

Geadel



(DES) CONSTRUINDO EPISTEMOLOGIAS LINGUÍSTICAS
E LITERÁRIAS: A PRODUÇÃO DE ESCRITA COMO
FORMAS DE SE PENSAR LIBERDADES

FICHA TÉCNICA

EDITOR CHEFE

Prof. Dr. Luciano Mendes Saraiva

EDITORA ADJUNTA

Profa. Ma. Aquésia Maciel Góes

EDITOR GERENTE

Jardel Silva França

EDITORES EXECUTIVOS

Prof. Dr. Luciano Mendes Saraiva
Profa. Dra. Maristela Alves de Souza Diniz
Prof. Dr. Shelton Lima de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Fernanda Righi
Prof. Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros
Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan
Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Prof. Dr. Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Profa. Dra. Rosemeyre Moraes de Oliveira
Prof. Dr. Rubens Fernando de Souza Lopes
Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo
Prof. Dr. Valtenir Soares de Abreu
Profa. Dra. Viviana del Carmen Palencia Salas
Prof. Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana

EDITORES TÉCNICOS

Hellen Santos de Freitas
Jucileide Souza da Silva

ILUSTRAÇÃO, ARTE E MÍDIAS DIGITAIS

Profa. Ma. Aquésia Maciel Góes
Hellen Santos de Freitas
Thais Albuquerque Figueiredo

REVISORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Profa. Dra. Vívian Gonçalves Louro Vargas
Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva
Profa. Ma. Sandra Mara Souza de Oliveira Silva

REVISORES DE LÍNGUA INGLESA

Prof. Dr. Saide Feitosa da Silva
Profa. Me. Aline Kieling Juliano Honorato Santos
Profa. Me. Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante
Profa. Keyse Kerolayne Levy

REVISORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Profa. Dina Yajaira Vera Caverro Sanchez
Prof. Dr. Cleilton França dos Santos
Profa. Me. Guadalupe Justa Delgadillo Torres
Prof. Me. José Eliziário de Moura

APRESENTAÇÃO DA CAPA

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. (KRENAK, 2019, p. 14)

A presente edição, cujo título é: “*(Des) construindo epistemologias linguísticas e literárias: a produção de escrita como formas de se pensar liberdades*”, tem como elementos de sua capa, que se constitui uma linguagem visual, aspectos que instantaneamente nos remetem, não ingenuamente, ao universo indígena. A proposta está em um campo, em que a linguagem, para além da escrita, também se articula a outros âmbitos, como a fotografia. O intuito é compor um arsenal de tessituras e de linguagens que tem por propósito a construção de novas maneiras de se pensar os mundos e os universos linguísticos que nos atravessam em diferentes perspectivas. Nesse viés, imbuídos de uma perspectiva inter-(trans)disciplinar, compreendemos, que os sentidos são social e historicamente construídos, tal como nos explica Hall (2016).

Diante disso, a fotografia trazida como elemento de linguagem apresenta um sujeito que segura e fita um livro que está em suas mãos. O sujeito em questão é o professor indígena George Borari, pertencente ao povo Borari que está situado em Alter do Chão - Santarém do Pará. George Borari possui longa trajetória de militância política, engajado principalmente na luta pela educação escolar indígena. É graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Pará (2009), Mestre em Educação Escolar Indígena pela Universidade do Estado do Pará (2022) e, atualmente, doutorando em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) pela Universidade Federal do Acre (Ufac), na turma indígena que parte de uma proposta alinhada à Década Internacional das Línguas, cujo debate é voltado para políticas que viabilizem o acesso de indígenas nos espaços acadêmicos, entre outras pautas.

O livro que seus olhos fitam com precisão é a Constituição Federal de 1988, traduzida para a língua indígena Nheengatu e publicada em 19 de julho do corrente ano (2023). George

Borari, juntamente com Dadá Baniwa, Edson Baré, Edilson Martins Baniwa, Melvino Fontes Olímpio, Sidinha Gonçalves Tomás, Dime Pompilho Liberato, Gedeão Arapyú, Frank Bitencourt Fontes, Francisco Cirineu Martins Melgueiro e Cauã Borari, participou do processo de tradução da carta magna brasileira do português para a língua Nheengatu, que representa um passo inicial na tomada de direitos e demarcação de espaços sistematicamente negados às comunidades indígenas ao longo de séculos.

Bessa Freire, pesquisador e estudioso das línguas indígenas, aponta que tais línguas sofreram um processo de epistemicídio, e o português, língua “oficial”, é a maior evidência da violência colonial que sobrepujou os saberes, as línguas e as linguagens aqui existentes, desse modo, a tradução de um documento construído e inventado para “guardar” direitos, é um pé na estrada, que se estira à nossa frente, tendo em vista que, hoje, há no território brasileiro mais de 200 línguas indígenas, um universo gigantesco de falantes.

Nesse sentido, a foto que compõe o periódico estabelece um diálogo inicial de percepções e de sentidos, de modo que o esforço é conduzir o leitor a questionamentos. À primeira vista, pode haver os seguintes questionamentos: temos um indígena na capa da edição, mas quem é ele? Que livro ele segura? As inquietações que se apresentam por meio dos trabalhos que compõem o arsenal de textos, de narrativas e de subjetividades que integram um trabalho escrito, corroboram a re/des/construção de ideais. Os kenes (grafismos indígenas presentes na borda) possuem significados variados dependendo de cada povo e comunidade que os usa. Sendo assim, os Kene podem ser compreendidos como elementos escritos que tecem significados. A escrita de um texto acadêmico, marcada pela subjetividade de quem o desenhou em um papel, produz significados e, aqui, valorizamos as produções de sentidos já que elas têm o poder de mudar o mundo, o mundo no universo que nos atravessa como sujeitas/os que deixam rasgos no presente para o passado e para o futuro. Por fim, aproveitemos a liberdade de cair e despencar das certezas e das “verdades”.

Thais Albuquerque Figueiredo

Mestranda do PPGLI/Ufac

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Editorial | 08 |
| <i>Aquésia Maciel Góes, Jardel Silva França, Luciano Mendes Saraiva e Shelton Lima de Souza</i> | |

ARTIGOS

| | |
|---|----|
| Entre contos, encontros e encantos: links para o ensino virtual de língua portuguesa | 14 |
|---|----|

Alan Henrique Oliveira Almeida

| | |
|---|----|
| Literatura: a possibilidade de um processo de ensino/aprendizagem interdisciplinar | 36 |
|---|----|

Jorge Eduardo Magalhães de Mendonça

| | |
|--|----|
| Ferreira Gullar e cuti: mídias, literatura e racismo nos espaços em disputa | 45 |
|--|----|

Ricardo Silva Ramos de Souza

| | |
|--|----|
| Tira em quadrinhos na perspectiva dialógica: uma abordagem discursiva | 62 |
|--|----|

Ana Elizabeth Lira da Costa Pereira, Rômulo Dantas de Sousa, Wilder Kleber Fernandes de Santana

| | |
|--|----|
| Da gramática ao uso: as palavras estrangeiras no português brasileiro | 74 |
|--|----|

José Juvêncio de Souza Neto, Amanda Mikaelly Nobre de Souza

| | |
|---|----|
| El sueño como hecho social: análisis de las narrativas del pueblo indígena Kukama-kukamiria (Perú) | 91 |
|---|----|

Miguel Angulo-Giraldo

| | |
|---|-----|
| A terra dos “brabos”: empates e desempates identitário culturais nos recantos do Aquiri na letra da música Rimadeira | 108 |
|---|-----|

Saide Feitosa da Silva

| | |
|--|-----|
| Racialidades, arquétipos e estereótipos femininos na obra literária Los Ríos Profundos de José María Arguedas | 129 |
|--|-----|

Aquésia Maciel Góes, Ghislaine Brito Arruda, Juan Pablo Martin Rodrigues

| | |
|--|-----|
| O caso do portunhol: uma língua de fronteira(s) | 145 |
|--|-----|

Ghislaine Brito de Arruda, Marcello Pereira Tamwing

| | |
|---|-----|
| Enseñanza y aprendizaje del español mediada por la metodología de proyectos en la educación profesional del Ifac | 158 |
|---|-----|

José Eliziário de Moura, Ana Lúcia Vidal Barros, Luciana Maira de Sales Pereira

(DES) CONSTRUINDO EPISTEMOLOGIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS: A PRODUÇÃO DE ESCRITA COMO FORMAS DE SE PENSAR LIBERDADES

A Revista GEADEL vem ao longo do tempo atuando como um espaço que alberga escritas de resistência a todas as formas de obliteração, opressão de corpos e vozes, de formas de invisibilidades de culturas e de identidades. Nesse sentido, a revista GEADEL se configura/vem se configurando como um espaço em que histórias outras possam ser contadas.

Neste sentido, na Revista GEADEL, promovemos a todos o direito de escrita porque, como bem expressa Anzaldúa (2000), é fundamental o registro escrito de discursos que, em outros espaços de usos de linguagens, como nas oralidades, podem ser apagados. O ato de escrever liberta e o fazemos porque não temos escolha. É uma forma de manter acesa a revolta que povoa nosso interior. Nas palavras de Anzaldúa "o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá". A escrita é, para ela, uma forma de "me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia." (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Assim como Anzaldúa, nós acreditamos no poder transformador e revolucionário da nossa escrita. Precisamos apresentar nossas epistemologias a partir de nossas observações e reescrever a história mal narrada sobre nós.

Certamente, as nossas trajetórias, enriquecidas pela escrita nossas, por meio de diferentes vozes, abre-nos os horizontes para perceber pontos de encontros e de diferenças entre percepções de mundo, mas, sobretudo, para compreender que cada espaço tem sua própria história, além de um conjunto de elementos que demonstram o quanto as discursivamente criadas regiões são espaços diversas e constituídas de múltiplas percepções de mundo, com povos e culturas de características multifacetadas que, como tais, impedem visões para além de epistemologias colonizadoras de saberes. Essa perspectiva está em diálogo com os resultados de estudos que aqui serão apresentados.

Neste v. 4, n. 1, intitulado **(Des) construindo epistemologias linguísticas e literárias: a produção de escrita como formas de se pensar liberdades**, reunimos uma série de textos cujas discussões estão alicerçadas em diferentes campos de saberes. O texto que abre a edição, intitulado **ENTRE CONTOS, ENCONTROS E ENCANTOS: LINKS PARA O ENSINO VIRTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**, analisa uma proposta de intervenção pedagógica baseada no desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas que promovem os chamados letramentos literário e digital, defendidos por Cosson (2014) e Soares (2002). Um estudo realizado por meio do manual didático “Entre contos, encontros e encantos” (ALMEIDA, 2017). O objeto de análise delimita-se em observar as atividades e os procedimentos adotados para a formação de leitores e de escritores, desenvolvendo a capacidade de leitura autônoma, da habilidade de escrever textos de autoria própria, utilizando recursos para os reescrever e os aprimorar e para a produção de competências de reflexão e de análise dos usos dos recursos da linguagem.

Em perspectiva dialógica, o artigo **LITERATURA: A POSSIBILIDADE DE UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR** tem por objetivo realizar um breve estudo sobre o processo de interdisciplinaridade nas aulas de Linguagem/Literatura por meio de textos literários como crônicas e romances. O artigo destaca como cada autor dos textos literários sob análise aborda os contextos dos enredos e, principalmente nas crônicas, narram-se traços das contemporaneidades. Ao ressaltar o caráter pedagógico dos textos literários, foram desenvolvidas no estudo sugestões de discussões interdisciplinares envolvendo áreas como História, Geografia e Sociologia.

Ao corroborar a importância da literatura no processo de desenvolvimento intelectual e crítico do leitor, o texto **FERREIRA GULLAR E CUTI: MÍDIAS, LITERATURA E RACISMO NOS ESPAÇOS EM DISPUTA** analisa o embate de ideias em textos dos escritores Ferreira Gullar, “Preconceito cultural”, e Cuti, “A empáfia de Gullar”, sobre a literatura brasileira e a produção de autorias negras. A abordagem concentra-se nas diferentes percepções sobre a relação entre literatura e racismo na sociedade brasileira. Para subsidiar a análise, o artigo segue abordagens discursivas propostas por Patrick Charaudeau (2009), Bakhtin e (FIORIN, 2008). Além disso, o estudo discute, a partir de Munanga (2008) e de Hall (2011) como as formas de racismo atuam transversalmente nas relações culturais, identitárias e de produção de memórias, e como os corpos negros resistem aos discursos oficiais. Com uma postura crítica, o texto promove a reflexão sobre as diversas formas que os discursos

hegemônicos efetivam seus traços de poder enquanto os grupos subalternizados procuram meios para mostrar as diferenças e o pluralismo social cultural da sociedade brasileira.

Na mesma direção, o texto **TIRA EM QUADRINHOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA** instiga os autores a responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma o gênero *Tira em quadrinhos* pode ser trabalhado em turmas do Ensino Médio tendo como parâmetro a abordagem dialógica? Como proposta metodológica, o estudo seguiu a hipótese de que a abordagem dialógica pode conferir a esse gênero do discurso a possibilidade de ser trabalhado de forma dinâmica e estratégica, tendo em vista que oferece aos leitores uma multiplicidade de possibilidades de olhares. Nesse sentido, seguindo o parâmetro das dimensões do gênero desenvolvidas por Bakhtin (2006), são discutidas as configurações de conteúdo, da forma composicional e de estilo em conjunto.

Em outra vertente de representação, o artigo **DA GRAMÁTICA AO USO: AS PALAVRAS ESTRANGEIRAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO** objetiva investigar as palavras estrangeiras no português brasileiro sob a perspectiva da Lexicografia e, considerando o uso das palavras inseridas no interior de alguns verbetes do dicionário de Língua Portuguesa, constitui-se como parte integrante do vocabulário nacional. O estudo apresenta como abordagem teórica o Funcionalismo linguístico associado à construção gramatical e à inserção de palavras no âmbito lexical, com base na Lexicografia. O *corpus* foi extraído do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete (2009), que apresenta palavras e expressões advindas de línguas estrangeiras que hoje fazem parte do léxico do português. A partir desse estudo, constata-se que o uso das palavras estrangeiras não “prejudica” a gramática do português, sendo que a imposição de normas gramaticais em detrimento da língua em uso no que se refere à noção de forma e de função, que tende a modificar a estrutura mórfica da palavra por meio de usos fonéticos, morfológicos e sintáticos padronizados.

Orientado por abordagens antropológicas e linguísticas, o texto **EL SUEÑO COMO HECHO SOCIAL: ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DEL PUEBLO INDÍGENA KUKAMA-KUKAMIRIA (PERÚ)** é resultado da análise de sonhos para além de uma análise psicanalítica, entendendo-os como eventos culturais que refletem aspectos sociais, religiosos e cosmopolíticos. É por meio dos sonhos que ocorre uma espécie de forma privilegiada de comunicação entre humanos e não-humanos. Para corroborar seu relato, o autor destaca que para o povo indígena Kukama Kukamiria (Peru), os eventos oníricos são espaço-tempo privilegiados em que ocorrem conexões entre “pessoas”. A partir da análise de 3 histórias presentes no documento *Mito e xamanismo: o mito da terra sem mal no Tupí-cocama da*

Amazônia peruana (2002), foram identificadas maneiras de interações entre sonhadores e parentes que morreram ou se identificaram com espíritos (não humanos). Esses eventos são considerados como fonte de conhecimento e como lugares de comunicação cosmológica, em que se misturam relatos do cotidiano, possibilitando que pessoas “possam” viajar entre os três mundos: o céu, a terra e os mundos subaquáticos, fatos que retratam características culturais de povos que residem na Amazônia peruana.

Ainda no escopo de discussões sobre traços culturais e identitários de povos amazônicos, o artigo **CULTURAL-IDENTITY TIES AND UNTIES IN THE CORNERS OF AQUIRI – “THE LAND OF THE BRAVE” – IN THE LYRICS OF THE SONG RIMADEIRA** objetivou analisar um dos traços das produções culturais identitárias de sujeitas e de sujeitos acreanos, concernente ao homem da floresta, conhecidos como seringueiros a partir da letra da música Rimadeira de Álamo Kário. Por meio dos discursos presentes na letra, o artigo mostra formas ideologicamente constituídas que podem refratar traços culturais e identitários, como também alguns elementos paisagísticos que se tornaram pontos de referência no Acre e que podem servir de subsídios para a compreensão de um dos traços historiográficos de sujeitas e de sujeitos que fizeram parte da história de consolidação do estado do Acre.

Criando inteligibilidades sobre facetas identitárias de povos latino-americanos, a partir da obra *Los Ríos Profundos* (2011) de José Maria Arguedas, que se insere na corrente literária do neindigenismo, o texto **RACIALIDADES, ARQUÉTIPOS E ESTEREÓTIPOS FEMININOS NA OBRA LITERÁRIA LOS RÍOS PROFUNDOS DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS** aborda os estereótipos femininos construídos à mulher andina, a “*chola*”, bem como o olhar do colonizador sobre categorias referentes à gênero e à raça por meio de abordagens teóricas advindas de Jung (2020), Estés (2018), Quijano (2005), Federici (2017) e Lugones (2008). No artigo, foram destacadas as relações afetivas e conflituosas do personagem Ernesto, sobretudo no capítulo *El motín*, que retrata a figura de Dona Felipa que organiza e lidera uma grande manifestação contra as injustiças cometidas em sua comunidade. Ademais, ao longo da narrativa, observa-se o poder que a Igreja tem sobre os sujeitos subalternos da comunidade, bem como a insurgência das mulheres em combate a esse poder.

Ainda tratando de aspectos linguísticos e culturais de povos latino-americanos, o texto **O CASO DO PORTUNHOL: UMA LÍNGUA DE FRONTEIRA(S)** analisa os diferentes contextos comunicativos de representação do “portunhol” e as implicações atribuídas ao seu uso a partir de autores como Zolin-Vesz (2014), Sturza (2019), Bagno (2011), Lipski (2011), Brito (2010) e Dell Hymes (1972). O artigo apresenta o portunhol como um fenômeno

linguístico a partir da hibridação do português com o espanhol em situações de contato. Esse fenômeno ocorre em situações de fronteiras em que há comunidades de fala que permitem o contato do português e do espanhol, cujos traços linguísticos são vistos como “erro” em instituições de ensino. Além disso, o estudo propõe algumas considerações sobre a abordagem educacional do “portunhol”, bem como maneiras de se pensar e de se refletir sobre seu emprego nas muitas práticas comunicativas.

E, para finalizar o conjunto de textos que compõe esta edição, o artigo **ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL MEDIADA POR LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DEL IFAC** analisou as experiências pedagógicas de ensino e de aprendizagem de espanhol possibilitadas pela metodologia de projetos, valorizando pesquisa e extensão, cultura e tecnologia. Alunos do Curso (FIC) participaram de ações do projeto de extensão do IFAC na *Amazônia peruana: interação linguística e cultural*, a partir de abordagens teóricas concernentes aos estudos da linguagem de Voloshinov (2017), da interculturalidade defendida por Kraviski e Bergmann (2006) e Williams (1969). O estudo é de base qualitativa, com pesquisa-ação Thiollent (2011) e tem natureza descritiva.

A partir da publicação desta edição, esperamos colaborar com a produção de saberes na graduação, na pós-graduação e nas pesquisas diversas, tendo em vista que o ato de aprender e de compreender o mundo nas suas mais diversas dinâmicas deve ultrapassar os muros da academia e, por conseguinte, contribuir de maneira direta e indireta com as sociedades e, assim, convidamos leitoras e leitores a fazer uma imersão no universo das representações simbólicas pelos textos que resultam em práticas de fortalecimento dos campos de estudos referentes à linguagem.

Referências:

ANZALDÚA, GLORIA. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos Feministas. 1º semestre de 2000.

Equipe Editorial

Aquésia Maciel Góes (GEADEL/UFAC)¹

Jardel Silva França (NEABI/UFAC)²

Luciano Mendes Saraiva (GEADEL/UFAC)³

Maristela Alves de Souza Diniz (GEADEL/UFAC)⁴

Shelton Lima de Souza (GEADEL/UFAC)⁵

¹ Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3271-2171>; aquesia.goes@ufac.br

² Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2449-3298>; jardel.franca@sou.ufac.br

³ Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7437-6340>; luciano.saraiva@ufac.br

⁴ Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9841-3847>; maristela.diniz@ufac.br

⁵ Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>; shelton.linguista@gmail.com

ENTRE CONTOS, ENCONTROS E ENCANTOS: LINKS PARA O ENSINO VIRTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**Between stories, meetings and enchantments: links for virtual teaching of the portuguese language**Alan Henrique Oliveira Almeida¹**RESUMO**

Cabe à escola atual reinventar-se para formar aprendizes capazes de produzir e recepcionar os textos pertencentes ao meio digital. Assim, o presente trabalho procura analisar uma proposta de intervenção pedagógica baseada no desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas, que promovam os chamados letramentos literário e digital, defendidos respectivamente por Cosson (2014) e Soares (2002). Essa proposta de ensino é resultado do trabalho realizado no curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC), materializada através do manual didático “Entre contos, encontros e encantos” (ALMEIDA, 2017), que, por sua vez, é fundamentada nos preceitos teóricos de Dolz e Schneuwly (2013). O objeto de análise delimita-se em observar as atividades e procedimentos adotados para a formação de leitores e escritores, desenvolvendo a capacidade de leitura autônoma, da habilidade de escrever textos de autoria própria, utilizando recursos para reescrevê-los e aprimorá-los e da competência de reflexão e análise dos usos dos recursos da linguagem.

Palavras-Chave: Letramento digital e literário; Sequência Didática; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

It is up to the current school to reinvent itself to form learners capable of producing and receiving texts belonging to the digital environment. Thus, the present work seeks to analyze a proposal for pedagogical intervention based on the development of linguistic and discursive skills, which promote the so-called literary and digital literacies, defended respectively by Cosson (2014) and Soares (2002). This teaching proposal is the result of the work carried out in the postgraduate course of the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS/UFAC), materialized through the didactic manual "Entre contos, encontros e encantos" (ALMEIDA, 2017), which, in turn, is based on the theoretical precepts of Dolz and Schneuwly (2013). The object of analysis is limited to observing the activities and procedures adopted for the formation of readers and writers, developing the capacity for autonomous reading, the ability to write texts of one's own authorship, using resources to rewrite and improve them and the competence of reflection and analysis of the uses of language resources.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre. Licenciado em Letras/Português e respectivas Literaturas e em Letras/Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professor da rede pública de Educação Básica, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. E-mail: alheolal@gmail.com

Keywords: Digital and literary literacy; Following teaching; Portuguese Language Teaching.

1. Introdução

O ensino de língua materna parece, a priori, uma tarefa fácil, pois acreditamos que os alunos já conhecem e dominam as formas empregadas para comunicar-se com os demais falantes do mesmo idioma. No entanto, podemos questionar se os falares trazidos pelos alunos para a escola são as raízes do problema. Ou, ainda, se o uso dessas variantes da língua favorece ou dificulta a aprendizagem. Cabe indagar, também, como a abordagem do ensino de língua é realizada, levando em consideração os conhecimentos linguísticos que esses sujeitos trazem para a sala de aula.

Os questionamentos referidos acima conduzem à reflexão sobre os papéis, os aspectos característicos e as práticas dos principais indivíduos envolvidos na escolarização: professores e alunos. Precisamos, ainda, fazer o recorte referente ao nosso foco primário, o ensino público, evidenciando suas demandas e limitações.

As dificuldades encontradas são diversas: infraestrutura precária, ausência de materiais e recursos didáticos adequados, falta de acompanhamento da família, inúmeros casos de violência e indisciplina, componentes curriculares, que pouco condizem com a realidade da clientela, professores sem aperfeiçoamento, dentre outros. O resultado não poderia ser diferente: alunos que quase não aprendem (ou não querem aprender) e que abandonam a escola (ou são obrigados a abandoná-la). Aos poucos, a escola, que deveria ser uma conquista das massas populares, torna-se vilã, um martírio ou, de forma clichê, um verdadeiro depósito de crianças.

Em face de tantos problemas, é imprescindível uma iniciativa, que amenize a situação, de modo a frear o fracasso escolar, preparando melhor os professores que atuam no processo da educação fundamental, levando-os a refletir sobre novas ações educativas, que atendam às exigências do mundo atual. Por esse motivo, criou-se o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que tem se constituído em uma tentativa de construção de novos conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, que prioriza a aplicação de inovações e adequações dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, procedemos às presentes reflexões crítico-teóricas, que se materializam através de uma proposta de intervenção, a qual se fundamenta no desenvolvimento das competências linguísticas, de forma integrada, para a consolidação de um trabalho educativo final: a produção textual.

Em meio a essas problemáticas apresentadas, o trabalho aqui proposto consiste em descrever e analisar a sequência didática “Entre contos, encontros e encantos”, que propõe um caminho para a produção de contos literários no 9º ano do ensino fundamental, sendo que esta

produção está imersa no ambiente digital, envolvendo a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação, por meio da utilização do aplicativo denominado Google Docs.

2. O ensino de língua portuguesa, produção textual e o ensino de literatura: reflexões e pressupostos teóricos

Tradicionalmente, o trabalho em torno do ensino de línguas (materna ou estrangeiras) fundamentou-se no automatismo e reprodução mecanizada de nomenclaturas, memorização de conceitos, classificações, traduções e outras atividades, que privilegiavam o ensino da gramática normativa como se esta fosse a própria língua. Assim, observamos que a concepção de língua, linguagem e da própria gramática era aquela na qual o (re)conhecimento das estruturas da língua supostamente permitiam exímias atividades de pensamento e a impecável atividade de expressão retórica. De modo sumário, a prática educativa fundamentada à luz dessas concepções limitava-se ao estudo e classificação das palavras e das frases de maneira isolada.

Com o estabelecimento de novos estudos no campo da linguagem, o ensino de língua foi tomando novos rumos, os aspectos extralinguísticos foram incorporados, e somam-se, ainda, as novas noções como: o contexto sociocomunicativo, as condições de produção e recepção e os papéis sociais dos interlocutores, elementos considerados de extrema relevância para compreender as manifestações da linguagem humana. Tais estudos apontam para uma nova abordagem pedagógica para o ensino de línguas, embora haja uma persistência no ensino exclusivamente gramatical praticado por algumas instituições escolares e alguns educadores.

A insistência da referida abordagem pedagógica resulta, conseqüentemente, no chamado fracasso escolar: alunos que não compreendem nem escrevem textos simples; discentes conformados em não saber o português ensinado na escola; aversão às atividades de leitura e produção textual, e, principalmente, às tarefas taxonômicas das classes gramaticais de língua portuguesa. E diretamente relacionado a isso, temos prováveis casos de reprovação e evasão escolar.

2.1 Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa

Ao considerar o que se espera como metas para a atividade escolar de forma geral, percebemos claramente o quão incoerentes são as práticas pedagógicas, nas quais se privilegiam a sistematização linguística e a mecanização das práticas discursivas. Ora, se é dever da escola desenvolver alunos dotados do mínimo de consciência cidadã e formar agentes ativos na participação crítica do meio em que estão inseridos, não se pode esperar que isso seja alcançado, fazendo com que estes apenas realizem cópias de textos, memorizem conceitos gramaticais ou

oralizem um texto escrito, acreditando que nessas situações temos legítimas práticas de interação verbal.

Privilegiaremos em nosso trabalho, aqui proposto, os objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. O referido documento propõe que, ao final dessa etapa da escolarização, o aluno tenha ampliado o seu domínio sobre a prática discursiva em diferentes situações comunicativas. A respeito disso, os PCN (BRASIL, p. 40, 1998) afirmam que:

Organizados em torno do eixo USO-REFLEXÃO-USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas.

Evidencia-se, portanto, qual é o ponto de partida e o de chegada da aula de Língua Portuguesa, isto é, os usos da língua, a sua vivacidade e a capacidade de formar e transformar os sujeitos, alguns dos aspectos, notados apenas, se observarmos práticas discursivas reais.

Portanto, é perceptível que os caminhos para a prática educativa da língua portuguesa se desdobrem em trajetos que nos levam a repensar *o que e o como ensinar*. Sendo assim, avancemos a simples e exclusiva análise de frases e exemplos que não fazem parte do imaginário e convivência dos alunos e alcancemos às materializações discursivas da língua, os textos, que por sua vez, não podem ser negligenciados, sendo usados como pretexto para o estudo estrutural, mas devem ser encarados como prática social de interação entre os sujeitos.

2.2 O gênero textual como pilar do ensino da língua portuguesa

O ensino escolar, de maneira sintética, tem como objetivo preparar o sujeito para a atuação cidadã, e para isso ensina o indivíduo a lidar com as diferentes linguagens. Nesse contexto, promover condições e situações que desenvolvam a competência discursiva é dever da instituição escolar, de forma que os discentes sejam capazes de utilizar os recursos da língua para realizar práticas de interlocução em diferentes contextos.

Conforme os PCN, a importância e o valor atribuídos aos usos da linguagem são produtos de uma construção histórica e social, que se modificam ao longo do tempo, que conseqüentemente ocasionam uma necessidade de transformações expressivas no âmbito educacional:

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa de exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, p. 23, 1998)

Destarte, essa revisão resulta no emprego de um objeto que atua no eixo integrador das práticas de interlocução, conhecimentos sobre o sistema linguístico, identificação dos aspectos culturais, históricos sociais e as relações de poder que subjazem os processos comunicativos. Os inúmeros textos que são produzidos e circulam nos diversos setores sociais são exemplos de como esses fatores estão interligados em favor da construção de sentidos que permitem a interação humana.

As manifestações languageiras, de certo modo, são moldadas pelos aspectos anteriormente citados. O filósofo russo Mikhail Bakhtin as define como “tipos de enunciados relativamente estáveis” (2011, p.262) aos quais ele denominou gêneros discursivos.

A noção de gênero discursivo contribuiu para a discussão no âmbito da linguagem, pois os limites das estruturas da língua são rompidos ou ultrapassados, sendo possível, assim, alcançar as complexidades que fazem parte da realização linguística, pois há em jogo todo o contexto social e histórico, as relações de poder, as intencionalidades discursivas, que obrigatoriamente exercem suas influências sobre o modo como os discursos são materializados.

Com a introdução desse conceito, o ensino de língua pode contemplar a leitura e a escuta dos textos, a expressão oral e a produção escrita bem como a análise dos fatos da língua para tornar possível a compreensão e utilização das formas linguísticas. Tal conceito nos leva a repensar o objeto de ensino da língua portuguesa. Irandé Antunes acredita que as transformações no ensino de português não estão nas escolhas dos procedimentos metodológicos, mas na definição do objeto de ensino, que contemple o trabalho com a oralidade, a escrita e gramática. Dessa maneira, a autora defende que a unidade textual deve ser esse objeto: “...toda atividade linguística é necessariamente textual. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura... são necessariamente de textos; se não, não é linguagem” (ANTUNES, 2003, p.111). Desse modo, os questionamentos acerca da produção e recepção textual e suas finalidades sociais para a interação constituem um caminho eficaz para o uso e reflexão da língua.

Evidenciamos que a supracitada perspectiva, em torno dos textos, exige do professor um esforço pedagógico maior, tendo em mente que o docente terá que assumir um papel de pesquisador, leitor e criador do próprio material didático que se adeque à realidade e necessidades de seu grupo de alunos. Historicamente, o docente tem se submetido a um papel passivo, em que apenas lhe dizem o que fazer, seja pelo livro didático, seja pelas apostilas ou planos pré-estabelecidos, tornando o profissional citado um mero reproduzidor de discursos e fazeres em torno de sua atuação laboral.

Cabe fazer o seguinte questionamento: Ora, como o professor poderá desenvolver nos alunos uma consciência crítica e atitudes participativas se nem ele próprio o faz? Para isso, o docente necessitará se colocar em posição de leitor e crítico de múltiplos textos de diferentes gêneros, locais, autores e épocas. Levando em conta a presença dessa variedade textual, é imprudente desconsiderar as especificidades de cada texto. Sob essa ótica, nos restringiremos a tratar sobre uma materialização linguística peculiar, que se serve de recursos estilísticos, de intenção estética e da criação imaginativa, nesse caso nos referimos ao texto literário.

2.3 O estudo do texto literário na escola

É nítida a participação dos processos de escrita nos ambientes mais diversos da criação e atuação humana. É evidente, também, que o domínio ou a falta de acesso a eles são fatores que determinam a inclusão ou a exclusão em certas esferas sociais, serviços, bens materiais e culturais. Em meio a estes últimos, podemos destacar a literatura, que por muito tempo foi considerado um patrimônio exclusivo da burguesia e das classes mais abastadas. Com a massificação da escola, outros estratos sociais puderam ter acesso aos “segredos” da escrita e à leitura, que eram privilégios dos nobres e dos clérigos. Contudo, isso não resultou em uma popularização da literatura; a história nos mostra que as práticas de leitura e produção dessa espécie de texto continuaram, nas mãos de um público aristocrático. Com a queda dessa elite, houve uma notável mudança nessas práticas, a literatura foi perdendo seu espaço.

Rildo Cosson (2014) afirma que vivemos nas escolas um quadro complicado quando nos referimos à literatura, visto que há um desinteresse, um desprezo e desconhecimento em relação a este campo do conhecimento humano. Ele afirma ainda que:

Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. (COSSON, 2014, p. 10).

O tipo de tratamento muitas vezes dado à literatura na instituição escolar acaba subestimando o potencial formativo de tão importante esfera do conhecimento humano, uma vez que os textos literários não recebem a atenção merecida, tornando-se um mero pretexto para o cumprimento de conteúdos conforme exigências dos programas e planos pré-estabelecidos, ou, ainda, transformam-se em simples coadjuvantes mediante o protagonismo do estudo das épocas e escolas literárias. Notamos, desse modo, os motivos pelos quais a leitura de literatura

é pouco interessante para nossos jovens, já que o estímulo esperado nas séries finais do ensino fundamental é limitado ou inexistente e no ensino médio o foco que deveria ser dado aos processos de recepção e compreensão da obra literária é transferido para uma abordagem histórica, que pouco contribui para a formação de leitores de literatura.

Compreendemos que a escola tem um papel fundamental em termos de escolarização e popularização da literatura. É na escola que muitos desses alunos entram em contato com o texto literário, se levamos em consideração as condições socioeconômicas (pais analfabetos ou pouco escolarizados, ausência de livros em casa...) causadoras de restrições de acesso à cultura letrada. A instituição escolar é um lugar privilegiado no que se refere às práticas, principalmente didáticas, de produção e recepção de textos, os quais intermedeiam uma série de relações entre os sujeitos, os poderes, os lugares, e os contextos em torno de propósitos estabelecidos. Em tal arena, entram em jogo não somente a função escolar dos textos, mas, principalmente, o caráter transversal da escrita, que, por sua vez, possui o seu lugar de destaque na sociedade como agente de inserção e exclusão social. Deparamo-nos, assim, com um conceito em particular, no qual as práticas de leitura e escrita estão vinculadas às atividades e demandas sociais. Tal preceito assume, atualmente, um grande destaque na área educacional: o *letramento*.

2.4 Letramento para a promoção de um ensino significativo

Como dito anteriormente, a escrita antecede, perpassa e ultrapassa nossa existência enquanto sujeitos socialmente situados em um contexto em que o registro gráfico ocupa um lugar central dentre as manifestações da linguagem. A importância da aquisição do código da escrituração é legitimada até mesmo por aqueles que não a dominam. Com efeito, não podemos considerar apenas a apropriação do código alfabético como fator único para que os sujeitos estejam inseridos de fato nas situações que envolvem a cultura escrita.

Assim, conforme afirma Magda Soares (1999) o termo *letramento* não pode ser confundido com a palavra *alfabetização*. Esta última se refere ao processo de aprendizagem da materialidade linguística, desenvolvimento da capacidade de codificação e decodificação dos signos da língua em sua modalidade escrita, que permitem a produção e a recepção de textos escritos enquanto que a primeira envolve os usos e a inserção dos indivíduos nos processos de escrita e leitura em função das exigências da coletividade social. Tais reflexões nos levam aos aspectos fundamentais para compreender a complexidade em torno do conceito de letramento.

No presente trabalho nos interessa, prioritariamente, duas espécies deles: o letramento digital e o literário. Focalizaremos neste momento, no tipo de letramento mencionado por

último, visto que será mais oportuno debruçarmos de maneira mais aprofundada sobre o letramento digital, ao falar sobre as tecnologias da informação e comunicação.

Adotaremos a concepção de letramento literário adotada por Cosson (2014) na qual este é visto como uma prática social e, dessa maneira, está a encargo da escolarização, porém a simples leitura por fruição não é suficiente, torna-se necessário ir além para compreender que a literatura, enquanto lugar pleno de saberes, precisa ser estudada de modo sistemático. Cabe à escola ensinar ao aluno os procedimentos para ler e produzir textos literários e estimular a criação de hábitos leitores, que garantam o acesso ao acervo diversificado de produções literárias, desde as mais tradicionais até aquelas mais populares. Por conseguinte, o trabalho com a literatura ultrapassa a mera decodificação, os protocolos e roteiros de leitura mecanizantes, e a tentativa de cristalizá-la, abrindo espaço para construção e expansão de sentidos do texto.

A escola como agência de letramento primordial em nossa sociedade tem a obrigação de organizar “o conjunto de práticas socialmente organizadas, que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar em contextos específicos” (GOMES, 2011, p.14). Entramos, assim, em no campo do letramento digital.

Concordamos com Magda Soares, no que diz respeito ao letramento digital enquanto:

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 152)

De acordo com a discussão teórica, poderemos delimitar os rumos tomados para a construção do dispositivo de ensino, de maneira que é possível estabelecer um *link* entre os objetivos de ensino envolvidos no desenvolvimento da competência linguística dos alunos e a promoção dos letramentos literário e digital, através da aplicação do modelo teórico-metodológico, sequência didática para a produção do gênero conto, no ambiente virtual *Google Docs*.

3. Análise da sequência didática: “Entre contos, encontros, encantos...”

O dispositivo de ensino em questão poderá ser aplicado, preferencialmente, no 9º ano do ensino fundamental. As atividades nele presentes procuram, de forma articulada, promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos mediante tarefas que: exercitem as várias habilidades da leitura; desenvolvam o pensamento reflexivo sobre os usos da língua, ampliem os conhecimentos sobre as convenções da escrita para tornar possível a produção de contos literários; despertem a sensibilidade e interesse pelo texto literário, e

incentivem os usos das tecnologias da comunicação e da informação como instrumento potencializador de aprendizagens.

O título do caderno de orientações já indica suas intenções em trabalhar as especificidades oriundas do texto literário enquanto manifestação artística da linguagem, capaz de permitir a contemplação das inúmeras sensações e experiências humanas. Concomitantemente a isso, temos a ideia de interação e a capacidade de se integrar ao meio em que estamos inseridos, agindo sobre outrem, transformando e ressignificando as práticas sociais. Os encontros constituem as conexões, as trocas, o compartilhamento, seja o virtual ou o real. Além desse intercâmbio por vias digitais, prioriza-se aquele realizado fisicamente, pois o encontro referido é prioritariamente humano, que almeja não somente o Outro, mas, sobretudo, a si mesmo enquanto ser humano capaz de sentir emoções, demonstrar empatia e expressar sensações.

O material do professor está subdividido em doze oficinas, as quais compreendem todos os passos estabelecidos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013) para a sequência didática: a apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final. Em cada uma delas estão especificados os objetivos de ensino a serem alcançados bem como o material didático necessário para sua execução. As oficinas são divididas em diferentes momentos ou tópicos que fazem recortes e/ou aprofundam determinados conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas. As atividades são de diferentes naturezas.

A análise será realizada conforme os tópicos que seguem: a contextualização da situação de comunicação, a produção inicial, a leitura de textos diversos no gênero em questão, a análise e sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos, a produção coletiva do texto, a produção em duplas, a revisão dos textos, e a publicação dos textos.

3.1 Contextualização da situação de produção

Presente na primeira oficina, denominada “Primeiros combinados”, a etapa inicial da sequência é a explicitação do projeto de escrita e da situação de produção, isto é, o momento no qual o professor deve apresentar o gênero a ser estudado, estimulando os alunos a pensarem sobre a relevância da leitura e da escrita do texto *conto*. Desse modo, estabelece-se nessa ocasião uma situação didática oportuna para diagnosticar os saberes que os alunos trazem em relação às suas experiências leitoras desse gênero, às situações de comunicações em que esses textos são produzidos e recebidos, aos objetivos e propósitos do texto, aos interlocutores e aos suportes e esferas comunicativas que o fazem circular.

Para realizar esse diagnóstico, o caderno de orientações indica a estratégia de perguntas diretas como forma de problematização, visando a participação oral do discente. Ao questionar esses saberes, mobilizamos a construção de um “modelo” que todos nós, falantes, escritores, ouvintes e leitores criamos ao longo de nossa existência. Koch e Elias (2015) definem como competência metagenérica esse conjunto de conhecimentos a respeito da caracterização e funções dos gêneros de textos.

Também faz parte desse processo de contextualização inicial, a apresentação do aplicativo Google Documentos, presente na segunda oficina denominada “Logando na rede”, já que a integração e a instrução dos procedimentos de acesso são necessárias para o desenvolvimento das ações educativas propostas na sequência. Esta etapa da sequência possui extrema importância para o bom andamento das propostas de ensino sugeridas. Essencialmente, o professor precisa ter domínio dos conhecimentos sobre o uso e gerenciamento do correio eletrônico, pois este deve orientar aqueles alunos que não possuem endereço de *e-mail* ou não têm a proficiência para utilizá-lo.

Excepcionalmente, esse tipo de atividade pode servir para o professor discutir junto com a turma algumas especificidades da situação de comunicação dos textos eletrônicos bem como o papel social da inclusão digital na atual conjuntura socioeconômica. Ao problematizar essa temática, será facultado ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre o instrumento que será de igual modo o objeto de estudo e o recurso didático mediador de aprendizagens.

3.2 A produção inicial

Conforme é explicitado na terceira oficina, chamada “Primeiras palavras”, as ações pedagógicas da aula em questão têm o objetivo de propor uma primeira escrita do gênero textual conto. A proposta de produção textual é simples, apenas solicita que os alunos escrevam um conto conforme suas escolhas particulares em relação ao tema a ser abordado, o enredo, as personagens. Desse modo, não há muitas restrições quanto ao modo de escrever o texto, por conseguinte a criatividade e a reconstrução sobre o imaginário em torno do texto conto sugerem um tom mais libertador em relação ao desenvolvimento do exercício. Simultaneamente ao que parece ser uma tarefa simples, há, de forma subjacente, na primeira produção, um alto grau de desafio para o aprendiz, haja vista que ele terá que retomar suas experiências sobre como se deve construir o gênero conto.

No manual de orientações do professor não está explicitada qual a consigna para a realização do processo de produção textual. Percebemos apenas sugestões de procedimentos

que orientarão esse percurso. Desse modo, cabe ao professor, que lança mão do manual, reconstruir ou elaborar, conforme sua escolha, a consigna mais adequada para o seu grupo de alunos. A elaboração dos comandos da tarefa é fundamental para antecipar o que se pode esperar do texto e ajuda a definir o que será observado no texto: identificação do gênero, familiaridade com os propósitos comunicativos e a configuração textual. A tarefa de escrita inicial é fundamental para estabelecer um comparativo entre o estado rudimentar da aprendizagem e o estágio final do desenlace da sequência didática, isto é, o desempenho, desenvolvimento e evolução do aluno em relação a seu próprio crescimento. Conforme as orientações curriculares da SEE-AC (2009), a avaliação em relação a si mesmo consiste em considerar o estágio dos conhecimentos anteriores à intervenção pedagógica e estabelecer um comparativo com o que o discente adquiriu durante o processo de ensino.

3.3 A leitura de textos diversos no gênero em questão

As práticas de leitura tornam-se elemento-chave para a aquisição dos saberes necessários para a interpretação e posterior produção do gênero estudado, haja vista que elas serão a base fundamentadora para o reconhecimento das marcas linguísticas e discursivas do gênero textual. De igual maneira, servirão de instrumento da análise e sistematização das informações sobre as condições de comunicação de tal materialidade textual.

A maioria das oficinas da sequência didática conta com atividades de leitura, geralmente de um exemplar diferente do gênero conto. A leitura desses textos é um modo de fazer com que os alunos tenham maior contato com esse tipo de texto, ou ainda, se pensarmos em alguns casos, a escola representa o primeiro contato com a espécie textual em tela. Conseqüentemente, a aproximação com os contos despertará o interesse em conhecer outras manifestações da linguagem escrita e permitirá a reflexão sobre a utilização dos fatos linguísticos nos textos, que, por sua vez, acarretará na ampliação do repertório discursivo dos alunos, possibilitando a produção textual pertencente a campos sociocomunicativos mais complexos.

O trabalho com a leitura, no material didático aqui discutido, leva em conta o que é defendido por Isabel Solé (1998), sobre o procedimento pedagógico para promover a formação de leitores por meio de estratégias de leitura. As estratégias de leitura, segundo a autora supracitada, se referem às ações que devem ser desenvolvidas e organizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura), de modo que haja uma articulação entre os procedimentos didáticos docentes, com a participação ativa e reflexiva do aluno.

As atividades, na sequência, procuram atender essas etapas. Em todas as oficinas em que se trabalham com os exemplares dos contos, há um momento reservado para a preparação

da leitura. O estágio que antecede a leitura é realizado de diferentes formas: perguntas diretas para resolução escrita, questionamentos que incitam a discussão coletiva do assunto, imagens e figuras que se remetem à temática tratada no texto.

A leitura individual pode ser constatada na oficina 3, na qual sugere-se a leitura silenciosa do texto “O conto dos três irmãos”, e, também na oficina 8, na qual os alunos são convidados a escolher em meio a uma diversidade os textos que desejam ler. O tipo de leitura individualizada é importante para que o educando seja capaz de interagir diretamente com o texto, levando-o a recapitular, retomar, inferir, sentir dúvidas, procurar soluções e meios para resolvê-las, isto é, no processo de interação e exploração do texto, o discente torna-se progressivamente um leitor autônomo.

Ressaltemos, também, a importância da atividade proposta na oficina 8 “Leituras que abrem portas”, pois nela o processo de leitura não é visto somente como uma obrigação escolar, propriamente dita, embora tenha caráter educativo. A forma que a atividade se desenvolve é pouco convencional no contexto da sala de aula, pois, raramente, o discente tem a oportunidade de escolher o que deseja ler na classe. Geralmente, a seleção é feita pelo professor ou pelos materiais utilizados por ele. Ao criar situações capazes de permitir ao aluno a possibilidade de utilizar os espaços de práticas leitoras e de acessar os meios de veiculação de textos, o professor quebra alguns paradigmas tradicionalmente construídos pela instituição escolar.

Além desse trabalho de estímulo e motivação para a prática de leitura, é importante também ensinar e desenvolver as habilidades e estratégias que são utilizadas na interação aluno-texto em função da compreensão textual. Na oficina 6, por exemplo, há uma tarefa, cujo objetivo é fazer com que os discentes explorem os recursos do *Google* Documentos para auxiliar na interpretação do conto “A cartomante”, de Machado de Assis.

