



MEMÓRIA E ATUALIDADE DA
AMAZÔNIA

ensino e línguas



Organizadores

Élcio Aloisio Fragoso

Juciele Pereira Dias

Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Parecer e revisão por pares:
Os capítulos que compõem este livro foram
submetidos à avaliação e à revisão por pares e pelo Comitê Científico.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

F811m Fragoso, Élcio Aloisio (org.).
Memória e atualidade da Amazônia: ensino e línguas /
Organizadores: Élcio Aloisio Fragoso, Juciele Pereira Dias e
Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-957-9.

1. Ensino de Línguas. 2. Prática Pedagógica. 3. Região Amazônica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Região Norte / Amazônia. 918.103

MEMÓRIA E ATUALIDADE DA

AMAZÔNIA

ensino e línguas

Organizadores

Élcio Aloisio Fragoso

Juciele Pereira Dias

Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior

Copyright © 2023 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: ACESSA Design
Imagem de Capa: Figura rupestre em uma rocha no leito do Rio Negro
Revisão: Vera Bonilha

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

PARTE 1

LÍNGUAS DE ORALIDADE, ORTOGRAFISMO E MATERIALIDADE DISCURSIVA ... 17
Tania Conceição Clemente de Souza

“PRÊMIOS LITERÁRIOS CIDADE DE MANAUS”: O NACIONAL E O REGIONAL
NO BATIMENTO ENTRE A MEMÓRIA E A ATUALIDADE NA AMAZÔNIA37
Élcio Aloisio Fragoso / Angélica Paixão dos Santos / Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior

ESCOLA INDÍGENA TUYUKA: LÍNGUA, MEMÓRIA, RESISTÊNCIA63
Jonas Prado Barbosa / Luciana Nogueira

EFEITOS DE SENTIDO DE LITERATURA INDÍGENA: ENTRE A MEMÓRIA
E A ATUALIDADE.....85
Daniela Porte / Juciele Pereira Dias / Silvia Adélia Henrique Guimarães

UM OUTRO OLHAR SOBRE O INDÍGENA: DISCUSSÃO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PENSADA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA ... 107
Milene Maciel Carlos Leite / Adriana Cristina Gonçalves Mallmann /
Fernanda Moraes D’Olivo

“O FUTURO DO PLANETA É ANCESTRAL”: MEMÓRIA E ACONTECIMENTO
DISCURSIVO..... 133
Alexandra Bressanin /Joelma Aparecida Bressanin /José Ricardo Menacho

“QUEREMOS TRABALHAR!”:UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE UM
OUTDOOR CONTRÁRIO AO *LOCKDOWN* EM PORTO VELHO 153
Marília Lima Pimentel Cotinguiba / Aline Gaspar Pereira

PARTE 2

A CATEGORIA GRAMATICAL DE GÊNERO E A CLASSIFICAÇÃO NOMINAL: MANIFESTAÇÃO DE ASPECTOS DA CULTURA E A VISÃO DE MUNDO DO POVO INDÍGENA AMAZÔNICO WARI'	181
Quesler Fagundes Camargos / Priscylla Pirasol de Carvalho Marchioni / Josimar Maciel Cordeiro	
A PRODUÇÃO DO SABER LINGUÍSTICO, ETNOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO NO RIO PÚRUS: O RECORTE DOS APURINÃ PELO OLHAR OCIDENTAL	203
Diego Michel Nascimento Bezerra /Carolina Rodríguez-Alcalá / Ana Cláudia Fernandes Ferreira	
IDENTIFICAÇÃO DE MATERIAIS METALINGUÍSTICOS OITOCENTISTAS PARA ESTUDO DA DIFUSÃO DE NORMAS GRÁFICAS NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS	225
Alexandre Xavier Lima	
UM DICIONÁRIO PORTUGUÊS-MUNDURUKU PARA CRIANÇAS: LÍNGUAS, PALAVRAS E COISAS.....	251
José Horta Nunes	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DISCURSO PEDAGÓGICO	267
Andréa Rodrigues	
LÍNGUA(S) E SUJEITO(S) INDÍGENAS NA/DA AMAZÔNIA: PERSEGUINDO SENTIDOS DA(S) HISTÓRIA(S) QUE A HISTÓRIA DA(S) LÍNGUA(S) NO/DO BRASIL (NÃO) CONTA.....	281
Thaís de Araujo da Costa / Bruna Alves Goulart /Daniele Barros de Souza Thairly Mendes Santos	
OS POVOS INDÍGENAS NO MOVIMENTO DO DISCURSO JURÍDICO: MODOS DE RESSIGNIFICAÇÃO.....	311
Neures Batista de Paula Soares /Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	331

APRESENTAÇÃO

MEMÓRIA E ATUALIDADE DA AMAZÔNIA: ensino e línguas resulta de relações de trabalho do Grupo de Pesquisa “Conhecimento, História e Língua” (GPeCheli-CNPq/UNIR) e pesquisadores parceiros que vêm contribuindo em uma compreensão dos processos de produção dos conhecimentos, pela língua, na sociedade e na história. Sediado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e com projetos de ensino-pesquisa-extensão também na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) filiado à Análise de Discurso e à História das Ideias Linguísticas, o GPeCheli vem se estabelecendo em uma rede interinstitucional de pesquisa que se volta para estudos das formas de produção e circulação de sentidos sobre os sujeitos, suas línguas e como as políticas públicas, políticas linguísticas e políticas de ensino os significam em diferentes épocas vindo a determinar a nossa realidade hoje. Tendo em vista que os sentidos sobre a Amazônia não são somente os sentidos daqueles que ali habitam no presente, mas são também sentidos sócio-históricos nossos, constitutivos das nossas relações sociais, do (não) ser brasileiro, é que nos colocamos ao público leitor.

Como os sentidos sobre a Amazônia se atualizam nos diferentes documentos oficiais, materiais ou livros didáticos em diferentes condições de produção de sentidos? Quais são as representações dos povos indígenas na literatura brasileira ou nos livros didáticos após os processos de “independência” e na atualidade? Que imagens de Brasil do século XIX se fazem presente em releituras na atualidade? Sobre o ensino das línguas indígenas e sua relação com a língua

portuguesa e outras línguas presentes no Brasil, quais discursos são dominantes e o que é silenciado nas políticas públicas? Por um batimento entre a memória e a atualidade dos sentidos da Amazônia na educação brasileira, os trabalhos aqui apresentados produzem deslocamentos de sentidos sobre os modos de ler as relações entre os sujeitos, os indígenas e outros povos em presença e suas relações sociais, pelas línguas, na história.

O eixo organizador dos textos que fazem parte deste livro atende a um esforço teórico e político de historicizar as ideias linguísticas, investido pelo GPeCheli, institucionalizado em 2017 junto ao CNPq/UNIR, sob a liderança de Élcio Aloisio Fragoso (UNIR) e Juciele Pereira Dias (UERJ), com membros parceiros em instituições de diferentes regiões do Brasil desde sua formação. Partindo de gestos de leitura dos processos de produção dos conhecimentos que têm como base língua, com seus jogos morfossintáticos, jogos de significantes manifestos na materialidade específica do discurso, buscamos descrever e interpretar como os sentidos e sujeitos se constituem na diversidade linguística e cultural das diferentes partes do Brasil.

Da formação do grupo e suas análises discursivas e “transdisciplinares” produzidas nas instituições, nos entremeios do Ensino Superior e da Educação Básica, dos nossos encontros nacionais, no pós-pandemia, foi tomando forma outro projeto voltado para estudos sobre como as relações sociais, os sujeitos, são constituídos pelas línguas e pelas formas de representação/disciplinarização dos saberes sobre essas línguas nos processos de colonização, e de independência, ou seja, de invenção/construção do que hoje é chamado Brasil. Esta coletânea é organizada em duas partes.

A primeira parte é aberta com o trabalho de Tania Conceição Clemente de Souza (UFRJ), intitulado **Línguas de oralidade, ortografismo e materialidade discursiva**, em que a autora analisa discursivamente, na sociedade e na história, como se constitui a memória de oralidade, tendo por base uma compreensão do que vem a ser a materialidade de uma língua de oralidade,

conceitos que tomam forma em pesquisas que vem produzindo com línguas e sujeitos indígenas desde os anos 1980, no Museu Nacional da UFRJ.

Logo depois, Élcio Aloisio Fragoso (UNIR), Angélica Paixão dos Santos (IFRO) e Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior (UNIR/UFAC), no trabalho intitulado **Prêmios Literários Cidade de Manaus”: o nacional e o regional entre a memória e a atualidade na Amazônia**, filiados à Análise de Discurso Materialista e à História das Ideias Linguísticas, articuladamente, buscam trazer algumas considerações acerca da constituição do discurso literário e sua relação com a construção do Estado nacional brasileiro, no século XIX, para compreenderem o sentido de nacional e de regional que está sendo produzido, enquanto efeito, em discursos oficiais sobre a premiação literária na cidade de Manaus.

