, o que influencia na produção do texto também.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos neste trabalho a responder a pergunta sobre o modelo de letramento<sup>34</sup> e concepção de linguagem que embasam o livro didático da Coleção Crescer para o 1º ano do ensino fundamental.

Partindo da discussão desses conceitos, letramento e concepção ideológica, traçamos brevemente o percurso metodológico, pelo qual optamos para nossa pesquisa, e, então, apresentamos alguns exemplos de materialidade dos conceitos no material em questão.

Entendemos que existem ainda questões que podem ser debatidas, principalmente considerando que o espaço a que temos disposição nesse gênero é limitado. Muito ainda poderia ser discutido sobre o material, como questões de interculturalidade e multimodalidade, mas precisamos nos ater a nosso objetivo. A partir dos excertos do material que analisamos neste artigo, consideramos que a concepção de linguagem que o embasa é primordialmente a interacionista, uma vez que o trabalho está circunscrito na discussão e produção de um determinado gênero, considerando que existe a promoção de interação entre os alunos e docente para construção dos significados.

Quanto ao modelo de letramento, como discutimos na seção anterior, o que prevalece no material em questão nos leva a acreditar que seja o ideológico, dado que existe ênfase também no desenvolvimento da capacidade comunicativa oral. Assim como nas atividades propostas para a produção dos gêneros há sugestão de discussão quanto aos contextos de produção.

Podemos concluir que as atividades analisadas do livro didático apontam para o modelo de letramento ideológico e a concepção de linguagem interacionista. Entendemos que ambos contribuem de modo profícuo para a formação de um sujeito que consiga atingir seus propósitos comunicativos de modo consciente e independente da modalidade utilizada para tal, se a oralidade ou a escrita, considerando os contextos de produção e o público.

Consideramos que mais trabalhos analisando materiais didáticos, chegando até os docentes, podem auxiliar na reflexão desses que costumam ser os sujeitos que normalmente escolhem os livros didáticos a serem utilizados nas escolas, principalmente porque, como afirma Manuela no prefácio do livro organizado por Scheyerl e Siqueira<sup>35</sup> “O desenho e elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou con-

34 STREET, B. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006.

35 SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador (BA): EDUFBA, 2012.



tínua”<sup>36</sup>. Muito embora defendamos que a produção de material didático, pelos docentes que vão usá-lo, deverá expressar mais a identidade da comunidade e inclusive estimular a criatividade, há entraves a serem debatidos. Nas condições de trabalho que têm atualmente, com várias turmas e muitos alunos por turma, utilizar um material já produzido e, apenas adequá-lo à realidade a que o professor está inserido, oportunizar mais tempo. Desse modo, o docente poderá refletir melhor sobre os processos de ensino e aprendizagem que está mediando e ir alterando as rotas, conforme compreenda necessário. Sem reflexão, consideramos que não há criticidade nem qualidade no processo educativo e, assim, apenas perpetuaremos a sociedade desigual que temos hoje.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, P. R. **Crescer**: Língua Portuguesa, 1º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- BAGNO, M. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola, 2019.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático**. Campinas (SP): Pontes, 2011.
- CÔRREA, M. L. G. **Bases Teóricas para o Ensino da Escrita**. Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, SC, v. 13, n.3. 2013. p.481-513.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Coleção: Letramento, Educação e Sociedade. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.
- KLEIMAN, Â. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- NASCIMENTO, G. A. **Os modelos de letramento subjacentes em uma nova proposta oficial para o ensino de língua materna = novas ideias, novos rumos?**. 2010. 141 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000785431&opt=1>>. Acesso em: 31 out. 2022.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006.
- TFOUNI, V. L. Escrita, alfabetização e letramento. In: TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TOMAZ, M. M. C. S. **Reflexões de professores em formação sobre ensino de língua materna com material didático digital**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12273> Acesso em: 31 out. 2022.

36 SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador (BA): EDUFBA, 2012, p. 15.

## Autoestima e o ensino de língua inglesa: percepções de licenciandos de Letras/ Inglês da Universidade Federal do Acre

Layla Karinne Nascimento Silva

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua inglesa (LI) de forma obrigatória foi introduzido no Brasil no ano de 1809 diante de um decreto assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, Dom João VI, no qual implementou de forma estratégica o ensino das línguas inglesa e francesa com interesses por efeito das relações comerciais que mantinha com os países europeus<sup>1</sup>. Desde então, o ensino de LI no Brasil tem se expandido e se modificado ao formato que conhecemos hoje.

No início a presença do inglês britânico dominava, mas depois da Segunda Guerra Mundial, o inglês estadunidense se tornou mais presente no cenário de ensino brasileiro. Os centros-binacionais do Reino Unido e dos Estados Unidos têm por alvo o ensino das respectivas variedades das duas nações junto com a divulgação das culturas britânica e americana.<sup>2</sup>

Não podemos deixar de reconhecer que o ensino dessa língua envolve questões políticas. A maior potência econômica do mundo é falante da LI. Podemos supor que a valorização que a língua inglesa recebe hoje é resultado da presença da língua em várias esferas do nosso cotidiano, sejam em produtos, músicas, filmes, logo, não é toa que esse idioma é muito valorizado pelos falantes de países subdesenvolvidos e periféricos. Percebemos assim que os países economicamente dominantes influenciam na expansão do seu idioma. A polarização do inglês estadunidense e britânico é um exemplo disso.

Ainda que essa língua esteja presente no nosso cotidiano, resultado dessa colonização, não há como generalizar a ideia de que todos os alunos que têm esse contato corrente, ao saírem da escola, saem falantes seguros, proficientes dessa língua.

Mas afinal, por que e para quê procuramos aprender o inglês? Como Rajagopalan explica, o inglês é considerado uma língua de prestígio, e ao o entendermos

1 SANTOS, E. S. de S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2011.

2 SCHMITZ, J. R. Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: reflexões sobre o inglês na atualidade. **Fólio**: Revista de Letras. Vitória da Conquista - BA, V. 8, n. 1. p. 333- 365, 2016, p. 359.

como segunda língua, o interesse em aprendê-lo se justifica visto que “somos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida, em suma - de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos.”<sup>3</sup>

Acabamos por vislumbrar a língua inglesa como melhor, e ao idealizarmos desta forma criamos um padrão a ser seguido. A polarização dos ingleses, estadunidense e britânico por exemplo, faz-nos adquirir um parâmetro no modo de falar essa língua, um ideal a ser alcançado, e ao elencarmos esse padrão ele pode ou não ser alcançado, influenciando diretamente na autoestima desse falante.

Nos cursos de idiomas e até mesmo nos cursos de formação de professores de língua inglesa é comum nos depararmos com alunos que se sentem inseguros com a língua, julgando-se incapazes de se comunicar “bem”, de acordo com um próprio modelo criado, e isso acaba interferindo de alguma forma na sua trajetória durante a faculdade até na decisão de atuar ou não na sala de aula.

Poderíamos supor com esse fato, diversos problemas, como a maneira em que se ensina essa língua, fatores como a didática dos professores, o conteúdo previsto no currículo, disposição de materiais e recursos didáticos na escola, dentre muitos outros. Mas o que se pretende discutir aqui é a questão da autoestima dessas pessoas relacionada ao que se entende sobre ser proficiente em uma língua estrangeira.

O presente artigo busca refletir sobre como o estudante de Letras/Inglês conceitua “ser proficiente”, e procura entender se a autoestima<sup>4</sup> desse estudante pode ser afetada por esse conceito, a fim de contribuir para os estudos e desafios relacionados à formação de professores de língua inglesa no Brasil.

Portanto, este texto inicia contextualizando um pouco sobre as variações que temos nas línguas, a partir da compreensão de que é necessário que entendamos sua formação e a flexibilidade dela diante das vivências do falante e o meio em que ele está inserido, justificando que o entendimento que tem sobre a fluência e proficiência pode ter divergências e conseqüentemente influencia nas suas idealizações a respeito da aprendizagem na língua inglesa. Em seguida, explora-se alguns estudos que mostram essas divergências de sentido, terminológicas e conceituais da palavra “proficiência” e derivados no âmbito geral e de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Logo após, serão apresentados os procedimentos metodológicos para o presente estudo, detalhando o percurso e escolha dos instrumentos que foram utilizados para produção dos dados e procedimentos de análise. Após isso será apresentado o resultado da pesquisa paralelamente a discussão teórica por meio das respostas dos participantes. Por fim, serão feitas algumas considerações

3 RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p. 67.

4 Aqui a autoestima é entendida como “qualidade de quem se valoriza, está satisfeito com seu modo de ser, com sua forma de pensar ou com sua aparência física, expressando confiança em suas ações e opiniões”. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autoestima/>. Acesso em: 19 dez 2022.

a respeito da relação de proficiência e autoestima dos estudantes de Letras/Inglês da Universidade Federal do Acre (Ufac), Campus de Rio Branco.

## LÍNGUAS: ELEMENTOS QUE VARIAM

A partir da interação do coletivo, as línguas têm suas particularidades e estão sempre em movimento. Bagno<sup>5</sup> defende que toda língua acaba se modificando com o passar do tempo, que isso é natural e inevitável, assim como tudo no universo também sofre essas mutações. Ao entender que a língua não existe por ela mesma, entende-se que sua mudança decorre por interferência das mudanças de seus falantes. Como Rajagopalan<sup>6</sup> menciona: “Num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes”. Podemos tomar como exemplo a nossa língua portuguesa (brasileira). Mesmo colonizados por Portugueses, não falamos o mesmo português de Portugal.

Entende-se que a diversidade linguística que hoje temos é resultado de processos históricos. Explicamos essa afirmação com o seguinte exemplo: por meio de sua área geográfica em tamanho continental, o Brasil possui particularidades na língua portuguesa de acordo com a região, que vai para além da forma falada e expressões locais bem características, mas também de palavras idênticas, mas com significados completamente distintos de uma região para a outra, mas por que existem essas diferenças?

A língua brasileira é plural. Além dos indígenas, portugueses e africanos, o país recebeu e recebe grandes fluxos de imigrantes. Espalhadas por nosso território, podemos encontrar diversas colônias oriundas de várias partes do mundo, como colônias alemãs, japonesas, polonesas, turcas, entre outras. Essa miscigenação resulta em uma rica interculturalidade e variações na língua aqui falada.

Bagno acredita que “Por isso não é a língua” que muda - a língua, afinal, não existe sozinha, solta do espaço, como uma entidade mítica... São os falantes, em sociedade, que mudam a língua. E essa mudança não é para melhor, nem para pior: é mudança, simplesmente.”<sup>7</sup>

Com base nisso podemos afirmar que há uma maneira certa de falar o português? O que é ser fluente ou proficiente nessa língua? Assim como o exemplo do português brasileiro, a língua inglesa não se difere. Países como Estados Unidos e Inglaterra foram grandes colonizadores objetivando expansão territorial e comercial, assim, colonizaram muitos países. E como nosso “português brasileiro”, há também “diversos ingleses” no mundo afora.

5 BAGNO, M. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

6 RAJAGOPALAN, K. *The identity of 'World English'*. Kanavillil Rajagopalan. New Challenges in Language and Literature. FALE/UFMG, 2009. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New\\_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf). Acesso em: 01 nov. 2022, p. 68.

7 BAGNO, M. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 42.

Todavia, como apresentado na introdução, muito se falou sobre o “inglês britânico” e “inglês americano”, desconsiderando os demais países que reconhecem a língua inglesa como oficial. Mas por qual motivo esses dois tipos aparecem comumente em nosso dia a dia de forma tão latente? Uma coisa é certa, a linguagem é um mecanismo de poder, principalmente após esse contexto de colonização, pois muitas línguas foram invisibilizadas e/ou minimizadas durante esse processo.

A língua inglesa ganhou status no mundo todo e é reconhecida e aclamada por muitos países. É possível afirmar que o inglês:

Tornou-se a *lingua franca* do mundo. Por causa de sua associação com a economia global, entende-se que é “a escolha natural para o progresso” (Crystal, 1997: 75). É vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais. Como Phillipson (2003:16) observa, “o inglês adquiriu um poder narcótico em muitas partes do mundo, um vício que tem tido consequências de longo prazo que estão longe de ficar claras. Da mesma forma que o comércio de drogas, em seus ramos legais e ilegais, há grandes interesses comerciais na indústria do ensino de inglês global.”<sup>8</sup>

Fica claro que há interesses comerciais na ampliação do ensino dessa língua, tanto é que se reconhece como uma língua global. Para tanto, essa língua acaba sendo copiada e reproduzida em pequenos centros, desconsiderando as individualidades encontradas. O autor complementa dizendo que “Agora, mais do que nunca, os linguistas aplicados estão conscientes do papel desenvolvido pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento.”<sup>9</sup>. Essa colonização epistêmica e ontológica, que aqui podemos interpretar como “colonização do saber” já nos é imposta pelo conhecimento europeu desde a época do iluminismo.

Logo, podemos questionar se esse “ensino de inglês global” mencionado anteriormente engloba e reconhece todas as formas de se expressar em língua inglesa? Acredito que, de acordo com o que vemos no nosso dia a dia, e vivemos um dia na sala de aula, podemos imaginar que esse “inglês global” não se trata do inglês falado na África do Sul, ou o inglês Australiano ou, muito menos, do falado na Índia, mas, imagina-se aquele “inglês fluente” como é visto nos filmes de *Hollywood*.

Qualquer marca/sotaque da língua nativa no inglês falado por um “estrangeiro”, automaticamente, entende-se como “não fluência”. Mas essa fluência é embasada em que padrão? A partir de que norma podemos dizer que alguém possui fluência na língua inglesa?

Como apresenta Kumaravadivelu sobre o campo dos “ingleses mundiais”, “Um número considerável de pesquisadores em partes diferentes do mundo está

<sup>8</sup> KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 135.

<sup>9</sup> Ibidem.

incansavelmente empenhado na desconstrução de questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas derivadas da expansão do inglês como língua global.”<sup>10</sup>

Proponho, a você leitor, lembrar os momentos na educação básica, nas aulas de inglês especificamente, ou até mesmo em algum curso de idiomas. Quantas vezes você foi ou viu alguém sendo corrigido pelo professor ao pronunciar a palavra *teacher*? Você acredita que, inserido em contexto, a forma que você fala essa palavra pode modificar o sentido na comunicação ou é mero capricho e vislumbramento na pronúncia perfeita idealizado por quem a fala?

No ensino de língua inglesa, ainda persiste a ideia de um modelo a ser seguido, para não dizer admirado e copiado, de língua vinculada à identidade nacional de britânicos e estadunidenses, colaborando com a hierarquização e marginalização de alteridades presentes nos tantos modos de ser dessa língua:

“Em geral, no que se refere aos conteúdos sistêmicos ou linguísticos, esteja presente uma abordagem tradicional ou não, escolhemos quase sempre a língua inglesa norte-americana padronizada como parâmetro ideal de realização sonora e muitas são as horas gastas com a correção do th sound. Insistimos em exercícios de conjugação da 3ª pessoa do singular, quando boa parte dos falantes de língua inglesa na Norte América fala He don't e She do, com a mesma naturalidade que falamos tu vai ao invés de tu vais.”<sup>11</sup>

Quem nunca ouviu alguém dizer que apenas assiste filmes e ouve músicas em inglês britânico porque acha *mais bonito*, que parece ser *mais culto*, ou até mesmo que prefere músicas internacionais às músicas brasileiras, ou aquela pessoa que faz comparações do nosso cotidiano com a vida estadunidense, idealizando a vida mostrada nos filmes? Uma coisa é certa, os exemplos de “variedade inglesa” que costumamos conhecer é sempre o inglês americano x inglês britânico, deixando à margem os demais ingleses existentes.

Como dito anteriormente, língua é poder. E ao reconhecer sua variedade devemos levar em conta que elas não estão em pé de igualdade, seus status não são reconhecidos do mesmo modo. Rajagopalan em seu artigo “*The identity of 'World English'*” problematiza o impacto da globalização na identidade da língua inglesa e o uso delas no plural (os termos *Global English*, *World Englishes*, *English an International Language*), ele entende que:

On the face of it, this tactic is meant to draw attention to the argument that all the different varieties of English are on an equal footing as far their linguistic status is concerned. But there is a snag here. Implicitly, the different varieties of English are being compared to different dialects of a language. But we know that the different dialects of a given language do not all enjoy the same status, especially from a social or political perspective. Also, for many practical purposes such as foreign language teaching, one would think it reasonable to choose one specific dialect to the relative neglect of the others. If this is the case, then what other dialect would qualify for this

10 Ibidem, p. 138.

11 ISHII, R. A. *Interculturalidade e ensino de línguas*. **Muiraquitã**, Rio Branco, V. 5, n. 1, p. 114-127, 2017, p. 120.

purpose other than one that is deemed to be central rather than peripheral? So, the standard language ideology is sneaked in, only this time through the back door.<sup>12</sup>

Logo, pode-se afirmar que as questões políticas e sociais que uma língua tem, principalmente se esta é reconhecida como global, influenciam em questões ideológicas na tentativa de formação dessa determinada língua ser padronizada ao ser expandida.

Um exemplo que fica claro a padronização no ensino de inglês como segunda língua, é quando incisivamente somos corrigidos com as atividades de fonética com o objetivo de engessar nossa pronúncia a partir de um padrão reconhecido como modelo. E aqui mais uma vez pergunto: esse modelo a ser seguido é diante de qual padrão? Que inglês é esse?

Podemos ter como exemplo os quadros com transcrições fonéticas de palavras variadas facilmente encontrados nos livros didáticos. Em todos os meus anos de estudo sobre língua inglesa, seja na escola, em cursinhos ou na graduação, sempre me deparei com os exemplos de pronúncias do inglês britânico x estadunidense. É importante salientar que o problema aqui não é o quadro de transcrição fonética por ele mesmo, mas sim o contexto em que ele é inserido, melhor dizendo, em como ele é utilizado na sala de aula pelo professor no processo de ensino aprendizagem, pois são nessas aulas que (pré)conceitos podem ser estabelecidos.

Dependendo da maneira em que esse aluno é corrigido em sala de aula, ele pode desenvolver segurança nas suas habilidades comunicativas ou gerar baixa autoestima por idealizar não estar apto a alcançar aquele padrão ensinado. São nessas aulas que os alunos podem começar a produzir seu próprio conceito de fluência e proficiência na língua.

Como é discutido por Ishii<sup>13</sup>:

São nessas e noutras circunstâncias de contato, aparentemente inocentes, que reproduzimos uma lógica de exclusão das outras possibilidades de sentidos na realização da língua e é por meio dessa inocente abordagem padronizadora, ao invés de problematizadora das diferentes formas de produção oral da língua, que perdemos a chance de enfatizar a dimensão axiológica que marca as variantes de prestígio e que excluem as demais no mesmo movimento que excluem sujeitos.

Kumaravadivelu reconhece que há uma questão que deve ser enfrentada por linguistas aplicados: “refere-se à dificuldade e à discriminação enfrentadas por falantes não nativos de inglês, assim como o poder e o privilégio desfrutados pelos nativos de inglês.”<sup>14</sup>

12 RAJAGOPALAN, K. **The identity of ‘World English**. Kanavillil Rajagopalan. New Challenges in Language and Literature. FALE/UFMG, 2009, p. 7. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New\\_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf). Acesso em: 1 nov. 2022.

13 ISHII, R. A. Interculturalidade e ensino de línguas. **Muiraquitã**, Rio Branco, V. 5, n. 1, p. 114 - 127, 2017, p. 121.

14 KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 144-145.

A realidade que vivemos é que os nativos são considerados fluentes, portanto são aptos a ensinar sua própria língua, os aspectos didáticos não entram em questão. A prova disso são as propagandas patrocinadas que podemos encontrar facilmente nos *stories* e *feed* das nossas redes sociais, no qual sempre tem “*teacher gringo*” em destaque. Muitos cursos de idiomas também utilizam a mesma tática.

Enquanto essas pessoas e línguas são cada vez mais supervalorizadas, quem está à margem desse cenário não é reconhecido e acaba por sofrer com esses discursos nada inclusivos. Intrínseca à fala de que há um inglês melhor e superior que o outro, está a ideia de que o modo como falam é, também, melhor e superior. Tal ideia induz a uma supervalorização desse modo de existir em detrimento do seu próprio.

## OS ENTENDIMENTOS SOBRE PROFICIÊNCIA E SEUS SENTIDOS

“Pesquisas recentes sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira (LE) nos contextos acadêmicos demonstram que o nível de proficiência do professor na língua inglesa ainda é um entrave para uma formação docente eficiente.”<sup>15</sup> Mas afinal, o que é essa proficiência? E o por que ela implica para uma formação docente eficiente?

Caso recorramos aos dicionários, ao procurarmos o conceito de proficiência podemos encontrar definições relacionadas à competência, domínio, capacidade de fazer algo, mas, assim como Scaramucci<sup>16</sup>, precisamos reconhecer que esse termo é mais complexo do que podemos imaginar, é um termo amplo e se manifesta a necessidade de sua definição, mas tal definição não é tão simples. A autora percebe um grande número de sinônimos para esse termo: capacidade linguístico-comunicativa, competência linguística, proficiência linguístico-comunicativa, competência comunicativa, entre outros. Diante desses sinônimos é fácil relacionarmos o seu significado com alguma habilidade, competência aprofundada sobre algo, mas

Embora pareça consensual que proficiência signifique domínio, conhecimento, saber uma língua, não podemos dizer que haja acordo na definição desses termos. Assim, me parece correto afirmar que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência mas nas concepções “do que é saber uma língua” que o termo representa.<sup>17</sup>

O que engloba esse “saber”? Que aspectos e que habilidades são elencados? A partir de que pressuposto é avaliado que alguém *sabe* um determinado idioma? Para entender o que a autora questiona sobre a definição dos sinônimos que, por

15 MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: os documentos oficiais brasileiros e a especificidade da proficiência do professor. *Caletroscópio*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 198 - 215, 2020, p. 199. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/4583/3611>. Acesso em: 1 nov. 2022.

16 SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

17 *Ibidem*, p. 16.



hora, parecem com sentidos bem semelhantes, assim como Scaramucci, é necessário atribuir a existência do uso da expressão de forma técnica e não-técnica.

Conforme a autora explica, o uso do termo de forma não-técnica, qualifica alguém de forma superficial em relação ao seu domínio, competência, habilidade em relação a algo. Ele também não restringe seu uso no âmbito da linguagem, é utilizado por outras áreas e no nosso dia-a-dia, pois são utilizados a partir de uma visão geral sobre como alguém utiliza uma língua estrangeira, por exemplo, quando se avalia sua performance oral, tendo como referência o falante nativo. Já o uso técnico da palavra não tem uma definição absoluta. Para conceituação é necessário atribuir a intenção do uso, reconhecer suas particularidades, obter parâmetros, ou até mesmo por aplicações de exames, com critérios de avaliação diante das habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta, por exemplo, pois assim são traçadas sua proficiência<sup>18</sup>.

Ao utilizar o termo proficiência devemos ter em mente essas atribuições. Em conformidade com Marcelino<sup>19</sup>:

Ao invés de um conceito absoluto, deveria ser entendido como um termo relativo que leva em consideração a especificidade da situação de uso futuro da língua. Nesse sentido, há diferentes níveis de proficiência em que a definição desse termo compreende o propósito da situação-alvo ou situação de uso da língua.

Observa-se portanto a necessidade primeira de reconhecimento do contexto de uso em que o falante irá ser interpretado para compreender e conceituar o termo fluência, pois como visto, essa expressão pode estar relacionada a competências específicas ou situações genéricas. Assim sendo, o presente artigo apresentará na seção 5.1 o que é ser um professor proficiente na visão dos estudantes de Letras Inglês/Ufac-Campus Rio Branco.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho é oriundo do Estágio Docência na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II, uma pesquisa orientada, por meio de um questionário construído pelos alunos do 5º período de Letras/Inglês da Ufac, Campus - Rio Branco, que foi intitulada “A *speaker to be* ou o falante incompleto: autoestima e idealizações sobre ser proficiente em inglês”. A pesquisa (questionário via Google Forms) objetivou analisar a relação entre autoestima e proficiência em língua inglesa em estudantes de licenciatura do referido curso.

O questionário contou com 38 questões divididas em três categorias. A primeira objetivou conhecer o aluno e o contexto em que ele estava inserido, a qual envolveu questões socioeconômicas, etárias, de gênero e étnicas. A segunda seção

18 SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

19 MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: os documentos oficiais brasileiros e a especificidade da proficiência do professor. *Caletrosópio*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 198 - 215, 2020, p. 201. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/4583/3611>. Acesso em: 1 nov. 2022.

compreende questões sobre o ingresso e permanência no curso em foco, bem como as experiências dos docentes em formação. Por último foram inseridas questões para saber sobre o entendimento que cada discente tinha sobre ser proficiente em língua inglesa e ser um professor competente.

Os alunos da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II foram responsáveis por aplicar o questionário para todos os 148 alunos matriculados no 1º semestre do ano de 2022 através do *Google Forms*. Desses 148 matriculados, apenas 94 foram localizados e/ou aceitaram responder a pesquisa. Houve representação de todos os períodos em vigência, 1º, 3º, 5º, 7º período e alunos de períodos indeterminados (discentes cujas turmas já concluíram o curso).

A atividade propôs que os alunos pudessem procurar os participantes presencialmente, com o intuito de explicar a pesquisa e as questões. Cada aluno da disciplina ficou responsável por entrevistar em torno de nove a dez matriculados do semestre correspondente. Os entrevistadores tiveram dificuldade para localizar os entrevistados pessoalmente, em vista da incompatibilidade de horários disponíveis, assim, alguns contatos foram via e-mail.

Visto que o questionário construído objetivou analisar questões mais amplas para serem debatidas com os alunos da disciplina, julgou-se necessário um recorte para a análise das respostas dos alunos para construção deste artigo. Assim, foram selecionadas oito principais perguntas, sendo quatro delas subjetivas, nas quais algumas serão expostas logo mais na seção 5.

Perguntas selecionadas:

- Antes de iniciar o curso de licenciatura em Letras Inglês, que concepção você tinha sobre o que é ser professor de inglês?
- O que você entende por ser proficiente em uma língua?
- Considerando seu conceito proficiência, atribua um valor para seu nível de proficiência atual em língua inglesa.
- Justifique o valor atribuído ao seu nível de proficiência em língua inglesa
- Durante seu processo de aprendizagem de língua inglesa no Curso de Letras/Inglês da Ufac, alguma vez você já se sentiu intimidado ou com vergonha de se expressar em língua inglesa?
- Se você se formasse hoje, você se sentiria em condições de assumir salas de aula de língua inglesa na Educação Básica, considerando seu nível de proficiência em língua inglesa?
- Liste suas maiores dificuldades em seu processo de aprendizagem da língua inglesa.
- Você atualmente se vê como professor de língua inglesa?

Feita a seleção, viu-se necessário agrupar as questões por proximidade de assunto de modo que a análise das respostas dos estudantes ocorresse de forma categorizada, conforme apresentado no quadro a seguir:

QUADRO 1: Questões divididas de acordo com as categorias de análise propostas na seção 5

Divisões da seção 5	Perguntas
“O que você entende por ser proficiente em uma língua?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você entende por ser proficiente em uma língua? (resposta subjetiva)</li> <li>• Considerando seu conceito proficiência atribua um valor para seu nível de proficiência atual em língua inglesa (resposta objetiva)</li> <li>• Justifique o valor atribuído ao seu nível de proficiência em língua inglesa (resposta subjetiva)</li> </ul>
Percepções sobre a docência em língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar o curso de licenciatura em Letras Inglês, que concepção você tinha sobre o que é ser professor de inglês? (resposta subjetiva)</li> <li>• Se você se formasse hoje, você se sentiria em condições de assumir salas de aula de língua inglesa na Educação Básica, considerando seu nível de proficiência em língua inglesa? (resposta objetiva)</li> <li>• Você atualmente se vê como professor de língua inglesa? (resposta objetiva)</li> </ul>
(In)seguranças em formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante seu processo de aprendizagem de língua inglesa no Curso de Letras/ Inglês da Ufac, alguma vez você já se sentiu intimidado ou com vergonha de se expressar em língua inglesa? (resposta objetiva)</li> <li>• Liste suas maiores dificuldades em seu processo de aprendizagem da língua inglesa (resposta subjetiva)</li> </ul>

Fonte: Autora

Diante da divisão mostrada no quadro acima, as perguntas foram categorizadas por proximidade de assunto, portanto, na próxima seção serão apresentados e analisados os relatos dos discentes que participaram da pesquisa relacionando-os com os referenciais teóricos utilizados até aqui.

Considerada a necessidade da identidade dos participantes ser preservada, criou-se um código para que fosse possível reconhecer a identidade e alternância dos participantes em meio aos relatos apresentados. Eles foram enumerados e junto ao número foi acrescentada a primeira letra correspondente ao período em que o aluno estava. Como por exemplo, [1P] se refere ao aluno número 1 do **primeiro** período; [10S] corresponde ao aluno número 10 que está no **sétimo** período; [8Q] ao aluno número 8 que é do **quinto** período, e assim por diante. Dessa forma, a letra P equivale ao primeiro período, a letra T equivale ao terceiro período, a letra Q equivale ao quinto período, a letra S corresponde ao sétimo período e as letras PI representam o grupo de alunos com período indeterminado.

Como já mencionado, a pesquisa contou com 94 participantes. Desses, obteve-se referente ao gênero, 58 mulheres, 35 homens e um “outro”. O questionário foi aplicado durante o 1º semestre letivo do ano de 2022 no qual obteve a participação dos discentes dos seguintes períodos:

Quadro 2: Quantidade de alunos de acordo com o período.

Períodos	1°	3°	5°	7°	Período indeterminado
Quantidade de alunos	22	19	22	16	15

Fonte: Respostas do questionário aplicado

## ANALISANDO OS RELATOS

Nesta seção serão apresentadas algumas narrativas<sup>20</sup> dos estudantes na qual foram coletadas por meio do questionário aplicado, e a partir de suas respostas proponho relacioná-las às questões relativas ao entendimento de proficiência relacionado à autoestima dos alunos que até aqui foram apresentadas. As subseções foram divididas de acordo com o quadro de perguntas (quadro 1) apresentado no capítulo anterior.

### “O QUE VOCÊ ENTENDE POR SER PROFICIENTE EM UMA LÍNGUA?”

Foi proposto na pesquisa que os estudantes dissessem sua concepção de proficiência em uma língua. Dentre as respostas, foi perceptível elencar alguns termos mencionados com mais frequência. Em suma, os alunos relataram sua visão sobre proficiência no sentido de saber se expressar bem em uma língua, de modo que entenda e faça ser compreendido de forma clara. Pouco mais de 22% associaram a proficiência ao domínio, fluência, capacidade de entender e falar bem determinado idioma, como podemos ver em algumas respostas a seguir:

[60Q] “Ser fluente é falar sem dificuldades.”

[72S] “É ter o domínio da língua e também saber adaptá-la para uma comunicação e aprendizado mais eficiente.”

[85PI] “Ter um certo domínio sobre a língua e ser capaz de utilizá-la de forma eficiente nas mais diversas situações.”

[39T] “Ser capaz de se comunicar usando a língua, seja por meio da fala ou escrita, de forma eficiente e segura.”

Aqui corroboram as ideias<sup>21</sup> apresentadas na seção 3 sobre a dificuldade de conceituação desse termo e a variedade de sinônimos que são associados à palavra proficiência. Os alunos demonstraram defender a ideia de que alguém proficiente é aquele que consegue se comunicar na língua. Interessante perceber também que aqui nesta pergunta não foram mostradas de forma explícita ideias com base em um ideal nativo, mas enfatizam a necessidade do domínio da língua, dando a entender que esse domínio é a capacidade de expressar e de entender, em diferentes

20 Todos os relatos foram retirados de maneira literal do questionário aplicado, e estão disponibilizados digitalmente por meio do link presente ao término do texto, no apêndice deste artigo.

21 SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000 e MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: os documentos oficiais brasileiros e a especificidade da proficiência do professor. *Caletrosópio*, Campinas, v.8, n. 2, p. 198 - 215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/4583/3611>. Acesso em: 1 nov. 2022.

situações, a maioria fugindo da ideia de domínio pleno de todas as quatro habilidades (*speaking, listening, writing e reading*).

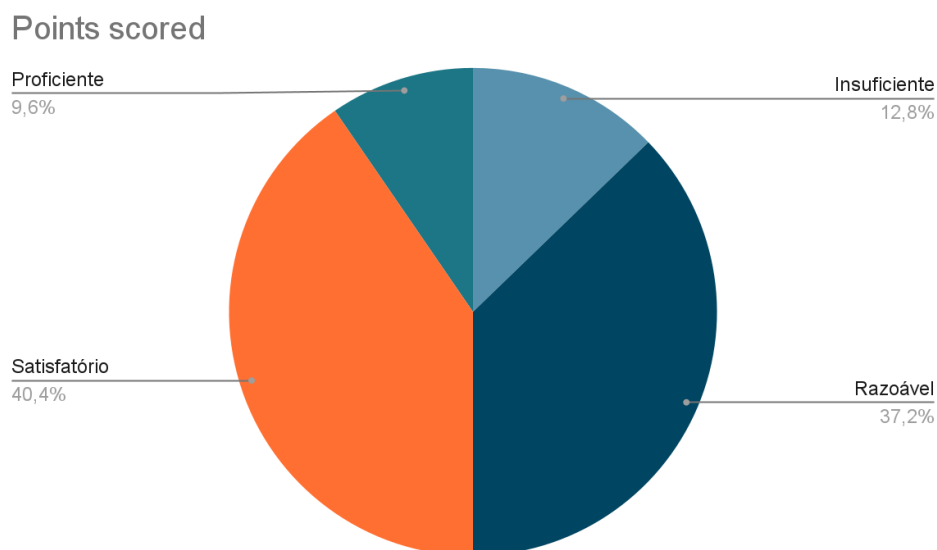
Através da resposta do participante 65S, é possível perceber que nosso entendimento acerca desses termos está relacionado diretamente às nossas vivências:

[65S] “Durante o decorrer das disciplinas meu entendimento sobre proficiência mudou. Antes de entrar na Ufac acreditava que uma pessoa proficiente era aquela que era fluente na língua. Na disciplina de fonética e fonologia, abriu-se uma mentalidade diferente dessa exposta. Agora creio que uma pessoa proficiente é aquela que se comunica na língua, conhece suas variações e não se sente superior nem inferior por está parecendo um nativo na fala, ou não, mas se sente confiante ao falar.” (grifos meus)

O contato que o aluno teve com as disciplinas ofertadas durante seu período de formação acadêmica possibilitou uma nova compreensão sobre ser proficiente. O aluno passou a compreender a importância da valorização das variações linguísticas no idioma estudado e ao reconhecer essa variação desmistifica a ideia de superioridade ou inferioridade das línguas que há muito vem sendo discutida. Em consonância com Bagno<sup>22</sup>, “são simplesmente diferenças de uso - e diferença não é deficiência e nem inferioridade”.

A partir do entendimento do termo em questão, foi solicitado que atribuíssem um valor para seu nível de proficiência. Os estudantes deveriam escolher entre insuficiente, razoável, satisfatório e proficiente, conforme ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Considerando seu conceito proficiência, atribua um valor para seu nível de proficiência atual em língua inglesa.



Fonte: Respostas do questionário aplicado.

Ao observarmos o gráfico, é possível perceber que os maiores grupos de estudantes atribuem um valor mediano para sua proficiência, considerando-se em um

22 BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. 56ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 51.

nível satisfatório (40,4%) ou razoável (37,2%) mesmo que a maioria compreenda que a capacidade de se comunicar é que define uma pessoa proficiente.

Ao pedir que justificassem essa escolha, os alunos mencionaram fragilidades em algumas habilidades. Uns dizem que entendem bem, mas na capacidade de escrita ou fala não se sentem confiantes, por exemplo. Nota-se aqui certa insegurança no seu “domínio e capacidade” dentro da língua. A seguir, observemos algumas justificativas utilizadas por esses alunos mencionados anteriormente:

[7P] “Sei algumas coisas sobre, mas, não tudo.” (grifo meu)

[21P] “Tudo o que eu sei é por vivência, não fiz nenhum curso antes da faculdade.” (nota-se aqui que esse estudante compreende que não é necessário passar por uma formação convencional para ser considerado proficiente).

[60Q] “Acredito que eu falo bem, porém tenho uma certa dificuldade de montar as frases as vezes.” (grifo meu)

[28T] “Fiz curso de inglês na *Wizard* desde criança e conclui chegando no último nível. Não me considero proficiente por não me achar capaz ainda de ensinar a língua.” (grifo meu)

[46Q] “Consigo entender diálogos básicos e comunicações básicas, nada ainda muito avançado.” (grifos meus)

[54Q] “Consigo me comunicar, mas as vezes posso “travar”.” (grifo meu)

[31T] “É bom para mim. Consigo entender e compreender, mas posso melhorar mais, só que por conta da rotina e do trabalho não tenho tempo suficiente.” (grifo meu)

Observa-se que todos os alunos elencam que fazem bem alguma habilidade, mas, também apresentam algum desconforto em se autodeclarar proficiente. Seja por limitação de vocabulário (como se houvessem falantes que sabem - todas - as palavras de seu idioma materno ou de uma segunda língua), seja por falta de uma formação específica, a ausência de prática ou até mesmo a escassez de tempo. Todos esses fatores influenciam na percepção do que é ser proficiente em uma língua estrangeira.

Apenas nove alunos, no qual correspondem a apenas 9,6%, se veem como proficientes no idioma. Através de suas explicações notou-se que todos os 9 alunos entendem a proficiência em língua inglesa não como uma sabedoria absoluta, mas sim focada em desenvolver comunicação/interação em uma língua. É interessante mencionar:

[3P] “Como citado anteriormente: Um falante proficiente não está isento de erros e gafes, mas sim está capacitado para lidar com diversos tópicos de interesse na sua língua alvo. Eu falo Inglês há um pouco mais de 4 anos em comunidades online e poucas vezes me vejo sem a possibilidade de me expressar, mesmo que de forma desengonçada.”



[26T] “Eu tive contato com a língua inglesa desde muito criança, considerando que parte da minha família mora nos Estados Unidos, então quando cheguei no curso, já era proficiente, só reforcei os estudos da gramática e afins.”

[70S] “...posso concluir que o meu nível é proficiente, pois além de me comunicar e entender bem, eu posso ensinar a outra pessoa bem também.” (grifo meu)

[77S] “Se no que diz questão, a entender o comunicante e poder reproduzir sua fala de acordo com sua identidade e baseados na gramática. Me considero capaz de reproduzir e produzir comunicação baseada nas habilidades da língua inglesa (*Listening, Reading, Writing & Speaking*).”

[92PI] “Mesmo não sabendo todas as palavras (o que acho meio difícil um falante de segunda língua saber) consigo sim encontrar meios de me comunicar, expressar o que quero falar, e consigo entender o que o falante de inglês está dizendo.” (grifos meus)

[94PI] “Tendo uma visão crítica acerca do valor que damos a língua inglesa, e meu círculo de amizade e círculo social, pois para mim o importante é ter a comunicação inteligível e (word by word) (meaning by meaning) sendo possível uma conversa real entre idiomas, numa interpretação simultânea e como também consecutiva.” (grifo meu)

Fica evidente que esse grupo não teve o seu primeiro contato com a língua inglesa apenas na graduação, alguns alegam o estudo em escolas de idiomas e outros o contato com habitantes de países falantes em LI, mas isso não lhes garantiu domínio absoluto e, mesmo assim, mostraram-se seguros em relação às suas habilidades, pois mesmo que não tenham total conhecimento, é possível desenvolver a comunicação independente da situação de uso da língua.

Já o grupo que considera seu nível insuficiente (12,6%), percebeu-se a grande consideração sobre o seu “domínio” da língua, demonstraram desconfiança diante da ausência de habilidades específicas desconsiderando aquelas que já possuem, seja para ensinar, falar ou escrever, por exemplo. Como podemos ver nas narrativas abaixo:

[4P] “Não me sinto preparada ou dominando a língua inglesa.”

[24T] “Ainda não sou capaz de ensinar o idioma.”

[42Q] “Tenho um vocabulário muito pequeno diante da necessidade exigida pelo curso.”

[61Q] “Ainda tenho que estudar e praticar muito antes de conseguir manter uma comunicação básica do dia a dia.”

[75S] “Não conseguiria me comunicar. Mas conseguiria entender.”

[81PI] “Não consigo desenvolver a fala.”

Um desses alunos, ao falar da sua dificuldade em aprender a língua inglesa, contou sobre suas expectativas ao entrar no curso de licenciatura em letras/inglês:

[87PI] “... quando entrei no curso eu imaginava que iria aprender desde o básico, mas o curso só lhe ensina a ser professor, você já tem que ter um conhecimento razoável. Por isso minha dificuldade de terminar o curso.” (grifo meu)

Essa não é uma experiência incomum nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras. Muitos alunos ao saírem do ensino médio, quando optam por uma graduação em licenciatura, entram nesses cursos com a expectativa de aprender a língua alvo, não dando ênfase no objetivo real daquele ensino superior, o que pode acarretar uma frustração até que se conclua a graduação, influenciando na baixa autoestima, na relação da construção de identidade docente com a língua estrangeira devido a essas dificuldades.

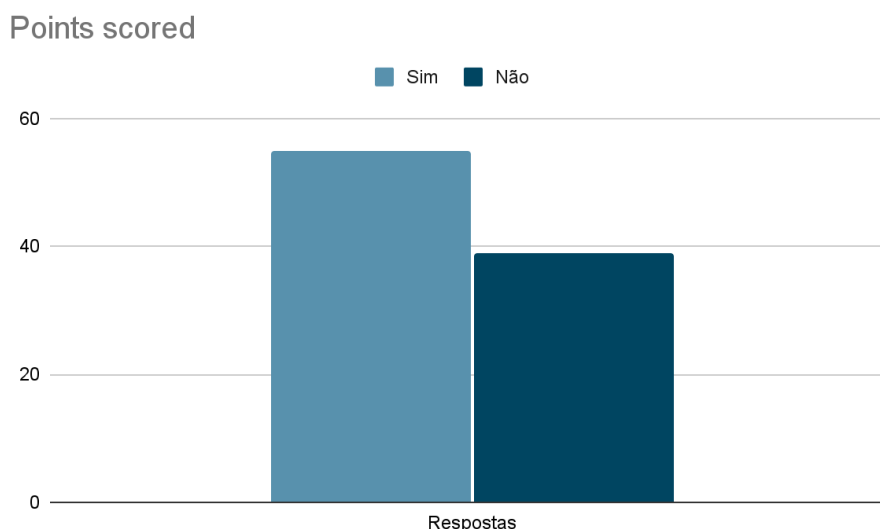
Diante dos excertos aqui exibidos, fica clara a necessidade de, enquanto professores de linguagem, trabalharmos a autoconfiança dos alunos, motivando-os durante o seu processo formativo, independente do seu nível de entendimento na língua, seja qual for o nosso campo de atuação, desde o ensino regular, ensino superior nas licenciaturas ou cursos de idiomas, pois precisamos defender a ideia de que a língua não pode ser um fator para exclusão social desse aluno.

#### **PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA**

Aqui serão analisadas as respostas de três perguntas que envolvem a visão de docência em língua inglesa, sendo elas: Antes de iniciar no curso de licenciatura em Letras Inglês, que concepção você tinha sobre o que é ser professor de inglês? Se você se formasse hoje, você se sentiria em condições de assumir salas de aula de língua inglesa na Educação Básica, considerando seu nível de proficiência em língua inglesa? Você atualmente se vê como professor de língua inglesa? As minhas percepções pessoais continuarão sendo apresentadas diante de algumas falas selecionadas dos participantes, conforme anteriormente.

Como mencionado na subseção anterior, muitos alunos de licenciatura só entendem o real objetivo do curso quando começam as aulas em disciplinas didáticas, por exemplo. Muitos entram sem expectativa alguma em exercer a docência, mas no decorrer do processo acabam por gostar da possibilidade e assumem esse desafio. Da mesma forma em que muitos entram com a ideia de serem professores de inglês, mas ao se depararem com as situações didáticas em que as disciplinas os envolvem, acabam por deixar esse desejo de lado. O gráfico 2 a seguir nos mostra como os participantes se veem em relação a isso.



**Gráfico 2:** Você atualmente se vê como professor de língua inglesa?

Fonte: Respostas do questionário aplicado.

Somos capazes de perceber que dos 94 alunos que responderam a pesquisa, 58,5% (55 alunos) atualmente acreditam que conseguem/podem exercer a profissão, os outros 41,5% (39 alunos) não se veem atualmente como professores de inglês. A escolha de perguntar sobre como eles se viam naquele momento, foi a partir da ideia de que essas concepções podem ser mudadas durante o seu processo formativo. Podemos supor muitos possíveis fatores que influenciam nesse movimento, mas não é o foco do atual trabalho. Destacamos que, mais uma vez, nos deparamos com um relato de que se esperava aprender inglês na graduação, mas que após a entrada, compreende-se que ser professor vai além de falar e ensinar.

[19P]: “Primeiramente achava que na faculdade de inglês, nós iríamos ser ensinados apenas inglês, que sairíamos “fluentes” para nos tornar professores e ensinar os alunos esse idioma, mas pelo contrário agora sei que ser professor é muito mais que isso, estou aprendendo sobre educação, literatura, e a importância da educação na sociedade e o pluralismo de línguas.”

Os estudantes mencionaram que antes de iniciar o curso, acreditavam que todos os professores deveriam ser fluentes e dominar a língua, que ser professor de LI se voltava ao ensino de gramática (o famoso verbo *to be*), não viam a possibilidade de atuação em outras áreas além da sala de aula, mas que com o passar das disciplinas passaram a entender que ser professor vai além do ensino de um idioma, é a possibilidade de ensinar/aprender sobre novas culturas, é poder ampliar visões de mundo.

É importante salientar que a desvalorização salarial do profissional docente também foi elencada por alguns dos participantes. E diante desses apontamentos, reconhece-se a importância do papel do professor na sociedade, mas ao mesmo tempo expõe o desprestígio da profissão, e a desvalorização cada vez mais evidente

por parte de nossos representantes. O desdém do poder público para nossa profissão acaba por afastar potenciais profissionais do exercício.

[77S] “As ideias do que eu concernia ser professor em ação eram muito vagas, por ser uma profissão que é bastante desvalorizada visto do viés público, não considerava a ideia de seguir a carreira docente.”

Com base nas concepções prévias e que aos poucos foram sendo (re)construídas sobre o que é ser um profissional docente em língua inglesa, os participantes responderam sobre suas condições em atuar em sala de aula na educação básica, caso formassem naquele período. Um pouco mais de 36% (34 pessoas) acreditam que são capazes de exercer a profissão hoje, o restante dos participantes tiveram suas opiniões divididas: 31,9% (30 pessoas) entendem que estão aptos “em parte” e outros 31,9% (30 pessoas) não se sentem capazes em assumir a sala de aula na educação básica de ensino.

Ao cruzarmos os dados, conseguimos observar que essas respostas sobre não se identificarem como professores, vem de alunos que ainda têm uma visão técnica e superficial do que é ser professor, entendem que o “domínio” da língua, dos conteúdos, das quatro habilidades e que atendam as necessidades dos alunos é fundamental. Sugere-se que a imagem imaculada do professor que é “detentor do conhecimento” assusta os estudantes em formação. Algumas das (in)seguranças e dificuldades desses estudantes em formação serão apresentadas na subseção seguinte.

## **(IN)SEGURANÇAS EM FORMAÇÃO**

Diante do que foi discutido na seção 2, as inseguranças dos alunos sobre a própria condição linguística podem ser resultado de décadas de dominação daqueles considerados “países prestígio”, com poder econômico considerável e falantes de LI, sobre aqueles não falantes, que normalmente são subdesenvolvidos e periféricos. Contudo, Rajagopalan também reflete essas inseguranças nas práticas docentes que são utilizadas em sala de aula:

Não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados de sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade.<sup>23</sup>

Em todas as escolas é possível perceber a presença de alguns alunos específicos que são envergonhados em participar de atividades desenvolvidas pelos professores, sejam elas em grupo ou individuais. Imaginemos esses mesmos alunos em

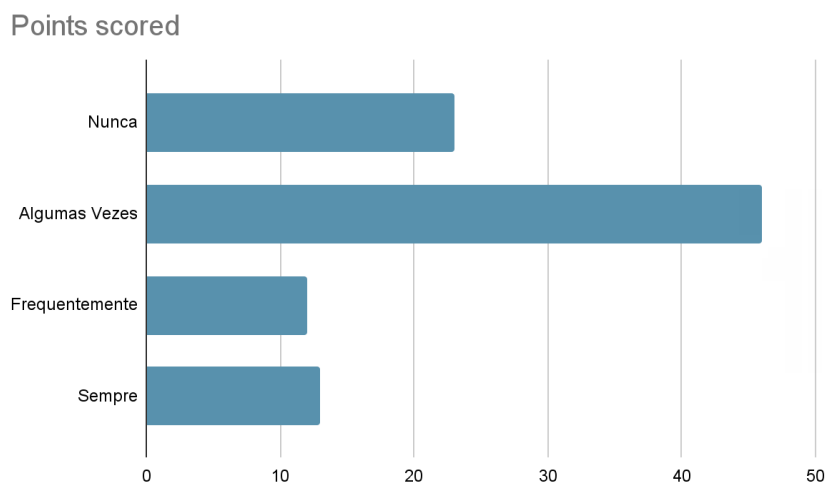
23 RAJAGOPALAN, K. *The identity of ‘World English*. Kanavillil Rajagopalan. *New Challenges in Language and Literature*. FALE/UFMG, 2009, p. 7. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New\\_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf). Acesso em: 1 nov. 2022. p. 68.

meio a atividades que precisem se expressar em outros idiomas. Situações como essas são muito comuns em aulas de línguas estrangeiras. Alunos inseguros com suas habilidades comunicativas em língua inglesa, por exemplo, evitam a todo custo interações no idioma e isso dificulta o seu desenvolvimento, e dependendo da abordagem adotada pelo professor, essa insegurança pode ser potencializada ou desmistificada.

Questionamos na pesquisa se alguma vez, durante seu processo de aprendizagem de língua inglesa no Curso, os alunos já se sentiram intimidados ou com vergonha de se expressar na língua em questão. Deduz-se que esses sentimentos decorrem de como eles enxergam a sua capacidade no idioma, sentindo-se incapazes de se comunicar suficientemente bem, de acordo com o parâmetro/ideal padrão estabelecido por eles mesmos a respeito de sua capacidade linguística.

Notou-se que quase metade dos entrevistados indicaram que se sentem intimidados/com vergonha em pelo menos algum momento durante seu processo de ensino. Apenas 13 participantes indicaram não ter sofrido pelo mesmo transtorno. Isso nos mostra que esta é uma situação corriqueira entre os cursos de línguas, como podemos ver no gráfico a seguir:

**Gráfico 3:** Durante seu processo de aprendizagem de língua inglesa no Curso de Letras/Inglês da Ufac, alguma vez você já se sentiu intimidado ou com vergonha de se expressar em língua inglesa?



Fonte: Respostas do questionário aplicado.

As deduções apresentadas nos últimos parágrafos se embasam nas respostas que os alunos apresentaram quando foi pedido que listassem suas maiores dificuldades durante sua formação. Fatores como a timidez, insegurança, dificuldade na pronúncia, e estruturação gramatical correta na fala foram citados com maior frequência nas respostas, assim como apresentado abaixo:

[9P] “Timidez, falta de confiança, desestímulo pela desvalorização dos professores no Brasil”.

[70S] “...sempre aplicar as regras gramaticais verbalmente...” (grifo meu)

[33T] “Minha maior dificuldade é ouvir e compreender o que está sendo dito pela outra pessoa, e às vezes de falar gramaticalmente correto.” (grifo meu)

[48Q] “... insegurança para falar”.

[51Q] “Tenho vergonha de errar na frente dos meus colegas em sala de aula, pois a maioria domina a língua.” (grifo meu)

[41T] “Acredito que ainda sou insegura com a minha gramática, e acho que ainda tenho problemas para me expressar na escrita em inglês”. (grifo meu)

[81PI] “A fala (pronúncia) e algumas traduções”. (grifo meu)

[1P] “Não vejo dificuldades quando se trata de aprender a língua inglesa. Apenas acredito que preciso me introduzir mais na língua, ter mais acesso à ela para conseguir chegar no nível que procuro estar no futuro. Talvez a timidez de ter momentos de conversação com pessoas fluentes, não necessariamente nativas, me afaste no tal nível que quero.” (grifo meu)

[73S] “Acredito que minha maior dificuldade em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa diz respeito à comunicação oral - nesse receio, nessa insegurança de utilizar a língua para se comunicar.”

Esses exemplos acima nos mostram como os estudantes de letras se atentam incessantemente nas questões gramaticais. O problema aqui não está nessa busca em entender a forma “correta e padrão”, mas sim no valor em que está sendo posto nessas questões, de forma que prejudique o próprio desenvolvimento linguístico pelo grande receio de errar. “As pessoas que buscam a “língua correta” estão movidas pela busca de um ideal linguístico”<sup>24</sup>, ideal este que como já mencionado neste trabalho reflete sempre aquelas classes dominantes, que em sua maioria são as pronúncias “corretas do mundo ocidental”.

[67S] “Tive dificuldade de aprender a pronúncia correta do “Th”, também tive problemas para aprender as preposições.”