Um dos procedimentos ensinados através da sequência didática é a procura de informações adicionais por meio da barra de pesquisa *online*, cuja funcionalidade é enriquecedora para a formação leitora, uma vez que os discentes, no percurso da leitura, provavelmente, podem encontrar algumas dificuldades para construir sentido em algumas passagens do conto, as quais podem ser causadas pela incompreensão de algumas palavras, expressões ou outras referências. A tarefa mencionada se assemelha muito ao que se vem fazendo tradicionalmente com o uso de dicionários e glossários, porém, ao ser realizada em meio digital, há o diferencial da agilidade e facilidades das buscas na *web*, pois nela encontramos um número incrivelmente maior de informações se compararmos com as pesquisas nos meios impressos como os dicionários e enciclopédias.

A outra seção de atividades realizadas após a leitura é a *Construção do texto*, cujo objetivo é aprofundar a discussão sobre os mecanismos linguísticos e estilísticos próprios do gênero conto. Portanto, refere-se ao uso da língua como manifestação literária, que atende a propósitos comunicativos específicos. A reflexão sobre tais empregos dos recursos de linguagem é imprescindível para o processo de formação de leitores e escritores autônomos.

Por fim, a leitura de diferentes exemplares de contos procura não somente desenvolver as capacidades languageiras dos aprendentes, mas, a constituição do sujeito-cidadão capaz de posicionar-se diante da obra literária, reafirmando ou problematizando os valores culturais, construindo diferentes visões de mundo mediante à elaboração e exploração de significados.

3.4 A análise e sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos

Além de ler diferentes exemplares do gênero conto, realizar estudos sistemáticos sobre os elementos composicionais e os recursos expressivos de tal texto, torna-se fundamental para a construção da representação em torno dessa materialização textual, o que, conseqüentemente, resulta na solidez dos conhecimentos sobre como utilizar e compreender os usos linguísticos recorrentes da esfera comunicativa literária. No material didático estudado, verificamos que as atividades denominadas Construção do texto desempenham as funções de despertar e estímulo do processo reflexivo sobre o modo particular de elaboração do discurso literário e da organização da arquitetura textual, envolvida no conto literário.

Na oficina “No mundo da fantasia”, encontramos a primeira tarefa com um cunho analítico em torno da construção do conto. Os questionamentos são direcionados para a elaboração de algumas noções sobre alguns elementos que compõem a sequência tipológica narrativa. Há, nesse primeiro momento, uma preocupação em fomentar no aluno a capacidade de identificação de alguns tópicos, tais como a presença de uma entidade, que relata os fatos ou descreve o modo como o tempo e o espaço são delimitados. Outro fator importante que fica evidente é o fato de que não é interessante, em primeira instância, classificar ou apresentar a nomenclatura de tais elementos.

Para envolver o aluno nas particularidades da linguagem literária, temos as atividades da oficina “Como se conta um conto...”, cuja finalidade é a identificação dos recursos linguísticos e literário do conto. Para isso, utiliza-se como texto base para a análise o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Após as questões sobre a compreensão textual, a próxima seção de atividades sugere que a utilização dos sinais de pontuação sejam problematizados. Desse modo, o estudo do citado tópico gramatical não é feito de forma isolada e

descontextualizada por intermédio de frases soltas ou a memorização de inúmeras funções da pontuação. Na verdade, o que verificamos é uma retomada de passagens do texto para ilustrar a multiplicidade de usos para um mesmo sinal de pontuação, levando em conta a maneira que os usos em questão atuam para a construção da linguagem narrativa.

Em outra oficina, chamada O esqueleto do texto, procura-se explorar a forma como o conto “A cartomante, de Machado de Assis é construído, de forma a identificar o modo como o narrador faz as alusões temporais e espaciais e joga com discurso a partir das retomadas e *flashbacks* para narrar os fatos. Observa-se, também, as formas como o narrador introduz suas opiniões e impressões, e como abusa do tom irônico para desenrolar o enredo. Nessa atividade, a aplicação da habilidade de realizar grifos e destaques no texto é primordial para a sistematização dos aspectos estruturantes do conto: as marcas do narrador observador mediante o uso de verbos em 3ª pessoa bem como passagens que revelam a participação subjetiva do narrador ou emissões de juízos de valor; a caracterização física e/ou comportamental das personagens, a marcação da passagem temporal, localização e caracterização dos espaços e o uso de verbos de dizer ou verbos de elocução para indicar falas das personagens.

A sétima oficina explora como as vozes se comportam e integram a composição do conto por meio de uma abordagem em torno dos tipos de narradores e dos discursos direto, indireto e indireto livre. A partir da leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, a seção Construção do texto busca fomentar no aluno a capacidade de reflexão sobre como o desenvolvimento da narração do texto difere dos demais estudados anteriormente, já que as perguntas encaminham para a observação de como a narração em primeira pessoa é mais restritiva e subjetiva do que aquela feita em terceira pessoa, a qual está presente na maioria dos textos utilizados na sequência didática. No conto de Allan Poe escolhido é possível perceber, de forma nítida, como o narrador controla o andamento do enredo conforme sua vontade, realizando recortes e envolvendo o leitor na estória, de acordo com o seu ponto de vista sobre os fatos; por esse motivo, a execução da atividade e a intervenção do professor são importantes para que tal fato fique explícito, embora não haja nesse momento a classificação dos tipos de narrador.

Em seguida, no decorrer da mesma oficina, as atividades se referem aos tipos de discursos presentes na narração. Para sistematizar cada um deles, é apresentado um quadro, que explicita a definição e características de cada um. Para fixação dos conteúdos conceituais apresentados, no primeiro momento, a tarefa é identificar e classificar os discursos em passagens alguns textos. Em seguida, a atividade consiste em reescrever trechos dos contos, transformando o discurso direto em discurso indireto e vice-versa.

Tratando, ainda, sobre as vozes presente nos contos, a oficina em questão explora os tipos de narradores possíveis em uma narrativa, classificando-os em duas categorias: narrador em primeira pessoa e narrador em terceira pessoa. Cada uma delas é subdividida: o primeiro tipo de narrador se desdobra em narrador-personagem e narrador-testemunha enquanto que a outra espécie de narrador é classificada em narrador-onisciente e narrador-observador. Salientamos que, desde as primeiras oficinas, o modo de relatar os acontecimentos e os elementos dos contos já vêm sendo discutido, porém a abordagem sobre esses conteúdos foi feita de maneira que a classificação e a nomenclatura específica não fossem apresentadas como prioridade em um primeiro momento.

Por fim, para envolver os conteúdos trabalhados e exercitar a produção escrita, a última etapa da oficina consiste na proposição da reescrita do “Conto dos três irmãos”, a tarefa procura fazer com que alunos escrevam novamente o referido texto apenas mudando o foco narrativo. Assim, o conto, que era originalmente narrado por um narrador em terceira pessoa, será transformado em um texto narrado em primeira pessoa por uma das personagens: o irmão mais novo, o irmão do meio, o irmão mais velho ou a Morte. A execução desse desafio exigirá dos aprendizes a mobilização dos conhecimentos sobre as flexões verbais, as formas pronominais, próprias da narração em primeira pessoa. Além disso, há a possibilidade do uso dos diferentes tipos de discurso para recriar as falas das personagens, o que exigirá domínio da pontuação e formas verbais adequadas.

Na oficina 9, “O quebra-cabeça narrativo”, o objetivo é identificar os elementos que compõem a sequência tipológica narrativa para facilitar a análise dos contos lidos. Com efeito, os componentes (personagens, narrador, espaço, tempo e enredo) são apresentados um a um, acompanhados de sua descrição e caracterização. As atividades de caráter sistêmico propõem, primeiramente, que o discente preencha, com base na leitura do texto “Rasga-mortalha”, de Robélia Fernandes, uma tabela contendo os momentos constituintes do enredo (situação inicial, conflito, desenlace, clímax e desfecho). A etapa posterior também envolve a construção de uma tabela, todavia o foco é diferente, pois o aluno deve organizar as informações sobre o espaço, as personagens, o tempo, o narrador e o tema ou o assunto dos cinco contos presentes na sequência.

3.5 A produção coletiva do texto

A etapa de produção coletiva representa a primeira oportunidade de verificar o que foi aprendido com o decorrer dos módulos da sequência didática, porquanto a escrita em grupo torna-se o momento no qual as dúvidas surgirão e as trocas de experiências serão evidenciadas

através de um objetivo comum. Contudo, alguns cuidados devem ser tomados para evitar a desorganização e as dificuldades generalizadas, por conseguinte a orientação e o acompanhamento do docente são capitais para o sucesso do exercício.

A proposta de produção textual deve ser clara e adequada para suportar o número consideravelmente grande de autores, cujos conhecimentos são diferentes, apresentam estilos discursivos diversos e dificuldades de escrita particulares. Por isso, a consigna deve ser específica e as etapas de execução devem ser bem definidas para contemplar a efetiva participação de muitos aprendizes.

Observaremos, doravante, a décima oficina chamada “#TamoJunto” cujo objetivo consiste na produção coletiva de um conto mediante utilização do aplicativo Google Documentos. À vista disso, a proposta de produção escrita é voltada para a retextualização de um texto audiovisual, o curta metragem em- animação gráfica “Vida Maria” de Márcio Ramos. A utilização do filme para o fundamentar a escrita do texto demonstra uma preocupação em explorar as diferentes manifestações de linguagem, fomentando, assim, a capacidade de compreender diferentes representações textuais a partir de estabelecimentos de diálogos e retextualizações entre textos de diferentes naturezas.

O caderno de orientações sugere que a turma seja dividida em trios, os quais ficarão responsáveis por criarem um parágrafo do texto, de maneira que cada grupo dará continuidade ao que foi escrito pelo anterior, de maneira que o professor poderá propor o parágrafo inicial do texto. Com efeito, é solicitado que antes do início da confecção textual alguns combinados sobre a situação de produção do texto sejam explicitados. Além disso, a socialização dos procedimentos, que serão realizados, é essencial para que todos entrem em sintonia com o que foi pedido. Assim, uma tabela ou esquema poderão ser elaborados para sistematizar os elementos referentes ao foco narrativo, às personagens, ao cenário e ao enredo. A efetivação da atividade anteriormente comentada atua na zona de desenvolvimento proximal — ZDP —, conceito elencado por Lev Vigotski (1998), estudioso que teoriza sobre a associação entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Devido ao manuseio dos recursos *online* da aplicação Google Docs, os discentes e o professor podem acompanhar, em tempo real, a edição do texto, fator que facilita a visualização e a leitura do texto bem como a antecipação dos eventos, que poderão se encadear posteriormente, evitando, assim, que o texto seja prejudicado por problemas de incoerência ou inadequação coesiva. O papel do professor é propor sugestões e questionamentos durante o processo de produção, buscando evidenciar os aspectos de maiores dificuldades como construções sintáticas truncadas, inadequações vocabulares, erros de ortografia e de pontuação.

É primordial a participação docente na organização da enxurrada de ideias oriundas dos educandos. Normalmente, os pontos de vista e ideias do alunado são expressos de maneira oral e, por isso, a intervenção docente é necessária para torná-los em materialização escrita. Ao final da escrita do conto, o docente deve auxiliar no processo de releitura e revisão do texto.

3.6 A produção em duplas

O processo de redação do conto abrange os momentos finais da sequência didática, já que encontramos na oficina de número onze, “Mãos à obra”, o desfecho das atividades, momento no qual se devem concretizar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, definidas, inicialmente, como metas educacionais.

O primeiro passo definido na oficina é a retomada do tema escolhido para produção dos textos, o qual foi proposto no início da sequência. Tal retrospectiva permite aos discentes a escolha da abordagem dada ao conto, fomentando a reflexão sobre os fatos, os detalhes e as particularidades sobre o contexto ou lugar nos quais estão inseridos. Desse modo, os escritores aprendentes podem falar sobre um fato ou uma figura pública curiosa de seu bairro, ou recriar as histórias e aventuras do seringal narradas por seus avós, relatar e problematizar criticamente algum problema social que atinge sua comunidade.

Posteriormente, é solicitado que sejam recuperadas, também, as condições de comunicação próprias do conto a fim de que os propósitos previamente definidos sejam alcançados. Destarte, faz-se necessário um planejamento sobre o que será escrito.

Consta na sequência, na referida oficina, uma seção responsável por detalhar o passo a passo para a utilização da ferramenta digital a fim de redigir os textos. Tal instrução é feita por meio de imagens ilustrativas, ensino de atalhos e acessos pelos menus da aplicação. As instruções mostram como adicionar coautores no documento e ensinam também como as edições podem ser observadas por meio de um recurso que detalha o que cada autor modificou no texto.

Para que os alunos fiquem cientes dos critérios de avaliação do texto a ser produzido, a sequência didática apresenta uma tabela com descritores necessários para redigir o conto conforme a proposta. O quadro avaliativo possui treze tópicos, formulados por meio de questionamentos, os quais se desdobram em três dimensões de análise: I) Adequação à proposta e ao gênero; II) Construção da coesão/coerência do texto (textualidade); III) Uso das regras e convenções da gramática normativa.

Destacamos, ainda, a importância desse tipo de grade de critérios nos processos de produção, de reescrita e, conseqüentemente, de avaliação, dado que a leitura atenta das perguntas-critérios é capaz de dirigir o olhar do autor e do leitor, pois o aluno-escritor pode perceber o que está bem no texto e ajustar aquilo que pode ser melhorado, realizando, dessa maneira, uma autoavaliação de sua produção textual. Por outro lado, para o leitor analista, isto é, o professor, a tabela de descritores orienta a avaliação da aprendizagem de forma integral, visto que, ao considerar as várias dimensões do texto, o docente pondera as múltiplas capacidades e os diversos conteúdos trabalhados nas oficinas.

A avaliação da aprendizagem é importante para o processo educativo, porém saber fazê-la é extremamente vital. Normalmente, ao avaliar um texto, alguns professores o tratam como objeto correção puramente gramatical, apontando e destacando as inadequações ortográficas ou outros problemas sintáticos e coesivos. Por esse motivo, a tabela de avaliação abrange o texto em sua completude, em seus aspectos linguísticos e discursivos. Deste modo, por exemplo, podemos perceber pelo número de perguntas relativas a essa dimensão é que a ênfase dada à adequação ao gênero é maior do que à ortografia e outros aspectos prioritariamente gramaticais. Portanto, é possível inferir que o fundamental é que o texto seja reconhecível pelo leitor como um conto e não que ele tenha apenas uma impecável correção gramatical.

3.7 A revisão dos textos

A habilidade de reescritura é trabalhada na sala de aula de maneira insatisfatória, pois, normalmente, o aluno produz, entrega o texto para o professor, que, por sua vez, corrige e aponta os erros que os discentes cometem. Em seguida devolve a produção para o discente, que guarda ou simplesmente descarta aquela redação, já que não tem o *feedback* necessário para que as dificuldades sejam superadas.

Como forma de superação desse tipo de situação, o caderno de orientações do professor, na oficina de número doze “Ajustes finais”, sugere tarefas pedagógicas, que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica sobre a própria escrita ou a de outro colega para que os aperfeiçoamentos dos textos sejam executados.

Inicialmente, a sequência propõe que o professor promova uma discussão sobre a relevância do ato de escrever novamente um texto para que os discentes sejam sensibilizados a respeito desse procedimento como parte integrante do processo de produção textual, evidenciando que não se trata somente da identificação de erros e inadequações, mas é, sobretudo, um mecanismo para burilar a constituição do texto. Outra sugestão é a de que o

docente explore algumas questões e dificuldades recorrentes na atividade de escrita textual como a grafia de certas palavras e o uso de sinônimos para evitar a repetição excessiva de palavras. É destacada, também, a importância do desenvolvimento da autonomia do aluno, incentivando-o a dirimir suas dúvidas em diversas fontes como dicionários e livros de gramática, como afirmam Schneuwly e Dolz:

A releitura dos textos é feita, naturalmente, com o apoio de obras de referência, habitualmente disponíveis nas salas de aulas: dicionários, quadros de conjugação, manuais de ortografia etc. Os alunos deverão, portanto, estar familiarizados com a utilização desses diferentes meios. (2013, p.99).

Além disso, devemos ponderar que a disponibilidade do corretor ortográfico no editor de texto não impede o aluno de realizar questionamentos e pensar sobre as complexidades da Ortografia. Sabemos que, apesar de um computador possuir a capacidade de incorporar um vasto banco de dados sobre a gramática de uma língua, há fatos linguísticos que somente são compreendidos e assimilados por seus falantes.

Com o auxílio da aplicação de edição de textos em ambiente digital, há, na referida oficina, indicativos de estratégias para a realização da revisão dos textos produzidos, de forma que os textos sejam compartilhados entre os alunos, e, assim, propiciar uma tarefa em que os educandos leiam e apreciem os textos dos demais. Destarte, será facultada ao aluno a capacidade de desenvolver a leitura para alcançar distintos propósitos, no qual o sujeito que lê assume diferentes posturas: como leitor apreciador da obra, como leitor avaliador, que identifica problemas e inadequações no texto e, por fim, como leitor colaborador, que mostra os indícios para a melhoria do texto.

Portanto, o trabalho com as habilidades de releitura, revisão e reescrita do próprio texto devem ser incorporadas à rotina escolar como prioridade, em virtude do fato de que as atividades que resultam em idas e vindas do texto são as que enriquecem a aprendizagem da escrita, possibilitando que o aluno supere suas dificuldades e encontre no erro uma forma de ampliar seu repertório e domínio sobre a língua.

Notamos que o processo de interação entre professor e aluno, em função das melhorias no texto (que vai e volta diversas vezes), é frequente no ensino superior, principalmente nos programas de pós-graduação, na relação entre orientador e orientando. Todavia, na educação básica, é quase nula ou ineficaz o referido *feedback* em torno do aprimoramento da produção dos textos. Diante disso, faz-se necessária uma transformação dessa realidade para que o professor se coloque na função de orientador dos alunos do ensino médio e fundamental, os quais ressentem mais do que ninguém o acompanhamento pedagógico para ampliar a competência da linguagem escrita.

3.8 A publicação dos textos

Em conformidade com as concepções de língua e ensino, presentes nas orientações curriculares e por compreender que o ensino da língua deve tratar de usos autênticos no convívio social, a sequência didática, ao final de sua última oficina, sugere a publicação e a veiculação ampla dos textos produzidos pelos alunos.

Portanto, a realização de tal etapa representa a finalização do ciclo de uma rotina de aprendizagem, pois o texto foi incluído em uma verdadeira situação comunicativa, na qual os alunos procurarão atender objetivos específicos para alcançar um número grande e diferenciado de leitores, justificando a escrita de forma concreta e significativa.

Dentre as sugestões elencadas pelo manual do professor, existem as possibilidades de organização de um livreto para ser disponibilizado na biblioteca da escola ou a divulgação no mural escolar, de criação um *blog* ou uma página em redes sociais para divulgar esses textos na *web*. Além disso, o professor poderá entrar em contato com *sites* eletrônicos que aceitem publicar textos. Outra sugestão é realizar um evento de divulgação e lançamento da coletânea das obras, um sarau ou coquetel literário, promovendo a mobilização de pais e moradores da comunidade para participarem das atividades desenvolvidas na escola.

À vista disso, a concepção, tradicionalmente estabelecida, em torno da crença de que os textos escritos na sala de aula seriam lidos apenas para que o professor atribua uma nota, vai se desconstruindo e cede lugar à perspectiva na qual os textos devem circular socialmente para atingir o maior número de leitores possíveis. Para isso, devemos instituir um pensamento no qual o texto só ganha vida nas mãos do leitor, isto é, escrevemos por uma necessidade de sermos lidos.

Considerações finais

Os desafios do atual contexto educacional requerem práticas educativas, que atendam às exigências sociais e econômicas do mundo globalizado. Para que isso se concretize, a visão sobre os modos de aprender e de como ensinar precisa ser revista. A respeito disso, o presente trabalho buscou discutir sobre como é possível realizar um planejamento de ações pedagógicas promotoras de aprendizagens, que contemplem o domínio da competência linguística para escrever e compreender sobre a realidade, traçando um horizonte de atuação e transformação social.

Não pensamos, é claro, que o dispositivo didático apresentado seja considerado a “invenção da roda” ou, ainda, o “remédio curador” dos males instaurados na realidade escolar brasileira. Pelo contrário, acreditamos que tal proposta seja uma possibilidade dentre uma

infinidade de opções no fluxo criativo do planejamento docente. Consideramos que um bom planejamento pode ser realizado quando voltado para as transformações e demandas que surgem a cada dia.

A sequência didática “Entre contos, encontros e encantos”, além de se basear nos documentos curriculares oficiais do estado do Acre, apresenta tarefas de ensino voltadas para os conhecimentos prévios dos alunos, e procura desenvolver a capacidade crítica sobre o lugar em que vivem. Portanto, constitui um dispositivo de ensino coerente à proposta educativa do referido contexto sociocultural, entretanto isso não restringe ou limita o alcance desse material, uma vez que ele pode ser aplicado e adaptado às mais diversas realidades: escolas particulares, urbanas, rurais, de diferentes regiões do Brasil.

A instituição escolar precisa superar a concepção conservadora de aprendizagem, na qual a voz do professor é predominante, sendo que esta, na maioria das vezes, representa o único instrumento para a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos. Os alunos precisam ser ouvidos e colocados em situações que os incentivem a serem protagonistas de sua própria aprendizagem, utilizando novas estratégias e diferentes meios para construir os saberes veiculados pela escola.

Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: Orientações curriculares para o Ensino Fundamental – caderno 1, Rio Branco, AC.: SEE, 2009.

ALMEIDA, A. H. O. Entre contos, encontros e encantos: caderno de orientação de produção textual. Rio Branco, 2017. Disponível em:http://www2.ufac.br/profletras/menu/copy_of_dissertacoes/CADERNODEORIENTAESDIDTICAS.pdf

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontros & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo. Editora: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.81-108.

GOMES, L.F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema e três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto. Luís Silveira Menna Barreto. Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 1998.

LITERATURA: A POSSIBILIDADE DE UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR**Literature: the possibility of an interdisciplinary teaching/learning process**Jorge Eduardo Magalhães de Mendonça¹**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo realizar um breve estudo sobre o processo de interdisciplinaridade nas aulas de Linguagem/Literatura por meio de textos literários, como as crônicas e os romances. Como cada autor aborda sua respectiva época e, principalmente, nas crônicas narra sobre sua atualidade, serão exemplificadas sugestões de um processo interdisciplinar de ensino/aprendizagem, o qual podemos investigar com o discente disciplinas como História, Geografia e Sociologia valendo-se do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* e a crônica da série *Bons Dias*, de 19 de maio de 1888, de Machado de Assis, além do romance *Clara dos Anjos* e da crônica “Os enterros de Inhaúma”, de Lima Barreto.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Crônicas; Lima Barreto; Machado de Assis.**ABSTRACT**

This article aims to make a brief study on the process of interdisciplinarity in Language/Literature classes through literary texts, from chronicles and novels. As each author usually approaches his respective time and, mainly, in the chronicles talks about his actuality, the suggestion of an interdisciplinary teaching/learning process will be exemplified, in which we can raise with the student disciplines such as History, Geography and Sociology through the novel *Memórias póstumas de Brás Cubas* and the chronicle of the series "Bons Dias", of May 19, 1888, by Machado de Assis and the novel *Clara dos Anjos* and the chronicle "Os enterros de Inhaúma", by Lima Barreto.

Keywords: Interdisciplinarity; Chronicles; Lima Barreto; Machado de Assis.

¹ Pós-Doutor em LA pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2022). É professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. eE-mail: jemagalhaes@yahoo.com.br

1. Introdução

No ensino de Literatura existe a possibilidade de proporcionar um processo de ensino/aprendizagem interdisciplinar, dentro das mais diversas linguagens e visões de mundo, tendo em vista que o texto literário geralmente aborda a época e o local dentro de seus aspectos sociopolíticos e econômicos do tempo em que foram escritos.

Podemos afirmar que o ensino de Literatura e, conseqüentemente, o letramento literário podem ter uma interdisciplinaridade, tendo em vista que é possível, além da língua, leitura e interpretação, propormos abordagens e ensino de outras disciplinas, como História, Geografia, Filosofia, Ciências, Sociologia, entre outras matérias previstas no currículo escolar; principalmente na leitura de crônicas, pois, além de serem textos curtos, abordam assuntos do cotidiano da época em que os autores viveram.

Dentro desta abordagem, serão enfatizadas, além dos romances de forma breve, algumas crônicas de Machado de Assis e de Lima Barreto para evidenciar que o processo de ensino/aprendizagem da Literatura, principalmente através das crônicas, pode ser de caráter interdisciplinar.

2. A crônica: uma possibilidade para o letramento literário

Podemos dividir o Letramento Literário em três partes distintas: a Literatura na escola, a seleção dos textos e o processo de leitura. Na primeira, pode-se contextualizar sobre como essa literatura é ensinada nas escolas atualmente, e como os seus alunos enxergam a Literatura.

Nesse contexto, é conveniente analisar que os professores estão sempre à procura de metodologias para instigar os seus discentes a aprenderem a Literatura. Apesar disso, os docentes acabam repetindo o mesmo padrão, ensinando as escolas literárias e suas características, muitas vezes, sem relação com o texto propriamente, sendo essa relação o maior propósito do letramento literário.

Segundo Ângela Kleiman:

Uma vez que não encontraremos homogeneidade nessa interação devido aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos na sala de aula, interessa primordialmente ao professor determinar qual é o potencial de aprendizagem de uma criança, dado o desenvolvimento que ela já tem. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da

tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (KLEIMAN, 2002, p. 10).

No âmbito atual, alguns professores se ocupam e se preocupam bastante em ensinar os períodos literários, e, nessas ocasiões, não há o contato direto com a obra e com o livro, o que engajaria e incentivaria o aluno à leitura e não meramente decorar períodos literários. A prioridade na prática da leitura seria um incentivo ao aluno para conhecer os textos literários. Em contrapartida, há alguns livros didáticos que têm uma boa abordagem da literatura e expõem trechos das obras literárias.

Em relação à segunda parte, na seleção dos textos, é conveniente que o professor selecione aqueles que de fato contribuirão para a formação desse leitor, ou seja: textos que os desafiem a uma reflexão e que, ao mesmo tempo, sejam canônicos, como, por exemplo, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e a crônica “Os enterros de Inhaúma”, de Lima Barreto, e dialoguem com a realidade do aluno, trazendo possibilidades de discussões.

Segundo Rildo Cosson:

O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor. Esses fatores, dentro e fora da escola, não atuam de maneira isolada um dos outros, ao contrário, combinam-se das mais variadas maneiras. Diante deles, como se pode selecionar os livros para o letramento literário? (COSSON, 2019, p. 32).

Existe uma crença nas escolas, por parte dos professores, que para o discente ter um real aprendizado em relação à Literatura, o docente deve diversificar leituras de textos, tanto na diversificação dos autores, quanto nos gêneros literários, entre obras contemporâneas e canônicas e todos esses diferentes textos contribuem de forma peculiar.

Alguns professores acreditam que só devem trabalhar com textos contemporâneos porque estes nos mostram a sociedade na qual vivemos, e que os canônicos não devem ser abordados porque são muito complexos. Por outro lado, existem aqueles docentes que só querem trabalhar com canônicos ou clássicos. Entretanto, o docente deve buscar um equilíbrio entre o canônico e as produções contemporâneas: basicamente, a diversidade é algo que o professor deve levar em conta ao selecionar os textos entre o clássico, que nos expõe uma herança cultural e o atual, que aborda nossa sociedade. Tal equilíbrio traz uma evidente contribuição para o desenvolvimento do discente-leitor – sendo ele iniciado recentemente na

leitura – para que este consiga decifrar os códigos linguísticos e as mensagens, além do contexto que os textos trazem.

Devido à dificuldade na escolha de textos, as autoras Cristiane Menezes de Araújo e Sara Rogéria Santos Barbosa sugerem que a crônica possa ser um dos melhores gêneros textuais para trabalharmos nesse processo de letramento literário. A palavra *crônica* tem origem do radical grego *crono*, que significa tempo. Desse modo, o seu caráter contemporâneo relata acontecimentos daquele determinado cotidiano e aproximando mais o discente do presente e do passado.

Segundo Cristiane Menezes de Araújo e Sara Rogéria Santos Barbosa:

Diante da realidade encontrada no ambiente educacional no que se refere à falta da prática de leitura e escrita, tem-se a necessidade de utilizar os gêneros discursivos para proporcionar ao educando um contato direto com os diversos tipos de gêneros existentes em seu cotidiano diário. Sendo assim, trabalhar as atividades de leitura e escrita em sala de aula focada por gêneros discursivos é uma forma de possibilitar ao aluno o aprimoramento de sua competência oral e escrita, pois ele estará partindo de situações comunicativas que estão próximas de sua realidade diária. No entanto, a crônica é um gênero textual que está ligado à vivência do dia a dia do aluno e também possui uma linguagem simples que aproxima este das práticas de leitura e escrita no universo escolar de forma leve, prazerosa e espontânea. (ARAÚJO. *et al.*, 2013, p. 13).

Pode-se completar essa afirmação ressaltando que o discente não só se identificará com o seu dia a dia, mas também terá a possibilidade de conhecer, a partir de crônicas de tempos pretéritos, a sociedade daquele época em que o texto foi escrito e publicado, em uma interdisciplinaridade com a História e outras disciplinas.

3. Uma crônica de Machado de Assis como um estudo histórico e sociológico sobre a escravidão

Publicado em 1881, inaugurando uma nova fase da obra machadiana, o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, conta, através de um narrador-personagem, não só a sua trajetória, mas também todo o contexto dos valores da sociedade do século dezenove que, segundo Alfredo Bosi, é “um verdadeiro introito à prosa desmistificadora do defunto-autor” (BOSI, 1994, p. 178).

É importante destacar que Brás Cubas, o narrador em primeira pessoa, traça a sua biografia após a morte, pois “não era propriamente um autor defunto, mas um defunto- autor” (ASSIS, 2008, p. 7), ou seja, estava escrevendo as suas memórias depois de morto, justamente, livre para produzir uma narrativa transparente, isento de qualquer espécie de hipocrisia.

No capítulo intitulado “Um episódio de 1814”, Brás rememora que, ainda na infância, sua família faz um jantar para comemorar a queda de Napoleão e, tendo em vista que a Família Real chegara ao Brasil em 1808, o pai de Brás Cubas queria que o Imperador soubesse do jantar, como podemos verificar neste trecho do romance machadiano:

Não se contentou a minha família em ter um quinhão anônimo no regozijo público; entendeu oportuno e indispensável celebrar a destituição do imperador com um jantar, e tal jantar que o ruído das aclamações chegasse aos ouvidos de Sua Alteza, ou quando menos de seus ministros. (...) Dada a hora, achou-se reunida uma sociedade seleta, o juiz de fora, três ou quatro oficiais militares, alguns comerciantes e letrados, vários funcionários da administração, uns com suas mulheres e filhas, outros sem eles, mas todos comungando no desejo de atolar a memória de Bonaparte no papo de um peru (ASSIS, 2008, p. 27).

Verifica-se, assim, um contexto de bajulação, tendo em vista que a família do narrador-personagem acredita que, ao comemorar a queda do algoz do Imperador, haverá uma possibilidade de subir no conceito do monarca e, provavelmente, obter benefícios.

É válido ainda, já que é tão importante adaptarmos o ensino à realidade do aluno, comparar a atitude da família do protagonista com as redes sociais dos tempos atuais, ambientes que frequentemente são usados como forma de bajulação a algum político, muitas vezes, para que o bajulado saiba do fato.

Dentro de suas memórias, o narrador-personagem recorda que conheceu a espanhola Marcela, no dia 7 de setembro de 1822, justamente durante as comemorações da Proclamação da Independência do Brasil, no Largo do Rocio, quando tinha apenas dezessete anos. De uma forma sutil, Brás Cubas faz uma alusão à nova fase do país a dele próprio na puberdade, um processo de amadurecimento que ambos enfrentavam. Brás, ainda adolescente, experimentava seus arroubos por uma mulher e o país deixava de ser colônia, e precisava construir a sua própria identidade.

Observemos esta fala do narrador-personagem:

Vi-a pela primeira vez no Rocio Grande, na noite das luminárias, logo que constou a declaração da Independência, uma festa de primavera, um amanhecer da alma pública. Éramos dous rapazes, o povo e eu, vínhamos da infância, com todos os arrebatamentos da juventude. (ASSIS, 2008, p. 32).

Percebe-se que, segundo a narrativa, tanto Brás Cubas quanto o país estão sofrendo um processo de transformação, saindo da infância de dominação para uma fase independente. A

paixão de Brás por Marcela pode ser considerada uma simbologia do marco inicial de uma suposta libertação da nação.

A partir dessas duas passagens do citado romance, podemos também sugerir a interdisciplinaridade, principalmente com a História, em uma breve leitura dos trechos de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, para analisarmos com os discentes alguns fatos históricos.

Entretanto, é por meio das crônicas que melhor podemos promover esse letramento literário e interdisciplinar nas aulas de Literatura. Podemos citar, como exemplo, a crônica de Machado de Assis da série “Bons Dias”, de 19 de maio de 1888, cujo narrador-personagem dá uma carta de alforria, uma semana antes de ser assinada a Lei Áurea, apenas para se promover, como podemos verificar neste trecho da crônica:

Eu pertença a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar. Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico. No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que, acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado. Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo. (ASSIS, Gazeta de Notícias de 19 de maio de 1888).

Conforme podemos perceber, nesse trecho da crônica, há uma verdadeira intenção do narrador-personagem em fazer uma autopromoção, ou seja, o que chamamos hoje de *marketing* pessoal, cujas redes sociais são as principais ferramentas para essa autopropaganda.

Verifica-se que o protagonista não está interessado na liberdade de Pancrácio, mas apenas em se promover, tendo em vista que já sabia que a Princesa Isabel assinaria a Lei Áurea e o ex-escravo, por não ter para onde ir e nem ter qualquer qualificação, continuou vivendo na casa do patrão, praticamente nas mesmas condições de quando vivia oficialmente no cativeiro.

Observemos esta afirmação de Cilaine Alves Cunha:

A crônica de 19 de maio de 1888 faz parte da série “Bons Dias”, divulgada na Gazeta de Notícias entre abril desse ano até agosto de 1889. Nela, Machado recorta, como é próprio do gênero, a trivialidade de um acontecimento corriqueiro, como um jantar entre amigos, mas modifica a natureza agradável e amena do relato de circunstância. O texto envolve o evento com uma leitura sobre o tempo imediato da Abolição, entrelaçando as fronteiras da crônica do cotidiano com ficção e reflexão, fundindo, como diz o autor, o sério e o frívolo.

Num dos episódios dessa crônica, a concessão da carta de alforria ocorre uma semana antes de ser decretada a Abolição. Para pintar o ato comemorativo de outorga da carta com traços do absurdo, o autor põe em cena uma primeira pessoa dotada de uma inacreditável consciência escravocrata que se coloca como um abolicionista, elogiando a liberdade na prática da escravidão. No jantar solene, o narrador-personagem exagera e, na hipérbole, deforma o louvor a seu ato de conceder a inevitável liberação de seu escravo. Mas de seu autoelogio emerge também uma espécie de terceira pessoa implícita e crítica que se presentifica, entre outras estratégias, na paródia do discurso do beletrista (CUNHA, 216, p. 215).

Como podemos analisar, o narrador-personagem é um verdadeiro hipócrita, pois não é sensível em relação ao seu cativo e, muito menos, com a escravidão de uma forma geral, preocupando-se apenas com sua autopromoção, tendo em vista que ser abolicionista, nesse período, era de bom tom ou o politicamente correto, como chamamos nos dias de hoje.

Citar esta crônica machadiana é um breve exemplo de como o docente pode trabalhar de forma interdisciplinar com seus alunos, no processo de leitura e letramento, abordando fatos históricos e promovendo um debate de caráter sociológico em relação à exploração e hipocrisia de ontem e de hoje.

4. O reconhecimento do Rio de Janeiro no início do século XX através das crônicas de Lima Barreto

Um dos escritores cuja obra melhor retratou a cidade do Rio de Janeiro foi Lima Barreto. Em suas crônicas, traçou uma verdadeira radiografia do então Distrito Federal, principalmente quando se trata do subúrbio carioca e de seus habitantes.

Segundo Lúcia Miguel-Pereira:

Ao lado de seu valor como ficção – o mais importante – os livros de Lima Barreto possuem o de serem crônicas da vida do Rio. Conhecia profundamente a sua cidade, cuja paisagem lhe forneceu, espalhadas por toda a obra, páginas descritivas de sóbria beleza (MIGUEL-PEREIRA, 1957, p. 314).

Lima Barreto, em sua obra, demonstra uma grande intimidade sobre o dia a dia da cidade em que nascera e se criara. Desse modo, como podemos verificar na citação, em seus romances também existia o cronista; talvez, por este motivo, que suas crônicas publicadas na *Gazeta da Tarde*, *Correio da Noite*, entre outros jornais da época, sejam tão representativas e nos façam enxergar, de forma tão transparente, o Rio de Janeiro de seu tempo.

Tanto quando se trata do subúrbio carioca, quanto do Centro da cidade, em seu processo de modernização, no final do século XIX e início do século XX, as crônicas de Lima Barreto são ótimos instrumentos no processo de Letramento Literário e no ensino de História, Geografia e Sociologia, no que tange ao processo de transformações sociais.

Publicada na Revista *Careta*, de 26 de agosto de 1922, a crônica “Enterros de Inhaúma” retrata, nos mais diversos aspectos, os contrastes do suburbano carioca, destacando a dificuldade de conduzir os sepultamentos para o cemitério, sem um meio de transporte viável, ainda com hábitos rurais, como podemos verificar neste trecho da crônica de Lima Barreto:

Certamente há de ser impressão particular minha não encontrar no Cemitério Municipal de Inhaúma aquele ar de recolhimento, de resignada tristeza, de imponderável poesia do Além, que encontro nos outros. Acho-o feio, sem compunção com um ar momo de repartição pública; mas se o cemitério me parece assim, e não me interessa, os enterros que lá vão ter, todos eles, aguçam sempre a minha atenção quando os vejo passar, pobres ou não, a pé ou em coche-automóvel.

A pobreza da maioria dos habitantes dos subúrbios ainda mantém neles esse costume rural de levar a pé, carregados a braços, os mortos queridos.

É um sacrifício que redonda num penhor de amizade em uma homenagem das mais sinceras e piedosas que um vivo pode prestar a um morto.

Vejo-os passar e calculo que os condutores daquele viajante para tão longínquas paragens já andaram alguns quilômetros e vão carregar o amigo morto, ainda durante cerca de uma légua. Em geral assisto à passagem desses cortejos fúnebres na rua José Bonifácio canto da Estrada Real. Pela manhã gosto de ler os jornais num botequim que há por lá. Vejo os órgãos, quando as manhãs estão límpidas, tintos com a sua tinta especial de um profundo azul-ferrete e vejo uma velha casa de fazenda que se ergue bem próximo, no alto de uma meia laranja, passam carros de bois, tropas de mulas com sacas de carvão- nas cangalhas, carros de bananas, pequenas manadas de bois, cujo campeiro cavalga atrás sempre com o pé direito embaralhado em panos.

Em certos instantes, suspendo mais demoradamente a leitura do jornal, e espreguiço o olhar por sobre o macio tapete verde do capinzal intérmino que se estende na minha frente.

Sonhos de vida roceira me vêm; suposições do que aquilo havia sido, ponho-me a fazer. Índios, canaviais, escravos, troncos, reis, rainhas, imperadores – tudo isso me acode à vista daquelas coisas mudas que em nada falam do passado.

De repente, tilinta um elétrico, buzina um automóvel chega um caminhão carregado de caixas de garrafas de cerveja; então, todo o bucolismo do local se desfaz, a emoção das prisas eras em que os coches de Dom João VI transitavam por ali, esvai-se e ponho-me a ouvir o retinir de ferro malhado, uma fábrica que se constrói bem perto.

Vem porém o enterro de uma criança; e volto a sonhar.
São moças que carregam o caixão minúsculo; mas assim mesmo, pesa.
Percebo-o bem, no esforço que fazem (BARRETO, 2017, p. 183-184).

Podemos sugerir, a partir desse excerto do texto, que o autor assegura e acrescenta aquilo se refere sobre da falta de recursos dos cemitérios e dos transportes inadequados na condução dos mortos, abordados em *Clara dos Anjos*, sendo, de certo modo, sarcástico ao minuciar uma singeleza rural, interrompida por elementos de um aparente progresso como um caminhão e a construção de uma fábrica; em síntese, um espaço indefinido, com o progresso do presente e as mazelas do passado.

A fábrica em questão, da crônica de Lima Barreto, provavelmente seja a antiga Fábrica de Tecidos Nova América, inaugurada três anos após a publicação do citado texto, que fechou suas portas em 1991, transformando-se em um *shopping center*, quatro anos depois.

Pode-se sugerir que seja feita uma comparação entre a região, no início do século passado e na contemporaneidade, destacando e comparando os problemas do passado com os atuais, levantando os seus pontos em comum, nesse processo nítido de interdisciplinaridade nos estudos de Literatura, História, abordando as transformações da cidade, após a Proclamação da República. Além disso, podemos usar a Geografia para uma análise do mesmo espaço físico, na época em que a crônica foi escrita e nos tempos atuais e, por fim, a Sociologia, discutindo sobre os problemas da época e no que impactaram na atualidade.

5. Considerações finais

Dentro deste processo de ensino/aprendizagem, o ensino de Literatura pode ser um excelente instrumento para a interdisciplinaridade em todos os seus gêneros literários e textuais. Entretanto, destaca-se a prosa, mais propriamente a crônica, tendo em vista que esse gênero textual aborda a contemporaneidade do autor.

A partir da leitura de textos, principalmente crônicas e, conseqüentemente, do letramento literário, o docente poderá expor ao seu alunato uma visão de mundo mais ampla, com temas transversais de outras disciplinas, despertando no discente maior senso crítico.

Certamente o professor, neste processo de incentivo à leitura e interdisciplinar, enfrentará diversos desafios e até resistência por parte dos alunos; todavia, a cidadania é uma construção lenta e progressiva, que não se dá da noite para o dia, mas sim em gradativo encadeamento de ações que só em médio e longo prazo colheremos os frutos.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Cristiane Menezes de. BARBOSA, Sara Rogéria Santos. Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. In: **Interdisciplinar - Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.**
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** Rio de Janeiro: Rovellet, 2008.
- BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos.** São Paulo: Editora Ática, 2002.
- _____. Os enterros de Inhaúma. In: **Lima Barreto: cronista do Rio.** Organização de Beatriz Resende. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2017.
- _____. **Triste fim de Policarpo Quaresma.** São Paulo: Editora Ática, 1989.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira.** São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2019.
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, vol. 3, 1968.
- CUNHA, Cilaine Alves. Apresentação: crônica de Machado de Assis de 19 de maio de 1888. In: **Teresa** revista de Literatura Brasileira [17]; São Paulo, 2016.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2002.
- MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **História da Literatura Brasileira – prosa e ficção (de 1870 a 1920).** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957.

FERREIRA GULLAR E CUTI: MÍDIAS, LITERATURA E RACISMO NOS ESPAÇOS EM DISPUTA

Ferreira Gullar and Cuti: Media, Literature and Racism in the spaces in dispute

Ricardo Silva Ramos de Souza¹

RESUMO

O presente artigo analisa o embate de ideias em textos dos escritores Ferreira Gullar, “Preconceito cultural”, e Cuti, “A empáfia de Gullar”, sobre a literatura brasileira e a produção de autorias negras. A abordagem concentra-se, a partir das diferentes percepções sobre a literatura e o racismo na sociedade brasileira desses dois intelectuais, na análise das mídias em que esses textos foram publicados e a recepção do público conforme Patrick Charaudeau (2009), na análise do discurso segundo Mikahil Bakhtin (FIORIN, 2008), e como o racismo atua de forma transversal nas relações étnico-raciais, identidade e memória brasileiras, de acordo com Kabengele Munanga (2008) e Stuart Hall (2011), e como os corpos negros rasuram os discursos oficiais. Por fim, o artigo pretende estimular a reflexão de como os discursos hegemônicos buscam manter os seus privilégios enquanto, por outro lado, os grupos subalternizados procuram meios para mostrar as diferenças e o pluralismo da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Ferreira Gullar; Cuti; literatura brasileira; racismo.

ABSTRACT

This article analyzes the clash of ideas in texts by the writers Ferreira Gullar, “Cultural Prejudice”, and Cuti, “A empáfia de Gullar”, about Brazilian literature and the production of black authors. The approach focuses, from the different perceptions about literature and racism in Brazilian society of these two intellectuals, on the analysis of the media in which these texts were published and the public reception according to Patrick Charaudeau, on the analysis of the discourse according to Mikahil Bakhtin and how racism acts transversally in ethnic-racial relations, identity and Brazilian memory, according to Kabengele Munanga and Stuart Hall, and how black bodies erase official discourses. Finally, the article intends to stimulate reflection on how hegemonic discourses seek to maintain their privileges while, on the other hand, subaltern groups seek ways to show the differences and pluralism of Brazilian society.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5895-6046>; risoatellie@gmail.com

Keywords: Ferreira Gullar; Cuti; Brazilian literature; racism.

1. Introdução

Em 4 dezembro de 2011, um artigo do colunista Ferreira Gullar, publicado na “Folha de São Paulo”, intitulado “Preconceito cultural”², causou polêmica no meio literário brasileiro, pois abordava o reconhecimento ou não da existência de uma “literatura negra brasileira”. Quatro dias depois, o texto de Gullar gerou um artigo contrário de Luiz Silva, o Cuti, representante da referida “literatura negra brasileira”, no portal “Geledés – Instituto da Mulher Negra”, chamado de “A empáfia de Gullar”³.

Esta polêmica motivou-se pelo sucesso de público e crítica quando do lançamento da antologia *Literatura & Afrodescendência no Brasil*, organizada por Eduardo de Assis Duarte e Maria Nazareth Soares Fonseca, durante o mês de novembro daquele ano. A antologia, sob a chancela da Editora da UFMG, recebeu cuidado gráfico requintado em quase duas mil páginas distribuídas em quatro volumes. A sua construção obteve a participação de 61 pesquisadores brasileiros e estrangeiros de 21 universidades brasileiras e seis do exterior. Toda essa equipe foi responsável por um amplo levantamento de cem escritores negros brasileiros com ensaios críticos e conjunto de excertos, cobrindo um amplo espaço temporal iniciado no século XVIII. Por causa da dimensão da antologia e pela vertente literária contemplada, tornou-se um “acontecimento” o seu lançamento, ocupando locais nobres da elite intelectual como o Teatro Machado de Assis da Biblioteca Nacional (RJ), assim como a recepção de extenso e inédito espaço nos cadernos literários dos principais jornais do país, tal como no caderno “Prosa e Verso” do jornal *O Globo*, o maior do Rio de Janeiro, do dia 5 de novembro de 2011, que dedicou a capa e mais duas páginas inteiras para a antologia.