A seguir, temos o trabalho **Escola indígena Tuyuka: língua, memória, resistência**, de Jonas Prado Barbosa (UFSCar) e Luciana Nogueira (UFSCar), filiado à teoria da Análise de Discurso numa relação com a História das Ideias Linguísticas, que consiste em apresentar alguns elementos da escola indígena tuyuka, a partir de documentos de estabelecimento das políticas de ensino desenvolvidas na escola, bem como de relatos de participantes dela. O foco do estudo é propiciar um espaço de reflexão que considere a língua na relação com a memória e os gestos de resistência que aí se produzem.

Daniela Porte (UERJ), Juciele Pereira Dias (UERJ) e Silvia Adélia Henrique Guimarães (UERJ), no trabalho intitulado **Efeitos de sentido de literatura indígena: entre a memória e a atualidade**, buscam compreender os processos de produção de sentidos de literatura indígena não reduzidos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, sim, na perspectiva de sujeitos indígenas que produzem literatura. Com isso, problematizam as demandas práticas do funcionamento discursivo das políticas públicas de educação no cotidiano escolar e as práticas de apropriação da escrita em língua portuguesa para resistir à cultura dominante não indígena.

Na sequência, Milene Maciel Carlos Leite (UERJ), Adriana Cristina Gonçalves Mallmann (UERJ) e Fernanda Moraes D’Olivo (UERJ), com o trabalho **Um outro olhar sobre o indígena: discussão de uma sequência didática pensada à luz da análise do discurso materialista**, buscam expor uma sequência didática discutida em três turmas do segundo ano do Ensino Médio do CAP-UERJ e para isso produziram, por uma análise do discurso, uma leitura e descrição de como a questão indígena comparece na lei n. 11 645 de 2008 e sua correlação com outros documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Com isso, buscam contribuir para a constituição de gestos de leitura da autoria indígena no ensino da literatura brasileira, confrontando o texto literário com as discussões contemporâneas a respeito dos povos originários.

Sob o título **“O futuro do planeta é ancestral”: memória e acontecimento discursivo**, Alexandra Bressanin (UNEMAT), Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT) e José Ricardo Menacho (UNEMAT) objetivam compreender, à luz da Análise de Discurso materialista, como se constituem os discursos acerca de um Brasil do futuro, formulados e colocados em circulação a partir de dizeres que relacionam a condição de mulher indígena de Sônia Guajajara à função de ministra dos povos indígenas do terceiro governo Lula. O *corpus* de pesquisa é constituído pelo pronunciamento de posse da ministra, proferido em janeiro de 2023, em que, para além de proferir uma manifestação político-partidária de um governo de oposição, ocupando a posição-sujeito ministra de estado, instaura, na política, um acontecimento discursivo.

Produzindo um efeito de fechamento da primeira parte, temos o trabalho intitulado **“Queremos trabalhar!”: uma análise do discurso de um outdoor contrário ao lockdown em Porto Velho**, de Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR) e Aline Pereira (UNIR) em que as autoras analisam os efeitos de sentidos de um enunciado contrário do *lockdown* e posto em circulação em um *outdoor* patrocinado por uma associação comercial e instalado na cidade

de Porto Velho-RO, em uma das capitais brasileiras mais atingidas pela pandemia da Covid-19. Fundamentadas na Análise de Discurso, elas descrevem e interpretam como esses dizeres do enunciado em questão são ideologicamente marcados por certas posições sujeito da sociedade brasileira naquele momento.

Na segunda parte, o trabalho intitulado **A categoria gramatical de gênero e a classificação nominal: manifestação de aspectos da cultura e a visão de mundo do povo indígena amazônico Wari**, de Quesler Fagundes Camargos (UNIR), Priscylla Pirasol de Carvalho Marchioni (UNIR) e Josimar Maciel Cordeiro (UNIR) centra-se em um estudo sistemático da categoria gramatical de gênero na língua Wari' (família linguística Txapakura) e a partir disso exploram a complexidade dos processos de produção do conhecimento linguístico na sociedade e na história, os quais, segundo os autores, determinam os significados e, por sua vez, esse fenômeno pode vir a se manifestar em valores culturais e concepções de mundo de uma sociedade. Cabe destacar que a língua Wari' é falada por um povo que habita as terras indígenas localizadas nos municípios de Nova Mamoré-RO e de Guajará-Mirim-RO.

A seguir, Diego Michel Nascimento Bezerra (SEDUC-PA), Carolina Rodríguez-Alcalá (UNICAMP) e Ana Cláudia Fernandes Ferreira (UNICAMP), com o trabalho **A produção do saber linguístico, etnográfico e cartográfico no Rio Purus: o recorte dos Apurinã pelo olhar ocidental**, por uma perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas, em articulação com a Análise do Discurso, buscam compreender o funcionamento da língua não separada do sujeito falante, do seu espaço de vida no qual ele se constitui e movimenta no cotidiano. Desse modo, ao relacionar a produção do saber e das políticas de línguas e de tecnologias na história, estabelecem como recorte a maneira como (a partir de um olhar ocidental, no contexto da colonização da Amazônia) são identificados “os apurinã” como coletividade distinta, a qual falaria “uma língua” com fronteiras claras e habita “um espaço” bem delimitado na região do rio Purus. Isso se dá na produção de um

saber instrumentado por tecnologias de linguagem (gramaticais), cartográficas e sociais (político-administrativas), que significam as línguas, os territórios e as formas de vida dos povos segundo um modelo predeterminado de escrita e de urbano.

Sob o título **Identificação de materiais metalinguísticos oitocentistas para estudo da difusão de normas gráficas na província do Amazonas**, Alexandre Xavier Lima (UERJ) busca compreender a difusão de normas gráficas no contexto do Brasil pós-independente a partir da análise de materiais metalinguísticos utilizados em instituições de ensino. Nesse sentido, analisa como as províncias brasileiras repercutiam os modelos prescritos, seja da corte, seja de outros polos capazes de difundir modelos de escrita, descrevendo as prescrições ortográficas presentes em gramáticas escolares utilizadas na província de Manaus no período do Brasil Império, não apenas em função da distância geográfica de sua possível referência, a corte, mas também como outras formas de representação de língua nacional que se constituiu na formação da identidade brasileira, em especial, no processo de interiorização.

Dando continuidade, com o trabalho **Um dicionário Português-Munduruku para crianças: línguas, palavras e coisas**, José Horta Nunes (UNICAMP), ao ler dicionários como discursos em análise em História das ideias linguísticas, analisa como a autoria do pequeno dicionário bilíngue Português-Munduruku apresenta-se como institucional (Summer Institute of Linguistics), com menção a três posições de participação: os compiladores, enquanto “membros da tribo mundurukú” (Martinho Burum e Apolônia dos Santos); os investigadores linguísticos (Marjorie Crofts e Margaret Sheffler) e a colaboradora de português (Irmã Maria Conceição).

No capítulo intitulado **Educação escolar indígena e o discurso pedagógico**, Andréa Rodrigues (UERJ) toma como objeto de análise uma apresentação do chamado novo Ensino Médio indígena, realizada de modo remoto por representantes da secretaria de educação do estado do Amazonas a professores de escolas

indígenas, e discute de que modo a educação indígena é significada no discurso pedagógico da gestão pública de educação do estado.

A seguir, com o trabalho **Língua(s) e sujeito(s) indígenas na/da Amazônia: perseguindo sentidos da(s) história(s) que a história da(s) língua(s) no/do Brasil (não) conta**, Thaís de Araujo da Costa (UERJ/Faperj), Bruna Alves Goulart (UERJ/IC-Faperj), Daniele Barros de Souza (EXT-UERJ) e Thairly Mendes Santos (EIC-UERJ) buscam compreender, à luz da perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas, como línguas e sujeitos indígenas na/da região Amazônica são significados em textualidades que se propõem a contar a história da língua nomeada portuguesa no/do Brasil. Para isso, buscam refletir sobre o imbricamento atravessados por uma relação entre discurso científico e discurso pedagógico, bem como discursos racializados. Com esse fito, as autoras questionam sobre como as narrativas tradicionais significam línguas e sujeitos indígenas na/da Amazônia, bem como a “contribuição” indígena, na história do português.

E, por fim, com o trabalho intitulado **Os povos indígenas no movimento do discurso jurídico: modos de resignificação**, de Neures Batista de Paula Soares (UNEMAT) e Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (UNEMAT), filiados à Análise de Discurso, analisam duas normas jurídicas que projetam sentidos de Índio e de defesa de interesses dos povos indígenas. São elas: o Decreto Federal n. 8072 de 1910 que cria o serviço de proteção ao índio e a Lei n. 001 de 1973 que institui o Estatuto do Índio. Em seus gestos de leitura, as autoras descrevem como se dá a relação de sobredeterminação do imaginário jurídico sobre os povos indígenas, que, pelo discurso, produziu uma cisão histórica de poder de decisão, incidindo verticalmente entre a forma sujeito histórica capitalista e a forma sujeito histórica índio.