Como bem percebido na fala acima, muitas vezes essa busca pelo ideal linguístico acontece de forma inconsciente. É possível afirmar que a pronúncia de palavras com o *th sound* de maneira diferente do ensinado nas transcrições fonéticas prejudique o entendimento do real significado da palavra quando inserido em contexto? Claro que não! Mas aqui voltamos a falar sobre a importância de como esses assuntos são trabalhados em sala de aula, aqui vemos como é essencial que o professor trabalhe essas variações desde o início, para que os futuros professores de língua inglesa saibam o porquê e como desmistificar o ensino colonizador. Com Bagno afirma, “É nosso eterno trauma de inferioridade (o já citado “complexo de vira-lata”), nosso desejo de nos aproximarmos o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa.”<sup>25</sup>

24 BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 53.

25 BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 52.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos propostos inicialmente neste trabalho também nos levam a analisar o nosso papel enquanto professores. Acredita-se que, ao apresentar e discutir as variedades linguísticas na escola, por exemplo, contribui-se para a desconstrução de estereótipos e o combate aos preconceitos referentes ao uso da língua inglesa, quanto à promoção e valorização de diferentes modos de se expressar no mundo e conseqüentemente promove o entendimento da língua como variável e híbrida, refletindo também, mesmo que de forma indireta, na autoestima daqueles que a usam.

Enquanto profissionais docentes, “somos cada vez mais convidados a ser cidadãos/cidadãs do mundo e não de um lugar específico. Mais do que professores de Língua Estrangeira Moderna ou de Língua Inglesa ou de Língua Espanhola, temos sido **Professores de Linguagem.**”<sup>26</sup>

Acredita-se aqui que o entendimento que o falante de língua inglesa tem sobre fluência e proficiência pode interferir na sua autoestima durante a construção do seu perfil docente, no uso da língua inglesa e no seu processo de ensino aprendizagem, pois, assim como nos relatos apresentados, ao entender que só o domínio pleno sobre uma língua transforma alguém proficiente (tendo como meta a mesma pronúncia de falantes nativos, por exemplo), esse discente tende a se cobrar de forma mais rígida, enxergando dificuldade em se entender como alguém capaz se comunicar na língua de forma eficiente, diante do ideal imaginado.

Assim como o inverso também foi presenciado. Como os relatos em que o estudante se sente alguém proficiente, pois em sua visão de proficiência está relacionada a sua capacidade de se comunicar, de entender e se posicionar em cenários no referido idioma, independente de erros gramaticais cometidos. Portanto, o fator da insegurança/autoestima é o reflexo do que ele vivencia e entende durante sua vida fora e dentro da academia. A forma como lidamos e entendemos essas questões contribui em como encaramos o uso da língua estrangeira:

O importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa autoestima. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine.<sup>27</sup>

À vista disso, reconhecer nossas individualidades linguísticas e a compreensão do papel da linguagem para além da comunicação, mas como parte da nossa identidade, contribui de forma natural com nossa autoestima.

É necessário promover o ensino de língua com variedade linguística, pois assim se ganha espaço para mostrar a multiplicidade na maneira de se expressar,

26 ISHII, R. A. *Interculturalidade e ensino de línguas*. Muiraquitã, Rio Branco, V. 5, n. 1, p. 114 - 127, 2017, p. 119.

27 RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p.70.

fazendo com que os alunos de licenciatura em Letras/Inglês, a título de exemplo, reflitam sobre e na realidade em que vivem, uma vez que saber uma língua, para além do domínio gramatical, ter habilidade e compreensão oral, envolve gerar significado a partir de suas práticas e os prepara para agir discursivamente no mundo, valorizando suas formas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ISHII, R. A. **Interculturalidade e ensino de línguas**. Muiraquitã, Rio Branco, V. 5, n. 1, p. 114-127, 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: os documentos oficiais brasileiros e a especificidade da proficiência do professor. **Caletroscópio**, Campinas, v.8, n. 2, p. 198 - 215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/4583/3611>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. **The identity of ‘World English’**. Kanavillil Rajagopalan. New Challenges in Language and Literature. FALE/UFMG, 2009. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New\\_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf). Acesso em: 1 nov. 2022.
- SANTOS, E. S. de S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2011.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.
- SCHMITZ, J. R. **Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: reflexões sobre o inglês na atualidade**. Fólio: Revista de Letras. Vitória da Conquista, V. 8, n. 1. p. 333- 365, 2016.

## APÊNDICE

Link de acesso ao questionário e respostas dos alunos participantes: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1B-dwAPDkPNp7uV0USvfcmvXA1oGwiejS-/edit?usp=sharing&ouid=104704899596773767320&rtpof=true&sd=true>

# O Letramento, a Educação Universal e a Educação como prática de liberdade: convergências e divergências

Raimunda Delfino dos Santos Aguiar

Realizei este estudo no contexto educacional brasileiro, considerando suas perspectivas e mostrando, aqui, resultados e práticas feitos na Universidade Federal de Goiás, tendo como objeto de estudo os enunciados acerca da educação, do letramento, do letramento digital e da constituição do sujeito. Interessa-me investigar quais formações discursivas constituem os discursos contidos em obras de Foucault,<sup>1</sup> Freire,<sup>2</sup> Platão,<sup>3</sup> Coscarelli<sup>4</sup> e Kalantzis,<sup>5</sup> os quais emergem do campo discursivo, da educação, da filosofia e do letramento, respectivamente.

Investiguei, a partir de então, convergências e divergências entre a proposta de alfabetização de Freire,<sup>6</sup> a educação universal de Platão,<sup>7</sup> a educação emancipada de Rousseau<sup>8</sup> e as orientações para o ensino de língua portuguesa contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/DCNs-EM (BNCC), documento que normatiza as práticas de educação no ensino médio. Busco apresentar e entender a análise do discurso foucaultiana em seus aportes teóricos e verificar em que medida os ditos e escritos por Platão quanto à educação universal se refletem ou se refratam<sup>9</sup> da educação universal de Rousseau, da educação como prática de

1 FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295; FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979; FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a; FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006b.

2 FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a; FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

3 PLATÃO. **A República**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

4 COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

5 KALANTZIS, Mary. **Letramentos**. Trad. de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

6 FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a; FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

7 PLATÃO, op. cit.

8 ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

9 De acordo com Bakhtin, refletir e refratar são conceitos que tratam, em termos mais genéricos, da aproximação e do afastamento existente entre as práticas sociais, do uso da língua e do quanto esse uso reflete (como se fosse uma espécie de espelho) as práticas sociais ou refratam (se afastam, repelem) tais usos (BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003).

liberdade de Freire<sup>10</sup> e das orientações curriculares para o ensino médio, voltadas para o ensino de língua portuguesa.

Dito isso, considero que este estudo pode contribuir para ampliar o conjunto de estudos já existentes, cujo objetivo é verificar a influência do pensamento de Rousseau nas propostas pedagógicas, centradas na libertação do sujeito, bem como sua aproximação com a pedagogia da liberdade de Paulo Freire, que foi considerado por Asoke Bhattacharya<sup>11</sup> o Rousseau do século XX.

Para sustentar essa ideia, Benedito Fernando Pereira,<sup>12</sup> com o artigo “Rousseau, Educação e Liberdade, estabelece a relação entre educação e liberdade, abordando aspectos da vida do filósofo iluminista, sua infância difícil, a morte de sua mãe, logo após ele nascer, a morte de seu pai, quando ele tinha apenas dez anos de idade, sua relação amorosa com Thérèse, seus cinco filhos, todos deixados em um orfanato. Ademais, relaciona esses acontecimentos da vida de Rousseau com sua obra e sua contribuição para a educação, sua proposta de educação libertária e a Revolução Francesa.

Este trabalho que ora apresento diferencia-se dos anteriores pela perspectiva teórica que utilizo, pelo nosso olhar, pelo método, pelo *corpus* e objetivo, pois as pesquisas mencionadas ocuparam-se em investigar a relação entre os teóricos – Rousseau e Paulo Freire –, ou centraram-se em analisar as semelhanças e as diferenças entre a perspectiva pedagógica de Platão, quanto à educação universal, a aprendizagem da virtude, sua crítica à democracia da época, ou ainda a discussão acerca dos conceitos de educação e liberdade, em Rousseau.

Nesse sentido, outra diferença é a área de concentração deste estudo, a Linguística. Assim, analiso enunciados contidos nos aportes teóricos e nas obras mencionadas, observo a forma como o sujeito é percebido, mostrado, pretendido por esses autores e de que maneira os documentos reguladores da educação federal brasileira objetivam e subjetivam os sujeitos a serem “educados”, conforme as normas contidas na BNCC. Trabalho, portanto, no campo do discurso, através do uso da linguagem, no campo teórico da Linguística e da língua. Isso situa este artigo na Análise do Discurso de linha francesa e justifica a escolha do método genealógico foucaultiano.

Objetivo, aqui, analisar os enunciados do campo dos saberes regulados e contidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, via políticas educacionais, sobre o letramento e o letramento digital, pela ordem do discurso, a dizerem, a desdizerem, a confirmarem ou a contestarem esta ou aquela teoria, bem como

10 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

11 BHATTACHARYA, Asoke. Paulo Freire: o Rousseau do século vinte - a essência de suas ideias sobre alfabetização e libertação do ponto de vista de um indiano e a perspectiva do terceiro mundo. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 23, n. 1, p. 141-164, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26704>. Acesso em: 7 ago. 2021.

12 PEREIRA, Benedito Fernando. Rousseau, educação e liberdade. **Web Artigos**, 3 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/rousseau-educacao-e-liberdade/88196/>. Acesso em: 7 ago. 2021.



analisar as formações discursivas contidas nesses documentos, de onde emergem, se da educação ou se da política, e por quais “instâncias de delimitação” estão atravessados.

A análise de discurso do *corpus* descrito no parágrafo anterior busca perceber em que medida as políticas educacionais brasileiras, via documento regulamentador, pretendem objetivar e subjetivar os sujeitos educandos. Com isso quer-se questionar se busca construir sujeitos autônomos, letrados, politizados, dialógicos, conforme preconiza a “educação emancipadora”, ou se intenta seguir os preceitos de uma educação de caráter dialógico, que respeite a diversidade cultural, social, de gênero e as variedades linguísticas de letramento, que assumirão a “perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem”.

Nesse sentido, questiona-se se há incoerências de concepção de educação entre uma que “emancipa e liberta” e outra que “dociliza” e forma o operário ou o soldado. Eis aí a pergunta que motiva a realização deste estudo.

## METODOLOGIA

Pela própria metodologia escolhida, a genealogia, a qual ocupa-se da análise da constituição genealógica dos enunciados, das obras e das formações discursivas nele contidas, faz-se necessário subdividir cada uma das etapas, examinar cada detalhe de cada obra, de cada autor escolhido, de cada época, de cada área: filosofia, políticas educacionais, educação, letramento, análise do discurso.

Em *A República*,<sup>13</sup> busco verificar a relação que há entre a política e a educação; quais são as formações discursivas daquela época, presentes nessa obra, e se são recorrentes nas demais obras que constituem nosso *corpus*. Procuo o nó da rede da cadeia enunciativa que aproxima ou que afasta o discurso do campo educacional da atualidade do dos “primórdios” da sistematização da educação, especialmente da que fez Platão, filósofo considerado o primeiro pedagogo do mundo, e Rousseau, pensador seguidor dos preceitos platônicos acerca da educação, cuja proposta de educação é a do sujeito, ao invés de a do cidadão, que era sua proposta norteadora em *Emílio, ou, Da educação*.

Com o intuito de aproximar meu interlocutor deste estudo e dos conceitos mobilizados durante a análise, no parágrafo a seguir descrevo alguns deles: a) saber; b) discurso; c) arqueologia; d) poder; e) letramento; f) letramento digital; g) sujeição.

Por fim, o método aqui utilizado, segundo Machado,<sup>14</sup> “[...] é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos”. É nessa fase da pesquisa que Foucault se ocupa em investigar o sujeito e sua relação com o poder, o saber e os processos de objetivação e subjetivação.

13 PLATÃO. *A República*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

14 MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 167.

## EMBASAMENTO TEÓRICO

Começamos pelo conceito de saber, que, para Foucault, é o

[...] espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. É também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam. Um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.<sup>15</sup>

Com base nessa citação, se não há saber sem uma prática discursiva definida, a educação universal, de Platão, a educação emancipadora, de Rousseau, e a educação como prática de liberdade, de Freire, foram construídas socialmente, via discurso, a partir das práticas discursivas daquele momento histórico, como as teorias acerca do letramento, do letramento digital e dos multiletramentos.

O método genealógico foucaultiano não se preocupa em investigar a origem das coisas, e sim em analisar de que forma os enunciados, os acontecimentos foram sendo constituídos. Além disso,

[...] na genealogia a preocupação com o saber não se liga à construção de verdades, mas busca a compreensão de como os saberes constroem o poder e como o poder utiliza-se do saber para atingir um poder maior e de que modo esses poderes se articulam na singularidade dos acontecimentos. A genealogia torna-se instigante na medida em que se entrecruzam três eixos: o sujeito do conhecimento, que investiga os enunciados; os sujeitos que agem no controle e disciplina de outros, estabelecendo normas e gerindo-as; e os sujeitos formados nessa escola como agentes da cidadania e da ordem.<sup>16</sup>

No que tange à educação, neste artigo defino, de modo conciso, os seguintes conceitos:

### a) Processo de ensino-aprendizagem:

O processo pedagógico corporifica **relações de poder** entre professores e aprendizes (definidos, seja de forma estreita, para se referir aos atores na educação institucionalizada, de forma ampla, para se referir a outras relações pedagógicas, tais como as que se dão entre pais e filhos, escritores e leitores e assim por diante), com relação a questões do saber: qual é válido, qual é produzido, o saber é oriundo de quem?<sup>17</sup>

b) Letramento: “O letramento significa uma prática discursiva de determinação do grupo social que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.”<sup>18</sup>

15 FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005. p. 204.

16 SANTOS, Raimunda dos. **Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

17 GORE, M. Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 13-14. (Grifo do autor)

18 KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 18.

c) Letramento Digital é a capacidade de compreender e saber usar os recursos do computador e da internet durante a aula ou fora dela.<sup>19</sup>

d) Dialogismo é o ato, linguístico ou não, de dialogar, de interagir com o discurso de outrem.<sup>20</sup>

e) Análise do Discurso trata-se de um campo do saber, de caráter transdisciplinar, originado no final da década de 1960, a partir dos estudos de Pêcheux. A Análise do discurso se divide em AD1, em que a materialidade discursiva constitui-se pelos discursos políticos e considera que o sujeito é intencional e o discurso é homogêneo, e AD2 que ainda utiliza a maquinaria discursiva, embora faça uso do conceito de formação discursiva de Pêcheux, em que o sujeito é assujeitado aos aparelhos ideológicos, enquanto, para Foucault, o sujeito é disperso, baseando-se na materialidade discursiva, no que foi efetivamente dito.<sup>21</sup>

f) AD3: momento em que a maquinaria discursiva já não faz parte da AD e Bakhtin passa a fazer parte da Análise do Discurso, que traz consigo o conceito de enunciação.<sup>22</sup> Foucault também se junta aos demais estudiosos do discurso.

g) Discurso “é um processo e é determinado por suas condições de produção e por fatores histórico-sociais que o permeiam e o constituem.”<sup>23</sup>

Letramento não significa a mesma coisa que alfabetização,<sup>24</sup> no entanto, a proposta de alfabetização do patrono da educação brasileira era libertadora, universal e emancipadora, capaz de dar ao educando a autonomia por meio da pedagogia.<sup>25</sup> O ato de educar é essencialmente político e não basta saber ler a palavra, é necessário saber ler o mundo, a **palavramundo**.<sup>26</sup>

Em meus estudos, notei que essa é, em certa medida, uma proposta muito semelhante à de Platão, considerado o primeiro educador, o idealizador e fundador da primeira instituição de ensino superior do Ocidente, o discípulo de Sócrates e o professor de Aristóteles. Esses filósofos permanecem vivos em seus legados; outrora foram discutidos em forma de diálogos e, agora, permeiam muitos livros de filosofia da educação, de letramento, de ensino de língua portuguesa... Mesmo que a eles não sejam dados os créditos, suas ideias estão ali, especialmente as de

19 COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

20 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

21 GREGOLIN, Maria do Rosário. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

22 GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

23 SANTOS, Raimunda dos. **Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 47.

24 Não na perspectiva de autores como KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012; e TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

25 A concepção de alfabetização de Freire. Ver: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a; FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

26 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Platão. Isso pode ser percebido nas diversas obras de Paulo Freire e, também, em *Emílio, ou, Da educação*, de Rousseau. Explico, pois, tais referências.

A despeito da perspectiva pedagógica de Platão, entende-se que:

A pedagogia de Platão fundamentava-se em sua filosofia, na qual a teoria da reminiscência ocupava um papel central. Assim, todo aprendizado não passaria de um esforço de reminiscência. Defendia a ideia de que não era aconselhável transmitir conhecimentos aos alunos. Ao invés disso, devia-se incentivá-los a buscar respostas por si próprios, através da conversação e do debate. Portanto, nada de métodos autoritários. O mais correto seria deixar os alunos, principalmente as crianças, à vontade para se desenvolverem livremente.<sup>27</sup>

Na citação anterior, há um ponto de convergência entre a concepção de educação de Platão e a de Rousseau. Para o primeiro, as crianças devem ser educadas pelo Estado, pois o convívio com os mais velhos pode corromper a educação dos sujeitos e seu processo de transformar-se em homens virtuosos, enquanto o segundo pregava que o homem, em seu estado de natureza, é bom, mas, ao passo que se insere na sociedade e interage com outros sujeitos, deixa de sê-lo.<sup>28</sup>

Como ponto de convergência entre Platão e Freire tem-se que ambos os educadores consideravam importante a tríade educação, política e ética. Para Platão,<sup>29</sup> essa tríade era o alicerce para a formação do homem virtuoso, para a constituição de um processo de educação dos sujeitos que durava entre vinte e trinta e cinco anos. Para Freire, essa tríade pode ser percebida como um modo de subjetivação dos sujeitos educandos, a partir da educação formal, da leitura do mundo e da leitura da palavra.<sup>30</sup> Assim, “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa dar continuidade à leitura daquele”.<sup>31</sup>

Como ponto de divergência entre a concepção de educação libertadora de Freire e a universal, de Platão, é possível destacar, dentre outros aspectos, a separação dos tipos de educação: a dos militares e a dos filósofos-aristocratas.

Enquanto Freire defendia um sistema de educação público, gratuito, democrático, para todos os sujeitos,<sup>32</sup> Platão acreditava que o regime democrático era falho, por abrigar governantes corruptos e despreparados.<sup>33</sup> Por essa mesma razão, a educação platônica sistematiza-se da seguinte forma:

A educação deveria testar as aptidões dos alunos para que apenas os mais inclinados ao conhecimento recebessem a formação para ser governantes. Além disso, o sistema educacional platônico pregava a renúncia do indivíduo em favor da comunidade e estabelecia um longo trajeto educacional, pois Platão acreditava que o talento e o gênio

27 PILETTI, Claudino. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 30.

28 PILETTI, Claudino. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2018.

29 PLATÃO. *A República*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

30 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

31 FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11.

32 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

33 PLATÃO, op. cit.

nio só se revelam aos poucos. A educação platônica defendia que as crianças fossem separadas dos pais e encaminhadas para o campo. Lá entre os 10 anos, a educação seria principalmente física, com brincadeiras e esporte. Pretendia-se, com isso, criar uma reserva de saúde para toda a vida. [...] Os alunos deveriam aprender harmonia e ritmo. E também Matemática, História e Ciência. Depois dos 16 anos, à música juntavam-se os exercícios físicos com o objetivo de equilibrar a força muscular e aprimorar o espírito. Aos 20 anos, os jovens eram submetidos a um teste para saber se poderiam seguir adiante na carreira. Os aprovados recebiam mais dez anos de formação. No teste seguinte, os reprovados seguiam para a carreira militar e os aprovados para a Filosofia, cujo objetivo era aprender a pensar com clareza e governar com sabedoria. Aos 35 anos concluía-se a preparação dos reis-filósofos.<sup>34</sup>

Dessa maneira, é possível perceber a divergência entre a educação platônica e a freiriana. A primeira visa a uma espécie de “adestramento dos sujeitos”,<sup>35</sup> enquanto a segunda objetiva formar cidadãos politizados, conhecedores de seus direitos e cumpridores de seus deveres, pois se fundamenta na ética e busca formar sujeitos livres para escolherem o que vão querer ser quando crescerem.

A educação, na perspectiva de Platão, é descrita como a capacidade de obediência ao estado da razão; Foucault, em *Vigiar e Punir*, compara as escolas aos presídios e discute a noção de **corpos dóceis**.<sup>36</sup> O uso compreender a virtude do sujeito, discutida por Platão, como uma espécie de adestramento dos sujeitos, no entanto, ao mesmo tempo em que essa virtude molda o comportamento do homem, torna-o capaz de pensar e agir social e politicamente. Esse processo pode ser entendido como a subjetivação, discutida por Foucault em *A hermenêutica do sujeito*.<sup>37</sup>

A sujeição consiste em o sujeito aceitar determinadas práticas discursivas como verdadeiras e como sendo boas para si; ela é parte integrante do processo de objetivação e subjetivação.<sup>38</sup>

## A EDUCAÇÃO UNIVERSAL

Em *A República*, Platão discute a educação do sujeito de modo a contemplar o todo, ou que o aprendizado não cesse, não tenha barreiras nem cavernas que aprisionem os sujeitos e os impeçam de ver a luz, a educação, o saber. Assim, o livro VII de *A República* traz a alegoria dita por Platão, na qual se percebe o conceito de educação como um exercício de reflexão:<sup>39</sup>

[...] imagina homens em morada subterrânea, em forma de caverna, que tenha em toda a largura uma entrada aberta para a luz; estes homens aí se encontram desde a infância, com as pernas e o pescoço acorrentados, de sorte que não podem mexer-se

34 PILETTI, Claudino. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018. p. 29.

35 Termo utilizado por Foucault, em *Vigiar e Punir*, ao comparar as escolas aos presídios (FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987).

36 Idem.

37 FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

38 Idem, ibidem.

39 PLATÃO. **A República**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

nem ver alhures exceto diante deles, pois a corrente os impede de virar a cabeça; a luz vem de um fogo que brilha a grande distância, no alto e por trás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa um caminho elevado; imagina que, ao longo deste caminho, ergue-se um pequeno muro, semelhante aos tabiques que os exibidores de fantoches erigem entre eles e o público e por cima dos quais exibem as suas maravilhas. [...] Eles se nos assemelham – repliquei – mas, primeiro pensas que tal situação jamais hajam visto algo de si próprios e de seus vizinhos, afora as sombras projetadas pelo fogo sobre a parede da caverna que está à sua frente? [...] Se, portanto, conseguissem conversar entre si não julgas que tomariam por objetos reais as sombras que avistassem?<sup>40</sup>

No pensamento de Platão, quanto à educação, a alegoria da caverna é entendida como alusão ao processo de evolução do homem para a condição de sujeito, dotado de vontade de saber e da capacidade de resistência ao exercício de poderes previamente estabelecidos e exercidos seja por governantes, seja pelo líder do grupo.

O fato de se chamar a Platão de educador e de usar a sua obra *A República* para discutir-se perspectivas educacionais pode causar certo estranhamento em meu interlocutor, visto que, para muitos, a referida obra é um tratado sobre política, e não sobre educação.

Ocorre que seu discípulo Rousseau, em *Emílio, ou, Da educação*, nos traz o seguinte enunciado: “[s]e quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede *A República* de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito”.<sup>41</sup>

## A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

### Segundo Aranha,

[c]ostuma-se dizer que Rousseau provocou uma **revolução copernicana** na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isso, ressaltou a especificidade da criança, que não devia ser encarada como um “adulto em miniatura”. Até então, os fins da educação encontravam-se na formação do indivíduo para Deus ou para a vida em sociedade, mas Rousseau quer que o ser humano integral seja educado para si mesmo: “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem”.<sup>42</sup>

Enquanto Copérnico foi condenado a queimar na fogueira, por causa de sua descoberta inovadora, por proferir um discurso destoante do enunciado pela igreja, àquela época, Rousseau viu sua obra *Emílio* ser condenada a ser desconstruída na fogueira.

40 PLATÃO. *A República*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 263-264.

41 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p 13.

42 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. p. 208.

No entanto, não foi isso que aconteceu... O *Emílio* sobreviveu, tornou-se mais popular e atravessou gerações, séculos, levando consigo ideias inovadoras e liberais acerca da educação. Rousseau lutava, através de sua obra, contra um regime educacional autoritário, proferia novos discursos acerca do papel do professor e do papel do aluno e, ao fazê-lo, exercia, ao mesmo tempo, a resistência ao método educacional vigente e ao micropoder (se é que posso chamá-lo assim) de instituir uma nova ordem do discurso. Nessa nova ordem, o professor deixa de ser o principal ator, o aluno passa a ter voz (seria uma prática dialógica?) e uma nova prática discursiva começa a galgar espaços na sociedade, na escola e na política. Para Rousseau, os ideais da Revolução Francesa de liberdade e igualdade tinham espaço não apenas no discurso dos iluministas, mas deveriam estar também no discurso e na prática pedagógica.

### **AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

Ao analisarmos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio há, nos enunciados desse documento, a presença discursiva de teorias didático-pedagógicas que vão desde as tradicionais até o dialogismo bakhtiniano, abordado no parágrafo anterior. Isso porque, indo de encontro à realidade descrita, a educação brasileira nunca foi vista como prioridade por nenhum dos governantes brasileiros, nem pelos da época do Brasil colônia, nem pelos atuais.<sup>43</sup>

Segundo minha compreensão ao ler a obra de Vieira e Farias,<sup>44</sup> a existência de uma ideologia de educação para os ricos, e de outra para os pobres, fez com que a distância entre os povos remanescentes indígenas e quilombolas brasileiros e outras esferas sociais aumentasse consideravelmente. Assim,

[...] tão importante quanto oferecer uma nova contribuição sobre momentos decisivos da história da educação, é a possibilidade de descortinar novos olhares sobre esse legado. Somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro.<sup>45</sup>

Nesse mesmo sentido, durante o Brasil Império, “[...] o acesso à escola é privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentram os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador. Nas demais províncias, a educação caminha a passos lentos.”<sup>46</sup>

Na BNCC não está escrito que haverá uma educação para os ricos, outra para os pobres, nem que haverá uma para quem irá governar, outra para quem será governado; é no exercício da docência que se percebe isso. Dentre os estudantes que

43 De acordo com VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. **Política Educacional no Brasil** – introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2001.

44 Idem.

45 VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. **Política Educacional no Brasil** – introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2001. p. 18.

46 Idem, p. 58-59.

chegam à universidade, há uma diferença acentuada entre os graus de letramento e multiletramentos presentes nos estudantes de uma mesma turma, com idades semelhantes, mas provenientes de escolas diferentes.

Todos chegaram à mesma instituição de ensino superior, frequentam as mesmas aulas, com os mesmos professores, mas com vivências e experiências diferentes, com formas distintas de ler o mundo e as palavras.

Ao analisarmos a BNCC, não vimos tecnologias nem metodologias capazes de reduzir a distância entre os saberes que os estudantes trazem consigo e os que a instituição pressupõe que eles já saibam.

Há, atualmente, um uso cada vez maior das tecnologias nos livros.<sup>47</sup> De repente, os indivíduos se deparam com um símbolo, um QR Code capaz de redirecioná-los para uma página web. Ao mesmo tempo, em outra página da mesma obra, há um quadro pintado por uma criança. Pergunto, então: nós, educadores, estamos preparados para essa nova realidade escolar, recheada de novas tecnologias?

Não é necessário ser historiador da educação para enxergar, nas práticas governamentais brasileiras, a face não tão oculta da ausência de zelo pela educação, especialmente no tocante à educação dos membros da infraestrutura da sociedade brasileira, cujos filhos, desde muito cedo, foram e continuam sendo construídos por práticas discursivas de objetivação e subjetivação, com o intuito de construir sujeitos trabalhadores e não intelectuais politizados, letrados, críticos.<sup>48</sup>

Apesar disso, alguns desses sujeitos, mesmo sem ter lido o poema de Fernando Pessoa<sup>49</sup> - “Baste a quem baste o que lhe basta o bastante de lhe bastar! A vida é breve, a alma é vasta; Ter é tardar” -, decidiram que basta de dicotomias entre teorias e práticas educacionais, entre os conhecimentos prévios trazidos por ele e os de seus colegas, entre o ideal e o real na educação, entre as condições sociais de um e de outro estudante e a sua própria realidade. Para isso, estudaram em suas comunidades, se empoderaram e alcançaram a oportunidade de ocupar um assento na Universidade Federal de Goiás.<sup>50</sup> A isso podemos chamar de resistência!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, como a cada enunciação temos um novo enunciado,<sup>51</sup> este estudo torna-se relevante e diferente dos que já foram realizados e publicados acerca do letramento, pois seu recorte teórico e *corpus* foram analisados sob o meu olhar, que é único, irrepetível.<sup>52</sup>

47 KALANTZIS, Mary. **Letramentos**. Trad. de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

48 VIEIRA; FARIAS, op. cit.

49 Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NDI1Nzk5/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

50 FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

51 De acordo com BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

52 FOUCAULT, op. cit.



Da mesma forma que os processos de interação com outros sujeitos se dão através de gêneros do discurso, as ações são relacionadas aos multiletramentos. Para uma simples interação social, familiar, no trabalho, entre amigos, mesmo sem se dar conta disso, os sujeitos estão fazendo-as dentro de determinado gênero do discurso e usando diferentes níveis de letramento.

Esse é um processo circular que não para, não se esgota, do qual não se consegue escapar. Nem sempre se enxerga dessa forma, mas é assim que se faz inscrição em concursos públicos, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); preenchem-se formulários; pagam-se contas; acessa-se a conta corrente, via aplicativo mobile ou não; redigem-se projetos; submete-se projetos a editais de amparo à pesquisa etc.

Nessa mesma perspectiva e com esses mesmos teóricos, não pretendo, aqui, “inaugurar um discurso jamais proferido”,<sup>53</sup> nem descobrir uma “montanha de ouro na Argentina”,<sup>54</sup> nem desconstruir pesquisas já ditas; pretendo, sim, tornar útil os conhecimentos adquiridos em artigos,<sup>55</sup> associando-os à minha prática docente, acadêmica e de pesquisadora.

Termino este trabalho com a sensação de tê-lo apenas começado, com o desejo de que este estudo incite outros, possibilite contrapalavras, estabeleça outros diálogos, fomente novas produções para que se possa, quiçá, sonharmos juntos o mesmo sonho até que ele se torne realidade.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Ministério da Educação. Brasília, 2017. BRASIL. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília - MEC, 2006. p. 17-46.
- BHATTACHARYA, Asoke. Paulo Freire: o Rousseau do século vinte: a essência de suas ideias sobre alfabetização e libertação do ponto de vista de um indiano e a perspectiva do terceiro mundo. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 23, n. 1, p.141-164, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26704>. Acesso em: 7 ago. 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

53 Idem.

54 Idem.

55 Como o de DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação** 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- KALANTZIS, Mary. **Letramentos**. Trad. de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAIS. Ministério da Educação. Brasília, 2005.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- PEREIRA, Benedito Fernando. Rousseau, educação e liberdade. **Web Artigos**, 3 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/rousseau-educacao-e-liberdade/88196/>. Acesso em: 7 ago. 2021.
- PILETTI, Claudino. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2018.
- PLATÃO. **A República**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SANTOS, Raimunda Delfino. **Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás**. Goiânia: Cegraf UFG, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. **Política Educacional no Brasil – introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2001.

**ESTUDOS DE GÊNERO, RAÇA E  
SOCIEDADE**

## Feminismos: igualdade de gênero em discussão

Joselia de Fátima Tuschinski  
Ivania Campigotto Aquino

Feminismo é um termo bastante amplo e tem se ressignificado ao longo dos tempos. O que no princípio pode ter sido um movimento de “mulheres” por direitos iguais aos dos homens, é questionado na contemporaneidade, tendo em vista que feminismo não se restringe apenas às mulheres, assim como, o próprio conceito de “mulher” tem sido debatido nos estudos de gênero. Deste modo, apresentamos a definição de feminismo por Marcia Tiburi [...] “o feminismo, podemos defini-lo como o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado<sup>1</sup>. Optamos por esse conceito como fruto das discussões provocadas por feminismos, pelos estudos culturais e étnico-raciais, pelo movimento LGBTQIA+ e em meio a teóricos com distintas trajetórias em estudos Gênero, Sociologia e Cultura que partilham e identificam na condição do gênero, da raça, ou da condição socioeconômica, onde emergem os discursos desiguais.

O desenvolvimento da epistemologia feminista vem transpondo paradigmas misóginos e sexistas dentro da produção científica, proporcionando um olhar atento e sensível às desigualdades entre os gêneros e as relações de poder que as acompanham, favorecendo assim para o avanço de pesquisas científicas que buscam compreender e denunciar tais desigualdades, além de fornecer dados que contribuem para a promoção de políticas públicas, por exemplo. Assim compreendemos que os estudos sobre raça, gênero e classe denunciam um sistema opressor, apontam para o preconceito institucionalizado e promovem um intenso debate com o Estado e a sociedade civil sobre as relações de poder no país.

Estudiosas no campo dos feminismos e estudos de gênero, a exemplo de Judith Butler<sup>2</sup> e Simone de Beauvoir<sup>3</sup>, argumentam o status ontológico e epistemológico de sexo-gênero, reconhecendo que se trata de uma teorização derivada de tensões e transformação ao longo dos tempos, essas pesquisadoras não hesitam em afirmar

1 TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosas do Tempo, 2021, p.11.

2 BUTLER, Judith. **Corpos que importam**, os limites discursivos do “sexo”. Crocodilo 1ª edição/Impresso em São Paulo, 2019

3 BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

que estudos de gênero contribuem categoricamente para a epistemologia feminista, posto isso, expomos algumas definições de gênero.

Gênero é um conceito que pode ser utilizado enquanto categoria de análise e viabiliza compreender como são produzidas e geradas as desigualdades sociais, como se constroem as estruturas de hierarquias e como ocorrem as situações de dominação entre homens e mulheres<sup>4</sup> Ou seja, por meio do conceito de gênero é possível compreender como as desigualdades entre homens e mulheres se estruturam na sociedade.

Na mesma linha de pensamento de SCOTT, a filósofa Marcia Tiburi (2021) reitera gênero como uma construção social e cultural e a sexualidade, moldada dessa forma, pode ser modificada. A autora aponta para a adesão ao feminismo por mulheres e não mulheres, que reconhecem nos discursos e nas práticas feministas o enfrentamento aos marcadores de opressão do patriarcado.

Para Butler (2019), gênero é diferente de sexo. Sexo são as características biológicas do ser humano, são os atributos físicos de uma pessoa, enquanto gênero se refere a performance social que pode ser desenvolvida de acordo com a cultura. Nessa perspectiva, o social anula o natural.

Se o gênero consiste nos significados sociais que o sexo assume, então o sexo não acumula significados sociais como propriedades aditivas, mas em vez disso, é substituído pelos significados sociais que perpetua; no decurso dessa assunção, o sexo é abandonado e o gênero emerge. Mas não como um termo que absorve e desloca o “sexo”, a marca de sua plena consubstancialização no gênero ou naquilo que, de um ponto de vista materialista, poderia constituir uma completa *desubstancialização*.<sup>5</sup>

No final dos anos de 1980, a categoria “mulher universal” vive um esgotamento, ou seja, as feministas discutem como pensar a mulher, para além da categoria mulher universal? Mulheres não brancas, mulheres não cis-hetero, mulheres à margem da sociedade.

Nesse sentido surgem mais perguntas: Quais são os privilégios na heterossexualidade em relação a homossexualidade? Ao longo da história a sociedade tem criado diversos arranjos para manter a heteronormatividade como modelo de masculinidade e feminilidade adequados para que a sociedade funcione.

Simone de Beauvoir em sua obra *O segundo sexo* (2019)<sup>6</sup> aponta para as questões de gênero quando indica que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A autora traz para o debate filosófico a ideia de constituição do sujeito, incitando a reflexão da adversidade do conceito de patriarcado a despeito da dificuldade da participação política formal das mulheres. Na abertura do segundo volume de *O*

4 SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n. 2, jul/dez 1990.

5 BUTLER, Judith. **Corpos que importam**, os limites discursivos do “sexo”. Crocodilo Edições. 1ª edição/Impresso em São Paulo, 2019, p.24.

6 BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

*segundo sexo* quando a autora vai mostrar em que a ideia “mito” levava as mulheres a submeter-se ao “eterno feminino”:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro<sup>7</sup>

Beauvoir não ignora a complexidade de dimensões distintivas dos indivíduos - biológica, psicológica, econômica, social, histórica, subjetiva – todavia, o que ela nos apresenta, a princípio, é a mulher de diversas perspectivas, refletindo as identificações de mulher. A concepção de Beauvoir não consiste em uma teoria filosófica que objetiva explicar os indivíduos e os seus juízos, nem criar uma base para a mulher, mas considerando a mulher no universo como o vivenciamos.

Para Butler (2019) a discussão do sujeito tem interlocução com o discurso linguístico, a linguagem é um exercício constante para constituição do sujeito social. Desse modo, gênero, para Butler, é uma ação no mundo, uma ação que não é dada no momento do nascimento e sim performativa e se dá no confronto dialógico. Gênero, nessa perspectiva, é um exercício de linguagem, do corpo e do comportamento.

Butler reconhece que toda fala é instável, pois se refere ao presente e é carregada de outras ideias. Conforme Bakhtin “é no interior do complexo caldo da heteroglossia e da sua dialogização que nasce o sujeito”<sup>8</sup>

O estudo da linguagem é fundamental na teoria de Butler, a autora faz uma abordagem das funções que a linguagem exerce na prática social e como esta prática se realiza por meio dessas funções. A autora argumenta que o sujeito não se constrói, conforme a teoria construtivista, mas está sempre em constante mudança.

A língua é, para Butler, uma cadeia citacional que precede e excede os sujeitos falantes os quais são relativamente subversivos. É o que Butler vai nomear de contrabando discursivo, a tensão, a rusga que se estabelece na negociação. Para Butler não há realidade sem discurso, o corpo é discurso e produz discurso.

Nossa intenção é identificar os elementos que outorgam a participação do feminismo nas organizações políticas e sociais e analisar de que forma a epistemologia feminista contribui para o desenvolvimento da igualdade de gêneros. Na busca por elementos, o ponto inicial desta investigação, baseou-se no que designamos, cinco distintas vertentes representativas dos feminismos, a saber; o Feminismo Liberal com os movimentos (Iluminista e Sufragista), o Feminismo Radical, o Socialista, o Feminismo negro e o Interseccional. No decorrer dessa análise,

<sup>7</sup> Ibidem, p.11.

<sup>8</sup> FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

mencionamos as aproximações e distanciamentos das ideias que permeiam as distintas vertentes, bem como, seus efeitos na Epistemologia Feminista no Brasil. Ademais, neste artigo, a Crítica Feminista é apresentada como um conjunto de embates entre pensamentos em constante reinvenção.

## FEMINISMO LIBERAL-ILUMINISTA

Considerada a vertente feminista mais antiga, o Feminismo Liberal/Iluminista surge em meio as transformações políticas, econômicas e sociais provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo que desencadeou intensas transformações na Europa. As ideias iluministas, de liberdade e autonomia do pensamento humano, foram as propulsoras da Revolução Francesa e das revoluções pela independência das colônias inglesas, entre elas a dos Estados Unidos da América. Em meio a esse cenário de revoluções, as mulheres participavam ativamente, reivindicando direitos iguais entre os gêneros e protestando pelo fim do tráfico negreiro e pedindo a abolição da escravatura.

As ativistas contemporâneas, Olympe de Gouges, francesa, e Mary Wollstonecraft, inglesa, ambas feministas e abolicionistas, participaram ativamente da vida política de seus países, atuaram nos protestos e escreveram os primeiros textos que fundamentam o pensamento Feminista Iluminista/Liberal. Essas duas mulheres, cada uma a seu modo, ousou contestar o discurso opressor produzido e sustentado pelo patriarcado que argumentava a subordinação da mulher ao homem como um aspecto natural.

O ativismo de Olympe de Gouges foi marcado pelos ideais de igualdade e liberdade do pensamento Iluminista. Olympe participa ativamente da vida política da França, escrevendo seus panfletos, peças de teatro, tratados políticos e artigos sobre assuntos femininos. Olympe dirige o jornal *L'Impatient*, cria a Sociedade Popular das Mulheres, em 1791 edita a *Declaração dos direitos da Mulher e da Cidadã*, basicamente uma resposta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. O texto de Olympe é radical e advoga à mulher inclusive o direito ao voto declarado no artigo VI.

A lei dever ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem contribuir pessoalmente ou através de seus representantes; a sua formação: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, devem ser igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo suas capacidades e sem outras distinções, a não ser aquelas decorrentes de suas virtudes e de seus talentos.<sup>9</sup>

A feminista Mary Wollstonecraft, participou ativamente do movimento abolicionista inglês e defendeu a ideia emancipação da mulher. Insatisfeita com a condição de subordinação feminina e exclusão dos direitos das mulheres na *Declaração*

<sup>9</sup> ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jaqueline. **Feminismos no Brasil**: memórias de quem faz acontecer - 1. ed- Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 48.

*dos Direitos do Homem e do Cidadão*, Wollstonecraft publica em 1792, *Vindication of the Rights of Woman*. No texto, a escritora e ativista feminista expõe a ideia de educação feminina para o desenvolvimento da autonomia e independência da mulher, ela argumenta que “[...] o conhecimento e a virtude decorrem naturalmente do uso da razão”.<sup>10</sup> A partir das ideias expostas por Wollstonecraft (1792), é possível pensar que a educação negligenciada às mulheres é o principal empecilho para a produção epistemológica feminina. Uma vez que, somente no final do século XVIII, a aristocracia inglesa possibilitou a algumas mulheres de classe média uma orientação de inserção na cultura letrada. Em consonância com a contingência da ideologia da domesticidade, ampliou-se seu acesso à educação formal por meio das “escolas para senhoritas”. A educação destinada às mulheres torna-se motivo de insatisfação e protesto para diversas mulheres que aspiravam “emancipação” e “libertação”. Nesse contexto, a participação e ousadia da filósofa são vistas por outras mulheres como positivo aos seus propósitos. A autora escreveu uma série de textos, incluindo dois romances, os quais tratavam de questões sociais importantes para sua época e davam diagnósticos dos problemas pelos quais passava a sociedade inglesa.

Mary, assim como Olympe, lutou pela emancipação feminina, pela educação formal da mulher e por direitos iguais entre os gêneros, numa época em que as mulheres sequer poderiam cogitar tais ideias. Na literatura, Mary deixou uma grande herança às feministas, uma valiosa contribuição para a voz da mulher no Gênero Romance, *Mary, a Fiction* (1778) e *Maria: Or, the Wrongs of Woman* (1798) são exemplos da transgressividade feminina representada por personagens-narradoras que retratam questões tabus culturais da época.

No Brasil, no século XVIII ainda predominava o sistema escravagista que vigorou até o século XIX. As ideias Iluministas aqui não faziam sentido, estavam descontextualizadas da realidade colonial brasileira. Uma das primeiras feministas brasileiras, Nísia Floresta, assim como Olympe e Wollstonecraft, teve como mérito infringir as normas e convenções de sua época. Nísia advinha de família de classe média e teve apoio do pai para os estudos e viagens constantes à França e a possibilidade de convivência com defensores dos direitos das mulheres a exemplo de Auguste Comte a quem a jovem admirava. Em 1832, Nísia publica *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, a que denominou como livre tradução da *Reivindicação dos direitos da mulher*, o que é contestado.

De acordo com a historiadora Maria Lucia Garcia Pallares Burke, porém, tal obra seria a tradução de *Woman not Inferior to Man*, de autoria desconhecida (publicada sob o pseudônimo de “Sophia”) e, por sua vez, composta de trechos retirados de *De l’Égalité des deux sexes, discours physique et moral où l’on voit l’importance de se*

10 WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017, p.31.



défaire des préjugés, originalmente publicado em 1673 por François Poullain de La Barre.<sup>11</sup>

De qualquer modo, o trabalho de Nísia Floresta trouxe o feminismo para o debate no Brasil. Em 1937 ela coloca em prática seus ideais feministas e funda o colégio Augusto, possibilitando educação às meninas das mesmas disciplinas ensinadas nos colégios para o sexo masculino, uma tentativa de combater a ideia de inferioridade da mulher, um dos costumes europeus implantados no Brasil colônia em que às mulheres, e apenas as de classe média, era disponibilizada educação para desenvolvimento das funções essenciais de procriadora no casamento. As mulheres indígenas, negras e mestiças eram sujeitadas aos trabalhos braçais e à exploração sexual. A primeira lei educacional do Brasil independente é de 15 de outubro de 1827, continha dois currículos.

O currículo dos meninos é descrito no artigo 6º: “Ler e escrever as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as opções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” O das meninas, mais completo que durante a colônia, porém mais reduzido que dos meninos, descrito no artigo 12º: “Além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando as noções de aritmética só às quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”<sup>12</sup>

O currículo diferenciado de meninos e meninas, atende a sistematização do poder patriarcal, cujo objetivo é proporcionar aos sujeitos do sexo masculino maior desenvolvimento intelectual, tomando como justificativa uma ideia criada e sustentada pelo patriarcado que a natureza feminina é pouco desenvolvida para uso da razão.

A trajetória de Nísia Floresta nos ajuda a entender as dificuldades do feminismo no Brasil, uma pátria recentemente independente de sua metrópole Portugal, o país praticamente adentrou o século XX atado à escravidão, sendo o último país a aderir à abolição. Na Primeira República, votavam apenas os homens alfabetizados e de posses. E só havia um único partido, o Republicano. Nesse cenário, Nísia Floresta pertencia às mulheres de elite emancipada, uma pequena frente que não tinha muitas seguidoras. Eis a grande diferença entre o ativismo de Nísia Floresta em relação a Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft, que inauguraram o feminismo europeu juntamente com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. “Um feminismo que defendia a República laica e a cidadania plena para todos. Um feminismo como movimento de radicalização da democracia. E, para além

---

11 Ibidem.

12 ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jaqueline. **Feminismos no Brasil**: memórias de quem faz acontecer - 1. ed- Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p.60.

da esfera dos discursos, um feminismo do próprio desejo, de superação da dependência financeira”<sup>13</sup>

Todavia os esforços dessas três mulheres em tornar o desejo de emancipação feminina um projeto que deve começar pelo acesso à educação e a inclusão da mulher nas esferas públicas, privadas, participando ativamente nas decisões políticas, econômicas e sociais, desafiando os padrões culturais historicamente construídos pelo sistema patriarcal é o pensamento comum entre estas três ativistas feministas da primeira vertente conhecida como feminismo iluminista.

## SUFRÁGIO

No decorrer do século XIX e na primeira metade do século XX, os movimentos feministas passaram a se organizar em vários países e apresentaram diversidades conforme a concepção das ideias feministas em cada contexto. Nas reivindicações do Feminismo desse período, ações como a ampliação dos direitos políticos às mulheres eram simbolizadas pelo Movimento Sufragista. O movimento inicia com as mulheres inglesas e rapidamente ganha adeptas em diversos países, entre as reivindicações das mulheres estão o acesso à educação pública, igualdade jurídica entre mulheres e homens, igualdade nos direitos de posses, o direito ao divórcio e o direito ao voto. Todavia, o direito ao voto, foi a grande bandeira que caracterizou o movimento sufragista, de acordo com Branca Moreira Alves e Jaqueline Pitanguy:

O movimento tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, organizou-se das mais diferentes formas: em sociedades, associações, clubes, partidos, editoras. Não foi um movimento que defendesse uma só ideologia. Havia grupos socialistas e progressistas que denunciavam as condições de trabalho, a desigualdade na educação, a legislação civil e da família, a religião; outros, conservadores concentravam-se na luta pelo direito ao voto sem criticar a estrutura patriarcal; havia grupos religiosos de diferentes denominações, e outros que, ao lado do direito ao voto, defendiam a proibição do consumo de bebidas alcólicas. O que os unia era, unicamente, a luta sufragista<sup>14</sup>

No Brasil, o movimento feminista-sufragista, também foi marcado pela exigência do direito ao voto. No entanto, as mulheres que procuravam escapar dos tabus culturais do século XIX, defendiam a ideia de educação formal para desenvolvimento intelectual como meio de proporcionar autonomia às mulheres. O feminismo da primeira fase no Brasil foi marcado pela imponência da escrita feminina. Nessa fase surgem os primeiros jornais escritos por mulheres, a saber, Violante Bivar e Velasco funda, em 1852, *O jornal de senhoras*, o primeiro jornal redigido apenas por mulheres. 21 anos depois, em 1873, Francisca Senhorinha da Motta Diniz inicia a edição do jornal *O sexo feminino*, abolicionista, republicano e sufragista, este jornal também era todo editado por mulheres. A peça *O voto feminino* escrita

13 WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017, p.15.

14 ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jaqueline. **Feminismos no Brasil memórias de quem faz acontecer**- 1. ed- Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 57.

por Josefina Alvares de Azevedo, em 1891 declara: “Queremos o direito de intervir nas eleições e eleger e ser eleitas como os homens, em igualdade de condições<sup>15</sup>.”

A primeira eleitora feminina no Brasil teria sido Isabel de Matos Dillon, dentista. “Ela requereu em 1880 seu alistamento apelando para a Lei Saraiva, que dava aos detentores de títulos científicos o direito ao voto, tendo ganhado em segunda instância. Candidatou-se ao primeiro Congresso Nacional Constituinte da República (1890-91) em um ato simbólico porque sabia não ter chance de vencer”<sup>16</sup>.

A oposição ao voto feminino era declarada desde a primeira Constituinte, e os argumentos usados pelos homens eram os mesmos criados e mantidos pelo patriarcado para manter *o poder* nas mãos do sexo masculino. O constituinte Muniz Freire disse: “Estender o direito de voto à mulher é uma ideia imoral e anárquica, porque no dia em que for convertida em lei ficará decretada a dissolução da família brasileira”<sup>17</sup>.

A feminista Berta Lutz foi importante personalidade da luta feminista nessa fase, após abaixo-assinado e protestos, junto com outras feministas, conquistaram o direito universal ao voto para as mulheres no Brasil, em 1932. E, em 1934, Berta Lutz candidata-se à Câmara dos Deputados, pelo Distrito Federal e é eleita suplente, assume o cargo em 1936. Ainda em 1934 é eleita a primeira mulher negra, a deputada estadual de Santa Catarina, Antonieta de Barros, que estudara na Escola Nacional Catarinense. Jornalista e professora foi a primeira mulher negra a atuar na imprensa brasileira, no jornal *A semana*, ela escrevia sobre educação, política, posição da mulher, e preconceitos.

Na primeira metade do século XX, o Feminismo Liberal sofre uma ruptura que a desarticulou em vários países. Dentre os fatores estão, a crise econômica que se prolongou até a década de 30, a Primeira Guerra Mundial que dividiu opiniões, e a garantia do direito ao voto às mulheres em vários países ao longo das décadas de 20 e 30 do século XX se tornava realidade. Todavia, no mesmo processo de contradições que o Feminismo, enquanto pensamento e movimento, em que decaiu, ele também se refez e se reorganizou resultando em outras fases, acompanhando, as transformações política, social e cultural do ocidente.

### **FEMINISMO RADICAL / RADFEM**

As décadas de 1930 a 1960 representam para o feminismo um período em que, parte das reivindicações das mulheres tinham sido atendidas. Uma vez alcançado o direito ao voto feminino na maioria dos países, desse modo as mulheres podiam votar e serem votadas, ocorre nessa fase uma ruptura no feminismo. Alves e Pitanguy expõem que:

15 Ibidem, p. 65.

16 Ibidem.

17 Ibidem.

fez-se um hiato entre a mobilização das sufragistas e o renascimento de um movimento de massa pelos direitos das mulheres. Não que tenha sido suspensa a luta por avanços legais, porém já não havia a mesma sensação de urgência, nem o mesmo nível de participação, organização e visibilidade<sup>18</sup>

É no contexto de ruptura do movimento sufragista que novas vertentes emergem nos anos de 1960, decorrentes dos debates em torno das questões abordadas a partir dos movimentos que ficaram conhecidos, sobretudo na sociologia europeia, como “novos movimentos sociais”. Nos Estados Unidos, a contestação social e política concretizada pelo movimento dos direitos civis que favorece o advento das teorias da mobilização de recursos. O feminismo emergente desse período enfatiza as lutas contra todas as formas de opressão feminina fixadas, principalmente, no sistema patriarcal. As principais pautas eram questões relacionadas à família, à sexualidade, à violência sexual e os direitos civis e contra discriminação de raça e classe e gênero.

A renovação do feminismo durante os anos 1960, com o movimento radical, faz ressurgir os debates em torno do conceito de “patriarcado”. Essa fase é marcada por pesquisas acadêmicas e reflexão sobre a origem das desigualdades sexuais, o movimento enfatiza as lutas contra todas as formas de opressão feminina fixadas, principalmente, no sistema patriarcal.

A teórica feminista Kate Millet, em sua obra *A política sexual* (2021), concede à corrente feminista radical, um dos elementares pressupostos teóricos. Millet abrevia o conceito de patriarcado por um rumo político, em que o poder, é o propósito supremo desse sistema. Para autora, o poder político dos homens sobre as mulheres tem se mostrado em todas as áreas da vida humana:

Si bien la institución del patriarcado es una constante social tan hondamente arraigada que se manifiesta em todas las formas políticas, sociales y económicas, ya se trate de las castas y clases o del feudalismo y la burocracia, y también em las principales, muestra, no obstante, una notable diversidad, tanto histórica como geográfica<sup>19</sup>.