Este artigo pretende, a partir da polêmica entre Ferreira Gullar e Cuti, analisar como o racismo presente na sociedade brasileira recebe diferentes tratamentos de acordo com o alcance de público a ser atingido pelas duas mídias supracitadas, porém nos seus canais de internet, dentro de um contexto de disputa de identidade e de memória, a partir dos conceitos sobre as mídias desenvolvidos por Patrick Charaudeau (2009). Em outra etapa, pretende-se realizar a análise dos discursos de Gullar e Cuti baseando-se no conceito de dialogismo de Mikhail

² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/12790-preconceito-cultural.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

³ Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/25_Ricardo%20Silva%20Ramos%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

Bakhtin (FIORIN, 2008), entrelaçando-o com as considerações de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2005) e Kabenguele Munanga (2008) a respeito do racismo no Brasil, entre outros ensaístas como Stuart Hall (2011) e Carlos Moore (2012).

2. Os autores Ferreira Gullar e Cuti

Ferreira Gullar, pseudônimo de José Ribamar Ferreira, nasceu no dia 10 de setembro de 1930, em São Luiz (MA). Em 1951 passa a viver no Rio de Janeiro, trabalha como revisor em revistas do porte d'*O Cruzeiro* e *Manchete*, do jornal *Diário Carioca* e torna-se o editor do *Suplemento Dominical* (1956-1961), um caderno do *Jornal do Brasil*. Muito próximo das vanguardas artísticas, atua no movimento concretista e rompe com este ao ser um dos fundadores do Neoconcretismo e autor do *Manifesto Neoconcreto* (1959). O livro de poesia *A luta corporal* (1954) é um marco desse período. Em 1961, assume a direção da Fundação Cultural de Brasília. Em seguida, abandona os experimentalismos das artes e aproxima-se do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes. Nesse período, sua poesia assume a literatura de cordel e a postura de engajamento político e social em que João Boa-Morte, cabra marcado para morrer é um exemplo dessa época. Nos anos seguintes, filia-se ao Partido Comunista Brasileiro, escreve peças para o teatro, é preso e parte para o exílio em 1971. Quatro anos depois, escreve a sua grande obra, *Poema Sujo* (1976). Além de vários prêmios no Brasil e no exterior, em 2010, ganha o Prêmio Luís de Camões, o mais importante prêmio literário da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Sua vasta obra engloba poesia, ensaio, tradução, teatro e crítica de arte. Ferreira Gullar é um cânone da literatura brasileira.

Luiz Silva, o Cuti, nasceu em Ourinhos (SP), em 31 de outubro de 1951. Formou-se em Letras pela USP em 1980, depois se tornou Mestre e Doutor em Letras pela UNICAMP. É uma referência no movimento social negro contemporâneo. Atua como poeta, ficcionista, dramaturgo e crítico literário. É um dos fundadores e mantenedores da série *Cadernos Negros* de 1978 a 1993; também fundador do coletivo Quilombhoje Literatura em 1980. Atuou no *Jornegro*, órgão da extinta Federação das Entidades Afro-brasileiras do Estado de São Paulo. Dentre suas publicações individuais, destacam-se *Poemas da carapinha* (1978), *Negros em contos* (1996), *Negroesia* (2007) e *Contos crespos* (2009). Além da participação em diversas edições de *Cadernos Negros*, *Axé: antologia contemporânea da poesia negra brasileira* (organização de Paulo Colina, 1982), *A razão da chama* (organização de Oswaldo de Camargo, 1986), *Literatura e Afrodescendência no Brasil* (organizada por Eduardo de Assis Duarte, 2011), assim como em antologias no estrangeiro, casos de *Schwarze poesie – Poesia negra* (antologia em alemão-português organizada por Moema Parente Augel, 1988), *Callaloo –*

African Brazilian Literature: a special issue (antologia em inglês organizada por Charles H. Rowell, 1995). Na área de ensaio destacam-se os livros *A Consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e Lima Barreto* (2009) e *Literatura negro-brasileira* (2010). Cuti tem ensaios em diversas publicações e é considerado um dos principais nomes da literatura negro-brasileira.

3. **A Folha de São Paulo e o Geledés – Instituto da Mulher Negra**

A *Folha de São Paulo* surge no ano de 1960 a partir da fusão dos jornais *Folha da Noite* (1921), *Folha da Manhã* (1925) e *Folha da Tarde* (1949). Pertencente ao Grupo Folha⁴, o jornal está ao lado d’*O Globo*, *O Estado de São Paulo* e *Correio Brasiliense*, como um dos mais influentes do Brasil. Sua circulação impressa ultrapassa os 290.000 exemplares diários. Na sua versão para internet, inserida no portal UOL, encontram-se versões da *Folha* para os idiomas espanhol e inglês. Em redes sociais como o Facebook, a *Folha de São Paulo* ultrapassa a marca de cinco milhões de seguidores. O Grupo Folha tem como objetivo tornar-se o mais influente grupo de mídia do país ao produzir informação com credibilidade e transparência conforme seus princípios editoriais, calcados na postura independente, com espírito crítico, pluralismo e apartidarismo, e assim contribuir para o desenvolvimento da democracia e da cidadania brasileira. Dentre os seus princípios e valores estão o compromisso com o leitor, a ética, a defesa da liberdade de expressão e o respeito à diversidade⁵. No seu quadro de colunistas, além de Ferreira Gullar, encontram-se jornalistas, intelectuais e personalidades de destaque no cenário nacional, tais como Elio Gaspari, Juca Kfourri, Ruy Castro e Mônica Bergamo.

O *Geledés – Instituto da Mulher Negra* foi criado em 30 de abril de 1988. Trata-se de uma organização da sociedade civil que defende mulheres e negros por compreender que esses dois segmentos sociais sofrem maior discriminação em razão do racismo e do sexismo presentes na sociedade brasileira. Também age contra outras formas de discriminação que atingem os homossexuais e preconceitos de credo e de classe social. Espaço de defesa da “cidadania e dos direitos humanos, e a denúncia permanente dos entraves que persistem para a concretização da justiça social, a igualdade de direitos e oportunidades em nossa sociedade”⁶. O *Geledés* incentiva pesquisas e estudos sobre a discriminação racial, defende políticas de ação afirmativa como forma de eliminação da desigualdade racial e de acesso à oportunidade da população negra; mantém publicações e projetos próprios ou em parcerias com outras organizações de

⁴ No Grupo Folha constam jornais como *Agora* e *Valor Econômico*; revistas como *Guia Folha* (discos, livros e filmes) e *PubliFolha*; distribuidoras e gráficas como *TransFolha* e *FolhaGráfica*; na Internet, os serviços do portal UOL, BOL, Livraria da Folha e Boa Compra; e serviços como *Acervo Folha*, *DataFolha* e *Banco de Dados Folha*.

⁵ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/objetivo.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/missao.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

defesa dos direitos civis. Com estrutura e suporte financeiro inferior, a atuação do *Geledés* nas redes sociais como o Facebook consta um pouco mais de 628.000 seguidores. Neste Portal, os colonistas são intelectuais ligados aos movimentos sociais e às causas apoiadas por ele, dentre outros, destacam-se Sueli Carneiro, Cidinha da Silva e o próprio Cuti.

Os propósitos de cada mídia apresentada e a distância de alcance das vozes envolvidas, tanto a dos autores quanto as das mídias, possibilitam a análise de como estas atuam no combate ou permanência do apagamento da população negra como sujeito de sua história e a manutenção dos estereótipos impostos pelo senso comum, apoiado por valores simbólicos enraizados ao longo dos anos na sociedade brasileira. A questão que pode ser feita é: como a *Folha* e o *Geledés* atuam no combate à discriminação das pessoas negras? A polêmica entre Ferreira Gullar e Cuti pode oferecer pistas dos diferentes papéis que as mídias assumem nesse processo.

4. As mídias

O lançamento de *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011) foi um acontecimento que virou tema da coluna dominical de Gullar. Segundo o ensaísta francês Patrick Charaudeau (2009),

o acontecimento nasce, vive e morre numa dialética permanente da ordem e da desordem, dialética que pode estar na natureza, mas cuja percepção e significância dependem de um sujeito que interpreta o mundo (CHARAUDEAU, 2009, p. 99).

Este acontecimento enquadra-se no que Charaudeau (2009) caracteriza como “processo evenemencial”, preenchendo os três itens necessários para tal: a modificação, a percepção e a significação. Modificação porque causou um estremecimento na ordem estabelecida e provocou um desequilíbrio nos elementos fundantes desta ordem. O espanto de Ferreira Gullar (2011) é latente: “De alguns anos para cá, passou-se a falar em literatura negra brasileira para definir uma literatura escrita por negros ou mulatos. Tenho dúvidas da pertinência de uma tal designação.” O que provocou Gullar a perceber a modificação que estava acontecendo, ou segundo Charaudeau (2009), a “desordem num estado de ordem (...), que alguém perceba o que, nele, provoca o efeito de ‘saliência’ na uniformidade do mundo” (CHARAUDEAU, 2009, p. 100). Esse teórico compreende que a significação dessa modificação “de um ato de intervenção deste sujeito que atenda a um novo desejo de reorganização do mundo, através de uma recategorização semântica”. Charaudeau (2009) chama a isto de *pregnância*, pois é por meio desta que o sujeito tentará racionalizar, compreender o que está acontecendo, o que veio para manter ou modificar a ordem pré-estabelecida. É por meio do “insólito”, para um determinado sujeito, no caso Gullar, que no processo evenemencial, os “efeitos de

desequilíbrio, de saliência e de pregnância são solidários e intimamente ligados numa relação dialética” (CHARAUDEAU, 2009, p. 101). Entretanto, para Gullar (2011): “infelizmente, na literatura, essa discriminação começa a surgir. (...) Falar de literatura brasileira negra não tem cabimento”.

Por que Ferreira Gullar é enfático ao negar uma literatura negra brasileira? Quais os motivos de sua resistência? Qual a relação do seu discurso com o discurso da *Folha de São Paulo*?

A ensaísta Regina Dalcastagnè (2012) sinaliza que “todo espaço é um espaço em disputa” e a literatura é um território contestado, pois se situa num jogo de tensão e conflito entre aqueles “que não estão dispostos a ficar em seu devido lugar e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7). O discurso de Ferreira Gullar (2011) marca o lugar da fala, da legitimidade e da autoridade de quem fala e em nome de quem fala. O colunista expõe um problema da literatura brasileira: o da representação, tanto na literatura quanto nas posições de destaque da sociedade brasileira. Não há espaço para o negro na literatura canônica. Representar é falar em nome de outro e quando Gullar determina que não há cabimento, ele está impondo o seu discurso, porque ele é a voz capaz, de maior competência e de esclarecimento no que diz respeito à literatura. Para Michel Foucault (1996),

em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Sendo assim, se a produção do discurso é controlada, por que o discurso de Ferreira Gullar encontra-se na *Folha de São Paulo*?

Para Patrick Charaudeau (2009), a análise de discurso propõe uma interpretação que procura descobrir o que está oculto nas informações das mídias, uma vez que “os jogos de aparências se apresentam como informação objetiva, democracia, deliberação social, denúncia do mal e da mentira, explicação dos fatos e descoberta da verdade” (CHARAUDEAU, 2009, p. 29). Este teórico percebe as representações como essenciais para a construção das trocas sociais e dos discursos criados por essas trocas, que revelam desejo de uma maioria, criam normas e produzem sistemas de valores (CHARAUDEAU, 2009, p. 47). Para concretizar isso, as mídias levam em consideração a posição social de quem informa, do papel exercido na situação de troca, de sua representatividade para o grupo de que é porta-voz e o grau de engajamento que manifesta de acordo com a informação passada. O caso de Gullar é exemplar, porque, seguindo as ideias de Charaudeau, ele tem notoriedade e é reconhecido como poeta e

ensaísta da literatura brasileira. Com isso, explicita seu grau de engajamento de modo convicto e parcial, por se tratar de uma voz legitimada e com credibilidade (CHARAUDEAU, 2009, p. 52-54).

Ferreira Gullar (2011) defende o cânone literário brasileiro. Nesse sentido, a *Folha de São Paulo*, do Grupo Folha, que pretende ser o mais influente grupo de mídia do país, teria interesse que novas vozes, até então subalternizadas, alcançassem mais espaços, ampliassem e dividissem visibilidade? Há interesse da *Folha de São Paulo* em alterar o contexto social brasileiro? Charaudeau aponta que as mídias trabalham com três lógicas: a econômica, a tecnológica e a simbólica. Esta última seria a mais importante porque é a “máquina de fazer viver as comunidades sociais, que manifesta a maneira como os indivíduos, seres coletivos, regulam o sentido social ao construir sistemas de valores” (CHARAUDEAU, 2009, p. 17) e que “faz com que todo organismo de informação tenha por vocação participar da opinião pública” (CHARAUDEAU, 2009, p. 21).

Sendo assim, não haveria interesse por parte da *Folha de São Paulo* de alimentar uma “tensão racial” no país, pois o melhor é manter os “discursos autorizados” e ignorar as vozes contradiscursivas. O escritor e ensaísta Cuti afirma ter enviado o texto “A empáfia de Gullar” para a *Folha*, mas esta não o publicou⁷. Isto poderia ser uma contradição para um jornal que nos seus princípios e valores demarca o respeito à diversidade?

5. O dialogismo de Bakhtin

O conceito de dialogismo, do teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), pode contribuir para a análise dos discursos de Ferreira Gullar e da *Folha de São Paulo*. Para Bakhtin, o dialogismo perpassa por três eixos: a unicidade do ser (a circunstância que viveu e a experiência vivida) e do seu evento (condições objetivas do diálogo social, ou seja, o mundo da sociedade); as relações dialógicas (eu/outro); e as dimensões axiológicas (valores morais, éticos, religiosos etc. que perpassam por toda linguagem).

Todos os enunciados são dialógicos. Sendo assim, todo enunciador constrói seu discurso baseando-se no do outro, também incluído no seu, uma vez que “todo o discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2008, p. 19). Com isso, todo discurso está voltado para outros que o circundam. Todos os enunciados possuem autor e

⁷ No blog Literatura Subversiva, Cuti diz que “Eu já respondi no artigo ‘A empáfia do poeta Gullar’, que enviei à Folha de São Paulo. Ao que eu sei eles se negaram a publicar”. Disponível em: <http://litsubversiva.blogspot.com.br/p/entrevistas.html>. Acesso em: 15 dez. 2022.

com isso revelam uma posição, portanto, não são neutros, assim como a realidade. Todo enunciado tem um destinatário, é dirigido a alguém, a um outro.

O primeiro conceito de dialogismo diz que todo enunciado é dialógico, “diz respeito ao modo de funcionamento da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (FIORIN, 2008, p. 30). Todo enunciado incorpora outras vozes, pelo menos duas. Todo enunciado é heterogêneo. Assim sendo, existe uma relação infinita de enunciados com diversas dinâmicas e tensões sociais e históricas. Segundo Bakhtin,

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se do ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. (FIORIN, 2008, p. 25)

Bakhtin, porém, aponta a diferenciação entre as vozes sociais e individuais. Ele mostra que a maioria dos enunciados dos indivíduos são sociais e que, em seguida, direcionam-se não apenas a um destinatário, mas a um superdestinatário, que varia de lugar para lugar, época para época, e que pode ser a Igreja, o partido político, a ciência etc.

Bakhtin frisa que o sujeito, ao assinalar que este não está completamente dominado pelas relações sociais, é inacabado, tanto pode ser social quanto individual. Ou seja, dentro da utopia bakhtiniana deve-se resistir a todo processo centrípeto e centralizador. O sujeito deve ser subversivo a isso, deve ser centrífugo. As forças centrípetas são vozes autoritárias, impermeáveis, resistentes a inovações, fechadas, ptolomaicas, enquanto as forças centrífugas são vozes permeáveis a outras vozes, hibridizadas, reflexivas, abertas, móveis, galileanas.

Além disso, ele destaca que não há neutralidade nas vozes, pois não circulam fora do exercício do poder.

O segundo conceito de dialogismo menciona o dialogismo composicional ao tratar da incorporação, por parte do enunciadador, da voz ou vozes de outro(s) no enunciado. Essa forma de absorver o discurso alheio no enunciado pode se dar através do discurso objetivado, que é demarcado de maneira nítida, ou pelo discurso bivocal em que não há separação nítida do enunciado citante e do citado. No discurso objetivado encontram-se: discurso direto livre, discurso indireto, aspas, negação; já no discurso bivocal estão: discurso indireto livre, polêmica clara ou velada, paródia, estilização.

O terceiro conceito de dialogismo leva em consideração a subjetividade, já que esta é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. O sujeito age em relação

aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Ou seja, o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação (FIORIN, 2008, p. 55).

Para Bakhtin (FIORIN, 2008), a consciência constrói-se na história, na sociedade, com isso, a constituição de mundo é apreendida e situada historicamente, sempre. Como a realidade é heterogênea, o sujeito é formado por várias vozes sociais, portanto, o sujeito é dialógico. Vozes estas que estão em concordância ou discordância. Sendo assim, o mundo está sempre inacabado, em um permanente estado de vir a ser. Nesse processo, as vozes podem ser centrípetas ou centrífugas. Dessa forma, para Bakhtin:

Sendo a consciência sociosemiótica, ou seja, formada de discursos sociais, o que significa que seu conteúdo é sócio, cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes (FIORIN, 2008, p. 56).

Bakhtin conclui que o mundo interior do indivíduo possui uma dialogização da heterogeneidade de vozes sociais, acrescenta que os enunciados são ideológicos, visto que eles nunca estão desvinculados da realidade social. O sujeito é social e singular. Ele é um evento único. A realidade é centrífuga, aberta.

A partir de Bakhtin pode-se detectar que os discursos de Ferreira Gullar, por conseguinte, da *Folha de São Paulo*, representam o superdestinatário, a força centrípeta e centralizadora resistente à renovação e à mudança.

Entretanto, ao analisar o artigo de Cuti, percebe-se que o enunciatador, para constituir o seu discurso, leva em conta o discurso de outrem. O enunciado é dialógico e heterogêneo, pois revela a posição do sujeito e aquele o qual se opõe, portanto, divergente e polêmico diante de “esdrúxulos pitacos de quem demonstra sua completa ignorância do assunto, má vontade e racismo crônico” (CUTI, 2011). O artigo de Cuti expõe o ataque ao superdestinatário, no caso o cânone da literatura brasileira, pois, “[q]uanto a existir ou não literatura negro-brasileira, deixemos de hipocrisia. No mundo da cultura só existe o que uma vontade coletiva, ou mesmo individual, diz que sim e consegue vencer aqueles que dizem não” (CUTI, 2011).

Para Cuti, a existência de uma literatura negro-brasileira se dá em razão de afirmar o processo de resistência da comunidade negra, que utilizou este termo nas suas principais reivindicações ao longo da história antirracista:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve

estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestações reivindicatórias apoia-se na palavra ‘negro’ (CUTI, 2010, p. 44).

Com isso, sua voz contradiscursiva depreende a subjetividade à qual Bakhtin se refere, pois o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Percebe-se a consciência construída em relação à história e à sociedade. O sujeito é dialógico porque é formado por várias vozes sociais. Na disputa pelo poder, o mundo encontra-se inacabado, em um permanente estado de vir a ser. Logo, Cuti (2011) rebate Gullar quando este desacredita que a polêmica da existência de literatura negra “vá muito longe, uma vez que é destituída de fundamento” (GULLAR, 2011). Assim, Cuti contrapõe dizendo que:

é o simples reflexo da baixa expectativa de êxito que a maioria dos brancos tem em relação aos negros, resultado dos preconceitos inconfessáveis, passados de geração para geração, para minar qualquer ímpeto de autodeterminação da população negra. (CUTI, 2011)

O poeta negro-brasileiro vale-se da insubmissão aos discursos oficiais, ao mesmo tempo é um sujeito individual e social em um mundo inacabado. Vale-se da sua força centrífuga para desestabilizar a força centrípeta que exclui outras vozes.

Deslocar os discursos oficiais vai ao encontro do que o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) sinaliza como pluriversalidade:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas, a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver essa contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade (RAMOSE, 2011, p. 10, grifos do autor).

A pluriversalidade de Ramose (2011) acrescenta pontos que são fundamentais à análise do discurso bakhtiniano, tais como valorização do sujeito histórico, a não imposição dos padrões de linguagem, valorização da diversidade cultural e da identidade múltipla. A literatura negro-brasileira propõe uma série de deslocamentos que contemplam os conceitos de Ramose (2011) e Bakhtin, tais como os assinalados pela pesquisadora Florentina da Silva Souza (2006):

construção de uma origem cultural de bases africanas; valorização de costumes, religião e outras tradições herdadas das culturas africanas; resgate de episódios históricos que evidenciam o comportamento heroico do negro no Brasil para a necessidade de assumir uma identidade afro-brasileira, insurgir-se contra o racismo e disputar o acesso aos espaços de poder. (SOUZA, 2006, p. 110)

A resposta de Cuti, porém, não obteve o mesmo resultado midiático do artigo de Ferreira Gullar em razão da diferença de alcance das duas mídias em que foram publicados.

5. O racismo nos espaços em disputa

Os dois artigos aqui analisados apresentam incompatibilidades discursivas que tratam da arena de disputa identitária no país. Ferreira Gullar (2011) apresenta a defesa da identidade mestiça e expõe o lugar do negro de forma estereotipada, enquanto Cuti (2011) desvela um discurso contra-hegemônico de um coletivo negro que tem como característica o não pertencimento a espaços de poder para reivindicar seus projetos, anseios e problemas, ou seja, participar dos principais debates que envolvem política, relações étnico-raciais etc. Deve-se atentar para o fato de que os discursos desses dois escritores estão atrelados às mídias às quais pertencem.

Assim, esbarra-se em um problema: há racismo no Brasil? A *Folha de São Paulo*, o *Portal Geledés* e seus respectivos colunistas divergem quanto à resposta. Logo, deve-se estar atento aos locais que ocupam e as suas posições no que diz respeito ao racismo no país. Para Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2005):

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado (GUIMARÃES, 2005, p. 39)

Entretanto, essa postura encobre a maneira como a mestiçagem foi incorporada ao pensamento brasileiro na virada do século XIX para o XX, pois, conforme Kabengele Munanga (2008), nossa sociedade deveria ser construída seguindo o modelo hegemônico racial e cultural branco, conduzindo à assimilação das outras raças e suas manifestações culturais, ou seja, “em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural” (MUNANGA, 2008, p. 85).

Quando o assunto é a existência de uma literatura negra, produzida por negros, Gullar (2011) afirma: “tenho dúvidas da pertinência de uma tal designação” e “falar de literatura brasileira negra não tem cabimento”; o colunista desconsidera a pluralidade e a constituição da população e literatura brasileiras. Na sua recusa, Gullar segue o que Stuart Hall (2011) menciona como rejeição ao descentramento da narrativa ocidental, pois:

é acompanhado por uma reação que vem do âmago das políticas culturais: a resistência agressiva à diferença; a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental; o ataque direto e indireto ao multiculturalismo; o retorno às grandes narrativas da história, da língua e da literatura (os três grandes pilares da identidade e da cultura nacionais); a defesa do absolutismo étnico (...)” (HALL, 2011, p. 321-322).

Gullar desconsidera o processo desigual e excludente para os negros, inserido em um sistema colonial escravocrata e de abandono da população negra com o país tornado

republicano. Ele ignora que a “cultura popular negra é um espaço de contradição. É um local de contestação estratégica” (HALL, 2011, p. 323). O colunista diz que a “discriminação começa a surgir” na literatura, não analisa que “na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (HALL, 2011, p. 26), que para os negros:

(...) Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. Em vez de um pacto de associação civil lentamente desenvolvido, tão central ao discurso liberal da modernidade ocidental, nossa ‘associação civil’ foi inaugurada por um ato de vontade imperial. (...) A via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial (HALL, 2011, p. 30).

Gullar recorre ao processo de harmonia da democracia racial ao dizer que:

A contribuição do negro à cultura brasileira é inestimável, a tal ponto que falar de contribuição é pouco, uma vez que ela é constitutiva dessa cultura. O Brasil não seria o país que o mundo conhece – e que nós amamos – sem a música que tem, sem a dança que tem, criada em grande parte pelos negros. Ninguém hoje pode imaginar este país sem os desfiles de escolas de samba, sem a dança de suas passistas, o ritmo de sua bateria, a beleza e euforia que fascinam o mundo inteiro. Uma parte dessas manifestações artísticas é também dos brancos, mas constituem, no seu conjunto, uma expressão nova no mundo, nascida da fusão dos muitos elementos de nossa civilização mestiça. Certamente, os estudiosos reconhecem que, sem o negro e sua criatividade, seu modo próprio de encarar a vida e mudá-la em festa e beleza, não seríamos quem somos. (GULLAR, 2011)

No discurso de Gullar estão os lugares que o negro deve ocupar, uma visão edênica, típica de Gilberto Freyre quando descreve as relações raciais. Dessa relação com Freyre e da harmonia nas relações etnicorraciais, Gislene Aparecida dos Santos (2002) observa que:

(...) Tudo se passa como se não houvesse luta, não houvesse revolta, não houvesse crime. A existência de quilombos não é explicada, a própria escravidão ganha caráter tão doce que é difícil imaginá-la hedionda e é difícil acreditar que os negros não a desejassem. Tudo é paz, tudo é harmonia, confraternização eterna entre os valores da senzala e os da casa-grande. A inexistência do conflito é descrita sobreposta à total passividade do negro, quer em se rebelar quer em impedir a sua exploração sexual (SANTOS, 2002, p. 159-160).

Gullar recorre ainda aos estereótipos do corpo-coisa, o corpo tatuado pelas marcas de um sistema hegemônico branco. Segundo Edimilson de Almeida Pereira e Núbia Pereira M. Gomes, o corpo é um lugar social a partir dos seus vínculos com a sociedade (PEREIRA; GOMES, 2001, p. 218). O corpo negro é um corpo tatuado com símbolos da esfera da natureza e “elaborou-se o discurso da exclusão, ao mesmo tempo que para os corpos brancos, situados na esfera da cultura, distinguiu-se o discurso da inclusão na vida social” (PEREIRA; GOMES,

2001, p. 222). A música, a dança, o carnaval, assim como o futebol, já que Gullar cita Pelé, são, segundo Cuti (2011), “o ‘lugar do negro’ que o branco racista determinou”; e a isso Gullar (2011) refere-se como “nossa civilização mestiça”, com os negros ocupando as posições de inferioridade e distante da produção do que seria nobre na cultura: a literatura. Cuti (2011) rebate essa assertiva ao dizer que “a produção intelectual não é tão somente uma exclusividade de brancos racistas, apesar de certa hegemonia ainda presente”. A respeito da ideia proferida por Gullar de uma “expressão nova no mundo, nascida da fusão dos muitos elementos de nossa civilização mestiça” (2011), próximo ao pensamento de outro teórico da mestiçagem e de um povo homogêneo, Darcy Ribeiro, Kabengele Munanga (2008) tece a seguinte crítica:

A ideia de uma nova etnia nacional traduz a de uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes e de opressão e repressão das tendências virtualmente separatistas, inclusive dos movimentos sociais que lutavam para edificar uma sociedade mais aberta e solidária (...)

O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no País se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem (MUNANGA, 2008, p. 94).

O pensamento hegemônico brasileiro apresenta-se na constituição do cânone literário, uma vez que o fato de Gullar (2011) citar Cruz e Sousa e Machado de Assis como escritores negro e mulato, respectivamente, pois foram “herdeiros de tendências literárias europeias” e “não se pode afirmar que faziam ‘literatura negra’ por terem negra ou parda a cor da pele” demonstra argumentos que são combatidos por Cuti (2011), que pergunta: “o que dizer de Léopold Senghor e Aimé Césaire, principais criadores do Movimento da Negritude, embora herdeiros da tradição literária francesa?”. Ainda a respeito de Machado, apesar de ser considerado o maior escritor brasileiro, ele não é reconhecido como negro⁸ e ainda assim foi acusado de omissos na defesa dos negros e da abolição, constatações rebatidas por Eduardo de Assis Duarte (MACHADO DE ASSIS, 2007). Enquanto Cruz e Sousa é considerado como um poeta que exalta as mulheres brancas, ignorando os seus poemas antirracistas como “Emparedado”, “Escravocratas”, “Caveira”, entre outros (CUTI, 2010). Gullar avança ao afirmar que os negros:

que para cá vieram na condição de escravos, não tinham literatura, já que essa manifestação não fazia parte de sua cultura.

Consequentemente, foi aqui que tomaram conhecimento dela e, com os anos, passaram a cultivá-la.

⁸ Como exemplo, o comercial da Caixa Econômica Federal que precisou ser refeito após as manifestações do movimento negro. O primeiro comercial com o escritor branco, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=10P8fZ5I1Wk>. Acesso em: 12 mar. 2023. O comercial refeito, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=FBwJtxCsWyQ>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Se é verdade que, nas condições daquele Brasil atrasado de então, a vasta maioria dos escravos nem sequer aprendia a ler (...). (GULLAR, 2011)

Ferreira Gullar ratifica o eurocentrismo e a hierarquia que desconsidera a literatura oral realizada pelas etnias africanas. Já a resposta de Cuti enfatiza que a população negra não aprendia a ler, “não é porque não queria. Era proibida. Há vários dispositivos legais e normas que comprovam isso”. Dentre outros, a Resolução Imperial n. 382 de 1º de julho de 1854, que determinava: “Art. 35 – Os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos, que, para aprenderem primeiras letras, lhe forem apresentados, exceto os cativos, e os afetados de moléstias contagiosas” (ROMÃO; CARVALHO, 2003, p. 66).

Os argumentos de Ferreira Gullar (2011) são rebatidos por Cuti e encontram respaldo em diferentes fontes, o que conduz este a dizer que: “Gullar, pelos seus argumentos, se coloca como um representante da encarquilhada maneira de encarar o Brasil sem a participação crítica do negro” (2011).

Considerações finais

A partir da polêmica entre Ferreira Gullar e Cuti, o presente artigo procurou demonstrar, por meio do discurso das mídias, da análise do discurso bakhtiniano e dos estudos culturais e antirracistas, como os discursos hegemônicos procuram manter as suas formas de representação e de controle dos meios midiáticos, negando a pluralidade e a diversidade da formação étnico-racial brasileira. Para Carlos Moore:

(...) o racismo constitui um fator majoritário no universo onde ele se sustenta emocional e historicamente, permeando todas as camadas da sociedade. Os preconceitos, medos e ódios seculares que o racismo gerou ao longo dos tempos se têm enraizado no imaginário coletivo dos diversos povos e sociedades, formando incríveis labirintos de sentimentos inconfessos de repulsa automática contra o segmento de origem africana e de insensibilidade para com seus interesses e anseios (MOORE, 2012, p. 233).

Dessa maneira, a literatura negro-brasileira, enquanto força centrífuga, pode fornecer reflexões quanto à força centrípeta dominante, deslocando códigos, ressemantizando sentidos, reconfigurando o cânone estabelecido e estremecendo a ordem social vigente. Esta vertente literária apresenta a perspectiva do negro como sujeito da história, do narrador/sujeito lírico que traduz a experiência, a estética e a contranarrativa negras (HALL, 2011, p. 325). A literatura negro-brasileira traz para o embate identitário a potencialidade e a possibilidade do “e”, a lógica do acoplamento (HALL, 2011, p. 326). Ou seja, ser negro e brasileiro. Assim sendo, a literatura viabiliza o aparecimento de outros agentes étnicos e políticos na composição de um mundo em constante devir, que busca suas representações nesses espaços em disputa.

Referências bibliográficas:

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

CUTI. A empáfia de Gullar. **Portal Geledés**, 08 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/colunistas/12190-luiz-silva-cuti-a-empafia-do-poeta-goulart>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: 34, 2005.

GULLAR, F. Preconceito cultural. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/12790-preconceito-cultural.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MACHADO DE ASSIS, J. M. **Machado de Assis afro-descendente**: escritos de caramujo [antologia]. 2. ed. rev. e amp. Organização, ensaio e notas de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Pallas; Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, E. A.; GOMES, N. P. M. **Ardis da imagem**: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza Edições, Editora PUCMinas, 2001.

RAMOSE, M. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *In: Ensaios Filosóficos*, Volume IV, Outubro de 2011.

ROMÃO, J.; CARVALHO, A. A. M.. Negros e educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência. *In: DALLA BRIDA, N. (org). Mosaico de escolas*: modos de produção em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

SANTOS, G. A. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SOUZA, F. S. Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TIRA EM QUADRINHOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**Comic Strips from a dialogical perspective: a discursive approach**Ana Elizabeth Lira da Costa Pereira (UEPB)¹Romulo Dantas de Sousa (UNIFIP)²Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)³**RESUMO**

Para Elaboração desse estudo, fomos impulsionados à seguinte questão de pesquisa: De que forma o gênero *Tira em quadrinhos* pode ser trabalhado em turmas do Ensino Médio tendo como parâmetro a abordagem dialógica? Nossa hipótese é que a abordagem dialógica pode conferir ao gênero *Tira em quadrinhos* a possibilidade de ser trabalhado de forma dinâmica e estratégica, tendo em vista que oferece aos leitores e analistas uma multiplicidade de maneiras de trabalhar. Nesse sentido, seguindo o parâmetro das dimensões do gênero desenvolvidas por Bakhtin no ensaio *Gêneros do discurso* (2006), não serão identificados apenas elementos isolados, mas o conteúdo, a forma composicional e o estilo em conjunto. O objetivo Geral de nossa proposta é apresentar uma proposta metodológica de como se analisar o gênero *Tira em quadrinhos* em abordagem dialógica.

Palavras-Chave: Abordagem dialógica; Gênero; Tira em quadrinhos.

ABSTRACT

For the preparation of this study, we were driven by the following research question: How can the comic strip genre be worked on in high school classes, having the dialogic approach as a parameter? Our hypothesis is that the dialogical approach can give the comic strip genre the possibility of being worked on in a dynamic and strategic way, considering that it offers readers and analysts a multitude of ways of working. In this sense, following the parameter of genre dimensions developed by Bakhtin in the essay *Genres of discourse* (2006), not only isolated elements will be identified, but the content, compositional form and style as a whole. The

¹ Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, Brasil. PROFLETRAS, Mestrado Profissional; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9448-5974>; email: anabeth_lira@hotmail.com

² Centro Universitário de Patos, Patos, Brasil. Coordenação do curso de bacharelado em Direito; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8183-4436>; email: romulodt3@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. Programa de Pós-graduação em Linguística; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>; email: wildersantana92@gmail.com

general objective of our proposal is to present a methodological proposal on how to analyze the comic strip genre in a dialogic approach.

Keywords: Dialogical approach; Gender. Comic strip.

1. Introdução

Antes de adentrarmos na discussão sobre o estudo dos gêneros e especificamente a Tira em quadrinhos, foi-nos pertinente tecer breves considerações sobre a perspectiva normativa da língua/linguagem. Desse modo, importa mencionar que, desde o século XIX, a cultura normativa da língua(gem) foi/é instalada nos estudos da linguística ou até mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, doravante LP, nas escolas. Em termos filosóficos, desde a cultura greco-romana existem diálogos sobre a normatização do certo e do errado, inclusive Platão foi o primeiro pensador a refletir sobre problemas linguísticos e a língua como um todo (VIEIRA, 2015). Considerar o período em que houve o reinado da Gramática Normativa (GN) serve, pois, para mostrar que esta sempre esteve nas culturas ocidentais promovendo o desenvolvimento de uma cultura linguística.

Nesse sentido, a gramática surge não somente para descrever uma língua, mas também para representar algumas acepções (ANTUNES, 2007): a) conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, b) conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, c) disciplina de estudo, d) compêndio descritivo-normativo sobre a língua e ainda uma e) normatização da linguagem.

Diante de um cenário que se consolida em terreno brasileiro com a vigência de um ensino tradicional ou ainda normativo entre as últimas décadas do século XX e o início do século XXI, percebemos certa influência dessa sistemática normativa sobre o ensino dos gêneros. Mesmo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que enfatizam a importância do trabalho com os gêneros textuais/discursivos nas escolas, o que se percebe, na proposta de ensino dos livros didáticos (LD), é a ausência de uma metodologia que explore as propriedades discursivas dos gêneros, no nosso caso específico, as tiras em quadrinhos. Contrariamente a uma abordagem discursiva, é perceptível, nos LD, a prevalência de uma perspectiva morfossintática em relação à disposição dos gêneros textuais/discursivos.

Quanto ao problema da investigação que propomos, a partir da experiência como docente de Língua Portuguesa na rede pública de ensino há mais de dez anos, notamos que parcela considerável dos LD tem proposto o ensino de forma mecânica, pois os gêneros têm sido repassados para os estudantes de modo isolado e desconsiderando-se os sujeitos e as condições

de produção de cada enunciado. Nas aulas de Língua Portuguesa, os enunciados têm sido engessados por meio de mecanismos estruturais, e dessa forma, os alunos têm cada vez mais dificuldade de compreender os discursos sociais. Em contrapartida a essa abordagem formalista, Almeida (2013) propõe que os gêneros sejam compreendidos por meio de movimentos discursivos do leitor na construção de sentidos do texto.

No que diz respeito especificamente à inserção do gênero *Tira em Quadrinhos* nos livros didáticos, percebemos que ainda há muita superficialidade quanto ao modo de utilizá-los, uma vez que são abordados e apresentados de forma mecânica e estrutural, ofuscando a multiplicidade de sentidos que podem ser identificados nas leituras/análises.

Diante da discussão erguida, fomos impulsionados à seguinte questão de pesquisa: De que forma o gênero *Tira em quadrinhos* pode ser trabalhado em turmas do Ensino Médio tendo como parâmetro a abordagem dialógica?

Nossa hipótese é que a abordagem dialógica pode conferir ao gênero *Tira em quadrinhos* a possibilidade de ser trabalhado de forma dinâmica e estratégica, tendo em vista que oferece aos leitores e analistas uma multiplicidade de maneiras de trabalhar. Nesse sentido, seguindo o parâmetro das dimensões do gênero desenvolvidas por Bakhtin no ensaio *Gêneros do discurso* (2006), não serão identificados apenas elementos isolados, mas o conteúdo, a forma composicional e o estilo em conjunto.

O objetivo Geral de nossa proposta é apresentar uma proposta metodológica de como se analisar o gênero *Tira em quadrinhos* em abordagem dialógica. Como objetivos específicos, delimitamos:

- a) Verificar a importância da abordagem dialógica para concepção do gênero tira em quadrinhos em âmbito discursivo
- b) Averiguar como sentidos plurais emergem quando se analisa a tira em quadrinhos em contexto sócio-histórico
- c) Realizar um estudo do dialogismo e como esse conceito pode servir de subsídio para sustentação de nossa pesquisa.

Justifica-se a nossa escolha por averiguarmos como os estudos no âmbito da Análise Dialógica do Discurso, doravante ADD (BRAIT, 2005) têm oportunizado pesquisas que tratam dos mais diversos enunciados de forma discursiva e dialógica. Acreditamos que por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2006) é possível construir estudos que ressaltem o caráter dialógico da palavra, bem como sua capacidade de se deslocar pelas mais diferentes esferas, seja na vida ou na arte, no tratar da língua viva e dinâmica (VOLÓCHINOV, 2017).

Torna-se imprescindível recorrer aos pressupostos teórico-metodológicos da ADD para subsidiar estudos e análises dos gêneros, nesse caso específico a Tira em quadrinhos, por compreendermos que norteiam a construção de sentidos do enunciado, com significações que vão sendo construídas a partir da interação dialógica entre os interlocutores (leitores e escritores). Sendo assim, a relevância de nossa proposta está na novidade de se articular a metodologia dialógica para fundamentar propostas analíticas para a Tira em quadrinhos. Entendemos que, ao construir sentidos com o olhar crítico, leitores e pesquisadores em sala de aula podem fazer relações de sentido com variadas esferas sociais, não se privando a regras e normas gramaticais, mas utilizando a palavra em movimento (ALMEIDA, 2004).

Nosso trabalho, ao ampliar a concepção de Gênero para além de determinantes morfossintáticas, contribuirá de modo significativo para novos modos de interpretar os enunciados, principalmente em como estes se manifestam por meio do dialogismo (BAKHTIN, 2006) e de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017). Compreendemos que é apenas nesse embate de vozes, em uma perspectiva de correlação a acontecimentos sociais, que ocorre uma compreensão ativa dos enunciados.

Nosso interesse consiste em estudar como o gênero Tira em Quadrinhos é compreendido em perspectiva dialógica, tendo superado os conceitos fechados e acabados impostos pela Gramática Normativa. Para Bakhtin, “Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um maximum de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (1993, p. 81, grifos do autor).

Assim, compreende-se que Segundo Volóchinov, “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140). Em concordância com esse pensamento, em uma compreensão de linguagem imbricada no diálogo social e na interação discursiva, este trabalho propõe uma investigação sobre a palavra como fenômeno discursivo, tendo como base a ADD (Análise Dialógica do Discurso).

2. Da abordagem dialógica da Linguagem

Quando falamos em abordagem dialógica, estamos propondo uma pesquisa norteada pelo discurso, que considere e protagonize elementos importantes para a construção dos

sentidos em cada enunciado, como a memória, a história, e o sujeito no processo comunicativo. Para Bakhtin, sempre haverá

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, *a concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetivos), sobreposições do sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Aqui se encontram posições integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se por em um som único, em uma única palavra), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 327, grifos do autor).

A partir do que defende o filósofo, é possível compreender que os gêneros podem gerar sentidos plurais, afinal de contas, para Bakhtin (2016, p. 63-64, destaque do autor), “Ao falar, sempre levo em consideração o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação”. É preciso, também, compreender que toda palavra é constitutivamente dialógica, e esta “Deve personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008, p. 209).

Conforme o filósofo russo, as palavras, sozinhas, não agregam juízo de valor, pois só ganham sentidos na interação verbal, no contato com o outro, isto é, elas precisam ganhar materialidade em uma situação concreta de comunicação discursiva. Somente assim, dentro de uma determinada situação de interação, as palavras ganharão sentidos. Em mesma linha de pensamento, Volóchinov (2017) afirma que é no processo comunicativo que surge a interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017), que consiste no diálogo vivo e real entre os interlocutores, nesse caso específico, os estudantes.

No tocante ao gênero que selecionamos para interpretação, análise e aplicação, a tira em quadrinhos, é composto por uma estrutura básica seccionada em pequenos blocos. A tira condensa uma série de elementos de uma cena narrativa, que, por mesclar diferentes signos, possui um alto grau de informação. Esse gênero é constituído da convergência da linguagem visual no balão, ícone que retrata o texto, e a imagem em uma sequência, em que são estabelecidos discursos que dialogam. A linguagem verbal entra em relações de sentido com a linguagem não verbal e vice-versa e, juntos constroem uma sequência narrativa capaz de fornecer ao leitor subsídios necessários para a compreensão da história retratada nas tiras.

Esse gênero, independente do tema abordado, apresenta algumas características que são recorrentes em sua construção: predomínio da sequência narrativa; presença de personagens

fixos ou não. De acordo com a demanda da indústria cultural, a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos; a linguagem visual é predominante e apresenta formato retangular. Em muitos casos, o rótulo, o título e a mídia servem de indícios para a leitura. Segundo Ramos (2009), existem as tiras cômicas, conhecidas popularmente como tiras em quadrinhos e são as mais veiculadas em jornais nacionais, abordando acontecimentos pontuais da sociedade e há, também, as tiras seriadas, narrando histórias à semelhança do folhetim. É perceptível, porém, nos últimos cinco anos, uma circularidade maior de tiras em portais eletrônicos.

Pensando nisso, é por meio da abordagem dialógica que é construído nosso estudo, buscando produzir um material que protagonize enunciados verbo-visuais em movimentos discursivos, mostrando que estes são capazes de adquirir sentidos plurais a partir das condições em que são inseridos, em um determinado tempo e espaço (BAKHTIN, 2006). Ainda de acordo com o estudioso, “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Santana e Miotello (2020, p. 58) enfatizam que

O dialogismo, ao pressupor sujeitos situados social e historicamente, com posicionamentos axiológicos, pontos de vista e tons expressivos, concebe o fortalecimento de uma linguística mais complexa, com elementos que transcendem o sistema interno da língua, gerindo sujeitos a partir de suas condições de produção, reflexos de horizontes enunciativos, ligados a uma exterioridade constitutiva da língua.

Os autores defendem uma concepção de linguagem pautada na interação, em um horizonte de interpretação que considere os sujeitos (o eu e o outro) como protagonistas na construção dos sentidos.

Na compreensão de Alastair Renfrew (2017), o dialogismo não entra em rito de constituição apenas como um aspecto da criatividade individual da linguagem no campo literário, ou seja, em um psiquismo individual ou subjetivista, mas sobretudo em dimensões plurais, que englobam os discursos do cotidiano, os não literários e os não verbais.

Inserido nessa linha de investigação, Francelino (2013) compreende que os olhares que lançamos sobre os enunciados nunca são um só, de forma petrificada, mas simbolizam mais de um pensamento, um movimento que não para. Nesse sentido, defendemos que metodologias de análise devem, também, evocar questões histórico-sociais e políticas.

Quanto ao tipo de pesquisa, nossa metodologia traça uma pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (1992), “A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”

(MARCONI; LAKATOS, 1992, p. 75). Também desenvolvemos uma pesquisa que, quanto à natureza, é qualitativa. Na percepção de Goldenberg, “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Nesse sentido, pretendemos analisar o gênero Tira em quadrinhos. A utilização do gênero tira em quadrinhos é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, pois requer dos professores e alunos conhecimentos de fatos atuais, os quais serão relevantes para a construção dos sentidos que constituem o enunciado, além de aguçar o senso crítico dos estudantes.

Para esse momento específico, fizemos o recorte de uma Tira para apresentar uma proposta metodológica de como se analisar o gênero *Tira em quadrinhos* em abordagem dialógica.

Tirinha 1: Vestido ou Cultura



Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2011/06/04/mafalda/>

O enunciado foi extraído do portal eletrônico blogueiras feministas (2011). Esta materialidade discursiva nos permite verificar como a palavra pode ganhar sentidos plurais a partir das condições em que é produzida. O enunciado ganha sentidos múltiplos quando compreendido na esfera cultural brasileira, em um espaço de teor humorístico.

Isso nos faz retornar à concepção defendida por Almeida (2004), quando afirma que a palavra é compreendida por meio de movimentos discursivos do leitor. A partir dessa concepção entendemos que o leitor será capaz de associar a tira a outras vozes ou outros

discursos que estão em evidência na sociedade da época, e desse modo o gênero ganha sentidos outros.