Diante dos processos de produção dos conhecimentos sobre a Amazônia, os sujeitos que a significam e se significam nela, por ela, por diferentes etnias, modos de significar a vida e suas relações com o outro, com a natureza, com a espiritualidade/religiões, a cultura, entendemos que nossa prática científica, nas instituições de

ensino-pesquisa-extensão, é uma prática política, portanto, quando falamos em ciência, estamos falando de política científica. Isto nos conduz à compreensão de que a prática científica é histórica e ideológica, entretanto temos como responsabilidade compreendermos como somos determinados pela ideologia em certa formação social, sobretudo na formação social capitalista neoliberal.

Se se produz ciência é porque há uma política científica no Estado brasileiro e precisamos compreender como se dão os processos de produção dos conhecimentos, pelas línguas, na sociedade e na história, para não sustentarmos imaginários de colonialismo que tanto oprimiram nossos povos, nem nos rendermos a demandas mercadológicas recobertas por sentidos de assistencialismo. Do século XIX tivemos gestos políticos e administrativos de “independência” em relação aos discursos eurocêntricos, provendo fissuras na estrutura dominante vigente. Por uma relação com as pesquisas produzidas em História das Ideias Linguísticas, em Análise de Discurso, na perspectiva dos círculos de Michel Pêcheux na França e de Eni Orlandi no Brasil, este trabalho de parcerias interinstitucionais lançou novos gestos de leitura, trouxe outros objetos à cena para analisar as práticas institucionais e não institucionais, cotidianas, de saber e de poder, na sociedade e na história, tendo em vista os pontos de encontro dessa memória que tanto oprime os povos da Amazônia e assim nos oprime, bem como a atualidade dos gestos de resistência diversos desses povos na história. É assim, a partir de Pêcheux, que buscamos situar a irrupção de um novo acontecimento que toma forma na atualidade e em devir não podemos deixar que não se inscreva. É o acontecimento da emergência dos saberes indígenas, dos seus sujeitos, suas memórias, suas línguas de oralidade neste país de fronteiras imaginárias que chamamos de Brasil.

Juciele Pereira Dias
Élcio Aloisio Fragozo
Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior

PARTE 1

LÍNGUAS DE ORALIDADE, ORTOGRAFISMO E MATERIALIDADE DISCURSIVA

Tania Conceição Clemente de Souza
(UFRJ)

Introdução

Existe uma partilha do sensível, que conforma o corpo da comunidade. Uma partilha que não é distribuída igualmente pelos membros de uma comunidade, quando a ocupação do sensível se dá pela escrita.

Jacques Rancière

A oferta de ortografias para as línguas indígenas se dá já nos anos 1970, 80. Uma oferta trazida, sobretudo, pelos pesquisadores do Summer Institute of Linguistics, cuja meta principal era traduzir o maior número possível da Bíblia em língua indígena (Souza, 2010, 2016a). Hoje em dia, a escrita das línguas indígenas torna-se premente, considerando-se a necessidade cada vez maior de diminuir o confronto entre os povos originários e a sociedade nacional em seu todo.

Com o advento da escrita das línguas indígenas, institui-se uma crença de que, de imediato, tais línguas de oralidade se tornariam línguas de escrita, com resultado direto na redefinição (?) da materialidade discursiva. Tenho vivenciado em seminários e em alguns escritos colocações dessa ordem. Traço, então, como objetivos: (i)

discutir a noção de ortografismo por oposição à escrita, a partir da minha vivência com alguns povos indígenas no trabalho de estudo das línguas, na atuação em cursos de magistério e, até, ainda em 1982, na elaboração de um caderno de textos (cartilha) e um caderno de exercícios, junto aos Tapirapé¹ e (2) discutir a materialidade discursiva de uma língua de oralidade, trazendo a foco a reflexão de algumas situações de escrita.

Nosso percurso, seguem princípios da Análise de Discurso.

Discurso e oralidade: uma questão de confronto

Em janeiro de 1984, inicio minhas pesquisas de campo com Bakairi, com a intenção de analisar o discurso indígena, falado em Kurâ Itanro. A tradução de Kurâ Itanro é ‘Nossa Língua’. O pronome kurâ, além de marca identitária, é um dual, significando ‘eu e você’, que só pode ser usado por pessoas da mesma etnia. Assim, Kurâ Itanro também significa ‘Língua Bakairi’. O bakairi é uma língua filiada à família Carib Sul falada por um total aproximado de 750 indivíduos, na área onde atuamos, no caso, na aldeia Pakuenra, município de Paranatinga, Mato Grosso.

Janeiro de 1984 era época do Batizado do Milho, ritual que comemora a colheita e celebra as origens da terceira civilização Bakairi (atual), originária do milho. Seria este o meu primeiro *contato* com os Bakairi, mas, após ouvir as palavras do conselheiro durante o ritual, percebo, em verdade, que nossa presença nunca foi a de contato e, sim, de *confronto*:

Era tempo da Festa do Milho. A história da civilização Bakairi ia ser mais uma vez lembrada.
Estava atenta a tudo: o vaivém na Casa da Farinha, o preparo da matula dos homens que, em grupos, esta-

1 Trabalho realizado em colaboração com a saudosa professora Yonne Leite, estudiosa da língua tapirapé desde os anos de 1950. A aldeia Tapirapé, à época, se localizava às margens do rio Tapirapé, afluente do rio Araguaia, nordeste de Mato Grosso.

riam durante dias ocupados com a caça e a pesca, a pintura corporal das mulheres, o retorno dos homens felizes porque tiveram sorte na caça.

Chegou o grande dia.

Era de madrugada. O sol ainda não saía. Em bandos nos dirigimos ao banho de rio. Na volta, o sol já brilhava. Todos reunidos em frente à casa do Capitão da Aldeia. O pajé deu início à cerimônia. Após palavras melodiosas - ôrã, ôrã, ôrã, -, todos debulharam as suas espigas e atiravam os grãos na **direção do sol nascente. De novo, eram ouvidas as mesmas palavras e, então, grãos eram atirados na direção do norte.**

A operação se repetiu até termos percorrido os pontos cardeais, pensei eu. Estava emocionada. Mas a emoção maior viria alguns instantes antes de prosseguir a cerimônia.

O Conselheiro da tribo bateu em meu ombro e falou:

“Karaiwa, a gente joga milho nos cantos que corre o vento. O vento espalha o milho por toda terra [ôrã] e do milho nasce Bakairi. Por isso, Bakairi nunca mais vai deixar de existir.”

Eu pensava que a tudo entendia e o Conselheiro parecia adivinhar o meu pensamento. Naquele momento, vislumbrei o quanto estava distante do mundo dos Bakairi. O confronto dos dois mundos estava patente nas palavras do Conselheiro: eram palavras emprestadas dos Karaiwa, mas o discurso era Bakairi (Souza, janeiro de 1984: Diário de Campo).

E é pelo confronto do índio com o não índio, que as línguas de oralidade vêm se silenciando. Assim, não falo em contato entre o índio e o outro, discursivizo o confronto que se dá pela afetação, postura do outro que discrimina, humilha e silencia. E a imposição da escrita se institui mais pelo confronto, do que pelo desejo de ter

a língua materna grafada em um código. Quantas vezes ouvimos indígenas questionando a função da escrita em uma sociedade em que são outras as línguas que são lidas.

Lembro, aqui, a forte presença de Samuel, liderança Yanomami, durante uma assembleia promovida pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em 2008, em Santa Isabel do Rio Negro². Vários povos do Alto Rio Negro discutiam durante essa assembleia a inoperância do Estado com relação à melhor assistência aos indígenas; denunciavam também a presença e a opressão de entidades religiosas nas aldeias. Todos falavam em sua língua e um intérprete traduzia para o português, para que tudo ficasse registrado em ata. Samuel falou sobre as condições dos Yanomami no Amazonas durante dez minutos aproximadamente e descartou a tradução: “registra aí na ata que Samuel Yanomami não quer tradução para o português; tudo que eu falei já foi dito aqui pelos parentes. Ninguém ouve a gente e nem sequer vai ler, e a gente fica aqui repetindo...”