A autora embasa sua teoria de que a opressão feminina é arraigada no sistema patriarcal e que a subordinação da mulher ao homem é sustentada culturalmente como forma de manter o poder sob o controle do sexo masculino.

No Brasil, o Feminismo Radical também fixa sua prática num contexto de pensamento combativo, de modo ilustre e categórico, tendo em vista, o cenário histórico simbolizava para que as feministas se posicionassem contra o autoritarismo militar e a censura; pela retomada da redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida. É um período de significativa definição dos movimentos feministas no Brasil, em que as ativistas debateram contestam a sexualidade, o direito ao prazer e ao aborto, percebendo e sinalizando que o planeja-

18 Ibidem, p.81.

19 MILLETT, Kate. **Política sexual**. Traducción de Ana María Bravo Garcia. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.), Madrid. 2010,2021- 8ª edición, 2021, p.71.

mento familiar e o controle da natalidade fossem ações de políticas públicas bem estruturadas.

## FEMINISMO SOCIALISTA

O Feminismo Socialista, surge a partir da década de 1960 e parte da ideia da conexão entre a luta das mulheres e a luta de classes, pelo fato de o capitalismo ser uma totalidade social, baseia-se em diferentes pressupostos teóricos e reconhece a questão da subordinação da mulher como um problema de ordem social.

No plano político, o feminismo socialista parte da ideia da conexão entre a luta das mulheres e a luta de classes, pelo fato de o capitalismo ser uma totalidade social. Todavia, o Feminismo Socialista não se limita ao debate do marxismo clássico, mas estabelece relações entre o sistema econômico e a subordinação das mulheres, constatando a sua opressão enquanto classe trabalhadora, mas também enquanto mulheres, reconhecendo o debate que se estabelece nas relações de sexo e de classe.

A feminista marxista Heleith Saffioti (1976)<sup>20</sup> analisa a questão da mulher brasileira e a relação com o poder, em seu primeiro livro “*A mulher na sociedade de classes – mito e realidade*”. A autora valeu-se do embasamento teórico do Marxismo com a intenção de compreender a conduta do capitalismo e vinculação das mulheres com esse sistema. Saffiot é pioneira no contexto de associar a questão da mulher à política social e ao pensamento acadêmico. Ela também insiste em divisão de sexo, de raça/etnia e poder como constituintes da sociedade brasileira.

A autora apresenta uma visão para as mulheres como sujeitas da história, manifestando as inter-relações entre capitalismo, patriarcado e preconceito e expõe a enorme importância de se refletir sobre a atuação das mulheres na sociedade brasileira. Na obra, *Gênero, patriarcado, violência* (2015)<sup>21</sup>, as questões femininas voltam a ser debatidas, dessa vez entre as jovens feministas que representam uma nova geração e designam a retomada argumentativa de uma consciência que vem do feminismo de esquerda inspirado pela autora.

Para Brighente (2020) O feminismo socialista, demanda procedimentos para exceder o capitalismo e a hegemonia masculina e, dessa forma, criar outras linhas de atividades políticas: “as lutas comunitárias, a organização das mulheres contra sua alienação no trabalho assalariado, a cultura feminista e as tentativas de reestruturação das relações sexuais e de educação dos filhos”<sup>22</sup>.

A inserção de classe na pauta feminista abre esferas e a interseção entre classe e raça ficam evidentes. No grupo social de raça, sexo e classe, as mulheres negras representavam as mais impactadas e em meio às transformações políticas econô-

20 SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na Sociedade de Classes – Mito e Realidade**. São Paulo: Vozes, 1976.

21 SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

22 JAGGAR, A. M. **Feminist Politics, and Human Nature**. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield, 1988, p.135.

micas e sociais surgidas no pós-estruturalismo as vozes das mulheres negras, de pessoas LGBTQIA+ dentre outras silenciadas historicamente emergem e rompem com a hegemonia branca e elitista.

## FEMINISMO NEGRO

A mulher negra vem historicamente pensando a sua situação diferente da mulher branca. Enquanto nas primeiras fases da história feminista a mulher branca lutava pelo direito à educação formal, voto, direito à propriedade, a mulher negra lutava pelo direito a ser reconhecida como ser humano. Desse modo, a teoria feminista também acabava incorporando e estruturando o discurso das mulheres brancas como dominante. A anulação da mulher negra dentro da pauta feminista fazia com que elas sequer fossem nomeadas nas reivindicações feministas. Nesse sentido, o discurso da mulher negra é importante num sentido teórico, mas também no de reivindicação de sua existência.

O debate em torno das questões de raça e classe torna-se essencial na obra de feministas negras, tais como: Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Patrícia Collins e Lélia Gonzalez. Suas obras manifestavam que as questões de gênero geralmente se referem a mulheres brancas, desconsiderando como as cisões sociais de raça e classe se manifestam em desigualdades para as mulheres negras. “O feminismo se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia. Em salas de aula por toda a nação, mentes jovens eram capazes de aprender sobre pensamento feminista. Ler a teoria e usá-la em pesquisas acadêmicas”<sup>23</sup>.

O feminismo negro denuncia o racismo existente no feminismo até então e propõe-se a fazer uma análise anticapitalista, antirracista e antissexista.

No Brasil, o feminismo negro também é resultante dos movimentos sociais ocorridos nos de 1970. “Muitas militantes do movimento de mulheres negras tiveram experiências políticas no feminismo tradicional e no movimento negro. Algumas ainda tiveram experiências em partidos políticos tanto de esquerda como de direita”<sup>24</sup>. Mas é a partir da 80 que o feminismo negro ascende no Brasil.

A relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga em 1985, de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros Coletivos de Mulheres Negras, época em que aconteceram alguns Encontros Estaduais e Nacionais de Mulheres Negras. Em momentos anteriores, porém, há vestígios de participação de mulheres negras no Encontro Nacional de Mulheres, realizado em março de 1979.<sup>25</sup>

23 hooks, bel. **O Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras -15ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2021.

24 MOREIRA, Núbia Regina. Representação e identidade no feminismo negro brasileiro. **Seminário Internacional Fazendo Gênero na Universidade Federal de Santa Catarina**, 2007, p. 22.

25 Ibidem.

Esse encontro estabelece a criação da visibilidade e da representação de ideias das mulheres negras frente à sociedade e do movimento feminista negro. No campo teórico, Lélia González surge como um grande nome a ser estudado. A autora, além de colocar a mulher negra no centro do debate, também vê a hierarquização do conhecimento como consequência da classificação racial da população, sendo que a referência valorizada e universal é branca. Ela expõe que o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação”<sup>26</sup>.

Do ponto de vista do acesso à educação em todos os níveis à população negra, é uma luta historicamente negligenciada. Todavia, durante o Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), diversas ações afirmativas foram desenvolvidas, para elevar o nível educacional de pessoas negras, indígenas e estrangeiras no Brasil, a exemplo das cotas raciais, ampliação das universidades públicas que possibilitaram a muitos jovens pobres condições de formação superior.

## FEMINISMO INTERSECCIONAL

O Feminismo “Interseccional” vem se popularizando rapidamente entre as ativistas feministas. Traz conceitos que abarcam lutas identitárias de raça, gênero, classe, sexualidade, diversidade. O debate em torno do termo interseccionalidade inicia com o feminismo negro, todavia ganha mais expressividade a partir do estudo de Kimberlé Crenshaw, primeiro com seu texto *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, publicado em 1989. A autora explica que, assim como é real o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, subordinadas a discriminação de gênero, é fato que outros fatores relacionados às suas identidades sociais, tais como classe, raça-cor, etnia, religião, origem nacional e orientação afetiva/sexual manifestam-se na forma de discriminação. Conforme Crenshaw (2002)

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.<sup>27</sup>

Introduzido nos estudos feministas brasileiros no início dos anos 2000, o conceito vem se tornando cada vez mais disseminado. A visão interseccional tem possibilitado novos olhares para questões de discriminação contra mulheres negras, indígenas, estrangeiras e grupos LGBTQI+, apontando para o feminismo trans, um feminismo que pensa as subjetividades das mulheres transgênero, ou transexuais. Nesse sentido, a perspectiva interseccional abrange grupos e pessoas até então

26 GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

27 CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002, p. 177.

excluídas dos movimentos anteriores através do intercruzamento e inclusão de grupos e garantia de direitos aos mesmos.

A feminista Heloisa Buarque de Hollanda afirma que, “ a marca mais forte deste momento é a potencialização política e estratégica das vozes dos diversos segmentos feministas interseccionais e das múltiplas configurações identitárias e da demanda por seus lugares de fala”<sup>28</sup>

Essa marca pode ser observada no protesto contra a Eleição presidencial brasileira 2018. A hashtag *#EleNão*, campanha iniciada nas redes sociais imediatamente ganha o Brasil e ganha adesão no exterior. Mulheres, LGBTQIA+ e outros grupos de diversas vertentes ideológicas entoaram a voz para dizer não ao discurso de ódio, fascista e misógeno de Jair Bolsonaro. Com a consolidação dos meios digitais, o movimento feminista ganha mais um espaço de comunicação e abrange o alcance dos discursos em uma velocidade absurda, possibilitando que muitas mulheres que antes nunca ouviram falar de feminismo, possam então interagir socialmente nesses discursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisar a literatura feminista, é possível perceber algumas distinções importantes em relação à periodização de algumas vertentes. O movimento que corresponde ao Feminismo Iluminista e Sufragista, na Europa, é marcado pela participação das mulheres nas questões políticas, econômicas e sociais, desenhadas pelo sistema capitalista. No Brasil, o movimento feminista inicialmente abrangeu um pequeno grupo de mulheres seletas de classe média alfabetizadas.

Na Europa e nos Estados Unidos da América, a partir dos anos de 1960, as mulheres discutem a questão do corpo, sexualidade feminina e direito de reprodução/ou não reprodução/aborto. No Brasil, devido a participação da Igreja nos movimentos sociais, a questão do aborto não entrou na pauta dos feminismos. O período que corresponde aos enfrentamentos contra à Ditadura Civil Militar, entre as décadas de 1960 a meados de 1985, as mulheres ligadas ao Partido Comunista e Partido dos Trabalhadores, Grupos estudantis, mulheres que lutavam contra discriminação racial, dentre outras pautas, desenharam as vertentes dos feminismos, Liberal, Radical, Socialista e Feminismo Negro, ao passo que denunciam a opressão do período político conturbado, estes feminismos questionam os costumes e tradições familiares.<sup>29</sup>

Após a década de 1980, o feminismo foi impulsionado pela crescente atuação de ONGs, favorecidas por um contexto internacional mais amplo, de financiamentos internacionais e discussões nesse âmbito (como as Conferências de Direitos

28 HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

29 TELES, Maria Amélia de Almeida. **1950 Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.



Humanos da década de 1990 e, nesse conjunto, a 4ª. Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, 1995). No Brasil é nessa fase que as questões do corpo e sexualidade feminina ganham dimensão. É nesse contexto que as discussões sobre raça e diversidade sexual tornam-se protagonistas no debate e podem ser vistas como uma explosão da diversidade no feminismo.

As diversidades de ideias no interior dos movimentos feministas, abordadas a partir das teorias distintas, observam as variadas vertentes e denotam que, as reivindicações de cada fase, advêm das próprias particularidades de cada grupo, época ou local de fala e de vivência. Nesse sentido, não há um feminismo que contemple uma totalidade, mas sim, há uma pauta em comum entre todos os feminismos, a luta contra todo e qualquer sistema que oprime os corpos. Sendo assim, parece-nos que faz sentido respaldar uma literatura que considera a história de luta de cada fase de forma crítica, porém, com características próprias do contexto brasileiro, embora com algumas semelhanças com outros países, características essas que são traço do contexto mais amplo, a subjetividade humana.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jaqueline. **Feminismos no Brasil**: memórias de quem faz acontecer- 1. ed- Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan Feminismo Socialista e Pedagogia das Mulheres Oprimidas: um caminho libertador em tempos de neoliberalismo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, e-2020.16919.209209230242.0924, 2020. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**, os limites discursivos do “sexo”. Crocodilo; N1 Edições: São Paulo, 2019.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje**: Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras Tradução Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021; São Paulo: perspectiva, 2019.
- JAGGAR, A. M. **Feminist Politics, and Human Nature**. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield, 1988.
- MILLETT, Kate. **Política sexual**. Traducción de Ana María Bravo Garcia. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.), Madrid. 2010, 2021- 8ª edición, 2021.
- MOREIRA, Núbia Regina. Representação e identidade no feminismo negro brasileiro. **Seminário Internacional Fazendo Gênero na Universidade Federal de Santa Catarina**, 2007.
- ENSAIO SOBRE O FEMINISMO MARXISTA SOCIALISTA. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. V. 5. N. 11, jul./set. de 2004. – Semestral ISSN-1518-3394. Disponível em: [www.cerescaico.ufrn.br/mneme](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme).
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na Sociedade de Classes**. Mito e Realidade, São Paulo: Vozes, 1976.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SILVA, Elizabete Rodrigues da. **Textura**, Cruz das Almas - BA, ano 3, n.º 1, p. 24-34, jan./jul., 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **1950 Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosas do Tempo, 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

## Uma análise do efeito de autoria indígena em Koch-Grünberg e Cristino Wapichana

Aldenor da Silva Pimentel

Este trabalho tem por objetivo analisar o efeito de autoria indígena nas obras *Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná*, de Theodor Koch-Grünberg, e *A onça e o fogo* e *Chuva, gente!*, de Cristino Wapichana.

Para tanto, será realizada pesquisa documental das referidas obras. Como embasamento teórico, serão utilizadas as noções de efeito de autoria, a partir de Gallo,<sup>1</sup> e autoria indígena, com base em Graúna<sup>2</sup> Behr,<sup>3</sup> Romero,<sup>4</sup> Goldemberg,<sup>5</sup> Souza,<sup>6</sup> Dorrico<sup>7,8</sup> e Carvalho.<sup>9</sup>

*Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná* foi selecionado para análise pelo pioneirismo e pela relevância, sendo um dos primeiros registros da literatura da região do circun-Roraima<sup>10</sup> e tendo inspirado, por exemplo, o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade,<sup>11</sup> uma das principais obras da literatura brasileira.

1 GALLO, S. L. Novas Fronteiras para a autoria. *Organon*, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul.-dez. 2012.

2 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

3 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

4 ROMERO, F. J. **La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional**. 2010.

5 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

6 SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil. 2006.

7 DORRICO, J. **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas amondawa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

8 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

9 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaíma; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

10 Território transnacional “ao redor do monte Roraima, onde habitam várias culturas dos troncos linguísticos caribe e arauaque”. SÁ, L. O espaço literário do circun-Roraima. In: CARVALHO, F.; MIBIELLI, R.; FONSECA, I. M. **Literatura e fronteira**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017. p. 71-92. p. 71.

11 ANDRADE, M. **Macunaíma**, o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Eugênio Cupolo, 1928.

*A onça e o fogo* foi escolhido por ser o livro de estreia de Cristino Wapichana e *Chuva, gente!*, por ser o mais recente publicado pelo escritor roraimense na época da coleta de dados para este trabalho. A decisão pelo referido autor indígena deu-se pela repercussão nacional e internacional de suas obras: ele é o único roraimense finalista por duas vezes no Prêmio Jabuti, além de ter recebido o prêmio Peter Pan, da Suécia.

Para Gallo<sup>12</sup>, efeito de autoria é:

o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos.

Efeito de autoria é aqui entendido como o resultado do procedimento em que o *status* de criador de um texto literário é socialmente atribuído a um ou mais sujeitos individuais ou coletivos.

### KOCH-GRÜNBERG

Publicado na revista do Museu Paulista em 1953, com tradução de Henrique Roenick, *Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná*, de Theodor Koch-Grünberg, é uma das primeiras publicações em Língua Portuguesa de textos literários indígenas da região do circum-Roraima.

A obra veio a público pela primeira vez na Língua Alemã em 1924 e, além das narrativas indígenas, traz análise acadêmica de Koch-Grünberg sobre os referidos textos: trata-se do tomo dois do livro *Vom Roraima zum Orinoco*, cujo primeiro tomo foi publicado em 1917 e que relata a expedição do etnólogo alemão ao norte do Brasil e à Venezuela entre 1911 e 1913, oportunidade em que coletou, entre outros elementos, narrativas de povos da região.

No começo do século XXI, tais histórias colhidas por Koch-Grünberg foram publicadas em Língua Portuguesa em *Makunaíma e Jurupari, cosmogonias ameríndias*, livro organizado por Sérgio Medeiros.<sup>13</sup>

Sendo assim, não há até o momento livro publicado em Língua Portuguesa que reúna exclusivamente o conteúdo do tomo dois de *Vom Roraima zum Orinoco*. Como se nota, as publicações do referido tomo naquela língua integram volumes, dividindo espaço com outros conteúdos, como na Revista do Museu Paulista e no livro organizado por Medeiros.<sup>14</sup>

As referidas histórias indígenas foram narradas a Koch-Grünberg por Akúli e Mayuluaipu, respectivamente, dos povos Taurepang e Arekuná. Mayuluaipu de-

12 GALLO, S. L. Novas Fronteiras para a autoria. *Organon*, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul.-dez. 2012. p. 55.

13 MEDEIROS, S. (org.). *Makunaíma e Jurupari*, cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002.

14 MEDEIROS, S. (org.). *Makunaíma e Jurupari*, cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002.

sempenhou ainda o papel de intérprete de histórias contadas por Akúli, de modo a explicar trechos não suficientemente entendidos pelo etnólogo.

Para Carvalho,<sup>15</sup> Mayuluaipu não atuou simplesmente como informante, mas como narrador, tradutor e “explicador” de detalhes culturais relativos às narrativas. “Os comentários de Mayuluaípu foram incluídos na edição alemã (e também preservados nas edições venezuelana e brasileira) e são considerados de inestimável valor para a compreensão da cultura e das línguas desses povos até os dias de hoje.”<sup>16</sup>

O nome e a etnia do respectivo narrador aparecem abaixo do título de cada história, tanto na revista, quanto no livro. Na revista, lê-se: “narrado por Akúli, índio arekuná”, “narrado por Mayuluaipu, índio taulipáng”.<sup>17</sup> No livro: “Erzählt vom<sup>18</sup> Arekunä Aküli”, “Erzählt vom Tauhpäng Mayüluaipu”.<sup>19</sup> Na capa de *Vom Roraima zum Orinoco*, consta o nome de Theodor Koch-Grünberg, mas não de Akúli e Mayuluaipu.

Desse modo, estes dois últimos não são considerados autores das histórias, mas contadores. Todavia, ainda que a autoria da obra acadêmica e do texto analítico nela presente seja atribuída a Koch-Grünberg, tal lugar não se confunde com o de autor das narrativas.

A autoria das histórias é atribuída aos povos indígenas pesquisados, ainda que, na prática, tais grupos étnicos não recebam vantagem financeira relativa ao direito autoral pela comercialização da obra.

O etnólogo é tido como o sujeito que as coletou, reuniu e lhes deu publicidade, um processo em que se percebe um efeito de neutralidade, de transcrição pura, sem alteração de sentidos. Contudo, a partir de uma análise crítica, pode-se considerar ter ele interferido nas narrativas, ao trazê-las do suporte oral para o escrito, a partir de escolhas léxicas, de enquadramento, etc. Entretanto, por uma questão de foco, tal debate não será aprofundado neste trabalho.

## CRISTINO WAPICHANA

Como já dito, publicado em 2009, *A onça e o fogo* é o livro de estreia de Cristino Wapichana, escritor cuja etnia indígena, da região do circum-Roraima, foi adotada em seu nome artístico. Por sua vez, *Chuva, gente!*, de 2021, é o mais recente do autor<sup>20</sup> até o momento da coleta de dados para este trabalho.

15 CARVALHO, F. A. *Makunaima/Macunaíma*: contribuições para o estudo de um herói transcultural. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

16 CARVALHO, F. A. *Makunaima/Macunaíma*: contribuições para o estudo de um herói transcultural. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. p. 55.

17 KOCH-GRÜNBERG, T. Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, nova série, v. 7, p. 9-202, 1953.

18 Em alemão, equivalente a: narrado, contado por.

19 KOCH-GRÜNBERG, T. *Vom Roraima zum Orinoco*. Berlin: Dietrich Reimer (Ernst Vohsen), 1924. v. 2.

20 WAPICHANA, C. *Chuva, gente!* Poços de Caldas, MG: Leiturinha, 2021.

Na capa de ambas as obras consta o nome de Cristino Wapichana como único autor do respectivo texto. Em *Chuva, gente!* aparece ainda o nome de Graça Lima como autora das ilustrações. Na capa de *A onça e o fogo* não consta o nome do ilustrador, Helton Faustino, todavia se lê o de Daniel Munduruku como coordenador da obra. A identificação do ilustrador aparece na folha de rosto.

Catalogado como literatura infantil, o livro de estreia do escritor roraimense narra um duelo entre a onça e o fogo, no tempo em que os animais, os seres humanos e o fogo “falavam a mesma língua”.<sup>21</sup> A história explica, segundo a cultura Wapichana, a origem das manchas no corpo da onça pintada, resultado do referido duelo.

Ao fim da história, diz o narrador: “Assim contam os nossos velhos: depois que o fogo deu essa lição na onça, ele a deixou em paz e foi-se embora assobian-do.” Além disso, na quarta capa da obra consta que o livro “resgata uma bela lenda indígena”.<sup>22</sup> Como se percebe, *A onça e o fogo* é releitura de história já existente, atribuída a uma coletividade. No caso, o povo Wapichana. Pode, portanto, ser enquadrada como adaptação ou reconto.

Adaptação e reconto são categorias adotadas pelo mercado editorial. Por exemplo, os prêmios literários da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) têm categorias destinadas a obras adaptadas, recontadas.

O prêmio FNLIJ<sup>23</sup> tem as categorias *Reconto* e *Tradução/adaptação (criança/jovem/informativo/reconto)*. No regulamento deste, bem como do Prêmio AEILIJ,<sup>24</sup> não há conceituação das referidas categorias.

Por sua vez, o Prêmio AEILIJ tem a categoria *Adaptação ou Reconto*, que, segundo seu *blog*,<sup>25</sup> se destina a “autores de obras adaptadas ou recontadas de clássicos, mitos, contos populares etc. para crianças ou jovens”.

O enredo de *A onça e o fogo* já havia sido coletada por Alcuíno Meyer, na primeira metade do século XX, e lhe foi narrada por Domingos, um Wapichana que falava a língua Macuxi. Trinta das 132 histórias coletadas pelo missionário foram publicadas no livro *Onças, antas e raposas: mitos do povo makuxi registrados pelo monge beneditino Dom Alcuíno Meyer, O.S.B. entre 1926 e 1948*, organizado por Ronaldo B. MacDonell.<sup>26</sup>

21 WAPICHANA, C. *A onça e o fogo*. Baruei, SP: Manole, 2009. p. 4.

22 WAPICHANA, C. *A onça e o fogo*. Baruei, SP: Manole, 2009.

23 FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *46ª Seleção anual do Prêmio FNLIJ 2020 – produção 2019*: regulamento. Rio de Janeiro: FNLIJ. 2019.

24 ASSOCIAÇÃO DE ESCRITORES E ILUSTRADORES DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. V prêmio AEILIJ de literatura: inscrições abertas! Tire aqui suas dúvidas. *Blog Prêmio AEILIJ*, Teresópolis, RJ, p.1-5, 30 set. 2021.

25 ASSOCIAÇÃO DE ESCRITORES E ILUSTRADORES DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. V prêmio AEILIJ de literatura: inscrições abertas! Tire aqui suas dúvidas. *Blog Prêmio AEILIJ*, Teresópolis, RJ, p.1-5, 30 set. 2021. p. 2.

26 MACDONELL, R. B. *Onças, antas e raposas: mitos do povo makuxi registrados pelo monge beneditino Dom Alcuíno Meyer, O.S.B. entre 1926 e 1948*. Boa Vista: Diocese de Roraima, 2011.

Além do mesmo título, as versões de Cristino Wapichana<sup>27</sup> e Meyer<sup>28</sup> tem o mesmo eixo narrativo, centrado no duelo entre a onça e o fogo. Uma vez que a versão do primeiro é mais sucinta, as principais diferenças estão nos elementos acrescidos pelo escritor roraimense: diálogos, bem como acontecimentos como a festa em que a onça bebe parakari<sup>29</sup> e provoca confusão.<sup>30</sup>

Por sua vez, *Chuva, gente!* é catalogado como literatura infantojuvenil. Na história, uma menina Wapichana narra a relação da avó e de seu povo com a chuva. Não há no livro elementos indicadores de que se trate de releitura de história já existente, seja de autoria individual ou coletiva.

## AUTORIAS INDÍGENAS

Diferentes pesquisadores, indígenas e não indígenas, teorizaram sobre autoria literária indígena. Em comum, essas propostas acadêmicas descrevem um processo gradual que culmina em um presente marcado pela autoria indígena individualizada.

Graça Graúna<sup>31</sup> periodiza a literatura indígena em clássica e contemporânea:

O período clássico referente à tradição oral (coletiva) que atravessa os tempos com as narrativas míticas e o período contemporâneo (de tradição escrita individual e coletiva) na poesia e na “contação de histórias” com base em narrativas míticas e no entrelaçamento da história (do ponto de vista indígena) com a ficção (em fase de experimentalismo) [...].<sup>32</sup>

Reforça-se que, para a autora,<sup>33</sup> há também voz coletiva mesmo em textos indígenas publicados como de autoria individual. “Ainda que uma obra seja produzida de uma única mão, como se vê nos casos de autores indígenas mais reconhecidos no Brasil, o coletivo se torna evidente, pois a afirmação do ser indígena é também a afirmação étnica na qual o escritor está inserido.”<sup>34</sup>

27 WAPICHANA, C. **A onça e o fogo**. Baruei, SP: Manole, 2009.

28 MACDONELL, R. B. **Onças, antas e raposas: mitos do povo makuxi registrados pelo monge beneditino Dom Alcuíno Meyer, O.S.B. entre 1926 e 1948**. Boa Vista: Diocese de Roraima, 2011.

29 Bebida “milênar tradicional fermentada feita de mandioca”. WAPICHANA, C. **A onça e o fogo**. Baruei, SP: Manole, 2009.

30 WAPICHANA, C. **A onça e o fogo**. Baruei, SP: Manole, 2009.

31 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

32 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 243.

33 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

34 DORRICO, J. **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas amondawa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. p. 49.

Em Behr,<sup>35</sup> encontram-se três fases da autoria indígena: a de transcrição de mitos, a das literaturas “ditas” didáticas, que emanam de projetos pedagógicos, e a da produção de escritores autoproclamados indígenas.

“Os mitos transcritos referem-se ao registro etnográfico utilizado pelos antropólogos, viajantes, assessores, acadêmicos, linguistas.”<sup>36</sup> Para Dorrico,<sup>37</sup> esse registro marca um momento em que a autoria, seja individual ou coletiva, não é atribuída aos indígenas, uma vez que, considerados informantes, cedem as narrativas de seu povo em favor de uma pesquisa, “ou interesse pessoal”.

Ainda para Dorrico,<sup>38</sup> o momento da literatura que emana de projetos pedagógicos ilustra a aquisição da escrita alfabética como ferramenta de resistência pelos indígenas e marca o primeiro momento da autoria reconhecida aos povos indígenas.

Segundo Behr,<sup>39</sup> a fase dos escritores indígenas autoproclamados vai da década de 1990 até os dias atuais. Nessa fase:

A autoria está nas mãos dos sujeitos indígenas que agora passam a representar-se, por meio dos personagens nos textos ficcionais na modalidade de conto, crônica, bem como nas memórias, autobiografias, como autônomos e orgulhosos de suas tradições ancestrais.<sup>40</sup>

Dorrico<sup>41</sup> ressalta que esses três momentos que distinguem a literatura indígena brasileira “não tornam essa relação essencialmente polarizada, posto que intercambiam-se em uma rede complexa de relações entre escrita e oralidade, comunidade étnica e sociedade ocidental, educação escolar indígena e educação formal, entre outros”.

35 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

36 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 239.

37 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

38 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

39 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

40 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 242.

41 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 239.



Por sua vez, Romero<sup>42</sup> diferencia as literaturas indianista, indigenista e indígena:

*La literatura indianista es creada por escritores no indígenas que pretenden ser portavoces de esa cultura.*

*La literatura indigenista: los escritores tampoco son indígenas, pero buscan adentrarse en ese pensamiento desde su perspectiva, tratan de penetrar en su cosmología para dar a conocer esa cultura.*

*Literatura indígena es aquella producción escrita por los propios indígenas en su lengua original o en versión bilingüe. Puede abarcar todos los géneros: poesía, narrativa, teatro y ensayo.*

Uma observação importante é que a categorização proposta pelo autor<sup>43</sup> se refere ao contexto mexicano. Outra é que, em resumo, para Romero,<sup>44</sup> ao desenhar o “índio” em sua poética, a literatura indianista é “romanticista”, enquanto a literatura indigenista é mais realista, ao condenar a discriminação racial, a pobreza e a exploração do “índio”.

Goldemberg<sup>45</sup> identifica quatro grupos de literatura indígena e indianista:

- Os índios (aldeados ou não, cuja poesia surge no âmbito da sua tradição cultural, seja através de cânticos, rituais, seja na educação dos mais jovens etc.).
- Os índios imigrantes (aldeados ou não, cuja poesia surge no âmbito da interculturalidade, mesclando elementos da sua tradição cultural e da cultural ocidental).
- Os escritores indígenas, urbanos, profissionais, com livros publicados e traduzidos, equipados da tecnologia ocidental para o registro e disseminação da sua cultura indígena.
- Os escritores indianistas, clássicos ou contemporâneos, que se inspiram em lendas ou linguagem indígena para escrever sobre o contato e sobre o Brasil mestiço.<sup>46</sup>

A autora<sup>47</sup> frisa que o fato de os indígenas das Américas nem sempre conhecerem a poética clássica e terem sua poesia e prosa imersa do contexto cultural atuando em função religiosa ou cosmológica não quer dizer que eles não façam poesia e prosa, uma vez que a poética clássica é a normatização da poesia grega antiga que já existia antes, que, por sua vez, também tinha caráter religioso: “estamos falando de poéticas diversas, algumas normatizadas e outras livres nos cânticos e enredos dos contadores de histórias – fenômenos da mesma natureza”.<sup>48</sup>

42 ROMERO, F. J. *La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional*. 2010. p. 2.

43 ROMERO, F. J. *La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional*. 2010.

44 ROMERO, F. J. *La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional*. 2010.

45 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

46 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009. p. 53.

47 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

48 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009. p. 57.

Souza<sup>49</sup> divide a escrita indígena em três grupos: os fenômenos da escola indígena, da tutela dos intermediadores e dos escritores declaradamente de origem indígena que migraram para os centros urbanos nacionais e conviveram com a cultura dominante, escrevendo de e para a cultura dominante não indígena.

De acordo com o autor,<sup>50</sup> o fenômeno da escola indígena refere-se ao surgimento de uma nova escrita indígena, a fim de atender à necessidade de material didático para esse espaço pedagógico e para à demanda do público leitor formado por tais escolas, o que foi proporcionado pelo reconhecimento oficial das línguas indígenas com a Constituição de 1988 e pela educação bilíngue.

Por sua vez, o fenômeno da tutela dos intermediadores refere-se ao controle do processo de editoração de livros indígenas por pessoas de fora das comunidades.<sup>51</sup>

Por último, segundo Souza,<sup>52</sup> há os escritores autodeclarados indígenas que moram na cidade e, com algumas exceções, seguem a tradição escrita e seus gêneros. Ao fazer revisão de literatura do tema, a partir de alguns dos autores acima citados, Dorrico<sup>53</sup> elenca três momentos da autoria indígena: de registro etnográfico, autoria coletiva e autoria individual. Segundo tal perspectiva, o registro etnográfico é realizado por viajantes e missionários, enquanto a autoria individual se dá na criação literária publicizada de modo impresso pelos escritores e narradores indígenas.

Para a autora,<sup>54</sup> do registro etnográfico à criação literária, há “um movimento, não necessariamente linear, da retomada da voz por meio da via de acesso e desenvolvimento autorais para promoção da própria alteridade”.

Por fim, Fábio de Almeida Carvalho,<sup>55</sup> na obra *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*, elenca três tipos de casos principais de autoria literária indígena: autoria coletiva, autoria cindida e autoria indígena individualizada.

Ainda que Carvalho<sup>56</sup> não faça propriamente a conceituação das categorias propostas, tais definições podem ser depreendidas a partir dos exemplos e do debate por ele feito.

49 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

50 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

51 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

52 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

53 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

54 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 254.

55 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

56 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro:

De qualquer modo, as nomenclaturas empregadas pelo autor<sup>57</sup> já dão uma boa ideia do que se trata cada uma: na autoria coletiva, um povo ou um conjunto de povos é considerado criador dos textos; a autoria cindida é dividida entre um sujeito indígena e um não indígena; e obras de autoria indígena individualizada são centradas em nome de um autor individual.

Exemplos de autoria cindida trazidos por Carvalho<sup>58</sup> são os livros *Me llamo Rigoberta Menchú y así nació mi conciencia*,<sup>59</sup> publicado pela primeira vez no começo da década de 1980, e *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*.<sup>60</sup>

Além disso, depreende-se de sua exposição que Carvalho<sup>61</sup> enquadra como de autoria coletiva a “produção coletiva de textos indígenas”, materiais didático-pedagógicos, elaborados por comunidades, professores e estudantes indígenas, que ganhou impulso na década de 1990, contexto no qual “desponta o fenômeno que se costuma designar de *literatura indígena contemporânea* no Brasil”.<sup>62</sup>

Abaixo (Quadro 1), apresenta-se o resultado de um esforço para sistematizar as propostas de categorização acima mencionadas, de modo a deixar mais claras as aproximações entre elas, ainda que, nem sempre, as categorias dos diferentes pesquisadores correspondam em sua totalidade.

---

ro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

57 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária**: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

58 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária**: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

59 BURGOS, E. **Me llamo Rigoberta Menchú y así nació mi conciencia**. 20. ed. México: Siglo XXI Editores, 2007.

60 ALBERT, B.; KOPENAWA, D. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

61 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária**: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

62 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária**: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021. p. 154, grifo do autor.

Quadro 1 – Tipos de autoria indígena

Autor	Tipos				
Graúna	Período clássico		Período contemporâneo		
Behr	Transcrição de mitos		Literatura que emana de projetos pedagógicos	-	Produção de escritores autoproclamados indígenas
Romero	Literatura indianista	Literatura indigenista	-	-	Literatura indígena
Goldemberg	Escritores indianistas	Índios	-	-	Índios
		Índios imigrantes			Escritores indígenas
Souza	-	-	Escola indígena	Tutelagem dos intermediadores	
				-	Escritores autodeclarados indígenas
Dorrigo	Registro etnográfico		Coletiva	-	Individual
Carvalho		Coletiva		Cindida	Indígena individualizada

Fonte: Elaboração do autor, a partir de Graúna,<sup>63</sup> Behr,<sup>64</sup> Romero,<sup>65</sup> Goldemberg,<sup>66</sup> Souza,<sup>67</sup> Dorrigo<sup>68</sup> e Carvalho.<sup>69</sup>

Como se vê, as categorias de Graúna<sup>70</sup> são as mais amplas entre as aqui expostas, o que dá margem a ver nas propostas dos demais autores uma pormenorização daquelas, ainda que algumas destas lhes sejam anteriores, do ponto de vista cronológico.

63 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

64 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

65 ROMERO, F. J. **La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional**. 2010.

66 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

67 SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil. 2006.

68 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

69 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

70 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

O período clássico, de Graúna,<sup>71</sup> ligado à tradição oral, ao coletivo e às narrativas míticas, encontra correspondência, total ou parcial, com as categorias “transcrição de mitos”, de Behr,<sup>72</sup> “registro etnográfico”, de Dorrico,<sup>73</sup> e “autoria coletiva”, de Carvalho.<sup>74</sup>

Também no período clássico podem ser enquadradas as categorias “literatura indianista” e “literatura indigenista”, de Romero,<sup>75</sup> e “escritores indianistas”, de Goldemberg.<sup>76</sup>

Desta última autora,<sup>77</sup> enquadram-se tanto no período clássico, quanto no contemporâneo as categorias “índios” e “índios imigrantes”, produzam este exclusivamente a partir da sua tradição cultural ou mesclando elementos desta com os da cultura ocidental. O critério será se esses sujeitos são considerados autores individuais desses textos (período contemporâneo) ou a autoria é atribuída ao povo (clássico).

Ressalva-se que aquilo que Carvalho<sup>78</sup> categoriza como autoria coletiva abarca tanto as produções do que Graúna<sup>79</sup> denomina de período clássico quanto aquilo que Behr<sup>80</sup> e Souza<sup>81</sup> chamam, respetivamente, de “literatura que emana de projetos pedagógicos” e fenômeno “escola indígena” e que pode ser enquadrado no período contemporâneo, nos termos de Graúna.<sup>82</sup>

71 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

72 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

73 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

74 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

75 ROMERO, F. J. **La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional**. 2010.

76 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

77 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

78 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

79 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

80 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

81 SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil. 2006.

82 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DOR-

Além disso, Carvalho<sup>83</sup> é o único dos pesquisadores aqui analisados a se referir ao tipo de autoria cindida. De modo semelhante, Souza<sup>84</sup> foi o único a falar em “tutagem dos intermediadores”.

Sobre essa categoria, tutagem dos intermediadores, decidiu-se posicioná-la de modo parcialmente alinhado à autoria cindida, de Carvalho,<sup>85</sup> bem como a “escritores autodeclarados indígenas”, do próprio Souza.<sup>86</sup> O entendimento é de que há tutagem de editores externos às comunidades indígenas tanto em obras de autoria dividida entre escritores indígenas e não indígenas quanto naquelas cuja autoria é atribuída unicamente a um escritor indígena.

Por fim, no período contemporâneo, está a categoria elencada por todos os pesquisadores, ainda que com diferentes nomenclaturas: “produção de escritores autoproclamados indígenas”,<sup>87</sup> “literatura indígena”,<sup>88</sup> “escritores indígenas”,<sup>89</sup> “escritores autodeclarados indígenas”,<sup>90</sup> “autoria individual”<sup>91</sup> e “autoria indígena individualizada”.<sup>92</sup>

## AUTORIAS INDÍGENAS EM KOCH-GRÜNBERG E CRISTINO WAPICHANA

A partir da exposição feita anteriormente neste trabalho, pode-se dizer que as histórias coletadas por Koch-Grünberg e publicadas em *Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná* são um exemplo clássico de autoria coletiva.<sup>93</sup>

De acordo com as classificações aqui sistematizadas, as obras *A onça e o fogo* e *Chuva, gente!* se enquadram na categoria “autoria indígena individualizada”,<sup>94</sup>

---

RICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

83 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

84 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

85 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

86 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

87 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. *Momentos da ficção brasileira*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

88 ROMERO, F. J. *La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional*. 2010.

89 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

90 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

91 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

92 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

93 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.; DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

94 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

ou suas correspondentes: “produção de escritores autoproclamados indígenas”,<sup>95</sup> “literatura indígena”,<sup>96</sup> “escritores indígenas”,<sup>97</sup> “escritores autodeclarados indígenas”,<sup>98</sup> “autoria individual”.<sup>99</sup>

Todavia, nota-se uma diferença importante entre as duas obras no que se refere à autoria. *A onça e o fogo* é reconhecidamente uma versão adaptada por Cristino Wapichana de história pré-existente cuja autoria é atribuída ao seu povo. *Chuva, gente!* é considerada obra original.

Sendo assim, enquanto Cristino Wapichana é socialmente considerado o único autor de *Chuva, gente!*, em relação à obra *A onça e o fogo*, o escritor, moralmente, divide a autoria da história com o seu povo, ainda que assine e seja considerado legalmente o único autor do livro.

Reforça-se que aqui a referência é a um efeito de autoria e não a uma pretensa autoria empírica. Ou seja, para este trabalho importa quem é considerado autor da obra, e não quem, de fato, a criou.

Desse modo, enquanto Graúna<sup>100</sup> e Dorrico<sup>101</sup> veem a autoria coletiva como algo intrínseco dos textos literários indígenas, mesmo aqueles publicados como sendo de autor individual, no presente trabalho, considera-se de autoria ao mesmo tempo individual e coletiva somente a adaptação feita por escritor indígena, versão de história pré-existente cuja autoria é atribuída a um ou mais povos.

## AUTORIAS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA

Considerando-se o debate realizado até aqui, propõe-se dividir os tipos de autoria indígena em quatro, conforme exposto abaixo (Quadro 2), da menos à mais individualizada, a saber: autoria coletiva, autoria compartilhada, autoria individual-coletiva e autoria individualizada.

95 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

96 ROMERO, F. J. **La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional**. 2010.

97 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

98 SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil. 2006.

99 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

100 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

101 DORRICO, J. **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas amondawa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

Quadro 2 – Quatro principais tipos de autoria indígena

Coletiva	Compartilhada	Individual-coletiva	Individualizada
Povo(s) indígena(s)	Indivíduo(s) indígena(s) + Indivíduo(s) não indígena(s)	Indivíduo(s) indígena(s) + Povo(s) indígena(s)	Indivíduo(s) indígena(s)

Fonte: o próprio autor.

Como se vê, manteve-se a categoria “autoria coletiva”, prevista de modo expresso em Dorrico<sup>102</sup> e Carvalho<sup>103</sup> e indiretamente em Graúna<sup>104</sup> e Behr.<sup>105</sup> Neste trabalho, autoria coletiva é compreendida como aquela atribuída a um ou mais povos indígenas. Sendo assim, para o presente trabalho, é coletiva a autoria dos textos que inspiraram ou foram coletados por escritores indianistas<sup>106</sup> ou pelas literaturas indianista e indigenista.<sup>107</sup>

Quanto aos textos literários produzidos em contexto escolar indígena, classificados como “Literatura que emana de projetos pedagógicos” e “Escola indígena”, respectivamente, por Behr<sup>108</sup> e Souza,<sup>109</sup> entende-se que a autoria pode ser individual, se atribuída a escritores individuais, ou coletiva, se atribuída a um ou mais povos.

O mesmo entendimento vale para as produções relativas às categorias “Índios” e “Índios imigrantes”, de Goldemberg.<sup>110</sup> Tais textos literários podem ser considerados individuais ou coletivos, se a autoria for atribuída a escritor individual ou ao povo, respectivamente.

102 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

103 CARVALHO, F. A. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

104 GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

105 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. *Momentos da ficção brasileira*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

106 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

107 ROMERO, F. J. *La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional*. 2010.

108 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. *Momentos da ficção brasileira*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

109 SOUZA, L. M. T. M. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Povos indígenas no Brasil. 2006.

110 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.



Autoria compartilhada é aquilo que Carvalho<sup>111</sup> denomina como autoria cindida, aqui entendida como a autoria dividida entre um ou mais indivíduos indígenas com um ou mais indivíduos não indígenas.

Por sua vez, as categorias “individual-coletiva” e “individualizada” são um desdobramento de um único tipo de autoria, nomeados por diferentes autores como: “produção de escritores autoproclamados indígenas”,<sup>112</sup> “literatura indígena”,<sup>113</sup> “escritores indígenas”,<sup>114</sup> “escritores autodeclarados indígenas”,<sup>115</sup> “autoria individual”<sup>116</sup> e “autoria indígena individualizada”.<sup>117</sup>

Tal desdobramento, se dá a partir de Graúna<sup>118</sup> e Dorrico,<sup>119</sup> bem como a partir da análise das obras literárias acima citadas. Nesse sentido, autoria individual-coletiva é aquela em que se reconhece a autoria indígena individualizada, ao mesmo tempo em que essa autoria é moralmente dividida com um ou mais povos indígenas. Por sua vez, o tipo de autoria indígena “individualizada” restringe-se ao caso em que o autor ou autores indígenas são individualmente reconhecidos, sem dividir a autoria com um grupo étnico ou sujeito não indígena.

Destaca-se que a autoria individual-coletiva é um tipo de autoria compartilhada, mas enquanto esta é dividida entre um ou mais sujeitos indígenas e outro ou outros não indígenas, naquela, como já dito, é dividida entre um ou mais sujeitos indígenas e um ou mais grupos étnicos também indígenas.

Sendo assim, acredita-se ainda ser necessária a revisão das nomenclaturas de alguns tipos de autoria indígena aqui propostas: autoria coletiva e autoria compartilhada. Esta para não se confundir com a autoria individual-coletiva; aquela para não ser confundida com a autoria de obra coletiva em que os autores indígenas são identificados individualmente, o que pode se tratar de autoria individual-coletiva ou autoria indígena individualizada, a depender do caso específico.

111 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

112 BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L.; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

113 ROMERO, F. J. **La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional**. 2010.

114 GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.

115 SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil. 2006.

116 DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

117 CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.

118 GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. *apud* DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.

119 DORRICO, J. **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas amondawa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reforça-se que Koch-Grunberg não é socialmente considerado autor das narrativas indígenas que coletou, organizou, analisou e publicou, mas pesquisador e autor do texto acadêmico a elas relativo.

Por sua vez, Cristino Wapichana é um exemplo da emergência e da consolidação, nas últimas décadas, de uma autoria indígena individualizada, em que histórias, antes contadas por agentes externos aos povos originários, hoje são publicadas e assinadas pelos próprios escritores indígenas. De forma complementar, esses autores publicam ainda narrativas não inspiradas em histórias pré-existentes de seu povo.

Ressalva-se que não se pode apontar em Cristino Wapichana um caminho cronologicamente linear da autoria individual-coletiva à autoria individualizada. Na bibliografia do autor, revezam-se obras consideradas originais e aquelas inspiradas em histórias pré-existentes de seu ou de outro grupo étnico, como é o caso de *Ceuci, a mãe do pranto*,<sup>120</sup> originária do povo Anambé, do norte do Pará.

Acrescenta-se que há ainda um profundo debate a se fazer sobre os diferentes tipos de autoria indígena. Por exemplo, no caso da autoria indígena individualizada em que comumente esses escritores individuais adotam como sobrenome artístico a própria etnia, o que marca o local de onde falam e a voz coletiva que atravessa sua escrita.

Além disso, a partir do conceito de interdiscursividade,<sup>121</sup> abre-se espaço para problematização acerca do caráter pretensamente individual da autoria e, com base em tal discussão, se pode questionar sobre a ideia de originalidade literária.

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, B.; KOPENAWA, D. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANDRADE, M. **Macunaíma**, o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Eugênio Cupolo, 1928.
- ASSOCIAÇÃO DE ESCRITORES E ILUSTRADORES DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. V prêmio AEILIJ de literatura: inscrições abertas! Tire aqui suas dúvidas. **Blog Prêmio AEILIJ**, Teresópolis, RJ, p.1-5, 30 set. 2021. Disponível em: <https://premioaeilij.blogspot.com/2021/09/v-premio-aeilij-de-literatura.html>. Acesso em: 8 set. 2022.
- BURGOS, E. **Me llamo Rigoberta Menchú y así nació mi conciencia**. 20. ed. México: Siglo XXI Editores, 2007.
- CARVALHO, F. A. **Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Boa Vista: EdUFRR, 2021.
- CARVALHO, F. A. **Makunaima/Macunaíma: contribuições para o estudo de um herói transcultural**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.
- DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. *In*: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 227-255.
- DORRICO, J. **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas amondawa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

120 WAPICHANA, C. **Ceuci, a mãe do pranto**. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2019.

121 KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **46ª Seleção anual do Prêmio FNLIJ 2020 – produção 2019**: regulamento. Rio de Janeiro: FNLIJ. 2019. Disponível em: [https://www.fnlij.org.br/site/images/Regulamento-Pr%C3%AAmio\\_2020-Prod\\_2019.pdf](https://www.fnlij.org.br/site/images/Regulamento-Pr%C3%AAmio_2020-Prod_2019.pdf). Acesso em: 8 set, 2022.
- GALLO, S. L. Novas Fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul.-dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/35724/23306>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- GOLDEMBERG, D. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/8317>. Acesso em: 01/08/2022.
- KOCH-GRÜNBERG, T. Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, nova série, v. 7, p. 9-202, 1953.
- KOCH-GRÜNBERG, T. **Vom Roraima zum Orinoco**. Berlim: Dietrich Reimer (Ernst Vohsen), 1924. v. 2.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MACDONELL, R. B. **Onças, antas e raposas**: mitos do povo makuxi registrados pelo monge beneditino Dom Alcuíno Meyer, O.S.B. entre 1926 e 1948. Boa Vista: Diocese de Roraima, 2011.
- MEDEIROS, S. (org.). **Makunaíma e Jurupari**, cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ROMERO, F. J. **La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional**. 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/28274588/%C3%AF\\_LA\\_LITERATURA\\_IND%C3%8DGENA\\_MEXICANA\\_EN\\_B%C3%9ASQUEDA](https://www.academia.edu/28274588/%C3%AF_LA_LITERATURA_IND%C3%8DGENA_MEXICANA_EN_B%C3%9ASQUEDA). Acesso em: 29 jul. 2022.
- SÁ, L. O espaço literário do circum-Roraima. In: CARVALHO, F.; MIBIELLI, R.; FONSECA, I. M. **Literatura e fronteira**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017. p. 71-92.
- SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil. 2006. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Uma\\_outra\\_hist%C3%B3ria,\\_a\\_escrita\\_ind%C3%ADgena\\_no\\_Brasil#:~:text=H%C3%A1%20uma%20longa%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20no,viajantes%20estrangeiros%20at%C3%A9%20antrop%C3%B3logos%20renomados](https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_outra_hist%C3%B3ria,_a_escrita_ind%C3%ADgena_no_Brasil#:~:text=H%C3%A1%20uma%20longa%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20no,viajantes%20estrangeiros%20at%C3%A9%20antrop%C3%B3logos%20renomados). Acesso em: 01/08/2022.
- WAPICHANA, C. **A onça e o fogo**. Baruei, SP: Manole, 2009.
- WAPICHANA, C. **Ceuci**, a mãe do pranto. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2019.
- WAPICHANA, C. **Chuva, gente!** Poços de Caldas, MG: Leiturinha, 2021.

# **MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E FRONTEIRAS**

## O indígena e sua relação com a leitura e a escrita: uma análise discursiva

Ariceneide Oliveira da Silva

Este trabalho é parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento<sup>1</sup>. Ele traz uma análise discursiva sobre a relação dos povos indígenas com a leitura e a escrita nos séculos XX e XXI. O *corpus* compõe-se de entrevistas-depoimentos de lideranças, concedidas a Daniel Munduruku na obra *O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*, e recortes de outros textos de autoria indígena. Com este estudo, busca-se compreender como leitura e escrita estão sendo significadas na voz indígena, uma vez que essas tecnologias (leitura e escrita) pertencem a um saber que era praticado apenas pelo colonizador; busca-se, também, compreender como leitura e escrita passam a ter importância na vida dos indígenas após séculos de silenciamento. Para isso, mobilizam-se dispositivos da Análise do Discurso materialista, que possibilitam pensar língua, sujeito e sentido, bem como mobilizam-se contribuições de outras áreas de saber, sempre procurando fazer uma “apropriação” desse objeto teórico na perspectiva materialista, já que, de acordo com Paul Henry, a “Análise de Discurso é fundada na crítica do uso de um ‘instrumento’ transportado de uma teoria para outra, sem a devida ‘apropriação do instrumento’ para aquele outro tipo de saber”<sup>2</sup>. Dessa forma, as noções trazidas de outras áreas de conhecimentos serão “(re)apropriadas” de acordo com os instrumentos da Análise de Discurso.

Esses dispositivos tecnológicos da modernidade (leitura e escrita) são tomados como objetos simbólicos que vão sendo mobilizados entre a materialidade linguística e a histórica e, aos poucos, vão sendo tecidos nos fios do discurso, em um processo de ir e vir como um jogo de pingue-pongue entre o linguístico e o teórico, nesse molejo do jogo, que se faz entre o lançar o dispositivo teórico ao dispositivo analítico, e vice-versa. Portanto, é no gesto de análise que os sentidos de leitura e escrita vão sendo construídos a partir das materialidades discursivas, entre o linguístico, o histórico e o ideológico da posição do sujeito.

1 “O Indígena e sua relação com a leitura e a escrita: uma análise discursiva” faz parte de um capítulo da minha Tese que ainda está em desenvolvimento, até o momento intitulada: **Leitura e escrita de/sobre o indígena**: vozes, acontecimentos e (re)existência a partir da obra *o caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)* – no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa: Análises textuais, discursivas e enunciativas.

2 HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, (1997 [1969], p. 21).

A discussão apresenta três abordagens ancoradas nas seguintes questões: como são produzidos os sentidos de leitura e escrita nas vozes de indígenas nos séculos XX e XXI? E, como leitura e escrita passam a ter importância na vida dos indígenas? Partindo desses questionamentos, são construídas as seguintes abordagens: i) a primeira trata sobre o indígena e o processo de transmissão de conhecimentos ancestrais antes da escrita e o processo de imposição da escrita pelo Estado aos povos indígenas – por se tratarem de povos de cultura oral; ii) a segunda trata de leitura e de escrita em uma perspectiva materialista, uma vez que este trabalho está inscrito na Análise de Discurso materialista – doravante AD. E, nessa mesma perspectiva, há uma abordagem sobre o sujeito do discurso – nesse caso, o sujeito do discurso é o indígena; iii) a terceira trata dos efeitos de sentido de leitura e de escrita na voz do indígena e o modo como essas tecnologias passam a ter importância na vida desses povos.