Como forma de cumprimento do nosso objetivo geral, iremos, aqui, apresentar uma proposta metodológica de como se analisar o gênero *Tira em quadrinhos* em abordagem dialógica. Para tanto, seccionaremos a proposta em 4 (quatro) encontros e focalizaremos o seu desenvolvimento na tira *Vestido ou Cultura*, de autoria de Quino.

3. Proposta metodológica de como se analisar o gênero *tira em quadrinhos*

1º encontro (duração 2 aulas)

No primeiro encontro com a turma, o/a docente deve:

1) Após apresentar a tira *Vestido ou Cultura*, de autoria de Quino, o professor deve abordar a **estrutura** do gênero, evidenciando que é constituído de, no mínimo, duas faces: elementos linguísticos e imagéticos, e a parte verbal, lugar em que os sentidos múltiplos são gerados, no plano enunciativo.

2) Deve ser ressaltado, também, que as tiras apresentam traços comuns à maioria dos gêneros verbo-visuais, como personagens, enredo, tempo, lugar e desfecho. Quanto aos elementos composicionais, a tira é formada por balões que retratam as falas e as expressões/os pensamentos das personagens.

3) Em seguida, recomenda-se comentar que os balões são usados para retratar as falas das personagens, de onde surgem recursos como as onomatopeias.

4) Por fim, deve-se explicitar que o tamanho das letras evidencia intenções diversas das personagens, bem como que os sinais de pontuação utilizados sempre buscam a interação com o leitor.

Conforme outrora explicitado por Santana e Miotello (2020), a concepção dialógica de linguagem círculo-bakhtiniana irá ampliar as reflexões sobre a língua para além da estrutura linguística, focalizando o discurso no seu contexto sócio-histórico-ideológico. O grande desafio dos docentes consistirá em mediar uma aula na qual haja interação.

2º encontro (duração: 2 aulas)

No segundo encontro, deve-se explicar para os estudantes:

1) As características estilísticas que constituem esse gênero como: possuir um discurso inofensivo, geralmente de cunho humorístico, cuja intenção é provocar a reflexão sobre acontecimentos sociais, assim como criticá-los e/ou satirizá-los.

2) Aqui também devem ser feitas comparações entre o gênero Tira e outros gêneros verbo-visuais a fim de serem percebidas suas diferenciações e seus aspectos constitutivos.

3) O autor da tira pretende estabelecer uma interação com seus leitores para que estes possam posicionar-se de maneira crítica diante do que está materializado na narrativa.

4) Em continuidade, o professor/ a professora pode afirmar que os autores das tiras se utilizam de estratégias de comunicação, ou seja, para construírem as falas, utilizam diversos recursos discursivos - gráficos - no intuito de conduzir o leitor para dentro da história narrada, ou retratar os pontos de vista das personagens.

No manuscrito *Reformulação do livro sobre Dostoievski*, Bakhtin constrói proposições sobre o dialogismo vinculadas ao agir/viver concreto de cada ser humano, em uma interrelação única com o outro (ser-evento), nas condições totais da vida:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

Por meio dessa compreensão acerca da abordagem dialógica, Bakhtin (2006) desenvolve a tese do romance polifônico ao analisar uma série de procedimentos discursivos que, na concepção de Leal, Santana e Francelino, “caracterizam a forma singular de Dostoiévski de conceber a dinâmica das vozes no processo criativo de elaboração de seus romances”. De igual modo, podemos pensar formas de agir dinamicamente em situações reais da comunicação humana, nas práticas do cotidiano.

Sendo assim, passemos ao terceiro encontro:

3º encontro (duração: 2 aulas)

No terceiro encontro, deve-se:

1) Contextualizar que, através da personagem Mafalda, Quino faz uma análise do contexto histórico-político-social do momento em que escreveu e, utilizando humor e ironia, características do gênero tira em quadrinhos.

2) Apresentar aos alunos o passo a passo de como analisar a tira, mostrando a importância de estar atento aos diálogos entre Mafalda, a protagonista e sua melhor amiga, Susanita.

3) Induzir os alunos a perceberem que as cores utilizadas nos quadros remetem ao universo infantil feminino e que as palavras estão relacionadas às imagens.

4) Em seguida, quanto ao plano discursivo, deve-se conduzir os alunos a perceberem as relações entre temáticas sociais e as ideologias presentes nos enunciados das personagens.

Todos esses passos são de extrema importância para a dinâmica de produção de sentidos porque, trabalhar com enunciados é pensar também nas condições sociais em que os textos foram produzidos, potencializando a compreensão sobre a materialidade discursiva.

4º encontro (duração: 2 aulas)

No quarto encontro, recomenda-se abordar questões mais complexas, como:

1) Explicitar para os alunos as condições de produção do enunciado, ou seja, relações entre o autor (Quino) e os conflitos da época em que o enunciado foi produzido. Podem ser geradas algumas interrogações, como: A que momento o autor faz crítica? A tira pode ser pensada para o contexto tradicional brasileiro?

2) Tratar das diferenças no modo de pensar das duas personagens, bem como da ideologia presente na época retratada na Tira: um Brasil pós ditadura.

3) Demarcar a importância de se verificar os posicionamentos assumidos por Mafalda e Susanita, relacionando com a própria época - aspectos históricos, tanto no contexto argentino quanto brasileiro. No primeiro quadro da tira, quem primeiro enuncia é Susanita, deixando claro sua opinião sobre os bens materiais” Quando eu crescer, quero ter muitos vestidos”

4) Explicitar para os alunos que a tira traz seus discursos em forma de humor, justamente porque é característico desse gênero convocar (e provocar) o riso e a ironia para refletir sobre a sociedade.

Para Bakhtin, “[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, *mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvirmos nela a voz do outro*” (BAKHTIN, 2005, p.

210-11, destaques nossos). Esse aspecto do posicionamento é extremamente produtivo na conceituação proposta por Bakhtin, haja vista que assumir uma posição é entrar na rede de produção de relações dialógicas, ao apresentar sua especificidade em relação às outras relações posições constitutivas na arena (de vozes).

Considerações finais

Neste trabalho se demonstrou que a abordagem dialógica pode conferir ao gênero Tira em quadrinhos a possibilidade de ser trabalhado de forma dinâmica e estratégica, tendo em vista que oferece aos leitores e analistas uma multiplicidade de maneiras de trabalhar. Acreditamos ter cumprido a nosso objetivo, que foi apresentar uma proposta metodológica de como se analisar o gênero *Tira em quadrinhos* em abordagem dialógica.

Por meio da proposição apresentada, foi possível verificar a importância da abordagem dialógica para concepção do gênero tira em quadrinhos em âmbito discursivo, bem como averiguar como sentidos plurais emergem quando se analisa a tira em quadrinhos em contexto sócio-histórico.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e Leitura:** movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável.** 1ª. ed. Holquist, 1993.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal.** [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013b [1934].

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I:** a estilística. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

FRANCELINO, Pedro Farias (Org). **Teoria dialógica do discurso**: exercícios de reflexão e de análise. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LEAL, José Luciano Marculino; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; FRANCELINO, Pedro Farias. O Sermão da Montanha em perspectiva dialógica. **Diálogo das Letras**, v. 9, 2020, p. 1-20.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed.

MEDVIÉDEV, Pável. A linguagem poética como objeto da poética. In: **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928]. p. 131-163.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionillo. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Da linguística estrutural à linguística da enunciação: um percurso histórico-ideológico. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações linguísticas e axio(dia)lógicas**: sobre linguagem e enunciação. João Pessoa: Ideia, 2019.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; MIOTELLO, Valdemir. O dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, p. 53-69, 2020.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português**: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DA GRAMÁTICA AO USO: AS PALAVRAS ESTRANGEIRAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**From grammar to usage: foreign words in Brazilian Portuguese**José Juvêncio de Souza Neto¹
Amanda Mikaelly Nobre de Souza²**RESUMO**

Este artigo objetiva investigar as palavras estrangeiras no português brasileiro sob a perspectiva da Lexicografia e considerando o uso das palavras inseridas no interior de alguns verbetes do dicionário de Língua Portuguesa, constituindo-se como parte integrante de nosso vocabulário. Utilizam-se como base teórica o funcionalismo linguístico associado à construção gramatical e à inserção de palavras no âmbito lexical, com base na Lexicografia. O *corpus* foi extraído do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete (2009), que apresenta palavras e expressões advindas de línguas estrangeiras, hoje, parte do léxico da língua materna. Com esta investigação, constata-se que o uso das palavras estrangeiras nada têm a prejudicar nossa língua e que as palavras advindas de países estrangeiros não modificam a gramática, e sim a imposição posta pela própria gramática em função da palavra em uso, relacionada à noção de forma e função, que tende a modificar a estrutura mórfica da palavra através dos usos fonético, morfológico e sintático.

Palavras-Chave: Palavra estrangeira; Gramática; Dicionário; Uso; Língua Portuguesa.**ABSTRACT**

This article aims to investigate foreign expressions in Brazilian Portuguese from the perspective of Lexicography and considering the use of words inserted within some entries of the Portuguese language Dictionary, constituting an integral part of our vocabulary. Linguistic functionalism associated with grammatical construction and the insertion of words in the lexical scope, based on lexicography, are used as a theoretical basis. The corpus was extracted from the Dictionary Contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete (2009), which presents words and expressions from foreign languages, today, part of the lexicon of the mother tongue. With this investigation, it appears that foreign words have nothing to harm our language and that words from foreign countries do not modify grammar, but rather the imposition imposed by grammar itself depending on the word in use, related to the notion of form and function, which tends to modify the morphic structure of the word through phonetic, morphological and syntactic uses.

¹Doutor em Letras pelo DINTER PPGL-UERN/IFSertão-PE. Atualmente é membro do grupo de pesquisa: Lexicologia, Terminologia e Ensino LETENS. E-mail: jjn_zezinho@outlook.com

² Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: anobredesouza@gmail.com

Keywords: Foreigners. Dictionary. Grammar. Portuguese language.

1. Introdução

A compreensão equivocada de que o uso das palavras estrangeiras descaracteriza o Português Brasileiro não é recente, pois sempre se falou na necessidade de impedir o ingresso de palavras e expressões estrangeiras em nosso país, a exemplo do Projeto de Lei de 1999, Nº 1.676, que proibia o uso das palavras estrangeiras no Brasil como forma de proteção à língua portuguesa. Eiras (2008), ao debater sobre essa questão, traz uma discussão acerca dos prós e contras da aplicabilidade desse Projeto de Lei.

Entretanto, elencamos que nessa pesquisa trabalhamos na defesa de que o uso dessas palavras e expressões não prejudicam a nossa língua, visto que muitas delas caem em desuso, se perdem no tempo, e são, por sua vez, somente encontradas em manuscritos filológicos. Além disso, existe a questão da mudança linguística, pois, a língua sofre variações e mudanças constantes em seu inventário lexical e no acervo vocabular.

As palavras estrangeiras que resistem ao tempo e são fortemente trazidos à tona pela questão da frequência constante de uso são adicionados ao dicionário, passando a figurar entre nosso léxico e alguns ainda ganham nova forma e função nos moldes da gramática, adquirindo outra pronúncia e/ou grafia motivadas pelas questões fonéticas e morfológicas que fazem parte da nossa gramática, ou seja, mediante uso socialmente.

Considerando que, motivadas pelas pressões constantes e alta frequência de uso, novas palavras e expressões são introduzidas e adequadas ao discurso dos falantes de diversas classes sociais no Brasil, este artigo tem como objetivo investigar as palavras estrangeiras no português brasileiro sob a perspectiva da Lexicografia e considerando o uso das palavras inseridas no interior de alguns verbetes do dicionário de Língua Portuguesa, constituindo-se como parte integrante de nosso vocabulário.

Essas palavras que surgem da influência de outros países desde sempre ganharam força através do uso constante dos falantes. Assim, elas exercem funções pragmáticas³, manifestadas pelas classes e fatores sociais, ideologias, e culturas diversas, principalmente no que concerne ao processo constante de mudança e adequações dessas palavras e expressões sócio discursivas da linguagem em uso real, pelos falantes de uma determinada comunidade no ato da comunicação.

³ Por funções pragmáticas entende-se o conjunto completo de conhecimento, crença, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis aos falantes no momento da interação. (PEZATTI, 1998, p. 134).

Não é de hoje que as línguas sofrem mudanças significativas em sua estrutura morfológica e em seu âmbito vocabular, haja vista que as línguas sempre foram, são e serão mutáveis, passíveis de mudanças ao longo dos tempos. Dessa maneira, ressaltamos que a língua materna, ou seja, o português brasileiro, advindo de Portugal, sempre passou e passará por mudanças, pois mesmo se tornando a língua oficial do país, foi miscigenada pelas línguas indígenas já aqui existentes que deixaram traços diferenciando-o do português originado e falado em Portugal. Vale ressaltar ainda que, do continente europeu, não foram apenas os portugueses que interferem na língua, já que, houve a invasão holandesa no nordeste, a invasão francesa, no Rio de Janeiro. Mais adiante, com o advento da imigração de escravizados africanos e as ondas imigratórias do final do século XIX e começo do século XX, a língua portuguesa sofreu novas mudanças e outras palavras foram incorporadas em função do uso, e algumas delas até hoje fazem parte do nosso vocabulário e estão presentes e marcadas no dicionário.

Nesse sentido, vale ressaltar que, nos tempos atuais, com a implementação das novas tecnologias, principalmente da rede de computadores e *internet* em escala global, as distâncias e fronteiras foram quebradas, aproximando, assim, as pessoas de diversas partes do mundo e com culturas e ideologias diferentes que são trocadas e manifestadas através da língua(gem).

Nisso, as palavras estrangeiras em nossa língua são utilizadas socialmente, o que convém chamar de estrangeirismos, mas também pela modalidade escrita, conforme, com o *corpus* supracitado. Dessa forma, se considerar os dicionários terminológicos, principalmente ligados à informática, à entrada do vocábulo estrangeiro é simultâneo entre escrita e fala, em artigos científicos que ganham expressões vocabulares para que sejam imediatamente apreendidas e consumidas: por exemplo, dar um ‘up’ em algum aplicativo ou programa virou “upar”; quando se ganha/ conquista algo em um jogo virou “farmar” e assim por diante, o que poderiam se configurar como neologismos tecnológicos, todavia ressaltamos, não ser esse o foco deste estudo.

Para a reflexão aqui suscitada, utilizamos como base teórica estudos que versam sobre o funcionalismo linguístico associado à construção gramatical, bem como a inserção de palavras no âmbito lexical com base na Lexicografia. Sendo assim, no tocante ao funcionalismo, buscamos respaldo em alguns autores, a exemplo Garcez e Zilles (2001) Votre e Naro (2012), enquanto Welker (2004) e Pontes (2009) embasam as discussões em torno da lexicografia. O *corpus* foi extraído do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete (2009), que apresenta palavras e expressões advindas de línguas estrangeiras, que se instalaram no nosso meio sócio discursivo e hoje fazem parte do léxico da nossa língua materna, a ponto

de ganharem um lugar de destaque no interior do verbete e, conseqüentemente, na microestrutura do dicionário. (PONTES, 2009).

Este artigo compõe-se de cinco seções principais. A primeira corresponde à esta introdução, em que foram apresentados os objetivos desta investigação, posteriormente discutimos sobre a fundamentação teórica, ou seja, os textos que selecionamos para confeccionarmos a escrita do respectivo trabalho. A terceira fazemos um pequeno percurso sobre importância da gramática e do uso das palavras no português brasileiro, em seguida, analisamos os dados coletados nos verbetes do dicionário, *corpus* da pesquisa, investigando a inserção e utilização frequente das palavras estrangeiras em função do uso. Por fim, retomamos em nossa conclusão os resultados alcançados e suas contribuições para o estudo do funcionalismo da língua em uso.

2. Do funcionalismo à lexicografia

Este tópico trata das teorias do Funcionalismo linguístico de cunho europeu, situado nos estudos de Garcez e Zilles (2001) Votre e Naro (2012), bem como das questões relacionadas ao léxico com ênfase na Lexicografia com base em Welker (2004) e Pontes (2009). O funcionalismo defende que forma e função são igualmente pertinentes para a reflexão sobre a língua. Assim, uma forma tida como nova só poderá existir para atender uma necessidade do multissistema. Com a inserção do estrangeirismo, o usuário da língua faz uso da nova palavra e adequa seu discurso para suprir a falta de uma forma que realize a função desejada.

Desde que o português foi instalado no Brasil e, conseqüentemente, ganhado o *status* de língua oficial do país, sempre esteve, está e estará sujeito à mudanças significativas em seu vocabulário lexical, haja vista que a língua está em constante mudança, especialmente no que concerne ao uso pragmático e ao funcionamento linguístico na escrita (semântica, morfologia e sintaxe), e principalmente na oralidade da língua falada (fonética).

Os fatores social e político atrelados à frequência de uso, exercem pressões que provocam mudanças linguísticas já que é notável a importância, implantação e aceitação de uma determinada palavra de cunho estrangeiro no vocabulário, pois são as pressões exercidas pelo uso constante dos usuários/falantes que se apropriam do empréstimo dessas palavras e permitem que as palavras estrangeiras ganhem força entre uma comunidade, estado, região e, muitas vezes, por todo o país.

Todavia, vale ressaltar que, por vezes, muitas dessas palavras rapidamente caem em desuso o que as torna “inofensivas”, passando a figurarem apenas como uma febre passageira entre os falantes e, ao caírem em desuso, perdem a chance de figurarem no interior do verbete

do dicionário, e ganharem nova forma em função da gramática em uso real manifestada pela fala no ato comunicativo. Assim, de acordo como Votre e Naro (2012, p. 17), sobre o uso da língua em comunicação na situação social:

Origina-se a forma da língua, com as características que lhe são peculiares, inclusive, diferentes graus de instabilidade associados a diferentes subsistemas. Isso supõe entender a língua como objeto maleável, probabilístico e não determinístico. Portanto, nessa visão, a estrutura (ou a forma da língua) é uma variável dependente, resultante de regularidades das situações em que se fala.

Dessa maneira, compreendemos que a língua em situação discursiva, ou seja, falada, está sempre permeada por um grau de instabilidade que causa mudanças em sua estrutura, pois o uso origina a forma através do funcionamento linguístico, pragmático e discursivo, todavia, sem prejudicar o vocabulário lexical, mas, sim, ampliá-lo, quando for possível e/ou se fizer necessário. Compreendemos, nessa perspectiva, que “[...] a gramática é dinâmica e resulta de regularidades advindas das pressões de uso da língua, portanto, nunca se estabiliza” (ROST, 2002, p. 117).

Para a linguística funcional o livre arbítrio do uso da língua pelos falantes em respeito à natureza probabilística é natural e está voltado para a questão da liberdade do uso sem controle. Ou seja, o uso interno e externo acontece de forma natural, e não prejudica a estrutura linguística, pelo contrário essa estrutura é derivada no e pelo discurso. Conforme Votre e Naro (2012, p. 45):

Os dados do funcionalista são buscados no discurso; são portanto, concretos e contextualizados. Permitem a verificação empírica, a contagem de frequências, a visão e o controle do contexto linguístico anterior e posterior, e a correlação com variáveis socioculturais e pragmáticas.

Dessa maneira, compreendemos que os funcionalistas trabalham com dados reais da língua em uso, expressada através do discurso, trazendo à tona a frequência de uso das palavras que, por sua vez, fogem do controle linguístico no ato da comunicação, expressado na pronúncia do ato de fala, bem como na modalidade escrita da língua.

A questão das palavras estrangeiras vai além da mera apropriação pelos falantes da língua, dos termos, palavras e expressões advindas de outros países, pois a utilização e a conseqüentemente incorporação dessas novas palavras são motivadas pela necessidade em se definirem signos e objetos que são externos à comunidade na qual o falante está inserido. Conforme Garcez e Zilles (2001, p. 15), “estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso do brasileiro, posto

simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português”, em partes, pela razão supracitada.

Assim sendo, entendemos que as palavras estrangeiras são palavras que tomamos emprestadas de outros países pela simples necessidade de nomearmos novos objetos e coisas que passamos a conhecer, pois sabemos que a maioria dos produtos industrializados e tecnológicos são advindos de outros países. Só para citar um exemplo, podemos nos valer das tecnologias, tais como o computador e a *internet*, que trazem consigo uma vasta rede de publicidades em prol do entretenimento e do consumismo desenfreado. Assim, estamos fadados a usufruir de tais inovações e novidades em nosso dia a dia e, como não poderia ser diferente, surge a necessidade de conhecermos, aprendermos e falarmos com frequência tais palavras e expressões, que são de uma terminologia que é própria da área técnico-científica da informática. Segundo Garcez e Zilles (2001, p. 22-23),

O apelo da máquina capitalista globalizante é forte demais para que a mídia da informação, do entretenimento e, principalmente, da publicidade possa ou queira deixar de explorar as associações semióticas entre a língua inglesa e o enorme repositório de recursos simbólicos, econômicos e sociais por ela mediados.

Dessa forma, fica evidente que os estrangeirismos são necessários; entretanto, muitas vezes os usuários se apropriam de palavras estrangeiras apenas pelo calor do momento, ou seja, apenas pelo fato de acharem tais palavras esteticamente mais aceitáveis para nomear algo ou alguma coisa que já tenha uma palavra equivalente em nossa língua materna para descrevê-la. Isso se dá quando nos referimos às palavras advindas principalmente da língua inglesa que é uma das línguas mais faladas no mundo, e que tem o advento de ser a língua oficial dos Estados Unidos da América (EUA), que, como sabemos, é atualmente um dos países mais desenvolvido do mundo.

Com o uso constante das palavras estrangeiras, surge a necessidade de que essas novas palavras e expressões sejam inseridas na microestrutura dicionário, descritas mais a diante. Atualmente, é comum encontrarmos, nos mais variados tipos de dicionários, verbetes com marcação de uso dos estrangeirismos sendo colocados como verbete principal, composto com enunciado e exemplos de uso, tais como os demais verbetes que compõem o texto dicionarístico. De acordo com Pontes (2009, p. 135):

No tocante aos estrangeirismos, a transcrição fonética da palavra-entrada ocorre por inteiro, caracterizando a transcrição total. Todos os segmentos fonéticos são transcritos, procedimento muito apropriado para as entradas categorizadas como empréstimos. O mesmo procedimento se aplica às palavras da língua portuguesa.

Assim, destacamos que a inserção dos estrangeirismos é vista apenas como empréstimo, e que ao ser incorporada ao léxico da língua portuguesa, não o modifica. Logo, os procedimentos utilizados pelos organizadores de dicionários são constantemente coerentes com essas palavras colocando-as em pé de igualdade com as palavras da língua materna.

No que concerne ao ingresso total de uma palavra de origem estrangeira no nosso vocabulário lexical, destacamos que isso diz respeito aos diversos levantamentos feitos por uma equipe de lexicógrafos que observam e verificam se a frequência de uso é suficiente para a inserção e, conseqüentemente, consolidação e aceitação da nova palavra para fazer parte do acervo lexical. Vejamos o que diz Welker (2004, p. 131) sobre a necessidade de marcação ou não dos estrangeirismos no dicionário:

Os tecnoletos⁴ e os estrangeirismos parecem oferecer menos dificuldades por poderem ser relativamente bem delimitados. Entretanto, nos dois casos, a questão essencial é determinar a partir de que momento esses lexemas⁵ não precisam mais ser marcados, por terem entrado no léxico comum (grifos do autor).

Compreendemos que os estrangeirismos são tomados por empréstimos e, dependendo do alto grau de frequência com que são usados através da fala e escrita, nas mais variadas situações discursivas, podem ganhar uma forma particular e se fundirem ao léxico da língua que os recebe, contribuindo assim, para aumentá-lo, deixando de ser apenas um neologismo e tornando-o a figurar como palavra comum de uma comunidade linguística, ganhando espaço diferenciado e abandonando sua própria essência de estrangeirismo que figurava no dicionário.

A Lexicografia é definida como a arte ou técnica de confecção de dicionários, glossários e enciclopédias. O nosso foco nesse estudo recai sobre o dicionário, em que apresentamos os tipos de dicionários e dissecamos sua estrutura. Sobre o crescimento da Lexicografia no ensino de língua portuguesa, Xatara (2008, p. 220) afirma que:

O desenvolvimento da LP abre o ambiente da produção lexicográfica para a participação de setores da sociedade que tradicionalmente ficavam à margem desse processo. Tudo indica que esse segmento da lexicografia vai ganhar um *status* de uma nova disciplina, principalmente por demandar uma série de pesquisas que focam não a matéria lexicográfica em si, mas a obtenção de

⁴ Entende-se por tecnoleto como sendo o conjunto de variedades de uma língua que reúne o vocabulário e o linguajar usado para expressar a tecnologia e o agir de uma ciência, arte, esporte, área técnica e/ou tecnológica, em qualquer campo específico de conhecimento. (ALVES, 2001).

⁵ Compreende-se lexema como a unidade de base do léxico, que pode ser morfema, palavra ou locução; lexia. Dessa forma os lexemas são morfemas que nos remetem ao mundo da realidade concreta ou abstrata, ou seja, ao aspecto nocional. São lexemas, no português: raízes dos substantivos, adjetivos, verbos, numerais e advérbios nominais. (MARTINET, 1974).

subsídios que auxiliem a elaborar obras cada vez mais adequadas ao ensino/aprendizagem do léxico.

Desse modo, entendemos que é através da Lexicografia, ciência que se ocupa da confecção dos dicionários que podemos obter o material de apoio ao sentido e/ou significado das palavras, bem como sua adequação ao discurso através do contexto, das marcas ideológicas e dos exemplos de uso, elementos que se fazem presentes na composição do verbete lexicográfico.

Os dicionários, em geral, cumprem várias funções e se apresentam de diversos formatos. Por isso, há a necessidade de apresentar classificações em face das grandes variedades dos tipos de dicionários existentes, assim sendo foi necessário caracterizar e distinguir os tipos de dicionários. Segundo Pontes (2009, p. 30), “os dicionários são numerosos e diversos, daí a necessidade de categorizá-los em tipos”.

Essa necessidade de se organizar as tipologias lexicográficas foi fundamental para os avanços sobre o estudo e uso dos dicionários, tal variedade resulta na escolha pelos usuários, seja para um público geral e/ou especializado. Desta forma temos dicionários gerais, escolares, de aprendizagem, especiais, especializados.

Os dicionários apresentam em sua organização a microestrutura, que é uma das partes mais importantes que o compõem, pois é nesse eixo que se encontram as informações presentes no verbete e se situa após a entrada. De acordo com Welker, (2004, p. 107):

A microestrutura de base [...] é composta das ‘informações’ ordenadas que seguem a entrada e têm uma estrutura constante, correspondendo a um programa e a um código de informações aplicáveis a qualquer entrada. Denominamos ‘verbeta’ esse conjunto de *Entrada + Enunciado Lexicográfico*.

Dessa maneira compreendemos a importância do verbete no dicionário, pois é através dele e por ele que devemos nos orientar quando recorrermos ao uso do dicionário.

O verbete de um dicionário, como mencionado, é composto por uma entrada e uma microestrutura. No que concerne à microestrutura, Welker, (2004, p. 107), definiu a microestrutura como “o conjunto de informações ordenadas de cada verbete após a entrada”. Dessa maneira compreende-se que a microestrutura se adequa de forma linear e constante dentro do corpo do verbete. A entrada caracteriza-se por iniciar o verbete, é dela que apresentam informações linguísticas, discursivas, e gramaticais. Elas geralmente ganham o destaque em negrito e/ou letra diferenciadas, e ainda são necessárias para a formação do verbete lexicográfico. Pontes, (2004, p. 112), aponta que, entrada (palavra-entrada ou lema) é:

A unidade léxica de qualquer extensão que, na composição do verbete lexicográfico, é objeto de definição ou explicação e, eventualmente, de tratamento enciclopédico. Representam a unidade léxica uma palavra, uma locução, uma frase, um sintagma, um símbolo.

Assim sendo, ressaltamos que a organização do verbete se dá a partir das informações da entrada, embora se apresente de forma distinta, deste modo entendemos que para cada dicionário há um tipo de organização e classificação dos verbetes. Conforme Pontes (2009, p.104):

Num verbete de dicionário escolar, explicitamente, podem aparecer as seguintes informações: palavra-entrada; pronúncia; informação fônica; informação gramatical; marca lexicográfica; definição; família de palavra; parte sintagmática e parte paradigmática. Dessa forma, temos então em um dicionário um sistema linguístico morfológico, semântico e pragmático perfeitamente delimitados.

No dicionário terminológico, não é diferente, pois as marcas gramaticais são necessárias para a compreensão das definições que, segundo Santiago (2007, p. 39-40), “a importância de um sistema de informações que considere a dinâmica da criação terminológica, visto que assim como a língua geral, as línguas especializadas não negam aspectos morfossintáticos e semânticos e pragmáticos”.

Desse modo, seja em qual tipo de dicionário for, a presença de estrangeirismos e empréstimos se fazem presentes, oriundas das pressões sócio discursivas, relacionadas a fatores políticos, econômicos e culturais, além da crescente evolução tecnológica que geram novos termos e palavras em várias línguas faladas pelo mundo.

3. Tratamento das categorias de análise: gramática e uso

Neste tópico, buscamos situar o leitor sobre a gramática da língua portuguesa, bem como a inserção das palavras estrangeiras no dicionário e o uso social destas pelos usuários da linguagem. Com isso, oferecemos os critérios que utilizamos para a análise das palavras estrangeiras que obtiveram *status* de permanência nos dicionários, motivadas principalmente pelo uso linguístico com um alto grau de frequência em determinado período sócio-histórico a favor da linguagem.

Desse modo, partimos do conceito de gramática com foco no uso linguístico, já que é a partir da utilização das regras gramaticais que sistematizamos os aspectos lexicais, semânticos e pragmáticos da linguagem e a partir dos recursos que temos a disposição no âmbito das línguas naturais. Outro importante fator é relativo ao uso das palavras que organizamos para a composição e exposição através da fala/escrita que compõe o processo comunicativo entre as

estruturas da língua, oriundas dos elementos que formam a gramática, tais como: a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, etc.

Ademais, destacamos a importância da frequência de uso com que as palavras são empregadas pelos falantes/escritores de determinada linguagem, seja ela comum e/ou especializada, uma vez que é esta frequência que caracteriza uma palavra como pertencente a um determinado campo semântico, bem como o tempo (sincrônico ou diacrônico) em que é/foi empregada dentro do âmbito linguístico. Logo, com esse viés, entendemos que as palavras precisam seguir as regras gramaticais e de uso e, ainda, que é a frequência de utilização das palavras que as classificam e oferecem a elas um lugar de destaque dentro do universo da linguagem, bem como é esse mesmo uso que as enterram esquecidas entre os manuscritos históricos e filológicos.

Com base nos pressupostos anteriormente levantados, destacamos os seguintes critérios levantados para a análise dos dados descritos no próximo capítulo. Ressaltamos que tais categorias de análise são destinadas à busca pelo entendimento da inserção das palavras estrangeiras (estrangeirismos) no interior dos verbetes do dicionário, motivados pela frequência de uso em que essas palavras advindas de outras línguas estrangeiras se inserem na língua portuguesa, e se adequam à gramática modificando a sua estrutura e pronúncia, mas se mantendo presente no dicionário por causa da forte pressão exercida pelo uso linguístico, advindo de todas as camadas sociais, já que todos os falantes fazem uso da linguagem para o ato comunicativo. Assim sendo, vejamos os critérios:

1º que todas as palavras sejam retiradas do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete (2009);

2º que os verbetes trazidos para a análise sejam todos oriundos de palavras estrangeiras presentes no dicionário;

3º que as palavras que compõem o *corpus* sejam extraídos de verbetes com a letra “S” do nosso alfabeto.

Por fim, ressaltamos que é com base em tais critérios que desenvolvemos a análise a ser ofertada no capítulo seguinte, uma vez que fizemos um levantamento de apenas uma letra do nosso alfabeto e ainda utilizamos um único dicionário entre os tantos exemplares que existem na língua portuguesa. Portanto, lembramos que este artigo é apenas um embrião que fomenta novos questionamentos e indagações para tornar-se no futuro uma pesquisa mais equilibrada e com maior ênfase e desenvolvimento sobre o tema em questão.

4. Análise das palavras estrangeiras no dicionário de língua portuguesa

Para nossa investigação, tomamos por base um levantamento de palavras e expressões advindas de outros países que, por sua vez, encontram-se imbricadas no corpo da microestrutura do dicionário, ou seja, no interior dos verbetes. Dessa maneira, escolhemos como *corpus* palavras encontradas e extraídas do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete (2009), em que trazemos à tona palavras com marcas de uso específicas, pois encontramos no dicionário palavras que já veem marcadas em umas das acepções do verbete: a marca de uso lexicográfica e terminológica.

Justificamos a escolha do dicionário de Aulete (2009) pelo fato de este ser um dicionário escolar, bem como pelo fato de ser consultado não somente por estudantes, mas também por professores, pesquisadores e especialistas que estudam o acervo lexical da língua portuguesa.

Percebemos que, nos verbetes de Aulete (2009), localizamos palavras e expressões marcadas com siglas estrangeiras tal como (*Ing*), como exemplo da marcação de palavra advinda da língua inglesa, visto que atualmente a língua inglesa é a que mais empresta palavras para a adequação do uso no português do Brasil. Conforme Biderman (1978, p. 139), “[...] as mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares: daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer”. Vale, destacar, ainda, que existem outras palavras com marcações advindas de outros países. Desse modo, “Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Dessa forma, iniciamos nossa análise mostrando como as palavras estrangeiras estão presentes no dicionário, constituindo-se como parte deste na composição do verbete lexicográfico e/ou terminológico. Logo, enfatizamos que em Aulete (2009), as palavras estrangeiras são marcadas pelo símbolo de um pequeno globo terrestre em preto e branco.

Para nossa investigação, elegemos 43 verbetes como constituição do nosso respectivo *corpus*. Esta escolha foi feita tomando por base a letra “S” do nosso alfabeto, ressaltamos que essa escolha em nada influencia aos padrões da pesquisa, haja vista que poderíamos ter escolhido qualquer outra letra do alfabeto. Em seguida, retiramos os verbetes que representam palavras e expressões estrangeiras que hoje figuram na nossa língua e são comuns no nosso cotidiano de uso regional ou nacional, mesmo que não conheçamos ou façamos uso de tais palavras.

Assim sendo, os verbetes que compõem nossa análise são: *sashimi, savoir-faire, scanner, scherzo, script, self-service, set, sexy, shiatsu, shopping center, short, show, sic, silk-screen, sine die, single, site, skate, skinhead, slide, slogan, smartphone, smoking, socialite, software, songbook, souvenir, spa, spot, spray, squash, staff, statu quo, status, stress, striptease, sudoku, sui generis, sundae, sursis, sushi, sweepstake, swing.*

Estes verbetes são palavras estrangeiras em uso no Brasil e com um determinado grau de frequência. Dessa forma, ressaltamos que, em Aulete (2009), encontramos verbetes que trazem em sua composição a marca de uso social, o que se caracteriza como estrangeirismo. Nisso, afirmamos ter, em nosso *corpus*, palavras advindas do inglês, japonês, francês, italiano e do próprio latim.

Começamos nossa investigação pelas palavras estrangeiras advindas da língua inglesa, pois elencamos que esta é a que mais empresta palavras para o português. Essas palavras são inseridas no nosso léxico através do uso dos falantes e as vezes tendem a sofrer modificações em sua estrutura gramatical e se adequar às necessidades dos falantes, constituindo-se assim como nova palavra utilizada. É esse uso frequente da palavra dicionarizada que dá lugar aos estrangeirismos. Vejamos as palavras advindas da língua inglesa que são usadas no Brasil:

Lista de Palavras advindas do Inglês: *scanner, script, self-service, set, sexy, shopping center, short, show, silk-screen, single, site, skate, skinhead, slide, slogan, smartphone, smoking, socialite, software, songbook, spa, spot, spray, squash, staff, stress, striptease, sundae, sweepstake, swing.*

Conforme posto acima, encontramos trinta empréstimos de palavras da língua inglesa, e, por isso, entendemos que atualmente é do inglês que mais fazemos empréstimos para a composição da nossa língua através da palavra dicionarizada, da gramática e, principalmente, do uso linguístico manifestado pela fala e pela escrita.

Percebemos que os verbetes advindos da língua inglesa têm um grau de frequência de uso enorme e muitos deles já se aportuguesaram e fazem parte do nosso cotidiano, como, por exemplo, o verbo *Stress*, que virou estresse; o *self-service*, que virou serve-serve e *shampoo* que se tornou xampu. Destacamos que todos os verbetes da língua inglesa são usados com alto grau de frequência, o que, por sua vez, motiva a existência do que convém chamarmos de estrangeirismos: uso social de palavras estrangeiras dicionarizadas.

Em razão do uso frequente, os empréstimos da língua inglesa foram incorporados de maneira sucinta e precisa no dicionário Aulete (2009). Vejamos os verbetes abaixo:

Scanner (Ing. / scanêr/) *sm. Inf.* **1** Qualquer dispositivo capaz de converter imagens impressas em sinais elétricos. **2** Aparelho que vale textos, imagens

etc. impressos com um feixe de luz e os registra como uma matriz de pontos em arquivo eletrônico. [Ver tb. *OCR*.]

Smartphone (*Ing. / smartfôn/*) **sm.** *Telc.* Celular com funções avançadas (internet, *e-mail*, câmera etc.).

Software (*Ing. / sóftuer/*) **sm.** **Inf. 1** Em computador ou sistema de computação, os elementos não físicos de processamentos de dados, como programas, sistemas operacionais etc. **2** Qualquer programa de computador. [Cf.: *hardware*.].

Percebemos, na composição destes três verbetes, e tomando como exemplo o verbe “**Software**”, marcado em negrito e itálico (**Software**), percebemos que a marcação como de origem da língua inglesa (*Ing*), seguida da pronúncia em português (*sóftuer*), a informação gramatical (**sm**), a marca de uso terminológica (*Inf*), que significa que esse termo remete à área da informática, e, por fim, às acepções com seus respectivos enunciados do verbe em que é expresso o(s) significado(s) atribuído(s) à palavra e o que ela designa.

Lista de Palavras advindas do Latim: *sic, sine die, statu quo, status, sui generis*

Ressaltamos que essas cinco palavras do latim, a língua mãe, sobreviveram, ou melhor, ressuscitaram e passam a figurar no dicionário, e ainda hoje fazem parte da nossa língua. Embora estas palavras, encontradas em Aulete (2009), não sejam muito conhecidas, têm uma certa frequência de uso, não apenas na linguagem contemporânea, mas também em textos jurídicos e literários, por exemplo e, por isso, estão no acervo de verbetes do dicionário. Todavia, damos um destaque especial para o verbe “*status*”, pois esta palavra proveniente da língua mãe sobreviveu ao tempo e ainda hoje figura na boca dos falantes em todo território brasileiro. Vejamos:

Status (*Lat. /status/*) **sm2n. 1** Posição profissional ou social de uma pessoa. **2** Importância ou prestígio sociais dados a alguém ou algo: *Carro importado é símbolo de Status.*

Lista de Palavras advindas do Japonês: *Sashimi, shiatsu, sudoku, sushi*

Em seguida, temos o Japão com quatro palavras. Ressaltamos a importância da revolução tecnológica advinda da rede de computadores e *internet*, que ligam o mundo através de interação comunicativa, aliada a imigração, também influenciou nessa troca de culturas, ideologias e linguagens. As palavras advindas do Japonês são mais relacionadas à culinária, dado que observamos que tais palavras são comidas típicas do país oriental. Vejamos o verbe abaixo:

Sushi (*Jap. /suchí/*) **sm.** *Cul.* Comida japonesa que consiste de bolinhos de arroz com um pedaço de peixe cru, ovas etc., temperados com saquê e vinagre.

Lista de Palavras advindas do Francês: *savoir-faire, sursis, souvenir*

Com esses três empréstimos, o francês também contribuiu para o português, embora essas palavras soem um pouco desconhecidas para algumas regiões, principalmente entre falantes de classe baixa e/ou com pouca escolaridade. Estas palavras estão presentes e ganharam um sentido próprio no dicionário.

O caso de ter apenas esses três verbetes advindos da língua francesa reafirma a nossa tese de que os empréstimos jamais substituíram nossa língua materna, pois anteriormente, o francês era a língua que mais emprestava palavras para o nosso vocabulário, entretanto acabou que hoje em dia tais palavras caíram em desuso e se perderam no esquecimento das páginas de manuscritos antigos. Vejamos o verbete abaixo:

Sursis (Fr. / *sursis*/) *sm2n*. *Jur.* Suspensão condicional da pena.

O verbete descrito acima é uma palavra que soa estranho, uma vez que é marcada como terminológica do campo jurídico, ou seja, é mais usada por advogados, juízes e pessoas envolvidas no campo do direito judicial.

Lista de Palavras advindas do Italiano: *Scherzo*

Por fim, temos uma única palavra italiana, entretanto ela aparece no interior do dicionário como verbete próprio. Vejamos:

Scherzo (It. /*squêrtzo*/) *sm*. *Mús.* Composição viva e alegre com passagens rápidas.

Esse termo também não é muito conhecido pelos falantes comuns, pois é também um termo técnico científico que pertence à terminologia da música. Dessa forma, é mais falado e conhecido pelos falantes que se dedicam, vivem e/ou trabalham com a música.

Após esse levantamento das palavras e expressões estrangeiras presentes no dicionário da língua portuguesa e em uso social, passamos a formulá-las como a posição que elas assumiram, assumem e/ou venham a assumir no nosso vocabulário lexical, mostrando como a frequência de uso manifestada através da fala fez com que esses empréstimos ganhassem espaço em nosso repertório lexical, motivadas pela fala e moldadas pela gramática.

5. Considerações finais

Tendo em vista a discussão acerca do uso das palavras estrangeiras no Português Brasileiro, percebemos que essas palavras e expressões nada têm a prejudicar à nossa língua, pelo contrário elas só têm a somar e enriquecer nosso vocabulário, se considerarmos a perspectiva cultural que está intrinsecamente relacionada ao fenômeno. Logo, de nenhuma maneira o léxico será afetado negativamente.

Assim sendo, destacamos que as palavras advindas de países estrangeiros não modificam a gramática, ao contrário, é a imposição posta pela própria gramática em função da palavra em uso, relacionada com a relação de forma e função, que tende a modificar a estrutura mórfica dessas palavras através do uso fonético, morfológico e sintático. Motivada pela pressão e estabelecida pela frequência de uso entre os falantes, essa alteração permite que essas expressões ganhem uma nova roupagem.

Dessa maneira, essas palavras ganham força e um papel de destaque na vida e no cotidiano sóciodiscursivo entre os falantes usuários da língua. E é essa frequência de uso que determina a inserção das palavras estrangeiras no dicionário de Língua Portuguesa, e algumas vezes cheguem a se constituir como parte da nossa gramática e, conseqüentemente, sejam modificados por ela em função do uso linguístico e principalmente extralinguístico, passando assim a serem reconhecidas e trancafiadas no dicionário, de modo a constituir um sentido próprio, que, por sua vez, também poderá e deverá ser modificado em função do uso, uso este, que está para além do dicionário.

Destacamos que as palavras retiradas do dicionário Aulete (2009), na sua acepção da letra “S”, que utilizamos para nossa investigação, foi apenas um esboço para mostrarmos que o uso das palavras estrangeiras é comum não apenas na língua portuguesa, mas em todas as línguas, pois é inerente aos indivíduos fazer empréstimo de palavras advindas de outros países com outras culturas e ideologias diferentes, simplesmente pela necessidade de nomear objetos e demais ações de caráter comunicativo que se fizerem necessárias no meio social.

Desse modo, colocamos em pauta que o uso das palavras estrangeiras se apresentam em duas categorias distintas: a primeira diz respeito às palavras emprestadas de outras línguas, mas que mantêm sua grafia original; já a segunda decorre de um estágio final em que a palavra é incorporada ao sistema da língua em que foi inserida. Neste estágio, a palavra estrangeira ganha nova forma e função, através da fala e da escrita, motivado por traços fonéticos e morfológicos advindos da influência da gramática.

Vale lembrar que o português brasileiro, assim como qualquer outra língua, continua e continuará sempre sujeito a mudanças, entretanto essas mudanças jamais causarão desastres ou prejuízos a nossa língua materna, pois compreendemos que tais palavras são, por razões sociocomunicativas de interação, motivadas pelo uso constante e frequente dos falantes responsáveis por essas mudanças, uma vez que são os usuários da língua pragmática e sociodiscursivamente que moldam a linguagem em seu uso.

Logo, essas mudanças manifestam-se principalmente na oralidade, mas observamos também, no inglês, na modalidade escrita, fazendo com que as palavras estrangeiras ingressem

nossa língua, aumentem nosso vocabulário lexical e contribuam para ampliar nossa formação cultural. Assim, não devemos temer os estrangeirismos, que é consequência do uso das palavras estrangeiras, pelo contrário entender que eles proporcionam um enriquecimento à nossa língua, ampliando, pois, as possibilidades de comunicação, embora já aportuguesados pela imposição da nossa gramática, e, conseqüentemente, com seu lugar reservado, ou seja, com seu espaço de direito conquistado em seu ingresso junto à microestrutura, ao compor alguns dos verbetes do dicionário.

Referências

ALVES, I. M. Neologia e tecnoletos. In: OLIVEIRA, AM de, ISQUERDO, AN (Orgs.), **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

EIRAS, A. C. F. **Estrangeirismos: a aplicabilidade do Projeto de Lei Nº 1.676/99**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*). Faculdade de Educação São Luís: Jaticabal, SP, 2008, 28f.

GARCEZ, P. M; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p. 15-36.

MARTINET, A. **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1974.

NARO, A. J; VOTRE, S. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. In: VOTRE, S. J. (Org.). **A construção da gramática**. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 17-28.

NARO, A. J; VOTRE, S. J. Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma. In: VOTRE, S. J. (Org.). **A construção da gramática**. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 43-48.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEZATTI, E. G. Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre tema, tópico e foco. **Alfa**, São Paulo, 42: 133-150, 1998.

PONTES, A. L. **Dicionário para Uso Escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza, EdUECE, 2009.