O legado da escrita a essas sociedades originárias nem sempre surte os resultados esperados. A escrita não só transfigura os saberes, como também traz a divisão dos espaços – reais e simbólicos – “destinados a essa ou aquela ocupação, uma forma de visibilidade e de dizibilidade do que é próprio e do que é comum. Esta mesma forma supõe uma divisão entre o que é e o que não é visível, entre o que pertence à ordem do discurso e o que depende do simples ruído dos corpos” (Rancière, 2017, p. 8). ***Há uma redivisão dos corpos sejam eles quais forem, mas a palavra é sempre soberana. Chega-se, então, ainda com Rancière, a um paradoxo: a voz viva se opõe à escrita morta. “[...] a letra morta vai rolar de um lado para o outro sem saber a quem se destina, a quem deve ou não falar”. Retomo a fala de Samuel Yanomami: “Ninguém ouve a gente e nem sequer vai ler, e a gente fica aqui repetindo...”***

2 Trabalho em três momentos, nos anos de 2008 e 2009, com os Yanomami no curso de magistério em língua indígena.

Nessas sociedades, a função da escrita viria para calar a voz viva? Cremos que sim para aqueles que são cientistas da escrita, que ao mesmo tempo que propõem uma escrita de direito, consideram que se apaga a materialidade de uma língua de oralidade.

Línguas de oralidade e formas de escritura

Parece claro que a história de nossas civilizações originárias, certamente, não se preserva unicamente através de uma cadeia (ou memória) oral. Há outras formas de escritura – todas não verbais – que não resultam da invenção do papiro e do alfabeto. Mas que decorrem da essência da oralidade que se constitui por outras peças de linguagem e que ao mesmo tempo constroem a Memória.

O que de interessante observo sobre os estudos da oralidade é, comumente, não se falar em formas de arquivo do que se tem chamado de memória oral. O único responsável pela preservação de histórias milenares – nas chamadas sociedades orais – tem sido o homem e a sua capacidade de organizar a memória na forma de relatos e mitos, ou na forma de transmissão de informações e mensagens através da comunicação, ambas garantidas pela oralidade³. Com isso, a memória de oralidade não tem uma inscrição material, empírica, o que coloca em xeque a memória oral (ou coletiva) como história. E, nesse mesmo movimento, se define memória como conjunto de lembranças.

Nesse aspecto, os elementos de visibilidade – grafismos, artefatos etnográficos, traçado das aldeias... – das sociedades orais teriam em si a função de comunicar, de transmitir mensagens, fato que, em certo alcance, procuro deslocar, falando não em meios de comunicação e de mensagens a serem decifradas, mas em formas de escritura, formas de arquivo, que trazem em si formas de discursividade. Porque o que interessa, prioritariamente, não é decifrar mensagens, mas buscar descobrir a forma de inscrição, ou seja, o arquivo historicamente constituído pelas sociedades de oralidade.

3 Confere Samain, 1992.

Necessário é pensar os elementos de visibilidade, além de objeto de especulação científica; pensá-los como peças significativas da história e ao mesmo tempo como marcas identitárias de cada povo. (Souza, 2016b e outros)

Há todo um discurso descrito e inscrito no traçado da aldeia. Não é um formato qualquer de disposição. Através dessa organização, se descrevem as relações de parentesco, a previsão dos casamentos, os lugares das lideranças políticas. Descreve-se a própria organização social do grupo, fator importante na preservação do grupo. E a língua em sua materialidade constitui todas essas relações.

Cada grupo imprime no artesanato uma marca específica que faz com que esta funcione como uma marca de identidade. Quando analisadas num conjunto variado, pode-se destacar cada peça segundo o grupo que a produziu, pois são diferentes os trançados, as formas diversas das caçarolas de argila e cerâmica, os traços decorativos, etc. No artesanato Bakairi, por exemplo, os pequenos bancos de madeira e as panelas de barro representam várias divindades; são zoomórficas e retratam a forma de seres originais, que remontam ao tempo das trevas (Souza, 1994). Enfim, têm uma relação direta com a cosmogonia e a história do grupo, por isso mesmo, funcionam como marcas de identidade. E a sua função, em termos de linguagem, é fazer parte do trabalho histórico da constituição da Memória. São em si mesmo peças de arquivo e não, numa direção inversa, peças que ilustrariam como se dá a passagem (mnemônica) do saber oral. Ou seja, se essas peças até hoje existem, costuma-se aventar que a cadeia de comunicação oral foi eficaz, quando, na verdade, são elas que alimentam e inscrevem uma gama de saberes.

Com relação à pintura corporal esta muda segundo o rito, segundo o mito. A pintura corporal, por exemplo, utilizada na dança do bakururu dos Bakairi, é representada diferentemente no corpo de cada pessoa e diz trechos contados no mito de origem. A pintura no corpo dos homens representa bichos diversos – anguido ‘ser

ancestral', enquanto a pintura no corpo das mulheres representa as casas de cada um desses bichos. A dança executada por homens e mulheres traz em seu movimento o acolhimento dos homens pelas mulheres, o que pode ser interpretado como o momento da concepção do povo propriamente dita.

As mulheres mais idosas são as que pintam as mais novas. Durante minha estada com os Bakairi, não observei, entretanto, nenhuma dessas mulheres "ensinando" às mais novas que casa específica cada pintura representava. No entanto, todos sabem o que aqueles traços simbolizam. O que quer dizer que não existe a preocupação de "traduzir", ou de se decodificar em termos de expressões verbais, a significação da pintura corporal. Não têm, portanto, o *status* de grafismos em sentido estrito, cujo domínio se daria por um processo específico de aprendizagem, como é o caso da aprendizagem da escrita em nossas sociedades. Significam na sua expressão material, no caso, o traço não verbal e não por uma possível verbalização.

Buscar entender como se constitui a memória das sociedades de oralidade é definir o alcance de todas essas formas de expressão como peças da história que é escrita - e inscrita - através do que vem a ser a um só tempo formas de escritura e formas de oralidade. O ponto de partida, porém, pode estar na compreensão do que vem a ser a materialidade de uma língua de oralidade.

Línguas de oralidade e materialidade discursiva

Em diversos trabalhos, venho definindo a materialidade de uma língua de oralidade, sem tomar a escrita das línguas como parâmetro. Uma língua de oralidade é aquela em cujo percurso não se tem o advento da escrita alfabética; recusa as expressões língua ágrafa e línguas orais, porque: língua ágrafa denota uma visão etnocêntrica a partir da qual, faltaria para esses povos o tipo de escrita dos ocidentais; língua oral, em geral, se define como registro, por comparação com a escrita.

A discussão da oralidade a partir da própria oralidade, e não a partir da sua visibilidade em línguas de escrita - lugar comum no estudo das línguas e na descrição dos discursos - conduziu à possibilidade de se falar na constituição da materialidade histórica no interior da própria história da língua - no caso, aquela que recupera e constitui mutuamente a história do povo e da língua - e não apenas no interior da historicidade do sentido dos enunciados e processos gramaticais um a um. Não dizemos com isso que esta última relação possa ser ignorada, ou apagada. O fato é que o modo como a materialidade lingüística vem sendo pensada - mesmo sem associá-la a uma realidade física, à materialidade do som - elide a historicidade própria da língua, em uma das expressões da sua constituição - aquela que não resulta, exclusivamente, da soma da historicidade dos enunciados um a um. Em larga instância, a materialidade histórica vem sendo trabalhada sem se supor a identidade da própria oralidade: esta vem sendo pensada como uma das formas de expressão do verbal - como registro - e não como uma das formas de arquivo, da memória. O parâmetro para a oralidade tem sido a escrita e, nesse caso, pensa-se errado não só a oralidade das línguas de oralidade, mas também a oralidade das línguas de escrita (Souza, 1995, p. 24).

Discutimos, em nossos trabalhos, vários aspectos inerentes à constituição das línguas de oralidade, como, por exemplo, dentre muitos, têm-se os evidenciais, ou marcas de atestação, que atribuem ao enunciado o valor de verdade. Orlandi (1999) observa com pertinência que a escrita em nossa sociedade atesta o dizer, difícil de ser refutado. Mas em línguas de oralidades o tabu, as crenças, os valores morais, os contratos, são instituídos histórica e ideologicamente nas formas de dizer materializadas discursivamente na estrutura da própria língua.

Venho desenvolvendo, junto aos Bakairi, o projeto *Língua Cantada, memória e discurso*⁴, com objetivo de pensar aspectos da organização social a partir da interdição que atravessa a partição das músicas por entre aqueles que podem cantar e não podem cantar, por entre aqueles que podem e não podem ouvir e em que condições certas músicas podem e não podem ser cantadas. A partir da relação entre língua e memória, é muito importante deixar claro que há na tessitura dessas músicas um reflexo da dimensão social instituída pelo conjunto de restrições com relação a quem pode cantar, ouvir e/ou dançar. Há canções que qualquer indivíduo, incluindo crianças, pode ouvir, dançar e cantar; há canções que apenas os homens podem ouvir e cantar; há outras que são exclusivas ao canto das mulheres e há, ainda, aquelas canções que todos podem ouvir, apenas os homens podem cantar, mas sua enunciação está restrita a um determinado ritual, como por exemplo, o Yakuigâdy ‘saudação aos ancestrais’. E, ainda, quando se realiza o Yakuigâdy, nenhum outro canto, sagrado, de saudação, de ninar, etc. pode ser ouvido. Em que momento, ou como essas regras instituídas nessa forma do arquivo da oralidade – memória institucionalizada – vão estar escritas?