É importante destacar como exemplo a noção de algumas categorias fundamentais que são mobilizadas para a compreensão da análise; são elas: leitura, escrita, interdiscurso, minoria, sentido, formação social, silêncio, texto e discurso, lugar de enunciação, lugar de fala, está última conta com contribuição de ativista Djamila Ribeiro de acordo com a necessidade da análise.

### **O INDÍGENA, A LEITURA E A ESCRITA: PROCESSO DISCURSIVO DE AQUISIÇÃO E AUTOAFIRMAÇÃO**

O indígena, sujeito que permaneceu à margem da sociedade brasileira desde a chegada do colonizador, está na luta em busca de espaço para poder dizer, está em busca de se dizer, numa proposta de autoafirmação. Mas, de que forma o indígena pode falar? Como eles podem ter voz em uma sociedade que os silenciou por séculos? Sobre quem pode falar na sociedade, a ativista Djamila Ribeiro afirma que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e hierarquização de saberes consequentemente da hierarquia social”<sup>3</sup>.

Partindo das conjunturas dos períodos colonial e imperial, os indígenas eram tidos como objeto de um saber do colonizador, eles eram falados pelo outro porque não praticavam a escrita e a leitura. Dessa forma, não poderiam conhecer/saber o que estava sendo dito pelo outro a seu respeito, como também não poderiam contestar/refutar essa escrita efetivada pelo “de fora”. Portanto, quem podia falar, na hierarquia social, era apenas o colonizador. E a voz do indígena nessa hierarquia foi silenciada, pois os povos indígenas não usavam esse dispositivo de poder e símbolo do colonizador, como afirma Ely Ribeiro de Souza: “antes símbolo da colonização civilizatória, a escrita tornou-se um instrumento importante”<sup>4</sup> para os indígenas desde o final do século XX.

3 RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2020. p. 64.

4 SOUZA, Ely Ribeiro. *Literatura e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa*

A historiografia sobre o indígena é vasta, mas sob o olhar do “de fora”. Portanto, o indígena tem sede de falar para refutar essa historiografia tradicional, como destaca o indígena Manoel Fernandes Moura na entrevista-depoimento ao também indígena Daniel Munduruku: “Existiam ensinamentos distorcidos nas escolas, quando alguém perguntava: ‘Quem descobriu o Brasil?’, o índio respondia: ‘Pedro Álvares Cabral’. Essas coisas me irritavam”<sup>5</sup>. Essa história sobre a origem das terras brasileiras contada pelos historiadores por cinco séculos provocava desconforto aos indígenas nas escolas. Eles, os indígenas, passaram a ter conhecimento desse fato histórico nas escolas, daí surgiram questionamentos entre os indígenas, porque a história que eles conheciam era a contada por seus povos em forma de mitos e lendas orais, uma vez que eles não dominavam esse instrumento que é símbolo do poder colonizador.

Ainda refletindo sobre lugar de fala, entende-se na perspectiva materialista, que o sujeito fala de uma posição-sujeito, de uma subjetividade histórico-social. O sujeito enuncia de um lugar social, mas também de uma formação discursiva com a qual se identifica. Sobre a noção de formação discursiva, entende-se a partir da concepção dada por Pêcheux: “chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”<sup>6</sup>. Nesse sentido, Zoppi-Fontana fala de lugares de enunciação, que para a autora,

Os lugares de enunciação, por presença ou ausência, configuram um modo de dizer (sua circulação, sua legitimidade, sua organização enunciativa) e são diretamente afetados pelos processos históricos de silenciamento. Esses modos de dizer mobilizam as formas discursivas de um *eu* e um *nós*, de cuja representação imaginária a enunciação retira sua legitimidade e força performativa. É a partir desses lugares de enunciação, considerados como uma dimensão das posições-sujeito e, portanto, do processo de constituição do sujeito do discurso, que se instauram em demandas políticas de reconhecimento e as práticas discursivas de resistência<sup>7</sup>.

Portanto, a partir de uma posição de indígena letrado, a voz indígena se materializa em uma escrita que antes não era possível. Como apresentado, os povos indígenas atravessaram centenas de décadas sem se pronunciarem através dos mesmos meios que os colonizadores usaram – a leitura e a escrita. Isso porque os conhecimentos ocidentais eram registrados por meio da escrita, uma tecnologia ainda desconhecida para os povos originários do Brasil no momento do contato

Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 51.

5 MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 143.

6 PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 147, grifos do autor.

7 ZOPPI FONTANA, Mônica Graciela. Lugar de Fala: enunciação, subjetivação, resistência. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 12, n. 18, p. 66, grifos da autora, 2017.

entre as duas culturas, a do colonizador e a do indígena. Até esse acontecimento, a forma de os indígenas se comunicarem era diferente daquela usada pela cultura ocidental.

Para abordar a forma como os conhecimentos indígenas eram transmitidos, a indígena, Márcia Kambeba afirma que “os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes, etc. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos”<sup>8</sup>. Era dessa forma que a memória dos ancestrais era passada de geração em geração, ou melhor, foi através da oralidade, dos grafismos, dos desenhos em pedras que os conhecimentos ancestrais eram mantidos vivos entre os povos indígenas.

No entanto, o projeto do Estado de assimilação e aculturação dos povos indígenas, que já vinha sendo aplicado desde o processo de colonização, se tornou mais forte a partir das décadas de 60 e 70 do século XX. Um dos objetivos da política indigenista era assimilar os povos indígenas à sociedade não indígena. Para sua realização, o projeto consistia em enviar jovens e crianças indígenas para estudar em escolas das cidades a fim de afastá-las do convívio familiar, da língua materna, da cultura e da educação indígena. Dessa forma, os indígenas adquiririam uma língua nacional, aprenderiam a escrever nessa língua, perderiam o contato com a sua cultura, a sua língua materna, e não teriam memória ancestral. De acordo com o projeto indigenista, a falta desses conhecimentos e dessa vivência cultural promoveria a assimilação dos indígenas à sociedade não indígena, como afirma Manuel Fernandes Moura: “então começaram a nos proibir rigorosamente de falar a língua nativa. Quem falasse o Tukano não poderia merendar, jogar futebol e nem participar de outras diversões. Diziam que era língua do diabo, língua atrasada, que não servia para nada”<sup>9</sup>. Portanto, a assimilação era guiada pela política de colonização, neste caso, a “interdição” ou como afirma Orlandi “silêncio local”.

Entende-se por “silêncio local”, no sentido empregado por Orlandi como “interdição do dizer”<sup>10</sup>. O próprio ato de colonizar é uma forma de violência que se materializa com as formas de silenciamento, pois a colonização apaga a memória, desconstrói a cultura e apaga a língua. Dessa forma, viola o povo e sua história, isso é uma violência simbólica. Ao colonizar, o sujeito colonizador silencia a voz do outro e há em seu discurso uma homogeneidade no modo de olhar o sujeito colonizado.

8 KAMBEBA, Márcia. *Literatura indígena: da oralidade à memória escrita*. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39.

9 MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 134-135.

10 ORLANDI, Eni. *As formas de silêncio: no movimento dos sentidos*. 6<sup>oa</sup> edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 74, grifos da autora.



Retomando à questão da escrita, na perspectiva do colonizador, pautada no projeto indigenista, a escrita poderia ser uma ameaça à memória ancestral e à existência dos indígenas no país, conforme explica o indígena Ely Ribeiro de Souza: “a escrita não pensada e refletida à luz das culturas indígenas – e tem a trágica função de empurrar (motivar) os alunos indígenas para as cidades, integrando-os ao contexto urbano, confirmando, em parte, o tão sonhado projeto civilizatório pensado pelos colonizadores há 518 anos”<sup>11</sup>. No entanto, a escrita e a leitura pensadas nos projetos indígenas, “à luz das culturas indígenas”, constituem uma outra vertente não pensada pelo projeto indigenista. A escrita à deriva do indígena passa a ter outros significados e outras formas de uso como pode ser constatado no desenvolvimento das análises.

De acordo com o exposto, pensadas como “dispositivos de poder”, a leitura e a escrita são usadas pelo colonizador para dizer sobre as terras brasileiras e sobre os povos habitantes desse lugar e, depois, imposta aos indígenas com o objetivo de enfraquecê-los culturalmente e apagar suas memórias. Dessa forma, aquilo que era uma violência simbólica, a imposição de outro saber que não pertencia à sua cultura, o indígena transformou em “armas” para defesa coletiva. Pois, o projeto indigenista favoreceu ao indígena o acesso a essas tecnologias, e estes passaram usá-la a seu favor, ao escrever seus documentos, suas memórias e suas denúncias.

Em suas escrituras, eles resistem ao contar suas histórias numa tentativa de desconstruir um imaginário, construído na sociedade brasileira a partir do discurso fundador. Para Orlandi, o discurso fundador “em relação à história de um país, [...] são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional”<sup>12</sup>. Portanto, é papel do analista de discurso mostrar como os dizeres do discurso fundador construíram na sociedade um imaginário social, nesse caso, um imaginário social de índio. Esse imaginário é o funcionamento da ideologia, são práticas que regem a vida do indígena pelo olhar do colonizador e, conseqüentemente, pelo olhar do Estado, na forma-sujeito moderno, ou seja, sujeito jurídico.

Assim, o imaginário é tomado, aqui, como constitutivo da ideologia, já que de acordo com Orlandi “a ideologia é vista como imaginário que media a relação do sujeito com as suas condições de existência”<sup>13</sup>. A autora ainda observa que “a ideologia não é ‘x’, mas mecanismo de produzir ‘x’”<sup>14</sup>. Portanto, quando se fala em desconstrução de imaginário, trata-se das práticas sociais em relação aos indí-

11 SOUZA, Ely Ribeiro. Literatura e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 63.

12 ORLANDI, Eni. Prefácio. In: ORLANDI, Eni (org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a constituição da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003. p.7.

13 ORLANDI, Discurso, imaginário social e acontecimento. *Em Aberto*, Brasília, n. 61, ano 14, p. 56, jan./mar. 1994.

14 *Ibid.*, p. 57.

genas sobre as quais, no dizer de Daniel Munduruku, os indígenas estão dispostos a promover uma nova leitura. Vale esclarecer que, independentemente da etnia e do povo (Tukano, Krenak, Desana, Macuxi, Munduruku e tantas outras designações), os indígenas se reconhecem como parentes, pois, mesmo nas suas diversidades linguísticas e culturais, mantêm em comum a mesma relação com a terra, a natureza e a vida.

Por outro lado, em um país que cultivou por mais de cinco séculos uma história contada por um único viés, não será em cinco décadas que se desconstruirá essa cristalização, essa construção imaginária que alimenta a sociedade brasileira em relação aos indígenas. No entanto, os primeiros passos já foram dados com a aquisição da leitura e da escrita pelos indígenas, mesmo que esse processo de aquisição tenha sido tardio, e, ao mesmo tempo, árduo para os povos originários durante a permanência destes em escolas religiosas nos anos 70 do século XX. Eles aprenderam a usar esses instrumentos a seu favor, em sua defesa, de modo que o caminho para a desconstrução do imaginário social de índio pode ter tido seu início com o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de indígena.

Para compreender como se manifestam as posições dos indígenas escritores, faz-se necessário buscar os processos discursivos das palavras em jogo (a saber, leitura e escrita) no universo simbólico do indígena. Sobre processos discursivos, Pêcheux afirma que a expressão se refere ao “sistema de relações de substituição, paráfrase, sinonímia etc., que funcionam entre os elementos linguísticos – “significante” – em uma formação discursiva dada”<sup>15</sup>. Dessa forma, são os processos discursivos que remetem às práticas ideológicas que provocam um efeito de reconhecimento do sujeito. Isso pode ser recuperado por meio de substituições, paráfrases, sinonímias, antonímias, elipse, anáfora, que remetem à produção de sentidos. Nas palavras de Mariani,

Para a Análise do Discurso, interessa a compreensão histórica dos processos de produção de sentidos. De acordo com essa teoria, qualquer base linguística, com sua específica materialidade, supõe uma produção de sentidos vinculada aos diferentes lugares ocupados pelo sujeito na formação social a que pertence. Isso faz com que os sujeitos, usando a mesma língua, signifiquem diferentemente<sup>16</sup>.

De acordo com o exposto na fala de Mariani, o “sujeito falante ao dizer ele se significa”, pois os sentidos produzidos são resultados dos “lugares ocupados na formação social”.

Entende-se por formação social de acordo com a definição empregada por Althusser (1999, p. 42): “uma formação social designa toda “sociedade concreta” historicamente existente, e que é *individualizada*, portanto distinta de suas contem-

15 PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 148, grifos do autor.

16 MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004, p. 41.

porâneas e de seu próprio passado, pelo modo de produção que domina aí”<sup>17</sup>. O autor ainda destaca que “é assim que se pode falar das formações sociais ditas “primitivas”, da formação social romana escravista, da formação social francesa de servidão (“feudal”), da formação social francesa capitalista, de tal formação socialista (em vias de transição para o socialismo), etc.”<sup>18</sup>. Por isso, para compreender o que o sujeito diz, é importante compreender a forma-sujeito da formação social na qual se produz o sujeito falante. Mas, antes das análises, vale destacar como a leitura e a escrita podem ser compreendidas no materialismo histórico.

## LEITURA E ESCRITA NA ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO

A leitura e a escrita são dispositivos tecnológicos, não apenas para o colonizador português, mas dispositivos tecnológicos que marcaram a História da humanidade entre um antes e um depois. Portanto, a escrita e a leitura dividem a História entre o primitivo e o moderno, entre a Pré-História e a História. Com a advento da escrita surge a necessidade de se ler, de modo que a leitura e a escrita são indissociáveis, ou melhor, uma está relacionada a outra como as duas faces da mesma moeda.

Para Orlandi em *Discurso e leitura*, alguns sentidos podem ser tomados para leitura, entre eles: i) numa acepção mais ampla pode ser entendida como “atribuição de sentidos” tanto para uma leitura da escrita quanto para uma leitura da oralidade; ii) quando se trata de “concepção”, quando é usada para tratar de “leitura de mundo”, neste caso, “a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia”; iii) a leitura no sentido acadêmico que pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico para interpretar um texto. E no sentido mais estrito voltado para escolaridade, relacionando ao processo de alfabetização (aprender a ler e escrever); iv) o de que tanto o leitor quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente; v) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; vi) a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. De todos esses sentidos, pode-se resumi-los em dois conceitos de leitura: i) ler é adquirir amparo tecnológico para interpretação; ii) ler é adquirir sentidos determinados pelo histórico e pelo ideológico<sup>19</sup>.

Léon e Pêcheux, em “Análise sintática e paráfrase discursiva”, afirmam que “ler um texto, uma frase, no limite, uma palavra, não constitui uma simples ‘tomada de informação’. O sentido de um texto, de uma frase, e no limite, de uma palavra, só existe em referência a outros textos, frases ou palavras que constituem seu

17 ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 42, grifo do autor.

18 *Ibid.*, p.42.

19 ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a, p. 7-8.

‘contexto’ [...].”<sup>20</sup>. Nesta perspectiva, afirmamos que um texto não tem sua origem em si, mas é na relação com outros textos que ele adquire sentidos, isso tanto para leitura quanto para escritura de um texto.

Paul Henry, comentando o que diz Pêcheux: “cada vez que um instrumento ou um experimento é transferido de um ramo de ciência para outro, este instrumento ou experimento é de algum modo reinventado, tornando-se um instrumento ou experimento desta ciência em particular, ou deste ramo particular de ciência”<sup>21</sup>, o que nas palavras de Saussure é “o ponto de vista que cria o objeto”<sup>22</sup>. Esse ponto de vista caracteriza uma posição discursiva que o sujeito assume na sociedade. Neste caso, o objeto leitura e conseqüentemente, a escrita, são significadas de acordo com a posição de quem lê e escreve.

Observa-se que em cada posição de leitor de uma área específica não há apenas um método diferente de se ler um objeto, mas o leitor é um sujeito interpelado pela ideologia e constituído por formações discursivas diferentes; como diz Orlandi, “ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos seus sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção”<sup>23</sup>. Ao dizer, o sujeito se significa na linguagem, pois ao dizer, o sujeito se inscreve em uma posição na qual ele se reconhece, se identifica.

Esse reconhecimento remete ao interdiscurso, ao já dito. Sobre interdiscurso, em “Leitura e memória: projeto de pesquisa”, Pêcheux esclarece:

O termo *interdiscurso* caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não-dito da sequência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar: assim, a noção discursiva de pré-construído deve ser distinta da noção lógica de pressuposição, da mesma forma a noção discursiva de discurso transversal se distingue da noção lógica de implicação<sup>24</sup>.

Conforme o exposto, para compreender o funcionamento do interdiscurso na voz do indígena é possível refletir a partir das questões: Como se manifestam as memórias que constituem os dizeres indígenas ao dizer o que dizem a partir de sua interpretação de leituras do não indígena? E, a partir das posições desses sujeitos indígenas, como falam e interpretam o que leem? É o que se busca compreender nas vozes dos indígenas, a seguir.

20 LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni (Org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 165.

21 HENRY, (1997, [1969] p. 17).

22 SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012, p. 39.

23 ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª edição. Editora Pontes. Campinas, SP, 2020, p. 21.

24 PÊCHEUX, Michel. Leitura e Memória: projeto de Pesquisa. In: ORLANDI, Eni (org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 145-146.

## EFEITOS DE SENTIDO NA VOZ DO INDÍGENA SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

O sujeito do discurso é aquele que, em uma dada situação, fala de uma determinada posição que é resultado de um processo social e histórico. Nas palavras de Mariani “falar é inscrever-se em redes históricas e sociais de produções de sentidos que antecedem ao próprio ato em si, e cuja memória nem sempre se depreende com nitidez.”<sup>25</sup> Dessa forma, o modo de dizer estabelece relação com suas memórias e com as formações discursivas que o constitui enquanto sujeito do discurso. Vale lembrar que as vozes dos indígenas analisadas neste estudo são de lideranças que estão à frente da defesa de seus povos, suas culturas e seus territórios. Além disso, eles são articuladores de movimentos indígenas. Antes de abordar a questão dos efeitos de sentido nos recortes discursivos, destaca-se que os povos indígenas, também denominados de povos originários do Brasil, aqueles que estavam no país antes da chegada dos colonizadores, os indígenas pela relação com os colonizadores, representam o discurso da minoria de raça. Destaca-se, também, que o indígena, como sujeito colonizado, sempre esteve à margem da sociedade, assim como outros grupos dos segmentos sociais, como por exemplo: negros, mulheres, homossexuais e pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Todos eles pertencem à minoria, não em termos de quantidade, mas na forma como estão representados pelo imaginário social, ou melhor, nas relações sociais da ideologia da classe dominante.

Sobre a questão de minoria, Muniz Sodré *apud* Orlandi diz que,

A noção contemporânea de minoria refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, diz o autor (*idem*, 2005) são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, etc.<sup>26</sup>

Nesse caso, em específico, dos povos indígenas, esses são enquadrados nessa concepção de minoria por se tratarem de sujeitos que travaram suas lutas contra a classe dominante que configurou, na política, o apagamento dos povos originários em seus territórios a partir de um imaginário do outro, ou melhor, de formações imaginárias do colonizador sobre o colonizado.

Retomando à questão do *corpus*, vale lembrar que o *corpus* é composto de sequências discursivas de entrevistas-depoimentos dos indígenas. Estas, como abordado na introdução, se encontram na obra *O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, do indígena Daniel Munduruku (2012). Mas, analisa-se, também, sequências discursivas de textos dos indígenas Ely Ribeiro (2018) e Daniel Munduruku (2018), ambos da mesma coletânea, intitulada *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação e recepção* (recurso eletrônico). O texto de Ely Ribeiro

25 MARIANI, Bethania. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes, 2004, p. 40.

26 SODRÉ, 2005 *apud* ORLANDI, Eni. Ser diferente: a quem interessa minorias? In: ORLANDI, Eni (Org.). *Linguagem e sociedade, políticas*. Porto Alegre: Univás; Campinas: 2014, p.31. Coleção Linguagem & Sociedade.

*Literatura indígena e direitos autorais*, é o quinto capítulo da coletânea organizada por Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloisa Helena Siqueira Correia e Fernando Danner. E, o texto de Daniel Munduruku (2018), *Escrita indígena: registro, oralidade e literatura – o reencontro da memória*, corresponde ao sétimo capítulo da mesma obra.

Sobre textos para a AD materialista, Orlandi explica que, “textos para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras.” E a autora ainda destaca que o que interessa no texto não é “sua materialidade, que é linguístico-histórica, [...], mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco”.<sup>27</sup>

Esta é uma noção de texto em AD, mas é importante saber que texto e discurso não são a mesma coisa – vale esclarecer que “o que caracteriza a relação entre discurso e texto é o seguinte: eles se equivalem, mas em níveis conceituais diferentes. Isso significa que o discurso é tomado como conceito teórico e metodológico e o texto, em contrapartida, com conceito analítico correspondente”<sup>28</sup>. E, ainda, Pêcheux define que “o discurso não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”<sup>29</sup>. Nas palavras de Orlandi, os discursos entendidos como sendo “as relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”<sup>30</sup>. Pode-se concluir da seguinte maneira: o texto é a base material linguístico-histórico, é o lugar material onde se processam os discursos, e, nestes, os efeitos de sentidos são mobilizados por sujeitos que ocupam diferentes posições.

Pensar sobre os efeitos de sentido de leitura e escrita na voz do indígena no século XX e XXI, é refletir como estes dispositivos estão funcionando em seus dizeres, ou melhor, nos textos escritos por indígenas. De um lado, a aquisição desses poderia ser tomada como evolução desses povos, assim como foi para a História da Humanidade. Mas, nesse caso específico, nos discursos dos indígenas, os sentidos apontam para outros lugares. Portanto, sobre os sentidos de leitura e escrita para o indígena, são compreendidas a partir da abordagem realizada por Pêcheux:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesma (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em um jogo no

27 ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípio e procedimentos*. 12. ed. Pontes Editores. Campinas: SP, 2015, p. 62-63.

28 ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 6ª edição. Pontes Editores. Campinas, SP, 2011, p. 158-159.

29 PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 1997 [1969], p. 82.

30 ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípio e procedimentos*. 12. ed. Pontes Editores. Campinas: SP, 2015, p. 20.

processo sócio-histórico no qual as palavras expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas)<sup>31</sup>.

Diante do exposto na fala de Pêcheux, de que o sentido não está na palavra, no léxico de forma transparente, mas está “determinado pelas posições ideológicas” nas quais o sujeito falante está inscrito, já que as palavras são determinadas pelas posições ideológicas e processo sócio-histórico do sujeito. Neste destaca-se que, o sujeito indígena a partir do movimento histórico, das conjunturas do final do século XX passam à condição de sujeitos letrados, pelos processos que foram obrigados a enfrentar. No entanto, pela resistência, não deixam sua essência de povos originários. A partir dessa nova conjuntura para os indígenas, os sentidos, de leitura e escrita vão deslizar de acordo com as posições dos sujeitos do discurso, das formações discursivas nas quais os sujeitos estão inscritos, conforme as sequências discursivas (doravante SD) a seguir. Daniel Munduruku, a partir de uma relativa, aponta a importância de sua escrita. Mas, vale enfatizar como afirma Orlandi que, “o analista tem, pois como objeto de observação o texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso”<sup>32</sup>. Portanto, os sentidos não estão dados porque a “linguagem não é transparente”<sup>33</sup>. Na SD1 Munduruku diz:

(SD1) **O que busco provar com esse livro é que o Movimento Indígena brasileiro teve e tem seu caráter educativo – sobre o qual procuro estruturar o foco –, não sendo apenas o que se vê “de fora”, ou seja, ele é um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas**<sup>34</sup>.

Ao apresentar seus propósitos com a escrita de seu livro, o indígena o faz a partir da relativa de infinitivo “o que busco provar”. Os sentidos dessa relativa são recuperados por meio de paráfrases construídas a seguir, ou melhor, os funcionamentos pré-construídos estão recuperados em parte em P1:

(P1) **O que busco provar com esse livro é que o Movimento Indígena brasileiro teve e tem seu caráter educativo – sobre o qual procuro estruturar o foco –, não sendo apenas o que se vê pelo “olhar do colonizador”, olhar do outro, ou seja, aquela escrita é um instrumento legítimo na defesa dos direitos de quem invade, porque inverte os lugares dos sujeitos. Essa escrita é um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas. O que busco provar com essa escrita é que ela é um instrumento legítimo/uma prova**

31 PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 146.

32 ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Pontes Editores, Campinas, SP, 2012b, p. 33.

33 *Ibid.*, p.31.

34 MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 12.

**legítima na defesa dos direitos indígenas**, estruturado(a) em processo de autoformação e **servindo também**, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, **para transformar** o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas para que a sociedade e o Estado os enxerguem como sujeitos capazes. Nas palavras de Munduruku “**posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou**”<sup>35</sup>.

Munduruku (re)significa o léxico **escrita** que deriva de **símbolo de poder** na posição do colonizador, para o (re)significado pela posição do indígena letrado para **instrumento que prova, ou melhor, a escrita indígena possibilita provar** que eles são os verdadeiros donos da terra, que eles estavam no Brasil antes dos colonizadores. Pois, com essa escrita os indígenas podem escrever a sua história. A escrita está funcionando como instrumento que prova a capacidade de aprender e dominar o símbolo do poder do colonizador, este que criou um imaginário social de índio como um sujeito **incapaz** conforme destaca o Código Civil de 1916 e a lei 6001/73 – o Estatuto do Índio. Portanto, essa escrita é uma voz determinada pela posição de sujeito indígena escritor, sujeito indígena letrado, aquele que faz **ecoar** sua voz por meio do uso desse instrumento de defesa. Na paráfrase P1, quando diz “x” – o **que busco provar com o livro** – é possível de ser lido como “y” – o **que busco provar com essa escrita**. Essa recuperação é feita pela substituição lexical sinonímica, pois livro está funcionando como escrita. A partir dessa substituição lexical, os efeitos da relativa apontam a importância desse instrumento para o indígena como: i) a escrita apresenta o caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro; ii) a escrita não é o que se vê pelo olhar do colonizador; iii) a escrita é uma prova legítima em defesa dos direitos dos povos indígenas; iv) a escrita está estruturada em um processo de autoafirmação do que se é; v) a escrita é uma prova que serve para transformar o olhar do outro: do Estado e da sociedade não indígena; vi) a escrita é uma prova de que o indígena é um sujeito capaz de (re)significar, de evoluir e de aprender.

Dessa forma, em P1, ao dizer “x”, “**esse livro é um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas**”, a importância da escrita aponta para o sentido em “y”, ou seja, “**essa escrita é agora um instrumento legítimo** na defesa dos direitos indígenas porque quem escreve é um indígena. Neste caso, **instrumento legítimo**, não quer dizer **legítimo** (próprio) da cultura indígena, mas a escrita indígena é que é legítima no sentido de que, quem escreve é quem vivencia e, não a escrita de quem escreve de fora da cultura, esse escreve o que observa a partir da posição colonizadora sobre os povos indígenas. Conforme o funcionamento em P1 ao dizer “x”, “**não apenas que se vê “de fora”**”, aponta para “y”, “**que se vê pelo olhar do outro**” conforme foi exposto por cinco séculos em todos os escritos sobre indígena

35 MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 43.



pelo colonizador e pelo Estado. Ao dizer anaforicamente que [esse livro] é **estruturado em um processo de autoformação**, é o mesmo que dizer na paráfrase do próprio Munduruku “posso ser quem você é [posso ler e escrever], sem deixar de ser quem eu sou”. Com o processo de autoformação, o indígena pode fazer uso da leitura e da escrita sem deixar de ser indígena, o indígena pode usar a escrita, pode ser professor, médico, engenheiro, político, advogado [...] sem deixar seus princípios, sua cultura, seu modo de ver a vida, a natureza e o meio ambiente.

O processo de autoformação significa uma tomada de posição do indígena que na ilusão de ser a origem de seu dizer, no sentido empregado por Pêcheux “o apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo, apagamento necessário no interior do sujeito como ‘causa de si’”<sup>36</sup>, ele, o indígena, propõe que o livro seja, também, uma proposta de “mudança” do olhar do outro, o da “sociedade brasileira e o do Estado”, sobre os povos originários. Nas palavras do autor em “x”: “um instrumento **servindo também [...] para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas**”. Esse dizer aponta o mesmo efeito de sentido em “y” “**servindo também para educar a forma de a sociedade brasileira e o Estado enxergarem os povos indígenas**”. Sobre esse efeito de tomada de posição do indígena, Mariani explica: “Não há desse ponto de vista, um total domínio sobre o que se diz, embora haja uma perene e ilusória tentativa de controle do dizer”<sup>37</sup>.

A ideia de adição na conjunção – **também** – enfatiza o objetivo da escrita indígena para **mudar** a forma de sociedade e Estado **olhar** o indígena. Existe uma finalidade para com essa escrita, inscrita no verbo **mudar**. Este é um verbo de ação que exige uma **transformação**, neste caso, uma forma diferente de a sociedade e o Estado passarem a enxergar os povos indígenas.

Dessa forma, no século XXI, Munduruku é uma voz que quer desconstruir os discursos preconceituosos, e esse sujeito legitima os direitos indígenas porque, quem diz agora, não diz “de fora” da cultura. Assim, entende-se que as vozes silenciadas na história brasileira dos povos originários, agora estão “ecoando”, estão sendo ditas a partir de sujeitos legitimados a dizer.

Nisto reside a luta, a conquista, os propósitos de indígenas, e essas vozes consistem em resgatar sentidos que foram silenciados, ou desconstruir os dizeres do outro, dizeres daqueles que não respeitaram a cultura e o modo de vida do indígena. Dito em outras palavras, aquilo que foi cristalizado no dizer do colonizador e na sociedade brasileira através de escritas do não indígena, agora está sendo quebrado, pois foi na ausência de uma escrita indígena que o silêncio foi imposto aos povos originários, portanto, pela “interdição” da voz do indígena no passado, já

36 PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p.143.

37 MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004, p. 40.

que os povos originários não dominavam a escrita, que foram silenciados [como exposto], e esse silêncio está sendo rompido pela resistência através do domínio da escrita pelo sujeito indígena desde o século XX. Para Orlandi, o silêncio é a “respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”<sup>38</sup>. Por isso, ao fazer uso da escrita o indígena também deixa na escrita marcas de sua resistência, pois o silêncio para o indígena durante todo processo de domínio desse saber, significou uma forma de resistência, pois o não dizer, é uma forma de dizer e é uma forma de repudiar a política colonizadora.

Na voz de Munduruku, a quebra de silêncio de séculos está em consonância com o que Pêcheux já dizia no texto “Só há causa daquilo que falha ou inverno político francês: início de uma retificação”: “não há ritual sem falhas”<sup>39</sup>. Isso quer dizer que há sempre falhas, uma vez que não há ideologias sem falhas, sem furos, sem frestas para que o sujeito possa se (re)significar. Nesse sentido, na dominância ideológica do colonizador, na imposição de uma escrita para dominar o indígena, Munduruku e os parentes se (re)significam na escrita usando-a como defesa, como ele afirma: “O que **busco provar** com esse livro”. Nesse caso, pode-se dizer que “não há dominação sem resistência”<sup>40</sup>, “**o livro/a escrita é um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas**, estruturado em **processo de autoformação**”<sup>41</sup>. De acordo com essa fala, a escrita de Munduruku deriva para autoafirmação, resistência, voz e defesa.

Na imposição do saber da cultura europeia, o indígena toma posse desse conhecimento para se autoformar, para se defender, para buscar direitos e provar que (re)existiram aos processos de extermínios, ou melhor, a escrita é a porta de saída, a válvula de escape. Dessa forma, Conte, Lopes e Tettamanzy afirmam: “a escrita serve como meio de sobrevivência para desconstruir discursivamente o imaginário colonial”<sup>42</sup>.

Na SD2, Munduruku destaca a importância de os povos indígenas aprenderem a ler, no sentido de interpretar o mundo do não indígena, e ao interpretar, precisa escrever para denunciar, para mudar os efeitos dessa formação imaginária sobre os indígenas.

É importante destacar que da SD2, serão analisadas apenas a segunda parte e a terceira.

38 ORLANDI, Eni. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp 2007, p. 13.

39 PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 277.

40 **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 281.

41 MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 12.

42 CONTE, D; LOPES, Nádia L.; TETTAMANZY, Ana Lúcia L. A escrita indígena como flecha: a fala ancestral no Pós-colonialismo. **Rev. FSA**, Teresina, v. 15, n. 4, jul./ago 2018, p. 240.

(SD2) Esses povos – uns e outros – estão vivos. Suas memórias ancestrais ainda estão fortes, mas ainda têm de enfrentar uma realidade mais dura que a de seus antepassados. Uma realidade que precisa ser entendida e enfrentada. **Não mais com um enfrentamento bélico, mas através do domínio da tecnologia da cidade. Ela é tão fundamental para a sobrevivência física quanto para a manutenção da memória ancestral. É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada**<sup>43</sup>.

De acordo com alguns sentidos recuperados pelas paráfrases a seguir, sobre a SD2 e SD3, a escrita tornou-se um instrumento fundamental na defesa e também instrumento de resistência para os povos indígenas. Pela escrita querem se dar a conhecer através da posição de indígena letrado que é legitimada, como apontado em P2 e P4. Isso porque, à medida que podem ser conhecidos, podem ser respeitados, podem ter sua cultura valorizada. Dessa forma, o sujeito passa a existir para sociedade, como afirmou Djamilia Ribeiro sobre “lugar de fala” no sentido de “existir”<sup>44</sup> ser reconhecido, garantir a sobrevivência física e cultural, e não na condição de invisível.

Em P2 a escrita funciona como arma em substituição do armamento bélico, veja:

(P2) **Não mais com um enfrentamento armado com armas de fogo ou flechas, mas através do domínio da escrita. Ela, a escrita é tão fundamental para a sobrevivência física quanto para a manutenção da memória ancestral.**

Nesta paráfrase P2 ao tratar de resistência como enfrentamento, não o enfrentamento bélico, que fere e mata – **mas** – com a **escrita**. Pois, o enfrentamento que antes se dava pela violência armada, de um lado na defesa, os indígenas com arcos e flechas, de outro lado, no ataque, estavam os colonizadores com canhões e armas de fogo, agora apontado pela conjunção – **mas** – se dá na oposição bélica, mas na contramão da escrita que antes era símbolo do “poder” apenas do colonizador, como exposto. O enfrentamento se dá agora, na relação do indígena com o instrumento tecnológico que é a escrita, ela é uma conquista e ao mesmo tempo, um efeito de resistência, pois conforme escreve Souza a escrita “possibilitou aos povos indígenas estabelecerem diálogos e entendimentos com o poder público, por meio de produção de documentos reivindicatórios”<sup>45</sup>. Portanto, saber usar essa ferramenta “não é negar o que se é”<sup>46</sup>. Ao contrário, é mostrar a capacidade de

43 MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 82.

44 RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2020, p.64.

45 SOUZA, Ely Ribeiro. Literatura e direitos autorais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 51.

46 MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. *In*: DORRICO, Julie;

adaptar-se, de subjetivar-se. Dessa forma, “**é preciso interpretar; é preciso conhecer; é preciso tornar-se conhecido; é preciso escrever**”.

(P3) **É preciso interpretar** o que escreveram sobre os indígenas. **É preciso tomar conhecimento** dessas escritas sobre os indígenas. **É preciso registrar** a história silenciada para que seja conhecida. **É preciso guardar nos livros** – mesmo que seja com o sangue derramado dos ancestrais – a história que foi tantas vezes negada.

Nesta paráfrase, ao defender a necessidade de o indígena saber interpretar o que escreveram sobre seus povos, é para contestar na escrita indígena o “equivoco” dito pelo “de fora”. E a necessidade de escrever as histórias indígenas numa perspectiva legítima, Munduruku, destaca que a importância da escrita significa assegurar a memória dos povos, assegurar suas lutas, suas batalhas. Ao dizer “x” – **é preciso escrever** – deriva para “y” – **é preciso registrar** para não esquecer o sangue derramado e tornar sua verdadeira história conhecida. **É preciso guardar nos livros** – mesmo que a história lhe arranque lágrimas de sangue, a história negada pelo “de fora”.

Na SD3, o indígena Munduruku ressalta a importância de saber interpretar a técnica da modernidade e dominá-la para usá-la a seu favor, em sua defesa numa perspectiva legítima. De acordo com alguns sentidos recuperados pelas paráfrases a seguir, pois a escrita passa a ter seu funcionamento como instrumento de defesa e também de resistência para os povos indígenas, que querem se dar a conhecer através de uma escrita legitimada, conforme apontada em P4. Pois, como afirmado na análise acima, à medida que podem ser conhecidos, podem ser respeitados, podem ter sua cultura valorizada. Veja a seguir:

(SD3) **A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica** com perfeição para poder **utilizá-la a favor da gente indígena**. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, **é afirmação de competência**. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois **ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro**<sup>47</sup>.

A escrita como técnica da cultura do “de fora” precisa ser dominada pelos povos indígenas, povos de culta oral, que usa esse instrumento para se autoafirmar, veja em P4:

(P4) **A escrita é uma ferramenta/dispositivo. É preciso saber usá-la** com perfeição para poder **utilizá-la a favor da gente indígena**. Saber usar essa ferramenta não é negar o que se é. Ao contrário, é mostrar a capacidade de

DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 83.

47 MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 83.

adaptar-se, de evoluir, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico **para dar-se a conhecer ao outro**.

Em P4, a escrita é uma ferramenta para poder dar-se a conhecer ao outro. Ela, a escrita possibilita ser visto, possibilita lutar por direitos, possibilita ter a memória reconhecida. Por isso é preciso dominar essa técnica da cidade, o que não quer dizer negação de si, mas afirmação de competência, de subjetivar-se, de adaptar-se às novas conjunturas sem perder sua essência. Como afirma Souza, “a escrita possibilita o registro de muitos conhecimentos que giram em torno das aldeias, informações que se vão com o falecimento dos mais velhos e pajés”<sup>48</sup>. Nesse caso, a escrita desliza para funcionar como armazenamento de conhecimentos e informações que podem se perder com a morte dos mais velhos e dos pajés. Dito em outras palavras, a escrita, para o indígena, tem sua importância para manter viva a cultura dos povos. Ou melhor, o “símbolo do poder civilizatório” foi (re)significado como **instrumento de defesa do colonizado**. Essa é sua importância da escrita para esses povos. Essa é a regularidade nas vozes indígenas.

Além disso, a escrita, para Souza, pode chegar ao povo brasileiro como informação sobre a cultura tradicional indígena, como também ela serve na elaboração de documentos reivindicatórios de políticas públicas. Acrescenta o autor: “escritas essas que podem informar ao povo brasileiro sobre a cultura tradicional indígena, sua diversidade e realidade, na elaboração de documentos reivindicatórios de políticas públicas junto ao Estado nacional”<sup>49</sup>. De modo que ele também trata da importância do domínio da escrita por parte do indígena como forma de estabelecer diálogo com o poder público.

No entanto, aí entra o importante papel da leitura e da escrita do indígena. Aquilo que serviu de estratégia pelo Estado para descaracterizá-los como povos indígenas, serviu também para articulá-los politicamente. De posse da escrita na língua portuguesa, os indígenas aprenderam a denunciar as violências sofridas; essa tecnologia serviu para escrever documentos reivindicando políticas públicas, serviu para registrar “guardar nos livros seu medo de esquecimento”. Esse dizer aponta: “a escrita do indígena torna imortais suas memórias”, ou ainda, “a escrita do indígena serve para proteger sua cultura”, ou melhor, “a escrita do indígena serve para perpetuar suas memórias, seu modo de vida, seus conhecimentos ancestrais”.

O indígena, Álvaro Sampaio Fernandes em entrevista-depoimento, diz que aprendeu a ler e escrever para defender os interesses coletivos, para defender os

48 SOUZA, Ely Ribeiro. Literatura e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 51.

49 SOUZA, Ely Ribeiro. Literatura e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 51.

direitos indígenas. Em seu discurso, Fernandes defende o desejo de adquirir um instrumento da cultura do outro, nesse caso, a escrita, (re)significada como forma de resistência, como objeto de defesa de seu povo, da sua cultura, como garantia de seus direitos. Veja como ele diz na SD4:

(SD4) **E meu avô sempre dizia: Nós perdemos muita coisa, porque nosso povo não sabia escrever.**<sup>50</sup>

Perder coisas por causa da ausência da escrita, por não saber interpretar o que estava escrito nas leis do não indígena, era motivo de preocupação para o indígena, era hora de subjetivar através da escrita, a escrita passa a ser uma necessidade para garantir o direito de sobreviver.

(P5) **E meu avô sempre dizia: “Nós perdemos muitos direitos” – nosso território, nossa cultura, nossa língua porque não dominava a escrita/porque nosso povo não sabia escrever/não dominava a técnica do colonizador.**

Na SD4, a ausência da escrita aponta para perdas de direitos, perdas da cultura e das línguas. Por isso Fernandes diz que aprendeu a ler com algumas finalidades, como afirma: “Aprendi a ler e a escrever no colégio para defender o que nós queríamos nas aldeias”<sup>51</sup>. Dessa posição de indígena letrado a resistência indígena se mantém para emissão de sua voz e quebra do silêncio, da interdição, conforme foi abordado. Dito de outra forma, nas palavras de Fernandes, “Quanto mais índios souberem escrever, mais estaremos salvando a cultura de nossos povos”<sup>52</sup>. Dessa forma, dominar/usar a escrita aponta “salvar” para preservação da cultura dos povos indígenas, pois saber usar a tecnologia do colonizador aponta para guardar nos livros os conhecimentos que eram mantidos vivos pela oralidade. Diante do exposto, na voz desse indígena, escrever desliza para “instrumento de luta”, “arma de defesa”, defender é também “garantir o que deseja”, “defender o que necessita para sobreviver”. Parafraseando-o: aprendi a ler e escrever para lutar por, ou garantir a: “autonomia econômica, nossa educação, nossa saúde, nossa cultura e nosso território”.

Nessa nova conjuntura de produção, Fernandes defende a necessidade da escrita para “salvar” a cultura indígena. Ao escrever, o indígena relata sobre sua cultura, desta forma ele perpetuará nos livros as memórias que poderiam ser esquecidas. Portanto, pela literatura será sempre lembrada, já que muitos indígenas não vivem mais em aldeias, não recebem mais os ensinamentos dos pajés, dos mais velhos, ou mesmo porque os mais velhos estão morrendo, eles que são as “bibliotecas vivas” para esses povos. Assim, a memória que era sempre atualizada nas aldeias através da oralidade, agora tem a oportunidade de ser guardada em livros.

50 MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 86.

51 MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 87.

52 *Ibid.*, p. 93.

Fernandes trata das perdas dos povos indígenas devido à falta da escrita em sua cultura. Ele relata que a falta de conhecimento da escrita pelos indígenas fez com que tivessem perdas significativas para seus povos. Tais perdas remetem às terras, às políticas públicas, à falta de acesso a documentos etc. Isso significa que escrever exige a leitura de documentos que circulam e que se estabelecem para garantia ou retirada de direitos dos indígenas. Portanto, “perder coisas” pode significar não estar atento às leis, aos decretos e a outros documentos que se referem aos povos indígenas.

É essa ânsia de defender sua cultura e manter vivas suas origens que os faz serem diferentes - é que eles aprendem a escrever para registrar a sua história a partir de seu olhar e, assim, manter viva a memória de seu povo. Portanto, ler e escrever para esse sujeito aponta para o sentido de defesa de seus direitos ou interesses coletivos.

Tendo em vista o que foi analisado, os efeitos de sentido de escrita e leitura no processo de formação do indígena são vários. Embora a formação ideológica em relação ao universo do indígena seja a mesma, pautada pela natureza, terra, meio ambiente, línguas, cultura e educação, as formações discursivas são heterogêneas, daí os resultados de diferentes efeitos de sentido de leitura e escrita para cada povo, cada pessoa. Resumindo, na voz de Souza:

A escrita tem se mostrado de grande utilidade nos contextos indígenas, uma ferramenta que deixou de ser um instrumento de dominação e controle e que hoje é instrumento de afirmação, divulgação e defesa dos povos indígenas – um instrumento de divulgação das riquezas culturais, das narrativas, dos mitos, das imagens, dos simbolismos que destacam a estética, o belo, os grafismos que orientam nossa condição de povos diferenciados, com línguas e territórios, filosofias e ciências, embora certos setores da literatura brasileira ainda precisem permitir acesso e permanência da literatura indígena em suas academias e fóruns.<sup>53</sup>

Na forma como Souza aborda, seja pelo sentido de leitura, seja pelo poder simbólico, passa a ser escrita um instrumento útil e favorável à divulgação dos conhecimentos ancestrais, ela perde a condição de “poder” apenas para o colonizador e para o Estado, e, passa a ser também estruturante para os indígenas. Pois, eles, os indígenas como sujeitos letrados, passam a se incluir numa sociedade que os excluiu por séculos, mas sem deixar de ser quem são, podendo, nessa nova conjuntura, estabelecer relações com a sociedade e com o Estado. Nas palavras de Orlandi,

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está assim relacionada com a existência ou ausência da escrita. Isso por-

53 SOUZA, Ely Ribeiro. Literatura e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 69.

que, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, ela define o estatuto do interdiscurso (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos) [...] <sup>54</sup>.

Destaca-se nessa fala da autora, a escrita como “lugar de constituição das relações sociais”, neste caso, da relação do indígena para com o Estado e a sociedade não indígena. Pois a escrita passa a ser usada por esses povos para dialogar com o Estado e a sociedade com o intuito de desconstruir um já-dito na escrita do não indígena. Vale lembrar que a escrita, sempre tomada como determinante de *status*, não só a escrita como a leitura eram/são lugares de poder, elas determinavam/determinam quem poderia/pode dizer, já que, no processo histórico, a leitura e a escrita não eram para todos, pois mulheres, escravizados, colonizados, assim como os povos indígenas, não dominavam os dispositivos tecnológicos.

Uma vez que a escrita era de domínio do europeu como exposto, pertencia à cultura do colonizador, logo, era para poucos, como dissemos anteriormente. Era dessa forma que a sociedade se estruturava, se dividia. Neste sentido, para Orlandi, “não adianta só ‘aprender’ a escrever, é preciso que esta aprendizagem não seja uma mera transcrição, mas que inscreva o sujeito na estrutura social. Podemos resumir isso dizendo que a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais” <sup>55</sup>. Dessa forma, a escrita do indígena passa a ser lugar de enfrentamento nas relações com o Estado e a sociedade brasileira, nesse sentido ela é também lugar do político, lugar de poder em uma sociedade letrada.

Partindo desses pressupostos, entende-se os motivos pelos quais os indígenas levaram tanto tempo para dizer, ou melhor, para escrever suas histórias, pois eles pertenciam, como discutido, a uma cultura de oralidade e não podiam, naquele contexto, competir com o poder da escrita do europeu. Uma escrita que silenciava e apagava a voz dos indígenas, porque não havia possibilidades de dizer da posição que ocupavam como sujeitos colonizados. No entanto, o silêncio gritava, mas esse grito reprimido. Hoje, a voz “ecoa” nas escritas indígenas por meio de livros, redes sociais etc.

O indígena vence a barreira imposta como censura, pela interdição, que era o não domínio da língua escrita. E, de posse desta, passa a ler e a escrever a partir da posição de indígena letrado para contar sua própria história, para dar-se a conhecer. Essa forma de ver o mundo do indígena, em sua relação com o universo simbólico, estabelece outra relação de tensões entre os sujeitos colonizadores e colonizados. Para os indígenas, a escrita substitui a flecha, a leitura é a ponte que liga os povos indígenas de hoje aos seus ancestrais.

54 ORLANDI, Eni. Reflexões sobre escrita, Educação indígena e sociedade. In: **Escrita, escritura e cidade (I)**. Nº 5. Escritos, Unicamp, dez. 1999, p. 8, grifos da autora.

55 ORLANDI, Eni. Reflexões sobre escrita, Educação indígena e sociedade. In: **Escrita, escritura e cidade (I)**. Nº 5. Escritos, Unicamp, dez 1999, p. 8.



## FECHANDO ESSA LEITURA

O objetivo deste estudo foi compreender os efeitos de sentido de leitura e escrita na voz dos indígenas nos séculos XX e XXI. Para esse fim, foi necessário escutá-los para interpretar o funcionamento dos sentidos desses dispositivos para o colonizado nessas novas conjunturas. Pois, ler o mundo, e escrever o mundo, pertencia ao universo simbólico dos povos da cultura europeia. O uso desses dispositivos diferenciava o indígena do universo do não indígena. O não indígena usava as práticas de ler e escrever que culturalmente estava presente há séculos, para a forma-sujeito moderna, uma sociedade letrada e, portanto, faz-se necessário que o indígena seja inserido nesse universo das palavras escritas. No entanto, para o indígena, que tem a cultura oralizada, esse universo é novo, mas hoje necessário, de modo que as palavras, discursivamente, ganham sentidos que lhes são próprios de sua formação discursiva.

Ao longo do desenvolvimento do gesto de análise, foram identificados significados distintos para ler e escrever, como poder, autonomia, defesa de interesse coletivo, instrumento, ferramenta, guardar, preservar, resistência, técnica. São palavras que significam muito para sujeitos que permaneceram séculos silenciados, interditados, sem voz.

Dessa forma, o modo como a sociedade lê o indígena é resultado de um processo histórico da formação que o país atravessou desde o contato entre as duas culturas. E o modo como o indígena lê a sociedade brasileira é resultado dos lugares que ocupam em sua formação social, que difere da formação social capitalista. Além disso, a importância dessas tecnologias (leitura e escrita) é que vêm contribuindo para o processo de autoafirmação dos indígenas na sociedade brasileira em forma de produção de documentos, literatura, *sites*, *blogs* e outros.

Portanto, a forma de o indígena se relacionar com a leitura e a escrita é de saber usá-las como instrumentos, sinal de poder, no sentido de poder manifestar aquilo que foi silenciado aos seus ancestrais, aquilo que foi negado, o direito de expor o que sentia e sabia.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Trad. João Guilherme de Freitas Teixeira [Introdução de Jacques Bidet]. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 1999.
- CONTE, Daniel; LOPES, Nádia da Luz; TETTAMANZY, Ana Lúcia. Liberato. A escrita indígena como flecha: a fala ancestral no Pós-colonialismo. **Rev. FSA**, Teresina, v. 15, n. 4, p. 228-245, jul./ago. 2018.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da 'Análise Automática do Discurso' de Michel Pêcheux (1969). *In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Orgs Françoise Gadet; Tony Hak; Tradução Bethania Mariani [et al]. #ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. (1997 [1969], p.13-37).
- KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p.39-44.
- LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. *In: ORLANDI, Eni (org.) Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.p.163-173.
- MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

- MUDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Paulinas. São Paulo, 2012.
- MUDURUKU, Daniel, Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p.81-84.
- ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso**. 6ª edição. Editora Pontes. Campinas, SP, 2011.
- ORLANDI, Eni. Reflexões sobre escrita, Educação indígena e sociedade. *In*: **Escrita, escritura e cidade (I)**. Nº 5. Escritos, Unicamp, dez. 1999.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9ª edição. Editora Cortez, São Paulo, 2012a.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª edição. Pontes Editores. Campinas, São Paulo, 2012b.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª edição. Editora Pontes. Campinas, SP, 2020.
- ORLANDI, Eni (Orgs.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3ª Edição. Pontes Editora Campinas, SP, 2003.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Editora Pontes 12ª Ed. Campinas, SP, 2015.
- ORLANDI, Eni. Ser diferente: a quem interessa minorias? *In*: ORLANDI, Eni (Org.). **Linguagem e sociedade, políticas**. Porto Alegre: Univás; Campinas: 2014. Coleção Linguagem & Sociedade.
- ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, Nº 61, jan/mar. 1994.
- ORLANDI, Eni. **As formas de silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- ORLANDI, Eni. Prefácio. *In*: ORLANDI, Eni (org.). **Discurso Fundador: a formação do país e a constituição da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.p.7-9.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Editora Unicamp. Campinas, SP, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p.61-161.
- PECHEUX, Michel. Leitura e Memória: projeto de Pesquisa. *In*: ORLANDI, Eni (org.) **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 141-150.
- RIBEIRO, Djamil. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2020.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SODRÉ, Muniz. “Por um conceito de minoria”. *In*: Barbalho, A. e Paiva, R (Orgs.) **Comunicação e Cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.
- SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura e direitos autorais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p.51-74.
- ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. Lugar de Fala: enunciação, subjetivação, resistência. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 12, n. 18, p. 63-71, 2017.

## Diálogo entre Acre e Nordeste através do cordel: de Lampião a Chico Mendes

Luiza Camyla da Costa Correia  
Luana Karolyne dos Santos

A lógica aristotélica “a arte imita a vida” nos apresenta uma tentativa de representar a vida através da arte, isso pode ser observada nas obras de arte que cotidianamente encontramos, seja na música, nas artes plásticas, na literatura ou mesmo nas novelas brasileiras que são acompanhadas por milhões de brasileiros, essas diversidades artísticas apropriam-se de cenários e personagens pertencentes ao cotidiano do brasileiro, e conseqüentemente, tentam retratar a história da sociedade brasileira, como veremos nos cordéis analisados nesta pesquisa. A arte para a qual voltaremos nosso olhar neste artigo é a literatura, mais precisamente sobre o gênero cordel. Esse gênero literário tem suas características específicas de acordo com Virgens, Sampaio e Silva<sup>1</sup>

[...] se difundiu como um recurso poético de expressividade das classes populares nordestinas, que instrumentalizavam e propagavam de forma livre e democrática as suas perspectivas reais e artísticas sobre as histórias regionais do Brasil, através de críticas e representações sociais da vida, principalmente na região Nordeste, por meio de fábulas, narrações ou sátiras.