ROST, C. A. Expansão semântico-pragmática e mudança categorial de verbos de percepção: amostra sincrônica. **Working Papers em Linguística**. N. 6, p. 116-134, Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6123/567>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SANTIAGO, M. S. **Redes de palavras-chave para artigos de divulgação científica da medicina**: uma proposta à luz da terminologia. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

XATARA, C. L et al. (org.). **Lexicografia Pedagógica**: definições, história, peculiaridades. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

EL SUEÑO COMO HECHO SOCIOCULTURAL: ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DEL PUEBLO INDÍGENA KUKAMA-KUKAMIRIA (PERÚ)

O sonho como fato sociocultural: análise das narrativas do povo indígena Kukama-kukamiria (Peru)

Miguel Angulo-Giraldo¹

RESUMEN

Los análisis antropológicos y lingüísticos han aportado a los estudios sobre los sueños de los pueblos indígenas más allá de un abordaje psicoanalítico. Estos enfoques consideran los sueños como acontecimientos culturales que reflejan aspectos sociales, religiosos y cosmopolíticos. Siguiendo la teoría propuesta por Graham (1994), se plantea que los sueños permiten explorar y experimentar relaciones vitales entre diversos seres sin las limitaciones impuestas por el espacio físico. El objetivo de este estudio es identificar las interacciones entre los humanos que sueñan y sus familiares fallecidos o con los espíritus (no-humanos) en el pueblo indígena Kukama Kukamiria (Perú). Para lograrlo, se realiza un análisis narrativo de tres relatos extraídos del documento "Mito y chamanismo: el mito de la tierra sin mal en los tupí-cocama de la Amazonía peruana" (2002). Los resultados revelan que, en el caso de los Kukama Kukamiria, los eventos oníricos establecen espacios-tiempos privilegiados donde se produce un tipo de comunicación entre las "gentes" (humanos y no-humanos), permitiendo la conexión de información, consejos y afectos. Estos eventos son considerados una fuente de conocimiento y lugares de comunicación cosmológica, donde los relatos cotidianos se entrelazan y las personas pueden viajar entre tres mundos: el cielo, la tierra y los mundos subacuáticos.

Palabras Clave: Sueños; Cosmologías; Amazonia; Pueblos indígenas.

RESUMO

As análises antropológicas e linguísticas têm contribuído para os estudos sobre os sonhos dos povos indígenas, indo além de uma abordagem psicanalítica. Essas abordagens consideram os sonhos como eventos culturais que refletem aspectos sociais, religiosos e cosmopolíticos. Seguindo a teoria proposta por Graham (1994), argumenta-se que os sonhos permitem explorar e vivenciar relações vitais entre diferentes seres, sem as limitações impostas pelo espaço físico. O objetivo deste estudo é identificar as interações entre humanos sonhadores e seus parentes falecidos ou espíritos (não humanos) no povo indígena Kukama Kukamiria, no Peru. Para

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Programa de Pós-graduação em Letras; <https://orcid.org/0000-0002-5350-9228>; angulo.runa@gmail.com

alcançar isso, é realizada uma análise narrativa de três histórias extraídas do documento "Mito e Xamanismo: O Mito da Terra Sem Mal no Tupí-Cocama da Amazônia Peruana" (2002). Os resultados revelam que, no caso dos Kukama Kukamiria, os eventos oníricos estabelecem espaços-tempo privilegiados onde ocorre um tipo de comunicação entre "pessoas" (humanos e não humanos), permitindo a conexão de informações, conselhos e afeto. Esses eventos são considerados uma fonte de conhecimento e locais de comunicação cosmológica, onde as histórias do cotidiano se entrelaçam e as pessoas podem viajar entre três mundos: céu, terra e mundo subaquático.

Palavras-chave: Sonhos; Cosmologias; Amazônia; Povos indígena.

1. Introdução

Los estudios sobre los sueños han sido abordados desde la antropología cultural y lingüística, constituyendo una base documental relevante para comprender a los diferentes grupos humanos (TEDLOCK, 1991; GRAHAM, 2001, QUIÑONEZ *et al.*, 2022). En el caso de la primera área de estudios, las investigaciones inciden en ver a los sueños como una dimensión cultural en la cual aparece el espectro social, religioso, económico y otros. Al considerar esta base, "se puede ir hacia el encuentro del sistema metafísico y simbólico de la religión, de las concepciones cosmológicas y mitológicas"² (LEITE, 2013, p.73).

Según la antropología suramericana, los sueños representan una forma privilegiada de comunicación entre humanos y seres no-humanos (KOHN, 2016; OROBITG CANAL; PITARCH, 2017; PERRIN, 1990b). Asimismo, se consideran como fuentes de conocimiento, vehículos del poder chamánico y una vía de adquisición de poder en el ámbito no-humano (PELUSO, 2004; KRACKE, 1990). Estudios antropológicos señalan que durante el sueño se adquiere vasto conocimiento en prácticas rituales y ceremoniales, técnicas de sanación, nombres, oficios y decisiones políticas, entre otros (SPAULDING, 1981). La teoría predominante en la antropología del sueño es la del viaje del alma, que implica que esta abandone el cuerpo y viaje a otros ámbitos donde interactúa con las almas de seres no-humanos (PERRIN, 1990b). Esta teoría también es tema de muchos estudios de sueños en la antropología indígena suramericana (OROBITG CANAL; PITARCH, 2017; PERRIN, 1990a).

En el caso del abordaje lingüístico, Graham (2001) destaca que la lengua y los estudios que abordan la performance de los sujetos y sus colectivos consideran principalmente "las propiedades formales del lenguaje de las narraciones de los sueños" (p.57), así, permiten valorar las representaciones oníricas como eventos altamente intertextuales que se relacionan con los

² Traducción propia del original: "[...] pode-se ir ao encontro do sistema metafísico e simbólico da religião, das suas concepções cosmológicas e mitológicas"

mitos, con la música y con la danza: "La intertextualidad en el intercambio de sueños sirve para múltiples fines pragmáticos, como la invocación de marcos interpretativos y la exhibición de conocimiento"³ (p.57).

Desde una vertiente histórica, la aproximación hacia los eventos oníricos ha tenido diversas vertientes. Durante la edad antigua, los sueños eran considerados una forma de comunicación con los dioses y se utilizaban para tomar decisiones importantes. Por ejemplo, en la Grecia clásica, se creía que estos eran enviados por los dioses como mensajes simbólicos. Ya en la Edad Media, se creía que los sueños eran mensajes divinos y se utilizaban para predecir el futuro. Durante el Renacimiento, comenzaron a ser vistos como una manifestación de la imaginación y se les dio más importancia en la literatura y el arte. Finalmente, en la época moderna, la ciencia comenzó a estudiar los sueños: las aproximaciones desde el psicoanálisis, su relación con el inconsciente, la consolidación de la memoria, las propias fases del sueño, entre otros descubrimientos científicos han permitido profundizar en este en términos materiales también (DE OLIVEIRA, 2020).

Lo expuesto anteriormente permite notar la aparición cada vez más presente del elemento "racional" propio de la modernidad, que otorga cada vez más valor al tiempo diurno, y va perdiendo su valor intelectual, político y religioso. A partir de lo anterior y conforme el decorrer de los siglos, "los registros de los sueños, de la autonomía para ser narrados, fueron fundamentales para la construcción de lo que será denominada 'subjetividad moderna'" (DE OLIVEIRA, 2020, p.154).

Como recuerda de Castro (2015), la desvalorización epistémica e histórica de la experiencia del sueño y su reducción a un inconsciente individual da pie al rechazo de la existencia de los no-humanos y a la imposibilidad de soñar con aquello que sí otorga sentido. En cambio, los filósofos amerindios, los chamanes o los *pajés* consideran a los sueños como "lugares de la verdad" (DE OLIVEIRA, 2020, p.172), espacios de memoria colectiva que unen tanto la tradición como la proyección a futuro de nuevos proyectos.

2. Entre la interpretación individual y colectiva del sueño

Vinocur y Miramón (2015) destacan que Freud introduce una teoría de los sueños, entendida como una herramienta heurística, que funda una disciplina científica para explicar el inconsciente sistémico. De esa forma, los sueños pasan a ser un tipo de "memoria alucinatoria" (VINOCUR; MIRAMÓN, 2015, p.1135).

³ Traducción propia del original: "Intertextuality in dream-sharing serves multiple pragmatic ends, such as the invocations of interpretative frames and display of cultural knowledge"

Para las autoras, Bion comprende la experiencia onírica como una cosa en sí misma — en la idea de Kant—, en ese sentido, los sueños se fundamentan en sí mismas como una cosa real, más allá de las asociaciones mentales que ocurren cuando la experiencia del sueño aparece (VINOCUR; MIRAMÓN, 2015). Así, el tiempo del sueño complementa el tiempo de la vigilia, en el que tenemos solo una visión parcial de nuestra propia realidad, de forma que estar despierto es solo “la mitad de nuestro entendimiento sobre nosotros mismos” (BION, 2008, p.239).

En esta complementariedad vigilia—sueño, Vinocur y Miramón (2015, p.1140) destacan la aparición del concepto de trabajo de sueño continuo de Bion, relacionando el impacto de un espacio sobre el otro: “los sueños no ocurren sólo en el dormir, sino que el trabajo del sueño se continúa también en la vigilia”.

No obstante, lo expresado anteriormente, el mundo de la vigilia y el mundo onírico mantienen una diferencia central: la realidad psíquica y la realidad material. Si para Freud, como explican Vinocur y Miramón (2015, p.1155-1156), el soñar conecta una operación psicológica menor en comparación con una operación intelectual consciente; para Bion, la misma experiencia se convierte en un “instrumento privilegiado para la significación de la experiencia emocional”, un tipo de “conciencia ampliada”. De esta manera, los sueños funcionan como reservas subjetivas —visuales, auditivas, táctiles, olfativas, etc.—, un tipo de memoria que será utilizada por los sujetos ante acontecimientos futuros.

En oposición a lo anterior, Graham (1994) defiende que los sueños no son simplemente una expresión de deseos inconscientes reprimidos —contra la teoría freudiana—, sino que son una forma de creatividad y de exploración de la vida emocional y psicológica de una persona. Mannheim (2015) acentúa esta diferencia entre el entendimiento y la comprensión social del evento onírico —el compartir en comunidad para construir significados— frente a la visión del psicoanálisis de Freud donde esta experiencia es siempre individual y su interpretación radica en el propio sujeto, de forma que los sueños serían “una forma de acceder a las patologías individuales, patologías que articulan peligros psíquicos, familiares y sociales” (p.7).

De Oliveira (2020, p.165) argumenta que los sueños hacen parte de la memoria de los pueblos indígenas, un espacio para la sabiduría donde los aprendizajes fundamentales son revelados, de forma que los eventos oníricos se articulan como espacios-tiempos que permiten la aparición de diversos recursos y lenguajes que preparan a los sujetos para su vida cotidiana, al tiempo que ayudan a los seres a afrontar los retos que se les presentan a los soñadores.

Para De Oliveira (2020), los sueños se convierten entonces en:

[...] un espacio de conexión con la ancestralidad fundadora, ya que es la presencia de los ancestros lo que da sentido a la existencia colectiva, reafirmando la conexión con la naturaleza y con el espacio (sagrado) que habitan, que cuidan y veneran. Es importante aclarar que la experiencia de esta memoria busca más que un simple recuerdo del pasado. Se trata de una actualización del mismo, una (re)experiencia constante del pasado, a partir de la cual el presente y el futuro cobran sentido y energía, dirigiéndolos al mundo que se (re)crea cada día (DE OLIVEIRA, 2020, p.165).

A partir de estas reflexiones, los sueños son una forma de diálogo entre la persona y su entorno, de manera que desempeñan un papel importante en la creación y transmisión de la cultura al reflejar las preocupaciones, los deseos y las aspiraciones de una sociedad en particular: "los sueños nos permiten explorar y experimentar con la vida sin estar limitados por las restricciones del mundo físico" (GRAHAM, 1994, p.727).

En la misma perspectiva, Leite (2013) resalta que el sueño es un hecho social total, lo que implica que conocerlo nos permite acceder tanto a la sociedad como a las instituciones sociales de las cuales hace parte. De esta forma, "participa de las diversas y complementarias dimensiones de la sociedad en las cuales está presente, al mismo tiempo que lo están el espectro social, religioso, jurídico, moral, económico, estético, morfológico" (ARAÚJO, 2002, p.68).

Para Mannheim (2015), esta diferenciación social y cultural del sueño frente al abordaje psicoanalítico, permite entender al evento onírico como un sistema cultural diferenciado que toma forma a través de tres procesos: en la intersección con otros sistemas culturales —por ejemplo, el mito o el ritual—; en la autonomía que se mantiene frente a esos otros esquemas, la cual permite que "la interpretación de los sueños está sujeta a sus propias restricciones y principios de estructuración" (MANNHEIM, 2015, p.13); y su cotidianidad, es decir, su narrativa del acontecer diario.

Como acontecimientos de la vida social de los grupos culturales, las relaciones que se establecen en los sueños están inmersas en la cosmología de los pueblos indígenas. En la misma línea, Provensal (1989) sugiere pensar en la reciprocidad de perspectivas o puntos de vista que aparecen en los sueños, es decir, en el intercambio de ontologías que transitan en los eventos oníricos. Comprender los sueños amerita una aproximación similar a la de los mitos de origen: entender los relatos oníricos tanto como una producción intelectual y social que da base a las concepciones sobre el mundo y la socialización del grupo, así como fundamentales para identificar las relaciones que los agentes establecen en esos espacios-tiempo.

Morais (2019) aborda esta temática al enfatizar que en los sueños:

Estamos ante un régimen ontológico en el que las relaciones entre los puntos de vista, cuyo despliegue define mutuamente la naturaleza de los sujetos, son típicamente asimétricas, en sueños y visiones; y simétrico, durante el día,

durante las horas de vigilia. El argumento aquí es que la vida humana existe y persiste a través de la interacción con entidades no humanas descritas como dueños de espíritus y parientes muertos (MORAIS, 2019, p.170).

Al hablar de estas otras ontologías o no-humanos, una concepción central radica en comprender que los no-humanos también sueñan. Como reflexiona Kohn (2016, párr.4): “El mundo biológico está constituido por las formas en que innumerables seres, humanos y no humanos, perciben y representan su entorno. El sentido, por tanto, no es competencia exclusiva de los humanos”, de manera que vivencian los mismos procesos que los humanos y son capaces, así, de aprender nuevos comportamientos como “el reconocimiento del peligro o qué terrenos son los más favorables para la supervivencia de su especie” (LASKANI, 2021, p.5).

Un estudio relevante que sigue este abordaje es el desarrollado por Goletz (2020), quien analiza la transmisión onírica de saberes entre un armadillo y una mujer sabia en Sokorpa, territorio Yukpa al norte de Colombia. Según la autora, en esta cultura, las relaciones entre humanos y no humanos en los sueños son muy valoradas y se consideran una forma importante de comunicación y transmisión de conocimientos. En el relato de la mujer sabia, ella se encuentra con un armadillo en sus sueños y emprenden un viaje en la que el animal le enseña sobre las plantas medicinales y la curación. La mujer sabia describe al armadillo como un ser sabio y respetado en su cultura, que posee conocimientos valiosos sobre la medicina y la curación.

Como explica Goletz (2020, p.287):

Las experiencias oníricas en Sokorpa se caracterizan por visitas de seres no humanos que actúan como fuerza motora de dichas experiencias. Estos se acercan a la persona que está soñando, permean su vida cotidiana e influyen en su hábitat ordinario y en su condición de ser. En contraste con las visitas nocivas de los dueños de los animales para castigar a los cazadores por prácticas de caza irrespetuosas, las visitas de los dadores de saberes son beneficiosas para las y los soñantes que así se convierten en especialistas.

Otro caso importante es el evidenciado por Mannheim (2015), quien aborda los sueños quechuas sudperuanos presentes en el *Ritual formulario* de Pérez Bocanegra. El autor considera que, en el evento onírico andino, “las imágenes de los sueños ingresan en quien sueña desde fuera” (MANNHEIM, 2015, p.7), de manera que la forma de comprender los sueños no se somete únicamente a una experiencia individual, sino que se configura como intersubjetiva, socializada ritualmente e históricamente; sin embargo, al mantener su relato del cotidiano, también se torna perecible, cambiante. La ausencia de un núcleo interpretativo aparentemente estable permite notar una variabilidad interpretativa que difiere frente a otros fenómenos culturales: “el soñar y su interpretación forman juntos un sistema semiótico o cultural, esto es,

un sistema convencional de signos que al mismo tiempo se intersecta con, y es autónomo de, otros sistemas culturales, tales como la narrativa y el ritual” (MANNHEIM, 2015, p.12).

En ese sentido, las imágenes oníricas quechuas no son simplemente representaciones subjetivas de la realidad, sino que están influenciadas por la historia y cultura de la región, de forma que las imágenes oníricas quechuas reflejan la resistencia y lucha de los pueblos indígenas contra la opresión colonial y neocolonial (MANNHEIM, 2015).

A partir de lo expuesto anteriormente, se reconoce la relevancia del abordaje de los sueños como elementos sociales y culturales, como experiencias compartidas que son significativas por su narrativa de la cotidianidad, a la vez que por su interpretación colectiva en comunidad. Estas narrativas pueden ser abordadas desde los propios relatos, entendido el relato indígena como un género literario que se ha desarrollado a lo largo de siglos en las regiones amazónicas de América Latina. Estas narrativas han sido transmitidas oralmente por los pueblos indígenas y, más recientemente, han sido registradas por escritores y antropólogos.

Así, esta investigación se enfoca en los relatos sobre los sueños contados por miembros del pueblo indígena Kukama Kukamiria que aparecen en el documento de investigación *Mito y chamanismo: el mito de la tierra sin mal en los tupí-cocama de la amazonía peruana* (OCHOA, 2002).

3. El pueblo indígena Kukama Kukamiria

En la actualidad, el pueblo indígena Kukama Kukamiria habita específicamente en la región de Loreto y en las orillas de los ríos Huallaga, Marañón, Ucayali y Nanay. Este pueblo migró desde el noreste de Brasil como parte de la búsqueda de nuevos territorios de los pueblos tupi entre los siglos XIII y XIV. Una parte del grupo se dirigió al Bajo Huallaga y se denominan Cocamillas. Las crónicas coloniales se refieren a ellos durante la expedición por las regiones orientales de la Amazonía de Juan Salinas de Loyola en 1557 (MORI, 2018; ANGULO, 2019; ANGULO-GIRALDO; GUANIPA-RAMÍREZ, 2022).

La literatura ha abordado al pueblo indígena Kukama Kukamiria desde diferentes perspectivas. Desde la lingüística, se ha construido conjuntamente una gramática Kukama Kukamiria que pueda ser útil para la enseñanza y la revitalización de la lengua (VALLEJO 2015; 2016; 2018). Desde las teorías de la geografía crítica, el territorio del pueblo indígena ha sido debatido a partir de sus propias cosmologías y de las afectaciones en los paisajes y en los diversos espacios (RUIZ, 2022; REIG, 2018; GRADOS, PACHECO, 2016; MOREIRA; COLOMBIER, 2019; ANGULO-GIRALDO, 2022b; ANGULO, 2019). La antropología ha realizado un trabajo de abordaje sobre las prácticas culturales del pueblo indígena (RUIZ, 2003;

ÁLVAREZ, 2014; BERJÓN; CADENAS, 2009; 2014). Asimismo, las teorías de la comunicación y de la cultura han investigado sobre los procesos comunicativos de Radio Ucamara y el trabajo realizado con los relatos del pueblo (ANGULO-GIRALDO; GUANIPA, 2022; ANGULO-GIRALDO, 2022a; CABEL, 2022; CALDERÓN, 2020). Finalmente, nuevos estudios han abordado los problemas de salud y los efectos de la pandemia (ULFE; VERGARA, 2021; REYES, 2022; VERGARA, 2021).

A pesar de la diversidad temática de los estudios sobre el pueblo indígena Kukama Kukamiria, las investigaciones no han logrado profundizar en los sueños como un hecho social y cultural, es decir, como un acontecimiento del cotidiano. En ese sentido, como explica Ochoa (2002), la *gnosis* amazónica entiende que a través de los eventos oníricos:

El alma sale viajando del cuerpo, y en su viaje, puede conocer el pasado, lo que sucede en el presente oculto, y el futuro. Además puede conectar con los Espíritus de la Naturaleza, entre los que se encuentran los de los seres muertos de animales y de hombres. Los contenidos de los sueños recordados, y curiosamente son muchos los que los recuerdan, tienen mucha importancia para los amazónicos, ya que los sueños están cargados de simbolismo, cuya interpretación relaciona elementos de la Naturaleza con la acción humana. Por ejemplo, soñar con una víbora representa traición de la mujer, soñar mono significa robo, agua turbia enfermedad... Aunque muchos pueblos han dado suma importancia a la actividad onírica, son los Jíbaros quienes han destacado, en los estudios de Antropología Cognitiva, por esta peculiaridad del conocimiento irracional (OCHOA, 2002, p.146).

En este sentido, para los Kukama Kukamiria, los eventos oníricos reflejan un conjunto de relaciones espacio-temporales en las que diversas ontologías establecen relaciones, de manera que humanos y no-humanos se afectan y se ven afectados entre sí en un amplio conjunto de espacios, como las ciudades bajo los ríos, los cielos y la propia tierra, sin hacer diferencias entre el tiempo pasado, presente y futuro (RUIZ, 2003; ÁLVAREZ, 2014; BERJÓN; CADENAS, 2009; 2014).

4. Materiales y métodos

La presente investigación es básica, cualitativa, transversal, de tipo observacional-descriptivo, cuya técnica es la revisión documental. Sobre la unidad de análisis, esta fue categorizada como el relato indígena, entendido este como una narrativa que es construida por miembros de una comunidad indígena, y que transmite historias del pasado, presente o futuro, así como mitos y leyendas a través de la oralidad.

De manera específica se estudian 3 relatos presentes en el documento de investigación *Mito y chamanismo: el mito de la tierra sin mal en los tupí-cocama de la amazonía peruana* (OCHOA, 2002). Estos 3 relatos pertenecen a personas distintas que son parte del pueblo

indígena Kukama Kukamiria, que fueron transmitidos de forma oral, mas que al ser transcritos hacen parte de una narrativa sobre ellos.

5. Análisis de las narrativas

En la tabla 1 se presentan los relatos analizados en este estudio. El primer relato es el mencionado por el *curaca*⁴ Carlos Flores de la comunidad de San Rafael en Iquitos, quien se autoidentifica como Cocama. El segundo relato es el de Jorge Moss, un carpintero de la localidad de Nauta (Iquitos), quien se autoidentifica como mestizo. Finalmente, el tercer relato le pertenece a Alicia, quien es chamán de la zona de Iquitos y se autoidentifica como Cocama.

Tabla 1. Narraciones sobre sueños del pueblo indígena Kukama Kukamiria

| | | |
|--|---|--|
| <p>“En los sueños podemos ver muchas cosas que han pasado o pasarán y podemos hablar con nuestros antepasados, y podemos ver las sirenas, las madres de los árboles etc. Por ejemplo, si nos han robado, fumamos Toé por la noche o lo dejamos junto a nosotros y en el sueño vemos al ladrón y toda la escena: el Toé hace que nuestro espíritu regrese a la escena del robo”</p> | <p>“Un día fui a Caballococha, ya en la frontera con Brasil y Colombia, y dormí en una casita que está junto a la laguna. Durante la noche, mientras dormía, me despertaron y apericieron en mi habitación los seres que dicen los lugareños que habitan en la laguna: se trataba de unos seres que son mitad caballo y mitad hombre y mitad caballo y mitad mujer. Yo, sin asustarme, encendí un cigarro y les hablé diciéndoles: ¡quienes sois y qué quereis de mí!; y ellos respondieron: ¡no te conocemos y no sabemos a qué has venido! Y yo les respondí: ¡no he venido a molestaros y no quiero nada de vosotros, dejadme en paz y marcharos! Se marcharon y seguí durmiendo.”</p> | <p>“Al tiempo de morir mi marido y durante un sueño, me habló diciéndome: que me enviaba dos Guardianes, uno para que me cuidara y otro para que le avisara (a él) de su estado(de ella) de salud y cuando le llegara el momento de la muerte; que así él podría acudir cuando le necesitara y para acompañarle en el viaje definitivo de la muerte. Estos chamanes siempre están conmigo y sé que me protegen. En muchas ocasiones, en ruedas de Ayahuasca, hablo con mi marido, y él responde a lo que le pido. Mi hijo, al que yo he enseñado la Ciencia, también contacta con él, su padre. Ultimamente, dice mi hijo Melinton, habla mucho con él, porque también le protege, pues sigue siendo un Banco Superior”.</p> |
|--|---|--|

Fuente: OCHOA, J. Mito y chamanismo: El mito de la Tierra sin Mal en los Tupí-Cocama de la Amazonia peruana, 2002.

⁴ La palabra *curaca* deriva del quechua *kuraq*, entendido como aquel de mayor edad o el hijo primogénito (MANRIQUE, 2017). En el contexto actual es utilizado como sinónimo de líder político de una comunidad.

Para poder analizar las interrelaciones espacio-tiempo presentes en el relato, una primera forma será a través de la identificación de las ontologías que aparecen en la narración (tanto humanos como no-humanos) y, en un segundo nivel, a través de la caracterización de las propias relaciones que se van a establecer entre estos.

Primeramente, son presentados los propios narradores, quienes son humanos que ejercen determinadas funciones en su sociedad —tanto el carpintero como el líder político (curaca)—. Además de ello, resalta la presencia de una chamán indígena, quien ejerce una función cosmopolítica en su comunidad; es decir, realiza una forma de política que reconoce la interconexión y la interdependencia de los seres humanos y no-humanos en la tierra, la cual busca construir alianzas entre los seres vivos para enfrentar los desafíos ecológicos y sociales del Antropoceno (HARAWAY, 2015; HARAWAY, 2016).

Para nuestro análisis, se torna relevante marcar la diferencia entre los sueños contados por los sujetos comunes y la chamán. Esto viene motivado por lo que explica Limulja (2022) respecto de la diferencia en la vivencia dentro del evento onírico que perciben las personas comunes respecto de los chamanes en el caso de los Yanomami. Así, mientras los primeros sueñan con cosas cercanas a su realidad —animales, actividades cotidianas, entre otras—, de manera que su imagen sale del cuerpo, pero no puede viajar más allá del espacio conocido del día a día; los segundos logran alejarse de la vecindad del tiempo de vigilia para reconocer la existencia de otros lugares, es decir, conocen los diversos mundos a través de los sueños (LIMULJA, 2022).

En la línea de esta argumentación, aquellos que sueñan pueden acceder a diversos espacios y tiempos, no obstante, la capacidad chamánica marca una división fundamental para el ejercicio pleno de esta. De esta forma, los 3 sueños contados aquí nos permiten visibilizar experiencias tanto del cotidiano como de quienes ejercen otro tipo de conexiones espirituales.

Al referirnos a las ontologías mencionadas que aparecen en los eventos oníricos, se narra la presencia de humanos y no-humanos. En el primer caso, sólo es mencionado el marido fallecido de la mujer chamán. No obstante, su muerte, este consigue comunicarse con su esposa a través de los sueños y utiliza este espacio para mantener relaciones constantes tanto con ella como con su hijo.

En el caso de los no-humanos, se resalta la presencia de las sirenas, las madres de los árboles, o de unos seres que habitan una laguna, los mismos que “son mitad caballo y mitad hombre y mitad caballo y mitad mujer” (MOSS, *s/a apud* OCHOA, 2002, p.165). Estas tres ontologías tienen una particularidad: forman parte de la cosmología Kukama Kukamiria y, en

la misma medida, son ontologías con las cuales los seres humanos mantienen afectaciones en la vida cotidiana.

El término endógeno para referirnos a estas diversas ontologías del pueblo indígena Kukama Kukamiria es el de “gentes”. Para Calderón (2020, p.132), este vocablo hace referencia a las “gentes que cohabitan en la Amazonía”, pudiendo ser tanto seres humanos con cuerpo humano, como animales, espíritus y otras entidades. De igual forma, Leonardo Tello, autoidentificado como parte de este pueblo indígena, refiere que este término es utilizado para referirse a los humanos y no-humanos que interactúan entre los mundos —el cielo, la tierra y aquellos debajo de los ríos—. Ello explica:

[...] la intrínseca relación que existe entre los ‘espíritus-gentes’: ‘animales-gente’, ‘plantas-gente’, ‘peces-gente’ y ‘aves-gente’. Así, encontramos en los relatos que una boa puede convertirse en ‘gente’, una garza puede convertir en ‘gente’ y la gente, que somos nosotros, puede también vivir en los espacios en que esas otras categorías de ‘gentes’ viven. (TELLO, 2016, p.8).

De esta forma, la condición de “gentes” no se define por la categoría de seres humanos, sino que se amplifica para incluir tanto a diversos tipos de animales como a una gran cantidad de seres espirituales. Así, las interrelaciones constantes en el cotidiano de los humanos con otros humanos se transforman en determinados contextos, como, por ejemplo, en el momento del sueño.

Es a través del viaje espaciotemporal de los eventos oníricos en donde otra comunicación se torna posible. Es allí, en los sueños y a través de estos, en los que humanos y no-humanos pueden afectarse los unos a los otros. Al hablar entre ellos, al relacionarse e intercambiar informaciones, se busca también el bienestar colectivo de todos los involucrados, es decir, de todas las “gentes”.

Es importante destacar que estas "gentes" tienen una particularidad en relación a los seres humanos fallecidos. Las narraciones presentadas en este estudio indican que también es posible establecer conexiones con personas que han muerto, como en el caso del esposo de Alicia o los antepasados mencionados por Carlos Flores. El hecho de que los seres humanos abandonen el mundo terrenal no significa necesariamente que desaparezcan en otros mundos, ya que pueden migrar hacia otros universos que forman parte de la cosmología Kukama Kukamiria. En estos otros espacios, estas "gentes" continúan sus vidas, que no pueden reducirse solo al tiempo en la tierra, sino que van más allá. De esta manera, la existencia continua de seres humanos y no humanos puede darse en la cotidianidad de otros mundos.

Respecto de estos otros mundos, Berjón y Cadenas (2014, p.4-5) refieren que la organización del universo de los Kukama Kukamiria está compuesta por tres grandes espacios:

el cielo —las almas de los muertos, el trueno, el viento, la lluvia, entre otros— , la tierra — personas, animales, plantas y algunos espíritus— y los mundos submarinos —innumerables mundos bajo los ríos donde habitan los desaparecidos, los delfines, las sirenas, la madre de la boa y otras “personas” que viven en las grandes ciudades—.

Finalmente, retomando las relaciones presentadas a través de los eventos oníricos entre estas “gentes”, es importante mencionar dos cuestiones: por un lado, la posibilidad de habla entre los seres; y, por otro lado, la posibilidad de viajar a un espacio-tiempo diferente a través de los sueños.

En el primer caso, la posibilidad que tienen los humanos y no-humanos de comunicarse entre ellos en el momento del sueño, implica necesariamente que existe un lenguaje común para la realización de este intercambio entre habla y escucha. Si cuando la persona está despierta, en su cotidiano en el mundo de la tierra, no consigue comunicarse con estos otros entes por la imposibilidad de establecer estas conexiones; esto sí va a ser posible en los eventos oníricos. En ese momento, no existe una diferenciación en el lenguaje entre las “gentes”, por lo cual la comunicación ocurre y se torna posible intercambiar mensajes.

Este intercambio de sentimientos, emociones, perspectivas o alertas sobre el futuro es vital para mantener el equilibrio entre los mundos, porque es justamente mediante los sueños donde el establecimiento de acuerdos que guíen el accionar de los seres humanos en la tierra va a permitir la subsistencia de los otros mundos. De esta forma, las narraciones que cuentan los encuentros ocurridos en los sueños son importantes, dado que dejan enseñanzas para la aplicación cotidiana de los soñadores.

En el segundo caso, el sueño se convierte en un espacio-tiempo de conexión entre las “gentes” más allá de sus propios mundos. Este tránsito entre los universos o territorios del pueblo indígena Kukama Kukamiria nos permite notar la existencia de lugares que permiten las transiciones y las comunicaciones entre los humanos y los no-humanos, el mismo que no puede acontecer en la cotidianidad de la vida por la imposibilidad física y corporal del tiempo diurno.

No obstante, se debe destacar que existen otros lugares que permiten mantener estos relacionamientos entre mundos. Así, por ejemplo, la fuerza espiritual del chamanismo combinado con el consumo de algunas plantas alucinógenas genera que la comunicación entre los seres de la tierra y de los otros universos sean posibles. Esto ocurre en el caso de Alicia, quien destaca que, en rituales con ayahuasca, ella consigue hablar con su esposo fallecido; pero también se menciona que el hijo de ambos se comunica con su padre. En este último caso, el joven transita el espacio-tiempo gracias a que ha aprendido “la ciencia” que su progenitor le mostró, es decir, el chamanismo.

6. Conclusiones

Los sueños son entendidos como espacios-tiempo-ontológicos donde las "gentes" interactúan. Para los Kukama Kukamiria, los acontecimientos narrados como encuentros familiares ocurren en el tiempo onírico como parte de su cotidiano. Estas narraciones son relevantes no solo por el hecho del encuentro en sí, sino también como alertas, premoniciones y avisos que muestran las relaciones de cuidado, apoyo y guía que aquellos parientes fallecidos o desaparecidos desean mantener con aquellos que aún viven en la tierra.

De esta manera, si las relaciones familiares del tiempo diurno se limitan a aquellos que viven en la tierra, los sueños amplían las posibilidades físicas (espacio) y temporales de las relaciones para llevar a los soñadores a otros lugares y momentos del tiempo. Lo importante es cómo las "gentes" pueden conservar las relaciones familiares que tenían, independientemente de si siguen habitando en la tierra o no. Si la corporeidad de los fallecidos o desaparecidos ya no existe en la tierra, esto no implica que su alma o su punto de vista sean inexistentes, sino que pueden seguir existiendo y relacionándose con aquellos que viven allí a través de los sueños. Por lo tanto, los eventos oníricos son considerados como lugares privilegiados para la continuidad de las relaciones intrafamiliares.

Es importante recordar que en la cosmología Kukama Kukamiria, no todos los sujetos habitan en la tierra, existiendo otros mundos para la vida de otras "gentes". Por lo tanto, las interacciones entre las "gentes" humanas y no humanas ocurren en los sueños porque son espacios de comunicación cosmológica, es decir, lugares donde se mezclan los momentos (tiempos) y donde la posibilidad de que las "gentes" viajen entre los tres mundos: el cielo, la tierra y los mundos subacuáticos, se vuelve posible (ANGULO-GIRALDO, 2022a; ANGULO-GIRALDO; GUANIPA-RAMÍREZ, 2022; ANGULO, 2019). En este sentido, el sueño puede ser visto como una experiencia comunicativa entre los seres del cosmos, de manera que es posible analizar las relaciones y las dimensiones cosmológicas implicadas en ellos como fuente de conocimiento y acción sobre el mundo (OROBITG; PITARCH, 2017).

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, E. H. Acerca de la organización discursiva de los mitos de origen en la amazonía peruana. **Revista Sentidos da Cultura**, Belém, v. 1, n. 1, p. 55-76, 2014. Disponible em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/355> >. Acesso em: 31 nov. 2022

ANGULO-GIRALDO, M.; GUANIPA RAMÍREZ, L. Humanos y no-humanos en los videos de Radio Ucamara del pueblo indígena kukama kukamiria (Perú): una aproximación desde el neomaterialismo. **Letras (Lima)**, Lima, v. 93, n. 137, p. 4-19, 2022.

ANGULO-GIRALDO, M. Á. ¿Es posible una comunicación entre animales humanos y nohumanos? Una aproximación a la teoría de la comunicación indígena del pueblo indígena Kukama Kukamiria (Perú) desde el neomaterialismo. In: XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigador en Comunicación, 2022a, Buenos Aires. **Anais eletrônicos** [...] Buenos Aires: ALAIC, 2022. p. 1-19. Disponível em: < <https://alaic2022.ar/memorias/index.php/2022/article/view/18/17> >. Acesso em: 31 nov. 2022

ANGULO-GIRALDO, M. Territórios submersos em rios: narrativas míticas em textos e desenhos do povo indígena Kukama Kukamiria (Peru) em Karuara, la gente del río (2016). **Revista Campo-Território**, Uberlândia-MG, v. 17, n. 48, p. 1–26, 2022b. DOI: 10.14393/RCT174866733. Acesso em: 28 abr. 2023.

ANGULO GIRALDO, M.. Las Cosmologías Amazónicas y las Narraciones Mediáticas. El Caso de la Radio Ucamara del Pueblo Indígena Kukama Kukamiria (Perú). **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/26128> >. Acesso em: 28 abr. 2023.

ARAÚJO, F. **O imaginário onírico no campo religioso afro-brasileiro**. Orientador: Leonardo Hipólito Genaro Fígoli. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BERJÓN, M.; CADENAS, M. Inestabilidad ontológica: el caso de los kukama de la Amazonía peruana. **Organización de los Agustinos de Latinoamérica**. 2014. Disponível em: < http://www.oalagustinos.org/pdf/2014_15Manuel.pdf >. Acesso em: 31 nov. 2022

BERJÓN, M.; CADENAS, M. La inquietud se hizo carne... y vino a vivir entre los kukama. Dos lecturas a propósito de los pelacara. **Estudio agustiniano**, v. 44, n. 3, p. 425-437, 2009. DOI: 10.53111/estagus.v44i3.260. Acesso em: 31 nov. 2022

BION, W. **Clinical seminars and four papers**. London: Karnac, 2008.

CABEL, A. Mais além da ferida e do esquecimento: a voz memoriosa e sua narrativa em dois documentários da Radio Ucamara. **Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología**, v. 46, p. 99-122, 2022. Disponível em: < <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/antipoda46.2022.05> >. Acesso em: 31 nov. 2022

CALDERÓN, E. **El río que camina: estrategia comunicacional kukama para la defensa del territorio por Radio Ucamara**. Orientador: José Miguel Arévalo Delgado. 2020. 172 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Comunicação para o desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Artes da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica do Peru, Lima. 2020

DE CASTRO, E. Prefacio. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 11-42.

MORAIS NETO, O. R. de. Espíritos demais: notas sobre o xamanismo Akwẽ-Xerente. **Revista de Antropologia da UFSCar**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 167–195, 2019. DOI: 10.52426/rau.v11i2.318. Acesso em: 28 abr. 2023.

DE OLIVEIRA RODRIGUES, T. Outros modos de pensar e sonhar: A experiência onírica em Reinhart Koselleck, Ailton Krenak e Davi Kopenawa. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 152 – 177, 2020. DOI: 10.5216/rth.v23i1.62894. Acesso em: 28 abr. 2023.

GOLETZ, A. Recibiendo el canto del armadillo: transmisión onírica de saberes entre un armadillo y una mujer sabia en Sokorpa, territorio yukpa al norte de Colombia. **Tabula Rasa**, v. 36, p. 267-292, 2020. DOI: 10.25058/20112742.n36.11. Acesso em: 28 abr. 2023.

GRADOS, C.; PACHECO, E. El impacto de la actividad extractiva petrolera en el acceso al agua: el caso de dos comunidades kukama kukamiria de la cuenca del Marañón (Loreto, Perú). **Anthropologica**, v. 34, n. 37, p. 33-59, 2016. Disponível em: < <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/14833> >. Acesso em: 31 nov. 2022

GRAHAM, L. Dialogic dreams: creative selves coming into life in the flow of time. **American Ethnologist**, v. 21, n. 4, p. 723-745, 1994.

GRAHAM, L. Dreams. In: DURANTI, Alessandro. **Key Terms in Language and Culture**, New Jersey: Blackwell, 2001 p. 56-59.

HARAWAY, D. Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: Making kin. **Environmental humanities**, v. 6, n.1, p. 159-165, 2015.

HARAWAY, D. **Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene**. Duke University Press, 2016.

KOHN, E. Como os cães sonham. Naturezas amazônicas e as políticas do engajamento transespécies. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, v. 19, 2016. DOI: 10.4000/pontourbe.3326. Acesso em: 31 nov. 2022

KRACKE, W. El sueño como vehículo del poder shamánico: interpretaciones culturales y significados personales de los sueños entre los parintintin. In: PERRIN, M. (Ed.) **Antropología y experiencias del sueño**. Quito: Abya-Yala, 1990, p. 144-158.

LASKANI, D. O que dizem da gente os que “não falam”: afetos que permeiam a relação entre humanos e não humanos na atualidade. **Self - Revista do Instituto Junguiano de São Paulo**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–14, 2021. DOI: 10.21901/2448-3060/self-2021.vol06.0004. Acesso em: 28 abr. 2023.

LEITE, L. F. de Q. A. Algumas categorias para análise dos sonhos no candomblé. **Prelúdios - Revista Discente do PPGCS-UFBA**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2013. DOI: 10.9771/revpre.v1i1.14193. Acesso em: 28 abr. 2023.

LIMULJA, H. **O desejo dos outros**. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 192 pp.

MANNHEIM, B. La historicidad de imágenes oníricas quechuas sudperuanas. **Letras (Lima)**, v. 86, n. 123, p. 5-48, enero 2015. Disponível em: < http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-50722015000100001&lng=es&nrm=iso >. Acesso em: 26 abr. 2023.

MANRIQUE, M. Pashas y la cosmovisión andina. **Investigaciones sociales**, v. 21, n. 38, p. 273-286, 2017.

MOREIRA, D.; COLOMBIER, M. Mi casa pequeña, mi corazón grande. Política territorial y cosmológica del pueblo Kukama. **Mundo Amazónico**, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 157-184, 2019.

MORI, A. Resenha: A grammar of Kukama-Kukamiria: A language from the Amazon. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, v. 18, n 1, p. 191-201, 2018.

OCHOA, J. **Mito y chamanismo: El mito de la Tierra sin Mal en los Tupí-Cocama de la Amazonia peruana**. Orientador: Octavi Piulats Riu. 2002. 172 f. Tese de doutorado (Filosofía) — Departamento de Història da Filosofia, Universitat de Barcelona, Barcelona. 2002.

OROBITG CANAL, G.; Pitarch, P. Los laberintos del sueño: nuevas posibles vías para una antropología del sueño amerindio. **EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 5, n. 9, p. 9–20, 2017. Disponible em: < <https://doi.org/10.31644/ED.9.2017.p01> >. Acesso em: 31 nov. 2022

PELUSO, D. M. “That which i dream is true”: Dream narratives in an Amazonian community. **Dreaming**, v. 14, n. 2-3, p. 107–119, 2004.

PERRIN, M. (Ed.) **El sueño como vehículo del poder shamánico: interpretaciones culturales y significados personales de los sueños entre los parintintin**. Quito, Roma: Abya-Yala, 1990a.

Perrin, M. Introducción. Pensar el sueño... y utilizarlo. In: PERRIN, M. (Ed.) **El sueño como vehículo del poder shamánico: interpretaciones culturales y significados personales de los sueños entre los parintintin**. Quito, Roma: Abya-Yala, 1990b, p. 5-20.

PROVENSAL, D. Antropología y experiencias del sueño, compilat per Michel Perrin. **Arxiu d'Etnografia de Catalunya**, n. 7, p. 257-259, 1989.

QUIÑONEZ, J. *et al.* ¿Píri mu rimúli?: la narración de los sueños en el rarámuri de Norogachi. **Tlalocan**, v. 27, n. 2, p. 87-124, 2022.

REIG, Mireia. ¿Campesina o Nativa? Derecho, política e identidad en los procesos de titulación de comunidades en la Amazonía Peruana. **Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia**, Catalunya, v. 1, n. 17, p. 10-24, 2012.

REYES, A. **¿Cómo habrá llegado esa enfermedad?: narrativas y experiencias de cuidado durante la pandemia del COVID-19 en la comunidad kukama kukamiria Nueva Santa Rosa**. Orientador: Maria Eugenia Ulfe Young. 2022. 241 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Peru, Lima. 2022.

RUIZ, R. R. Aspectos de la cosmovisión kukama-kukamiria. **Amazonía Peruana**, n. 28-29, p. 189-206, 2003. Disponible em: < <https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/article/view/85> >. Acesso em: 31 nov. 2022

RUIZ, R. Reconociendo al río: gran serpiente acuática como ser vivo en la cosmología animista kukama-kukamiria de la Amazonía peruana. **Amazonía Peruana**, n. 35, p. 89-114, 2022. Disponível em: <
<https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/article/view/301> >. Acesso em: 31 nov. 2022

SPAULDING, J. The dream in other cultures: Anthropological studies of dreams and dreaming. **Dreamworks**, v. 1, n. 4, p. 330–342, 1981.

TEDLOCK, B. The new anthropology of dreaming. **Dreaming**, v. 1, n. 2, p. 161, 1991.

TELLO, L. Apresentação. In: RADIO UCAMARA. **Karuara, la gente del río**. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2016.

ULFE, M. E.; VERGARA, R. ¡Hemos sobrevivido a todo! Cuidado y trabajo colaborativo en los pueblos Kukama Kukamiria de la Amazonía peruana frente a la COVID-19. **Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 24, p. 17-41, 2021.

VALLEJOS, R. La importancia de la documentación lingüística en la revitalización de las lenguas: un esfuerzo colaborativo entre los kukama-kukamirias. In: LÓPEZ, L.; MOYA, R.; ABRAM, M. **Pueblos indígenas y educación**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2015, p. 57-100. Disponível em: <
<https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/9661/1/PIE%2064%20.pdf> >. Acesso em: 31 nov. 2022.

VALLEJOS, R. **A Grammar of Kukama-Kukamiria: A language from the Amazon**. Leiden and Boston: Brill. 2016. 755 p.

VALLEJOS, R. Kukama–Kukamiria. **International Journal of American Linguistics**, [S.1], v. 84, p. 129-S147, 2018. Disponível em: <
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/695549> >. Acesso em: 31 nov. 2022

VERGARA RODRÍGUEZ, R. Préserver la vie dans le bassin de Puinahua: les femmes Kukama Kukamiria face à la COVID-19 dans un contexte d'exploitation pétrolière. **Caminando/En marche!**, v. 35, n. 2, p. 57-61, 2021. Disponível em: <
<https://www.erudit.org/fr/revues/caminando/2021-v35-n2-caminando06587/97509ac/> >. Acesso em: 31 nov. 2022.

**A TERRA DOS “BRABOS”: EMPATES E DESEMPATES
IDENTITÁRIO CULTURAIS NOS RECANTOS DO AQUIRI NA LETRA
DA MÚSICA RIMADEIRA**

The land of the “brave”: cultural-identity ties and unties in the Corners of Aquiri in the lyrics of the song Rimadeira

Saide Feitosa da Silva¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo estudar um dos traços da cultura e da identidade acreana, concernente ao homem da floresta, conhecidos como seringueiros, a partir da letra da música Rimadeira de Álamo Kário. Por meio das imagens presentes na canção, podemos, através de uma abordagem bakhtiniana do discurso, analisar algumas ideologias que podem refratar uma das facetas da cultura, da identidade, como também alguns elementos paisagísticos que se tornaram pontos de referência da cultura acreana e que podem nos servir de subsídios para a compreensão de um dos traços historiográficos de um povo que lutou contra bolivianos por essa parte do solo amazônico e que ainda empenha-se para ter seu lugar reconhecido na história do povoamento, construção e desenvolvimento do estado que lutou para ser brasileiro.