Em momento algum. O ortografismo não dá conta, não apreende esses dizeres e outras formas de dizer. As condições de realização do Yakuigâdy, por exemplo, são extremamente complexas. Trata-se de um ritual em que são usadas 23 máscaras de madeira, algumas ovais e outras retangulares. Essas máscaras retratam entidades ancestrais ligadas à flora, à fauna e a determinados peixes. Cada máscara é possuída por uma família e o ritual só pode acontecer se todas as famílias estiverem de acordo com a realização e se não houver nenhum tipo de desavença entre elas. Além disso, só a família dona da máscara pode fabricá-la. Tudo isso se institui na e pela oralidade, não está preso a letras, mas inscrito na materialidade de uma língua de oralidade. São acordos tácitos⁵.

4 Projeto desenvolvido junto ao LACITO/CNRS dentro do programa CAPES-print/UFRJ.

5 Xagope (inédito) observa que várias famílias estão em desacordo sobre a alocação de terras para o agronegócio, abandonando o plantio de roças de toco. Há, segundo essas famílias, um contrato por escrito; há também um acordo apalavrado de que os

Trata-se de se pensar a oralidade, como produto da história (quando não houve a passagem para a escrita) e como lugar sócio-histórico de produção de sentidos, enfim como prática social de uma linguagem com uma materialidade específica, a oralidade. Vivenciei, certa vez, junto aos Tenharim-Parintintin⁶, uma situação emocionante. Durante uma aula que eu ministrava para o grupo de aproximadamente 20 alunos das etnias Parintintin e Tenharim, discutia o alcance significativo da palavra cultura. Falávamos de música, quando o Cacique Parintintin Luiz Kaite'i se levantou e perguntou se podia cantar a música de seu povo. Como se tratava de dois grupos diferentes, a pessoa que me assessorava nesse trabalho perguntou se o aluno Rosinho Tenharim não poderia cantar a sua música. Imediatamente Rosinho disse que não, porque ele não era responsável direto pela música e não poderia cantar sem autorização. Com o impasse, minha assessora insistiu.

Um cunhado de Rosinho pegou, então, uma folha de caderno e uma garrafa média de vidro de refrigerante que estava num canto da sala. No papel, em português, escreveu que, como era pertencente ao mesmo clã de Rosinho, lhe dava autorização para que cantasse. Em seguida, soprou o gargalo da garrafa como se tocasse uma flauta e repetiu na *língua tenharim* o que escrevera em *português*. Com esse gesto, Rosinho se viu autorizado e cantou também a música do seu povo. Quando terminou, devolveu a garrafa ao membro do seu clã. Este se levantou e me entregou a garrafa, com as seguintes palavras: “*Professora, por favor, guarde esse objeto porque agora ele é sagrado. Não é mais garrafa, e a criança não vai poder bulir com ele*”.

O confronto de culturas de dois mundos diferentes fica flagrante nesse episódio. Entram em jogo duas formas de significar o mundo – a escrita e a oralidade. Entram em jogo dois artefatos de

recursos financeiros só serão distribuídos, quando houver lucro. Os Bakairi, e eu diria os indígenas em geral, sempre acreditam nas palavras oralizadas. A voz é viva, diz Rancière.

6 O trabalho junto a esses dois grupos se deu num curso de formação de magistério indígena, coordenado pela Secretaria de Educação de Manaus, nos meses de junho e julho de 2008, respectivamente, na Aldeia Tenharim e na cidade de Humaitá, Amazonas.

arquivo da história – a folha de papel escrita em português, o som da flauta e a materialidade sonora da língua tenharim, silenciando a letra no papel. Entram em jogo duas formas materiais da linguagem – o verbal e o não verbal. Mas o gesto de cantar por alguém que não estava autorizado a fazê-lo só se efetua pelo rito da enunciação: o som da flauta e as palavras em tenharim.

Ortografismo e imaterialidades discursivas

O conceito de imaterialidade discursiva foi explorado por mim em trabalho anterior (Souza, 2011, 2013), quando da análise da homenagem feita por Brian de Palma (1987) a Eisenstein (1925), com relação ao batimento em paráfrases de duas cenas⁷: a escadaria na estação de trem e a escadaria de Odessa⁸. O filme russo, apesar de mudo, é parafraseado na emissão de frases em inglês a partir de um jogo prosódico em inglês que buscava se assemelhar ao movimento dos lábios da emissão das palavras russas silentes. Esse efeito prosódico (e outros) chamei de imaterialidades discursivas em compasso.

Pelo viés da escrita, entendo o ortografismo, na maioria das vezes, resultando em imaterialidades discursivas. Os textos mesmo escritos em língua indígena – ou seja parafraseados - produzem um efeito de opacidade, e os alunos indígenas, quando se deparam com esse tipo de enunciado, não se reconhecem como falantes dessa versão ortografada e não conseguem atribuir sentido ao que leem. Na verdade, o que acontece são textos com a estrutura do português e as palavras em língua indígena. Além disso, percebo na oferta de escrita do bakairi, por exemplo, erros de análise linguística propriamente dita: itens autônomos como advérbios usados como sufixos e sufixos usados como itens autônomos. A meu ver, porém, o problema maior está no apagamento da estrutura da língua, bem

7 Cenas dos filmes *Os Intocáveis* (Brian de Palma, 1987) e *O Encouraçado Potemkin* (Eisenstein, 1925).

8 O diretor americano Brian de Palma produz um jogo tenso de paráfrases no plano das imagens e no plano da sonoridade, apesar do filme russo ser mudo.

como da materialidade discursiva. Enumero a seguir alguns exemplos com relação a um material sobre a língua tapirapé.

Em 1982, durante 20 dias, estive com Yonne Leite produzindo na escola Tapirapé (Mato Grosso), um caderno de exercícios e um livro de textos na língua tapirapé. Trabalhávamos com um grupo de 8 a 10 alunos indígenas e com os dois professores locais não indígenas, que viviam há bastante tempo com os Tapirapé. Durante esse processo eram elaborados pequenos textos em português e traduzidos para o Tapirapé. Os alunos a quem se destinava o material já tinham um certo domínio da escrita.

Yonne e eu estabelecemos os critérios de organização do material. Os textos produzidos seriam agrupados em função de quatro unidades em torno das quais se organizava a vivência dos Tapirapé: a roça, a mata, o rio e as festas, seguíamos uma das críticas feitas por Meliá aos materiais didáticos que não refletiam a cultura do grupo e a falta de conteúdo semântico. Durante uns quatro dias, fizemos também um levantamento de palavras com os sons mais produtivos na língua, atendendo, ainda, ao princípio de biunivocidade na relação letra e som. A unidade de abertura do livro abrangia a roça “Ka”, em tapirapé. Usávamos também ilustrações com desenhos feitos pelos alunos. O material foi impresso pela Prelazia das Irmãzinhas de Jesus e foi todo descartado após a total incompreensão por parte dos alunos do que estava escrito em tapirapé, já no texto de abertura. Onde estaria o problema neste texto e nos demais?⁹

Além de problemas de ordem pragmática, ou de ordem de palavras nas frases, considero que a falha maior está, justamente, no apagamento da materialidade discursiva da língua tapirapé. Tomo como exemplo o texto sobre a roça, da unidade I do material: o título era “**Ka**” ‘**A roça**’; a ilustração logo abaixo do título era de um homem derrubando a mata com a seguinte legenda “**Xe ropy akapit.**” ‘**Meu pai está derrubando a mata.**’.

9 Conferir Leite *et al* (1985, 1987) para detalhamento dos problemas que os alunos apontavam.

A primeira observação a fazer sobre o que havia de errado nesse pequeno texto está na relação entre o título e a ilustração. A língua tapirapé apresenta uma série de sufixos que modalizam os nomes com aspecto temporal: **Ka** significa a roça pronta; **ka-kwera** significa o que já foi roça ('ex roça') e **ka-ryma**, a 'futura roça'. De início, achamos que bastaria corrigir o título para **Karyma**, que o problema estaria resolvido no que se refere à textualidade em seu todo, já que o texto verbal – 'está derrubando a mata' – descrevia o processo do que viria a ser uma 'roça futura' – **karyma**. Entretanto, a falta de compreensão persistiu.