Assim, podemos reiterar a afirmação de Aristóteles de que a arte imita a vida, pois, como dito por Virgens, Sampaio e Silva<sup>2</sup> o cordel tem sido um instrumento de expressão popular diante das realidades do povo. Como assevera Silva e Gabriel<sup>3</sup> “As histórias rimadas, em versos, por sua característica híbrida, na qual a musicalidade, a visualidade e a performance se somam, conquistaram os lares nordestinos.”<sup>5</sup> Essa popularização nordestina também contribuiu para que pesquisadores voltassem seus olhares para essa expressão artística a tomando como objeto de pesquisa, como o fizeram: i) Virgens, Sampaio e Silva<sup>4</sup> – que discutem o uso de cordel para ensinar Geografia; ii) Silva e Gabriel<sup>5</sup> – ao considerarem o

1 VIRGENS, B. C. das; SAMPAIO, S. A.; SILVA, E. R. M. **O estudo do lugar por meio do trabalho de campo e da literatura de cordel: metodologias de aprendizado sobre a história e a evolução da paisagem da cidade de Jequié, Bahia.** Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 25, e33, p. 1-33, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.5902/2236499453323>> Acesso em: 26 out. 2022.

2 Idem.

3 SILVA, M. C. C.; GABRIEL, G. **Literatura de cordel e narrativas ambientais**, 2019, p.2.

4 VIRGENS; SAMPAIO; SILVA, **O estudo do lugar por meio do trabalho de campo e da literatura de cordel: metodologias de aprendizado sobre a história e a evolução da paisagem da cidade de Jequié, Bahia**, 2003.

5 SILVA, M. C. C.; GABRIEL, G. **Literatura de cordel e narrativas ambientais**, 2019.

cordel uma ferramenta importante para discussão referente ao meio ambiente; iii) Queiroz<sup>6</sup> – cuja dissertação discute o cordel para educação ambiental e iv) Santos<sup>7</sup> – para quem o cordel para o ensino de Ciências da Natureza.

Neste trabalho objetivamos analisar a representatividade socioambiental de algumas regiões nordestinas e amazônicas na literatura de Cordel, especificamente em obras dos cordelistas de Cosme B. Araújo, Marcus Lucenna, Jonas Muniz e Jerson Brito. Iremos analisar os aspectos de cunho regional e social das regiões Norte e Nordeste, especificamente os estados Rondônia e Ceará, e posteriormente a retratação dos personagens Chico Mendes e Lampião que são vistos (ou não) como sujeitos de suma importância para a defesa social e\ou ambiental.

De modo que possamos alcançar o objetivo a que nos propusemos, organizamos o estudo da seguinte forma: i) na seção intitulada “iluminando a noite” apresentamos o aporte teórico a partir do qual analisamos os dados; em seguida ii) apresentamos o percurso metodológico pelo qual optamos; para então iii) apresentarmos a análise dos dados; e concluir com as iv) considerações finais.

## ILUMINANDO A NOITE

O título da seção faz referência a razão pela qual o famoso Virgulino Ferreira da Silva foi apelidado de “Lampião”, personagem presente em muitos cordéis. Como um lampião a iluminar os dados que selecionamos, o aporte teórico norteia nossa análise e nos embasa para volvermos nosso olhar para as obras de modo analítico.

Neste estudo, os conceitos com os quais trabalharemos são identidade, principalmente a partir de Hall<sup>8</sup>, e reformulação pelo leitor.<sup>9</sup> O que faremos aqui é o que propõe Cândido ao afirmar que:

É este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que servem de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukács, se é determinante do valor estético).<sup>10</sup>

6 QUEIROZ, P. M. S. de. **Cordel**: um instrumento para a educação ambiental. Dissertações de Mestrado Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado Profissional em Planejamento Ambiental, Salvador, 2012.

7 SANTOS, L. B. **Literatura de cordel**: elo entre cultura e ensino de ciências. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

8 HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**, 1999.

9 CANDIDO, **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária, 1985.

10 CANDIDO, **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária, 1985, p. 5.

[...] sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.<sup>11</sup>

Hall nos apresenta no trabalho de 1999 uma (re)construção identitária do leitor, que ativa o seu conhecimento de mundo para formular interpretações textuais que podem “fugir” da interpretação almejada pelo Eu-lírico. Para Candido<sup>12</sup>, durante a leitura textual, o leitor recupera outras leituras ou imagens que divergem da subjetividade do autor, conseqüentemente, o leitor reformula outras interpretações surpreendentes ao autor.

Nosso olhar sobre a obra de arte dos cordéis selecionados estará, assim, voltado para o que a corrente criadora traz até o leitor de realidade, servindo-lhe de catarse.

## ESCOLHAS DE TRAVESSIA

As escolhas metodológicas que nos auxiliam nessa travessia entre os cordéis na sede de identificar representatividade socioambiental nas obras são as da abordagem qualitativa, seguindo os procedimentos que descrevemos brevemente a seguir:

Ao observarmos as diferentes formas de exposições retrativas, encontradas nos cordéis selecionados, dos seus cenários, concomitantemente veremos a importância de seus “líderes” sociais para a preservação ambiental/ ou de comunidade pertencente a área em que atuaram.

Primeiramente, realizamos uma leitura comparativa dos cordéis “A seca no Ceará” de Cosme B. Araújo<sup>13</sup>, e “A Amazônia é nossa” por Marcus Lucenna<sup>14</sup>, mais conhecido como “O Cantador dos Quatro Cantos”. Esses autores são advindos do estado de Rondônia e Rio Grande do Norte, respectivamente. A fim de vermos o modo expositivo social e ambiental das regiões supracitadas, aplicaremos aos textos as discussões trazidas nos livros “Nordestino: Invenção do “falo”, de Albuquerque Júnior (1920 – 1940), e “A floresta amazônica nas mudanças globais”, por Fearnside (2003).

Em seguida, averiguamos a descrição retrativa de alguns “personagens”, especificamente Chico Mendes e Lampião, os quais são considerados importantes desde a defesa do patrimônio humano até o lugar onde esses “defensores” nasceram e\ou passaram grande parte de sua vida, sendo estes espaços um dos fatores primordiais na configuração não só desses indivíduos como também de outros inte-

11 Idem.

12 Ibidem.

13 ARAÚJO, C. B. **A seca no Ceará**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4321628>> Acesso em : 13 de maio 2019.

14 LUCENNA, M. **A Amazônia é nossa**. Fortaleza: Cordéis na Web, 2008. Disponível em : <<http://mundocordel.blogspot.com/2008/05/poesia-de-marcus-lucenna.html>> Acesso em : 13 de maio 2019.

grantes deste ambiente. Para melhor esclarecimento, iremos confrontar os cordéis “Chico Mendes” por Jonas Muniz<sup>15</sup>, e “Lampião: Herói ou Bandido?” de Jerson Brito<sup>16</sup>, esses cordelistas são naturais respectivamente do estado de Pernambuco e Rondônia. Percebendo-se que a imigração nordestina durante o período do Ciclo da Borracha entre 1879 e 1912, na parte Norte do Brasil, foi também relevante na constituição da sociedade nortista, decidimos escolher os cordelistas supracitados que nasceram e vivem em um determinado estado da região Norte – RO – que tivessem redigido alguns cordéis sobre a área Nordeste – PE e RN – (e vice-versa) e conseqüentemente veríamos como o “estrangeiro” descreve a localidade e a relação Eu lírico-Leitor-sociedade, partindo da obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, de Hall<sup>17</sup> e “Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária”, por Candido<sup>18</sup>.

Neste momento, iremos nos deter em características regionais, à vista disso, leremos os cordéis “A seca no Ceará” de Cosme B. Araújo<sup>19</sup>, e “A Amazônia é nossa” por Marcus Lucenna<sup>20</sup>; o folheto “A seca no Ceará” mostra uma visão grotesca do Sertão nordestino que não só despreza os seus filhos (moradores nascidos na localidade) como também desacolhe pessoas advindas de outras regiões e países. Já no relato “A Amazônia é nossa”, há uma exposição panorâmica excessivamente ufanista além de problematizar o manuseio do solo amazônico, o qual está no controle de pessoas da própria região ou estrangeiras.

Após isso observaremos a constituição da personalidade do seringueiro Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como Chico Mendes, e o cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva (ou Lampião); personagens esses que obtiveram suma importância tanto na proteção ambiental e comunitária como também na construção de uma identidade regional, especificamente as localidades nortistas e nordestinas. A fim de alcançarmos esses objetivos, leremos os cordéis “Chico Mendes” por Jonas Muniz<sup>21</sup>, e “Lampião: Herói ou Bandido?” de Jerson Brito<sup>22</sup>. No cordel “Chico Mendes” apresenta-nos a difícil jornada do seringalista Chico Mendes, relatando momentos desde a sua luta pela preservação florestal até o seu “sacrifício”

15 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

16 BRITO, Jerson. **Lampião: Herói ou Bandido?**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.

17 HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

18 CANDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

19 ARAÚJO, C. B. **A seca no Ceará**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4321628>> Acesso em : 13 de maio 2019.

20 LUCENNA, M. **A Amazônia é nossa**. Fortaleza: Cordéis na Web, 2008. Disponível em : <<http://mundocordel.blogspot.com/2008/05/poesia-de-marcus-lucenna.html>> Acesso em : 13 de maio 2019.

21 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

22 BRITO, Jerson. **Lampião: Herói ou Bandido?**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.

pelo habitat amazônico. Diferentemente disto o poema “Lampião: Herói ou Bandido?” retrata oscilações comportamentais que podem (ou não) definir a identidade do jagunço Lampião, o qual defende incessantemente a sua família – Herói – e ainda pratica atos de violência, como assassinatos e assaltos – Bandido –.

As obras foram selecionadas por temática que interessava às pesquisadoras, tendo sido encontradas através de busca na rede mundial de computadores. Os cordelistas escolhidos são naturais das regiões Norte e Nordeste do Brasil, principalmente os Estados: Rio Grande do Norte (Marcus Lucenna), Rondônia (Cosme B. Araújo; Jerson Brito) e Pernambuco (Jonas Muniz). Brito além de escrever cordéis, também redigiu em 2022 alguns sonetos como, Romeiros, Correntezas, Divina Assinatura; Araújo, por sua vez, escreveu em 2022 contém alguns cordéis populares como, “Os Dilemas dessa vida”, Cordel Mote – 58, Mais um ano eleitoral, O valor de um sorriso. Muniz nos apresenta em 2015 alguns cordéis considerados fantásticos, como, O mal do “zap zap”, Tema Complexo (Homofobia); Vivenciando o Folclore Brasileiro, em 2016. Finalizando, temos alguns Ebook Kindle escritos por Lucenna, como, As aventuras de Marcus Lucenna na corte do Rei Luiz (2019), Mulher: Literatura de Cordel (2018), A terra do sempre: Literatura de Cordel (2017).

Importante lembrar que a imigração nordestina, ocorrida durante o período do Ciclo da Borracha entre 1879 e 1912, na parte Norte do Brasil, foi também relevante na constituição da sociedade nortista. Desse modo, decidimos escolher alguns cordelistas de uma determinada região Norte que tivessem redigido alguns cordéis sobre a área Nordeste (e vice-versa) e conseqüentemente veríamos como o “estrangeiro” descreve a outra localidade, mas não iremos nos deter a análise biográfica dos escritores. Este fator mencionado se faz presente em textos pós-modernos, nos quais os narradores trazem observações cotidianas de outros indivíduos que estão em diversas localidades, ou seja, o narrador descreve um fato alheio a ele. Como diz o romancista Santiago<sup>23</sup> “O narrador pós-moderno [...] narra a ação enquanto espetáculo a que assiste (literalmente ou não) da platéia, da arquibancada [...] transmite uma “sabedoria” que é decorrência da observação de uma vivência alheia a ele, [...]”<sup>23</sup>.

No mais, desejamos observar como as transformações ambientais afetam a vida de seus moradores (ou vice-versa) e o papel fundamental de seus “heróis”, sabendo-se que eles protegem as suas terras e\ou seus habitantes. Além disso, vamos observar que tanto o leitor como o escritor podem ser considerados alheios aquela vivência de determinada região brasileira, mas isso não impede que ele possa trazer um outro olhar – de fora da sociedade em que vivem.

---

23 SANTIAGO, S. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

## NORTE – NORDESTE: AMORES E DESAMORES

Aproximações e distanciamentos, abrigados e desabrigados; são adjetivos esses que caracterizam as relações entre o Norte – Nortista e Nordeste – Nordestino, mas antes de entrarmos nestes aspectos falaremos quem são essas regiões e os seus respectivos biomas – Amazônia e Sertão –. Primeiramente mostraremos o que caracteriza a vegetação da Amazônia (pertencente ao Norte) e em seguida falaremos sobre a vegetação do Sertão (pertencente ao Nordeste).

A região amazônica é caracterizada pela sua grande proporcionalidade territorial, além de haver também inúmeras reservas aquáticas (rios). Nessa localidade o clima é um dos principais fatores de suma importância para a idealização do habitat; tendo em vista que, as estações Verão e Inverno são predominantes durante todo o ano. O biólogo e cientista Fearnside<sup>24</sup> ainda acrescenta algumas características deste bioma.

A floresta da Amazônia brasileira é conhecida por abrigar uma tremenda diversidade de espécies, incluindo muitas que são endêmicas. Embora o número de espécies endêmicas seja mais baixo na Amazônia que em algumas áreas, tais como as encostas orientais dos Andes e a mata atlântica, a vasta área da Amazônia confere a esta região um lugar importante no estoque global de biodiversidade.

Enquanto a vegetação do Sertão é atribuída pela sua longa estiagem, causando assim uma redução catastrófica tanto em seu solo como no desenvolvimento animal, vegetal e posteriormente o humano.

No Nordeste, o elemento que marca mais sensivelmente a paisagem e mais preocupa ao homem, é o clima, através do regime pluvial, e exteriorizado pela vegetação natural. Daí distinguir-se desde o tempo colonial a ‘zona da Mata’ com o seu clima quente e úmido e duas estações bem definidas – uma chuvosa e outra seca – do Sertão, também quente, porém, seco e não só seco como sujeito, desde a época colonial, a secas periódicas que matam a vegetação, destroçam os animais e forçam os homens à migração.<sup>25</sup> (Grifo nosso)

Na citação acima podemos ver que o ambiente, no qual o indivíduo está propício a construir sua habitação, nem sempre os favorece um mecanismo ou instrumento para acarretar uma vida “sustentável”, no âmbito familiar. Igualmente vemos no cordel “*A Seca no Ceará*” algumas descrições grotescas do ambiente Nordeste (Sertão).

“A terra morta e sedenta,  
Pelas chuvas que não vem,  
O sol escaldante esquentando,  
levando a esperança além,  
Tem o milho que não vinga,  
Morre os bichos na caatinga,  
Com ele o homem também.”<sup>26</sup>

24 FEARNDSIDE. P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003, p. 10.

25 FEARNDSIDE. P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003, p.300.

26 ARAÚJO, C. B. **A seca no Ceará**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4321628>> Acessado em : 13 de maio 2019. Não paginado.



Sertão, uma terra seca a qual não contém água, um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano, animal e vegetal e desencadeando em morte de seus dependentes, segundo o trecho destacado. Andrade<sup>27</sup> ainda acrescenta o fator migratório que é tido como única solução para esse caos territorial, em outras palavras, os habitantes (chamaremos de nordestinos) por estarem impossibilitados em manusear a localidade – terra manipula o homem –, decidem mudar-se para outras regiões propícias ao manejo humano. Essa trajetória é relatada nos seguintes trechos:

“E essa seca condenada,  
 Leva tudo o que puder,  
 Que sorte infortunada,  
 Consome do pobre a fé,  
 Manda embora o sitiante,  
 Em soluços incessantes,  
 Com essa brava maré.  
  
 Avoantes em retirada,  
 Vão embora do sertão,  
 Dessa seca prolongada,  
 Tirando do pobre o pão,  
 Sem chuva não há colheita,  
 Consumidas pelas secas,  
 Morre ressecado o chão.”<sup>28</sup>

Essa trajetória migratória nordestina teve vários destinos a diversas regiões brasileiras, sendo uma delas a região Norte; estes imigrantes chegaram durante momento auge de crescimento econômico local, o período do Ciclo da Borracha entre 1879 e 1912. Isto é demonstrado pelo historiador Albuquerque Júnior (2013), em seu livro *Nordestino: Invenção do falo*.

O nordestino abandonado teria feito, com sua coragem, com sua energia, com sua iniciativa, com suas desgraças e sofrimentos, a obra de colonização e de trabalho no Norte. Não fossem os nordestinos, a Amazônia permaneceria em completo abandono, impotentes que eram as forças da União para ampará-la. A fecundidade da família sertaneja parecia tê-la predestinado a exercer importante papel no povoamento e desbravamento das extensas regiões do Norte. A migração para a Amazônia, no período do chamado ciclo da borracha e a conquista do Acre, que fazia do desprezado e mal falado nordestino, [...] o nosso novo bandeirante, aquele que colocara mais uma estrela na bandeira do Brasil, uma estrela vermelha, porque tingida com o sangue do paroara nordestino.<sup>29</sup>

27 ANDRADE, M. C. **A Terra e o Homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

28 ARAÚJO, C. B. **A seca no Ceará**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4321628>> Acesso em : 13 maio 2019. Não paginado.

29 ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **Nordestino: A invenção do “falo”**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 214 – 215.

A Amazônia, ambiente rico desde sua biodiversidade até a sua vegetação. Índices favorecedores ao manejo humano e concomitantemente o crescimento de habitantes seja humano seja vegetal ou animal. O eu lírico ainda acrescenta:

“Vou falar da Amazônia  
A terra da promessa  
Que hoje o mundo cobiça  
Pela sua imensidão  
A biodiversidade  
E a riqueza do seu chão.”<sup>30</sup>

Mas por ser vista como uma terra rica em matéria-prima, ela é cobiçada por várias pessoas estrangeiras e brasileiras; as quais tinham o intuito de extrair a maior quantidade de látex, matéria-prima para a produção da borracha, este ato gera conseqüentemente a mortandade e\ ou expulsão dos moradores da localidade em sua maioria índios e nordestinos, cujo o fato é retratado neste trecho:

“Gringo não quer ser freguês  
E também não quer ser sócio  
Quer meter a mão em tudo  
Ser o dono do negócio  
Acham que somos otários  
Que o nosso povo é beócio.”<sup>31</sup>

Neste trecho, vemos o estrangeiro que pretende usufruir um território habitado por outras populações e utilizar esse terreno para consolidar o seu objetivo pessoal, esquecendo-se das famílias que dependem da terra para garantir o sustento dos seus filhos, O biólogo Philip Fearnside<sup>32</sup> fala sobre a má relação entre o homem estrangeiro e a floresta amazônica, em seu livro *“A floresta amazônica nas mudanças globais”* cujas

[...] relações de seres humanos com o resto do ecossistema na AMAZÔNIA dependem estritamente do grupo humano em questão, já que diferenças culturais e diferenças na riqueza e poder político de cada, resultam em grandes diferenças no impacto ambiental das atividades de cada grupo.<sup>33</sup>

Neste fragmento podemos ver as enormes degradações ambientais geradas pela manipulação humana, exacerbada. Mostrando nos que o território amazônico permite a entrada e a dominação humana, principalmente o estrangeiro, em sua localidade e isso é decorrente da grande manifestação de “riquezas” florestais e concomitantemente gera conflitos territoriais entre os fazendeiros (de outra região,

30 LUCENNA, M. **A Amazônia é nossa**. Fortaleza: Cordéis na Web, 2008. Disponível em : <<http://mundocordel.blogspot.com/2008/05/poesia-de-marcus-lucenna.html>> Acesso em : 13 maio 2019.

31 Idem.

32 FEARDNSIDE, P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003.

33 FEARDNSIDE, P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003. p. 2.

em sua maioria) contra a comunidade seringalista e indígena, como observamos no trecho abaixo.

“Hoje com a concentração  
Das fortunas pela terra  
Com a riqueza em poucas mãos  
Ou a gente grita e berra  
Ou pra ter a Amazônia  
Teremos que entrar em guerra.”<sup>34</sup>

Em suma, podemos ver as consequências da relação Homem – Terra. Seja pelo fato da terra manipular o homem, seja pelo fato do homem manusear a terra. Podemos ver que os fatores ambientais são de grande importância para a “construção” dessa dicotomia; se as condições terrenas são intactas, resultará em um manuseamento Terra – Homem, é o caso dos fenômenos da natureza que fogem do “controle” humano, mas se o ambiente propuser mecanismos para um fácil manejo humano, então será consolidado o manuseamento Homem – Terra, assim, o Homem pode realizar diferentes alterações ambientais para iniciar as plantações ou manejo animal.

### CHICO MENDES E LAMPIÃO: OS GUARDIÕES SOCIOAMBIENTAIS

Indivíduos de grande importância para a preservação e manutenção ambiental e\ ou social, assim como Joaquim José da Silva Xavier (conhecido como Tiradentes) teve destaque durante o movimento Inconfidência Mineira (1789) após assumir a liderança no conflito, no qual Tiradentes lutara pelo povo e contra o governo português, na região sudeste, deste mesmo modo são vistos os ativistas Francisco Alves Mendes Filho e Virgulino Ferreira da Silva, respectivamente conhecidos por Chico Mendes e Lampião. Esses indivíduos, supracitados, obtiveram uma enorme visibilidade social em virtude de seus atos, seja para o benefício da comunidade seja pela preservação da localidade; mas em alguns casos essas atitudes podem ser vistas de modo negativo, no caso de Lampião.

Francisco Alves Mendes Filho (1944-1988), nascido em Xapuri, município do Acre – pertencente ao Norte, filho de seringueiros, no dia 15 de dezembro de 1944; passou a exercer um papel de defensor ambientalista, principalmente de áreas florestais amazônicas, em decorrência de inúmeras deflorestações ocasionadas pelo homem com o objetivo de obter uma terra “limpa” para a criação de gado e entre outros animais. No cordel “*Chico Mendes*”, de Jonas Muniz<sup>35</sup>, há a seguinte retratação do “personagem”.

34 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

35 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

“Esse defensor que falo  
Chico Mendes é seu nome  
Não cansava de lutar  
Guerreiro seu sobrenome  
Por tudo que ele fazia  
O mundo o assistia  
Enfrentava até a fome.  
  
Na mídia ele passava  
Defensor ambientalista  
Mostrando sua defesa  
Um total socialista  
Mostrando seu pensamento  
Expressando sentimento  
Enfrentando o capitalista.”<sup>36</sup>

Nesse trecho vemos uma reafirmação de termos adjetivais ao Chico Mendes, o comandante do grupo de seringalistas que estavam indignados com o caos ambiental. E devido a esse mau uso florestal (realizado pelo fazendeiro), outras famílias seringalistas passaram a perder a sua matéria-prima, neste caso o látex proveniente da árvore seringueira. A partir dessa situação começa um conflito, chamado de *Empates*, entre a pequena população liderada por Chico Mendes contra os empresários e fazendeiros.

A luta dos seringueiros era, em primeiro lugar, de caráter sindical, com uma conotação muito definida de luta por justiça social. A identidade ambiental do movimento surgiu depois, fruto das alianças externas que realizaram com segmentos do ambientalismo internacional. Mas essa identidade somente foi possível porque já havia uma vinculação orgânica histórica com a floresta, derivada da vida e do trabalho nos seringais.<sup>37</sup>

Essa luta tinha o propósito de impedir a expansão de áreas desmatadas e a extinção de alguns animais e vegetações como a seringueira, essencial produtor de látex. Os sujeitos que produzem essa ação são chamados de Guardiões, termo utilizado pelo biólogo Fearnside<sup>38</sup> para fazer referência aos “[...] responsáveis por cuidarem da manutenção da qualidade ambiental planetária.”<sup>39</sup>. Tendo em vista que a maior parcela da população via na coleta do látex o único modo de garantir o sustento de sua família, em outras palavras, esse grupo pretendia combater a erradicação da floresta amazônica; isto é contado no livro “50 grandes ambientalistas, de Buda a Chico Mendes” (2006).

36 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

37 ALLEGRETTI, M. H. **A Construção Social de Políticas Ambientais – Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros**, mm. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2002, p. 18.

38 FEARDNSIDE, P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003.

39 FEARDNSIDE, P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003. p. 300.

Chico Mendes sabia que o futuro das florestas e dos seringueiros estavam inseparavelmente interligados; que para garantir o futuro das pessoas, as florestas tinham que ser protegidas e geridas por aqueles que entendiam o ecossistema e como viver sustentavelmente dele. Dos seus esforços surgiu o conceito de “reservas extrativistas”, que são florestas legalmente protegidas para as pessoas que vivem e trabalham na terra de maneira sustentável.<sup>40</sup>

Infelizmente essa “guerra” trouxe alguns prejuízos para os habitantes dessa localidade, temos como exemplo o massacre de florestas e de seringalistas incluindo o seu líder, Chico Mendes. No trecho a seguir veremos esse ocorrido.

“Infelizmente a notícia  
Estampados em jornais  
Morto em frente de casa  
Pelo alkoz, marginais;  
Rádios, televisor e revistas;  
Estampavam as notícias  
Anunciando os finais.”<sup>41</sup>

Diferentemente de Chico Mendes, Lampião era considerado um líder de caráter dual em decorrência de suas atitudes perante algumas adversidades; mesmo sendo um “defensor e protetor” da sociedade nordestina, ele havia sido visto tanto como uma pessoa de boa índole – justiceiro social – e por outros como um malfeitor que matava a sangue frio, e que ainda tirava os objetos dos ricos para dar aos pobres (Robin Hood sertanejo). No cordel “*Lampião: Herói ou Bandido?*” de Jerson Brito<sup>42</sup>, há ideias instáveis sobre quem seria o Lampião.

“Virgulino Ferreira, o Lampião  
Tem seu nome até hoje debatido  
Muita gente garante ser bandido  
Outros tantos heroicos cidadãos  
Cada qual fundamenta a posição  
Os primeiros trazendo o argumento  
De que foi sanguinário, violento.  
Espalhando o terror por todo lado  
Quem defende o sujeito mencionado  
Sempre aborda seu triste sofrimento.”<sup>43</sup>

Nos fragmentos expostos falamos sobre um sujeito cujas ações beneficiam parte da população, mas podem trazer consigo algumas atitudes prejudiciais para a outra parte do povoado. O “herói” Lampião é figura romântica e “[...] um homem

40 PALMER, J. A. **50 grandes ambientalistas, de Buda a Chico Mend**. São Paulo, ed. Contexto, 2006, p. 300.

41 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

42 BRITO, Jerson. **Lampião: Herói ou Bandido?**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.

43 ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. **Nordestino: A invenção do “falo”**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

que agia, muitas vezes, sozinho, que se mantinha afastado da exploração política, que tirava de quem tinha para dar para quem não tinha, vingando aqueles atingidos por prepotências de poderosos”<sup>20</sup>, ou seja, esse líder tinha como principal missão defender e proteger os seus familiares e posteriormente passou a expandir essa função diante da sociedade nordestina, principalmente os habitantes do Sertão, também conhecido por Cangaço.

Por outro lado, temos o cangaceiro Lampião, homem astuto e ágil, mantinha alguns vínculos com os coronéis em troca de proteção, como afirma o historiador Albuquerque Júnior (2013) “[...] uma figura perversa, capaz de cometer sem motivações os mais torpes crimes, se locupletava desta atividade, negociando seus préstimos a poderosos.”<sup>24</sup>; juntamente com o seu grupo de cangaceiros, aterrorizavam pequenos sítios e vilas, tirando dinheiro de todos, menos de proprietários (coronéis) que oferecessem abrigo ao grupo. O eu lírico nos mostra as consequências decorrentes desses atos.

“O negócio já tava complicado  
Após tantas contendidas, a notícia  
Pelas armas ferrenhas da polícia  
Zé Ferreira, o pai, é assassinado  
Virgulino deveras transtornado  
A desforra jurou, foi pro cangaço  
Rapidinho assumiu o seu espaço  
Nas andanças que fez pelo sertão  
Virou chefe de bando, o “Capitão”  
Maioral nesse ofício, no pedaço.”<sup>44</sup>

Por mais que esses objetos furtados fossem destinados a pessoas com pouca condição de sustento, Lampião e o seu grupo de cangaceiros passaram a ser arduamente perseguidos por comandos policiais e após essa dificultosa procura, os policiais conseguem matar Lampião e os seus dependentes.

Enfim podemos notar a grande influência de Chico Mendes e Lampião para a preservação ambiental ou social das regiões Norte e Nordeste respectivamente. Guardiões regionais que não só resguardam as florestas e\ou sociedades, mas também se sacrificam por elas, ou seja, procuram libertar os seres animados e\ou inanimados das “mãos” de outras pessoas.

## **A RECONSTRUÇÃO DE UM SENTIDO LITERÁRIO, PELO VIÉS CONTEMPORÂNEO**

Atualmente podemos notar algumas mudanças “grotescas” na sociedade contemporânea, principalmente no Brasil, em meados do século XX ocorreram vários conflitos entre a sociedade e o governo, vigente na época, entre eles temos a

44 ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. *Nordestino: A invenção do “falo”*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

Inconfidência Mineira (1789) em Minas Gerais, Empates (1976 – 1988) no estado do Acre, o Cangaço (XIX - XX) e entre outros movimentos. E isto permitiu que a população tivesse um anseio em redefinir uma identidade cultural construída pela e para a sociedade. Nos fragmentos a seguir vemos uma grande diferença expositiva entre os personagens Lampião e Chico Mendes, respectivamente:

“Para todos os leitores  
Venho agora vos falar  
Do defensor ecológico  
Incansável de lutar  
Pelo meio ambiente  
Ele entregou sua mente  
Para nos assegurar.”<sup>45</sup>

“Eu prefiro manter neutralidade  
Em que pese o relato que começo  
Narração é somente. Aqui confesso:  
Vou expor só os fatos, na verdade [...]”<sup>46</sup>

Nestes trechos são vistas diferentes abordagens interpretativas, em especial o aspecto do sujeito retratado, em que os eu líricos ora expõe a sua visão sobre fato e trazem uma compreensão pronta ora mostra uma imparcialidade ao narrar e permitem que o leitor se posicione mediante retratação factual. Na literatura também ocorreram tais mudanças, tanto na escrita textual como na interpretação textual. Em relação à escrita da narrativa, podemos observar uma liberdade na representação da personagem ou do fato a ser contado, nela o autor tem a total autonomia em expressar fielmente (ou não) o acontecido.

O primeiro passo [...] é ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente [...]. Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem para torná-la mais expressiva de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica.<sup>47</sup>

Para o crítico literário Antônio Candido<sup>48</sup>, a escritura literária apresenta não só uma autonomia, mas também possui algumas dependências composicionais que permitem uma fácil compreensão pelo leitor, ou seja, além de conter uma arbitrariedade na estruturação da narrativa deve-se também obter uma linearida-

45 BRITO, Jerson. **Lampião**: Herói ou Bandido?. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.

46 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

47 BRITO, Jerson. **Lampião**: Herói ou Bandido?. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.

48 CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

de significativa, a qual deve ser compreendida pelo leitor. Isso é confirmado pelo escritor Tomachevski:

Para um leitor mais informado, a ilusão realista toma uma forma de exigência de verossimilhança. Sabendo do caráter inventado na obra, o leitor exige, entretanto, uma certa correspondência com a realidade e vê o valor da obra nessa correspondência. Mesmo os leitores conhecedores das leis de composição artística não podem libertar-se psicologicamente desta ilusão<sup>49</sup>.

Nos trechos retirados dos cordéis “*Chico Mendes*” e “*Lampião: Herói ou Bandido?*”, escritos respectivamente por Jonas Muniz<sup>50</sup> e Jerson Brito<sup>51</sup>, podemos observar algumas diferenças na tentativa de nos mostrar os indivíduos Lampião e Chico Mendes; principalmente no momento da caracterização deles; no primeiro cordel vemos uma afirmação de quem seria Chico Mendes “Do defensor ecológico [...]”<sup>27</sup>, enquanto que na segunda narrativa o eu lírico confirma a sua neutralidade mediante o protagonista, o qual é vilão e\ ou herói na narrativa. Assim observamos um eu lírico convidando o leitor para se posicionar diante da caracterização do personagem, diferentemente disso a primeira narrativa traz consigo uma simbologia pronta e “romantizada” sobre o protagonista destacado, em outras palavras, não há discursão entre o eu lírico e o leitor acerca da demonstração feita; isso impossibilita ao leitor a realização da interposição interpretativa, a qual é formulada a partir de vivências em sociedade. Bakhtin<sup>52</sup> apresenta em seu livro “*Problemas da Poética de Dostoiévski*” o ideal de dialogismos, ocorrido entre o texto e o leitor textual, este filósofo russo nos mostra a relação entre as diversas vozes que são interligadas pela obra.

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis.<sup>30</sup>

Segundo Bakhtin, a expressão “voz” está alegada ao conhecimento do personagem (herói) que se “encontra” nos enunciados, em outras palavras, o personagem encontra-se sujeito não só fixo em apenas um viés característico, mas também deve propor a interposição com outras funções exercidas em outros líderes de suma importância para determinada sociedade. Permitindo assim a utilização de saberes Intertextual, e acrescentamos ainda o discernimento Intersocial, o qual permite a interação entre os diversos ideais sociais.

49 TOMACHEVSKI, B. *Temática*. In: EIKHENBAUM, B. et al. Teoria da literatura. Formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973, p. 183.

50 MUNIZ, J. *Chico Mendes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

51 BRITO, Jerson. *Lampião: Herói ou Bandido?*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.

52 BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.



Cria-se a oportunidade para a participação popular, e a determinação democrática de valores culturais, mas às expensas de uma certa incoerência ou uma mais problemática vulnerabilidade para a manipulação do mercado de massa. De qualquer maneira que possa acontecer, o produtor cultural meramente cria materiais crus (fragmentos e elementos), deixando-os abertos para que os consumidores os recombinem do modo que desejarem. O efeito é quebrar (desconstruir) o poder do autor de impor significados ou de oferecer uma narrativa contínua. <sup>53</sup> (Grifo nosso)

Nos enunciados apresentados vemos uma transferência de sujeitos composicionais, em que o autor deixa de ter uma independência, dentro da própria escrita, e passa ter o leitor como “dono” da escrita de outrem, tendo em vista que o leitor por ser um indivíduo integrante da sociedade, ele passa a fazer ressignificações a partir de vivências sociais e\ou culturais. Em suma, vemos uma autonomia do sujeito leitor diante de algo lido e como autonomia é “permitida” pelo eu lírico (ou narrador), o qual procura se restringir na apresentação de determinado protagonista, especificamente no cordel.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cordéis apresentados, podemos ver algumas explicações das regiões Norte e Nordeste, desde as características territoriais até retratação de seus respectivos “heróis” que foram personagens cujas narrativas são (ou não?) fundamentais em despertar uma união social em prol da formação identitária regional. Os cordéis “*A seca no Ceará*” de Cosme B. Araújo, e “*A Amazônia é nossa*” por Marcus Lucenna, nos apontam as consequências da correlação Homem – Terra. Seja pelo fato de o homem manipular a terra, seja pelo fato de a terra manusear o homem. E isto é decorrente dos aspectos territoriais.

Enquanto nos folhetos “*Chico Mendes*” por Jonas Muniz, e “*Lampião: Herói ou Bandido?*” de Jerson Brito, observamos a importância dos Guardiões regionais que não só resguardam as florestas e\ou sociedades, sendo capazes de se sacrificar pela floresta – Chico Mendes – ou sacrificar outros indivíduos em favor da sociedade, ou seja, procuram livrar os seres animados e\ou inanimados das “mãos” de outrem.

Mas essa acepção é formulada e reformulada pelo leitor que é “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto de não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...]” <sup>32</sup>, em outras palavras, a interpretação é construída em conjunto pelo Texto- Eu lírico- Leitor Social, sabendo-se que tanto o leitor como o escritor podem ser considerados alheios aquela vivência de determinada região brasileira, mas isso não impede que ele possa trazer um outro olhar – de fora da sociedade. Sendo este o motivo de trazermos cordelistas que

53 MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em :<<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.

exibissem a sua visão perante aquela localidade e sociedade, a qual ele é tido como um estrangeiro.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. **Nordestino**: A invenção do “falo”. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- ALLEGRETTI, M. H. **A Construção Social de Políticas Ambientais – Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros**, mm. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2002.
- ANDRADE, M. C. de. **A Terra e o Homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1963.
- ARAÚJO, C. B. **A seca no Ceará**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4321628>> Acessado em : 13/05/2019.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BRITO, Jerson. **Lampião**: Herói ou Bandido?. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3063396>> Acesso em: 11 maio 2019.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- FEARDNSIDE. P. M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.
- LUCENNA, M. **A Amazônia é nossa**. Fortaleza: Cordéis na Web, 2008. Disponível em : <<http://mundocordel.blogspot.com/2008/05/poesia-de-marcus-lucenna.html>> Acessado em : 13/05/2019.
- MUNIZ, J. **Chico Mendes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2015. Disponível em : <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5481204>> Acesso em: 10 maio 2019.
- QUEIROZ, P. M. S. de. **Cordel**: um instrumento para a educação ambiental. Dissertações de Mestrado Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado Profissional em Planejamento Ambiental, Salvador, 2012.
- PALMER, J. A. **50 grandes ambientalistas, de Buda a Chico Mende**. São Paulo, ed. Contexto, 2006.
- SANTIAGO, S. **Nas malhas da letra**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- SANTOS, L. B. **Literatura de cordel**: elo entre cultura e ensino de ciências. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
- SILVA, M. C. C.; GABRIEL, G. **Literatura de cordel e narrativas ambientais**. Ponta Grossa/ PR Volume 17, Número 38, p.217-233, Janeiro/Junho 2019.
- TOMACHEVSKI, B. Temática. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura**. Formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973. (p.187).
- VIRGENS, B. C. das; SAMPAIO, S. A; SILVA, E. R. M. O estudo do lugar por meio do trabalho de campo e da literatura de cordel: metodologias de aprendizado sobre a história e a evolução da paisagem da cidade de Jequié, Bahia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e33, p. 1-33, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.5902/2236499453323>> Acessado em: 26/10/2022.

## Novos cenários, ordens mundiais futuras e geocorpografias da alteridade: uma análise crítica do viés etnocêntrico em estudos sobre configurações futuras do mundo

Marcello Messina

Redijo este trabalho a partir da minha experiência híbrida de cidadão italiano, nascido e crescido na Sicília (terra militarmente ocupada pelas bases militares da OTAN e do Departamento de Defesa dos Estados Unidos<sup>1</sup>, mas também colônia interna da Itália<sup>2</sup>), por muitos anos morador do Brasil (Acre e Paraíba), e que atualmente vive na Rússia meridional. Fora do mundo da propaganda Ocidental,<sup>3</sup> fora das ortodoxias ditadas pelos pensamentos “democráticos” e “liberais”, a ideia de um mundo que finalmente supere a dita *Pax Americana*, a hegemonia sangrenta e assustadora dos Estados Unidos, parece um sonho compartilhado por muitos povos e nações ao redor do mundo. Ao mesmo tempo, a certeza que esse sonho irá se tornar uma realidade daqui a poucos anos, ou que de fato é já uma realidade, é um assunto comum no contexto do que muitos autores têm chamado de *popular geopolitics*,<sup>4</sup> ou seja, a reverberação/reformulação da teoria das relações internacionais ao interno da cultura popular, das falas de boteco às canções, até as mídias sociais, etc.

Mas também dentro da disciplina mais propriamente acadêmica das Relações Internacionais, nos últimos 15 anos, muitos trabalhos surgiram sobre as configurações futuras do mundo, o fim da unipolaridade e a ascensão de atores não-ocidentais no cenário internacional. A proposta inicial deste trabalho, é apurar o eu-

1 DI BELLA, Arturo. The Sicilian MUOS ground station conflict: On US geopolitics in the Mediterranean and geographies of resistance. *Geopolitics*, v. 20, n. 2, p. 333-353, 2015.

MESSINA, Marcello. Performance-as-Resistance and Resistance-as-Performance in the NO MUOS Movement in Sicily. *Muiquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 5, n. 1, 2017.

2 MIGNEMI, Giuseppe. *La questione siciliana: Alla luce delle violazioni al Trattato di Pace con l'Italia, alla Costituzione Italiana, allo Statuto della Regione Siciliana*. Catania: Unione Siciliana, 1980

3 Em trabalhos anteriores, temos amplamente criticado a inconsistência da categoria de Ocidente, mesmo afirmando a sua existência e reconhecendo os enormes prejuízos ligados a ela, cf. MESSINA, Marcello; DI SOMMA, Teresa. Ocidente. In: AL-BUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.). *Uwa'kürü* - dicionário analítico: volume 2, Nepan Editora, pp. 272-286, 2017. Neste momento de mobilização e polarização violenta, entretanto, caiu a ficha, e o Ocidente emerge como um conceito muito menos ambivalente, mais excludente e mais agressivamente demarcado.

4 Veja-se DITTMER, Jason; DODDS, Klaus. Popular geopolitics past and future: Fandom, identities and audiences. *Geopolitics*, v. 13, n. 3, p. 437-457, 2008. Veja-se também SAUNDERS, Robert A.; STRUKOV, Vlad. *Popular Geopolitics*. Oxon; New York: Routledge, 2018. Finalmente, veja-se DI BELLA, op. cit.

rocentrismo implícito em alguns desses textos, especialmente de autores de língua inglesa e, em particular, estadunidenses.

Antes de proceder, é necessário precisar que, não limitadamente aos trabalhos que constituem o corpus deste trabalho, conceitos como “democracia liberal” e “ordem liberal”, associados quase exclusivamente a países ocidentais, são tratados muito frequentemente como a priori inegáveis, com pouca ou nenhuma explicação sobre o que essas palavras realmente significam. Isso permite ressignificar implicitamente todos os atores que são considerados “não-ocidentais”<sup>5</sup> também como anti-democráticos, illiberais, etc. Aqui reconhece-se exatamente o que Higgott & Reich, hoje em dia, chamam criticamente de “posição Bidenesca”, ou seja, uma postura que “retrata uma batalha entre democracia e autocracia, embora ignore convenientemente dois fatos”: primeiro, “que alguns membros da OTAN agem de forma antidemocrática”, e segundo, “que algumas democracias (como a Índia) não estão dispostas a se posicionar inequivocamente como aliadas dos EUA.”<sup>6</sup>

Neste trabalho, recorro à análise crítica do discurso para avaliar a justaposição entre a categoria obscura de “democracia liberal” e os epítetos usados para descrever líderes de governo em países não ocidentais em ascensão, avaliando também o papel das caracterizações regionais e étnico-raciais na a formulação desses epítetos. Minha atenção, neste trabalho, será limitada a dois importantes trabalhos da primeira metade da década de 2010, a dizer, o livro *No One's World* de Charles A. Kupchan<sup>7</sup> e o artigo *The Illusion of Geopolitics: The Enduring Power of the Liberal Order* de G. John Ikenberry.<sup>8</sup> As datas dessas duas publicações são importantes em vista da argumentação que irei propor na parte final do presente trabalho, já que coincidem com o primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff no Brasil, e precedem o importante discurso da mesma na 69ª Assembléia Geral da ONU, em setembro de 2014, em Nova Iorque. Esse discurso de Dilma vai ser contraposto aos trabalhos mencionados acima, em particular ao livro de Kupchan.

Contrapor e comparar diferentes textos é uma tarefa que requer extrema cautela: ao mesmo tempo em que se critica uns, corre-se o risco de considerar os outros como verdades absolutas, subestimando a carga ideológica que permeia cada

5 Sobre os problemas relacionados à demarcação arbitrária entre o Ocidente e o resto do mundo, veja-se HALL, S. *The West and the Rest: Discourse and power*. In: HALL, Stuart; HELD, David; HUBERT, Don; THOMPSON, Kenneth (Orgs.). **Modernity: An Introduction to Modern Societies**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996, pp. 184-227. Veja-se também MESSINA e DI SOMMA, op. cit.

6 “The first is a more liberal Bidenesque position. It depicts a battle between democracy and autocracy, albeit one that conveniently ignores two facts: that some NATO members do not operate democratically (Hungary, Poland and Turkey); and some democratic states (India) are unwilling to unequivocally position themselves as US allies, illustrated by the refusal of many democracies to support transatlantic condemnation of Russia at the United Nations nor participate in the imposition of sanctions (including Brazil and Mexico)” HIGGOTT, Richard; REICH, Simon. *The age of fuzzy bifurcation: Lessons from the pandemic and the Ukraine War*. **Global Policy**, 2022.

7 KUPCHAN, Charles. **No one's world: The West, the rising rest, and the coming global turn**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2012.

8 IKENBERRY, G. John. *The illusion of geopolitics: The enduring power of the liberal order*. **Foreign Affairs**, v. 93, p. 80, 2014.

discurso. Fairclough nos explica que o discurso é totalmente pervadido por “proposições implícitas de carácter ideológico”.<sup>9</sup> Wodak argumenta que “a estrutura do discurso é determinada pela relação de dominação”<sup>10</sup> e “que as estruturas de dominação são legisladas pelas ideologias dos grupos de poder”.<sup>11</sup>

Mas de que poder estamos falando exatamente aqui? Nair afirma que “o pós-colonialismo chamou especificamente a atenção para o fato da teoria das Relações Internacionais negligenciar as interseções críticas de império, raça/etnia, gênero e classe (entre outros fatores) no funcionamento do poder global que reproduz Relações Internacionais hierárquicas”<sup>12</sup> e também que “os discursos – principalmente o que é escrito ou dito – representaram estados e povos não-ocidentais como ‘outros’ ou diferentes do Ocidente, geralmente de uma maneira que os fazia parecer inferiores”.<sup>13</sup> No mesmo sentido, Joseph Pugliese, em 2007, cunhou o conceito de “geocorpografia”, que descreve a interação discursiva entre os corpos humanos e as representações geopolíticas associadas a eles.<sup>14</sup> Em geral, as obras de Pugliese são inteiramente atravessadas por uma tentativa de encontrar uma conexão entre o direito, o estado, a legislação e a soberania e supremacia do sujeito eurodescendente no quadro do estado moderno.

#### NO ONE’S WORLD DE KUPCHAN

O volume *No One’s World: The West, the Rising Rest, and the Coming Global Turn*<sup>15</sup> é de autoria de Charles Kupchan, professor de assuntos internacionais na Universidade de Georgetown, nos EUA. *No One’s World* se tornou um clássico da literatura sobre o mundo multipolar que está se configurando. As análises contidas nesse livro são frequentemente precisas e dignas de atenção. Por exemplo, o capítulo sobre o iminente “*Rise of the Rest*” [“a ascensão do resto”] embasa muito bem o previsível fim do primado econômico dos EUA e as mudanças possíveis em termos de equilíbrios entre as forças militares.

Kupchan, entretanto, não faz questão de omitir as próprias preocupações em relação às consequências dessa nova configuração mundial sobre a hegemonia do Ocidente:

9 “implicit propositions of an ideological character are pervasive in discourse” FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Londres; Nova Iorque: Longman, 1995.

10 “строение дискурса определено отношением доминирования” [“stroenie diskursa opredeleno otnošeniem dominirovaniija”]. WODAK, Ruth. [ВОДАК, Рут]. *Kritičeskaja lingvistika i kritičeskij analiz diskursa*. [Критическая лингвистика и критический анализ дискурса]. **Političeskaja lingvistika** [Политическая лингвистика], v. 4, n. 38, p. 286, 2011.

11 “структуры доминирования законодательно закрепляются идеологиями групп, имеющих власть” [“strukтуры dominirovaniija zakonodatel’no zakrepljajutsja ideologijami grupp, imejuših vlast”]. *Ibid.*, p. 286.

12 “Postcolonialism has specifically drawn attention to IR theory’s neglect of the critical intersections of empire, race/ethnicity, gender and class (among other factors) in the workings of global power that reproduce a hierarchical IR”. NAIR, Sheila. *Postcolonialism*. In: S. McGlinchey, R. Walters & C. Scheinplug (orgs.) **International Relations Theory**, Bristol: E-International Relations, 2017, p. 69.

13 “Discourses – primarily things that are written or spoken – constructed non-Western states and peoples as ‘other’ or different to the West, usually in a way that made them appear to be inferior”. *Ibid.*, p. 69.

14 PUGLIESE, Joseph. Geocorpographies of torture. **ACRAWSA E-journal**, v. 3, n. 1, 2007.

15 KUPCHAN, op. cit.

Autocratas na China, Rússia e Golfo Pérsico; teocratas no Oriente Médio; fortalhões na África; populistas na América Latina – esses regimes desafiam a universalidade do modelo ocidental e não são apenas estações intermediárias no caminho para a democracia liberal, o capitalismo industrial e o nacionalismo secular. A durabilidade dessas abordagens não-ocidentais à governança garantirá a diversidade política à medida que as potências emergentes crescem.<sup>16</sup>

O que inicialmente chama minha atenção aqui é a semelhança monolítica do “modelo ocidental” contra as diferenças detalhadas das “abordagens não-ocidentais à governança”: “autocratas”, “teocratas”, “fortalhões” e “populistas”. Lembro aqui do famosíssimo *incipit* do romance *Anna Kariênina* de Liev Tolstói: “Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira”.<sup>17</sup> Fora do tom sarcástico da referência literária, existe um paralelismo entre a frase de Tolstói e uma tendência comum nas narrativas Ocidentais sobre o outro: o grupo dominante é tido como imutável referência universal, escondendo as suas divisões, marcações e particularidades, enquanto os outros são frequentemente caracterizados a partir de uma particularidade local, de algo estranho, singular e até bizarro que os distingue do resto, em outras palavras, de estereótipos racializados; a dominação do Ocidente [dos europeus, euro-descendentes, brancos, etc.] é baseada num duplo movimento que prevê a imposição da própria superioridade e ao mesmo tempo a conveniente elisão dos mecanismos que permitem e perpetuam essa mesma imposição. Enquanto os países democráticos e liberais, no discurso de Kupchan, aproveitam das suas condições naturalizadas de primeirinhos da turma (como se essas fossem um atestado de mérito e não o produto de séculos de pilhagem e genocídios), os outros são prisioneiros das suas próprias identidades desviadas, inferiores e suspeitas.

E, claro, essas diferenças entre “autocratas”, “teocratas”, “fortalhões” e “populistas” seguem de maneira muito precisas caracterizações estereotipadas de identidades regionais e étnicas. Tem-se a impressão de que o texto de Kupchan trate de imagens preestabelecidas específicas, por exemplo, sobre sujeitos africanos ou latino-americanos. No entendimento de Joseph Pugliese, “o corpo, em qualquer de suas manifestações, está sempre geopoliticamente localizado e graficamente inscrito com signos, discursos, modos de visualidade etc. Suas marcas geopolíticas só podem ser abstraídas por meio de violência simbólica e política”.<sup>18</sup>

Assim, usando o termo “geocorpografia” cunhado por Pugliese, parece ter se materializado a geocorpografia, por exemplo, de um líder “populista” latino-ame-

16 “Autocrats in China, Russia, and the Persian Gulf; theocrats in the Middle East; strongmen in Africa; populists in Latin America—these regimes challenge the universality of the Western model and are not just way stations on the path to liberal democracy, industrial capitalism, and secular nationalism. The durability of these non-Western approaches to governance will ensure political diversity as emerging powers rise”. KUPCHAN, op. cit., p. 11.

17 TOLSTÓI, Liev. *Anna Kariênina*. Trad. FIGUEIREDO, Rubens. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

18 “the body, in any of its manifestations, is always geopolitically situated and graphically inscribed by signs, discourses, regimes of visibility and so on. Its geopolitical markings can only be abstracted through a process of symbolic and political violence”. PUGLIESE, op. cit., p. 12.

ricano, de um “teocrata” mediorienta, ou de um líder “fortalhaço” africano. Essas caracterizações geocorpográficas, como mencionado acima, parecem influenciadas por uma série de imagens e estereótipos preexistentes, assim que torna-se difícil destrinchar, por exemplo, a caracterização do “fortalhaço” africano da eterna representação dos sujeitos negros como ameaças físicas, ou como seres corporalmente e sexualmente imponentes.<sup>19</sup> Da mesma maneira, não é difícil imaginar uma associação entre os “teocratas” mediorientais e o vasto repositório de estereótipos islamofóbicos atribuem necessariamente aos muçulmanos consciências e comportamentos caracterizados por um irreduzível fanatismo religioso.<sup>20</sup>

Quando, a partir das categorias racistas com as quais o Ocidente vê o resto do mundo, resulta difícil encaixar inteiras regiões através de estereótipos étnico-raciais homogêneos e abrangentes, o texto de Kupchan parece utilizar estereótipos referentes à cultura política: dessa maneira, se materializam os “autocratas” da Rússia e da China, e os “populistas” da América Latina. No primeiro caso, é impossível separar a avaliação política de Kupchan de uma série de sentimentos longamente latentes no Ocidente, quais a russofobia, a sinofobia, e claramente o anticomunismo.<sup>21</sup> Quanto aos “populistas” da América Latina, vou aprofundar brevemente a minha discussão desse estereótipo na parte final deste escrito.

Vale ressaltar que, usando a mesma violência simbólica, Kupchan fala constantemente sobre “regimes” simplesmente quando se refere a “abordagens não-ocidentais de governança” e fala sobre “modelos” quando se refere ao Ocidente. No livro, a palavra “regime(s)” aparece 34 vezes, cada vez referindo-se a atores não-ocidentais.