Palavras-Chave: Cultura; Identidade; História; Acre

ABSTRACT

This article aims to study one of the traits of the culture and identity of the Acre people, concerning the man of the forest, known as rubber tappers from the lyrics of the song Rimadeira by Álamo Kário. Through the images present in the song, we can, through a Bakhtinian approach to discourse, analyze some ideologies that can refract one of the facets of culture, identity, as well as some landscape elements that have become reference points of the Acre culture and that can serve as subsidies for the understanding of one of the historiographical traces of a people who fought against Bolivians for this part of the Amazon soil and who are still striving to have their place recognized in the history of settlement, construction and development of the state that fought to become Brazilian.

Keywords: Culture; Identity; History; Acre

¹ Adjunct Professor at the Center for Education, Letters and Arts (CELA) in Federal University of Acre (UFAC). PhD in Applied Linguistics in Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ).

1. Introdução

It can be asserted that studies on identity treat it as a continuous, passive process of profuse and different constructions and/or reconstructions; meanings and/or resignifications; inventions and/or reinventions, a dynamic and moving construct of identity conformations, encompassing different scopes: historical, political, economic, social, urbanistic and also artistic (HALL, 2006).

Nowadays, it is correct to say that the identity constitution of socially organized individuals is linked to the construction of memories: individual or collective ones. They represent the constituent of social and collective phenomena, passive of oscillations and constant changes. The typical elements of individual and/or collective memory are particular and/or collective events, people and/or characters, and places, symbolic and reference spaces that end up influencing the identity construction of a people, (POLLACK, 1992, p.2). Supported by memories, the identity process begins, and throughout our existence, we compose our own image, characteristics of ourselves to be presented to society, (POLLACK, 1992, p.5).

With regard to the understanding of identity, a concept dear to the outlining of this work, we used the notion of identity formation advocated by the sociologist Stuart Hall. The author considers processes of construction and reconstruction of identities in the globalized context, asserting the dynamic process, typical of the social relations of individuals and groups in which identities are configured. Hall (2006) states that the conception of cultural identity is processed in the dynamics of sharing symbolic elements among themselves, throughout, and, in differences.

The aforementioned Jamaican thinker brings up an important notion about the identity formation of individuals or groups: multiculturalism. In his view, each identity is its own, constituted in a hybridization process; it is never complete or ready, but it is in constant construction, consubstantiating itself through shocks and clashes among different and varied cultural entities. Regarding this multiculturalism vision of identity established from a plurality of identity elements, the writer states:

Multicultural societies are not something new, as migration and the displacement of peoples have been more the rule than the exception, producing ethnically or culturally 'mixed' societies [...] in fact, multiculturalism is not a doctrine, it does not characterize a political strategy and does not represent a state of affairs already achieved. It is not a disguised way of endorsing some ideal or utopian state. Just as there are different multicultural societies, there are also very diverse multiculturalisms (HALL, 2009, p. 52-53).

Taking as a reference the perspective of understanding cultural identity highlighted by Hall, we can consider Rio Branco, capital of the State of Acre, a place possessing historical, geographic, identity, cultural and urban specificities, occasioned by a migratory movement made by different individuals, coming from different places, and these clashes of cultures merge to form a genuinely Acre culture, legitimized and praised by different discursive sources: literature, painting, theater, newspapers, including music, as in the case of the lyrics Rimadeira, object of this study.

In this sense, this work aims to offer insights into the culture and identity of Acre, highlighting the cityscapes of Rio Branco, brought to light through the speeches present in Álamo Kário's song, composed by the artist himself whose lyrics were written for participation in FAMP, – *Festival Acreano de Música Popular - Acre Festival of Popular Music*, being awarded the prize for best arrangement in 2018. The song, according to the author himself, in an interview given to a local talk show program in September 2019, “is a tribute to the city of Rio Branco”, that allows us to glimpse social, cultural, identity and landscape aspects of the capital of Acre when we observe more attentively the speeches and horizons present in the composition.

Moreover, from Bhabha's cultural perspective, we try to work theoretically on the discourses present in the lyrics of the song Rimadeira, taking into consideration the space of culture and identity formation of the people of Acre, specifically in Rio Branco, its capital, when this city went through a process of hybridization both in social, cultural, identity and landscape terms. In this sense, we intend to analyze from perceptions of events, historical entities, popular beliefs and symbolic environments denoted in the lyrics in question, precisely when the winding road of a certain development had already been paved with the sweat of the men of the forest, laying the foundation of the urbanist constitution of Rio Branco at the beginning of the 20th century with the boom of the rubber cycle.

Regarding city environments and their landscapes, Cauquelin (2007) ponders the creation of landscape sites. The landscape is the perception of what surrounds us, how we see and conceive a certain vision. Perceiving places and spaces as landscapes can reveal impressions about our own culture, and in this sense, the artist, from whatever angle, is the creator of reference environments, as is the case of the song to be analyzed in this research. Various spaces are resized and given new meanings through the horizons explored by the author. Highlighting considerations about landscape, the author emphasizes:

The social sensitivity to these landscapes is historically attested at certain times [...]. Beauty ‘is discovered’, places hitherto considered evil, terrifying

deserts are frequented. They become fashionable, first for the elite of society, then enter the vocabulary of natural ‘necessities’, they are a common good, available to everyone [...]. The visualization of a location, any composition made by the artist, attributes to what is represented a value of truth that the text does not yet offer: words can lie, the image, for its part, seems to fix what exists (CAUQUELIN, 2007, p. 92-93).

Therefore, within the perspective of re-signification of environments, what was previously considered the “green hell”, as Euclides da Cunha and Alberto Rangel denote, alluding to the Amazonian space, over time ceased to be the uninhabitable and hostile place to become the home to those who constituted and reconstructed these remote locations, and in this way, expanded horizons both in spatial, cultural, social and identity terms.

These immigrants built other landscapes, and the poet can give other meanings and/or resignifications to them. The big *gameleira* tree, portrayed in the lyrics of the song, was previously just a useful spot for the mooring of steamers that crossed the Acre River, bringing manpower and supplies for the promotion of the rubber extractive culture. Today, that same old *tree* is the place of contemplation and deference, becoming a symbolic landmark of resistance against Bolivian soldiers, an important place of Acre culture, explored by the artist's creativity.

It is in this sense that Acre can also be inserted in the intersection of hybrid cultures, since it received different people with different customs, beliefs and habits. Indigenous culture played a relevant role in shaping Acre's identity and in the hybridization with the culture of immigrants, especially those from the Northeast, identities fluctuate and unite to form a genuinely Acre cultural and identity, as we can see blended in various aspects of our everyday life.

Within the assumption of intersection of cultures, Bauman (2008), assumes that identities are fluctuating, if some of them are thrown at us from when we are born, by the people around us; others are chosen and determined by the individual himself, according to his own social circumstances. Therefore, identity is not solid, but liquid, consubstantiated by the paths taken, by the relationships of belonging, and, above all, by the marginalized of globalization, involved in the disastrous consequences of a frustrated project of colonization.

Thus, identity must be understood as an incessant effort to signify or re-signify our own history, also valuing the identity trait of subjects that are often forgotten or marginalized, as in the case of the rubber tappers highlighted in the song under study who also helped to compose the history, culture and identity of Acre as a Brazilian state.

In this sense, within this context of cultural hybridization, symbolic images of places with their representative characters in a given historical moment are created, outlining identity traits of Acre people, bringing to light the fundamental role of this group of individuals, who in

a way, by least the majority, struggled to be Brazilian in the lands where rubber trees flourish, inserted in a globalizing context of fostering Brazilian cooperation with the allies of the First World War, through gum production in the middle of the remote and hostile areas of the amazon jungle.

It is worth noting that at the beginning of the 20th century, the extraction of latex from Amazonian rubber trees for international export represented one third of the Brazilian GDP, which demonstrates the great importance of this economic activity for the development of the country, confirming the importance of these individuals: northeasterners-immigrants, men and women involved in this endeavor, as well as blacks and Indians, and not just the “Portuguese rubber tappers” who had the means, money and ends for this enterprise in the remote areas of the amazon jungle (RANZI, 2008).



An average unknown Rubber tapper extracting ‘the white gold’ in the Amazon forest, a trade that attracted a significant workforce from the Northeast | Source: The rubber plantation and the rubber tapper - Arthur Cesar Ferreira Reis (1953) [<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/09/20/critica-subestimou-literatura-sobre-economia-da-borracha-aponta-estudo>].

Therefore, the immigrants together with the native inhabitants of the Acre Forest were of great importance for the promotion of this economic activity, generating foreign exchange for Brazil and specially for cities like Manaus and Belém, and in a way, Rio Branco, developed mainly or exclusively for the exploitation of Amazonian gum extractivism.

Belém and Manaus, were at the time the most developed Brazilian cities, mainly Belém, not only because of its strategic position - almost on the coast -, but because it hosted a greater number of residences of rubber tappers, banking houses and other important institutions. Both cities had electricity, piped water and sewage systems, having access to technologies that other Brazilian cities did not have, such as: electric trams, avenues built on swampy land, in addition to sumptuous and imposing buildings.

With Acre² it was not different, for the rubber enterprise on lands formerly belonged to Bolivia, it is that a certain development was triggered, even though it was distinct from what happened with the cities of Manaus and Belém, the cycle of rubber extraction represented the driving force for the creation of the Acre capital and other smaller city centers, transforming Acre into a federal territory, and eventually, its annexation to Brazil (WARREN, 1989).

From this perspective of Amazonian development, the rubber soldiers, as the rubber tappers who came especially from northeastern Brazil were called, even facing all kinds of misfortunes, paved the way for the “creation” of what today is the state of Acre, even that a large contingent of these pioneers succumbed to the ills and hardships of the region. Approximately 30,000 rubber tappers died abandoned in the Amazon, after having their strength extinguished extracting the “white gold”. They suffered from malaria, yellow fever, hepatitis and were attacked by countless animals in the jungle (WARREN, 1989, p. 15).

About this settlement, Napoleão Ribeiro praises the bravery of the northeastern people, notably the people from Ceará, without, however, mentioning even briefly, the indigenous relevance in such an enterprise; on the contrary, he expresses his colonizing and superior vision on the part of the so-called “pathfinders” in relation to the indigenous people, disregarding the significant role of the Indian in the development of the region, whether in terms of labor, geographic knowledge, and especially in cultural terms: their ways of living, expressing themselves and protecting themselves from the dangers of a treacherous place, and the knowledge of “jungle remedies”. The author then explains:

Unprotected by the Nation, left to the mercy of fate, harassed by diseases, decimated by beriberi and malaria, facing hunger and the forest's underbelly, amid fatigue and dangers, the people of Ceará overcame immense obstacles and with tears, with sweat, with blood and with countless lives, tamed the fearless Indian, subjugated the endemics, tamed the wild land, built Acre and defended it with heartfelt patriotism, organized a society with Christian morals and with a cult of honor (RIBEIRO, 2008, p. 39- 40).

² Acre, for example, became the third largest tax payer in the union between 1910 and 1912, with the extraction of Amazonian latex representing a total of “40% of Brazilian exports, surpassed only by coffee, which reached a little more than that this percentage coming from the rubber extracted from the Amazon”, (Ranzi, 2008, 1992, p. 42).

However, contradicting this superior view on the part of the “Ceará heroes” in relation to other individuals who also contributed to the occupation of Acre lands, especially the Indians, Souza (2005) advocates that the Indians were “exploited and exterminated” (SOUZA, 2005, p. 26-28), within the process of settlement of new lands in the extraction of valuable latex. Ribeiro lacks to mention that only a few wealthy people made fortunes in this endeavor, since the majority: rubber tappers, Indians, women and black peoples, - those who really produced wealth in that pungent, but abusive economic system, died of starvation from so much work and from the most varied hardships.

When these “brabos” [tough guys] arrived in Acre to extract rubber, they were already indebted to the “coronéis de barranco” [ravine colonels], as the “owners” of the rubber plantations were called, dictating rules and orders in those disorderly corners, as Leandro Tocantins points out: “The boss or coronel constituted the most characteristic human revelation of the rubber economic system, and the rubber tapper was a simple extension of this very close ecological link enunciated by the relationship Seringa-Seringal, Seringalista-seringueiro” [rubber villages, rubber tapper bosses-rubber tappers] (TOCANTINS, 1960, p. 180). About this same scenario, Cleusa Ranzi writes:

The power of command and control was concentrated in the central shed where the colonel acquired the absolutist characteristics of a king in his palace, where the laws and decisions that regulated, individually and in the smallest details, the economic and social life of the indebted subjects (RANZI, 2008, p.83).

Therefore, the author of the lyrics of the song Rimadeira, based on a personal understanding of events that happened at a certain time, reinforces the relationship between culture, seen in a hybridized way, and the identity of the Acre people from symbolic environments highlighted in the composition. From this perspective, identities become moving and inconclusive, constituted in social interactions through language. Consequently, language not only refracts realities, but also produces and establishes them. According to Bakhtin’s concept of identity (2000, p. 137), even when they are not embodied in a character, they are concretized on a more or less objectified social and historical plan.

In this assumption, Bakhtin (2009) argues that, in the linguistic process, language is privileged in revealing ideologies, since words undergo transformations according to whom uses them or the relationships that words maintain with each other. In addition, the Russian thinker conceptually highlights heteroglossia that, in a speech, there is a set of voices established through the relationships maintained between speakers with contextualized and interconnected meanings and values. Thus, this Bakhtinian conception is the basis of this study,

since the lyrics in question encompass a series of voices processed through existing discourses, according to the enunciator's intentionality.

Thus, to study this composition is to understand how the guiding discourses of cultural aspects referring to one of the identity aspects of the Acreano subject are expressed, from constitutive elements of the landscape formation of the city of Rio Branco with its referential places and landmarks, notably located in the paths from the waters of the Aquiri.

Through these discourses we can denote possible insights from Acre's culture and possible elements that characterize cultural hybridization and its identity conformation, especially in Rio Branco, capital of Acre. In this perspective, we try to understand to what extent there was or is an oscillation in terms of identity, what constructions/reconstructions or meanings/resignifications happen with Acre's culture and identity, exploring the landscape paths focused on in the lyrics, capable of reveling some aspects of the history of Rio Branco from these reference sites.

We also highlight the landscape topic, the aforementioned concept of the writer Anne Cauquelin; the French writer Michel Collot offers us a parallel observation regarding the conception of the landscape as a revealing element of cultures. Collot understands that “the landscape is a space captured, apprehended, perceived, combined with a point of view” (COLLOT, 2013, p. 17); a hermetic phenomenon, involving at least three segments: a place, a look and an image. This means that, a place will be conceived from the keen eye of the observer, creating a subjective *frame* as Collot focuses on, understanding that “an environment is not susceptible to becoming a landscape from the moment it is perceived by an individual”, (COLLOT, 2013, p. 19).

Therefore, through the contemplative gaze of the author of the song Rimadeira, we can abstract the sensitivity of the observation generated, based on the landscapes explored in the lyrics in question, apprehending from these horizons, one of the many expressions of Acre culture and identity, connoted in the discourses underlying the lyrics studied.

2. From river to river: Rimadeira song

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | I'm going to sing it to rhyme with 'eira' Chestnut tree, rubber tree, it's to delight you I go through Capoeira By Praça da Bandeira to date you (2x) | 4 | Repeat [1] |
| 2 | I will cross the bridge to the other side I see the waters of Aquiri I wait for you there in Gameleira To eat tacacá and to see you smile | 5 | I remember the old times And stories that were heard around here The big snake, Caboquinho, Caipora Boy, go inside, watch out for the Mapinguari |
| | I will walk through the dawn | | I miss people who had to leave |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 3 | On the avenues of its heart Cadeia Velha, Quinze, Base, 6 de Agosto Sobral, Bahia, Bosque and Estação Bosque and Estação Bosque and Estação | 6 | And the nobility of fighting for dreams that have no end Thaumaturgo, Nazaré, Azul, Rodrigues Bararu, Fernando Galo, Omanso and Santim Lauriano, Garibaldi, Natureza, Hélio Melo, Sandoval, Mathias and Ibrahim, |
| | | 7 | But now I have to leave To see the waters of Aquiri I will see the waters of Aquiri |

The aforementioned passage of the stanza 6 is significant for us to better understand the discursive aspects of the lyrics in question, allowing us “one” glimpse of the identity, cultural and landscape intricacies that make up one of the identity traits of the people of Acre. Adventurers coming especially from Ceará occupied this state, fighting to be Brazilian in a hostile land, called by the writer Francisco Martins the “territory of the brave”. The Amazonian exploration, as portrayed by most authors on the subject, proved to be a herculean task, and in several cases, the downfall of many, in the search for better living conditions by extracting the so-called “white gold”.

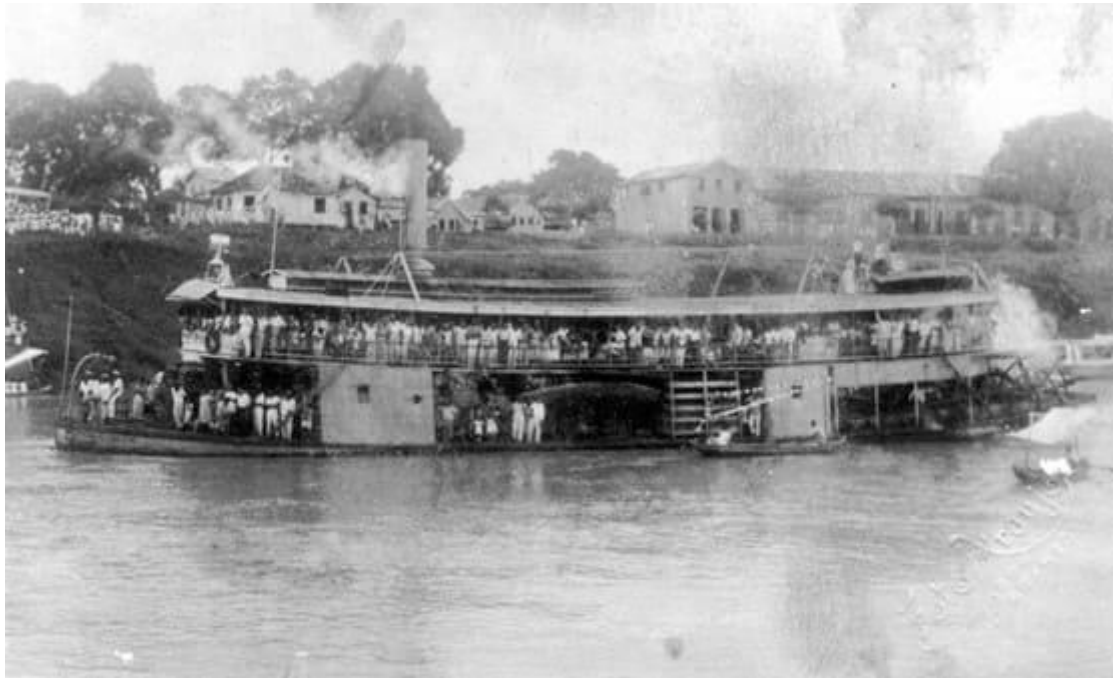
Since leaving the Brazilian northeast, these brave men faced the most varied difficulties. Everyone arrived already in debt with travel tickets, food, supplements etc. In placements, they were subjected to different forms of exploitation by rubber tappers bosses. The passage “but now I have to leave to see the waters of Aquiri”, refers us to two likely scenarios: the hope of thriving in those new lands, leaving a condition suffered due to the drought in the northeastern outskirts of Brazil; at the same time the sadness of leaving the beloved homeland, facing the unknown in the so-called “green hell”.

The waters of the Acre rivers played a relevant role in the settlement of the region inhabited by white men until the mid-nineteenth century. Before the arrival of these people, the majority from Ceará – the state that today is Acre actually belonged to the Indians, according to SOUZA (2012, p. 28-29), it was home to “about 150 thousand Indians”. By water, the Northeasterners left on steamboats, passing first through Belém, then Manaus until they landed in Acre.

From river to river the “outsiders” settled in the rubber plantations, controlled with an iron fist by the “coronéis de barranco”, the only ones to really make wealth. The rubber tappers, in turn, were only semi-slaves, responsible for generating foreign exchange for those in power in those corners. The waters of the Aquiri, or Acre River, in addition to serving as a transport for the arrival of these workers, represented the very survival of these individuals: they drank, fished and planted their subsistence, depending directly on these flumes. Acre’s culture, identity

and landscape are intrinsically linked to these waters and their floodplains. The first occupational sites were organized on its banks.

The first city foci appeared on the banks of these rivers, facilitating gum transport. The landscape of Acre was transformed from the fluvial geography of the region. The nuclei of rubber plantations formed the embryos of the first cities, bordered by the waters of the Aquiri. It was like this with Rio Branco City, formerly Seringal Empreza, on the banks of the Acre River; Cruzeiro do Sul City on the banks of the Juruá River; and smaller cities such as Xapuri, Brasília, all facing their rivers.



Steamboat carrying rubber tappers along the waters of the Aquiri River.
Source: <https://www.ac24horas.com/2014/12/07/internautas-criam-um-acervo-digital-do-acre-antigo/>

In order to highlight the settlement on the banks of rivers, the lyrics of the song reinforce this perspective when the verse praises the floodplain as being the heart of his beloved city: “On the avenues of its heart, Cadeia Velha, Quinze, Base, 6 de Agosto”. These neighborhoods were the forerunners in the urban conformation of the city of Rio Branco; It is the heart, the place where the first inhabitants built their homes and began their journey in search of a new life in the Amazon rainforest, extracting the valuable rubber trees. It was in this place that the first referential sites emerged, such as “Praça da Bandeira”, “Gameleira”, “Avenues” etc., emphasized in the connotations of this song ‘Rimadeira’, all of these landmarks today with a historical value in Acre culture.

So, as advocated by Cauquelin and Collot, the landscape perspective abstracted by the people of the forest pointed to the banks of the rivers and in them the pioneers established the first city centers and their identity, starting from a process of cultural hybridization between

several entities, composing the social ‘acreana’ texture as conceptualized by Stuart Hall. These rubber plantations, later villages, became cities, precisely because they are strategic from a geographic and economic point of view, since they are located at the confluence of rivers, at relevant points of navigation and convergence of production. About this economic panorama and settlement of the cities on the banks of the Aquiri, Cleusa Ranzi ponders:

This unit – the rubber plantation village – constituted a nucleus, a kind of rural district formed in the interior of the forest [...] these units emerged in the Amazon, first near Belém and in the lower Tocantins, moving, little by little, through other rivers, to Alto Purus and Juruá. Thus began the exploration of the region that today forms Acre, whose conquest and occupation became possible due to the external appreciation of the gum product (RANZI, 2008, p. 81).

These rubber tappers, ‘caboclos-ribeirinhos’ [river locals], are the result of the confluence of different social individuals – Amerindians from the floodplains and/or ‘terra firme’ [firm land] and Northeasterners – inaugurating particular forms of social organization in the new territory. It is necessary to highlight the difference between these generational matrices, marked by unique dynamisms and syncretisms, the Amazonian social formation, as a whole, was based on different types of servitude and slavery.

It is worth emphasizing the importance of these waters and lands. Without them, the rubber tappers would inevitably not have succeeded in their endeavor if they depended only on the meager salary paid by their bosses. In order not to die of starvation, most planted their crops on the banks of rivers and in swiddens, in addition to hunting and fishing. About this form of work that guided the white gold exploration company, Euclides da Cunha calls it “the most imperfect organization that engendered human selfishness. The emigrant realizes, there, an anomaly which is never too insistent, he is the man who worked to enslave himself”, (CUNHA, 1941, p. 60).

| | |
|-------------|---|
| stanza 1 | I'm going to sing it to rhyme with ‘eira’ Chestnut tree, rubber tree, it's to delight you I go through Capoeira By Praça da Bandeira to date you (2x) |
|-------------|---|

After emphasizing one of the main points of this work, which is precisely the importance of rivers for the cultural and identity conformation of Acre, we now analyze in detail the lyrics of Rimadeira song. In the first stanza we perceive the exaltation of two elements responsible for the development of the region. Natural resources, among them, the rubber tree, – a tree of Amazonian origin, in addition to others such as the chestnut, now known as the Brazil nut, – have generated considerable wealth for the locals and for the national economy as well.

Directly responsible for the urban development of Acre's cities, these Amazonian products, notably the latex extracted from rubber trees, is considered one of the main symbols of Acre's culture and identity. Through the exploration of the tree revered by many, the process of population and progress of the locations mentioned in the song under study was triggered.

The lyrics studied initially emphasize two important places in the logic of the city's urban composition: Capoeira, the old central neighborhood in Rio Branco, and like most of the first neighborhoods in Rio Branco, it is located close to the bank of the Acre River; Praça da Bandeira [flag square], also central, close to the Rio Branco Palace, one of the architectural symbols of the capital of Acre.

The famous square is located in the first district of Rio Branco, and on the other side of the river is Gameleira, the main historic site of the capital. Praça da Bandeira, so named because it previously housed an Acre flagpole, was, and still is, a relevant shopping center. It is worth mentioning that most of the rubber produced in the 1900s was sold there, and was later sent by river to Manaus and Belém. Today, in addition to the existing shops, it is a tourist place where visitors meet to contemplate its beauty on the banks of the Acre River.



An important part of the history of the city of Rio Branco, the Municipal Market, which over time became known as Mercado Velho [Old Market], was the first masonry public building in the capital of Acre. Built in 1929, under the government of Hugo Carneiro, the building was revitalized in 2006, under the management of Jorge Viana, where it came to be called Novo Mercado Velho [New Old Market]. The location works in the city center. in this photo we can see bronze statues in honor of the rubber soldiers, responsible for the creation and development of Acre as a Brazilian state. Source: <http://senildomelo.blogspot.com/2011/12/rio-branco-ac-em-uma-decada.html>.

| | |
|-------------|---|
| Stanza 2 | I see the waters of Aquiri I wait for you there in Gameleira To eat tacacá and to see you smile |
|-------------|---|

We understand that the poetic subject of the lyrics behaves like a *flâneur*³, interacting with city spaces produced from reference horizons that portray the history, identity and landscapes of the city of Rio Branco. The *flâneur* travels first, possibly from his Capoeira neighborhood, passes by Praça da Bandeira and crosses the First District where the seat of government is located with the imposing Rio Branco palace, and when crossing the bridge he arrives at the Second District, up to Gameleira.

It should be noted that, for Acre locals in general, the gameleira represents a milestone in the history of this state. It is a solemn and expressive place, as it was at the foot of the imposing tree that this occupational endeavor began.

In this sense, it is important to emphasize that the establishment of the city of Rio Branco was founded at the foot of the great gameleira tree. In 1882, Neutel Maia “opened” the rubber plantation called Volta da Empreza, later becoming the capital of Acre (SOUZA, 2012, p. 79). The place saw the birth of the first street in Rio Branco, the scenes of clashes between Brazilians and Bolivians for the control of the land initially inhabited by Indians, the real holders of this land, (SOUZA, 2012, p. 24-25).

³ Flâneur, do francês *flâneur*, significa “errante”, “vadio”, “caminhante” ou “observador”. O flâneur era, antes de tudo, um tipo literário do século XIX, na França, essencial para qualquer imagem das ruas de Paris. A palavra carregava um conjunto rico de significados correlatos: o homem do lazer, o malandro, o explorador urbano, o conhecedor da rua. Foi Walter Benjamin, baseando-se na poesia de Charles Baudelaire, que fez dessa figura um objeto de interesse acadêmico no século XX, como um emblemático arquétipo da experiência cidadina moderna (SHAYA, 2004).



Gameleira Port in the second district, former Seringal Empreza. the ground zero of the creation of the city of Rio Branco. Source: <http://ambienteacreano.blogspot.com/2006/09/fotos-antigas-de-rio-branco.html>.

The majestic place for people from Rio Branco is currently called Calçadão da Gameleira, listed in 1981 as a historic monument. The landscape site that served as the initial horizon for the foundation of the city of Branco, where the river bends, making an extensive curve, keeps the feeling and symbology of Acre's identity. Specifically, in the gameleira right on the bank of the Acre River, the history of the Acre people has its dawn.

Nowadays, the site gameleira is a route for visitors eager to learn about the peculiarities of the state that fought to be Brazilian. The historic tree stands on the “curve” of the Acre River; the place where the city was born is a large straight segment that houses two bridges: the Juscelino Kubitschek, known as the Metallic Bridge, and the Coronel Sebastião Dantas bridge, also called the Concrete Bridge, both linking two districts; in addition to a footbridge called Joaquim Macedo, built in 2006; its lights contrast with the waters of the river and it serves as a route to contemplate the beautiful sunset of the capital of Acre.

The Gameleira boardwalk, where today the Acre flagpole is located, is a group of old bars, typical old houses, hotels, sale stalls and restaurants where various dishes, typical of the Acre cuisine are served, including *tacacá*, – a delicacy originating in the rich region of Acre indigenous cuisine highlighted in the song studied. There, it is tasted: *rabada no tucupi*, *tapioca*, *baixaria*, – typically

Acre dish, pirarucu fish a casaca, sun-dried meat with baião de dois, fish moqueca, shrimp bobó, creamy açaí, natural juices from various fruits of the region etc.

Acre's cuisine demonstrates how cultures intertwined, providing a diverse range of riches that make up one of the traits of Acre's identity. The cuisine attests to one of these cultural prisms. As the passage “that is to see you smile” possibly expresses, conveying the idea of happiness for those who walk and taste typical foods in these pleasant places that portray a little of the history of Acre, as is the case of the boardwalk of Gameleira.

| | |
|-------------|---|
| Stanza 3 | I will walk through the dawn On the avenues of its heart Cadeia Velha, Quinze, Base, 6 de Agosto, Sobral, Bahia, Bosque and Estação Bosque and Estação Bosque and Estação |
|-------------|---|

Once again, the poetic being disguises himself as a *flâneur*, and then wanders through old neighborhoods, many formed on the banks of the Acre River, such as Cadeia Velha, 6 de Agosto, Base and Quinze. These places were occupied mainly by former rubber tappers and/or their children, “repelled” from their land positions by landowners coming from the south and southeast, occupying neighborhoods without any structure. However, they were the places available to these workers marginalized by the old *aviamento* gum system.

Walking around these places, the *flâneur* feels at ease, probably because he is in a hospitable and familiar environment. Many say that Acre people carry a friendly attitude in their essence. Most of these men of the forest supposedly bring in their identity an air of welcome, perhaps because they were accepted, despite all distress and hardship, in this new land.

However, it is worth emphasizing that the welcoming and hospitable face of the forest individuals denotes only a trait of their identity, as Sergio Buarque de Holanda explains in the book, *Raízes do Brasil* (1995) [Roots of Brazil], about the concept of the “cordial man”, at the same time that there is a friendly and gentle feature within the identity fabric of Acre inhabitants, there is the reverse of this same medal: the man of the forest is also rustic, passionate, and often violent, sometimes behaving more instinctively than rationally.

Within that social context where public power was not present, intrigues and disagreements were almost always resolved by the machete of the most “valiant”. The essence of the concept explored by Buarque de Holanda can be exemplified in the behavioral duality of forest peoples: on the one hand, friendly and welcoming people; on the other, men who carry

out extreme and passionate behaviors, a very peculiar ambiguous characteristic of the “cordial man” advocated by the Brazilian sociologist, (HOLANDA, 1995, p. 147).

It is cultural, for example, the invitation for a coffee and even the sharing of a plate of “boia”, – as meals were called in the placement of rubber trees; in many cases food was scarce, but the genuine invitation was real. In this case, nothing is more pleasurable than exploring places where one feels welcome and homelike, as in the case of the poetic self, wandering through the first neighborhoods of Rio Branco.

| | |
|-------------|--|
| Stanza 5 | I remember the old times And stories that were heard around here The big snake, Caboquinho, Caipora Boy, go inside, watch out for the Mapinguari |
|-------------|--|

This verse reiterates another cultural facet of Acre when it lightly touches on popular belief and some myths about the men of the forest. These legends coming from concrete facts or not, inhabit the imagination of the jungle explorers, revealing, in a certain way, a little of the material and spiritual culture of the “lost” rubber tapper in the remote areas of the Amazon jungle, once called by Euclides da Cunha “the green hell”.

Thus, this set of myths and legends passed from generation to generation nurtured and still nurturing even if it is cooling down, as the lyrics under study suggest, in the memory of a good part of locals from Acre. In this assumption, there is a nostalgia and a certain concern on the part of the poetic self with the distancing of the “stories that were heard around here”, “fantastic tales”, gradually forgotten by the new generations, probably diminished by new technologies and mass culture, mainly the American one mediated by cinema and the internet.

These “stories” such as the legend of the *Mapinguari*, – a tall and hairy strong creature with one eye on its forehead responsible for protecting the forests from distracted hunters, as well as the *Caipora*, *Cobra Grande*, *Caboquinho da Mata* etc, are being left aside by the new generations, unfortunately. All these entities that supposedly inhabit the forest have the allegorical and didactic value of making people aware of the preservation of our ecosystem.

Thus, through the lyrics, the author evokes a certain dissatisfaction as the new generations increasingly distance themselves from the culture of their grandparents, rubber tappers whose respect for the forest expresses the core of the occupation of Acre lands. And as advocated by Rajagopalan (2003) on the identity of any people: sociopolitical and economic factors guide the identity formation process. Therefore, valuing the history of forest peoples based on their indispensable role in socioeconomic terms means taking a political position based on the discourses present in the lyrics in question.

So, to discuss the culture of these rubber tappers with their legends, beliefs, habits, customs, is to recognize the relevance of these anonymous heroes in the transformation of what was once just a rubber plantation in the middle of the forest, in a state with its difficulties, but with natural and human resource wealth. These men also deserve a prominent role in Acre's history, not just the “European nobles”, as argued by most writers who deal with the history of Acre's population, these made a fortune, whereas those were excluded and relegated to their own fate on the margins of those rivers.

| | |
|-------------|---|
| Stanza 6 | I miss people who had to leave And the nobility of fighting for dreams that have no end Thaumaturgo, Nazaré, Azul, Rodrigues Bararu, Fernando Galo, Omanso and Santim Lauriano, Garibaldi, Natureza, Hélio Melo, Sandoval, Mathias and Ibrahim |
|-------------|---|

After the apogee of gum extractivism, the rubber tappers had to provide for their livelihoods in another way. To them was left again the waters and the earth. However, even fighting the dangers of the jungle, taming an inhospitable territory, in addition to fighting battles against the Bolivian army, led by Acre's greatest hero, Colonel Plácido de Castro, the rubber soldiers were forgotten by the government and had to face yet another war: the struggle for one's own survival and protection of their own soil. Preserving the forest meant defending their own existence as human beings (Ranzi, 2008, p. 54-55).

The unfolding of this scenario begins when the rubber tappers are expelled from their positions with the arrival of the *Paulistas* in order to implement agriculture and livestock. These, mostly from the South and Southeast, had the endorsement of the Brazilian government to occupy the Acre lands for cattle raising. The new policy encouraged large-scale cutting of trees to clear pastures. In most cases, the use of force through weapons was the keynote in these corners, with the true owners of this land: Indians and rubber tappers, forced to leave their lands (SOUZA, 2012, p. 99-100).

However, ranchers forgot that in the veins of the descendants of Indians, blacks and Northeasterners ran the courage of those who chose the forest to live and make a living out here. The possessors of the south ignored the sense of heroism present in the identity of these peoples, who, first, fought as rubber soldiers, collaborating with the allies in the Second World War, and later, as true soldiers of the homeland, fighting to make Acre a national state. Certainly, they deserved another treatment on the part of cattle ranchers, mainly, from the Brazilian government.

Defending the preservation of a standing forest, without surrendering to the fire of the new “lords of the land”, the rubber tappers often paid with their own lives, as was the case of

Chico Mendes, – the greatest symbol of the fight for the protection of nature, brutally murdered for embracing the cause of a sustainable practice of exploiting the forest without destroying it, contrary to what cattle ranchers in the south did, clearing acres of land for the implementation of their cattle pastures.

In this passage of the lyrics, the author emphasizes the scenario of clashes and dreams on the part of the rubber tappers, in the sense of being recognized as relevant individuals for the constitutive process of Acre's history. The author mentions some names of rubber tappers and activists, converging their struggles showing the completion of an identity sedimented in courage and dignity, even fighting to become Brazilians, suffering the exploitation of the owners of traditional rubber plantations; then the threat of the cattlemen of the South and Southeast, never bowed down to injustices, dangers and intimidation from so many opponents.

This is undoubtedly one of the traits that make up Acre's identity conformation: despite being rude or impulsive, they also carry a hospitable, friendly, and above all, hardworking attitude. These people still seek their deserved important role in Acre's history. In this way, we understand that the various arts, including music, as in the case of the song study on screen, are instruments capable of providing opportunities for other views and other understandings of themes that reveal neglected stories, and sometimes even forgotten by hegemonic discourses as it is the case of the relevant role played by the rubber tapper in shaping the cultural, identity and landscape formation of Acre as a national state of Brazil.

And as Bakhtin (2000) argues, it is in the linguistic process that language reveals itself and its ideologies, and thus, through the analyzed song composition, it is possible to comprehend some discourses present in it, denoting some ideologies that constitute the narrative of the forest peoples. From river to river, from margin to margin we were able to understand one of the identity traits of these pioneers revealed in the verses of the song *Rimadeira*: some cultural aspects which illustrate some features of the beliefs, habitude and customs of these forest inhabitants whose role was of great important for settlement, construction and development state whose people fought literally to be Brazilians.

3. Some considerations

The present study, developed from the analysis of the speeches of the lyrics of the song *Rimadeira*, composed by the artist Álamo Kário, allows us to understand some ideological aspects present in it, directing us to possible insights about one of the identity traits of people who live in Acre, based on cultural and landscape elements versed in the song.

In this sense, the author of the lyrics, based on a particular view of facts and events that took place in a given time and space, reinforces the relationship between Acre's culture, seen in

a hybridized way, and the identity aspect, connoted in the discursive lines of the song. This connection can be better perceived when we look at the landscape conformation of the symbolic environments that delineate the urban formation of Rio Branco and its close relationship with the layout of the rivers in Acre.

It was on the banks of important watercourses that the first city spots flourished in Rio Branco. At the foot of the big gameleira tree, one of the symbols of the Acre revolution, the tombstone of the formation of the city capital was placed, where the first rubber plantation was opened. From river to river, part of the title of this article, anonymous heroes ventured across dangerous river courses to “tame” the Amazon jungle and make Acre, in fact, Brazilian soil.

The peoples of the forest: Indians, caboclos, riverside dwellers, rubber tappers, men and women, whites and blacks, all were key elements in the formation of Acre as a state of the federation; individuals who, due to the strength of capital, economic, social and strategic importance within the scenario of the second World War, were transformed into rubber soldiers, led to work hard in the extraction of rubber in the far corners of the “green hell”.

Therefore, through the song studied, we can glimpse insights about one of the traits of the identity and culture of a group of individuals usurped by a cunning scheme of exploitation: the Amazonian rubber trimming system. In short, we consider that these workers were used as semi-slave labors, bringing wealth only to a privileged caste. Relegated to the margins, these rubber tappers had to give up their lands, fleeing the shotguns of the agricultural lords. Many of them were unable to survive the attacks, as was the case with Chico Mendes, the greatest symbol of the struggle to preserve nature.

Thus, within the assumption of understanding some ideological aspects present in the discourses of the various arts: literature, poetry, painting, cinema etc., we also perceive songs as a very rich vehicle in which we can learn about the narratives, history, events, landscapes and characters of certain peoples.

From this perspective, taking song lyrics as a means of understanding various aspects of reality, these readings are capable of connoting parts of a whole, in the case of this study, they allow us to comprehend a little of the landscape, culture and identity of the Acre people, notably the rubber tappers, anonymous heroes who helped to compose the rich and peculiar history of Acre, portrayed in the beautiful lyrics of the song *Rimadeira* by Álamo Kário.

4. References

SONG: **Rimadeira** by Álamo Kário. The song was written for participation in FAMP, – *Festival Acreano de Música Popular - Acre Festival of Popular Music*, being awarded the prize for best arrangement in 2018.

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **O medo líquido**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BHABHA, H. K. O compromisso com a teoria. In: BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2005.
- CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. Tradução: Evandro Mendonça *Martins Fontes*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Trad. Ida Alves et al. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.
- CUNHA, Euclides. **A margem da história**. 5. Ed. Porto, Lello & Irmão, 1941.
- DEAN, Warren. **A luta pela borracha no Brasil**: um estudo de história ecológica. São Paulo: Nobel, 1989.
- HALL, S. Notas sobre a desconstrução do ‘popular’. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende e outros. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. (26ª edição) São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 147.
- MAIA, José Sávio da Costa. **Um olhar sobre os “empates”: resistência da/na fronteira sul-ocidental amazônica**. REVISTATEL – Tempo, Espaço e Linguagem. 2017.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.1-15,1992.
- RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades: linguística e a política de representação. In: _____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RANZI Cleusa M. D. **Raízes do Acre**. Rio Branco: EDUFAC, 2008.
- RIBEIRO, Napoleão. **O Acre e seus heróis**: contribuição para a história do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.
- SHAYA, Gregory. “The Flâneur, the Badaud, and the Making of a Mass Public in France, circa 1860–1910”, *American Historical Review* 109 (2004).
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre**: novos temas, nova abordagem. Rio Branco: Edição do autor, 2005.
- TOCANTINS, Leandro. **Formação histórica do Acre**. 3 ed. Rio de Janeiro. Editora: Civilização Brasileira, 1979.

I want to thank the singer and songwriter Álamo Kário for using the lyrics of his song to make this study. This self-effacing article is dedicated to the rubber tappers of Acre who helped decisively in the creation of this state, especially those who lost their lives in the struggle to preserve the forest as our greatest symbol of resistance Chico Mendes.



Chico Mendes. Source: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/11/27/a-heranca-de-chico-mendes/#prettyPhoto/1/>

RACIALIDADES, ARQUÉTIPOS E ESTEREÓTIPOS FEMININOS NA OBRA LITERÁRIA *LOS RÍOS PROFUNDOS* DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

Female racialities, archetypes and stereotypes in the literary work *Los Ríos Profundos* by José María Arguedas

Aquesia Maciel Goes¹

Ghislaine Brito Arruda²

Juan Pablo Martin Rodrigues³

RESUMO

A obra *Los Ríos Profundos* (2011) de José Maria Arguedas, que se insere na corrente literária do neoindigenismo buscava representar de maneira mais fidedigna a cosmovisão do povo andino. Neste artigo, abordamos os arquétipos e estereótipos femininos atribuídos à mulher andina, a “*chola*”, bem como a relação com o olhar colonizado no que se refere à gênero e raça, presente na obra. Para essa análise literária nos embasamos nos postulados teóricos de C. G. Jung (2020), Estés (2018), Quijano (2005), Federici (2017) e Lugones (2008). Destacamos também as relações afetivas e conflituosas do personagem Ernesto, sobretudo no capítulo *El motín*, que destaca a figura de Dona Felipa quem organiza e lidera uma grande manifestação contra as injustiças cometidas em sua comunidade. Ademais ao longo da narrativa percebemos o poder que a Igreja tem sobre os sujeitos subalternos da comunidade, bem como a insurgência das mulheres a esse poder.

Palavras-chave: Gênero; Arquétipos; Estereótipo; Raça.

ABSTRACT

The work *Los Ríos Profundos* (2011) by José Maria Arguedas, which is part of the literary current of neo-indigenism, sought to represent more faithfully the cosmovision of Andean people. In this article, we approach female archetypes and stereotypes attributed to Andean

¹ Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3271-2171>; aquesia.goes@ufac.br

² Universidade Federal do Acre, Brasil; OCIRD: <https://orcid.org/0000-0002-1260-435X>; email: ghislaine.arruda@sou.ufac.br

³ Doutor. Professor Associado II(DE) da UFPE. E-mail: jpabloburgos@gmail.com

woman, the “chola”, and the relationship with the colonized gaze in terms of gender and race, present in the work. For this analysis, we’re based on theoretical postulates of C. G. Jung (2020), Estés (2018), Quijano (2005), Federici (2017) and Lugones (2008). We also highlight the affective and conflicting relationships of the character Ernesto, especially in chapter El motín, which highlights the figure of Dona Felipa who organizes and leads a large manifestation against injustices committed in her community. Furthermore, throughout the narrative we perceive the power that the Church has over the subordinate subjects of the community, as well as the insurgency of women to this power.

Keywords: Gender; Archetypes; Stereotype; Race.

1. Introdução

A obra literária *Los Ríos Profundos* de José María Arguedas teve sua primeira edição publicada em 1958. Ainda que alguns críticos a tratem como uma obra indigenista, nós a consideramos um romance *neoindigenista*, que aborda a forma de narrar diferente dos diversos escritores, seus predecessores, que produziram suas obras pautadas no estilo da literatura indigenista tradicional. “Pelo período histórico no qual exerce sua profissão de escritor, mas sobretudo por suas ideias e os ideais que o guiam, Arguedas se coloca dentro da corrente literária do neoindigenismo.”⁴(PERIN, 2022, p. 13. Tradução nossa). Segundo Alvarado (2011), uma das características do *neoindigenismo* ou indigenismo transcendente é:

A ampliação do problema indígena ou tema dos aspectos raciais, agrários e camponeses, para uma consideração nacional, dada a necessidade de reconhecimento de uma realidade social e cultural humana, não mais sob parâmetros assistenciais ou caritativos, mas de uma justa valorização do homem e a sociedade andina como elementos da totalidade nacional. (ALVARADO, 2011, p. 03. Tradução nossa).⁵

Além disso, constitui-se como uma narrativa autobiográfica, pois, ao longo da obra, é possível perceber diversas referências à vida e locais em que viveu e transitou Arguedas, como destacado no livro *Vida y obra de José María Arguedas y hechos fundamentales del Perú*: “Em 1923 regressa a Puquio. Realiza longas viagens com seu pai por grande parte dos Andes peruano. Este itinerário será recordado na obra *Los Ríos Profundos*.” (S. A. de ARGUEDAS, 1983, p. xvi, xvii. Tradução nossa). Tais referências biográficas se entrelaçam à história do

⁴ “Por el período histórico en el que ejerce su profesión de escritor, pero sobre todo por sus ideas e ideales que lo guían, Arguedas se coloca dentro de la corriente literaria del neoindigenismo.” (PERIN, 2022, p. 13)

⁵ La ampliación del problema o tema indígena de lo racial, agrario y campesino, a una consideración nacional, ante la necesidad de reconocimiento de una realidad humana social y cultural, ya no bajo parámetros asistencialistas o de beneficencia, sino de una justa valoración del hombre y la sociedad andinas como elementos de la totalidad nacional. (ALVARADO, 2011, p. 03.)

personagem da obra literária que tem como narrador-protagonista o garoto Ernesto. Portanto, nessa obra, Arguedas apresenta parte de sua vida – infância e adolescência – em profundo diálogo com a cultura indígena e mestiça dos Andes, como podemos constatar nos seguintes excertos, de sua biografia e de sua obra, respectivamente: “Em 1924, em uma viagem à Ica se estabelece em Abancay, onde estuda em um colégio religioso.” (S. A. de ARGUEDAS, 1983, p. xvi, xvii. Tradução nossa); “Até que um dia meu pai me confessou, com um gesto aparentemente mais enérgico que outras vezes, que nossa peregrinação terminaria em Abancay.” (ARGUEDAS, 2011, p. 47. Tradução nossa)⁶.