Em trabalho anterior (Souza, 1986), analisei três gêneros textuais distintos produzidos na língua tapirapé: a descrição de uma foto, a narrativa de um mito e o relato de uma caçada. Em comum entre os três textos é a presença das marcas de atestação do dizer. São marcas que, entre outras funções, estabelecem um contrato entre interlocutores asseverando ou não o valor de verdade sobre o que está sendo enunciado. Muito presentes na maioria das línguas nos discursos relatados. Nesse sentido, há duas formas de se relatar o que alguém disse: uma quando o locutor assevera o dizer, porque testemunhou o conteúdo do enunciado sob relato; outra, quando o locutor relata o que ouviu dizer por outra pessoa e, nesse caso, não atesta o conteúdo do enunciado. São atos de fala performativos, praticados por quem relata.

Este contrato entre interlocutores, entretanto, não se restringe, como teoricamente vem sendo tratado, às formas de se relatar o discurso de outros, uma vez que qualquer fato que alguém enuncia, mesmo sendo um fato praticado em primeira pessoa, precisa mesmo assim ser asseverado. Observe um trecho do relato¹⁰ da caçada à onça (Souza, 1986):

10 Dados escritos ortograficamente. O sinal ? corresponde à oclusão glotal.

Ã?era kwee â-pak
então passado 1^a.p. acordar-atestado
'Então, logo, acordei.' (atestado)

Ã?era kwee â-inop kâto i-tse?ena
então passado 1^a.p.ouvir bem 3^a.p.falar-atestado
'Aí, ouvi ela piando. (atestado)

Por esse pequeno exemplo, pode-se verificar que a função da atestação é bem mais ampla do que asseverar os dizeres do outro, mas sim o de garantir o efeito de verdade sobre qualquer ato enunciativo e, além disso, instituir discursivamente a posição-sujeito no ato de dizer. No exemplo anterior, esta posição se define como aquele que não mente, mas dependendo das condições de produção, esta posição pode ser definida de outra forma.

No bakairi, as formas de atestação não são enunciados isolados como no tapirapé. Os verbos de dizer não trazem as marcas de pessoa, quando o locutor não atesta o que relata, e quando garante a veracidade do que diz nestes verbos aparecem as marcas de pessoa.

Um pequeno exemplo, em bakairi, de como pode ser definida a posição-sujeito daquele que diz está no uso de **auguele** [au-gue-le 1^a.p.-dizer-aspecto]. Em abril deste ano (2023), participei das comemorações da festa do mês do índio – abril. Eu estava dentro da Casa de Cultura, onde um grupo de mulheres ralava a mandioca para o preparo do beiju e da bebida. Maria era quem comandava os trabalhos e explicitava todas as etapas que deviam ser seguidas a partir dali, como, por exemplo, ir para o local de prensagem da mandioca e fazer a farinha na cozinha comunitária. A cada explicação que ela dava, fechava sua fala com **Auguele!** '*Sou eu que estou falando!*'. Perguntei à Maria, por que naquele momento, se dirigindo diretamente às mulheres, havia a necessidade de repetir **Auguele!** '*Sou eu que estou falando!*'. Respondeu: "*Tania, foi dada a mim a tarefa de comandar as mulheres nesse trabalho de lidar com a mandioca.*

*E quando eu digo **Auguele**, estou cumprindo o que disseram pra eu fazer.” **Auguele!** ‘Sou eu que estou falando! é bem mais que uma marca de atestar o discurso relatado de si próprio; é também um ato de fala performativo, mas que extrapola as regras pragmáticas da enunciação. O funcionamento dessas marcas é da ordem discurso, institui o lugar político-ideológico de quem enuncia, de quem pode, em determinadas condições de produção, dizer **Auguele!** ‘Sou eu que estou falando!*

São dizeres que instituem as sociedades de discurso, “cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”:

o ritual define a qualificação que devem ter os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (Foucault, 1970 [1996], p. 39).

Uma outra característica da estrutura da língua tapirapé está na formulação em alguns textos de uma estrutura explicitamente dialógica, o que costura toda a sua textualidade e é uma das marcas principais, na minha análise, da sua materialidade discursiva. Os textos tapirapé descritivos apresentam sempre uma estrutura de diálogo e se iniciam sempre por uma pergunta, mesmo que esta seja de teor retórico. Nesses textos não temos marcas de atestação. É o que se constata com os três textos que analisei anteriormente (Souza, 1986) e o que melhor ilustra esse aspecto seja, talvez, a descrição da foto (transcrita aqui em português):

Que mulher índia [tâ?e ‘interrogativo’] é essa que está aí deitada com o filho, os dois se cobrindo?

Por que vocês dois [tâ ‘interrogativo’] estão aí de dia dormindo com o filho de vocês?

Vocês [tâ?e ‘interrogativo’] estão com calor? Olha vocês estão cobertos!

Onde vocês [tâ ‘interrogativo’] estão deitados? Não [tâ?e ‘interrogativo’] é na terra?

Quem é [tâ ‘interrogativo’] esse homem índio, imóvel sentado?

Com certeza [tana] enquanto a esposa dorme, ele vigia.

A esposa está ali estendida, deitada com o filho na terra, deitada e coberta até o peito.

A esposa está lá dormindo com o próprio filho deitados na terra.

O próprio esposo está lá vigiando o sono dela, imóvel, sentado de cócoras.

Nessa forma de descrever, além de uma estrutura dialógica, há o operador **tana** ‘com certeza’, que funciona como um operador discursivo, cujo alcance na textualidade do texto descritivo é bem marcado: num primeiro momento ele finda a fase das perguntas, pois a partir daí o locutor repete tudo que disse, agora em tom de afirmação; essa divisão do texto em dois segmentos assinala também o duplo papel de quem enuncia: o de locutor e o de interlocutor. Dois espaços enunciativos delimitados por **tana**. Interessante notar que não há marcas de atestação sobre o que o sujeito vê e diz, apesar de estar diante de um texto-imagem, este não funciona como enunciação de um fato atestado.

Quanto à dimensão de interlocução, dissemos anteriormente que o sujeito que enuncia atua como o que pergunta e o que responde, quando atua como locutor e interlocutor. Essa dimensão é mais complexa do que parece: a pessoa que descreve a foto se dirige a interlocutores imaginários – as pessoas retratadas na foto. Que não respondem – como não seria diferente – às perguntas que lhe são dirigidas, e o locutor, a partir do operador – **tana** ‘com certeza’ – retoma o conteúdo das perguntas, agora de forma declarativa.

Trata-se da imagem de uma cena, de um evento. Não há marcas de atestação, apenas a confirmação do percurso do olhar sobre a foto.

Assim o texto descritivo se estrutura pelo escopo da interlocução, problema maior na agramaticalidade do texto que abria a primeira unidade do caderno de textos que elaboramos – Xe ropy akapit ‘Meu pai está derrubando a mata’ -, apresentado como legenda de um texto-imagem. O texto descritivo, em verdade, materializa discursivamente o percurso do olhar e a memória de como os Tapirapé dizem o mundo. Em “Xe ropy akapit ‘Meu pai está derrubando a mata’”, as palavras são Tapirapé, mas a materialidade discursiva é de uma língua outra, o português. São muitos os exemplos que podíamos enumerar aqui, escolhemos alguns que ilustram o que chamo de *ortografismo* e de *imaterialidade discursiva*, processo parafrásico não entre enunciados entre si: o intervalo semântico aqui não é entre x e y , na produção de feitos metafóricos (PÊCHEUX, 1975); é entre línguas historicamente determinadas, resultando em imaterialidades discursivas.

Considerações finais

Tudo que dissemos até aqui se abriga sob uma política de escrita. O ato de escrever, como diz Rancière, é o ato de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação. Uma ocupação por ser um gesto capaz de “alegorizar” a constituição de uma comunidade de escrita através do sensível. Quando falamos de povos originários, falamos de sociedades de discurso e de línguas de oralidade. Com certeza a partilha da escrita com o todo – ou com parte – dessas sociedades vai resultar em apagamentos: ao se partilhar a escrita de uma língua, como mostramos aqui – processo no qual atuamos sob o imaginário de um saber cristalizado e o desejo de dar uma memória escrita a uma língua de oralidade – atropelamos a historicidade da língua e a constituição da identidade que se faz na e pela língua. Achávamos que ouvíamos os consultores indígenas, pedindo a tradução de frases isoladas de contexto, e não nos demos conta de

que eram indizíveis, incalculáveis e, por fim, transpostas em letras materialmente sem sentidos.

Talvez seja esse o resultado da aplicação de uma tecnologia em toda e qualquer sociedade e, talvez, com o passar do tempo, essa tecnologia institua uma outra materialidade discursiva para essas línguas de oralidade. Mas enquanto os textos forem apenas uma língua outra, uma alegoria da língua.... esbarramos com o indizível.