## DIVERSIDADE POLÍTICA

Na obra de Kupchan, a formulação do conceito de “diversidade política”, já vista na citação acima, é suportada ulteriormente, poucos parágrafos abaixo:

Igualar a legitimidade à governança responsável e não apenas à democracia liberal, tolerar a diversidade política e ideológica, equilibrar a governança global e a devolução de poderes às autoridades regionais, moldar um tipo de capitalismo mais regula-

19 FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** (R. Silveira, Trad.). Salvador, BA: EDUFBA, 2008; HOLBROOK, Colin; FESSLER, Daniel MT; NAVARRETE, Carlos David. Looming large in others’ eyes: Racial stereotypes illuminate dual adaptations for representing threat versus prestige as physical size. **Evolution and Human Behavior**, v. 37, n. 1, p. 67-78, 2016.

20 SAID, Edward. **Orientalismo**, São Paulo: Companhia das Letras. 1990; HUSAIN, Altaf. Islamophobia. In: **Encyclopedia of Social Work**. 2015.

21 Em um período extremamente turbulento como 2022, esses sentimentos voltaram plenamente em auge, com a exacerbação do conflito em Donbass e Ucrânia, depois da pandemia de COVID-19, e no contexto da escalada de tensões entre a OTAN, por um lado, e a Rússia e a China, por outro lado. Sobre o surto de sinofobia que se desencadeou globalmente a partir da pandemia, vejam-se ZHANG, Yunpeng; XU, Fang. Ignorance, orientalism and sinophobia in knowledge production on COVID-19. **Tijdschrift voor economische en sociale geografie**, v. 111, n. 3, p. 211-223, 2020. Veja-se também GAO, Zhipeng. Sinophobia during the Covid-19 pandemic: Identity, belonging, and international politics. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 56, n. 2, p. 472-490, 2022. Sobre a russofobia, veja-se DIESEN, Glenn. **Russophobia: Propaganda in International Politics**. Palgrave Macmillan: Singapore. 2022. Veja-se também e WELLS, Audrey. Russophobia: The Ukraine Conflict, the Skripal Affair. In: WELLS, AUDREY. **The Importance of Forgiveness and the Futility of Revenge**. Springer, Cham, 2022. p. 55-64.

do e centrado no Estado – esses são os tipos de princípios a partir dos quais uma nova ordem pode tomar forma.<sup>22</sup>

Evidenciando uma consciência essencialmente etnocêntrica e eurocêntrica, o conceito de “diversidade” aqui surge como um chavão “politicamente correto”<sup>23</sup> que, sob o pretexto hipócrita do pluralismo e da inclusão, sinaliza coexistência com, e/ou tolerância para, entidades tidas como inferiores e indesejáveis.

Como tal, a “diversidade” não é – como deveria ser – a condição mais óbvia para a convivência, especialmente quando se trata dos seres humanos e das suas formas de organização coletiva, mas sim um evento acidental, indesejável, ao qual o Ocidente terá que se adaptar, de má vontade e com o coração pesado, porque é a única perspectiva possível.

Aqui provavelmente não é tanto uma questão do Kupchan estar utilizando o termo de forma imprópria, ele não entendeu mal o termo “diversidade”, pelo menos em relação ao uso comum da palavra: pelo contrário, esse uso “sincero” do termo revela aspectos sinistros e, presumivelmente, amplamente compartilhados do conceito, que desmascaram a fachada enganosa e hipócrita construída através de “palavrinhas mágicas” como inclusão, pluralismo, anti-racismo, etc., palavras usadas desse jeito vazio e falsamente redentivo em vastos segmentos da sociedade estadunidense e das sociedades ocidentais em geral.

Em outras palavras, aqui Kupchan nos ensina (involuntariamente) que quem promove a “diversidade” (dos papos de boteco até as declarações oficiais das instituições) não está necessariamente lutando para acabar com a supremacia global dos euro-descendentes, para quebrar o racismo estrutural que está incorporado nas instituições e nos seus aparatos normativos, etc.: quem fala em “diversidade” pode simplesmente querer dizer que “agora, infelizmente, a gente tem que aguentar essa galera, mesmo que eles sejam tão feios, nojentos, espantosos, etc.”.

Outrossim, o discurso de Kupchan contrapõe a ideia de diversidade política com a ideia de universalidade, ou melhor, “a universalidade do modelo ocidental”, desafiada justamente pelos vários “regimes” que constituem a base da futura “diversidade política e ideológica” a ser “tolerada”.<sup>24</sup> Aqui é evidente a utilização de um dos conceitos fundamentais da mentalidade colonial, a dizer, o conceito de

---

22 “Equating legitimacy with responsible governance rather than liberal democracy, tolerating political and ideological diversity, balancing between global governance and devolution to regional authorities, fashioning a more regulated and state-centric brand of capitalism - these are the types of principles around which a new order is likely to take shape”. KUPCHAN, op. cit., pp. 11-12

23 Em relação a essa expressão, quero repetir e confirmar a minha militância em prol de usos não discriminatórios e não opressivos da linguagem verbal e das outras ordens simbólicas. Entretanto, o “politicamente correto” alvo das minhas críticas aqui se refere a um uso hipócrita e impositivo de eufemismos, cujo objetivo não é primeiramente perseguir de fato a igualdade e a justiça social, mas sim redimir simbolicamente os grupos dominantes da sociedade face às iniquidades que os privilégios desses mesmos grupos alimentam.

24 KUPCHAN, op. cit., pp. 11-12.



universalidade europeia ou ocidental, em contraste com a particularidade e perifericidade de tudo o que não é ocidental.<sup>25</sup>

E isso confirma o fato já mencionado de que a democracia liberal ocidental é narrada como um único bloco feliz, ordenado e moralmente superior, enquanto os atores não-ocidentais são todos diferentes um do outro, em função de suas particularidades regionais, culturais e étnicas — o que torna eles iguais é o fato de serem considerados uma ameaça pelo Ocidente. A propósito disso, algumas semanas antes da redação do presente texto, o vice-presidente da Comissão Europeia, Josep Borrell, verbalizou essa percepção eurocêntrica e colonialista, comparando a Europa a um “jardim” que tem que ser defendido do resto do mundo, que “é uma selva [*jungle*]”:

A Europa é um jardim. Construimos um jardim. É a melhor combinação de liberdade política, prosperidade económica e coesão social que a humanidade já construiu. [...] A maioria do resto do mundo é uma selva, e a selva pode invadir o jardim. Os jardineiros devem cuidar dele, mas não vão proteger o jardim construindo muros. Um pequeno jardim rodeado por muros altos para impedir a selva de entrar não é uma solução, porque a selva tem uma capacidade de crescimento forte e o muro nunca será alto o suficiente [...] os jardineiros devem ir à selva [...] os europeus devem interagir muito mais com o resto do mundo, senão o resto do mundo invade-nos, de uma forma ou de outra.<sup>26</sup>

Vista do nosso olhar de pessoas ligadas à Amazônia, a menção da “selva” a ser alcançada e controlada pelos “jardineiros” europeus sintetiza e retoma séculos de relatos racistas e eurocêntricos, associados também a intervenções predatórias, genocídios, destruição, deslocamentos e pilhagens. Caiu a ficha, e a Europa “democrática e boazinha” agora reivindica com força o seu legado colonial, o seu autoproclamado direito à violência aniquiladora contra “a maioria do resto do mundo”.<sup>27</sup> A hipócrita observação de Borrell sobre o “muro” que “nunca será alto o suficiente” parece vislumbrar uma mudança de paradigma importante: acabou, pelo menos nominalmente, a “Fortaleza Europa”<sup>28</sup> que abre as suas fronteiras internas enquanto fecha violentamente as suas fronteiras externas, ao custo de deixar mor-

25 QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005; MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, culture & society**, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

26 Esta é uma tradução em português do discurso de Borrell, aparecida no artigo de CARVALHO, Hélio. “A Europa é um jardim. O resto do mundo é maioritariamente uma selva”: A comparação feita por Josep Borrell suscitou muitas críticas nas redes sociais, acusando o diplomata europeu de ter um discurso colonialista. **Notícias ao Minuto**, 16/10/2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3fITy1h>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

27 É importante notar que o discurso de Borrell é pronunciado principalmente como comentário a respeito do conflito em Donbass e Ucrânia. Agora, declarando firmemente a minha esperança para negociações de paz que ponham logo um fim à guerra, posso dizer que esse evento trágico tem o triste mérito — especialmente na sua fase atual inaugurada pela operação militar especial da Rússia em fevereiro de 2022 — de ter revelado de maneira gritante a verdadeira cara dessa Europa, que prega a democracia e o liberalismo enquanto promove a xenofobia (na forma de uma russofobia violenta e gritante), destrói monumentos, censura culturas alheias e alimenta a guerra enviando quantidades enormes de armas para a Ucrânia.

28 Sobre a noção de “Fortaleza Europa” na sua acepção contemporânea (não relacionada à Segunda Guerra Mundial), veja-se VAN AVERMAET, P. 2009. “Fortress Europe? Language Policy Regimes for Immigration and Citizenship.” In G. Hogan-Burn, C. Mar-Molinero, and P. Stevenson (orgs.), **Discourses on Language and Integration**, pp. 15–44. Amsterdam: John Benjamins.

rer milhares de migrantes no Mediterrâneo; agora temos o “Jardim Europa” que precisa enviar seus “jardineiros”, ou melhor, seus jagunços, para os quatro cantos do mundo, espalhando morte, miséria e destruição para conter a “selva”.

Voltando ao livro *No One's World*, não seria um imaginário parecido ao de Borrell que permite ao Kupchan falar de “diversidade política” em tom resignado e pessimístico? Não seria exatamente essa coexistência entre a “selva” e o “jardim” que preocupa ele? Pelo menos, porém, é justo notar que Kupchan mantém ainda um tom mais respeitoso, se comparado com a fala violentamente neocolonial de Borrell.

### **THE ILLUSION OF GEOPOLITICS DE IKENBERRY**

No discurso colonial, o conceito de universalidade é frequentemente associado ao conceito de “modernidade”. Enrique Dussel diz que ambos esses conceitos são usados como justificativas operacionais para a situação de dominação em curso e a legitimação do uso irracional da violência contra a população dominada. Dussel fala precisamente do “mito da modernidade”, em relação a essa “justificativa de uma práxis irracional de violência”.<sup>29</sup> O uso acríptico desses dois conceitos de “universalidade” e “modernidade” é evidente no artigo *The Illusion of Geopolitics: The Enduring Power of the Liberal Order*,<sup>30</sup> de G. John Ikenberry, professor de política e assuntos internacionais na Universidade de Princeton, nos EUA.

Como é notório, a posição de Ikenberry, frequentemente criticada,<sup>31</sup> se baseia na persistência futura da ordem ocidental, sustentada por uma série de alianças, pela confiança no Ocidente, e pelo *soft power* estadunidense:

Em última análise, mesmo que a China e a Rússia tentem contestar os termos básicos da atual ordem global, a aventura será assustadora e autodestrutiva. Esses poderes não estão apenas contra os Estados Unidos; eles também teriam que lutar com a ordem mais globalmente organizada e profundamente entrincheirada que o mundo já viu, uma que é dominada por estados que são liberais, capitalistas e democráticos. Esta ordem é apoiada por uma rede liderada pelos EUA de alianças, instituições, negociações geopolíticas, estados clientes e parcerias democráticas.<sup>32</sup>

O interessante, já a partir das palavras citadas acima, é notar como a correspondência entre a ordem dos estados “liberais, capitalistas e democráticos” e a sugestão velada da violência emerge através de metáforas de guerra e conflito: a ordem mundial vigente, por exemplo, é, como visto acima, “profundamente entrin-

29 DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo In: LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 30.

30 IKENBERRY, op. cit.

31 Embora *No One's World* seja anterior ao artigo discutido aqui, o mesmo Kupchan critica a postura geral de Ikenberry no seu livro: veja-se KUPCHAN, op. cit., p. 4.

32 “Ultimately, even if China and Russia do attempt to contest the basic terms of the current global order, the adventure will be daunting and self-defeating. These powers aren't just up against the United States; they would also have to contend with the most globally organized and deeply entrenched order the world has ever seen, one that is dominated by states that are liberal, capitalist, and democratic. This order is backed by a U.S.-led network of alliances, institutions, geopolitical bargains, client states, and democratic partnerships”. IKENBERRY, op. cit., p. 8.

cheirada” [*deeply entrenched*],<sup>33</sup> enquanto o mesmo “Ocidente rastejou mais perto das [*has crept closer to*] fronteiras da Rússia”.<sup>34</sup>

Por um lado, a linguagem figurada de Ikenberry não é caracterizada pelo uso de frases incomuns dentro da língua inglesa, já que *creep close* e, sobretudo, *entrenched*, são expressões usadas comumente em inglês fora do léxico da emboscada e da guerra de posição. Por outro lado, essas palavras possuem conotações bélicas inconfundíveis, e, mais importante ainda, estabelecem, uma com a outra, correspondências e conexões incontestáveis ao longo do texto.

Assim, o entrincheiramento da ordem liberal se conecta ao Ocidente que rastejou perto da Rússia, enquanto essas duas imagens complementam também a afirmação que “a democracia está cercando a China”.<sup>35</sup>

O fato que aqui conceitos bem intencionados e até idílicos como democracia e liberalismo sejam frequentemente associados a imagens de uma batalha posicional, com uma promessa implícita de desdobramento da violência, não expõe simplesmente os artifícios da escrita de Ikenberry, mas principalmente aponta uma contradição fundamental dentro da concepção liberal das Relações Internacionais: a ordem liberal e democrática, por um lado, repudia a guerra e o militarismo, enquanto, por outro lado, admite de fato a possibilidade que autodeclaradas “democracias” (especialmente, os EUA) possam agredir, invadir e destruir países vistos como “não-democráticos”.<sup>36</sup>

Na primeira década deste século, uma famosa tirinha cômica, desenhada pelo ilustrador venezuelano Pancho, mostrava a perna de um soldado com a bota que pisava na cabeça de um homem bigodudo (presumivelmente um sujeito médio-oriental) — no balão, se podia ler a frase do soldado: “repita, de-mo-cra-ci-a!”.<sup>37</sup> Essa tirinha sintetiza perfeitamente, tanto a contradição dessa suposta ordem liberal, quanto a violência implícita na concepção de Ikenberry.

## PROPOSTA DE TRABALHO

A menção dos “populistas” latinoamericanos encontrada no trabalho de Kupchan me faz pensar que em 2012, quando *No One’s World* foi publicado, Hugo Chávez era ainda vivo, enquanto Evo Morales era o presidente da Bolívia, e tínhamos ainda Rafael Correa no Equador, Cristina Kirchner na Argentina e Pepe Mujica no Uruguai. No Brasil, Dilma Rousseff estava no meio do seu primeiro mandato presidencial. Essa era, com muita certeza, uma das épocas mais expressivas no contexto da soberania da macrorregião sul-americana, atestada também pela

33 Ibidem, p. 8.

34 “Over the last two decades, the West has crept closer to Russia’s borders.”. Ibid., p. 5.

35 “Democracy is encircling China, too”. Ibid., p. 5.

36 MEISER, Jeffrey W. Liberalism. In: S. McGlinchey, R. Walters & C. Scheinplug (orgs.) *International Relations Theory*, Bristol: E-International Relations, 2017, p. 23.

37 “Répétez, dé-mo-cra-tie” A tirinha segue disponível em: <<https://bit.ly/3UBs1xz>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

criação de várias organizações de cooperação regional como UNASUL, ALBA e CELAC.<sup>38</sup> As palavras de Kupchan, nesse sentido, são eloquentes:

A América Latina seguiu seu próprio caminho de desenvolvimento socioeconômico e está criando a sua própria versão de modernidade. O resultado é um populismo de esquerda que atende a uma subclasse há muito tempo excluída da riqueza e do poder político e que explora a corrente oculta do sentimento antiamericano que há muito tempo anima a política da região. Esse populismo, embora não tão distante de um tipo europeu de social-democracia, deixa grande parte da América Latina inquieta com a perspectiva de universalização da ordem ocidental, contrária à ideologia de livre mercado do Consenso de Washington e predisposta a um alinhamento geopolítico que inclina-se mais para o mundo em desenvolvimento do que para as democracias atlânticas.<sup>39</sup>

Com certeza, uma América Latina tendencialmente socialista e soberana não era bem-vista pelos EUA, e não é por acaso que, logo depois desse momento de “populismo de esquerda”, os anos seguintes foram caracterizados pela dita maré azul, a onda conservadora que interessou a maioria dos países sudamericanos a partir de 2015.<sup>40</sup> A escrita de Kupchan em relação ao “populismo de esquerda” latinoamericanos certamente responde à necessidade do autor de expressar um certo dissenso contra aquele tipo de configuração regional. Agora, é importante ressaltar que Kupchan expressa esse seu dissenso aproveitando do que Jansen descreve como um “estereótipo romântico da cultura política latinoamericana”.<sup>41</sup> Na narrativa de Kupchan, a esse estereótipo é contraposto outro estereótipo, ou seja, uma “universalização da ordem ocidental” que segue a “ideologia de livre mercado do Consenso de Washington”.<sup>42</sup>

Em setembro de 2014, Dilma Rousseff apresentou, em seu discurso dentro da 69ª Assembleia Geral das Nações Unidas, um relato dos avanços do Brasil nos precedentes doze anos.<sup>43</sup> Aqui estou totalmente consciente do status político desse discurso, das suas necessidades em termos propagandísticos,<sup>44</sup> e do fato que, ao final das contas, cada texto é parcial, satisfaz determinadas agendas ideológicas e

38 SANAHUJA, José Antonio. Post-liberal regionalism in South America: the case of UNASUR. **RSCAS Working Papers No. 2012/05**, European University Institute, Florença, 2012.

39 “Latin America has followed its own path of socioeconomic development and is forging its own version of modernity. The result is a left-wing populism that caters to an underclass long excluded from wealth and political power and that taps into the undercurrent of anti-American sentiment that has long animated the region’s politics. This populism, although not that distant from a European brand of social democracy, leaves much of Latin America uneasy with the prospect of universalizing the Western order, opposed to the free-market ideology of the Washington Consensus, and predisposed to a geopolitical alignment that tilts toward the developing world more than the Atlantic democracies”. KUPCHAN, op. cit., p. 133.

40 ZUCATTO, Giovana Esther. A ascensão da direita na América do Sul. **Boletim OPSA**, n. 1, p. 6-14, 2019.

41 “romantic stereotype of Latin American political culture”. JANSEN, Robert S. Populist mobilization: A new theoretical approach to populism. **Sociological theory**, v. 29, n. 2, 2011, p. 75.

42 KUPCHAN, op. cit., p. 133. Sobre o Consenso de Washington, veja-se WILLIAMSON, John. A short history of the Washington Consensus. **Law & Business Review of the Americas**, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2009.

43 ROUSSEFF, Dilma. **Speech on the occasion of the General Debate of the 69th General Assembly of the United Nations**. Nova Iorque, September 24th, 2014.

44 Veja-se PIMENTEL, Pedro Chapaval; PANKE, Luciana. Dilma Rousseff na Assembleia Geral das Nações Unidas: Análise dos Discursos de 2011 e 2015. In: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. 2016.

não representa uma fonte de verdades absolutas. Entretanto, é útil repassar aqui alguns dos dados apresentados por Dilma, sobre o então recente anúncio da FAO de que “o Brasil não está mais no Mapa Mundial da Fome”<sup>45</sup>, sobre as “políticas econômicas que geraram 21 milhões de empregos e valorizaram o salário mínimo, aumentando seu poder aquisitivo em 71% nos últimos doze anos”<sup>46</sup>, sobre os “trinta e seis milhões de brasileiros [que] foram retirados da extrema pobreza desde 2003”<sup>47</sup>, e ainda sobre a redução da mortalidade infantil, o acesso à educação primária, profissional e superior, o fortalecimento do setor científico, etc.<sup>48</sup>

Kupchan admite que, já durante o primeiro mandato presidencial de Lula, por exemplo, “a taxa de pobreza no Brasil caiu de mais de 25%”<sup>49</sup>, mas vê essas mudanças, tanto no Brasil quanto na América Latina, apenas como um ulterior incentivo para a “continuação, ou até a intensificação, do populismo”.<sup>50</sup> De maneira muito interessante, Kupchan imagina o futuro imediato como algo totalmente caracterizado por essa amplificação de um “populismo de esquerda entrenchado”,<sup>51</sup> talvez ignorando as premissas políticas, culturais e sociais que levaram à já mencionada maré azul, algo que caracterizou fortemente a realidade política da região na última década, e que está sendo revertido só a partir dos últimos anos — nesse contexto, a recentíssima vitória eleitoral de Lula em 30 de outubro de 2022 é um marco histórico importantíssimo. Em outras palavras, talvez a previsão de Kupchan sobre a persistência, “ao longo desse século”,<sup>52</sup> de políticas de esquerda na América Latina seja em geral correta, mas certamente ignora a possibilidade de períodos prolongados de conservadorismo<sup>53</sup> como aquele que acaba de terminar nos mesmos dias em que escrevo, e que provavelmente mereceria mais preocupação daquela que Kupchan reserva para o “populismo de esquerda”.<sup>54</sup>

Mas voltando às estatísticas apresentadas por Dilma em 2014 sobre os avanços incríveis na condição da população brasileira, haveria ainda um outro alvo

45 “Brazil is no longer in the World Hunger Map”. ROUSSEFF, op. cit.

46 “economic policies which generated 21 million jobs and appreciated the minimum wage, increasing its purchasing power by 71% in the last twelve years”. ROUSSEFF, op. cit.

47 “Thirty six million Brazilians have been lifted out of extreme poverty since 2003”. ROUSSEFF, op. cit.

48 ROUSSEFF, op. cit.

49 “During Lula’s first term in office, the poverty rate in Brazil fell by over twenty-five percent”. KUPCHAN, op. cit., p. 137.

50 “the continuation, if not the intensification, of populism”. KUPCHAN, op. cit., p. 137.

51 “entrenched left-wing populism”. KUPCHAN, op. cit., p. 141.

52 “as this century unfolds”. KUPCHAN, op. cit., p. 141.

53 Estudos bastante precoces sobre a formação histórica desse fenômeno existem: veja-se o artigo de Koivumaeki sobre El Salvador, KOIVUMAEKI, Riitta-Ilona. Business, economic experts, and conservative party building in Latin America: The case of El Salvador. *Journal of Politics in Latin America*, v. 2, n. 1, p. 79-106, 2010. Veja-se também LUNA, Juan Pablo; KALTWASSER, Cristóbal Rovira (Ed.). *The resilience of the Latin American right*. JHU Press, 2014. Veja-se enfim LOXTON, James Ivor. *Authoritarian inheritance and conservative party-building in Latin America*. 2014. Tese de Doutorado. Harvard University.

54 Sobre o processo de desmantelamento da democracia no Brasil de Bolsonaro, veja-se MILHORANCE, Carolina. Policy dismantling and democratic regression in Brazil under Bolsonaro: Coalition politics, ideas, and underlying discourses. *Review of Policy Research*, 2022. Sobre o efeito catastrófico da onda conservadora na América Latina no campo dos direitos humanos, veja-se CONTESSÉ, Jorge. Conservative governments and Latin America’s human rights landscape. *American Journal of International Law*, v. 113, p. 375-379, 2019.

possível das preocupações de Kupchan, ou seja, a catastrófica insustentabilidade de um mundo que ainda permaneça longamente ancorado à unipolaridade estadunidense. Em outras palavras, o “avanço do resto”, do mundo não-ocidental, muito antes de poder representar uma situação indesejável a ser aguentada, é uma exigência humanitária urgente e categórica. E em vista disso, será que talvez, o que preocupa de fato Kupchan (e os outros) não seja a coexistência entre o mundo liberal-democrático e modelos políticos diferentes, mas sim a perda dos privilégios dos quais o Ocidente goza há cinco séculos?<sup>55</sup>

## RECAPITULAÇÃO FINAL

Neste trabalho, após analisar dois textos de J. John Ikenberry e Charles A. Kupchan, observei a maneira em que significantes como “democracia”, “universalidade” e “diversidade” são usados para obscurecer as imagens altamente polarizadas pelas quais aparentes julgamentos de valor são atribuídos a traçar uma fronteira clara entre o “bom” e o “mau” ou o “superior” e o “inferior”. Quando isso acontece em conexão com a caracterização etno-regional de atores internacionais e com o uso de epítetos estereotipados em relação a líderes de países não-ocidentais, estamos lidando mais com geocorpografia do que com geopolítica. E isso claramente não se limita aos livros acadêmicos.

Sucessivamente, propus um diálogo entre a preocupação de Kupchan para o avanço do “populismo de esquerda” na América Latina e a fala de Dilma Rousseff na ONU em 2014, em que os avanços do Brasil em termos de desenvolvimento humano e erradicação da fome e da pobreza são evidenciados claramente. Tentei argumentar que o caso brasileiro (limitadamente aos anos 2002-2016) demonstra que um mundo multipolar caracterizado pela prosperidade de países não-ocidentais, com as suas formas diferentes de governo, não é um fato preocupante a ser aguentado, mas sim uma urgência humanitária após séculos de dominação/pilhagem europeia e norteamericana. Talvez não estejamos à beira de uma época finalmente decolonial, mas certamente o fim da unipolaridade estadunidense é um passo crucial nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Hélio. “A Europa é um jardim. O resto do mundo é majoritariamente uma selva”: A comparação feita por Josep Borrell suscitou muitas críticas nas redes sociais, acusando o diplomata europeu de ter um discurso colonialista. **Notícias ao Minuto**, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3fITy1h>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- CONTESSA, Jorge. Conservative governments and Latin America’s human rights landscape. **American Journal of International Law**, v. 113, p. 375-379, 2019. DI BELLA, Arturo. The Sicilian MUOS ground station conflict: On US geopolitics in the Mediterranean and geographies of resistance. **Geopolitics**, v. 20, n. 2, p. 333-353, 2015.
- DIESEN, Glenn. **Russophobia: Propaganda in International Politics**. Palgrave Macmillan: Singapore. 2022.
- DITTMER, Jason; DODDS, Klaus. Popular geopolitics past and future: Fandom, identities and audiences. **Geopolitics**, v. 13, n. 3, p. 437-457, 2008.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo In: LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

55 Para uma cronologia da colonialidade, veja-se DUSSEL, op. cit.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Londres; Nova Iorque: Longman, 1995.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* (R. Silveira, Trad.). **Salvador, BA: EDUFBA, 2008.**
- GAO, Zhipeng. Sinophobia during the Covid-19 pandemic: Identity, belonging, and international politics. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 56, n. 2, p. 472-490, 2022.
- HALL, S. The West and the Rest: Discourse and power. In: HALL, Stuart; HELD, David; HUBERT, Don; THOMPSON, Kenneth (Orgs.). **Modernity: An Introduction to Modern Societies**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996, pp. 184-227.
- HIGGOTT, Richard; REICH, Simon. The age of fuzzy bifurcation: Lessons from the pandemic and the Ukraine War. **Global Policy**, 2022.
- HOLBROOK, Colin; FESSLER, Daniel MT; NAVARRETE, Carlos David. Looming large in others' eyes: Racial stereotypes illuminate dual adaptations for representing threat versus prestige as physical size. **Evolution and Human Behavior**, v. 37, n. 1, p. 67-78, 2016.
- HUSAIN, Altaf. Islamophobia. In: **Encyclopedia of Social Work**. 2015.
- IKENBERRY, G. John. The illusion of geopolitics: The enduring power of the liberal order. **Foreign Affairs**, v. 93, p. 80, 2014.
- JANSEN, Robert S. Populist mobilization: A new theoretical approach to populism. **Sociological theory**, v. 29, n. 2, p. 75-96, 2011.
- KOIVUMAEKI, Riitta-Ilona. Business, economic experts, and conservative party building in Latin America: The case of El Salvador. **Journal of Politics in Latin America**, v. 2, n. 1, p. 79-106, 2010.
- KUPCHAN, Charles. **No one's world: The West, the rising rest, and the coming global turn**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2012.
- LOXTON, James Ivor. **Authoritarian inheritance and conservative party-building in Latin America**. 2014. Tese de Doutorado. Harvard University.
- LUNA, Juan Pablo; KALTWASSER, Cristóbal Rovira (Ed.). **The resilience of the Latin American right**. JHU Press, 2014.
- MEISER, Jeffrey W. Liberalism. In: S. McGlinchey, R. Walters & C. Scheinpflug (orgs.) **International Relations Theory**, Bristol: E-International Relations, 2017.
- MESSINA, Marcello; DI SOMMA, Teresa. Ocidente. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.). **Uwa'kürü - dicionário analítico: volume 2**, Nepan Editora, pp. 272-286, 2017.
- MIGNEMI, Giuseppe. **La questione siciliana: Alla luce delle violazioni al Trattato di Pace con l'Italia, alla Costituzione Italiana, allo Statuto della Regione Siciliana**. Catania: Unione Siciliana, 1980.
- MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, culture & society**, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.
- MILHORANCE, Carolina. Policy dismantling and democratic regression in Brazil under Bolsonaro: Coalition politics, ideas, and underlying discourses. **Review of Policy Research**, 2022.
- NAIR, Sheila. Postcolonialism. In: S. McGlinchey, R. Walters & C. Scheinpflug (orgs.) **International Relations Theory**, Bristol: E-International Relations, 2017.
- PIMENTEL, Pedro Chapaval; PANKE, Luciana. Dilma Rousseff na Assembleia Geral das Nações Unidas: Análise dos Discursos de 2011 e 2015. In: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. 2016.
- PUGLIESE, Joseph. Geocorpographies of torture. **ACRAWSA E-journal**, v. 3, n. 1, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- ROUSSEFF, Dilma. **Speech on the occasion of the General Debate of the 69th General Assembly of the United Nations**. Nova Iorque, September 24th, 2014.
- SAID, Edward. **Orientalismo**, São Paulo: Companhia das Letras. 1990.
- SANAHUJA, José Antonio. Post-liberal regionalism in South America: the case of UNASUR. **RSCAS Working Papers No. 2012/05**, European University Institute, Florença, 2012.
- SAUNDERS, Robert A.; STRUKOV, Vlad. **Popular Geopolitics**. Oxon; New York: Routledge, 2018.
- TOLSTÓI, Liev. **Anna Kariênina**. Trad. FIGUEIREDO, Rubens. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- WELLS, Audrey. Russophobia: The Ukraine Conflict, the Skripal Affair. In: WELLS, AUDREY. **The Importance of Forgiveness and the Futility of Revenge**. Springer, Cham, 2022. p. 55-64.

- WILLIAMSON, John. A short history of the Washington Consensus. **Law & Business Review of the Americas**, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2009.
- WODAK, Ruth. [ВОДАК, Рут]. Kritičeskaja lingvistika i kritičeskij analiz diskursa. [Критическая лингвистика и критический анализ дискурса]. **Političeskaja lingvistika** [Политическая лингвистика], v. 4, n. 38, p. 286, 2011.
- ZHANG, Yunpeng; XU, Fang. Ignorance, orientalism and sinophobia in knowledge production on COVID-19. **Tijdschrift voor economische en sociale geografie**, v. 111, n. 3, p. 211-223, 2020.
- ZUCATTO, Giovana Esther. A ascensão da direita na América do Sul. **Boletim OPSA**, n. 1, p. 6-14, 2019.



## Um olhar “assombrado” acerca das marcas estruturais que invisibilizam os povos originários: “A branquitude” como “arma” do descaso contras as mulheres indígenas na cidade de Rio Branco

Antonia Diniz

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira

Este estudo tem por objetivo, discutir criticamente as práticas de violências gratuitas contra os povos originários, com ênfase nas mulheres indígenas, nos espaços das cidades na região Norte do Brasil. Os estereótipos que tendem “sustentar” sua inferiorização em detrimento das mulheres não indígenas, dentre tantas outras formas de desrespeito e apagamentos históricos, cuja finalidade é difundir ideários que visam “desumanizar” e invisibilizá-los. Essa busca incessante pela desistência deles/as em resistir tantas violências e falta de políticas públicas efetivas, causa estranheza, assusta/assombra, posto que os indígenas são os “senhores/as dessa terra” que já sobreviviam e repercutiam seus costumes, crenças e culturas desde muito antes da chegada dos invasores chamados pelos autóctones de Homem Branco.

O sistema capitalista de produção prioriza o consumo, sem pensar as pessoas como sujeitos complexos indissociáveis da natureza<sup>1</sup>. Outros/as autores/as como: Kambeba<sup>2</sup>, Paula<sup>3</sup>, Veiga-Neto<sup>4</sup>, Krenak<sup>5</sup>, Santos<sup>6</sup>. São a base teórica dessa escrita. A pesquisa é de abordagem qualitativa, e bibliográfica. Concluiu-se que as mulheres indígenas sofrem diversas violências, porém reagem/resistem mantendo suas culturas vivas, a partir de movimentos sociais, escritas, manifestações nas redes sociais, etc. e quão urgente é, políticas públicas que funcionem na prática.

1 KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

2 KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

3 PAULA, R. L. **Afirmção de direitos indígenas em contextos ampliados de interação social**: referências bibliográficas e alguns problemas de investigação. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista | Ano 4 | Número 5, 2017.

4 VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber para excluir**. Pro-posições, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001.

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

6 SANTOS, Fabiane Vinento dos. **Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia**: Empreendendo Aproximações E Distanciamentos Necessários. Ano 5, vol VIII, 2012-1, jan-jun, Pág 94-104 - Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983- 3423.

Para maior entendimento no que tange a temática a ser trabalhada, a seguir discutem-se pouco os aspectos histórico-políticos, culturais e econômicos do processo de colonização do Brasil, pois as pessoas que vivem à “margem da sociedade” como muitas mulheres indígenas moradoras das periferias das cidades, são vítimas dessa reprodução de desigualdade social que aprisiona, aliena, invisibiliza, silencia e condena os sujeitos que de alguma maneira não ocupam lugar de destaque ou não atendem ao padrão biopsicossocial pré-estabelecido na sociedade<sup>7</sup>.

A cultura do não indígena trouxe impactos negativos incalculáveis à toda a humanidade, principalmente aos povos indígenas. O pensamento eurocêntrico se apoia na destruição da natureza, causando inúmeras mazelas sociais. Esse ideário de industrialização afetou diretamente os povos indígenas que já habitavam as Américas, tanto no que se refere ao processo de extermínio, quanto na cultura desses povos, embora, se manter nas suas terras seja, um puro ato de resistência, muitos povos indígenas, seguem lutando, defendendo e praticando sua cultura ancestral.<sup>8</sup>

Essa desestruturação socioambiental, sinaliza para o aquecimento global cujos prejuízos são irreparáveis aos seres humanos. A destruição das matas, geram mortandade das espécies naturais e animais diversos ocasionando catástrofes efetivadas de maneira consciente, porém a ganância, a avareza e o desrespeito ao meio ambiente tomam frente a tantas insanidades resultantes em destruição anunciada.<sup>9</sup>

De acordo com Apurinã (2016), a antropologia indígena sofre um processo de invisibilidade ofuscada no discurso do homem branco que tenta a todo custo desconstruir a existência dos autóctones, os quais lutam para manter viva sua ancestralidade, que remonta de uma relação de “corpos, espírito e natureza, cujas linguagens são variadas e essa relação decorre num processo harmônico e respeitoso.

Considerando que o Brasil foi estruturado político-economicamente à luz do patriarcalismo ancorado no modo capitalista de produção, as mulheres eram impedidas de terem direitos iguais aos homens, cabendo a elas a obrigação de não se reconhecerem como sujeitos capazes de decisões sobre si mesmas, embora já haja avanços legais e históricos, as mulheres seguem enfrentando diversas barreiras oriundas da engrenagem da colonialidade. Os reflexos desse processo de silenciamento feminista impactam os modos de vida das mulheres indígenas que sofrem com as consequências da colonização que se vale até os dias atuais do discurso e de práticas de apagamento e invisibilidade dos povos autóctones, lançando essas pessoas a “margem da sociedade”.<sup>10</sup>

7 VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001.

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

9 APURINÃ, F. C. **O mundo dos Kusanaty e a Cosmologia Apurinã**. Biblioteca Digital de Periódicos, Brasília, v. 17, n. 2, 2016.

10 KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

É importante salientar que as práticas de marginalização das pessoas menos instruídas no que se refere aos letramentos sistematizados (certificado) é um fato histórico, abrangente e de difícil resolução, principalmente nas regiões periféricas das cidades, é comum a presença de mulheres indígenas junto a suas crianças vivendo em pequenas casas e apartamentos ou quartos alugados, sobrevivendo muitas vezes de trabalhos domésticos ou subempregos.<sup>11</sup>

Culturalmente os povos originários têm o costume de viverem em contato com o meio ambiente em harmonia com a natureza, dada a invasão europeia eles foram obrigados a ocupar determinados territórios que a eles foram designados chamados de aldeias, contudo, já é perceptível a presença de muitos indígenas nas zonas urbanas, dentre eles muitas mulheres e crianças. Por essa razão, esta pesquisa analisará e discutirá a seguinte problemática. Quais fatores levaram essas mulheres a saírem de suas aldeias e de que forma o poder público vem atuando ante suas necessidades e direitos em contexto urbano vivendo em situação de vulnerabilidade social?

É de cortar o coração, afligir a alma, perturbar o espírito, causar sofrimento a quem é sensível à dor dos outros: pensar que os povos autóctones “tudo tinham, tudo sabiam, tudo viviam, tudo era seu” e de repente, se dão conta que “seu mundo havia sido tomado de assalto por invasores europeus que sequer conheciam ou sabiam lidar com as riquezas naturais (florestas, plantas medicinais, rios, animais, etc.) isto, nos causa um olhar” assombrado”, perplexo, posto que há uma inversão de valores, aquilo que era dos povos naturais, foi controlado, explorado, e objeto de escravização das pessoas indígenas, lhes causando inúmeras consequências, dizimando milhões de indígenas.

Assim, ante a necessidade de debates e reflexões acerca de tal problemática na perspectiva da inclusão social certamente este estudo muito contribuirá para outros estudos, reflexões e ações no tocante aos povos originários, principalmente no contexto das mulheres, pois se trata de uma temática muito relevante, tendo em vista que essas mulheres indígenas que vivenciam a exclusão social que se realiza a partir de múltiplas formas como: preconceito, discriminação, não efetivação de políticas públicas, desvalorização da cultura, violências diversas, suscitam novos olhares e práticas de colaboração mútua que promovam respeito e dignidade com vistas a uma sociedade mais inclusiva, além de analisar as políticas públicas existentes, balizando sobre o que seria ideal e a realidade por que passa essas mulheres, não apenas para “revelar” a situação de pobreza, mas com objetivo de encorajá-las a buscarem seus direitos.

---

11 PAULA, R. L. Afirmação de direitos indígenas em contextos ampliados de interação social: referências bibliográficas e alguns problemas de investigação. **ARACÊ** – Direitos Humanos em Revista | Ano 4 | Número 5, 2017.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Por ser uma região com um número significativo de indígenas de variados povos e etnias é importante refletir acerca da urgência em oportunizar debates críticos-construtivos junto a esses sujeitos da realidade sistêmica estruturantes do *modus operandi* aos quais estamos todos sujeitos, nos restando as lutas e reivindicações no sentido de transformar o senso comum e dar ressignificações a situações indesejáveis de modo que os opressores não prevaleçam perenemente sobre os oprimidos, é necessário que os oprimidos se reconheçam capazes de sobressair por sua força de reação e para isso, os grupos tidos como minoria como as mulheres indígenas em tela, precisam ser encorajados a se empoderar frente suas perspectivas, lugar de fala, modos de vida, etc. Efetuando inferência ao pensamento de Paulo Freire.<sup>12</sup>

Conforme Acre,<sup>13</sup> a população indígena do estado do Acre é composta por 19.962 pessoas (2,4% da população do Acre), constituída por quinze povos indígenas, distribuídos em 209 aldeias, são eles: Manchineri, Huni Kuĩ/Kaxinawa, Jaminawa, Kulina/Madija, Ashaninka, Shanenawa, Noke Kuĩ/Katukina, Jaminawa-Arara, Kuntanawa, Nawa, Apolima-Arara, Shawãdawa/Arara, Puyanawa, Nukini e Yawanawá, pertencentes a três famílias linguísticas Aruak, Arawá e Pano, habitando trinta e seis terras indígenas, em onze municípios do estado, ocupando 14,56% do território acreano.

É sabido por jornais, instituições pró-indígenas, contato com membros destes povos, literaturas, etc., que já há um número considerável de indígenas morando nas cidades acreanas, nesta perspectiva é relevante considerar, mulheres oriundas de todos os povos e etnias supracitados possíveis, moradoras da cidade de Rio Branco - Acre, pois os indígenas não representam o estereótipo criado pela cultura do não indígena que “todos os índios são iguais”, na realidade não procede, visto que cada povo tem sua cultura, suas diferenças e modos de se reconhecerem no mundo. Como bem explica Hall<sup>14</sup>.

É muito relevante oportunizar espaços de manifestações das mulheres indígenas que vivem à margem da sociedade, haja vista que o apagamento histórico-cultural que visa “a inexistência” dos povos originários ainda se apresenta muito forte na tentativa de invisibilizá-los. E no caso das mulheres indígenas é ainda mais acentuado, pois elas sofrem com os efeitos político-organizacionais que as limitam de ocuparem cargos de alta representatividade dentro e fora de suas etnias, como bem destaca Santos:<sup>15</sup>

12 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 50. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

13 Acre concentra vasta diversidade de povos indígenas. Agência AC, 2016. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/acre-concentra-vasta-diversidade-de-povos-indigenas/> Acesso em 11 de outubro de 2022.

14 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

15 SANTOS, Fabiane Vinente dos. **Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia**: Empreendendo Aproximações E Distanciamentos Necessários. Ano 5, vol VIII, 2012-1, jan-jun, Pág 94-104 - Revista EDUCAmazônia - Edu-

Um fato notório é que as mulheres indígenas são grandes desconhecidas, seja nas políticas públicas, na tradição etnológica. Este é um aspecto de rápida identificação pela grande lacuna de dados consolidados a respeito da mulher indígena. Isso se deve principalmente ao pouco destaque recebido pelas mulheres nos estudos antropológicos; esta lacuna tem sua origem na oposição entre público x privado na qual foi dividida a vida social pela tradição acadêmica – com a conseqüente depreciação do espaço doméstico, além da tradicional “supremacia” masculina nas organizações.<sup>16</sup>

Embora, já tenha se passado quase uma década em que foi escrito o excerto acima, o processo de resistência dos povos indígenas contra a falta de políticas públicas e violência contra as mulheres indígenas, invisibilidade, desvalorização de suas culturas, sobreposição da cultura e identidade dos não indígenas aos povos originários, segue sendo uma bandeira de lutas que suscitam reinvenções, ressignificações e reflexões inovadoras, pois apesar dos avanços tais fatores ainda são os principais entraves na vida dessas pessoas especialmente mulheres.<sup>17</sup>

Cansados dos estereótipos criados, da inversão de costumes e valores, do embranquecimento integrador, da violência estatal que aliena a sociedade, do olhar alheio sobre suas formas de vida e da “desumanização” instaurada na “selvageria” imaginária dos não indígenas. Os indígenas mostram na escrita mais um ato de resistência da qual se apropriaram com muita maestria e a utilizam como mecanismo de denúncia, dentre outras maneiras de falarem por si, manifestando suas reais percepções. Por essa razão trago vários autores(as) indígenas que são de extrema relevância em tudo que tratar a respeito de seus povos, tanto pela qualidade crítico-reflexiva dos textos, quanto como forma de respeito às origens, diferenças e pensamentos indígenas e autoafirmação sobre sua história, cultura, identidade, língua, relações interétnicas, políticas públicas e direitos humanos.

Os autores(as) indígenas não representam o indivíduo, a busca pela elitização científica ou acadêmica, ao contrário, levam consigo vozes coletivas de seus povos, expõem de dentro para fora anseios, indignações, reivindicações, sequenciam suas culturas, abrem novos horizontes socioambientais frente seu chamamento a se repensar as práticas exacerbadas malélicas à humanidade advindas da globalização e modernidade, reconhecem a influência das relações interétnicas, e se reconhecem no contexto representativo de seus povos e empoderamento enquanto sujeitos sociais com rosto, corpo, nome, alma, cultura, línguas, lugar de fala, e identidade.<sup>18</sup>

O processo de colonização acarretou graves conseqüências aos povos originários na América que ao longo dos séculos vêm lutando contra a força da máquina estatal que insiste em neutralizar de todas as formas a existência dos autóctones nas terras brasileiras, no início houve extermínio, inúmeras mortes por doenças

cação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983- 3423.

16 *Ibidem*, 2012, p. 03.

17 *Ibidem*, 2017.

18 PESCA, A. B.; FERNANDES, A. O.; KAYAPÓ, E. Por uma escrita indígena: eu ser, minha voz, minha autoria. *Revista Pindorama*, v. 11, n. 1 (2020), Jan./Jun. 2020.

contraídas dos não indígenas, dentre tantas outras violências e violações de seus direitos. Como assevera Krenak no excerto a seguir:

Desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os dominadores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira muito reduzida, de terras indígenas, levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades.<sup>19</sup>

Este autor segue dizendo que o processo de modernização emplacado a partir da segunda metade do século XX, tem “empurrado” as pessoas das aldeias e das florestas para as favelas, periferias para trabalhar em subempregos e viverem em situações precárias, pois desde a colonização o ideário eurocêntrico de humanidade valida os modos de pensar e viver europeu como o único capaz de se classificar humanidade, embalando as difusões discursivas dominantes e opressoras que colocam as demais sociedades como sub humanas.

O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais — sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros.<sup>20</sup>

O sistema capitalista de produção criou uma mentalidade de que as pessoas são consumidores sem se preocupar com seu bem-estar, os seres naturais não são vistos como parte de nós e nós parte deles, mas houve uma dissociação desses seres, como se a Terra e demais bens da natureza não coexistissem em todos os lugares. essa avalanche tecnológico que gera ações destruidoras do meio ambiente como a devastação da floresta para a criação de gado e a crescente produção de gás carbônico, preocupa não só os povos nativos, mas também os não indígenas que agora começam a entender que não era mais um mito indígena como era costumeiro descrever da sabedoria ancestral usando o discurso da não crença para fortalecer a cultura de bens e consumo, de fato as consequências podem ser irreversíveis tanto para os defensores da natureza, quanto para os destruidores.<sup>21</sup>

As palavras do escritor indígena em tela, convergem com a discussão de Stuart Hall no que tange a força compressora da globalização e das desordens sociais com que ela acontece, há um discurso cujo deslocamento vai de encontro à preservação do meio ambiente gerando complexas frentes de embates: ambientais, econômicos, culturais, científicos e políticos. As desestruturas sistêmicas podem contribuir negativamente para o aumento da população em vulnerabilidade social.<sup>22</sup>

19 KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 20.

20 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 23.

21 KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

22 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11.

Hall<sup>23</sup>, explica que a globalização, na modernidade tardia, também influencia diretamente na identidade cultural, pois aquelas identidades outrora estáticas que se perpetuavam ancoradas nas tradições, tiveram que se desconstruir, tendo em vista que a pós-modernidade expôs os sujeitos a situações provisórias num processo de descontinuidade cultural. Ou seja, tudo é mutável, o sistema movimenta as pessoas na direção de outras identidades que em certa medida há ganhos, ao passo que se perde velhas identidades criam-se novas, claro que isso não ocorre mecanicamente, mas numa perspectiva de reconstrução de novos sujeitos com novas identidades que tendem a se deslocar para onde haja confortabilidade e representatividade social.

Kopenawa ainda enfatiza que em pleno século XXI, as populações indígenas ainda sofrem com variadas formas de violência: estupros, saqueamento de ouro nas suas reservas por garimpeiros, mortandade de peixes, etc. Seus direitos, já adquiridos legalmente, vêm sendo desfeitos ou modificados sempre com vieses prejudiciais às suas comunidades por iniciativas do estado em consonância com os três poderes. E ainda que o “bom” ilusório discurso de consumo atraiu muitos autóctones a aderir a certos hábitos da cultura eurocêntrica, o que pode ser um dos fatores de migração das aldeias para as cidades. Isso denota que estas populações vivenciam diversas situações de vulnerabilidade.

A concepção de vulnerabilidade denota a multi determinação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos.<sup>24</sup>

A constituição federativa do Brasil de 1988, assegura os direitos dos povos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, costumes, línguas, crenças e tradições, contudo, o que se vê são atitudes de apagamento de suas culturas, inaplicabilidade das políticas públicas, pois segundo IBGE<sup>25</sup>, no quadro de pobreza brasileira os indígenas são os mais pobres entre os pobres. O sistema estatal brasileiro segue praticando a política paliativa frente às necessidades dos povos indígenas, não assume a dívida impagável que deve a eles, nem sequer põe em prática as garantias expressas na constituição federal, usa o discurso “respeitoso e acolhedor” para se manter “justo” perante a sociedade. E ainda vai mais longe, difundindo estereótipos pseudos que os indígenas são preguiçosos, não pensam como humanos, sendo outros seres estranhos, etc. Este imagético depreciador criado para tentar

---

Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

23 *Ibidem*.

24 CARMO, M.E; Guizardi, L.F. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3. p. 2, março, 2018.

25 IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos Indígenas (2012). MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2012.

desconstruir e desvalorizar a cultura e negar a antropologia indígena repercute até os dias atuais, camuflado na sutileza do discurso de “embranquecimento” dos indígenas, integração na sociedade.<sup>26</sup>

Em contraponto, os povos originários resistem, persistem, se ressignificam, mudam de estratégias, neutralizam os “monstros invisíveis” na maioria da sociedade movidos pela máquina estatal cujo objetivo é eliminar a cultura dos autóctones, querendo desfazer de todas as formas a continuidade histórico-cultural desses povos, surpreendidos pela ganância europeia e obrigados a se reinventar para se manter vivos cultivando seus costumes.<sup>27</sup>

Essa figura de menos humanos, selvagens que o colonizador adotou para com os autóctones a fim de “assaltar” as riquezas naturais e apossar-se das terras brasileiras, foi impregnada na sociedade e repercutida de geração em geração. Por outro lado, os ameríndios ao se defrontarem com os invasores os reconheceram como sua outra parte que lhes passava a ideia de frágil e faminta. Há imutabilidade em certos comportamentos humanos em todas as sociedades, como a necessidade do preparo do alimento, sistemas parentais e restrições matrimoniais, (proibição de matrimônio entre mãe e filho, irmãos, pai e filhas) condicionando todos os homens e mulheres a um todo social chamado humanidade.<sup>28</sup>

Ante as contribuições de Lévis-Strauss para os estudos antropológicos no contexto das Ciências Sociais, se iniciou um forte movimento na direção da superação do eurocentrismo, cuja eugenia sobrepunha às demais sociedades, embora no caso da sociedade brasileira, principalmente em regiões periféricas, seus traços sigam bastante presentes., o senso comum mantém o ideário de que os europeus são “superiores aos latino-americanos, não apenas por que” são mais inteligentes mais capazes”, mas também porque detêm o poderio político-econômico.

A mesma ideia se faz dos estadunidenses, não pelo fato de verdadeiramente isso corresponder fielmente ao real e sim, devido o conformismo social engendrado na sociedade. Para este autor, as sociedades não podem ser analisadas dissociadas da cultura, que deve considerar a diversidade cultural sem que uma forma de vida subordine outras. Esta contraposição à soberania eurocêntrica muito vem contribuindo para que as marcas da colonização se transformem em ato de reações que nos levem cada vez mais ao reconhecimento de que somos sujeitos sociais com semelhanças e diferenças, as quais nos tornam partes de um todo denominado humanidade.

A sociedade brasileira desde os tempos coloniais até os dias atuais segue uma estrutura capitalista de produção iniciada com o sistema escravocrata, depois por

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

27 APURINÃ, F. C. *O mundo dos Kusanaty e a Cosmologia Apurinã*. Biblioteca Digital de periódicos, Brasília, v. 17. n. 2, 2016.