O mundo ficcional nessa obra se desenlaça por meio da narração das vivências, lembranças e conflitos internos de um garoto em idade colegial. A maior parte da narrativa tem lugar em um colégio interno masculino dirigido e administrado pela igreja católica, na qual o pai de Ernesto lhe havia deixado para estudar, enquanto ele seguia em suas andanças pelo mundo andino trabalhando como advogado, profissão que coincide com a do pai de Arguedas. Essa situação gera no personagem um sentimento de abandono, pois as memórias das viagens que empreendia junto ao seu pai, antes de ingressar ao colégio, atravessam melancolicamente o personagem ao longo de toda a narrativa, como podemos constatar no fragmento “compreendi que meu pai iria embora. Depois de vários anos tendo viajado juntos, eu deveria ficar; ele iria sozinho.” (ARGUEDAS, 2011, p. 50. Tradução nossa).⁷ O personagem também lida com fragmentos de memórias de diversos lugares, mas ao mesmo tempo a sensação de não pertencer a lugar nenhum: “Mas o meu pai decidia ir embora de um povoado para outro, quando as montanhas, os caminhos, os campos de jogo, o lugar onde dormem os pássaros, quando os detalhes do povoado começavam a fazer parte da memória.” (ARGUEDAS, 2011, p. 36. Tradução nossa)⁸.

Em meio aos conflitos vividos por Ernesto, percebemos a presença – ou a ausência – de diversas mulheres, as quais ele ou outros personagens descrevem. São mulheres indígenas, andinas, *cholas*⁹, predominantemente *mujeres de cor*. Para Lugones:

⁶ “Hasta un día en que mi padre me confesó, con ademán aparentemente más energico que otras veces, que nuestro peregrinaje terminaría en Abancay.” (ARGUEDAS, 2011, p. 47).

⁷ “comprendí que mi padre se marcharía. Después de vários años de haber viajado juntos, yo debía quedarme; él se iría solo.” (ARGUEDAS, 2011, p. 50).

⁸ “Pero mi padre decidia irse de un pueblo a otro, cuando las montañas, los caminos, los campos de juego, el lugar donde duermen los pájaros, cuando los detalles del pueblo empezaban a formar parte de la memoria.” (ARGUEDAS, 2011, p. 36).

⁹ De acordo com a Real Academia Espanhol – RAE, *cholo/a* é: 1. adj. Mestizo de sangre europea e indígena. 2. adj. Dicho de un indio: Que adopta los usos occidentales.

Disponível em: <https://dle.rae.es/cholo> acesso em 10 out. 2022.

Mulher de cor não aponta para uma identidade que separa, mas para uma coalizão orgânica entre indígenas, mestiças, mulatas, negras: cherokees, porto-riquenhas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, enfim, toda a complexa trama das vítimas da colonialidade de gênero. (LUGONES, 2008, p. 75. Tradução nossa)¹⁰

Neste trabalho, trataremos especificamente as imagens construídas a respeito das mulheres categorizadas como *cholas*. Um adjetivo de significação e marcador de uma identidade, mas ao mesmo tempo, gerador de conflitos, pois, a depender do contexto, pode representar uma adjetivação pejorativa, racista e preconceituosa, principalmente ao referir-se à mulher andina.

Procuramos nos ater, às descrições e menções feitas sobre as mulheres andinas e como estas são vistas e imaginadas, nas falas e reflexões dos personagens da obra e, a partir delas, identificar e analisar os arquétipos e estereótipos que identificamos nessa obra *neindigenista* ambientada nos Andes peruano do século XX.

Este artigo está estruturado em cinco partes. Vale destacar que os aspectos literários, da obra *Los Ríos Profundos*, aqui elencados, serão abordados com recorte de gênero e raça. Primeiramente, tratamos de discutir a respeito de alguns conceitos que envolvem nossa abordagem, sendo eles: arquétipos e estereótipos. Em seguida, buscamos nos deter em estereótipos racistas que recaem sobre as *cholas* e seguimos com uma discussão sobre religiosidade e poder, na figura do personagem Padre Linares, logo trataremos sobre o arquétipo do herói no personagem de Dona Felipa. Por fim, tratamos das considerações finais.

A obra apresenta diversos personagens que participam direta ou indiretamente da vida do garoto Ernesto, mas neste artigo procuramos nos ater aos que se destacam no capítulo *El Motín*, são eles: Ernesto – narrador personagem; Dona Felipa e as *cholas* mobilizadas e lideradas por ela para a realização do motim; e o padre Linares que procura acalmar os ânimos da manifestação por meio do discurso religioso e moralista, advogando em prol dos donos da empresa e condenando a mobilização.

2. Conceitos iniciais: arquétipos e estereótipos

Como explicitado acima, nos propomos a apresentar uma discussão sobre os arquétipos e estereótipos de gênero e raça identificados na obra *Los Ríos Profundos* (2011) de Arguedas.

¹⁰ *Mujer de color* no apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicana, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género. (LUGONES, 2008, p. 75).

Assim, como forma de entender tais problemáticas destacamos a representação de alguns personagens retratados na obra e os analisamos à luz desses conceitos.

Portanto, buscamos salientar a forma como Arguedas, por um lado denunciou as violências sofridas pelas mulheres, e por outro as exaltou como símbolos de luta e resistência contra uma cultura racista, classista e estruturalmente patriarcal que oprime, descredibiliza e silencia as vozes das mulheres em geral, mas sobretudo das mulheres consideradas como *cholas*. Isso posto, apresentamos a seguir os conceitos.

Os arquétipos segundo C.G. Jung (2000), estão presentes no inconsciente coletivo da humanidade desde tempos imemoráveis. “O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar.” (JUNG, 2000 p. 53). Portanto, podemos identificar padrões de elementos narrativos em distintas culturas, mesmo se tratando de culturas antigas das quais não há registros de terem estabelecido contato entre elas.

Joseph Campbell (2008), em sua obra *Mito e Transformação*, se apoia em Jung (2000) para explicar o surgimento dos mitos em diferentes culturas e distintos tempos, porém com características semelhantes. Por conseguinte, afirma Campbell:

Como a mão e o olho, quase todos nós compartilhamos essas estruturas. Assim, ele as denominou arquétipos do inconsciente coletivo. Para ele, *coletivo* não tem significado metafísico – é simplesmente o que ele entendeu serem atributos comuns a todos os seres humanos. (CAMPBELL, 2008, p.94).

Assim, seguindo o raciocínio de Campbell e Jung, tomamos como base esses conceitos para analisar o arquétipo do herói, na personagem arguediana Dona Felipa, como uma representação e força política contra as hierarquias sociais que mantinham formas de trabalhos análogos ao sistema feudal.

Também destacamos os estereótipos sociais sexistas e racistas que recaem sobre diversos personagens, que são mulheres andinas, mestiças, popularmente conhecidas como “*cholas*”. Essas mulheres são estereotipadas a partir de uma dinâmica social racista, que surge no processo de colonização (QUIJANO, 2005) e perdura até os dias atuais.

Há uma extensa literatura sobre os conceitos de estereótipos, no entanto, nos embasamos nos pressupostos de Krüger, quem apresenta uma definição a partir da Psicologia Social:

Pode-se definir como estereótipo social como crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um grupo humano, formado

mediante a aplicação de um ou mais critérios, como por exemplo idade, sexo, inteligência, moralidade, profissão, estado civil, escolaridade, formação política e filiação religiosa. (KRÜGER, 2004, p. 36-37).

A *crença coletivamente compartilhada* que analisamos é o estereótipo racista de inferioridade da mulher andina mestiça, doravante *chola*, na sociedade peruana, retratada por Arguedas na obra literária ambientada nos Andes peruanos do século XX. Para isso, consideramos o contexto socioeconômico, político e cultural da década de 1950 em que a obra foi escrita, mas sem deixar de lado o contexto anterior a essa década, pois recordamos que se trata de uma obra com aspectos autobiográficos de seu autor, por isso, estaria em alguns momentos temporalmente ambientada em décadas anteriores ao momento da escrita.

3. Os estereótipos racistas que recaem sobre as *cholas*

O processo de colonização da América Latina – período execrável da nossa história, no qual foram dizimadas comunidades inteiras de povos autóctones que habitavam esse espaço e com elas suas línguas e culturas – solidificou na sociedade atual alguns conceitos que diminuem e deslegitimam aspectos culturais ancestrais, que resistem aos parâmetros ocidentais estabelecidos ao longo do período colonizatório.

Portanto, a cultura ocidental, arraigada na América latina a partir da colonização, é alicerçada pela misoginia, o racismo, o classismo e a consequente discrepância de gênero. Dessa forma, as mulheres tendem a sofrer diversos tipos de violência, seja física ou psicológica. Quando refletimos sobre gênero, raça e classe, em uma perspectiva interseccional, esses tipos de violência ganham proporções muito maiores e complexas.

Em sua obra, Arguedas, descreve essas mulheres em diversos momentos, por meio de personagens que reproduzem e reforçam esses estereótipos, fazendo alguns paralelos entre um mundo mais ocidentalizado e o mundo indígena que, historicamente, a partir da colonização, é tratado como culturalmente e racialmente inferior e bárbaro.

Comprendemos a problemática relacionada aos estereótipos racistas, evidenciada por Arguedas, no fragmento, em que um amigo de Ernesto faz o seguinte comentário: “Ao dobrar uma esquina, a última para chegar ao escritório da empresa de sal, Ántero quis me arrastar para fora. Vamos! – me disse – é feio andar no meio de tantas cholas”. (ARGUEDAS, 2011, p. 134. Tradução nossa).¹¹ Esse comentário ilustra como a sociedade peruana via as *cholas*, a partir de uma perspectiva segregacionista embasada em estereótipos que inferiorizam a mulher andina

¹¹ “Al voltear una esquina, la última para llegar a la oficina del estanco de la sal, Ántero me quiso arrastrar hacia afuera. _ ¡Vámonos! – me dijo –. Es feo ir entre tanta chola.” (ARGUEDAS, 2011, p. 134.)

em razão de sua cor e, nesse contexto, classe, haja vista que os personagens se encontravam no meio da manifestação no momento em que é realizado tal comentário. Para Biroli (2011, p.73) “os estereótipos aparecem como uma dimensão da imposição, pelos estratos dominantes, de sua visão de mundo.”

À vista disso, vale elucidar que o comentário proferido pelo personagem, o coloca como sujeito crente de sua superioridade racial em detrimento das pessoas as quais ele direciona seu discurso. Dessa forma, ao estabelecer essa hierarquia racial, perpetua estereótipos relacionados à mulher, no caso do contexto da obra, a mulher peruana não branca, ou seja, a mulher que pejorativamente é categorizada racialmente como “*chola*”. Vale destacar que, atualmente existe uma tentativa de ressignificar tal adjetivo, tratando-o como uma representação positiva da identidade da mulher andina, contudo, apesar desses esforços, ainda é usado como depreciativo e muitas vezes como insulto.

Em outro momento da narrativa o mesmo personagem aparece depreciando novamente as *cholas*: “Dizem que você pode gostar de uma, logo de outra – continuou falando – Não! Eu gosto apenas dela. Eu não penso em estudar muito. Eu a levarei comigo, e se o demônio tirar ela de mim eu me dedicarei às *cholas*. Terei dez ou vinte.” (ARGUEDAS, 2011, p. 153. Tradução nossa).¹² Refletindo sobre essa fala podemos ressaltar a histórica racialização e hiperssexualização das mulheres não brancas, como lascivas e disponíveis para que os homens disponham de seus corpos, porém inadequadas para a formação de família, para uma relação monogâmica, estabelecida pela cultura patriarcal ocidentalizada, e reforçada pelos discursos religiosos, como a forma estândar de relacionamento afetivo e estruturação familiar.

No seguinte excerto, observamos o binarismo cultural apresentado pelo autor. Por um lado, temos “os cavalheiros de gravata” (ARGUEDAS, 2011, p. 138. Tradução nossa)¹³, e as senhoras das casas com sacadas, e por outro temos as mulheres e homens da comunidade, os homens que faziam “uma espécie de barreira passiva” (ARGUEDAS, 2011. Tradução nossa)¹⁴ que de alguma forma protegiam as mulheres que eram agredidas verbalmente por onde passavam, como podemos perceber no excerto:

Homens da comunidade formavam uma espécie de barreira. Não deixavam avançar os cavalheiros de gravata.
- As mulheres podem degolar você, senhor – Ouvi-lhes dizer.

¹² “Dicen que se puede querer a una después de otra – siguió hablando – ¡No! A ella sola. Yo no pienso estudiar mucho. Me la llevaré, y si el demonio me la quita, me dedicaré a las *cholas*. Tendré diez o veinte.” (ARGUEDAS, 2011, p. 153).

¹³ “los caballeros de corbata” (ARGUEDAS, 2011, p. 138)

¹⁴ “una espécie de barrera pasiva” (ARGUEDAS, 2011)

- ¡Patimbambapak'! ¡Patimbambapak'! – gritavam as mulheres e arreavam as mulas. Deram-lhes espaço.
De algumas sacadas, nas ruas do centro, insultavam as *cholas*.
- Ladras! Excomungadas!
Não apenas as senhoras, mas também os poucos homens que moravam nessas casas insultavam das sacadas.
- Prostitutas, *cholas* Imundas!
Então, uma das mestiças começou a cantar uma dança de carnaval; o grupo fez o coro junto, com a voz mais alta.
Assim, a tropa se transformou em um compasso que atravessava correndo as ruas. A voz do coro apagou todos os insultos e deu um ritmo especial quase, quase de ataque, aos que marchavam rumo a *Patibamba*. *As mulas pegaram o ritmo da dança e trotaram com mais alegria. Enlouquecidas de entusiasmo, as mulheres cantavam cada vez mais alto e mais vivo.* (ARGUEDAS, 2011, p. 138;139. Grifo nosso. Tradução nossa)¹⁵.

A forma como Arguedas descreve o contexto do ato realizado pelas mulheres mestiças, expõe a estratégia usada por elas para se contraporem à situação desconfortável, de violência verbal que estavam sofrendo ao passarem pelas ruas. Essa contraposição ocorre por meio do canto que se harmoniza em um coro crescente e consegue cobrir as vozes racistas e classistas que as insultam. Assim, temos por um lado o povo, que se sentiu explorado pela empresa e resolveu fazer justiça, invadindo a empresa monopolizadora, e por outro temos o que podemos considerar como uma elite da cidade, que defendia a empresa e reprovava a atitude das mulheres *cholas*, diante das injustiças sofridas.

Ademais, devemos mencionar um aspecto essencial da escrita *neoindigenista* arguediana, o autor utiliza diversas palavras no idioma autóctone, quéchua. Inclusive, o canto entoado pelas *cholas*. Isso ocorre pelo fato de que Arguedas conviveu por muitos anos de sua vida com os indígenas, *cholos e cholas*, o que lhe garantiu o domínio da língua quéchua. Portanto, é possível inclusive pensar que essas vozes *cholas*, cobrindo as vozes das pessoas pertencentes a outras classes e raças pode se configurar como um chamamento ao levante

¹⁵ Hombres del pueblo formaban una especie de barrera pasiva. No dejaban avanzar a los caballeros de corbata.

- Las mujeres te pueden degollar, señor – oí que les decían.

- ¡Patimbambapak'! ¡Patimbambapak'! – gritaban las mujeres y arreaban las mulas. Les abrieron campo.

Desde algunos balcones, en las calles del centro, insultaron a las cholas.

- ¡Ladronas! ¡Descomungadas!

No solo las señoras, sino los pocos caballeros que vivían en esas casas insultaban desde los balcones.

- ¡Prostitutas, cholas asquerosas!

Entonces, una de las mestizas empezó a cantar una danza de carnaval; el grupo la coreó con la voz más alta.

Así, la tropa se convirtió en una compasa que cruzaba a carrera las calles. La voz del coro apago todos los insultos y dio un ritmo especial, casi de ataque, a los que marchábamos a Patibamba. *Las mulas tomaron el ritmo de la danza y trotaron con más alegría. Enloquecidas de entusiasmo, las mujeres cantaban cada vez más alto y más vivo.* (ARGUEDAS, 2011, p. 138;139. Grifo nosso).

indígena ou, se pensarmos pelos postulados teóricos do Giro Decolonial, um convite à descolonização. De acordo com Cardoso (2017):

[...] é possível notar, na obra de Arguedas, o olhar para um indígena que não está encerrado na sua cultura, mas que faz parte de algo maior. Ao contrário do que frequentemente se vê em leituras sobre as culturas autóctones, Arguedas recusa a contemplação do mundo indígena como um cosmo isolado, uma bolha cultural de costumes e tipos que se negam a reconhecer outros espaços. (CARDOSO, 2017, p. 06).

Portanto, os sujeitos andinos, mestiços, são retratados como pessoas preocupadas com a situação social, cultural, política e econômica do espaço que ocupam dentro da sua comunidade. E claramente sofrem as consequências por resistirem às diferentes formas de opressões em um mundo ocidentalizado, desenhado para excluir as pessoas racializadas e empobrecidas como consequência dessa racialização, haja vista que o pacto da “branquitude é conservação, preservação do próprio grupo branco, no lugar onde está, ou seja, no lugar de privilégio.” (BENTO, 2002 p. 146). Assim, toda e qualquer insurgência dos sujeitos racialmente subalternizados representa uma ameaça ao *status quo* da branquitude.

4. Padre Linares – Poder e controle por meio da fé

A colonização/subjugação/opressão dos povos originários latino-americanos ocorreu, sobretudo, por meio da violência, e da religião com as missões de cristianização dos povos do Novo Mundo. Com as expedições iniciou-se também uma guerra contra os “falsos deuses”, pois os povos que aqui habitavam eram politeístas, algo inaceitável para o catolicismo, já que essa religião acredita que há apenas um Deus, e que qualquer outra manifestação relacionada à espiritualidade devia ser reprimida, seja de maneira persuasiva na conversão, seja por meio da força, da destruição de templos, ou mesmo da morte como exemplo para inibir novas manifestações de cultos aos deuses das culturas dos povos autóctones.

A imposição religiosa que demonizava os sujeitos do Novo Mundo, foi a forma de justificar os massacres e os saqueios realizados pelas Coroas. Federici (2017, p. 384), em sua obra *Calibã e a Bruxa – Mulheres corpo e acumulação primitiva*, afirma que:

Ao definir as populações indígenas como canibais, adoradores do diabo e sodomitas, os espanhóis respaldaram a ficção de que a Conquista não foi uma busca desenfreada por ouro e prata, mas uma missão de conversão – uma alegação que, em 1508, ajudou a Coroa espanhola a obter a benção papal e a autoridade absoluta da Igreja na América. Tal alegação também eliminou aos olhos do mundo, e possivelmente dos próprios colonizadores, qualquer sanção contra as atrocidades que pudessem cometer contra os índios, funcionando

assim como uma licença para matar, independentemente do que as possíveis vítimas pudessem fazer.

O abismo da disparidade de gênero também começa a se consolidar nesse contexto, e vai se solidificando paulatinamente conforme a cultura ocidental avança sobre a aborígine. No capítulo intitulado *Colonização e cristianização*, Federici (2017, p. 400-401), ressalta que:

Antes da Conquista, as mulheres americanas tinham suas próprias organizações, suas esferas de atividades eram reconhecidas socialmente e, embora não fossem iguais aos homens, eram consideradas complementares a eles quanto à sua contribuição na família e na sociedade. (...) Tudo mudou com a chegada dos espanhóis, que trouxeram sua bagagem de crenças misóginas e reestruturaram a economia e o poder político em favor dos homens. As mulheres sofreram também nas mãos dos chefes tradicionais, que, a fim de manter seu poder, começaram a assumir a propriedade das terras comunais e a expropriar das integrantes femininas da comunidade o uso da terra e seus direitos sobre a água.

Portanto, a cultura peruana se estrutura no sincretismo religioso que não dissocia da misoginia. Não obstante, esses sujeitos começam a cultuar os santos católicos, mas mantém diversas tradições de suas culturas ancestrais, como por exemplo as cerimônias de pedidos ou agradecimentos à *Pachamama* (mãe-terra), ao *Inti* (Deus Sol) e outros fenômenos da natureza, deificados pelos Incas, que foram sendo sincretizados aos ritos católicos, a partir da colonização; e as mulheres tiveram papel fundamental no processo sincrético e na resistência à imposição religiosa, mantendo vivas certas cerimônias, mesmo com as restrições impostas. De acordo com Federici (2017):

O vínculo dos índios americanos com a terra, com as religiões locais e com a natureza sobreviveu à perseguição devido principalmente à luta das mulheres, proporcionando uma fonte de resistência anticolonial e anticapitalista durante mais de quinhentos anos. Isso é extremamente importante para nós no momento em que assistimos a um novo assalto aos recursos e às formas de existência das populações indígenas. Devemos repensar a maneira como os conquistadores se esforçaram para dominar aqueles a quem colonizavam, e repensar também o que permitiu aos povos originários subverter este plano e, contra a destruição de seu universo social e físico, criar uma nova realidade histórica. (FEDERICI, 2017, p. 382).

Iniciamos esse capítulo abordando a colonização conectada à religião – que consideramos como mais uma arma, imprescindível, que serviu aos colonizadores para justificar às atrocidades cometidas – para tratar sobre a figura do padre Linares, personagem apresentado por Arguedas, que representa parte dessa herança colonial, por meio de seu papel/poder na comunidade “suas vestimentas brancas se destacavam entre os xales

multicoloridos das mulheres” (ARGUEDAS, 2011, p. 132. Tradução nossa).¹⁶ Trata-se de um dos personagens responsáveis pela direção do colégio interno onde estuda o menino Ernesto. Percebemos que Linares exerce uma função de grande autoridade e poder, tanto dentro quanto fora do colégio. Por isso, no capítulo *El motín*, o padre é chamado para tentar arrefecer os ânimos do protesto, realizado pelas *cholas*. Nas falas do padre percebemos uma tendência a defender os interesses dos empresários em detrimento dos anseios do povo mestiço e indígena que lutava por seus direitos. Segundo Flores (2008, p. 130): “Os indígenas colonos, eram submetidos impiedosamente através de certos mecanismos manipuladores de ordem religiosa em benefício dos senhores fazendeiros, até o ponto que perdessem seus principais traços identitário e culturais.”¹⁷

A igreja serve ao Estado – como no processo de colonização – e à uma empresa privada, reprimindo em nome Deus. Mas, a mulher à frente do ato percebe as tentativas de manipulação e enfrenta a autoridade do padre, como podemos observar: “– Não me desafie, filha! Obedeça a Deus! – Deus castiga os ladrões, Padrezinho Linares – disse em voz alta a *chichera*, e se inclinou pra a frente do padre. O padre disse alguma coisa e a mulher lançou um grito: - Maldita não, padrezinho! Maldição aos ladrões!” (ARGUEDAS, 2011, p. 133. Tradução nossa)¹⁸.

O embate entre o povo e o representante religioso continua. As mulheres questionam o papel e o poder exercido pela igreja nessas opressões, conforme podemos observar no seguinte fragmento:

_ ... Não, filha. Não ofenda a Deus. As autoridades não têm culpa. Eu te digo em nome de Deus.
_ E quem vendeu o sal para as vacas das fazendas? As vacas têm mais prioridade que as pessoas? Padrezinho Linares? (ARGUEDAS, 2011, p. 133. Tradução nossa)¹⁹.

¹⁶ “Sus vestiduras blancas se destacaban entre los rebozos multicolores de las mujeres”. (ARGUEDAS, 2011, p. 132).

¹⁷ “Los indios colonos eran sometidos despiadadamente a través de ciertos mecanismos manipuladores de orden religioso en beneficio de los señores hacendados, hasta el punto de que perdieran sus principales rasgos identitarios y culturales.” (FLORES, 2008, p. 130).

¹⁸ – ¡No me retes, hija! ¡Obedece a Dios!

“– Dios castiga a los ladrones, Padrecito Linares – dijo a voces la chichera, y se inclinó ante el Padre. EL padre dijo algo y la mujer lanzó um grito:

– ¡ Maldita no, padrecito! ¡Maldición a los ladrones!” (ARGUEDAS, 2011, p. 133).

¹⁹ _ ... No, hija. No ofendas a Dios. Las autoridades no tienen culpa. Yo te lo digo en nombre de Dios.
_ ¿Y quién ha vendido la sal para las vacas de las haciendas? ¿Las vacas son antes de la gente, Padrecito Linares? (ARGUEDAS, 2011, p.133)

Quando Doña Felipa questiona: “As vacas tem mais prioridade que as pessoas, Padrezinho Linares?”, percebemos que o Padre está priorizando os interesses da empresa, despreocupado e alheio aos anseios do povo.

A forma como Arguedas coloca as *cholas* na narrativa, com o protagonismo, sem que alguém (um branco) tenha que salvá-las, mas elas mesmas fazendo a revolução em busca de justiça para mudar a situação de violência que estão vivenciando, deixa claro as características dessa literatura neindigenista, que não pretende salvar o indígena, mas dar-lhes autonomia para ter protagonismo em suas causas; que não fala por ele, mas possibilitar o espaço para que ele expresse seus pensamentos, suas vontades e seus descontentamentos com sua própria voz, e que essa voz ecoe e sangue os ouvidos de seus opressores.

5. *Doña Felipa* – Arquétipo do herói

É possível perceber o arquétipo do herói, nesse caso específico, da heroína, na saga da personagem *Dona Felipa*, no capítulo VII – *El Motín*.

Neste capítulo, o personagem Ernesto, observa um levante popular mestiço contra uma empresa que monopolizava o comércio de sal, motivado pela prática de preços abusivos, que deixou o povo sem esse mineral, que era acessível aos mais ricos e donos de fazendas, sendo usado para a alimentação de bovinos. O movimento é liderado por uma mulher, *Dona Felipa*, que discursa em quéchua para outras mulheres que a acompanham em uma ação de invasão e saqueio, seguida de distribuição do sal entre os mais pobres. Para Flores (2008):

Os Rios Profundos, representa o contexto histórico do Peru das três primeiras décadas do século XX. Neste período, a ordem social dominante ainda era o sistema feudal, um sistema herdado da época colonial. Neste sentido, Mariátegui, quando trata sobre o problema do indígena em 1928, destaca com clareza que no país ainda se mantém vigente o feudalismo. (FLORES, 2008, p. 127. Tradução nossa).²⁰

Assim, a construção de uma mulher, classificada *chola* – forjada na luta de classes do *Peru profundo* (BASADRE, 1992) da década de cinquenta do século XX, em um país que buscava consolidar uma identidade nacional que ignorava as questões raciais e de gênero que atravessam o povo peruano, em especial o andino, mestiço e indígena, – é uma forma de

²⁰ Los ríos profundos representa el contexto histórico del Perú de las tres primeras décadas del siglo XX. En este período, el orden social dominante era aún el sistema feudal, un sistema heredado de la época colonial. En este sentido, Mariátegui, cuando trata el problema del indio hacia 1928, señala con claridad que en el país todavía se mantiene vigente el feudalismo. (FLORES, 2008, p. 127)

possibilitar a condição de sujeito para essas pessoas extremamente marginalizadas e olvidadas pelas autoridades que deveriam representar seus interesses, e que ao invés disso, exploravam sua força de trabalho em um sistema racista e excludente que se esforça por apagar seus traços, suas cores e, principalmente, seu gênero, importando apenas suas mãos calejadas na servidão desde o momento da colonização até os tempos contemporâneos.

Para corroborar com os argumentos junguianos sobre os arquétipos presentes no inconsciente coletivo nos embasamos nos estudos realizados por Joseph Campbell em suas obras. Segundo Campbell (1989) em *O Herói de Mil Faces*:

Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes. (CAMPBELL, 1989, p. 18).

A princípio não é explicitado o lado sobrenatural na obra arguediana, em relação à personagem Dona Felipa. Porém, no excerto que classificamos como o retorno do herói, do qual trataremos mais adiante, podemos perceber o mito sobre a personagem sendo construído, inclusive sob uma ideia de forças sobrenaturais.

De acordo com Arguedas, “A mulher tinha cara larga, toda ferrada de varicela; seu busto gordo, levantado como uma trincheira, se movia; era visível, de longe, seu ritmo de fole, por causa da respiração funda. Falava em quéchuá.” (ARGUEDAS, 2011, p. 132. Tradução nossa)²¹. Dessa maneira o autor descreve a mulher que cumpre o papel de heroína ao sair de seu lugar comum a *chichería*²², organizar e liderar uma revolução que muda a ordem social injusta, imposta aos seus. Após reunir as mulheres, comandar o grupo, invadir a empresa, saquear o sal e distribuí-lo nas regiões mais necessitadas, ela desaparece por conta das forças repressoras do Estado, mas sempre retorna nas canções de *huayno*²³ em quéchuá, nas *chicherías*. Esse retorno simbólico do herói, é perceptível no seguinte fragmento: “E por que essa festa, senhor? – Perguntei-lhe – Ah caramba! – Disse. E deu uma grande gargalhada. – A mulher expulsou os guardas. Tomaram a empresa. Viva Dona Felipa!” (ARGUEDAS, 2011 p.

²¹ “La mujer tenía cara ancha, toda picada de viruelas; su busto gordo, levantado como una trinchera, se movía; era visible, desde lejos, su ritmo de fuelle, a causa de la respiración honda. Hablaba en quechua.” (ARGUEDAS, 2011, p. 132).

²² “Chichería” é o lugar onde se comercializa a “chicha”, em alguns países da América Latina, uma bebida alcoólica resultado da fermentação de milho em água açucarada.

²³ Estilo de música de origens pré-colombianas, muito difundido nos Andes.

146. Tradução nossa).²⁴ A partir de um feito motivado pela injustiça social, a personagem se torna tema de canções como heroína e em alguns momentos como mártir, apesar de que na obra não se esclarece esse fato. Arguedas, envolve Dona Felipa em uma áurea de mistério até o final da obra, dando margem à diversas criações de histórias e canções pelos demais personagens arguedianos. “começou a cantar um *huayno* cómico que eu conhecia; mas a letra, improvisada por ele, nesse instante, era um insulto aos policiais e ao empresário” (ARGUEDAS, 2011, p. 146. Tradução nossa)²⁵.

Portanto, ao colocar uma mulher, *chola* e *chichera*, na posição de heroína, Arguedas desenha uma crítica social tanto à igreja quanto ao Estado. Ao longo da narrativa percebemos que ambas as instituições são usadas como poderes repressores e controladores e não à serviço do povo, pois ao invés de apoiar a luta justa contra a empresa que mantinha práticas abusivas, o personagem Padre Linares defende a empresa, e as forças policiais são convocadas para reprimir o levante.

6. Considerações finais

A obra autobiográfica *neindigenista* de José Maria Arguedas, nos apresenta a sociedade andina peruana, a partir de um olhar antropológico e romancista, que nos convida à imersão nessa cosmovisão conflitiva, em um emaranhado de referências que nos faz mergulhar profundamente nas águas gélidas de seus Ríos Profundos.

Nesse mergulho literário, por um lado, percebemos que o autor, ao criar personagens que vociferam estereótipos racistas, pretende denunciar uma sociedade que se olvida de suas origens e se volta inteiramente à perspectiva cultural ocidentalizada, em um movimento de negação e depreciação de suas raízes. Mas para além da denúncia percebemos o protagonismo dos sujeitos racializados e classificados pejorativamente como *cholos*.

Vale destacar também que o autor propõe uma exposição da cosmovisão andina, objetivando uma valorização cultural, por meio de referências muito intimistas das particularidades dos sujeitos andinos. Além disso, busca demonstrar a força popular da mobilização social no capítulo “*El Motín*”, liderado por uma mulher, *chola*, contra as opressões

²⁴ “¿Y por qué es la fiesta don? – Le pregunté. – ¡Ja caraya! – Dijo. Y lanzó una gran carcajada. – La mujer, pues, ha hecho correr a los guardias. La salinera, pues, han agarrado. ¡Viva doña Felipa!” (ARGUEDAS, 2011 p. 146)

²⁵ “Y empezó a cantar un huayno cómico que yo conocía; pero la letra, improvisada por él en ese instante, era un insulto a los gendarmes y al salinero.” (ARGUEDAS, 2011, p. 146).

sofridas por um sistema de exploração e subjugação dos mais vulneráveis e socialmente marginalizados por sua cor, gênero e classe social.

Esse protagonismo *cholo*, é mais uma característica do *neoindigenismo* que não só denuncia as violências, mas coloca o sujeito racializado como agente consciente e com poder de mudança na ordem das coisas, que acredita na justiça social e na possibilidade de equidade, porque já se percebe com esse poder de mudança nas próprias mãos e não espera um *branco salvador* como disposto em algumas obras indigenistas.

7. Referências bibliográficas

ALTAMIRO FLORES, Federico. **El motín en Los ríos profundos**: pulsión de discursos de control y de resistencia. *Dialogía*, 3, pp. 109-168. 2008.

ARGUEDAS, José María. **Los ríos profundos**. Aerolíneas Editoriales S.A.C. Lima, Perú. 2011.

ARGUEDAS, Sybila Arredondo de. *Et al.* **José María Arguedas, Obras Completas**. Lima: Editora Horizonte, 1983.

ALVARADO, Saniel E. Lozano. **La narrativa indigenista de José María Arguedas**. In: *Pueblo cont.* 22(1) 2011.

BASADRE, Jorge. **Perú**: problema y posibilidad. 2 ed. Biblioteca Ayacucho, 1992.

BENTO, M.A.S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresarias e no poder público. Tese (Doutorado em psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. – São Paulo: s.n., 2002. 169p.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Pensamento/ Cultrix, 1989.

CARDOSO, Rosane. **Regionalismos e construções enunciativas na narrativa andina peruana**. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 53, janeiro de 2017. p. 58-74

FEDERICI, Silva. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elfante, 2017.

FLORES, Federico Altamirano. **El motín en Los ríos profundos**: pulsión de discursos de control y de resistencia. *Dialogía*, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962897> Acesso em: 19 abr. 2023.

GUZMÁN Y VALE, Enrique. **Memoria, lirismo y bilingüismo cultural en Los Ríos Profundos de José María Arguedas**. Facultad de ciencias sociales y humanidades. Tesis. 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo** / CG. Jung; [tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva]. - Perrópolis, RJ : Vozes, 2000.

KRUGER, Helmuth. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (organizadores) **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004. 300 p.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

PERIN, Barbara. **La relación con la otredad, en dos obras neindigenistas: “Los ríos profundos” de José María Arguedas y “Eisejuaz” de Sara Gallardo**. 2022, 135 p. Dissertação. (Curso di Laurea Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale Classe LM-38). Università degli Studi di Padova. Pádua, 2022. Disponível em: <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/42814> Acesso em: 02 mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

RAMA, Angel. Los Ríos Profundos. Opera de pobres. In: **Revista Ibero Americana**. Vol. XLIX, Núm. 122, Enero-Marzo 1983. Disponível em <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/3756> Acesso em 05 jul. 2022.

RODRIGUEZ, Gloria Elizabeth Riera. **Desvelando rostros: indias y cholas en la narrativa de José María Arguedas y Jorge Icaza**. Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, 2006. Disponível em <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2436>. Acesso em: 05 jul. 2022.

O CASO DO PORTUNHOL: UMA LÍNGUA DE FRONTEIRA(S)**The case of Portuñol: a language border(s)**Ghislaine Brito de Arruda¹Marcello Pereira Tamwing²**RESUMO**

O portunhol configura-se como um fenômeno linguístico a partir da hibridação do português com o espanhol em situações de contato. Esse processo ocorre sobretudo em regiões fronteiriças geralmente nos seguintes casos: no espaço geográfico onde existem comunidades de fala que permitem o contato do português com o espanhol e também nas relações interpessoais. O portunhol não é, de certa maneira, levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem em muitas instituições de ensino, principalmente desses locais de fronteira, por ser considerado um código linguístico “errado” no ato da comunicação verbal. Este artigo tem por objetivo apresentar os diferentes contextos comunicativos de representação do portunhol e as implicações atribuídas ao seu uso. Para isso, foram utilizados alguns autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa em uma perspectiva bibliográfica, tais como: Dell Hymes (1972), Brito (2010), Lipski (2011), Bagno (2011), Zolin-Vesz (2014), Sturza (2019), os quais apresentam discussões e reflexões sobre essa temática. Ao final, são apresentadas algumas considerações sobre a questão do portunhol, bem como maneiras de se pensar e refletir sobre seu emprego nas muitas práticas comunicativas. Trabalho desta natureza é relevante, pois contribui, de certa forma, para a quebra do preconceito linguístico, tendo em vista ser mais importante, linguisticamente, no ato comunicativo, a compreensão da mensagem e não a maneira como ela é transmitida pelos falantes.

Palavras-chave: Portunhol. Fronteira. Língua. Ensino. Preconceito.

ABSTRACT

Portunhol is configured as a linguistic phenomenon from mixing Portuguese with Spanish in contact situations. This process occurs mainly in general in the following cases: in geographic areas where there are speech communities that in the geographic area where there are speech communities that allow contact between Portuguese and Spanish, and also in interpersonal relationships. Portunhol is, in a way, not taken into consideration in the teaching-learning process in many educational institutions, especially in these border areas, because it is considered to be a language that is not spoken in Portuguese. It is considered a "wrong"

¹ Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre, Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1260-435X>; e-mail: ghislaine.arruda@sou.ufac.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre. Centro de Estudo de Línguas, Acre, Brasil. Secretaria Estadual de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0360-6465>; e-mail: marcellotamwing@gmail.com

linguistic code in the act of verbal communication. This text aims to present the different communicative contexts of portunhol representation and the implications attributed to its use. To this end, some authors who theoretically ground this research in a bibliographic perspective were used, such as: Dell Hymes (1972), Brito (2010), Lipski (2011), Bagno (2011), Zolin-Vesz (2014), Sturza (2019), which present discussions and reflections on this theme. At the end, some considerations on the issue of Portunhol are presented, as well as ways to think and reflect on its use in many communicative practices. This study is relevant because it contributes, in a certain way, to stop the linguistic discrimination, considering that it is more important, linguistically, through the act of communicating, the understanding of the message and not the way it is transmitted by the speakers.

Keywords: Portunhol. Border. Language. Teaching. Linguistic Discrimination.

1. Introdução

A temática do portunhol se revela em diversos estudos que se preocupam em entender o surgimento desse fenômeno linguístico a partir do contato estabelecido pelo português e o espanhol, dentre eles, podem-se citar as investigações de Sturza (2019), Zolin-Vesz (2014), Reis (2010), Diniz (2012, 2019), Lipski (2011), Bassi, (2013), Barrios (2014), entre outros. Por um lado, existem aqueles que se preocupam em estudar o portunhol a partir de um processo de interlíngua em que alunos brasileiros, aprendizes de espanhol, acabam por mesclar termos dos dois idiomas, uma hibridação linguística, ocasionando uma forma “incorreta” de uso da língua, sobretudo em instituições de ensino; por outro, existe a vertente de estudo do portunhol que é produzido em regiões de fronteiras geográficas da América Latina, o portunhol fronteiriço. Nesses espaços, é comum a existência de uma interação comunicativa determinada por diversos grupos. A livre circulação de pessoas e o contato estabelecido em locais, como: bares, hotéis, restaurantes, escolas, dentre outros, permite a formação híbrida de termos oriundos de recursos linguísticos dos dois idiomas.

Há também aqueles que buscam estudar o que se chama de portunhol selvagem³, visto a partir da noção de idioma livre, língua sem regras e estruturas gramáticas, usado, principalmente, dentro do campo literário por autores que vivem em regiões de fronteira, como forma de demarcação da sua identidade e de aproximação de suas obras aos dois públicos que coabitam o mesmo espaço de fronteira. Somando a isso e, também, dentro de um ponto de vista linguístico, não existe só uma visão para se analisar e entender o portunhol. Shneider (2020), se referenciando ao trabalho de Eliana Sturza (2019), afirma que essa temática:

³ Bonfim (2012, p. 75) define o portunhol selvagem como “*un lenguaje poético, un idioma cuyo léxico y cuyas “normas” se organizan de manera espontánea, lúdica, en la justa medida de las necesidades del que lo usa.*”

Pode ser observada a partir de diferentes campos da investigação acadêmica, como a Sociolinguística, a Política Linguística e a Linguística Aplicada, por exemplo. A partir de tais olhares, a autora aponta para quatro ocorrências em que o portunhol é protagonista, sendo que para cada uma delas, embora a afirmação de ser um contato entre o português e o espanhol, há funções, expectativas e óticas distintas: “[...] Portunhol Uruguaio, que uso aqui como renomeação do *Fronterizo/Portugués del Uruguay*; Portunhol como interação comunicativa; Portunhol como interlíngua e Portunhol Selvagem como recurso estético-linguístico” (SHNEIDER, 2020, p. 15).

Dessa forma, é possível perceber que existem demarcações sociais diferentes para o uso do portunhol, atribuindo uma ampliação à noção de fronteira aos seus contextos de uso. Se de um lado tem-se a rejeição do portunhol, devido à atribuição incorreta da língua, por outro, tem-se a demarcação dele como língua que possui agentes comunicativos em um espaço geográfico limitado, mostrando representações identitárias das comunidades que o usam como língua de comunicação.

Corroborando as considerações, este trabalho tem como objetivo apresentar os contextos de (re)apresentação do portunhol e as implicações relacionadas ao seu uso. Para isso, é estabelecida uma relação aos sentidos da palavra fronteira para melhor descrever os espaços e os grupos que usam e aplicam o portunhol em suas práticas comunicativas. Para tanto, são utilizados dois questionamentos que norteiam esse processo analítico: como é visto o portunhol dentro da sala de aula? Como surge o portunhol em comunidades fronteiriças? Essas e outras questões são respondidas e contextualizadas ao longo desta pesquisa. No final, apresentam-se reflexões, apontamentos e discussões sobre o portunhol, bem como as complicações e enredos que o rodeiam, objetivando fornecer subsídios para uma melhor compreensão sobre essa temática.

2. O portunhol e as fronteiras dentro da sala de aula

O espaço da sala de aula é constituído por uma heterogeneidade que representa a diversidade do público que a permeia. É comum e quase que natural encontrar pessoas em níveis e processos de aprendizagens diferentes que representam as individualidades de cada sujeito. A título de exemplificação, no município acreano de Brasiléia, na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, podem haver estudantes bolivianos matriculados em escolas brasileiras e brasileiros matriculados em escolas na cidade boliviana de Cobija. A sala de aula, nesses espaços de fronteira, é marcada pelo multilinguismo e, por conseguinte, pelas variações linguísticas.

No caso específico do ensino-aprendizagem de línguas, existem modelos de ensino e padrões de fluência atribuídos ao que seria considerada a forma “certa” de falar e escrever na língua-alvo e qualquer forma, que se desvie dos padrões expostos nos livros e nos modelos

avaliativos das escolas, se caracteriza como “erro”. Assim sendo, nesse percurso, muitos alunos se deparam com um obstáculo no processo de aquisição da fluência “correta” ou “perfeita” do idioma, isto é, a interferência da língua materna (LM), que pode se apresentar nos mais diversos campos, como por exemplo: lexical, fonético-fonológico morfossintático etc. Esse obstáculo é principalmente caracterizado pelos vestígios do português nas produções em espanhol dos alunos, o que passou a ser designado como interlíngua. Nesse contexto, é mister a assertiva de Zolin-Vesz (2013) afirmando que:

No âmbito do ensino de espanhol no Brasil, o portunhol é caracterizado como uma "mistura" entre o português e o espanhol, geralmente associada ao domínio insuficiente de um sujeito que se encontra em processo de aquisição da língua espanhola. Dessa forma, falar portunhol na sala de aula significaria "uma maneira errada" ou "falar mal" espanhol, referindo-se às produções linguísticas realizadas pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem da língua espanhola (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 322).

É pertinente o postulado desse autor, visto que a forma “incorreta”, associada às produções em portunhol dos estudantes, abre espaço para o surgimento de fronteiras na sala de aula. Existe uma separação de grupos, quando os aprendizes “considerados não fluentes na língua espanhola” são rotulados pelos alunos que possuem fluência. Desse modo, a conceituação negativa associada ao portunhol e os padrões impostos pelos cursos de idiomas asseveram a noção de “falar errado” dos alunos e, conseqüentemente, acabam por proporcionar desestímulos, levando-os à desistência e, muitas vezes, à estagnação no processo de aprendizagem. Bagno (2011, p.365) afirma que “a padronização, a gramatização, a ortografia de uma língua tem constituído, em todos os momentos históricos, um processo de seleção e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de exclusão.” Assim, a língua espanhola estudada em sala de aula, por vezes, quando o seu ensino se centra somente no domínio da chamada norma padrão, contribui para a exclusão das formas legítimas de aquisição da linguagem, como o surgimento de uma língua de contato, neste caso, o portunhol. Vale destacar que os modelos tradicionais, assim como as bases estruturalistas que visam entender a língua como um sistema fechado além da valorização da estrutura linguística, perduram e se mantêm em muitos dos padrões de ensino. De acordo com Lagorio (2011):

a discussão sobre norma deixa de lado, quase sempre, um dos fenômenos mais recorrentes da história: sociedades e línguas em contato. O purismo, como bandeira ou emblema de defesa e coesão social, geralmente estigmatiza as formas e falares não canônicos que fazem parte das conseqüências dessa situação sociolinguística (LAGORIO, 2011, p.193).

Essa percepção de língua como sistema e o apego pela forma promovem a rejeição de qualquer perspectiva que direcione ao entendimento da produção de desvios que venham a se apresentar no processo de aprendizagem de uma nova língua. Esse ponto de vista leva a entender que toda a língua é regida por um sistema fechado que não pode sofrer influências externas e com desvios das formas e estruturas gramaticais, pois, neste caso, configura-se como “errada”. Comprovando essa assertiva, Zolin-vesz (2013) ressalta que essa caracterização equivocada:

estabelece a primazia das formas e das estruturas linguísticas para a aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, sistemas linguísticos são separados de seus contextos sociais, de suas funções como ferramentas de interação, de seu potencial para a significação, de seu uso (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 324).

Toda essa percepção leva o estudante a entender que quando se chega à essa fase de interlíngua e há produção deportunhol em sua formação de palavras da língua espanhola, ocorre uma barreira de comunicação, tendo em vista que a forma (ou melhor, a estrutura) da língua não foi empregada corretamente, o que ocasionaria em problemas de interpretação pelo receptor da mensagem transmitida. Todavia, atravessar essa fronteira e chegar ao que as instituições de ensino consideram como a “forma correta”, não é uma tarefa fácil, tornando-se um obstáculo difícil de superar para muitos alunos.