Referências

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, [1970]1996

LEITE, Yonne *et al.* O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. *Boletim do Museu Nacional* – Nova Série, n. 53. Museu Nacional, 1985

LEITE, Yonne *et al.* O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In: OLIVEIRA FIHO, João Pacheco de. (org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ e Editora Marco Zero, 1987.

MATTOSO-CÂMARA Jr., Joaquim. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1977

ORLANDI, Eni P Pulcinelli. Língua Nacional e Saber Metalingüístico: um projeto singular. **Relatos**, n. 5, DL/LEL/Unicamp, 1997

ORLANDI, Eni P Pulcinelli.; SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) *Política Linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 1988.

RANICÈRE, Jacques. *Políticas da Escrita*. 2 ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências Sociais. *Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia*. Niterói, RJ: UFF, 1992.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. *Diário de Campo*. (inédito), 1984.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Considerações sobre a estrutura discursiva da língua Tapirapé. O Histórico e o Discursivo, *Série Estudos*, 12, 1986.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A questão discursiva e a elaboração de

cartilhas em línguas indígenas. In: SEKI, Lucy (org.) *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. *Discurso e oralidade. Um estudo em língua indígena*. Tese (de Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas, SP: IEL, 1994.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. O estudo das línguas indígenas e o Setor de Linguística do Museu Nacional-1956-1960. In: MARIANI, Bethania.; MEDEIROS, Vanise. (org.). *Ideias linguísticas: formulação e circulação no período JK*. Campinas, SP: RG Editora, 2010.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Discurso e cinema: (i)materialidades discursivas e efeitos metafóricos. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM E III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. (ENELIN), 4. *Anais [...]*. Pouso Alegre, MG: Universidade Vale do Sapucaí, 2011.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Discurso e cinema: (i)materialidades discursivas e efeitos metafóricos. *CASA*, Araraquara, v.11, p.23-37, 2013.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Political and Linguistic Aspects of the History of Indigenous Linguistics in Brazil. In: ASSUNÇÃO, Carlos. *et al* (orgs). *Tradition and Innovation in the History of Linguistics*. Münster, Germany: Nodus Publikationen, 2016a

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Memória, arquivo e oralidade. *Policromias* – Revista de estudos do discurso, imagem e som. v. 2, n. 2, 2016b

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. *Língua e instrumentos linguísticos*, v. 24, p. 132-150, 2021.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Política linguística, política de línguas e línguas silenciadas. In: FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo *et al* (orgs). *Políticas Linguísticas e as Línguas Indígenas Brasileiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022

XAGOPE, Valdo Kutaiawa. *Organização do léxico em bakairi, língua e cosmogonia*. Tese de doutorado em elaboração, (inédito) 2023.

“PRÊMIOS LITERÁRIOS CIDADE DE MANAUS”:
O NACIONAL E O REGIONAL NO BATIMENTO ENTRE
A MEMÓRIA E A ATUALIDADE NA AMAZÔNIA

Élcio Aloisio Fragoso
(UNIR)

Angélica Paixão dos Santos
(IFRO)

Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior
(UNIR/UFAC/IFRO)

Introdução

A compreensão sobre os “Prêmios Literários Cidade de Manaus” requer um olhar atento à sua constituição e ao seu funcionamento nesse específico espaço de interpretação, que é a Amazônia. Os sentidos produzidos sobre nação e região são fundamentais para compreendermos a relação entre o nacional e o regional nesse concurso organizado por instituições do município da cidade de Manaus. O funcionamento dessa premiação é determinado por fatores históricos, ideológicos e políticos, e a memória desempenha um papel importante nesse processo, na sua relação com o imaginário e o simbólico, que estabelece a forma como a literatura é compreendida e trabalhada. É importante destacarmos que, ao falarmos de memória, nesta análise,

estamos mobilizando um conceito específico de nossa perspectiva teórica - a discursiva, dessa forma:

A memória discursiva faz parte de um *processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos* (Mariani, 1996). Courtine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no **interdiscurso**, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos (Ferreira *et al.*, 2001, p. 20, grifos do autor).

Com isso, compreendemos que esses imaginários presentes no discurso que estamos analisando não são estáticos nem universais, pois eles são constituídos ideológica e historicamente, e estão sujeitos a transformações ao longo do tempo. Transformações estas que se dão numa relação de tensão, num jogo político que é ideologicamente afetado e determinado, sobre o que é ou não regional ou nacional. E é através da análise discursiva desse objeto que podemos observar essas relações de sentidos, bem como as posições sujeito que são estabelecidas nessas condições de produção. É fundamental considerar como essas posições são ocupadas e como os critérios de premiação podem legitimar certos discursos e não outros.

Em suma, a análise discursiva dos “Prêmios Literários Cidade de Manaus” nos permite compreender as complexas relações entre o nacional, o regional, no batimento entre a memória e a atualidade. Por meio da perspectiva teórica da Análise de Discurso Materialista, podemos investigar as representações imaginárias que permeiam esse concurso literário, analisando as formulações que materializam as concepções de literatura nacional e regional.

Precisamos, para começar esta nossa análise, explicitar ao nosso leitor com qual noção de nação estamos trabalhando do ponto de vista teórico, neste artigo. Desse modo, encontramos em Carolina Rodríguez Zuccolillo (2000) uma concepção histórica de sujeito e de sociedade que sustenta as reflexões que fazemos neste estudo: “As nações são modos de existência das sociedades historicamente determinados, constituídos segundo condicionamentos políticos e econômicos particulares” (Zuccolillo, 2000, p. 193).

Nesta direção, em seus pressupostos teóricos, a autora formula que o nacionalismo estabelece modos simbólicos de existência dos sujeitos no interior das sociedades nacionais, onde o que está em jogo é a definição da natureza da relação do sujeito com o Estado (*idem*, p. 193).

O nacionalismo está significado de várias maneiras, desde o sentimento de pertencimento e solidariedade até a defesa de valores e interesses nacionais, que se dão sempre numa relação de tensão. Desta perspectiva, ele desempenha um papel crucial na formação da “coesão social” (unidade) e da “coexistência pacífica” entre diferentes grupos de uma nação. Ao mesmo tempo, o nacionalismo também pode ter (e tem) um viés excludente, promovendo a marginalização e a discriminação de grupos considerados “não pertencentes” à nação, ou os de nações outras.

A noção de nacional no discurso literário do século XIX aparece ligada à língua que por sua vez é formulada por este discurso na tensão entre a descrição e a interpretação. Para José de Alencar (1865), “*a língua é a nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo [...]*”. Assim, a pergunta inicial que nos colocamos aqui é: o que seria a literatura (nacional) para este autor? Muito já se falou, já se estudou, já se escreveu sobre esta questão, em áreas e perspectivas teóricas muito diversas. Mas pensamos que seja oportuno ainda trazermos algumas reflexões teóricas sobre esta questão para compreendermos certos discursos produzidos, sobre a literatura, na atualidade como o de “Prêmios Literários Cidade de

Manaus”, um concurso de literatura, que também constitui o objeto desta pesquisa. Como o “nacional” e o “regional” estão significados neste discurso? Por que (não) dividir em categorias? O que está implicado nesta (não) divisão categórica?

Este discurso literário, como um discurso fundador,¹ instaura uma memória nacional em relação à língua portuguesa no Brasil. Esta língua expressaria a nacionalidade do pensamento do povo brasileiro. Então, a alma/a essência do povo brasileiro seria o que singulariza a língua portuguesa como nacional no Brasil. Desse modo, esta língua se naturalizaria como nacional e o discurso literário, a nosso ver, tem um lugar decisivo na constituição desta memória nacional. Este saber (literário) abre também no Brasil para uma posição estilística (Fragoso, 2006) que ganhará espaço maior (como disciplina) a partir do século XX.

1 O Discurso Fundador é uma noção central na teoria da Análise de Discurso, que procura investigar como os discursos constroem sentidos e produzem efeitos ideológicos e de poder. Ele é o discurso fundante que estabelece uma formação discursiva específica, ou seja, um conjunto de discursos e práticas sociais que compartilham determinadas regras, valores, crenças e modos de constituição de sentidos. Segundo postula Eni Orlandi (2001, p. 7), “em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional”. Esse discurso tem o poder de instituir uma ordem simbólica e, portanto, determina a forma como os discursos subsequentes serão compreendidos e produzidos dentro da formação discursiva estabelecida. Ele cria um campo de possibilidades discursivas e delimita o que pode ou não ser dito e pensado em uma determinada sociedade, comunidade ou instituição. Além disso, o Discurso Fundador é uma ferramenta para a legitimação de certas ideologias e práticas sociais, garantindo a reprodução e manutenção das estruturas de poder dominantes. Ao analisar o Discurso Fundador de uma formação discursiva, é possível compreender as relações de poder, as ideologias subjacentes e as estratégias discursivas utilizadas para consolidar determinadas posições sociais e políticas. De acordo com Eni Orlandi (2001, p. 24) “O discurso fundador se faz em uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, aí produzindo uma ruptura, um deslocamento. Não se trata pois, quando falamos em discurso fundador, de pensar em fundação de sentidos como se eles pudessem ter uma origem punctual. Como já tivemos ocasião de dizer inúmeras vezes – já que se trata de um princípio da análise de discurso – sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo e não têm uma origem circunscrita referível”. Assim, a análise do Discurso Fundador permite desvendar as estruturas de poder e as relações de dominação que estão presentes na linguagem e nos discursos, revelando como os sentidos são constituídos em determinados contextos sociais.