28 LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*. 6 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.



meio da troca de serviços por mercadorias, pagamento (trabalho assalariado), que além do consumismo, funciona como um mecanismo de controle, subordinação social, a exemplo: o currículo escolar eivado de negociações Estado e sociedade, obedece à conjuntura político-econômica. Por trás dessa estrutura, há fatores que ocasionam deslocamento de identidades, aumento de pessoas vulneráveis, práticas de exclusão social, apagamento, silenciamento de sujeitos individuais ou coletivos, em detrimento de outrem nessa “corrida” desenfreada da globalização.<sup>29</sup>

Apesar do caráter fugaz da pós-modernidade, há atos de resistência, como a luta dos povos indígenas para manterem vivas suas culturas tradicionais baseada nos saberes dos mais velhos, ao passo que são “notificados” a se integrarem na sociedade sem se reconhecerem como sujeitos autóctones, eles resistem por diversas frentes: movimentos organizados em via pública, como a marcha nacional das mulheres indígenas na luta por seus direitos em 2021, carta aos órgãos superiores, fechamento de rodovias, dentre outras. Nos últimos anos os indígenas vêm se apropriando da escrita para também fazer dela um mecanismo de resistência, na qual os autores (as) assumem lugar de sujeitos coletivos, cuja representação manifesta anseios e saberes na perspectiva da coletividade. Cabe destacar também a relevância das redes sociais, cujo alcance favorece às diversas manifestações à luz de inúmeras temáticas.<sup>30</sup>

Nesse cenário contemporâneo, as mulheres indígenas por meio da oralidade e da escrita estão lutando para que suas vozes sejam ecoadas por elas mesmas, num processo de contra colonização. Elas podem, sim, decidir onde e como preferem viver sem serem julgadas de aculturadas, ou “condenadas” a viver apenas nas aldeias, os estereótipos, historicamente, arraigado na sociedade não precisam ser perpetuados, faz se necessário repensar o conceito de violência contra mulher, pois isso também é violência.<sup>31</sup>

Na tentativa de compreender a realidade vivenciada por mulheres indígenas nas periferias de Rio Branco - AC, tendo em vista que a representatividade de mulheres indígenas nos campos acadêmico, científico e político ainda é pouco notável, principalmente daquelas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Conforme Santos<sup>32</sup>, fez-se diversas buscas em bibliografias que acerca das mulheres indígenas das periferias de Rio Branco, todavia, tais escritas são bastante escassas, o que, em certa medida, nos limitou a discutir numa perspectiva dedutiva. Assim, utilizamos um artigo elaborado com base em três narrativas de mulheres

29 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

30 KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

31 KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

32 SANTOS, Fabiane Vinente dos. Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia: Empreendendo aproximações e distanciamentos necessários. Ano 5, vol VIII, 2012-1, jan-jun, Pág 94-104 - **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983- 3423.

indígenas da cidade de Rio Branco -Acre visando possibilitar narrativas a partir delas visando ampliar os debates e ações que minimizem as desigualdades sociais e se caminhe na direção da desconstrução do “EU” X “OUTROS” segundo o ex-certo a seguir:

Além disso, a norma, enquanto permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros, capturando-os e tornando os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela.<sup>33</sup>

Nas palavras de Veiga Neto essa ação “imparável” da dominação do poderio político-econômico fatalmente se realiza na dinâmica da conjuntura estrutural da sociedade, nem que para isso desloque identidades e culturas, modifique os discursos e práticas, uns excluam outros, fortaleça dicotomias, se valha do discurso conformador dos sujeitos mais vulneráveis.

As linguagens se “movimentam” numa miríade de direções, sentidos e significados. Consegue negar, constituir, aprovar, restringir, massificar, desfazer, aculturar, reproduzir, intensificar, disseminar, ressignificar, transformar, etc.<sup>34</sup> Assim sendo, os sujeitos que detêm o poder político-econômico, seja os países colonizadores, seja, os detentores das decisões frente ao sistema educacional e do mundo do trabalho, ambos recorrem aos recursos discursivos, objetivando tornar aceitável o inaceitável; belo aquilo que é feio; simples realidades complexas; ocultar o indesejável dentre outros fatores que influenciam no processo organizacional das sociedades.

O negacionismo instaurado principalmente nas sociedades capitalistas, cuja finalidade é a inversão, o deslocamento do outro para invisibilizá-lo em detrimento da prevalência de “verdades” e ações que neutralizem todos os que não comungam do mesmo pensamento ou de quaisquer atitudes que destoam do padrão socialmente pré-estabelecido. As minorias socialmente instituídas sofrem este negacionismo que as reduzem, sendo as normas elementos medidores do “outro” de modo que tudo seja temporário, mutável.<sup>35</sup>

Ante tal estruturação as chamadas minorias (povos indígenas, pessoas com deficiência LGBTQIA, pessoas pretas, mulheres), ganham outras conotações, cuja representação numérica fica menor ainda, como a dicotomia que “separa os povos indígenas entre aldeados e urbanos e, no que lhe concerne, no contexto citadino

33 VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 29, jul./nov. 2001.

34 FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

35 VEIGA-NETO, Alfredo. *op. cit.*

as mulheres indígenas têm que lidar com o negacionismo, pois, a sociedade insiste no ato medíocre de negar a existência do outro ou de algo para sua autoafirmação: para os homens se dizerem mais fortes foi preciso que criassem o ideário de sexo frágil para as mulheres, bem como, para que os europeus dominasse a América, não só a partir do extermínio, visto que eles precisavam de mão-de-obra, tiveram que recorrer a diversos meios como a religião, discurso de superioridade única humanidade capaz de aculturar os "sub humanos" corretamente dentre outros.<sup>36</sup>

São cerca de 42% (315.180 pessoas) da população indígena brasileira vivendo em espaços urbanos, a imensa maioria em vulnerabilidade social, situação de moradia, saúde, assistência social, alimentação, educação e trabalho precário<sup>37</sup>. Paula<sup>38</sup> destaca vários estudos realizados no que tange a dicotomia terras indígenas (aldeias) nos espaços rurais e urbanos e indígenas que moram fora de suas terras e faz uma crítica à maneira como o IBGE classifica ambientes urbanos, pois nas regiões mais periféricas, sem infraestruturas, não deveriam ser tidas como urbanas.

Os estudos acessados para este texto partem de preocupações comuns, o que os leva(ria) a dialogar entre si (fato raro notado em uma rápida olhadela nas respectivas bibliografias). Diagnosticam tanto a imensa diversidade sociocultural de que cada segmento indígena é portador, como situações análogas (e potencialmente generalizantes) referentes aos motivos que orientam os processos migratórios para as cidades (fundamentalmente, econômicos/obtenção de renda, educacionais/letramento, saúde/atendimento qualificado), situações de vulnerabilidade social à qual se encontram submetidos esses segmentos indígenas após a migração (informalidade no trabalho; acesso à saúde, educação, transporte e moradia precários; imersão em contextos de preconceito e violência étnico-racial, etc.); suas formas de organização política e de reivindicações em contextos urbanos.<sup>39</sup>

Na continuidade da temática, Luís Roberto de Paula segue dizendo que a presença dos indígenas em contexto ampliado de interação social, cidade, já é uma realidade que perpassa os marcos regulatórios desde a constituição da república de 1988, os povos originários seguem resistindo, lutando em prol de seus direitos. Enfatiza também que seja dada atenção especial às narrativas, olhares destes povos acerca do olhar cosmopolítico, como corrobora Kopenawa<sup>40</sup> ante a indissociabilidade homem e natureza, pois não são elementos separados, mas sim partes de um mesmo universo, no qual os seres humanos e não humanos vivem e se relacionam harmonicamente.

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

37 IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos Indígenas (2012). MUNDURUKU, Daniel. **“Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”**: A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos, HOFFMANN, Maria Barroso, OLIVEIRA, Jô Cardoso de. **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2012.

38 PAULA, R. L. Afirmação de direitos indígenas em contextos ampliados de interação social: referências bibliográficas e alguns problemas de investigação. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista** | Ano 4 | Número 5, 2017.

39 *Ibidem*, 2017. p. 04.

40 KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

Embora já existam muitos estudos no âmbito dos povos indígenas nas áreas urbanas, porém, a partir do olhar das mulheres indígenas de variados povos e etnias vivendo em situação de vulnerabilidade social; que abordam a heterogeneidade cultural, linguística e identitária entre os povos indígenas às subjetividades como motivos e razões que levaram a sua migração do campo para cidade e suas manifestações acerca do ideário de pobreza; bem-estar pensamento contra colonial na perspectiva da mulher indígena, e principalmente nos âmbitos das políticas públicas/ações afirmativas e violências contra essas mulheres tais escritas ainda são escassas. As narrativas e escritas só podem expressar verdadeiramente indígenas se realizadas por eles, com eles e a partir de suas concepções de “todo o mundo” com o qual se relacionam e possibilita que os indígenas sejam iguais aos não indígenas sem perder suas culturas, línguas e identidades.<sup>41</sup>

Perceba que tais implicações sociais merecem uma análise sob a ótica da interseccionalidade, no contexto das desigualdades sociais existem fatores de superposição que se efetivam simultaneamente de tal forma que, por exemplo: o ser mulher que é indígena, que é preta, que é homossexual, pessoa com deficiência, que é pobre, analfabeta, etc. podendo coexistirem em um único indivíduo, cujos sujeitos compõe distintos grupos minoritários. essas pessoas sofrem por estas “marcas” das desigualdades, mas são caracterizadas por aquilo que o senso comum julga mais “negativo” para manter o negacionismo e apagamento das múltiplas formas de vidas humanas, buscando sempre a escalada da sobreposição, desse modo, necessita-se atenção e urgência nas ações de reconhecimento, respeito e responsabilidade sociopolítica.<sup>42</sup>

Numa perspectiva geral, podemos compreender os principais fatores históricos, políticos, culturais e econômicos, cujas raízes ainda se apresentam bastante forte no contexto dos povos originários, no Acre, isto não difere, pois as fragilidades das políticas públicas são notáveis, as violências e violações de seus direitos foram intensificadas a partir de 2018, com a política indigenista do governo Bolsonaro, que estimulou a invasão das terras indígenas, o desmonte de suas culturas, como a queima das casas de rezas, o aumento da violência entre as mulheres pela falta de punição aos delinquentes que além de invadirem os seus territórios cometem estupros, etc., contra as mulheres indígenas. “O que mais pretendem, do que mais precisam, já que queimaram suas casas de reza, atacaram e estupraram corpos indígenas, devastaram suas terras?”<sup>43</sup>

41 MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos, HOFFMANN, Maria Barroso, OLIVEIRA, Jô Cardoso de. Olhares Indígenas Contemporâneos II. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2012.

42 AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

43 PALOSCHI, D. R. **As chamas do ódio e a continuidade da devastação**. Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, 2021.

O relatório dos povos indígenas/2021, aponta para uma série de descaso governamental, no que tange as políticas públicas a eles destinadas, nos contextos urbanos e rurais, indica o aumento das violações de seus direitos como a disseminação de bebidas alcoólicas e outras drogas, estupros, falta de vacinação da COVID 19, invasão territoriais, garimpo ilegal, dentre outras.

Os estereótipos históricos que atacam os direitos e a dignidade dos povos originários e com maior intensidade, as mulheres, são questões que merecem ser discutidas e combatidas nos cotidianos sociais, familiares, acadêmicos e científicos, posto que tais violências não podem continuar afligindo pessoas inocentes que são vítimas de um sistema excludente e perverso.<sup>44</sup>

Na cidade de Rio Branco - AC, tais estereotípias repercutem em situações semelhantes às supramencionadas, fatos constatados nas narrativas de três mulheres indígenas numa escrita sobre o pertencimento destas mulheres aos espaços urbanos. Elas afirmam que sofrem preconceitos, discriminação, dentre outras violências. Uma alega que por ser uma mulher de cor clara, sofre o “preconceito reverso” como se toda mulher indígena tivesse que nascer pessoa preta. Outra era excluída da sua turma na Universidade, porque era indígena, porque era pobre, porque era tímida. Por fim, a última entrevistada, alegou múltiplas exclusões, era preta, com deficiência visual, mãe solo, de um casal de filhos, pobre, estatura baixa, filha adotada e baixa escolarização.<sup>45</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São realidades que, em certa medida, convergem ou divergem, no entanto, são graves problemáticas sociais que precisam de atenção e fortalecimento do poder público no combate a tantas atrocidades contra os povos originários e especialmente às mulheres indígenas. É claro, que as desigualdades sociais, sejam de cunho financeiro ou social, não afetam apenas os povos indígenas, pois se fazem presentes nas variadas formas de comunidades, mas precisam que medidas sejam tomadas no combate a todas as formas de exclusão social, a fim de promover respeito, dignidade, autonomia e equidade entre homens e mulheres e demais sujeitos/as, conforme suas percepções em relação sua orientação sexual e seu lugar no mundo.

Assim, identificou-se que os povos originários seguem resistindo diversas violências por parte dos não indígenas, e que muitas mulheres indígenas sofrem, diversas violências e violações de seus direitos, que as escritas e redes sociais vêm sendo canais de denúncias, divulgação de suas culturas, autoafirmação no mundo, que os movimentos sociais indígenas, seguem sendo fortemente aliados de suas manifestações e reivindicações, que apesar das dificuldades as mulheres indígenas

44 KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

45 DINIZ, A. **Protagonismo das mulheres indígenas no passado e no presente**. Congresso Internacional Mundos Indígenas: Anais eletrônico do III congresso Internacional Mundos Indígenas, Campina Grande, 2021.

vêm resistindo e denunciando, a falta de políticas públicas, violências sob variados prismas e galgando seu lugar de sujeitas de direitos que serem respeitadas e usufruir de estes direitos.

## REFERÊNCIAS

- ACRE CONCENTRA VASTA DIVERSIDADE DE POVOS INDÍGENAS. **Agência AC**, 2016. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/acre-concentra-vasta-diversidade-de-povos-indigenas/> Acesso em 11 de outubro de 2022.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- APURINÃ, F. C. O mundo dos kusanaty e a cosmologia apurinã. **Biblioteca Digital de Periódicos**, Brasília, v. 17, n. 2, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: 2016.
- CARMO, M.E; Guizardi, L.F. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3. p. 2, março, 2018.
- CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril**: a construção da autoria entre o Pataxó de Coroa Vermelha. Salvador: EDUFBA, 2011.
- DINIZ, A. Protagonismo das mulheres indígenas no passado e no presente. Congresso Internacional Mundos Indígenas: **Anais** eletrônico do III congresso Internacional Mundos Indígenas, Campina Grande, 2021.
- FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 50. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. da (Org.). **Mulher**. Secretaria do Governo Municipal. Políticas públicas e igualdade de gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.
- Genzuk, M. **A Synthesis of Ethnographic Research. Occasional Papers Series**. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.). Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California, 1993.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.
- IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos Indígenas (2012).
- MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos, HOFFMANN, Maria Barroso, OLIVEIRA, Jô Cardoso de. **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2012.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. 6 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: A gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2012.
- PALOSCHI, D. R. **As chamas do ódio e a continuidade da devastação**. Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, 2021.
- PAULA, R. L. **Afirmção de direitos indígenas em contextos ampliados de interação social: referências bibliográficas e alguns problemas de investigação**. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista, Ano 4, Número 5, 2017.
- PESCA, A. B.; FERNANDES, A. O.; KAYAPÓ, E. Por uma escrita indígena: eu ser, minha voz, minha autoria. **Revista Pindorama**, v. 11, n. 1 (2020), Jan./Jun. 2020.
- SANTOS, F. V. Mulheres Indígenas, Movimento Social E Feminismo Na Amazônia: Empreendendo Aproximações E Distanciamentos Necessários. **Revista: EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá. Ano 5, vol. 8, jan-jun, 2012.
- SOUZA, Alda Lúcia Monteiro de. **Uma análise etnográfica na região da tríplice fronteira** (Brasil-Colômbia-Peru), 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul-nov. 2001.

VERDUM, Ricardo *et al.* **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**/Ela Wiecko V. de Castilho. - Brasília: Inesc, 2008.

## Completude e incompletude da natureza brasileira em *Iracema* e *Ubirajara*

Ana Maria Amorim Correia

O Brasil do século XIX possuía um grande desafio: se tornar um país. Diversos eventos foram importantes para que essa tarefa surgisse como uma necessidade. A geopolítica europeia lançou a família real portuguesa aos mares, rumo aos trópicos. Com a chegada da monarquia, em 1808, e a elevação do Brasil à condição de metrópole, muitas peças mudaram no tabuleiro. O sentimento antilusitano e o anseio de uma própria pátria, de mãos dadas, formaram o contexto de instabilidade e insatisfação, resultando na busca da condição brasileira. Um desenrolar dessa questão foi a independência, proclamada por Dom Pedro I, em 1822. Resumir tanto tempo histórico, e toda a sua complexidade, em tão poucas linhas serve ao propósito de ao menos realçar a querela a ser enfrentada naquele momento: ser Brasil, não ser Portugal.

A tarefa de criar uma nação passa por dar uma história ao seu povo capaz de responder pela sua glória ancestral, pela sua essência grandiosa. Montserrat Guibernau destaca o aspecto cultural na formação das nações:

[...] a cultura permite aos indivíduos estabelecer uma distinção entre os ‘incluídos’ e os ‘estranhos’. A nação é o contexto sócio-histórico dentro do qual a cultura se encaixa e por meio do qual ela é produzida, transmitida e recebida. O investimento emocional que os indivíduos fazem em sua terra, língua, símbolos e crenças gera o impulso para a autodeterminação.

O nacionalismo recorre à tradição como um elemento que transcende a vida dos indivíduos. No entanto, o nacionalismo também envolve um contínuo processo dinâmico em que os símbolos são constantemente recriados, e novos significados são atribuídos a eles, conforme as mutáveis circunstâncias através das quais a vida da comunidade se desenvolve. A representação de ritos comuns realça o sentimento de unidade entre os membros da nação.<sup>1</sup>

Pensando pelo viés da literatura, essas características são essenciais aos épicos, como a *Eneida*, de Virgílio, a cantar Roma, e como *Os Lusíadas*, de Camões, ao narrar a valente história dos lusitanos. Os épicos justificam os povos, as nações e suas culturas, respondendo pela criação do coletivo. Onde encontramos isso na literatura brasileira? Onde está uma literatura que podemos chamar de nacional?

<sup>1</sup> GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos**: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997. p. 154.



Eis um imbróglio. A literatura nacional é uma necessidade dentro deste projeto de uma unidade brasileira, distinta da portuguesa. Por consequência, surge outra pergunta: onde estaria o épico desta terra? A língua utilizada, o português, já seria um elemento demasiadamente difícil de contornar, visto que adquirida da situação de domínio. Uma solução seria deixar as tintas americanas - isto é, as características próprias da natureza e do povo brasileiro, na luminosidade intrínseca dos trópicos, nas cores que nos distinguem dos demais – se projetarem nas artes, bem como na linguagem, ainda que sob bases europeias.

Esse projeto de literatura é defendido por José de Alencar. Grande nome do Romantismo brasileiro, Alencar se dedica à escrita de uma extensa quantidade de livros. Muitas das suas obras realizam um movimento de adentrar o país, traçar o Brasil e os tipos que aqui viviam. Exemplifiquemos com as que carregam em seus títulos, de forma translúcida, este argumento: *O Guarani* (1857), *O gaúcho* (1870), *O sertanejo* (1875). *O Guarani*, a sua primeira obra de fôlego, é a que lhe consagra. Publicada em folhetim em 1857, resiste forte na memória nacional o romance entre o indígena Peri com a branca mocinha Ceci. O livro responde pelo desejo de criar um épico para o Brasil, ainda que não tenha sido a primeira tentativa de resolver a questão<sup>2</sup>. A figura do indígena, na obra, compõe a origem do brasileiro<sup>3</sup>, e em outras duas obras Alencar se dedica ao tema, em décadas diferentes: *Iracema*, de 1865, e *Ubirajara*, de 1874. As obras indianistas, para Antonio Candido, tentam equilibrar lendas e história.

O Indianismo serviu não apenas como passado mítico e lendário, (à maneira da tradição folclórica dos germanos, celtas ou escandinavos), mas como passado histórico, à maneira da Idade Média. Lenda e história fundiram-se na poesia de Gonçalves Dias e mais ainda no romance de Alencar, pelo esforço de suscitar um mundo poético digno do europeu.<sup>4</sup>

Comumente tratadas como um todo, as três obras chegam a ser classificadas por José Guilherme Merquior como um “poema sobre a fundação mítica do Brasil”<sup>5</sup>. Mas as obras, claro, possuem peculiaridades e possibilidades de diálogos para além da presença da temática indígena, ainda que essa tenha um papel central na construção de todas. As narrativas representam, inclusive, formas de cantar a pátria e o seu passado distintas entre si, seja em forma ou em tempo histórico. Como veremos, o recuo do tempo histórico de *Ubirajara* e a prevalência dos indígenas

2 Outras tentativas precedem o autor. Um exemplo está em *A confederação dos Tamoios*, publicado em 1856, de Gonçalves de Magalhães. Alencar trava uma discussão pública com o autor e os seus defensores, com fortes críticas à obra. Assim, um ano depois, lança em folhetim a obra *O Guarani*, que alça maior sucesso que as tentativas épicas anteriores.

3 O indígena como mote está presente em obras anteriores a Alencar, como a citada *A confederação dos Tamoios*. Santa Rita Durão, também usa a figura indígena no poema épico *Caramuru*, de 1781. Anteriormente, Basílio da Gama também já trazia esse traço em *O Uruguai*, de 1769.

4 CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014. p. 338.

5 MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira*. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 150.

ante um branco no arco narrativo de *Iracema*, características próprias de cada uma dessas obras (chamadas de obras irmãs, pelo autor), trazem aspectos que dialogam com a formação de nação, bem como com as emergentes descobertas, discussões e ciências da época. Diferentemente de *O Guarani*, protagonizam as lendas indígenas situadas em suas nações, não sendo uma exceção do rol de personagens. Por, dessa maneira, sairmos de uma perspectiva de um indivíduo monumental, que seria Peri, e não pela comunhão de um passado que exige a coletividade, adentraremos a discussão pelas últimas lendas. No desenho da natureza, José de Alencar traz as inquietudes do contexto brasileiro em relação àqueles tópicos, com o afã de completar o que fosse falta no país, de propor na sua obra as respostas das aparentes lacunas Oitocentistas. O Brasil, esse todo, precisava se completar.

### LACUNAS DO BRASIL

Marcas históricas materiais, as ruínas, quando compõem as paisagens, funcionam como escritas do passado de um lugar. Elas adentram as paisagens românticas e, quando presentes, qualificam a natureza através da convivência com a expressão do humano - as terras deixam de ser incultas. Essa é uma condição colocada, no século XIX, como uma forma de elevação da paisagem, que torna-se mais portentosa a partir do momento que espelha o desenvolvimento intelectual e civilizatório de um povo. Um exemplo está nos pensamentos do ensaísta e crítico de arte britânico John Ruskin, que, ao sair da visão que tinha dos Alpes suíços e imaginar uma paisagem nas terras americanas, traz à tona o argumento de que as ruínas elevavam aquela terra. Fala assim sobre os Alpes:

Seria difícil conceber uma cena menos dependente de qualquer outro propósito do que de sua própria beleza séria e erma; mas o autor se lembra bem do repentino vazio e frieza que foram lançados sobre ela quando tentou, para identificar mais precisamente as fontes de sua magnificência, imaginá-la por um momento como uma cena de alguma floresta nativa do Novo Continente. As flores imediatamente perderam seu brilho, o rio a sua música; as colinas tornaram-se opressivamente desoladas; o peso dos ramos da floresta escurecida mostrou quanto do seu poder anterior dependera de uma vida que não era sua; quanto da glória da imortal - ou continuamente renovada - criação é um reflexo de coisas mais preciosas do que ela para serem lembradas, em sua renovação. Aquelas flores sempre a desabrochar e ribeirões sempre a correr tinham sido tingidas pelas cores profundas da persistência, do valor e da virtude humanas; e as cristas das colinas escuras destacadas contra o céu vespertino mereceram uma veneração mais profunda, porque suas sombras distantes se projetavam a leste sobre a muralha de ferro de Joux, e sobre a torre quadrada de Granson.<sup>6</sup>

Ruskin defende que a memória daquelas ruínas “conecta períodos esquecidos e sucessivos uns aos outros, e constitui em parte a identidade, por concentrar a afinidade, das nações”<sup>7</sup>. Ruínas brasileiras, isto é, partes do patrimônio de civilizações que aqui estiveram, seriam provas irrefutáveis de sermos, nesta terra, herdeiros

6 RUSKIN, John. *A lâmpada da memória*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008, p. 53-54.

7 *Ibidem*, 2008, p. 68.

ros de uma longínqua e próspera civilização e qualificariam as nossas paisagens. A questão da identidade nacional, como coloca Ruskin, é precisamente delimitada, sendo essencial para que um povo possa traçar o seu pertencimento às ruínas, como em uma linha sucessória. Portanto, ao pensar a América, mesmo que estejamos diante de tempos anteriores à invasão portuguesa, é preciso entender que não basta testemunhos civilizatórios no Peru ou, pior ainda, visto que mais distante, no México. Não se trata de uma visão que abrange todo o “Novo Mundo”. A fronteira das nações se delimitam necessariamente com uma leitura em anacronismo do que era o Brasil. Aliás, a presença em outros lugares do mesmo continente deixa ainda mais forte a angústia da ausência e o forte desejo de descoberta. A fronteira anacrônica também é utilitária para um processo de limpeza étnico, como percebido na estratégia de José de Alencar em situar os a nação dos indígenas Aimorés, que ocupam papéis de antagonismo, como povos invasores do Brasil, ainda que a narrativa em questão, *Ubirajara*, transcorra em um período anterior à invasão portuguesa. Com isso, dentro do anacrônico solo brasileiro estão as raças indígenas mais “civilizadas”, mais “humanas”, isto é, os ancestrais do povo brasileiro.

O desejo por ruínas, por qualquer possível patrimônio material, não foi algo menorizado na época. Foi recorrente a ideia de uma cidade perdida nos rincões do Brasil, e isso ficou longe de habitar somente as lendas e inspirações literárias. Uma constante suspeita, por exemplo, estava na presença dos povos fenícios em território brasileiro, que, como excelentes navegadores, poderiam ter desembarcado por aqui antes dos atuais indígenas. A Pedra da Gávea, na cidade do Rio de Janeiro, possuía a aura capaz de dar a resposta a esta pressuposição. Ao menos é o que se pensava no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), com membros da instituição, Manuel de Araújo Porto Alegre e Januário da Cunha Barbosa, realizando uma excursão de pesquisa ao local para examinar as possíveis inscrições fenícias na pedra. No relatório desta incursão feita em 1839<sup>8</sup>, pode-se encontrar detalhamentos de informações sobre a formação rochosa, incluindo desenhos com a reprodução das erosões da Pedra que eram associadas àquelas escritas. Entretanto, a conclusão era clara: não era o que se supunha, apenas desgastes da própria natureza.

As expedições, portanto, não teriam sucesso na empreitada de encontrar pórticos, cúpulas e zimbórios. Mas a missão de mapear o Brasil, tal qual a obra de Alencar, estava alinhada com os outros objetivos das missões ao nosso interior, como fazer observações astronômicas, delimitar fronteiras e levantar a fauna e flora do país. Esses afazeres remetem ao trabalho dos viajantes naturalistas, que realizavam missões para conhecimento sobre as naturezas *exóticas*. No início do século, após a abertura dos portos, os naturalistas puderam realizar (de forma não mais

8 RELATÓRIO sobre a inscrição da gavia. *Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil*. Tomo I. número 2. Rio de Janeiro: IHGB, 1839.

clandestina) suas viagens exploratórias no Brasil, como foi o caso de Carl Friedrich Philipp von Martius e Johann Baptist Spix, entre 1817 e 1820, que fizeram numerosas aquarelas retratando a variedade de palmeiras, as paisagens brasileiras, os artefatos e pessoas indígenas que pelo país encontraram.

Pensando na literatura de José de Alencar em comparação ao explorador do Brasil, a catalogação da flora e da fauna é um tema em contato com as obras indianistas. Diante da natureza brasileira, o escritor também realiza as suas aquarelas e coloca as etiquetas para elucidar o público sobre o que está falando. Assim, em *Iracema*, por exemplo, o autor nos explica o que é oiticica, crautá, juçara, andiroba. Os elementos que compõem as cenas por onde se desenvolve a trama precisam ser esclarecidos ao público.

A ironia é a auto-exotização do próprio país, com a necessidade de ser apresentado aos itens que compõem a si mesmo, o seu próprio museu. Por outro lado, a ausência de algum símbolo claro da nação pode ser considerada um erro. Essa é uma crítica feita, na época, sobre a obra - uma das críticas que o autor responde em um pós-escrito de *Iracema*. Trata-se de uma resposta ao julgamento feito negativamente à obra, visto que, nesse mar de referências à brasilidade, não nos deparamos com o jerimum.

Assim, por mais que possa ser minimizado pelo autor, ali está o sentimento da falta que existe pela própria construção de sua obra, equiparada a um esforço de catálogo nacional da natureza. Uma ausência que causa a frustração de quem quer se ver, como alguém que buscasse andar em uma galeria de museu sobre a sua identidade e, inacreditavelmente, não encontrasse nos dioramas a representação que esperava, o ato de se reconhecer. Há aí a incorporação da pertença pelo aspecto natural de sua terra – o natural é, assim, cultural. Apontar a falta do jerimum a Alencar é apontar o seu erro como escritor em dar conta de ser um exímio botânico e curador – campos de diálogo na estrutura do romance-lenda.<sup>9</sup>

Portanto, adentrar na leitura das lendas é um passeio por uma galeria de museu, no qual encontramos os itens que Alencar seleciona para exibir ao seu público. Aos que não compreendem o item observado, o autor prontamente explica. As etiquetas do museu se transmutam em notas de rodapés, que decifram a etimologia das palavras usadas, os costumes dos povos, os aspectos históricos aludidos e do que se trata aquele substantivo: frutas, flores, animais.

Esses itens isolados poderiam compor um gabinete de curiosidades, prática de colecionismo anterior aos museus. Os gabinetes funcionavam como um apinhado de objetos - folhas, flores, tapetes, pedras, esculturas e o que mais pudesse interessar os olhos de um colecionador. Eles não exigiam uma organização dos itens, uma minuciosa tarefa de ordenamento. Também não se discutia realização de pesquisas, papel educativo e caráter público ou privado daqueles elementos.

<sup>9</sup> CORREIA, Ana Maria Amorim. O jerimum de que não se fala: Iracema através do pós-escrito. In: REIS, Lívia. (org.). *Literatura em movimento*: pesquisa e investigação. Uberlândia: Editora Pangeia, 2021. v. 4. p. 42.

Os museus, herdeiros desta tradição, em uma transformação do final do século XVIII, começam a questionar o modelo supracitado. A dinâmica passa a elaborar narrativas que conectam os objetos em um desenho curatorial. Assim, há um contexto em cena que justifica os arranjos dos objetos e um caráter educativo das exposições. O papel de acervo, conservação, restauração e acesso público também recebem os holofotes da época.

Voltando ao desafio alencariano, não era suficiente realizar uma listagem do mundo natural. A falta dos perdidos patrimônios ainda persistia. Na ausência dos objetos de pedra, das fortalezas, das catedrais, José de Alencar possui apenas a natureza brasileira para manejar. Este minucioso trabalho, porém, não possui apenas um aspecto de levantamento para compor exposições, para nomeações botânicas, para catalogação da flora e empalhamento da fauna. Alencar precisa imprimir novos significados a essa natureza, já que ela é o que temos como possível de ser enobrecido. Nas obras, a natureza passa a ser parte integrante da memória, evocando o passado, o pertencimento dos povos naquela terra, bem como a grandeza e antiguidade da terra que sustenta o Brasil. Na falta do lítico, por que não o natural? Alguns recursos são utilizados pelo autor. Um exemplo está no pai de Poti, em *Iracema*. Há uma associação do pai de Poti, o guerreiro potiguara, à árvore de quem pega o nome de empréstimo. Assim, ao nos referimos ao Jatobá estamos diante de uma figura aglutinada: é árvore, é gente; é natureza, é história.

Quando Poti leva o amigo Martim para conhecer a árvore Jatobá, ele está apresentando o seu pai ao português. A árvore tem as mesmas características que poderíamos associar ao pai do indígena, visto que, claro, a árvore é o pai do indígena - e vice-versa. Ela é descrita como um imponente monumento: os adjetivos para o tamanho e força do jatobá poderiam ser usados para um busto em homenagem a um grande herói. Assim, a natureza passa a ter um sentido de memória e absorve a grandiosidade do guerreiro que o pai de Poti foi.

Martim estreitou ao peito o tronco amigo.

- Jatobá, que viste nascer meu irmão Poti, o estrangeiro te abraça.

- O raio te decepe, árvore do guerreiro Poti, quando o irmão o abandonar.

Depois o chefe assim falou:

- Ainda Jacaúna não era um guerreiro, Jatobá, o maior chefe, conduzia os pitiguaras à vitória. Logo que as grandes águas correram, ele caminhou para a serra. Aqui chegando, mandou levantar a taba, para estar perto do inimigo e vencê-lo mais vezes. A mesma lua que o viu chegar, alumiu a rede onde Saí, sua esposa, lhe deu mais guerreiro de seu sangue. O luar passava por entre as folhas do jatobá; e o sorriso pelos lábios do varão possante, que tomara seu nome e robustez.<sup>10</sup>

O pai de Poti, nos informa o autor, absorve da árvore que ali estava o nome e a robustez. Ao reverenciar a árvore, transbordado da memória do pai, Poti deno-

10 ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Panda Books, 2015. p. 100.

mina o local onde cria-se a memória do Jatobá: em árvore e em pai. Na nota de rodapé sobre essa árvore, José de Alencar a classifica, com exclusividade, como uma árvore *real*, sem detalhar o sentido usado para empregar esse adjetivo. O amigo de Martim também o leva para conhecer o seu avô que, já muito idoso, se recolheu na solidão do topo da serra de Batuireté. A estratégia se repete e a serra de Batuireté e o avô de Poti compartilham a história, se fundem. Batuireté foi até a serra pelas praias e “depois entrou pelo sertão até à serra que tomou o seu nome”<sup>11</sup>. Já anoso, o seu corpo volta-se à terra: é terra. Descreve Alencar que seu “corpo vergou para a terra, o braço endureceu como o galho do ubiratã que não verga; a luz dos olhos escureceu”<sup>12</sup>. Uma pareidolia se forma com todo o corpo de Batuireté, que agora parece reproduzir a imagem da serra, um corpo terroso, bruto, coberto de galhos.

Vale dizer que a fusão do indígena com a natureza nem sempre possui o caráter patrimonial, sendo um traço comum em toda a sua obra. É persistente a associação da natureza brasileira com os aspectos dos indígenas, sejam físicos ou comportamentais. A comparação da força do tronco ou da beleza das flores é um traço da linguagem do autor. Pode-se inclusive pensar como este recurso produz uma equivalência, isto é, um aspecto de proximidade que, em outra mão, afasta os aspectos de humanidade daqueles povos. O recurso é feito também no branco Martim, mas em resgate às suas memórias, ao mar português. Assim, seus olhos são como o azul dos mares, sua pele é alva como é branca as areias das praias. O emprego de adjetivação e referência se diferencia da mimetização dos indígenas, não assumindo os elementos naturais à humanidade europeia. Assim, o caráter natural dos indígenas pode resvalar em um afastamento dos aspectos de humanidade. Com os indígenas, a fusão é permanente e pode ser exemplificada também com a mocinha Iracema.

Em um percurso de sofrimento em busca de viver o seu amor com Martim, a tabajara Iracema traz dois importantes vínculos entre memória e natureza, reforçando esse recurso utilizado por José de Alencar. Um exemplo está na jandaia, a ave companheira de Iracema, sempre presente em sua jornada. Conforme explica Alencar em uma nota de rodapé, a palavra Ceará teria origem indígena, significando canto da jandaia, sendo essa ave também conhecida como ará. Esse elemento caracteriza a forte ligação da jandaia à história de fundação do estado natal do autor, que é o mote da lenda. Quando Iracema deixa a nação tabajara em busca da companhia do português, a jandaia deixa de acompanhar a mocinha a todo momento. O vínculo da tabajara com a sua nação vai enfraquecendo. A jandaia, mesmo com o persistente afastamento de sua ama, não deixa de perpetuar seu nome pelas serras, de desejar acompanhá-la. Quando ao fim do livro a triste Iracema dá a luz ao menino Moacir e morre nas areias da praia, visualizamos dois exemplos

11 *Ibidem*, 2015. p. 110.

12 *Ibidem*, 2015. pp. 110-111.

de relação entre natureza e memória em Alencar, em uma leitura da jandaia e da palmeira.

Antes de tratarmos da jandaia enquanto memória, vamos à palmeira. Iracema vai parir recostada em uma palmeira e aí se encontra um processo de mimetização, para além da caracterização dos personagens. O sentido de comparação da natureza com a indígena se transmuta, sendo agora Iracema a árvore, tal qual Jatobá, o pai de Poti, se fundiu com o jatobá, a árvore real. Corpo, sentimento e sensações da indígena passam a habitar a palmeira.

- Enterra o corpo de tua esposa ao pé do coqueiro que tu amavas. Quando o vento do mar soprar nas folhas, Iracema pensará que é tua voz que fala entre seus cabelos. O doce lábio emudeceu para sempre; o último lampejo despediu-se dos olhos baços. Poti amparou o irmão na grande dor. Martim sentiu quanto um amigo verdadeiro é precioso na desventura; é como o outeiro que abriga o vendaval o tronco forte e robusto do Ubiratã, quando o cupim lhe broca o âmago.

O camucim, que recebeu o corpo de Iracema, embebido de resinas odoríferas, foi enterrado ao pé do coqueiro, à borda do rio. Martim quebrou um ramo de murta, a folha da tristeza, e deitou-o no jazigo de sua esposa.

A jandaia pousada no olho da palmeira repetia tristemente:

- Iracema!<sup>13</sup>

Os traços de Iracema podem ser vistos na árvore que habita a costa do Ceará. A palmeira é Iracema, sua memória. Neste momento de pesar, a citada jandaia volta à cena. Ela está novamente junto à tabajara, sempre perto do coqueiro-Iracema, e ali permanecerá por muito tempo. Carrega também, a jandaia, a noção de memória conjugada no futuro. A ave entoia o nome de Iracema em seu canto, mesmo após a sua morte, preenchendo aquela natureza com a lembrança da tabajara. Porém, alerta o autor, em um momento o canto cessa, visto que *tudo passa sobre a terra*: o futuro, a persistência do canto da jandaia, tem um ponto final. Com isso, podemos dizer que o processo de memória da natureza é extremamente vinculado a um passado distante em séculos, aspecto recorrente da obra do autor, visto que arrastá-lo ao futuro (que seria o presente de meados do século XIX) implicaria reconhecer a humanidade contemporânea do indígena, o que não era correspondente ao pensamento da época, que colocava os indígenas como restos de humanidade e em processo de extinção. Podemos nos recordar da nota de rodapé que José de Alencar abre em *O Guarani* quando Peri aparece na trama:

Um índio – O tipo que descrevemos é inteiramente copiado das observações que se encontram em todos os cronistas. Em um ponto, porém, variam os escritores: uns dão aos nossos selvagens uma estatura abaixo da regular; outros uma estatura alta. Nesse ponto preferi guiar-me por Gabriel Soares que escreveu em 1580, e que nesse tempo devia conhecer a raça indígena em todo o seu vigor, e não degenerada como se tornou depois.<sup>14</sup>

13 *Ibidem*, 2015, p. 158.

14 *id.*, **O Guarani**. Cotia: Ateliê Editorial, 2014. p. 511.

A diferenciação do indígena do presente e do passado, na nota de rodapé citada, também nos mostra o viés desejosamente realista e histórico da narrativa, com a frequente ancoragem de José de Alencar em textos de cronistas e viajantes que passaram pelo Brasil. O indígena que ele traça está, por consequência, alinhado ao tempo dos textos citados, não acompanhando a grandeza com o passar do tempo: degenera-se. Na obra de Alencar, o indígena-mocinho existiu comprovadamente, historicamente, dando realidade aos seus bons personagens. Temos assim a vinculação do indígena guerreiro e herói ao passado, a uma Antiguidade. Há dualidades. A retórica do engrandecimento da natureza, que inclui os indígenas, não funciona como uma continuidade, sendo esses, necessariamente, ruínas. Quanto às florestas magnânimas, funcionam como um testemunho memorial do passado brasileiro, e não raramente são citadas, em crônicas do autor, como uma área de exploração para o desenvolvimento nacional, uma *commodity*, mas, diferentemente dos indígenas, não passam por supressão, sendo possível o convívio entre preservá-las e usufruí-las<sup>15</sup>.

Em *Ubirajara*, há uma forte diferença em relação a *Iracema*. A narrativa se passa em um Brasil ainda não invadido pelos portugueses, mesmo que já seja tratado como Brasil, conforme o anacronismo que citamos. O mar - elemento tão português, do povo que construiu um grande império a partir das navegações e no qual derrama o seu sal em lágrimas - mal participa da história, aparecendo somente ao final da obra justamente ao citar a vinda dos caramurus. José de Alencar situa a obra em um Brasil-floresta, com as paisagens descritas dentro de uma imersão, com a primeira linha do livro já trazendo a ação de dentro da selva, e não vista de fora como, por exemplo, no descritivismo do primeiro capítulo de *O Guarani*. A história do protagonista Jaguarê-Jurandir-Ubirajara, nesse ciclo de nomes e de transformações, se acumula no indígena, que reúne duas nações, a tocantim e a araguaia, sob uma nova denominação, os Ubirajaras, formando uma unidade de povos e, por conseguinte, de uma única nação. Este acúmulo de ciclos do personagem e dos tempos das gerações de indígenas pode ser visto como a criação de camadas de memória no Brasil, em um processo de sedimentação de uma história unificadora: o povo dos Ubirajaras, o Brasil e a natureza brasileira.

Feliz o guerreiro que acha uma terra valente e fecunda para a flor de seu sangue. O filho será maior do que ele; e o neto maior do que o filho.

Sua geração vai assim crescendo de tronco em tronco; e forma uma floresta de guerreiros, onde o último cedro se ergue mais frondoso e robusto, porque recebe a seiva de seus avós.<sup>16</sup>

A majestosidade da floresta que se espalha no país é composta, assim, pelas gerações do Ubirajaras que aqui viveram. Essa evolução de tamanho, de grandio-

15 Em *Sonhos d'Ouro* (1872), Alencar enaltece o processo de reflorestamento da Floresta da Tijuca, por exemplo.

16 *id.*, *Ubirajara*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001. p. 67.



cidade, dos troncos fortes de árvores no solo brasileiro é um espelhamento das gerações dos guerreiros indígenas que aqui viveram. Assim, a floresta passa a contar uma história, a absorver a presença indígena no país, onde um passa a ser outro. A natureza se transmuta em memória, adere traços monumentais, busca alcançar o *status* de patrimônio: assim preenche Alencar a lacuna, mas não apenas nas obras e em seus paratextos.

## CIÊNCIA DA COMPLETUDE E DA INCOMPLETUDE

José de Alencar também se dedica, na postura de um cientista e de um divulgador científico, a elaborar hipóteses sobre o passado brasileiro, sobre a pré-história do país, em sua obsessão pela completude do Brasil. Em *O Vulgarizador: jornal dos conhecimentos úteis*, editado entre 1877 e 1880 pelo jornalista Augusto Emilio Zaluar, são publicados os textos que pretendem, em uma linguagem acessível ao grande público, dar respostas sobre o passado brasileiro. O método científico de José de Alencar não é tão meticuloso. Ao escrever sobre a cidade do Rio de Janeiro, já denunciava sua forma peculiar de se relacionar com a história:

Talvez me censurem por isto e julguem que descí da verdade à poesia; tenho porém a consciência de que a imaginação aí não faz mais do que dar um corpo aos objetos que o espírito vê com os olhos d'alma, e ligar os diversos fragmentos que se encontram nos livros para fazer deles um quadro ou uma estátua. Demais sou historiador à minha maneira.<sup>17</sup>

Este encontro entre ficção e realidade se estabelece em outras perspectivas científicas do autor. É o caso dos referidos textos de divulgação científica. Quanto às especulações sobre o passado brasileiro, afirma que o fundamento do que ali está escrito deve-se ao *pressentimento do passado*. Por este sentimento revelador, âmago da verdade, consegue José de Alencar acessar os capítulos longínquos do livro Brasil. É a partir deste viés científico proposto pelo autor que surge o seu projeto de caráter arqueológico. Como um desbravador do passado, volta a preencher lacunas do país.

Assim como as expedições buscavam as evidências da presença dos fenícios, sendo um desejo de associação a um povo de história reconhecida, José de Alencar objetiva um pertencimento: colocar o Brasil como parte da história verdadeira e consagrada, isto é, da história conforme dita a Bíblia. Com associações linguísticas, aventura-se o autor em afirmar que possivelmente Adão teria sido um indígena brasileiro: “o Adão da Bíblia, o homem vermelho, feito de argila, foi o tronco dessa raça americana”<sup>18</sup>.

Fruto da nossa terra, começo da humanidade, os povos passam por transformações evolutivas. A relação entre o progresso e a terra é posta, visto que, ao

17 *id.*, O Rio de Janeiro (prólogo). In: FREIXEIRO, Fábio. *Alencar: Os bastidores e a posteridade*. Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional, 1981. p. 110.

18 *id.*, *Antiguidade da América e A raça primogênita*. Edição, apresentação e notas de Marcelo Peloggio. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 14.

migrarem para a Ásia e Europa, os povos passam por etapas de melhorias. O final desta jornada seria a Europa, supostamente ápice do desenvolvimento civilizatório. Porém, Alencar visa enobrecer o passado com uma justificativa do presente, do sentimento nacional do século XIX. Assim, é preciso fechar o ciclo: Brasil é o nobre passado onde tudo começou, formidável presente onde tudo se renova. A América, no Oitocentos, estaria pronta para receber os povos em decadência (isto é, os europeus), para um processo de revitalização civilizatória.

Com esse movimento cíclico, José de Alencar consegue elevar o Brasil como uma origem e compreender a cisão com a Europa como um movimento necessário e dependente de uma renovação que somente o solo americano seria capaz de ofertar. Vale destacar que, se neste movimento da humanidade há o retorno para a América, isto significa que os povos que aqui ficaram não conseguiram acompanhar a evolução civilizatória sendo, assim, os resquícios de uma primitiva história. Novamente, Alencar consegue vincular a imagem do indígena somente a um passado, ilegítimo enquanto povo na sua contemporaneidade. Servem, os indígenas do tempo de Alencar, como ruínas do que já foram, como resquícios e testemunhos do que ficou para trás.

Alencar busca engrandecer a natureza brasileira, mas a sua tarefa é árdua, em seu projeto, justamente por conta do imaginário dominante sobre o Novo Mundo. Bestial inferno verde, sertão degenerado, inculta paisagem: a percepção da natureza americana não era uma glória, resultando, como vimos, em um discurso de ausência, vazio e incompletude. Lembremos as palavras de von Martius, descrevendo a natureza brasileira:

Escura como o inferno de Dante fechava-se a mata, e cada vez mais estreita e mais íngreme, a vereda nos levou por labirínticos meandros, a profundos abismos, por onde correm águas tumultuosas de riachos, e, ora aqui, ora ali, jazem blocos de rocha solta. Ao horror, que esta solidão agreste infundia na alma, acrescentava-se ainda a aflitiva perspectiva de um ataque de animais ferozes ou de índios inimigos que a nossa imaginação figurava em pavorosos quadros, com os mais lúgubres pressentimentos.<sup>19</sup>

O arqueólogo Eduardo Góes Neves utiliza o conceito de *princípio da incompletude* para designar essa forma de tratamento de regiões, a exemplo da Amazônia. Trata-se de uma incompletude que, da natureza, resvala para o possível aspecto humano, desmerecendo, apagando ou deslegitimando as existências dos povos da região. Esse princípio está associado à ideia de inabitabilidade da região, sem qualquer sinal de vida sedentária e evoluída.

A sedimentada ideia sobre a Amazônia Central é colocada em xeque pelas recentes pesquisas arqueológicas que buscam mapear milhares de anos atrás, compreendendo o movimento humano na região a partir de evidências culturais e também de material orgânico tomado como manipulado, chamados de ecofatos. O

19 MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von e SPIX, Johann Baptiste von. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. 3 vols. livro 1. p. 220.

arqueólogo realça que as constantes renovações teóricas e metodológicas da ciência Arqueologia têm sido possíveis por uma ampliação do fazer científico, isto é, da incorporação de cientistas provenientes de realidades distintas daquela comumente pertencente à academia. Assim, com a arqueologia recebendo olhares de pesquisadores para além do estereótipo do homem branco europeu, a exemplo da formação de cientistas advindos de outras regiões do mundo e de diversas realidades - quilombolas, indígenas, sulamericanos, etc - as formas de perceber o estudo e as questões feitas por eles passam por uma transformação.

Resulta esse processo em um questionamento quanto aos conceitos tão solidificados pela tradição da área. As pesquisas da Amazônia Central mexem exatamente com estas concepções. Destaca-se, por exemplo, que a busca por artefatos líticos na Amazônia passa por uma visão limitada do patrimônio, consolidada em uma realidade distinta daquele ambiente, visto que a região da floresta possui características diferentes, com poucas formações rochosas capazes de responder pelo desejo de monumentos tal qual como concebidos pelo pensamento hegemônico. Esta cegueira lítica impossibilitou a compreensão do manejo daquela natureza como uma inscrição humana. Assim, conforme mostra Neves, novos olhares trazem a transformação da paisagem, com a formação de solos específicos e jardinagem de árvores, por exemplo, associadas às mudanças humanas na região. Com as escavações, pode-se ainda perceber a riqueza dos elementos culturais, a exemplo dos vestígios de cerâmica compartilhadas na região. Interessante também é notar que, com o desmatamento da floresta, ficam óbvias, em um olhar aéreo, os canais que eram desenhados no solo amazônico, há milhares de anos. São classificados como geoglifos, sendo encontrados, por exemplo, no Acre e sinalizando um uso específico da natureza local pela cultura humana. Um adendo: o anacronismo do espaço “Acre” aqui tem propósito diferente: situar a localização conhecida pelo presente, mas sem delimitá-la, visto que conversando com regiões inclusive de outras nacionalidades em termos de identidade da região<sup>20</sup>.

O que os estudos da arqueologia mostram, portanto, é que não adianta usar a mesma régua para sistemas diferentes. A sequência de uma linha evolutiva das sociedades também ali não se faz uma obviedade. Se consideramos em etapas de mudanças, dos povos coletores aos agricultores, dos povos desordenados ao Estado, a história que revolve a terra amazônica parece um empecilho.

[...] Os povos antigos da Amazônia que fizeram artefatos de pedra lascada e depois pararam de produzi-los, inventaram a cerâmica e depois deixaram de fabricá-la, criaram solos férteis, como a terra preta, mas não tiraram deles todo seu sustento, domesticaram plantas, mas em muitos casos não quiseram ser agricultores, vislumbraram a possibilidade do Estado, mas dela fugiram sempre que puderam. Na Amazônia central, ao longo dos séculos, a arqueologia mostra uma longa história de alternância

20 A designação de uma área “Amazônia central” também fragmenta as fronteiras nacionais como elemento de análise, visto que envolve diversos países da região, ao contrário do anacronismo realizado por José de Alencar.

entre formas de vida bastante distintas, mas nunca, necessariamente, em direção ao Estado, mesmo em contexto de densidade demográfica maior.

[...] Talvez esteja na hora de virar o quadro de cabeça para baixo e trabalhar com a premissa de que a abundância, e não a escassez, é o ponto de partida para uma reflexão sobre a história antiga na Amazônia.<sup>21</sup>

Converge, então, as novas perspectivas da Arqueologia com a concepção da portentosa natureza brasileira que José de Alencar desenvolveu em suas lendas indianistas e em seus textos de divulgação científica? Afinal, não caminham ambos em direção a uma releitura da selvagem natureza relatando os seus traços de passado distante e de manejo humano, capazes de inserir, a exemplo da floresta amazônica, memórias nos vincos da terra?

José de Alencar buscou destravar a incompletude do Brasil, alçando a natureza à condição de patrimônio. Mas os recursos utilizados são dentro de um viés colonialista. A dimensão do tempo histórico, como vimos, reduz os povos do Novo Mundo a um passado inferior, com uma clara linha de evolução entre as sociedades. Também forma essa valorização da natureza brasileira através de princípios capazes de responder a uma angústia europeia. Dentro dos aspectos que manipula, em seu afã de escritor e de cientista, deseja alcançar uma paridade civilizatória, e não uma idiossincrática forma de ser, de viver e de fazer a própria história. Em uma outra visão, vinculada na contramão de Alencar, a Arqueologia contemporânea e suas formas de pensar a relação humano/natureza, tópico de ampla discussão, caminha em uma perspectiva decolonial, isto é, questiona as estruturas que sustentaram e sustentam as sociedades e os seus modos de pensar, tributárias à ordem de dominação colonial.

O nacionalismo de Alencar, através de sua literatura e dos seus ensaios pretensamente científicos, é um esforço de completar a lacuna formada por um olhar colonial que reduzia todo o Novo Mundo a um vazio. Diante deste quadro, está o paradoxo de José de Alencar. Na busca de sua completude do Brasil, assumia a sua falta. Assim, o oposto a um princípio de incompletude não passa por um todo: é a negação de um princípio da completude, visto que este é permeado por um anseio de domínio, de discursos absolutos e de consagração do olhar de um determinado tipo de fazer científico, que não abrange o controverso, o reconhecimento da não-neutralidade nem novas hipóteses.