Em se tratando do aprendiz, ele entra em um estado de fronteira quando, durante o caminho percorrido entre o português e o espanhol, se depara com a dificuldade de separar os dois idiomas, quando há, nessa situação, influências da LM na produção da língua-alvo. Ademais, o espanhol por ser uma língua românica, assim como o português, a tendência é que ocorra uma série de similaridades semânticas, morfológicas e sintáticas. Para Brito *et al* (2010, p. 30), “é frequente o espanhol e o português aproximarem-se, constituindo um grupo à parte no conjunto românico. Embora as línguas românicas sejam formadas por um vasto conjunto, pode-se dizer que há quatro línguas românicas dominantes, a saber: o português, o espanhol, o francês e o italiano. Dessas quatro línguas, a língua francesa é a que mais se distancia do português e do espanhol em questões estruturais e semânticas. Logo, a ocorrência de “erros” no processo de aquisição de uma nova língua se torna um fenômeno bastante comum.

Essa divisão estabelecida em sala de aula diverge do propósito primordial que se relaciona com a ação de se aprender uma nova língua: a comunicação. A LM, muitas vezes, é o único suporte linguístico que auxilia nas produções da nova língua. É a partir dela que muitos

recursos são utilizados para a atribuição de sentidos e para se estabelecer a competência comunicativa. Nesse sentido, levando-se em consideração o entendimento apresentado por Dell Hymes (1972) para a competência comunicativa, entende-se que esse processo alcança quatro habilidades, que são: **linguística**: empregar a língua para atribuir significados; **sociolinguística**: utilizar a língua de forma compatível ao contexto social e cultural; **discursiva**: produzir e decodificar textos; **estratégica**: transmitir mensagens quando alguma(s) da(s) apresentada(s) anteriormente é(são) insuficiente(s).

Assim sendo, as competências apresentadas por Hymes (1972) mostram que o processo de aprendizagem não se interrompe em um determinado estágio, já que a competência comunicativa está envolvida em diversos fatores e âmbitos diferentes. Dessa mesma forma, o aluno passa por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem que se tornam mais ou menos fáceis de acordo com as individualidades de cada um.

As produções em portunhol dos alunos é uma evidência natural do processo de aprendizagem, isto porque, ao não ter o domínio completo da língua-alvo, o aluno vai se apoiar nos recursos linguísticos que já lhe são íntimos, aqueles que compõem a sua LM, e lhe servirão de suporte para que não haja interrupção ou ruído na sua comunicação. Essa é uma das estratégias que legitima o espaço da sala de aula como um campo livre, onde os alunos possam se sentir seguros para as suas transições entre o “errado” e o “certo”. As práticas discursivas que se apresentam na sala de aula exibem os conjuntos de características individuais de cada um. É nesse espaço onde o aluno deve repensar seu caminho até a aprendizagem, construir sentidos e atravessar as fronteiras para o alcance do domínio da nova língua.

Por conseguinte, toda essa tramitação pode ser lenta e, às vezes, complicada, mas entender as particularidades que envolvem esse processo é primordial para que esse atravessamento realmente ocorra e o aluno não se sinta estagnado em um ambiente de exclusão. Nesse contexto, parafraseando a concepção de Hymes e as competências relacionadas ao ato comunicativo, o desenvolvimento da língua não está dentro de um plano único, mas sim dentro de uma ideia prática, de uso social e que propõe atribuir sentidos, significados e se comunicar nos diversos contextos linguísticos.

3. O portunhol como língua de fronteiras físicas

Dentro do sentido de fronteira a partir de uma conceituação geográfica, o portunhol apresenta-se a partir de uma nova concepção, a de língua que, embora não haja uma gramática que o normatize ou regras que defina a sua estrutura linguística, possui falantes em um espaço demarcado geograficamente. Consubstanciando esse pensamento, Sturza (2019) salienta que:

O contato linguístico entre o português e o espanhol na América do Sul produziu o portunhol como uma prática comunicativa usada pelos fronteiriços em situações específicas e para determinados propósitos. Deste modo, é uma língua que tem falantes, mas não tem ainda uma gramática estável, nem há uma regularidade na construção linguística de suas formas (STURZA, 2019, p. 98).

Sendo assim, o portunhol existe como língua em regiões fronteiriças a partir da interação comunicativa estabelecida nesses espaços. Como forma de demonstrar como esta perspectiva se confirma na prática, destaca-se o ir e vir de indivíduos oriundos de países distintos (nesse caso específico o Brasil e países que têm o espanhol como língua oficial). A interação estabelecida entre essas pessoas em espaços sociais fronteiriços permite o surgimento de uma língua híbrida que apresenta a configuração linguística dos dois idiomas: o portunhol.

Com efeito, o portunhol, como língua, traz consigo a representação identitária dos sujeitos que o usam, uma vez que a dinâmica da vida em fronteira possui diversos fatores que direcionam ao uso do portunhol nas interações interpessoais cotidianas, quando o principal deles é o fator mercadológico/comercial. Destarte, a maioria das fronteiras se apresentam como grandes atrativos comerciais para aqueles que buscam comprar produtos nas zonas francas de livre comércio mais baratos que no país de origem. Como forma de evidenciar esta assertiva, ressalta-se que muitos brasileiros se deslocam a cidades fronteiriças com propósitos comerciais de adquirir produtos com o preço menor que em seu país. No caso específico da fronteira Brasil-Bolívia, que compreende as cidades de Brasiléia e Cobija, Lipski (2011) afirma que:

Cobija tem um amplo setor comercial de produtos importados e nacionais, concentrado no centro da cidade perto da ponte. A balança econômica favorece o Brasil; o visitante brasileiro que porta reais acha que os preços do lado boliviano são muito mais favoráveis do que no próprio país. As ruas, os mercados e as lojas de Cobija se enchem de brasileiros todos os dias, e nesta zona é mais frequente ouvir o português que o espanhol durante as horas comerciais. O português falado pelos comerciantes bolivianos oscila entre variedades muito limitadas e um domínio quase completo, copiando exatamente o sotaque acreense (LIPSKI, 2011, p. 350).

Essa dinâmica, por diversas vezes, se confirma, em grande parte, nas fronteiras brasileiras e, conforme o autor menciona, é possível perceber que o português assume o protagonismo nesse contato com o espanhol, em virtude de a dependência econômica do outro lado da fronteira fazer com que os falantes de espanhol se permitam tentar falar em português como uma busca de se aproximar ao outro que quer consumir/comprar seus produtos. Para

exemplificar essa conjuntura, são apresentadas duas fotografias, tiradas no espaço fronteiriço Brasil/Bolívia, que compreende geograficamente as cidades de Cobija-Brasiléia:

Figura 1. Zona comercial de Cobija



Fonte: Dados dos autores - 2019⁴

⁴ Foto retirada na cidade de Cobija - Pando. Loja comercial de produtos íntimos femininos.

Figura 2. Mercado boliviano

Fonte: Dados dos autores - 2021⁵⁶

Na primeira foto, tem-se a evidência do termo híbrido “suchan” equivalente ao termo em português “sutiã”. Nesse exemplo, pode-se observar que o autor da placa, possivelmente, utilizou-se de recursos linguísticos como forma de transformar a língua acessível aos que usariam o português para comprar um de seus produtos. Com isso, a partir da mescla entre o que se ouvia em português [sutjẽ] com os conhecimentos da sua própria língua, o espanhol, originou-se o termo híbrido “suchan”, tendo como base o dígrafo “ch” da língua espanhola para representar o som que se ouvia em “tiã” na palavra em português “sutiã”.

Na segunda foto, observa-se a evidência da palavra “calabreza”. Esse termo não se configura dentro do repertório linguístico da língua espanhola; no entanto, a situação de fronteira e o uso frequente da palavra nas interações comunicativas originaram o termo com a atribuição da letra “z” como forma de representar o som fonético do “s” do termo em português “calabresa”.

Os dois exemplos mostram a identificação e o uso do portunhol em muitas das situações comunicativas que estão presentes nas regiões de fronteira. A reprodução de termos como esses verificados nos anúncios de propagandas por meio das duas fotografias, oriundos do contato entre o português e o espanhol, se torna quase natural no cotidiano de cidadãos fronteiriços e

⁵ Foto retirada na cidade de Cobija - Pando. Mercado de produtos alimentícios.

⁶ As fotos apresentadas neste trabalho fazem parte do *corpus* de pesquisa da dissertação de mestrado: *Hibridismo Linguístico: Um estudo de caso do portunhol nos gêneros discursivos que circulam na fronteira Brasil-Brasileia-Epitaciolândia/Bolívia-Cobija*.

acabam por adentrar no repertório linguístico local, contribuindo para o fortalecimento do portunhol, usado como uma língua de comunicação. Nesse contexto, Sturza (2019) reforça que:

O Portunhol Língua de Interação Comunicativa também ocorre em publicidades, em panfletos, em programas de humor, *comics* entre outras textualidades. Nesta ocorrência, importa a intenção de se comunicar, seu apelo pragmático e o funcionamento como um propulsor de interação (STURZA, 2019, p. 111).

Essas representações do portunhol se manifestam nos mais diversos espaços da fronteira, sobressaindo-se com mais frequência nos locais onde existe um maior contato entre pessoas em processo de interação, de contatos, de choques linguísticos e culturais resultantes de povos que convivem na diferença, mas que encontram pontos de apoio no portunhol. Em todo esse contexto, não existe uma norma que classifica “erros” e delimita aqueles que falam bem o espanhol ou o português, pois a única regra a ser seguida é a de se fazer entender e conseguir se comunicar.

Ressalta-se, ainda, que dentro do contexto fronteiriço geográfico existe a representação do portunhol selvagem, uma variação dessa língua que se configura como processo artístico literário. Toma-se por empréstimo o termo para se referir a alguns autores e artistas de um modo geral, que nascem e crescem na fronteira e experienciam o portunhol em práticas comunicativas desde pequenos. Dessa forma, a formação identitária desses sujeitos fronteiriços baliza-se no uso do portunhol em suas produções artísticas como recurso linguístico de representação de seu estado de fronteira, demonstrando o contexto geográfico e cultural ao quais estão condicionados.

Todos esses dados proporcionam uma reflexão sobre os usos do portunhol e um entendimento das características desse código linguístico em contextos linguísticos, políticos, econômicos, culturais, geográficos nas possíveis fronteiras demarcadoras desse recurso comunicativo. Para tanto, há a necessidade de uma noção satisfatória do portunhol, para que haja uma concepção que vá além do “erro” produzido ou de uma simples interferência de uma língua na outra. É preciso conhecê-lo, portanto, por meio do pragmatismo, das representações e dos sujeitos que o usam.

4. Considerações finais

Neste texto, procurou-se discorrer sobre a temática do portunhol e como esse código linguístico se configura nas diferentes realidades de fronteira. Primeiramente, sobre sua intercorrência em sala de aula, para, depois, apresentá-lo como língua das comunidades

fronteiriças. A proposta foi apresentar esse fenômeno linguístico de acordo com o seu contexto de representação.

Com as discussões apresentadas, pode-se, agora, responder às perguntas que nortearam nosso processo de escrita deste artigo. A primeira, de como é visto o portunhol dentro da sala de aula, pode-se dizer que existe uma conotação negativa ao seu uso pelos alunos que o produzem como tentativa de alcançar um padrão de “fluência” imposta pelas instituições de ensino. Com relação à segunda, que diz respeito ao surgimento do portunhol em comunidades fronteiriças, apresenta-se a questão das interações entre os sujeitos fronteiriços em processos comunicativos sociais. Assim, o portunhol surge como forma de representar esse mundo híbrido e os sujeitos que se posicionam política e socialmente por meio da língua. Corroborando esse ideário em relação ao portunhol, Sturza (2019, p. 113) discorre: “A fronteira é que faz o Portunhol existir”.

Com nossas discussões, nos propomos a apresentar as vertentes de representação do portunhol e as decorrências que estão envoltas ao seu uso. Por um lado, dentro da sala de aula, é preciso superar as fronteiras que se estabelecem entre o “certo” e o “errado” e que se configuram como obstáculos para os alunos que buscam usar a língua para se comunicar; por outro, o portunhol, dentro de uma perspectiva geográfica, contribui para unir dois mundos que são separados por uma delimitação política e que representa um (entre) lugar, caracterizado por indivíduos que interagem rotineiramente nas relações sociais. Seja na sala de aula ou nos espaços geográficos fronteiriços, o portunhol atua como processo de construção de significados em espaços distintos que representam subjetivações inerentes ao ato de se comunicar. Para Brito (2010, p.19) “compreender uma língua põe em funcionamento uma competência essencialmente passiva, enquanto falar e escrever exigem uma competência ativa que demora muito mais tempo a adquirir.” Assim sendo, o portunhol permite a compreensão mútua das línguas, espanhola e portuguesa, e, quando ocorre em situações de aprendizagem, é necessário um tempo para a aquisição de uma norma-padrão, prescrita pelos dois idiomas.

Falar, escrever e se comunicar em portunhol, seja em situações formais ou nas interações cotidianas, significa atravessar fronteiras, conhecer o outro lado ou, até mesmo, nele se incluir, abrindo espaço para o pertencimento. É uma língua construtora de sentidos, facilitadora para o processo comunicativo e que promove uma aproximação a partir do hibridismo linguístico e do conhecimento do mundo do outro. Portanto, cabe aos profissionais e estudiosos da língua espanhola, entendedores da dimensão relevante do portunhol no processo de interação em sala de aula ou nas zonas de fronteiras, utilizado de forma mais plural, abrirem espaços de debates e proporem reflexões para quem considera o portunhol somente como um

“erro”. Logo, é necessário avaliá-lo como um recurso inerente e natural ao processo de aprendizado da língua espanhola, que a curto, médio ou longo prazo, vai se dissipando à medida que o novo falante vai ganhando mais fluência na referida língua.

5. Referências

BAGNO, Marcos; LAGARES, Xoán Carlos. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARRIOS, Graciela. La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. *In: HIPPERDINGER, Yolanda. Lenguas: conceptos y contactos*. Bahía Blanca: EdiUNS (Editorial de la Universidad Nacional del Sur), 2014, 77-105, 2014.

BASSI, Odineide F. O. **Atitudes linguísticas e variáveis sociais na fronteira Brasil - Bolívia. Rio Branco**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e identidade) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2013.

BONFIM, Carlos. **Portuñol salvaje: arte licuafronteras y tensiones contemporâneas**. Kipus 31, Quito, 2012, p. 69-86.

BRITO, Ana Maria *et al.* **Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

DINIZ, Maristela A. S. **Contato transfronteiriço: interferências da L2 na escrita em L1 de alunos de escolas de Brasília (Brasil) e Cobija (Bolívia)**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2012.

_____. **La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del estado de acre, Brasil**. 2019. 393 f. Tese (Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación) – Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid, Valladolid, 2019.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. *In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

LAGORIO, Consuelo Alfaro. Norma e Bilinguismo no Espanhol Americano: o caso andino. *In: BAGNO, Marcos; LAGARES, Xoán Carlos. Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIPSKI, John M. Um caso de contato de fronteira: o Sudoeste. *In: ALTENHOFEN, Cleo; MELO, Heloísa; RASO, Tommaso (orgs.). Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011 (349-368).

REIS, Cláudia F. **Os sentidos de portunhol e spanglish no espaço enunciativo da Internet: um estudo das relações de determinação e (des)legitimação**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SCHNEIDER, Bruna C. T. **O portunhol como interlíngua**: Uma proposta de Retextualização/Tradução com Foco no Par Linguístico Português<>Espanhol. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2020.

STURZA, Eliana. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira, **Revista Iberoamericana de Educación**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 81, n. 1, 97-113. 2019.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao Portunhol que se produz na sala de aula: por uma pedagogia translíngua, **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, Online, v. 53, n. 2, 321-332, 2014.

_____. 'Portunhol': língua, história e política, **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 48, 95-116, jan. -abr. 2019.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL MEDIADA POR LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DEL IFAC

Teaching and learning of spanish mediated by the IFAC projects methodology in
professional education

José Eliziário de Moura¹
Ana Lúcia Vidal Barros²
Luciana Maira de Sales Pereira³

RESUMO

Este trabajo objetiva relatar experiencias pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje del español posibilitadas por la metodología de proyecto, valorando la investigación y extensión, la cultura y la tecnología. Participaron de las acciones estudiantes del Curso (FIC) en el proyecto de extensión IFAC en la Amazonía Peruana: interacción lingüística y cultural. Como base teórica adoptamos los estudios de lenguaje de Voloshinov (2017), la interculturalidad defendida por Kraviski e Bergmann 2006) y Williams (1969). La metodología es cualitativa, investigación-acción Thiollent (2011), de carácter descriptivo. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas y dieron origen a un itinerario turístico y un blog sobre la historia y cultura de la ciudad de Puerto Maldonado-Perú. Como resultados positivos se detectaron avances en las destrezas de comprensión auditiva, escritura y oralidad y, sobre todo, la apreciación de la cultura del otro fuera del aula, incidiendo en la construcción de la autonomía.

Palabras clave: Enseñanza; Español; Proyecto; Interculturalidad

ABSTRACT

This study aims to report pedagogical experiences on Spanish teaching and learning made possible by the project methodology, valuing research and extension, culture and technology. Students of the Course (FIC) participated in the actions of the IFAC extension project in the Peruvian Amazon: linguistic and cultural interaction. As a theoretical basis, we rely on the language studies of Voloshinov (2017), the interculturality defended by Kraviski and Bergmann (2006) and Williams (1969). The methodology is qualitative, an action research Thiollent (2011), from a descriptive nature. The data was collected through interviews and gave rise to a

¹Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIREN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9375-4941>. jose.moura@ifac.edu.br

² Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIREN. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3356-4582>. ana.barros@ifac.edu.br

³ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIGEN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0899-5642>. luciana.pereira@ifac.edu.br

tour itinerary and a blog about the history and culture of Puerto Maldonado city - Peru. As applicable results, progress was detected in listening comprehension, writing and speaking skills and, above all, the appreciation of the other's culture beyond the classroom environment itself, affecting autonomy construction.

Keywords: Teaching; Spanish; Project; Interculturality

1. Introdução

En el inicio del siglo XX, surgía en Brasil la Educación Profesional, Científica y Tecnológica por medio del Decreto n° 7.566, de 23/09/1909, que instituyó la creación de Escuelas de Aprendices de Artífice, cuando el país era gobernado por Nilo Peçanha. A lo largo de un gran período, esta modalidad educativa sufrió varios cambios, entre ellos un fuerte desgaste en sus políticas de mejoría y expansión. Sin embargo, a partir del Decreto 5.154, del 23/07/2004, para atender las necesidades de la sociedad, se fortalecieron las inversiones en formación profesional con la creación de Institutos Federales (IF) en todo el territorio nacional, lo que se materializó con la sanción de la Ley 11.892/2008. Este proceso dio lugar a la interconexión entre la Educación Media (EM) y la Educación Profesional (EP), resultando en la consolidación de la Educación Secundaria Integrada (EMI) expresada en modalidades integradas, concurrentes o sucesivas (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019), cambios que ocurrieron en todos los estados, entre los que destacamos el estado de Acre.

Informamos que el principal representante de la modalidad EMI en Acre es el Instituto Federal de Educación, Ciencias y Tecnología de Acre - IFAC, (Campus Rio Branco), y estos están prestando servicios educativos desde 2010. Actualmente, la Institución ofrece en su base curricular carreras técnicas integradas a la educación media, superior, superior y de posgrado. Además, a través del Centro de Estudios Lingüísticos e Internacionalización (NUCELI), esa Institución ha ofrecido Cursos de Formación Inicial y Continuada (FIC) en español e inglés para la comunidad interna y externa y portugués para los extranjeros. En este marco, fue posible implementar la metodología activa a partir de un proyecto de extensión con el propósito de movilizar la docencia y la investigación en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española (LE).

Así, este trabajo presenta un relato de experiencias pedagógicas a partir de teorías y prácticas aplicadas durante la ejecución del proyecto de extensión titulado IFAC en la Amazonía peruana: interacción lingüística y cultural, aprobado en aviso público N° 07/2019, a través de la Prorectoría. de Extensión (PROEX). Tuvo como objetivo reflexionar sobre el uso de metodologías activas, con el objetivo de acercar la enseñanza de la LE a la práctica de la

investigación de campo, con la finalidad de mejorar la oralidad de los estudiantes, conocer el concepto de diversidad cultural y valorar la cultura del otro. El problema presentado fue la dificultad en el desarrollo de la habilidad de comunicación oral de los estudiantes en los cursos de español de NUCELI debido al poco contacto con hablantes del idioma que se estudia. El problema presentado fue la dificultad en el desarrollo de la habilidad de comunicación oral de los estudiantes en los cursos de español de NUCELI debido al poco contacto con hablantes del idioma español.

La acción se basó en la perspectiva de que, para agilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de un código de comunicación e interacción humana, debemos considerar diferentes conceptos de lengua, lengua y cultura. Además, se destaca la importancia de valorar otros aspectos relevantes para la enseñanza de idiomas, como teorías y metodologías innovadoras para lograr los objetivos propuestos en las acciones pedagógicas, posibilitando un aprendizaje significativo, en la perspectiva de Ausubel (2000) con las etapas de asimilación de los conocimientos por parte del aprendiz. Y sin embargo, como ha señalado Volóchinov (2017), a través del sesgo de la teoría dialógica y la enunciación abordada en el estudio del lenguaje, el lenguaje constituye un código de comunicación inestable, dinámico, que se moldea continuamente de acuerdo con las necesidades de interacción verbal de la sociedad que lo utiliza.

En este supuesto, discutimos la promoción de metodologías alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la LE con acciones que van más allá del universo del aula, presentando sugerencias basadas en prácticas de lectura y enseñanza mediadas por el uso de géneros discursivos sugeridos por Bajtín (2003), pero también realizando diálogos y discusiones con hispanohablantes a través de investigaciones de campo para fomentar el contacto con el hablante nativo. Así, las acciones contaron con la participación directa de los estudiantes bajo la guía de la profesora de español y coordinadora del proyecto de extensión. Además, se articularon a través de la metodología activa basada en proyectos para la construcción del conocimiento defendida por Moura; Barbosa (2013), al afirmar que “las metodologías de aprendizaje dirigidas a la construcción de competencias profesionales pueden generar resultados positivos en la formación profesional, favoreciendo la formación ciudadana de los estudiantes” (MOURA; BARBOSA, 2013, p.1).

En la misma perspectiva, citamos los estudios de Kraviski y Bergmann (2006), quienes relatan experiencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que involucran aspectos como la interculturalidad y la motivación de los estudiantes para alcanzar los objetivos

propuestos. Además de los estudios de Kramersch (2017), que abordó en su tema el debate sobre los estudios de lenguas extranjeras mediados por el concepto de cultura en una mirada global.

Es importante reiterar que este trabajo manifiesta la intención de abordar, de manera innovadora, experiencias docentes colectivas sobre aspectos metodológicos posibilitados en el acto de enseñar LE mediante la realización de un proyecto de extensión, ofreciendo a los estudiantes las condiciones necesarias para construir conocimientos lingüísticos en contacto con otras culturas, conocimientos, valores sociales. Además, pretende resaltar la importancia e influencia de la metodología activa de proyectos en la enseñanza y el aprendizaje de LE, abordando aspectos culturales y tecnológicos. Para ello se definieron objetivos específicos: valorar el estudio del español mediado por el saber cultural; aprender contenido de FL a través de la investigación; priorizar el estudio de campo de forma colectiva y colaborativa y, sobre todo, fomentar la construcción de la autonomía del estudiante, priorizando la competencia oral.

2. Procedimientos Teóricos y Metodológicos de Investigación

Como marco teórico, este estudio se basó en el concepto de lenguaje como interacción verbal y social que impulsa la formación del sujeto, idea defendida por Volóchinov (2017). El estudio también mantuvo el foco en las perspectivas pedagógicas que sugieren la creación de la autonomía del alumno dentro y fuera de la escuela, destacadas por Freire (1996). Además, destacamos las discusiones sobre el concepto de cultura en la mirada de Hall (1997) y Williams (1969) que abordan, de manera más amplia, las concepciones de “cultura”, provocando cálidas reflexiones sobre el entorno social y educativo en la formación de la identidad del sujeto social/ciudadano.

Desde una perspectiva pedagógica que prioriza la coherencia entre enseñanza y cultura, es importante mencionar algunas actividades propuestas y realizadas en la realización del proyecto de extensión de IFAC en la Amazonía peruana: interacción lingüística y cultural, aplicada con fines educativos. Además, como producto educativo surgido de la investigación de campo, se elaboró una guía turística impresa y digital con información general sobre la cultura de la ciudad peruana de Puerto Maldonado, con textos e ilustraciones, a partir de datos recolectados a través de entrevistas, visitas a museos e instituciones de enseñanza, realizando registros orales y visuales de espacios históricos y culturales que sirvieron de inspiración para construir la narrativa textual de la investigación.

Como metodología adoptamos la investigación acción, entendida por Thiollent (2011) como una práctica de análisis colectivo para la resolución de problemas, considerando las cuatro fases que son: exploratoria (elección del tema, problema, teoría, hipótesis), la principal

(observación, muestreo, representatividad cualitativa), la fase de acción (recogida de datos) y la fase de evaluación. En cuanto a la naturaleza, es un estudio cualitativo y descriptivo, para lo cual se plantearon metas para alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, se registraron relatos escritos y visuales, hechos, experiencias individuales y colectivas vividas por los estudiantes, que luego fueron descritas y narradas a través de relatos.

El trabajo de investigación se dividió en etapas, con un cronograma definido. La información recopilada y redactada a través del informe de género textual fue organizada por los integrantes del proyecto (03 estudiantes de español del centro de idiomas IFAC, 01 coordinador de eventos y 01 docente) para ser presentada, en forma de diapositivas, en el momento en que se consagró la culminación del proyecto, y difundió a través de la creación de un blog con acceso a través de un código QR, un itinerario turístico digital e impreso, exponiendo textos e ilustraciones de la ciudad peruana visitada, así como la descripción de la ruta Río Branco- Ac/ Puerto Maldonado-Perú, mostrado en las siguientes figuras.

Figura 1 – Qr code do blog



Fuente: Recopilación de autores

En la portada del itinerario turístico Río Branco-Ac. a Puerto Maldonado-Perú hay información sobre los autores, colaboradores, socios e indicación del código QR de acceso al blog elaborado por los alumnos del curso de español de IFAC, como podemos ver en las siguientes figuras identificadas en varios apartados.

Figura 2 – Itinerario turístico – tramo 1



Fuente: Recompilación de autores

El itinerario turístico contiene información sobre la documentación migratoria para que el turista ingrese al Perú, así como nociones de transacción financiera de la moneda extranjera peruana (soles), itinerario y aspectos históricos del país vecino, como podemos apreciar en la siguiente figura.

Figura 3 – Itinerario turístico – tramo 2



Fuente: Recompilación de autores

A continuación, compartimos información interesante sobre aspectos comerciales y mediáticos, restaurantes y hoteles para un cómodo alojamiento, así como consejos sobre arte,

educación y cultura que se desarrolla en la ciudad peruana de Puerto Maldonado, como podemos apreciar en la siguiente figura.

Figura 4 – Itinerario turístico – tramo 3

The infographic is divided into three main sections:

- COMERCIO E NEGOCIOS:** Lists various shops and businesses, including 'El Centro Comercial de Puerto Maldonado' and 'Banco de Crédito del Perú'.
- RESTAURANTES:** Features a map of Puerto Maldonado with restaurant locations marked. Lists include 'Restaurante El Tigre', 'Restaurante La Cabaña', and 'Restaurante El Puma'.
- HOTEL E ALUGAMIENTOS:** Lists hotels and rental services such as 'Hotel El Puma', 'Hotel El Centro', and 'Hotel El Sol'.

Fuente: Recompilación de autores

Para finalizar la exposición del itinerario turístico, en la siguiente figura y apartado se indican los atractivos turísticos, aspectos lingüísticos del idioma español hablado en el Perú, gastronomía, ocio y fechas conmemorativas celebradas en la región de Madre de Dios - Perú.

Figura 5 – Itinerario turístico – tramo 4

The infographic is divided into three main sections:

- LUGARES TURÍSTICOS:** Lists tourist spots like 'Manglares de Tambopata', 'Reserva Nacional Tambopata', and 'Muelle de la Bahía de Puerto Maldonado'.
- GASTRONOMIA:** Includes a 'MENÚ Típico' and lists traditional dishes such as 'Ají de Gallina', 'Cajón de Canchis', and 'Crisol de Gallina de Ají'. It also lists 'Bebidas y Salsas' like 'Chicha morada' and 'Licuado de frutas'.
- ASPECTOS LINGÜÍSTICOS:** Discusses linguistic features of Spanish in the region, such as 'Intensificación de consonantes' and 'Reducción de vocales'.

Fuente: Recompilación de autores

2.1 Recursos didácticos y materiales para la construcción del proyecto

Para llevar a cabo el proyecto de investigación se utilizó como recursos didácticos la lectura de diversos artículos, tesis, disertaciones, así como libros digitales e impresos, así como recursos visuales y sonoros. Durante las acciones, se instruyó a los estudiantes a registrar las acciones de investigación de campo, el uso de teléfonos celulares para fotografiar y grabar las entrevistas con hispanohablantes, que fueron importantes para obtener información sobre la ciudad de Puerto Maldonado. Otros recursos como libros y diccionarios bilingües también fueron utilizados por los estudiantes durante la ejecución de las acciones del proyecto, especialmente en la redacción de los informes.

Con el mismo propósito, se confeccionaron camisetas con el lema del proyecto para cada uno de los participantes y, al final, se elaboraron pancartas, diapositivas, trípticos y un blog digital con información actualizada sobre aspectos culturales, turísticos y sociales de Puerto Maldonado-Perú.

2.2 Cronología del proyecto de investigación.

En agosto de 2019 se realizaron las primeras reuniones para discutir y redactar las ideas y propuestas que desencadenaron la presentación del proyecto IFAC en la Amazonía peruana: interacción lingüística y cultural. Durante este periodo se han mantenido reuniones con alumnos del Curso de Formación Inicial y Continuada (FIC) de España para informarles de las actuaciones programadas que deben realizar por ellos, detallando dónde, cuándo y cómo deben llevarse a cabo. En esa ocasión, 03 estudiantes fueron seleccionados para acompañar al profesor/coordinador en el viaje a Perú para la investigación de campo.

El mes de septiembre se dedicó a acciones para preparar la documentación para el viaje de Rio Branco a Puerto Maldonado, con salida el 10/09 y regreso el 13/09/2019. El programa de acciones incluyó visitas a universidades, museos, monumentos históricos, un centro de formación profesional y escuelas ribereñas. En el mismo mes, al regresar del viaje, los participantes realizaron producciones escritas a partir de las notas, grabaciones y fotografías obtenidas durante la investigación de campo. Una de las escuelas visitadas ubicadas en la orilla del río Madre de Dios se puede ver en la figura 6.

Figura 6: Escuela de Enseñanza Fundamental de una comunidad ubicada en la orilla del río Madre de Dios – Perú



Fuente: Recopilación de autores

Cerrando las acciones, en el mes de octubre los participantes se dedicaron a la realización de la versión final del escrito, elaboración de carpetas y diapositivas. En noviembre se realizaron las configuraciones finales del proyecto, con el objetivo de culminar y compartir experiencias con toda la comunidad académica. Finalmente, el 10 de diciembre de 2019, el proyecto fue anunciado y culminado en el auditorio de la IFAC, campus Rio Branco.

3. Discusiones: relación entre metodología de enseñanza, investigación y extensión

Este trabajo también enfatizó la práctica de la investigación metodológica inspirada en los proyectos sugeridos por Costa (2010) como una acción inseparable del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en la formación profesional, considerándola como un aspecto emergente en la construcción de un estudiante crítico y culturalmente diverso. Entendemos que la teoría aliada a la práctica defendida en la pedagogía de Dewey (1979), que prioriza la experiencia, es considerablemente indispensable en el proceso de enseñanza que valora la experiencia de los estudiantes en el desarrollo intelectual. De esta manera, defendemos que la investigación y la extensión se conviertan en elementos fundamentales en la actividad docente, constituyendo un nexo entre la acción de enseñar/aprender y la de enseñar, considerando la

importancia de aplicar metodologías innovadoras, observando el contexto lingüístico y cultural para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Para provocar la discusión en el ámbito de la Educación Profesional, nos corresponde reflexionar sobre la contextualización de la enseñanza y la “cultura”. Es importante destacar las alteraciones semánticas respecto al concepto de este último término, tomando como base el contexto histórico británico presentado por los estudios teóricos de Raymond Williams (1969), que plantean la interrelación entre lengua y cultura como factores influyentes en la formación del sujeto.

En esta dirección, en sus estudios sobre Williams (1996), Tavares (2008) afirma que cuando llegamos al siglo XX, además del sentido amplio, que se mantiene (la palabra “cultura” como cultivo agrícola en oposición a la crecimiento), hay al menos tres categorías distintas de uso: “cultura” entendida como un proceso de desarrollo mental, como una forma de vida específica y como los trabajos y prácticas de actividades intelectuales, especialmente artísticas, tales como: la música, la literatura, la escultura, entre otras. El autor señala que después de la Segunda Guerra Mundial, la palabra “cultura” se utilizó en el ámbito social con dos significados:

Una especie de superioridad social, no por las ideas o la educación o por el dinero o la posición, sino por el comportamiento, el gusto refinado, algo así como una permanencia de la sociedad cortesana. El otro sentido sería el relacionado con lo que llamamos cultura artística, es decir, el conocimiento de la poesía, la novela, el cine, las artes plásticas, el teatro, etc. Al regresar de la guerra, lo que Williams escuchó fueron dos significados diferentes: en estudios literarios el uso de la palabra indicaba “alguna formación fundamental de valores” (Williams, 2003a:16), en discusiones más generales, un uso muy similar al de la palabra sociedad, la cultura como una forma particular de vida como en la cultura inglesa, la cultura china. (TAVARES, 2008, p. 7-8).⁴

La discusión sobre el concepto de “cultura” inspiró a Williams a escribir el libro *Cultura y sociedad*, publicado por primera vez en 1958. El autor cuestiona:

Pero cuál será la experiencia, basada en tales medios, no podemos saberlo ni traducirlo. La idea de cultura se basa en una metáfora: garantizar el crecimiento natural. Y es indudablemente en el crecimiento, tanto como hecho

⁴ Uma espécie de superioridade social, não pelas ideias ou educação escolar e nem pelo dinheiro ou posição, mas pelo comportamento, pelo gosto refinado, algo como que uma permanência da sociedade de corte. O outro sentido seria aquele relacionado ao que chamamos cultura artística, ou seja, o conhecimento de poemas, romances, cinema, artes plásticas, teatro etc. Ao voltar da guerra, o que Williams escutava eram dois sentidos diferentes: nos estudos literários o uso da palavra indicava “alguma formação fundamental de valores” (Williams, 2003a:16), nas discussões mais gerais, um uso muito parecido com o da palavra sociedade, cultura como um modo de vida particular como em cultura inglesa, cultura chinesa. (TAVARES, 2008, p.7-8).

como como metáfora, donde se debe poner el énfasis final. En ninguna parte es mayor la necesidad de reinterpretación. (Williams, 1969, pág. 343).⁵

Llevando estas ideas al contexto educativo, es posible afirmar que la cultura y la lengua influyen en los complejos cambios que se han producido en la sociedad. Por lo tanto, se entiende que urge la aplicación de metodologías alternativas que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, en el sentido de considerar la relación semántica de términos como lengua y cultura, que permitan acciones pedagógicas que ofrezcan a los estudiantes condiciones para actuar como protagonistas del conocimiento construido colectiva y colaborativamente. Por ello, es fundamental mencionar la pedagogía por proyectos como un recurso pedagógico alternativo para obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje significativo en la Educación Tecnológica Profesional (EPT) (MOURA; BARBOSA, 2011).

Moura; Barbosa (2011) señala que diversas publicaciones y experiencias escolares han considerado el potencial de los proyectos de aprendizaje (también llamados proyectos de trabajo) como un aporte de alto valor al proceso educativo. Entre los referentes señalados por Moura y Barbosa (2011) que involucran experiencias surgidas de proyectos, podemos mencionar los estudios de Moura (1993); Hyginus (2002); Freitas (2003); Barbosa, Gontijo y Santos (2004); Pires (2006); Godoy (2009); Araújo (2009; 2009) y Costa (2010). En concreto, en lo que se refiere a la promoción del aprendizaje significativo, frente al aprendizaje tradicional de tipo verbal, retórico, libresco, con énfasis teórico y descontextualizado. Estas características del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) son de gran valor en los procesos formativos de EPT (MOURA; BARBOSA, 2013).

Moura; Barbosa (2013), describen las ideas de Gadotti (1994) sobre el aprendizaje significativo.

El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso. El aprendizaje autoiniciado que involucra a toda la persona del aprendiz – tanto sus sentimientos como su inteligencia – es el más duradero y penetrante (GADOTTI, 1994 apud MOURA; BARBOSA, 2013 p. 62).⁶

De esta manera, entendemos que la metodología de proyectos es una de las formas más efectivas para obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que ofrece varias oportunidades de interacción entre el estudiante y el

⁵ Mas o que será a vivência, com base em tais meios, não podemos conhecer e nem traduzir. A ideia de cultura apoia-se numa metáfora: o velar pelo crescimento natural. E é sem dúvida no crescimento, como fato e metáfora, que se deve colocar a ênfase final. Em nenhuma outra área é maior a necessidade de reinterpretação. (Williams, 1969, p. 343).

⁶ A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsávelmente do seu processo. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante (GADOTTI, 1994 apud MOURA; BARBOSA, 2013 p. 62).

hablante nativo, desarrollando la capacidad de aprendizaje del aprendiz en su pensamiento crítico. Esta constituye la representación simbólica de la pedagogía de la autonomía defendida por Freire (1996), en la que se reconoce al alumno como sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Moura; Barbosa (2013) destaca el aporte de los estudios de John Dewey y William H. Kilpatrick en el ámbito de la experiencia pedagógica explorada a través de proyectos en educación universal. Para la realización de las acciones proyectadas, estos autores, con base en los estudios de Kilpatrick, mencionan cuatro fases: “intención, planificación, ejecución y juicio” (MOURA; BARBOSA, 2013 p. 61). Además, Dewey (1979) destaca la importancia del seguimiento por parte del docente de las acciones durante la ejecución del proyecto de investigación con finalidad educativa.

En la misma dirección, sugerimos que el aprendizaje de una lengua extranjera desarrollado en una perspectiva centrada en los estudios del Círculo de Bajtín, defensores del dialogismo y la alteridad, puede brindar la posibilidad al sujeto del discurso de conocer al “otro”, acercarse a otra cultura, aceptando las diferencias a través de la interacción en la lectura de un texto literario, un cuento, una novela, etc.

Sin embargo, Kramsch (2017) afirma que el papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ocupa un escenario de debates en los currículos escolares. La autora afirma que existe una separación rígida de estos conceptos en el ámbito de los currículos escolares y revela su crítica: “Se espera que los profesores de idiomas enseñen nada más que el idioma; la cultura, a su vez, está reservada para los profesores de literatura” (KRAMSCH, 2017, p. 2). Por lo tanto, es necesario desconsiderar esta visión de separación de estos términos y fomentar la inserción de propuestas metodológicas que provoquen impactos para la creación de unificación entre la enseñanza de la lengua y las prácticas culturales.

En este sentido, Gordino (2012) destaca la importancia de cultivar la educación intercultural en el ámbito del currículo escolar para atender las necesidades educativas, despertando en el estudiante reflexiones críticas sobre el aprendizaje de contenidos y temas interculturales y la valoración del “otro”, especialmente en términos de lo que se refiere al aprendizaje de la lengua española en interacción con las manifestaciones culturales.

En opinión de Kraviski y Bergmann (2006), es importante destacar la relación entre la interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras, considerada como uno de los aspectos motivadores de los aprendices en la adquisición de una segunda lengua. Para las autoras, los estudiantes sienten mayor entusiasmo cuando se acercan al hablante nativo, mostrando interés y curiosidad por conocer aspectos históricos, sociales y culturales de otros pueblos.

Se nota que las aspiraciones de los estudiantes son reflejos de la “Revolución Cultural y Tecnológica” defendida por Hall (1997) como uno de los factores impactantes en la experiencia del aprendiz dentro y fuera del aula. Ante ello, es válido proponer a los estudiantes una lectura sobre cultura y lengua en los estudios de Hall para que desarrollen un sentido crítico sobre las connotaciones discursivas, ideológicas, subjetivas y políticas que posibilita la sociedad. Así, es posible cuestionar en Hall que la centralidad de la cultura pueda influir “en el surgimiento de nuevos dominios, instituciones y tecnologías asociadas a las industrias culturales que transforman las esferas tradicionales de la economía, la industria, la sociedad y la cultura misma” (HALL, 1997 p. 27).

4. Resultados

Habiendo observado las dificultades en la oralidad de los estudiantes, se propuso la ejecución de un proyecto de extensión para ofrecer el contacto directo de los estudiantes de español con el hablante nativo de lengua y cultura de los pueblos cuya lengua oficial es el español.

Al realizar el trabajo de campo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar la cultura y el idioma español que se habla en Puerto Maldonado – Perú. Como resultado, desarrollaron habilidades y competencias en aspectos lingüísticos, sociales, comerciales, turísticos, culturales y, con base en su experiencia, produjeron informes descriptivos y textos informativos relacionados con el género de diarios de viaje, estimulando la escritura en LE.

Cabe mencionar que, durante el proyecto de investigación en la ciudad de Puerto Maldonado - Perú, miembros de la comunidad docente y gerencial de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) brindaron todo el apoyo necesario en cuanto a la transferencia de investigadores a esa la recopilación de datos fue exitosa. Durante las acciones del proyecto se realizaron visitas a museos, escuelas, universidades y diversos lugares/puntos turísticos e históricos de la ciudad. Incluso se realizó una visita al Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), institución de educación profesional a través de la cual se ofrecen cursos de idioma portugués a la comunidad en general, como se puede apreciar en la figura 7.

Figura 7 - Maestros, estudiantes y simpatizantes del proyecto de extensión de IFAC en la Amazonía Peruana: Interacción Lingüística y Cultural



Fuente: Recopilación de autores

Como hemos mencionado, la culminación tuvo lugar en el campus de Rio Branco, en diciembre de 2019 con la participación de representantes de organismos que promueven la cultura y la enseñanza del español a nivel federal, estatal y municipal, como la Fundación Elias Mansour, Garibaldi Brasil Fundación, representantes del albergue Vivacre de RB y la coordinadora del curso de educación superior en español de la Universidad Federal de Acre – UFAC Prof^a Maristela Alves de Souza Diniz. También estuvieron presentes en el evento el director del campus de la IFAC Rio Branco Wemerson Fittipaldy de Oliveira, la coordinadora del NUCELI Luciana Maira de Sales Pereira y el representante de la Oficina de Extensión de la IFAC (PROEX) Márcio Bonfim Santiago. Todavía contamos con la presencia de André Afonso Peixoto, representante de la Assessoria de Relações Internacionais do IFAC (ARINT).

Figura 8 – Culminación del proyecto IFAC en la Amazonía Peruana: Interacción Lingüística y Cultural



Fuente: Recompilación de autores

A través del evento, en un discurso, los estudiantes destacaron la importancia de aprender español en la práctica, involucrados en el diálogo diario con hablantes nativos durante los tres días de su estadía en el país vecino. Observaron, entre otros aspectos intrigantes, el ritmo en el habla diferenciada de los peruanos que constituyen las variaciones lingüísticas diatópicas estudiadas en la teoría.

De esta forma, en el contexto del aula, se superó en parte el problema detectado en cuanto a la dificultad en la expresión oral de los alumnos en las clases, y, en consecuencia, se percibió que la mayor parte de la clase se volvió más participativa, desarrollando aptitudes en la práctica de la lectura y la escritura, así como el estudio colectivo.

5. Consideraciones finales

A partir del análisis de los datos recogidos y discutidos a través de teorías, se constató que la enseñanza del español en la Educación Profesional, mediada por proyectos de investigación y aplicada según metodologías activas, constituye una de las alternativas más eficientes en cuanto a la forma de trabajo lengua y cultura. Así, fue posible percibir una mayor dedicación y progresiva autoestima de los estudiantes, además del interés y aumento de la curiosidad por aprender en la práctica, no solo la escritura, sino, principalmente, la oralidad en contacto con el hablante nativo. Por ello, entendemos que es necesario reflexionar constantemente sobre la práctica docente, implementando acciones innovadoras realizadas por

el profesorado para construir un profesional del futuro, identificado como un ser activo, creativo y autónomo, capaz de desarrollar la intelectualidad y la animando a otros.

Por lo tanto, se vuelve fundamental ofrecer al estudiante los retos del aprendizaje práctico, articulando el estudio de la lengua y la cultura como base para la comprensión del conocimiento, la investigación y la tecnología, valorando la cultura y la historia de una nación, pues la lengua es una de las formas de representación cultural de un pueblo.

6. Referencias bibliográficas

ALVAREZ, C. P. T.; ACÁCIO, M. L. BM. **Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiencia do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Acre. Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**, v. 89051, p. 7, 2019.

ARAÚJO, M. C. M. **Competências do professor para o trabalho com a metodologia de projetos de forma eficaz**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2009.

ARAÚJO, U. F. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.

BAKHTIN, M. **O autor e a personagem na atividade estética**. Estética da criação verbal, v. 4, p. 3-192, 2003.

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. **Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do MP na formação de competências**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

COSTA, A. R. P. **Metodologia de projetos: a percepção do aluno sobre os resultados da sua aplicação**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F. M. **As dimensões da teoria e da prática na formação de profissionais da administração**: contribuições da metodologia de projetos à luz do pensamento complexo. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2003.

GODOY, E. G. U. **Contribuições da metodologia de projetos na implantação das tecnologias de informação e comunicação** – TIC nos processos educativos da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2009.

GORDINO, O. M. dos S. **A educação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras**: o caso do espanhol. 2012. PhD Thesis. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HIGINO, A. F. F. **A pedagogia de projetos na educação em ciência & tecnologia à luz da ciência da complexidade e de uma teoria da negociação**: um estudo de caso no ensino da Física dos cursos de Engenharia Industrial do Cefet-MG. Dissertação (Mestrado) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2002.

KRAVISKI, E. R; BERGMANN, J. **Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras**. Revista Intersaberes | vol1 n. 1, p. 78 - 86 | jan-jun 2006 | ISSN 1809-7286.

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira** (Claire Kramsch). Tradução do artigo Culture in Foreign Language Teaching, publicado no Iranian Journal of Language Teaching Research (<http://www.urmia.ac.ir/ijltr>). Publicado pela Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

MOURA, D. G. **A dimensão lúdica no ensino de ciências**. Doutorado (Tese em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993.

_____. BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

PIRES, A. A. M. **Empreendedorismo, protagonismo e pedagogia de projetos**: uma simbiose, transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2006.

TAVARES, H. M. **Raymond Williams**: pensador da cultura. Revista Ágora, Vitória, n.8, 2008, p.1 -27.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade.** São Paulo: Nacional, 1969.