O que se chama categoricamente de natureza é constantemente colocado em xeque nas atuais discussões decoloniais, sobre onde começa o humano e onde começa o chamado mundo natural, bem como as distinções entre pessoas-humanas e pessoas-animais (inclusive as controvérsias dos conceitos, em recorrente disputa). Nas discussões sobre patrimônios, a ampliação do conceito também passa a abarcar paisagens, sítios, natureza, no passar dos séculos. Assim, cidades, biomas,

21 NEVES, Eduardo Góes. **Sob os tempos do equinócio** - oito mil anos de história na Amazônia Central. São Paulo: Ubu Editora / Editora da Universidade de São Paulo, 2022. p. 189.

horizontes, modos de fazer, modos de viver são tombados. Alencar parece já brincar com essas questões em suas obras indianistas. A completa natureza de Alencar parece antecipar, de certa forma, uma compreensão possível de patrimônio. Mas parte o autor de um anseio de equiparação ao outro, sendo o patrimônio que percebe vinculado a um desejo colonial. Em *Iracema* e *Ubirajara*, tranca-se a memória no longínquo passado que acolhe as histórias finais dos indígenas: a morte e a vida dos caramurus. As bases e objetivos da evocação do patrimônio nacional se desmontam: a sua completude sempre será uma falta.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. O Rio de Janeiro (prólogo). In: FREIXEIRO, Fábio. **Alencar**: os bastidores e a posteridade. Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional, 1981.
- ALENCAR, José de. **Ubirajara**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.
- ALENCAR, José de. **Antiguidade da América e a raça primogênita**. Edição, apresentação e notas de Marcelo Peloggio. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- ALENCAR, José de. **O Guarani**. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Panda Books, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.
- CORREIA, Ana Maria Amorim. O jerimum de que não se fala: Iracema através do pós-escrito. In: REIS, Lívia. (org.). **Literatura em movimento**: pesquisa e investigação. Uberlândia: Editora Pangeia, 2021. v. 4. p. 41-47.
- GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos**: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.
- MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von e; SPIX, Johann Baptiste von. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. 3 vols.
- MERQUIOR, José Guilherme. **De Anchieta a Euclides**: breve história da literatura brasileira. São Paulo: É Realizações, 2014.
- NEVES, Eduardo Góes. **Sob os tempos do equinócio** - oito mil anos de história na Amazônia Central. São Paulo: Ubu Editora / Editora da Universidade de São Paulo, 2022.
- RELATÓRIO sobre a inscrição da gavia. **Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil**. Tomo I. número 2. Rio de Janeiro: IHGB, 1839.
- RUSKIN, John. **A lâmpada da memória**. Cotia: SP Ateliê Editorial, 2008.

## Perfil social de estudantes cotistas em uma Instituição Federal de Ensino da Amazônia

Andrio Alves Gatinho

Os resultados da pesquisa tratados neste texto trazem algumas questões sobre a realidade dos estudantes oriundos de classes populares, neste caso, pretos e pardos com renda de até 1,5 salário mínimo *per capita*, que entraram na Universidade por meio das cotas sociais/raciais em vigor<sup>1</sup> no Brasil. O objetivo da pesquisa é contribuir com uma descrição mais detalhada do estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, tomando como recorte de análise a necessidade de problematizar as trajetórias escolares e o perfil do “cotista” deste curso.

De modo geral, os resultados das pesquisas com cotistas indicam os resultados positivos da política, o que supera o terreno de desconfiança que acompanhou a instituição da política de cotas. Cabe continuarmos refletindo como está o desempenho desses estudantes cotistas e como os cursos mobilizaram suas estruturas para receber esses alunos. Boa parte desses trabalhos indica que as cotas ocasionaram uma mudança significativa no perfil dos cursos superiores, principalmente aqueles relacionados aos cursos de alto prestígio social, o que não se confirmou na formação de professores e em especial no curso de Pedagogia, já que não ocorreu movimento similar como veremos neste texto.

A análise apresentada resulta de um levantamento feito com os estudantes da UFPA que pretende refletir sobre a experiência da adoção de tais medidas na Universidade contribuindo no debate sobre a implementação de referidas políticas, em particular à política de “cotas” e o cruzamento com políticas de transferência de renda, como será destacado ao final deste texto. A questão principal é de que o cruzamento das trajetórias dos estudantes a partir do recorte estabelecido pela “transferência de renda recebida” pode ser um importante sinalizador para a distribuição da assistência estudantil durante o curso superior. A problematização proposta aqui sugere que esse cruzamento de dados pode melhorar a focalização da distribuição de renda para manutenção durante o percurso do ensino superior. Isso é particularmente importante num ano que foi marcado pelos debates de revisão

<sup>1</sup> Trata-se da Lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012. A lei padronizou nacionalmente os critérios de adoção de cotas sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

da política de cotas, a qual, segundo a Lei Federal 12.711/2012 que a regulamenta passaria por um processo de revisão neste ano de 2022.

O texto está dividido de modo que seja apresentada inicialmente a problematização em que se insere e sua metodologia. Depois, discorre sobre a descrição e análise dos dados coletados, bem como aponta as principais questões encontradas. Por fim, sugere questões para pensar a política de cotas, especialmente aquelas vinculadas ao cruzamento e análise de outras políticas sociais.

## METODOLOGIA

Os dados<sup>2</sup> que serão analisados neste texto são oriundos das respostas a um questionário que foi submetido eletronicamente e disponibilizado na internet<sup>3</sup>, o qual foi direcionado aos estudantes regularmente matriculados, indicando que a pesquisa era sobre cotistas e que era importante a participação daqueles que se auto identificavam como pretos e pardos.

O formulário de pesquisa ficou aberto à participação livre e espontânea por quarenta dias (entre 18 de março e 28 de abril de 2022), e contou com a participação<sup>4</sup> de 219 respondentes, o que chega a quase 20% dos estudantes regularmente matriculados no curso, segundo dados fornecidos pela Secretaria da Faculdade de Educação. É importante destacar que os cotistas representam 70% dos estudantes matriculados no curso em suas diferentes modalidades de entrada, de acordo com dados coletados junto à Secretaria da Faculdade de Educação.

Alguns outros dados aqui discutidos foram coletados junto<sup>5</sup> à Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA e também foram colhidos junto à Prefeitura de Belém, por meio da Fundação de Assistência Social do Município de Belém. São utilizados também dados do Censo do Ensino Superior 2021 (INEP-MEC) e do Governo do Pará sistematizados no Mapa<sup>6</sup> da Exclusão Social do Estado do Pará.

Pelos cuidados éticos e necessários a pesquisa com seres humanos, em nenhum momento desta pesquisa são apresentados dados pessoais que sugerem a identificação de qualquer pessoa ou dos sujeitos pesquisados e estes dados sempre

2 A ideia inicial da pesquisa era a formação de um banco de dados sobre o ingresso e conclusão dos cotistas desde 2010 (até 2020) no curso de Pedagogia, uma vez que naquele ano se formou a primeira turma com estudantes cotistas no curso, mas a pandemia de COVID-19, ocasionou a primeira grande barreira a este objetivo, bem como as dificuldades de acesso aos dados do CIAC (Centro de Controle e Registro Acadêmico) da UFPA quanto ao ingresso via SISU nos últimos anos (desde o momento em que a UFPA adota o sistema) e quanto às informações prestadas pelos estudantes para comprovar a renda, por exemplo.

3 Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHCspkNoKQFK9V-tGOZHJBwEivetzGmazPfxjha-ad6kvTadg/closedform>

4 Agradecimentos à Direção da Faculdade de Educação FAED/UFPA por colaborar com a divulgação institucional do formulário e aos representantes de turmas por compartilharem exaustivamente entre os estudantes.

5 Registra-se aqui o agradecimento pela generosidade e disponibilidade de todos os técnicos e dirigentes da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST-UFPA) e aos Técnicos do Setor de Vigilância Socioassistencial do Município de Belém (SE-VISA-FUNPAPA).

6 Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/node/82> Acesso em 13 de maio 2022.

são tratados de maneira coletiva, o que pode nos ajudar no entendimento da implementação da política de cotas em grupos sociais mais amplos.

## DADOS GERAIS

A pergunta sobre cor/raça iniciou e concluiu o formulário, com o questionamento ao estudante para descrever sua cor/raça e outra ao final do instrumento onde o mesmo marcaria a opção de acordo com a classificação proposta pelo IBGE e que normatiza a distribuição das cotas (de acordo com a composição racial no Estado) na Universidade. O questionamento não é nenhuma novidade no campo das relações raciais e visa captar possíveis deslizes na auto-identificação dos respondentes, o que não se aplicou aos estudantes do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa.

As respostas a primeira pergunta (aberta) deram conta de um universo de participantes que se auto identificaram como: *pardo(a) / preto(a) / negro(a) / branco(a) / indígena, amarelo, caucasiano, quilombola, parda (negra), preta (parda)*. Tomando a última pergunta (fechada) para reflexão, entre os participantes da pesquisa, majoritariamente a identificação foi de estudantes pardos (50%) e pretos (38%), contando com um pequeno percentual (12%) que se identificaram como brancos, o que indica a força dessas categorias na identificação dos sujeitos, bem como demonstra que existem pouquíssimas variações em universos como o pesquisado, quando questionado o sentido de pertencimento / auto identificação de cor/raça no Pará.

Entre os respondentes houve uma distribuição paritária quanto ao horário/período que cursa Pedagogia, sendo 51% pela noite e 49% pela manhã, o que acaba representando a divisão igualitária de vagas no curso.

A pergunta referente ao sexo demonstrou similaridade com os dados coletados em pesquisas nacionais referentes ao fato de 85% dos respondentes são do sexo feminino e 15% são do sexo masculino, o que demarca que os cursos de Pedagogia são espaços formados majoritariamente por mulheres, o que é diferente do encontrado em cursos de alto prestígio social, por exemplo.

A questão seguinte era sobre a idade dos ingressantes e 53% dos respondentes entraram na Universidade com até 23 anos, o que indica uma leve diferença para a formação de uma maioria de estudantes que tiveram maiores chances de ingresso nessa faixa de idade. A maior representatividade dos jovens com até 23 anos pode indicar que esses jovens possuem condições socioeconômicas razoáveis, o que pode ter facilitado uma trajetória escolar com obstáculos que foram de algum modo superados e que permitiu o acesso ao ensino superior logo nas primeiras idades pós-ensino médio concluído como veremos mais adiante. Isso pode indicar que no curso de Pedagogia, mesmo com as diferenças raciais, de escolaridade e de renda os candidatos conseguem entrar mais cedo na universidade.



Por outro lado, o dado indica também que entre os cotistas existe um percentual alto (22%) que só conseguiram entrar na Universidade com uma idade mais elevada (acima de 32 anos), principalmente o que indica que as mulheres assumem outras tarefas e responsabilidades com a família e o trabalho que as impede de continuar estudando. É importante ressaltar que as mulheres pretas e pardas ao acumular mais idade assumem outras responsabilidades e a carreira profissional é deixada de lado, o que pode explicar esse movimento. Na mesma esteira, mas com uma diferença, outros 25% ingressaram com idade entre 24 e 31 anos.

Um quantitativo significativo (78%) dos respondentes é solteiro(a), o que pode ser relacionado à idade de ingresso e idade atual. Desses estudantes (62%) não têm filhos.

Aqueles que têm até dois filhos representam 32%, e 6% aqueles estudantes com mais de 03 filhos. Esses estudantes com dois ou três filhos têm em comum o fato de terem mais de trinta anos em média, são casados, e assumem responsabilidades financeiras maiores.

Um dado interessante entre os respondentes foi aquele relacionado aos que têm filhos e trazem para a Universidade, o que entre os estudantes representou apenas 3% dos respondentes nesta situação. 78% responderam que deixam os filhos(as) em casa com os avós, pai, companheiro, cônjuge, tios(as), o que demonstra atenção a um debate significativo em âmbito local quanto a necessidade/urgência de criação de creches institucionais, o que se justificaria com um levantamento mais amplo envolvendo estudantes-mães da Universidade como um todo.

São estudantes que moram em Belém (65%) ou em municípios da região metropolitana (35%). Desses, uma parte (15%) migrou de algum município do interior do Pará para Belém para cursar a Universidade em Belém. A rede de apoio em Belém formada por familiares e amigos e as chances de encontrar mais possibilidades de estágio ou outras oportunidades de trabalho ao longo do curso são determinantes na escolha por estudar no Campus Belém e não permanecer em municípios com campus da UFPA mais próximos, por exemplo.

## **DADOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO**

As informações quanto a escolarização são fundamentais para compreender o perfil dos estudantes do curso, e tecer comentários que ajudem no entendimento deste perfil de cotista que se encontra no curso de Pedagogia. Dos respondentes, a sua grande maioria (90%) estudou predominantemente em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio, na modalidade regular e no período diurno, o que demonstra que a despeito das fragilidades de renda, não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, nem será necessário descrever os mecanismos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas e que esses cotistas de algum modo escaparam.

Isso também significa que frequentaram escolas públicas que são de perfis diferenciados, e que para esses estudantes foi desde escolas públicas em regiões centrais da cidade até escolas/classes multisseriadas em comunidades rurais de municípios próximos a Belém.

São 20% do total os respondentes que tiveram problemas com reprovação ou abandono de estudos durante o ensino fundamental e 14% no ensino médio. Isso pode ter gerado variações e distorções na idade-série que comprometeram o desenvolvimento de suas escolarizações, o que fica mais claro quando cruzadas com a faixa de idade correspondente dos respondentes. Isso é o que demonstra um cruzamento entre as trajetórias e a idade mais avançada de ingresso no ensino superior, por exemplo. Mesmo assim, são poucos os casos de estudantes que certificaram seus estudos por meio de exames como o ENCEJA<sup>7</sup>, por exemplo.

Os períodos indicados de afastamento da escola foram variados sendo o maior o de 30 anos, indicando a separação entre o final do ensino médio e o recomeço dos estudos com a preparação para o ingresso no ensino superior. A média de separação entre o ensino médio e o ensino superior foi de 5 anos, entre os 20% que indicaram essa variação. O trabalho e a necessidade de auxílio na composição da renda da família são os elementos essenciais da explicação deste fenômeno, sendo que 43% precisavam ajudar na composição da renda familiar, 34% queria ganhar seu próprio dinheiro e 23% sustentar sua família.

Sustentar a família aparece como um ponto importante na justificativa para a explicação das quebras ou períodos de tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior. Vários são os casos em que estudantes passam a viver juntos de companheiros(as) e constituem famílias, o que implica largar ou parar de estudar para compor uma renda coletiva. Vários também são os relatos de que essas foram péssimas escolhas, o que levou a relacionamentos que não deram certo e que acabam sendo vistos depois como impeditivos da continuidade dos estudos. São quebras e barreiras que são superadas por diferentes esforços e são dificuldades a mais que as escolhas da vida proporcionaram.

O afastamento da escola é uma questão que não pode ser desvinculada da relação com o trabalho durante a educação básica, sendo que 32% responderam que trabalharam durante a educação básica e 68% não. Quando a resposta foi sim, do total de respondentes que indicaram trabalhar, 56% trabalhou apenas durante o ensino médio, 39% durante o ensino fundamental e médio e 5% apenas durante o fundamental.

O trabalho no geral foi na agricultura familiar, vendas, serviços em geral (comércios, restaurantes, lava-jato, serviços gerais, limpeza, manicure, cabelereira), serviços domésticos (babá, empregada, diarista), ou no envolvimento de programas de formação profissional (jovem aprendiz). A maior parte dos respondentes

<sup>7</sup> Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos.

nesta situação precisavam ajudar na composição da renda familiar e também indicou que queria ganhar seu próprio dinheiro.

A maioria (68%) dos respondentes não trabalhou durante a escolarização básica, o que indica que mesmo sendo de família de origem popular, dispôs de uma condição mínima, o que não a obrigou a trabalhar para ajudar na composição da renda familiar e foi criado certamente em condições econômicas de existência específicas.

É com Bourdieu<sup>8</sup> que iniciamos a discussão deste fenômeno, quando este ensina que da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, “também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria”. São estudantes que com poucas (ou suficientes) condições conseguiram concluir a escolarização básica e ingressar no ensino superior e que de algum modo vem se mantendo a despeito das desigualdades que lhe cercam.

Lahire<sup>9</sup> pode nos ajudar a compreender também especificando mais os estudos de Bourdieu e apontando que esses estudantes são “atores sociais que não combinam com a totalidade das propriedades que caracterizam o grupo no seu conjunto”.

Para não trabalhar, por exemplo, esses cotistas contam com uma ampla aliança que podem ser compreendidas neste escopo desde a ajuda de irmãos mais velhos até parentes próximos (como tios, avós, padrinhos) que criam e estabelecem redes de apoio financeiro para auxiliar materialmente (banciar o transporte, inscrições em cursos, comprar material como apostilas e outros) o percurso escolar desses estudantes. Isso não diminui ou atenua as severas dificuldades que um conjunto grande de estudantes têm ou tiveram ao longo de suas escolarizações, muito menos procura justificar os fracassos daqueles que entram no ensino superior e por diferentes razões abandonam, ou mesmo aqueles a quem Bourdieu<sup>10</sup> chamou de “excluídos do interior”.

O que procuramos entender e com o auxílio de Lahire<sup>11</sup> é melhor compreendido, são múltiplas práticas pelas quais se operam as diferenças entre os alunos, e com o alerta de que não se pode engessar uma realidade social em categorias fixas, tais como as de que estudantes pobres fracassam ou a que sempre são super selecionados, como em uma expressão usada por Bourdieu.

São aqueles estudantes que reforçam a ideia de que estamos lidando com um grupo de sujeitos que provém de “condições intermediárias” que lhe distanciam

8 BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 43.

9 LAHIRE, B. *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 22.

10 *Ibidem*, 2012.

11 LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

da “ralé brasileira”<sup>12</sup>. Isso pode ter produzido nesses estudantes alguns dos hábitos escolares como o reconhecimento das regras do jogo, que são códigos/conduitas escolares que serviram como base para a progressão escolar. Essas condições intermediárias são aquelas que distanciam esses jovens da ralé e no limite os distanciam inclusive de familiares próximos. A própria capacidade (disposição) de ascensão social é o que Jessé Souza chama de “elite da ralé”, ou seja, aquele setor acima da “ralé”. Para o autor, essa ascensão social também não deve ser romantizada porque essa capacidade também só se fará com oportunidades de qualificação e de inserção produtiva no mercado.

A “posse” de um capital muito específico que Souza chama de “capital familiar” que se explica por um conjunto interligado de disposições para o comportamento, como a transmissão de exemplos e valores do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais muito adversas, além de possuírem família estruturada, com a incorporação dos papéis familiares tradicionais de pais e filhos bem desenvolvidos e atualizados são condições fundamentais. São um conjunto de fatores que permitiram a esses jovens “internalizar e incorporar disposições de crer e agir” diferentes dos que lhe são próximos.<sup>13</sup>

Assim, a superação em relação à “ralé”, como fronteira para baixo, se consubstancia na internalização e in-corporação – tornar-se “corpo”, automático – das disposições nada óbvias do mundo do trabalho moderno: disciplina, autocontrole e comportamento e pensamento prospectivo.<sup>14</sup>

Aqui é importante uma consideração. Souza<sup>15</sup> quando se refere à ralé brasileira, o faz do seguinte modo:

[...] O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. É essa classe social que designamos neste livro de “ralé” estrutural, não para “ofender” essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “precarizados” que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas e discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como “violência”, “segurança pública”, “problema da escola pública”, “carência da saúde pública”, “combate à fome” etc.

12 SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2009.

13 *id.*, **Batalhadores brasileiros**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2010, p. 47-48.

14 *Ibidem*, 2010, p. 51.

15 *Ibidem*, 2010, p. 21.

Esta é uma importante definição, pois esclarece segundo o autor, que esta “classe social”, nunca percebida até então enquanto “classe”, ou seja, nunca percebida como possuindo uma gênese social e um destino comum, sempre foi (in) visível, entre nós, e percebida apenas como “conjuntos de indivíduos”, carentes ou perigosos. Para Jessé Souza, o que faz uma classe social ser uma classe, não é a renda, mas a construção “afetiva” e pré-reflexiva de uma “segunda natureza” comum que tende a fazer com que toda uma percepção do mundo seja quase que “magicamente” compartilhada sem qualquer intervenção de “intenções” e “escolhas conscientes”. Ou seja, é aquilo que faz um certo universo de indivíduos agirem de modo semelhante, não sendo necessariamente o capital econômico, mas que está em “pré-condições” não só materiais, mas, também, emocionais e simbólicas que explicam como classes sociais inteiras são construídas e reproduzidas como bem-sucedidas ou como fracassadas desde o berço.

Em uma outra passagem da obra, Souza<sup>16</sup> continua:

Existe um verdadeiro abismo entre as crianças da classe média e da “ralé” brasileira. Enquanto as primeiras chegam à escola já tendo recebido dos pais todo o estímulo, os melhores exemplos e a carga de motivação diária necessária para o difícil aprendizado que a disciplina escolar significa para as crianças, as crianças da “ralé” chegam completamente despreparadas para os mesmos desafios.

Encontra-se na família, por exemplo, a falta do estímulo e das condições para a criação das disposições necessárias ao percurso escolar, mas aí é que se encontra o diferencial de uma “elite da ralé”. É ela que apesar de ter em sua renda (precária também) uma enorme proximidade com a ralé, se difere dela por possuir uma vida familiar organizada e um mínimo de conhecimento incorporado, além de uma percepção temporal ordenada em função de um plano de vida racional, dentro da lógica do cálculo e da previsão. E deste modo, é importante trazer o autor para explicar mais uma vez o fenômeno. Para Souza<sup>17</sup>, “quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças”, o que é/será fundamental no transcorrer da vida escolar.

São aquelas que Lahire<sup>18</sup> chama de diferenças secundárias entre famílias de classes populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos, mas que procuram compartilhar com os filhos de uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, que podem ser traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade, conforme nos ensina Lahire.

16 *Ibidem*, 2010, p. 82.

17 *Ibidem*, 2010, p. 282.

18 LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

São esses mesmos estudantes (os que chamamos aqui de elite da ralé) que continuam sem trabalhar durante o curso da graduação em Pedagogia e apenas estudam. Isso é entendido de maneira mais clara na pergunta sobre renda pessoal/familiar atual, sendo que 41% dos respondentes são financiados pela família e não trabalham. Isso demonstra, por exemplo, que “morar com os pais” determina uma experiência escolar/acadêmica particular. Soma-se a estes os 21% que trabalham (estágios, por exemplo) em meio período e que ainda recebem ajuda da família no seu sustento pessoal.

Durante a experiência de preparação para o ingresso no ensino superior, conta-se entre os respondentes, os 43% que fizeram algum tipo de preparação para o ingresso na UFPA, sendo por pelo menos em “um ano” de curso o maior percentual. Cursinhos populares como o da “rede emancipa” e o “pré-vestibular municipal da Prefeitura de Belém” foram os mais citados, o que é entendido pela gratuidade desses cursos, mas sendo outros casos relacionados a bolsas conseguidas ou incentivos pontuais de parentes.

Neste caso opera as redes de apoio citadas anteriormente, quando irmãos mais velhos patrocinam o deslocamento (custeando o valor das passagens de ônibus) ou quando tios e outros pagam por inscrições em cursos, pontualmente. Ou seja, é através de uma presença constante (com apoio financeiro ou não), um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família de modo geral pode acompanhar a escolaridade do sujeito de alguma forma.

Os cursos preparatórios ao ingresso na UFPA mais citados foram aqueles cursos de ciências humanas e redação, as áreas privilegiadas e com maior peso no processo seletivo para o curso. Chama a atenção a presença de plataformas educativas *on-line*, tais como “Descomplica”, “Stoodi”, “Proenem”, o que demonstra que esses estudantes sabem o que devem procurar, ou conhecem uma parte do jogo da competição escolar, e procuram desenvolver os modos que precisam para jogar o jogo.

Em uma pergunta não-obrigatória, ficou aberta a possibilidade dos respondentes indicarem algum tipo de curso técnico e/outra formação que fizeram e 35% dos respondentes do total indicaram outras formações técnicas, o que supõe uma preparação para o trabalho e sua gramática.

Esses são casos de famílias que orientam os filhos a procurar oportunidades de formação e qualificação para o trabalho imediato, sem a possibilidade de aguardar as promessas de futuro que a formação superior, por exemplo, pode proporcionar com a melhoria das condições de vida. É uma espécie de sacrifício dos pais ao orquestrarem uma gama de esforços para que os filhos cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem.

São exemplos dessas ações os cursos técnicos: *administração, recursos humanos, segurança do trabalho, tecnologia da informação, informática, eletrônica, meio ambiente e áreas correlatas a agricultura e pecuária, design e interiores, eventos, bombeiro civil, hospedagem, hotelaria e turismo*. Os cursos técnicos da área de saúde como: *técnico em enfermagem, radiologia, farmácia*. Os cursos relativos ao magistério e outras atividades educacionais, tais como: *secretariado escolar, técnicos em multimeios, magistério*.

Outras formações em nível superior e/ou formação de nível superior como tecnólogo aparecem quando 14% dos respondentes afirmam possuir outra formação de nível superior.

Essa pergunta tinha duas outras questões complementares, sendo que a primeira delas era se houve ou se pretende mudar de área de atuação profissional. 24% dos respondentes pretendem ou mudaram de área de atuação profissional, o que pode indicar a leitura desse dado, indicando que a entrada no curso de Pedagogia já se deu por um movimento de mudança de perspectiva profissional.

A segunda questão era se o estudante pensou em mudar de curso durante a formação, e 35% respondeu que pensou em mudar de curso e isso precisa ser mais problematizado, para chegar às razões disso, o que exigirá futuras pesquisas para problematizar este aspecto.

## ESCOLARIZAÇÃO E OCUPAÇÃO DE PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Quando questionados sobre o nível de instrução do/da pai/mãe ou responsável, os estudantes mostram que um percentual muito baixo como pode-se acompanhar na tabela a seguir têm pais com ensino superior completo. Isso faz sentido quando em sua grande maioria esses estudantes são os primeiros de suas famílias a entrar no ensino superior.

Tabela 1 – Distribuição percentual da escolaridade de Pais e/ou responsáveis

Grau de Escolarização	Pai	Mãe
Superior Completo	4,8	2,4
Superior Incompleto	9	10
Ensino Médio Completo	20	29,5
Ensino Médio Incompleto	13,3	12,5
Ensino Fundamental Completo	8,6	7,1
Ensino Fundamental Incompleto	36,7	35,2
Nunca Frequentou a escola	7,6	3,3
Total	100	100

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

A baixa escolarização se confirma na ocupação atual de pais quando apenas 1% dos respondentes indicou que pai ou mãe (ou respectivos responsáveis) ocupa algum tipo de emprego de alto prestígio social, conforme a tabela 02. Esse percentual se altera um pouco em um segundo grupo que possui nível superior, formado por professores e outras funções técnicas de nível superior, tais como tecnólogos.

A baixa escolarização dos pais se traduz no quadro de ocupações (Grupo 01) mais citado pelos estudantes, quando são chamados a responder sobre o trabalho das mães e/ou responsáveis, conforme a tabela abaixo, o qual é formado por: “Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria”.

Tabela 2 – Distribuição percentual da ocupação de Pais e/ou responsáveis

Trabalho / Ocupação	Pai	Mãe
Alto Prestígio Social	1	0
Funções de Nível Superior	10	0
Grupo 01	25	62
Grupo 02	37	18
Grupo 03	17	17
Outros	10	3
Total	100%	100%

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Neste grupo de ocupações e de trabalho atual, os estudantes citaram que entre suas mães ou responsáveis, 62% têm uma entre essas ocupações, o que é bem menor para pais ou responsáveis, quando são citados apenas 25%. Isso indica que a formação desses estudantes é em famílias de baixa escolarização e em trabalhos de baixa remuneração, o que pode ser a raiz da explicação das condições socioeconômicas precárias, e implica também um olhar sobre a condição de trabalho da mulher, por exemplo.

É importante destacar que se a ausência de condições econômicas positivas, ou aquilo que não podia (supostamente) oferecer uma garantia de sucesso na escola, ao menos não foi um terreno infértil, como ocorre com a maioria dos filhos da ralé, em que a desorganização da vida familiar, marcada pelo descaso, abandono e violência, impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças.<sup>19</sup>

A informação relativa a *trabalhadores autônomos* (Grupo 02), por exemplo, foi a segunda mais citada, ficando em 37% para pai e 18% mãe ou responsáveis. O percentual alto de pais/responsáveis nessa condição quando cruzado com a informação da faixa de renda coloca esses estudantes com renda variável de um a dois salários mínimos, o que depende efetivamente da quantidade de vendas e o possível lucro.

O quadro de ocupações (Grupo 03) formado por: “*lavrador, agricultor sem empregados, bóia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), api-*

19 SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2009. p. 284.



*cultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista*”, atingiu 17%, entre pai e mãe, o que mostra um percentual significativo de

De acordo com Lahire<sup>20</sup>, mesmo não dispondo do capital cultural sofisticado e que consegue compreender o jogo escolar, por exemplo, a “intervenção positiva das famílias”, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, o que parece ser um fator que não se pode descrever, mas que cuja intervenção se opera essencialmente nas condições morais, financeiras (mesmo que precárias) e afetivas desses estudantes.

Lahire<sup>21</sup> faz um questionamento sobre como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes, buscando responder que diferenças internas justificam variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças, e o que nos faz compreender no limite das diferenças entre o contexto analisado pelo autor e o possível de ser considerado pelos nossos dados.

### ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA

A escolha do curso de Pedagogia, aparentemente, é a escolha do espaço dentro o provável, que são sempre mais “modestos nas suas ambições escolares e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte”, como nos diz Bourdieu<sup>22</sup>.

Por exemplo, esses estudantes se inclinaram a seus professores ou a seus familiares, mesmo sabendo das dificuldades relacionadas a carreira, porque trata-se de um espaço que oferece segurança para a audácia que é romper com o abandono e fracasso na escolarização e prosseguir os estudos superiores em um curso que conta supostamente com uma série de “redes de proteção”.

Tabela 03 – Distribuição percentual das razões da escolha do curso

Razões / Motivos	Quant.
Influência familiar, ou seja: pais, irmãos, tios	31
Influência de Professores	13
Experiências anteriores	15
Orientação Vocacional	2
Ninguém (ou nada) influenciou	39
Total	100%

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

A tabela 03 destaca de forma muito significativa a ideia de que não existiu na escolha desses estudantes muitas ponderações durante este processo, mas que se deve discutir a influência ou condição natural de ir para o curso de Pedagogia. Por-

20 LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

21 *Ibidem*.

22 BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 89.

que são propensos, encaminhados, direcionados para esta escolha pode ter relação com o Bourdieu<sup>23</sup> nos ensina sobre o peso/influência da herança que neste caso não se trata da econômica, mas daquele “conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem”.

A complementação de outras formações, tais como cursos técnicos e/ou magistério, e a continuidade do trabalho (família de/com professores) da família no magistério também aparece, o que tem relação com o envolvimento e desenvolvimento comunitário, conforme veremos na tabela a seguir.

Não se pode deixar de destacar que os cursos de Licenciatura e a Pedagogia de maneira geral já eram espaços de acolhimento desses estudantes desafortunados, mas problematizando ainda mais a influência na escolha do curso, era preciso saber de maneira complementar sobre o porquê de escolher Pedagogia, e que outros cálculos/estratégias são feitas por esses estudantes cotistas.

Tabela 04 – Distribuição percentual das razões Secundárias da escolha do curso

Outras razões	
Compromisso com a mudança social de minha comunidade	45
Nota de Corte	28
Informação nos Meios de Comunicação	11
Outros (especificar)	16
Total	100%

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

O desenvolvimento da comunidade a partir da escolarização é algo que pode ser lido como extensão para todos próximos a eles daquilo que eles conseguiram desenvolver, que foi a identificação afetiva com o mundo escolar. Pode-se questionar em outros trabalhos que tipos de professores serão esses estudantes e como será transmitida/ensinada por eles as noções de dever e responsabilidade moral para com os estudos, disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer na escolarização comum.

Quando os participantes (16%) foram convidados a especificar a razão da indicação de “outros” motivos, encontramos diferentes perfis de respostas, sendo algumas relacionadas a atrações emocionais, tais como a ideia de “amor pelo curso”, “encontro” entre aspirações e objetivos do curso, “inspiração”, “sonhos”, “memórias afetivas”.

A questão relativa a filhos com deficiência é um tema importante, uma vez que nas entrevistas<sup>24</sup>, por exemplo, este é um fenômeno que encontra explicação, quando essas mães (exclusivamente) se veem incomodadas com a atitude da escola

23 *Ibidem*, 2012, p. 96.

24 Dados que serão tratados em outro trabalho.

e de professores com o atendimento de seus filhos e filhas com algum tipo de necessidade especial, o que provoca uma tomada de atitude em sair da sua condição de mãe-cuidadora, para a de profissional que se formará e terá (ou pelo menos buscará) os meios necessários para auxiliar a tarefa educativa de filhos(as) com diferentes transtornos.

Os 28% que indicaram a nota de corte não podem ser desconsiderados uma vez que ela é um modulador importante no SISU ao longo das rodadas que acontecem na semana de escolha dos cursos. Outra questão a ser discutida era a relacionada a uma pergunta complementar que indagou sobre a ordem de opção na escolha do curso. O processo de escolha do curso superior feito pelo participante pelo SISU prevê um conjunto de escolhas ao longo de uma semana, quando o sistema fica aberto, o que permite ao estudante-participante escolher livremente para que curso sua nota no ENEM concorrerá.

Para os estudantes de Pedagogia que participaram de nossa pesquisa, essa escolha do curso demonstrou que 62% indicaram que o curso de Pedagogia foi sua primeira opção, sendo segunda opção de 38% dos respondentes. Isso indica um cálculo de possibilidades importante, demonstrando que o efeito de migração regional, por exemplo, não atinge a escolha, porque a maior parte de nossos estudantes são locais (referindo-se ao Pará), ou que este estudante sabe/conhece seus limites e a chance de ser chamado/selecionado nas primeiras listas de convocação de matrícula.

Isso tem relação com o fato da quantidade de tentativas de acesso ao ensino superior por parte desses estudantes, quando 45% deles tentou ingressar na UFPA até três vezes até obter sucesso. A escolha pelo curso desse modo é também ponderada pelas chances de obter sucesso, quando as alternativas anteriores não foram viáveis. Entre os cursos citados estão desde aqueles mais prestigiados no âmbito das ciências humanas e sociais (Direito, Contábeis, Jornalismo) até cursos da área de saúde (Medicina, Enfermagem). O curso de Pedagogia aparece então como segunda opção que se torna primeira ao longo desse exercício de ingressar na UFPA, o que materializa o “sonho” da formação superior, mas que não deixa de considerar o cálculo e a precisão (nota de corte) da escolha.

A expectativa da escolha também pode ser lida de acordo com a pergunta da expectativa em relação ao curso de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 5 – Distribuição percentual da expectativa em relação ao curso

Expectativa em relação ao curso	
Aumentará a possibilidade de conseguir um emprego	64
Seguir carreira acadêmica	22
Progredir no emprego atual	7
Prestígio social	7

Expectativa em relação ao curso	
Aumentará a possibilidade de conseguir um emprego	64
Seguir carreira acadêmica	22
Progredir no emprego atual	7
Total	100%

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

Conseguir um emprego como professor(a) se mostra como uma alternativa viável, mais próxima daquilo que esses estudantes podem ser, o que tem relação com a crença (um *habitus* de acordo com Bourdieu), portanto, no limite de se reconhecer naquilo que poderia ser. Tiveram aquelas relacionadas ao sentido prático das coisas, tais como a relativa a uma maior quantidade de “concursos públicos”, por exemplo, ou a ideia de que o mercado de contratação de professores é mais flexível e dinâmico, o que também demonstram disposições sociais que são mobilizadas na busca da ascensão social.

Outro ponto é se reconhecer/se encontrar com outros estudantes com trajetórias parecidas, o que é fundamental a uma boa socialização e reconhecido em vários depoimentos. Faz-se presente no curso de Pedagogia aqueles que eles conhecem, de suas comunidades, os amigos, ou seja, existe um interconhecimento entre a categoria social, que tem relação direta com o bem-estar ou a segurança de compartilhar um espaço social sozinho ou com pessoas conhecidas, pois sabem que vão entrar em um lugar em que a vida acadêmica será dura, mas não gera uma auto exclusão da perspectiva dos cotistas.

O fato de não estarem em ambientes como aqueles formados pelos cursos de alto prestígio social, o que os levaria a compartilharem de grupos e universos sociais múltiplos, heterogêneos e contraditórios, vai indicar que para os cotistas de Pedagogia, isso não é problemático por encontrar vários outros com/em condições sociais similares.

Quanto às possibilidades acadêmicas, mesmo que um quantitativo expressivo de estudantes tenham indicado a vontade de prosseguir em atividades formativas no âmbito da pesquisa e extensão, por exemplo, os dados indicam que temos 82% que não participam de nenhuma atividade acadêmica. O cenário de poucas bolsas e oportunidades é um complicador para a efetivação desse direito de poder participar dessas atividades acadêmicas, mas o que demonstra um expressivo quantitativo de estudantes com interesse na pesquisa e no desenvolvimento de outras atividades formativas que a Universidade permite.

#### **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

60% dos estudantes que participaram de nossa pesquisa não recebem/receberam nenhum tipo de ajuda/ auxílio, o que demonstra uma quantidade de estudantes ainda significativa por receber algum tipo de auxílio/transferência para ajudar

nos custos da manutenção do ensino superior. Entre os 40 % que recebe/recebeu algum tipo de auxílio, a maior parte o destina/destinou para materiais acadêmicos (apostilas, reprodução de materiais), transporte público e alimentação na Universidade. Muitos, por exemplo, citaram neste ponto os auxílios pontuais, por conta dos afastamentos ocasionados pela pandemia de COVID-19, os quais podem ser lidos como chips de acesso à internet. Em menor número estão aqueles que foram beneficiados por equipamentos, tais como o tablet e aparelho celular.

Tabela 6 – Trabalho / renda entre os estudantes

Não trabalha e os gastos são financiados pela família	41
Trabalha, mas recebe ajuda financeira	26
Trabalha e é responsável pelo próprio sustento e contribui parcialmente para o sustento da família	18
Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família	15
Total	100%

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

59% dos estudantes que participaram de nossa pesquisa trabalham em diferentes ocupações, desde aquelas relativas ao trabalho doméstico (como empregadas domésticas, babás, cuidadoras) a atividades técnicas. Uma parte desses estudantes trabalha em atividades que lhe foram possíveis por conta de suas formações técnicas e profissionalizantes, tais como as mencionadas anteriormente ou continuam atuando em empresas que entraram na condição de jovem aprendiz.

As atividades de serviço e comércio ocupam também uma faixa considerável das ocupações, o que demonstra uma disposição para o trabalho que envolve estudantes que atuam vendedoras autônomas, feirantes e outras.

Quanto ao trabalho é necessário indicar que na falta de bolsas e oportunidades acadêmicas esses estudantes (26%, por exemplo) se movimentam e não ficam parados, atuando basicamente em atividades de estágio de baixa remuneração em escolas particulares ou do Estado. Soma-se a este contingente de estudantes aqueles que participam dos programas de bolsas (PIBIC, PIBEX, Monitoria) acadêmicas, o que mostra que para além do auxílio financeiro (que é baixo nessas bolsas e estágios), procurar atividades formativas é procurar uma forma de lidar com os bens e reconhecimentos do mercado (campo acadêmico).

## CADASTRO ÚNICO E TRANSFERÊNCIA DE RENDA

Um dado que nos interessava na pesquisa era o percentual de estudantes inscritos no CadÚnico do Governo Federal, uma vez que essa informação não é coletada e analisada pelos órgãos de controle no momento de matrícula dos estudantes, nem quando solicitados para a concorrência dos editais de assistência estudantil. Dos participantes em nossa pesquisa, 57% indicou ser inscrito(a) no cadastro e que sua família é/foi beneficiada de algum tipo de programa, entre os cobertos/media-

dos pela política de cadastro único. Os programas implementados por diferentes órgãos e entidades da administração pública federal, municipal e estadual utilizam os dados do CadÚnico no processo de seleção de famílias a serem atendidas e que são comumente chamados de “Programas Usuários”.

Dos inscritos no CadÚnico, a grande maioria (82%) é inscrito(a) por conta dos vários programas que fazem uso desses dados públicos, sendo os mais citados entre os estudantes: Auxílio Brasil (Bolsa Família), Auxílio Emergencial, Tarifa Social de Energia e Água, Isenção de inscrição em concurso público, Jovem Aprendiz (ou programa Aprendiz Legal), BPC<sup>25</sup> (tanto por pais idosos, filhos ou irmãos com algum tipo de deficiência), Minha Casa Verde e Amarela (Minha Casa, Minha Vida) ou programas locais como Bora Belém.

Apenas 18% dos estudantes que participaram de nossa pesquisa fizeram a inscrição para participar dos editais da UFPA de bolsas e auxílios, o que demonstra uma movimentação desses estudantes e um perfil social que exigirá mais análises do porquê e das razões de não usar a política (a inscrição ao CadÚnico) antes da entrada na Universidade, por exemplo, o que supõe a vulnerabilidade social mais constante, como o porquê do serviço de análise da Universidade não considerar essa variação também. A hipótese é que isso pode comprometer uma melhor focalização da distribuição das bolsas e auxílios na Universidade, transferindo um auxílio a alguém por exemplo que entrou no programa para concorrer e não já fazendo parte há mais tempo do cadastro.

Como dado complementar foi preciso saber como os estudantes de Pedagogia aparecem no Sistema operado pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST- da UFPA, sendo que 177 estudantes de Pedagogia estavam com seus cadastros atualizados no sistema<sup>26</sup> da Universidade e indicavam inscrição atualizada no CadÚnico.

De acordo com as informações colhidas junto aos técnicos responsáveis da SAEST, o cruzamento das informações sobre o tempo que o estudante tinha de inscrito no cadastro, bem como a informação quanto a que programa ele fora beneficiado não eram questionadas ou consideradas no momento da distribuição dos auxílios, o que pode levar a uma distribuição de auxílios que não esteja atingindo de maneira mais focalizada aqueles que mais precisam. Das 177 inscrições de estudantes do curso de Pedagogia no ano de 2021, apenas 54 haviam recebido em 2020-2021 algum tipo de auxílio operado por aquele setor, o que reforça a necessidade de um aprofundamento nas trajetórias desses estudantes, levando em consideração essas variações.

---

25 É importante destacar que todos os usuários do Benefício de Prestação Continuada – BPC (pessoas idosas e com deficiência) passaram a ser inseridos obrigatoriamente no CadÚnico desde 2016, por obrigatoriedade do Dec. 8.805/16, com a implicação de terem seus benefícios cancelados a partir de 2019. Isso, por exemplo, no âmbito do Município de Belém, provocou um acréscimo significativo de beneficiários do BPC no CadÚnico ao longo do ano de 2018.

26 Dados do SIGAEST referentes a julho de 2021.

Para reforçar a necessidade desse tipo de cruzamento, segundo os dados coletados por nossa pesquisa, 60% dos estudantes que participaram de nossa enquête receberam em algum momento de sua trajetória escolar, o Bolsa Família (Auxílio Brasil), tendo em sua maioria (70%) recebido por toda ou a maior parte de sua trajetória escolar, ou seja, desde o momento do cadastro na infância até completar os 17 anos, quando ainda elegível para o programa. Isso indica que são estudantes de alta vulnerabilidade social e que acumulam por um longo período de tempo das intercorrências ocasionadas pela baixa renda.

Segundo dados<sup>27</sup> do Município de Belém, em 2019, o bolsa família representava 57% do total de famílias no CadÚnico, o que demonstra a força e o tamanho do programa no Brasil como um todo. Outra questão relevante é a quantidade de pessoas incluídas no CadÚnico conforme cor/raça em Belém<sup>28</sup>, o que alcança 90,2% do total de cadastrados sendo pretos ou pardos. Algumas variações, mesmo que pequenas, são encontradas por conta da entrada e saída no programa (o cadastro que precisa ser atualizado), ou na ampliação e redução (idas e vindas políticas a depender das mudanças políticas ocorridas nos últimos anos no Brasil) do tamanho do programa, o que marca esses últimos anos de instabilidade e mudanças no programa de transferência de renda.

Uma outra questão é os que ainda recebem, por conta de seus filhos, por exemplo, ou por sua família, são 25% dos que participaram da enquête, os que ainda recebem (basicamente as que são mães) o agora chamado Auxílio Brasil, o que indica um perfil de alta vulnerabilidade social, e exigiria da Universidade uma atenção especial.

Essa atenção deve ser complementada com a análise da composição familiar desses estudantes, pois é algo que chama atenção uma vez que 47% vivem em famílias de até 03 pessoas e 53% vivem com 04 ou mais pessoas, o que demonstra famílias numerosas, onde esses auxílios possivelmente fazem uma enorme diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cotistas pretos, pardos e indígenas- PPI com renda até 1,5 salário mínimo (SM) *per capita* eram o foco da pesquisa desde o início de nossas reflexões, mas as referências ao Cadastro Único e a inscrição e recebimento de algum programa de transferência de renda (Bolsa Família especificamente) foram tomando um corpo maior no âmbito das reflexões da pesquisa. O interesse por esse recorte pode demonstrar a força ao longo do tempo de duas políticas bem direcionadas (Bolsa Família + Cotas), o que sem dúvida alguma é uma das junções de políticas sociais mais eficientes na correção e diminuição das desigualdades sociais.

27 Boletim da Vigilância Socioassistencial / FUNPAPA, nº 28, abril de 2019.

28 Informativo SEVISA (Setor de Vigilância Socioassistencial/FUNPAPA) nº 01 / Janeiro de 2018.

Um ponto relevante é o de compreender que este público (Bolsa Família + Cotas) merece o reconhecimento e a atenção na disponibilização dos recursos da assistência estudantil de maneira mais célere e objetiva (prioridade na alocação). Essa é uma questão que aparece nas preocupações de Portes<sup>29</sup>, quando se refere a UFMG, por exemplo, afirmando que por mais que o aparato institucional nessa universidade tenha evoluído, os estudantes pobres ainda não se livraram dos constrangimentos econômicos aos quais são submetidos nesses espaços altamente privilegiados de formação profissional e cultural, o que é uma problemática importante.

Para o autor, o aparato criado para dar sustentação à aventura escolar/acadêmica desses estudantes pobres necessita ser recriado, sob o risco de transformar uma trajetória de sucesso, vista aqui na entrada desses estudantes em espaços culturais privilegiados, em uma permanência fracassada.<sup>30</sup>

A presença de cotistas em um curso de Pedagogia como este mostra que a UFPA é um espaço social diferenciado, com a presença de perfis sociais que se aproximam por um conjunto de características, mas também demonstra que existem significativas diferenças nas fronteiras entre as classes, se tomarmos as contribuições de Souza<sup>31</sup> como referencial de análise e reflexão.

A necessidade do cruzamento das informações quanto ao tempo de inscrição no CadÚnico, por exemplo, indica que não existe uma divisão clara e ligada aquela distinção clássica entre as classes, bem como devemos atenção e análise as lógicas de distribuição de capital, ou mais precisamente a divisão de estilos e modos no trato com a educação. Isso molda as respostas criativas que esses estudantes têm dado para se manter no ensino superior e concluir com êxito suas formações, implicando em continuar analisando como as desigualdades são superadas e como elas continuam afastando do sucesso aqueles ainda muito marcados nos diferentes percursos.

Por outro lado, é possível com esse tipo de cruzamento que saibamos que em casos como o de cotistas de cursos de baixo prestígio social, como é o caso de Pedagogia, a influência (ou fatores) da classe social ainda agem com mais preponderância sobre as oportunidades de vida, mesmo que de formas mais diversas e complicadas.

Sabemos há algum tempo das razões do sucesso dos estudantes de classes populares, e do mesmo modo que isso não pode ser a definição de uma regra de sucesso de poucos, isso pode explicar muito sobre o que podemos fazer para ampliar esse quantitativo de estudantes, inclusive em cursos com outros perfis sociais.

---

29 PORTES, E. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

30 *Ibidem*, 2006, p. 232.

31 *Ibidem*.



As diferentes abordagens do mesmo fenômeno são necessárias para aprender os diversos aspectos das desigualdades diante do sistema de ensino. Além daquelas que busquem comparar sistematicamente as disposições sociais ativadas segundo os contextos de ação, o que exige mais pesquisas para saber se esses cotistas desenvolvem na Universidade (contexto de ação) algum tipo de disposição diferente. Segundo os dados que temos até agora, não. Isso tem relação com explicar possíveis variações intergrupos, o que significa iluminar elementos mais específicos do universo de estudantes “cotistas”.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PORTES, E. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.
- SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2009.
- SOUZA, J. **Batalhadores Brasileiros**: a nova classe de trabalhadores. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2010.

## Sobre os autores e autoras

**Rodrigo Nascimento de Queiroz** é professor, formador e pesquisador no campo do Ensino de Línguas Adicionais na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Possui graduação pela Universidade Federal do Acre em Letras/Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (2005), mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2012). E doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/São José do Rio Preto (2019). Tem experiência em aspectos concentrados no campo dos Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada. E-mail: rodrigo.queiroz@unir.br

**Fabrcio Tetsuya Parreira Ono** é doutor em Letras pela FFLCH -USP, mestre em Estudos Lingüísticos - área de concentração em linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira -pela UNESP -São José do Rio Preto, possui graduação em Letras pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2004) e graduação em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1999), é especialista em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu (2003). Atualmente, professor do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores de língua inglesa. E-mail: fabricio.ono@ufms.br

**Queila Lopes Barbosa** é Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP -2019); Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC - 2008); Licenciada em Letras-Inglês (UFAC-2000); Professora Adjunta de Língua Inglesa lotada no Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC. Área: Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória - GPHCLIM/Ufac . E-mail: queila.lopes@ufac.br.

**Luiza Camyla da Costa** é mestranda (Bolsista CNPQ) do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: luiza.correia@sou.ufac.br.

**Luana Karolyne dos Santos** é mestranda (Bolsista CNPQ) do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: luana.karolyne@sou.ufac.br.

**Layla Karinne Nascimento Silva** possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre. Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac). É membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória - GPHCLIM/Ufac. E-mail para contato: laylasilva37@gmail.com.

**Raimunda Delfino dos Santos Aguiar** é Mestre em Letras e Linguística pelo PPGL/UFG; Doutoranda em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Vice-líder do Grupo de Estudos do Texto e do Discurso: Criarcontexto, da FL/UFG. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Goiás, no Instituto de Informática. Membro do Trama: Círculo Goiano de Análise do Discurso, da FL/UFG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Informática na Educação, INF/UFG. Coordenadora do programa de extensão Educação Digital: Políticas, Leitura, Produção Textual, Identidade, Subjetividade e Letramento Digital com Trabalhadoras/es Terceirizadas/os da UFG. Email: rdsantos@ufg.br

**Josélia de Fátima Tuschinski** possui graduação em Curso de Letras pela Universidade Comunitária de Chapecó, mestranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). – E-mail: joseliatuschinskii@gmail.com

**Ivânia Campigotto Aquino** possui graduação em Curso de Letras pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivania@upf.br

**Aldenor da Silva Pimentel** é mestrando em Letras, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), doutor em Comunicação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), mestre em Comunicação, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduado em Comunicação, com Habilitação em Jornalismo, pela UFRR. Atua como jornalista na Universidade Federal de Roraima. E-mail: aldenor\_pimentel@yahoo.com.br.

**Ariceneide Oliveira da Silva** é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua na linha de pesquisa de Análises Textuais e Discursivas sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Tettamanzy. É membro do grupo de pesquisa Letras e Vozes anticoloniais (UFRGS). E sob coorientação do Prof. Dr. Fábio Ramos Barbosa Filho (UFRGS). É professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: ariceneides@gmail.com

**Marcello Messina** trabalha atualmente como pesquisador principal no Instituto de História e Relações Internacionais da Southern Federal University (SFE-DU), em Rostóvia do Dom, no sul da Rússia. Ele é também professor do quadro permanente do PPGLI/UFAC e professor colaborador do PPGM/UFPB.

**Antonia Diniz** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Técnica em Assuntos Educacionais - UFAC ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5062-9075>. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3273257780160942> . E-mail [antonia.diniz1@gmail.com](mailto:antonia.diniz1@gmail.com)

**Valdirene Nascimento da Silva Oliveira** é doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense- UFF, é Mestre em letras: linguagem e Identidade - UFAC e docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-7032>. URL lattes: <http://lattes.cnpq.br/0526671133273062>. E-mail: [valdirene.oliveira@ifac.edu.br](mailto:valdirene.oliveira@ifac.edu.br)

**Ana Maria Amorim Correia** é doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e divulgadora científica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). E-mail para contato: [amaria@id.uff.br](mailto:amaria@id.uff.br).

**Andrio Alves Gatinho** é Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB Pesquisador de Políticas Educacionais, Curriculares e de Ações Afirmativas (Relações Étnico-Raciais e Educação). Professor da Universidade Federal do Pará. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades - LEPED. Desenvolve atividades de pesquisa, ensino, orientação e assessoria/consultoria nos seguintes temas: Educação e Desigualdades; Políticas Educacionais; Currículo; Políticas e Práticas Curriculares; Formação de Professores para a Educação Básica; Educação das Relações Étnico-raciais. [andriogatinho@ufpa.br](mailto:andriogatinho@ufpa.br) / [www.leped.ufpa.br](http://www.leped.ufpa.br)

**Título:** Linguagens, Discursos e Sociedades: Perspectivas Amazônicas

**Organização:** Queila Barbosa Lopes, Rodrigo Nascimento de Queiroz, Fabrício Tetsuya Parreira Ono

**Autores:** Aldenor da Silva Pimentel, Ana Maria Amorim Correia, Andrio Alves Gatinho, Antonia Diniz, Ariceneide Oliveira da Silva, Fabrício Tetsuya Parreira Ono, Ivania Campigotto Aquino, Joselia de Fátima Tuschinski, Layla Karinne Nascimento Silva, Luana Karolyne dos Santos, Luana Karolyne dos Santos, Luiza Camyla da Costa Correia, Marcello Messina, Queila Barbosa Lopes, Raimunda Delfino dos Santos Aguiar, Rodrigo Nascimento de Queiroz, Valdirene Nascimento da Silva Oliveira

**Projeto gráfico:** Raquel Alves Ishii

**Capa e arte final:** Raquel Alves Ishii

**Diagramação:** Marcelo Alves Ishii

**Copidescagem:** Endy Yasmim da Silva Cavalcante e Keyse Kerolayne Levy

**Revisão de texto:** sob a responsabilidade dos autores

**Tipologia:** Calisto MT 14/18

**Número de páginas:** 196