A literatura se apresenta, então, no século XIX, como um saber distinto e independente da língua gramatical. Esta instituição literária estabelece uma leitura, legitimada por sujeitos autores que desta posição imprimiam interpretações, enquanto a outros caberia o papel de repetir as ditas interpretações. Portanto, a literatura no século XIX é vista como não sendo linguagem. Ela é extraída da linguagem e passa a configurar um conteúdo subjetivo/expressivo.

Ainda quanto ao século XIX, na literatura, a língua devia expressar a alma e o espírito de um povo. Cabia ao literato fazer isso com recursos ornamentais (retóricos) e estilo. O escritor/o literato tem esta missão de escrever este estilo. Esta concepção literária de língua a limita ao que é expressivo. O literário é significado assim, atrelado à língua, mas como um trabalho, uma missão social, uma profissão:

Assim pois, todo o homem, orador, escritor, ou poeta, todo o homem que usa da palavra, não como um meio de comunicar as suas ideias, mas como instrumento de trabalho; todo aquele que fala ou escreve, não por uma necessidade da vida, mas sim para cumprir uma alta missão social; todo aquele que faz da linguagem não um prazer, mas uma bela e nobre profissão, deve estudar e conhecer a fundo a força e os recursos desse elemento de sua atividade. [...] (Alencar, 1856 *apud* Bechara, 1979, p. 42).

O literário é separado da língua, ao se constituir como esta atividade especial, ornamental. De nossa perspectiva teórica, o literário não é somente esta atividade ou este trabalho especial com a palavra (língua) e a língua não apenas é a “expressão da alma e do espírito”. Desse modo, os autores/os escritores não se reduzem àqueles que escrevem suas obras como “criação literária”. Entendemos, por outro lado, a literatura no século XIX, não como um “projeto imaginado” de nação, de língua, representado em obras, verdadeiras criações literárias, mas, sim, enquanto um discurso em

suas condições reais de produção, ou seja, em suas determinações reais de existência.

Atividade ligada à escrita, considerada a primeira revolução tecnolinguística na história da humanidade, conforme Auroux (2014), a literatura é um instrumento linguístico, cujo funcionamento não é simples de descrever visto que é articuladamente à sociedade que ele deve ser analisado, considerando-se um dado momento da história dessa sociedade.

Historicamente, a literatura é instituída enquanto uma atividade artística da linguagem (escrita) que, assim como a língua, é uma atividade humana ligada à alma/ao espírito de um povo. Neste sentido, a literatura é um instrumento relacionado ao desenvolvimento próprio e civilizatório de um povo. Concebida assim, a literatura mantém uma relação direta com a identidade de um povo. Mais que isto, ela é vista como um produto da atividade humana, como um conjunto de obras escritas. E isto, a nosso ver, a delimita demais, fechando este saber em uma leitura de arquivo que se reduz a documentos, nos quais encontraríamos a interpretação verdadeira, dada e acabada pelos seus autores. Entendemos, então, de nossa perspectiva teórica, que a leitura deve ser entendida em relação às condições históricas, ideológica e políticas em que ela é produzida. Interpretada como um objeto de leitura (prazer e fruição), a literatura se reduz ao conjunto de obras escritas.

Se tudo isto que acabamos de dizer pode parecer empírico demais, no entanto, é de uma perspectiva teórica muito específica que faremos a análise de nosso objeto de estudo, neste texto: a literatura no concurso “Prêmios Literários Cidade de Manaus”. Nesta direção, entendemos que precisamos de um dispositivo teórico de leitura para realizarmos a análise de qualquer objeto que seja. Não é diferente com o objeto literário.

Filiado à Análise de Discurso Materialista e à História das Ideias Linguísticas, articuladamente, este capítulo busca trazer, inicialmente, algumas considerações acerca da constituição do discurso

literário e sua relação com a construção do Estado nacional brasileiro, no século XIX, para compreendermos o sentido de nacional e de regional que está sendo produzido, enquanto efeito, em discursos oficiais sobre a premiação literária na cidade de Manaus.

Constituído sob uma região da memória colonialista, presentemente marcada, mas nem sempre visível, o discurso literário, no século XIX, significa a nação brasileira representando-a imaginariamente no batimento entre esta memória (colonialista) e a atualidade deste acontecimento (o discurso literário). Temos, então, na literatura, um discurso que no século XIX constrói um referente identitário para o Brasil, pela língua. (Fragoso, 2013).

Portanto, a literatura constitui-se como o discurso que nacionaliza a língua, que a identifica como própria de um povo. Para nós, a literatura do século XIX é um dos lugares em que se dá a construção de um imaginário de unidade de identidade nacional brasileira. Essa memória colonialista ressoa no discurso literário, inclusive no discurso que tomamos como objeto desta pesquisa.

A literatura do século XIX é responsável por criar um referente identitário para o Brasil por meio da língua. Ela produz a ilusão de uma nacionalização da língua, identificando-a como própria de um povo e reafirmando, o que pensa ser, sua importância cultural e social. Nesta direção, através da literatura, a língua se torna um elemento central na construção da identidade nacional, estabelecendo o efeito de unidade entre a nação e seu patrimônio linguístico (língua/Estado/nação).

Fortemente atravessado por esta região da memória colonialista e ocidental, conforme já dissemos, o discurso literário, no século XIX, se formula introduzindo o sujeito nacional dotado de uma “alma” e de “espírito” que o distingue do indígena (selvagem), reforçando o sentido de que a civilização salva os espíritos do estado de natureza selvagem. Assim, entendemos que o discurso literário em sua constituição dava ênfase a esta forma dominante e preconceituosa (ocidentalizada) de ver o

outro, negando a posição de sujeito nacional ao indígena. Este, considerado um sujeito selvagem que precisava passar pela conversão religiosa ideológica, pela submissão a esta estrutura ideológica, para se salvar.

Vista assim como um saber legítimo, a literatura, no século XIX, representa imaginariamente uma atividade artística, um conjunto de obras, produzindo o efeito de um produto acabado, unívoco e fechado. Estamos querendo dizer que o discurso literário representa o imaginário colocado em funcionamento pelo colonizador no processo de colonização. Ler o discurso literário (enquanto um arquivo) sem trabalhar a estrutura deste imaginário para compreendermos seus efeitos de sentido na constituição histórica deste discurso, é, de nosso ponto de vista teórico, ficarmos na evidência dos sentidos (artístico e identitário) que se apresentam como inerentes ao literário.

É importante dizer que, neste capítulo, estamos compreendendo a literatura como um processo discursivo que no século XIX significa a língua portuguesa em relação à língua nacional, uma língua expressiva, especial. Não se trata simplesmente do emprego de recursos literários, mas de uma formulação em que, em sua materialidade, podemos ver a relação entre língua e história (exterioridade).

Dito isso, podemos dizer que se no século XIX se constrói o imaginário de uma literatura nacional com base na identidade desse povo, pois a literatura assim como a língua deviam representar a “essência” nacional, isto é, a alma desse povo, dessa forma se cria o estilo literário nacional – atualmente, como no discurso de documentos oficiais do concurso “Prêmios literários Cidade de Manaus”, qual ou quais sentidos estão investidos nas palavras nacional e regional, relativos à literatura? Nos parece, à primeira vista, que a literatura é trazida para dentro do Conselho Municipal de Cultura que trata dos trâmites acerca do concurso. Cultura nos parece abranger também categorias que não são tradicionalmente

consideradas literárias. Neste sentido, literatura é vista como uma produção cultural nacional e regional.

Não refletir sobre o nacionalismo linguístico/literário defendido pelo Romantismo no século XIX é não se atentar aos sentidos nacionalistas e seus efeitos na sociedade, em particular a nossa, neste século (XIX) determinado, e suas consequências nos séculos posteriores, sobretudo na política. Nestes últimos anos, em nossa sociedade, particularmente falando, podemos observar a presença deste sentido nacionalista na política com toda força e autoritarismo que ele imprime.

Este concurso de premiação institucionaliza uma produção literária, dando visibilidade a obras literárias vencedoras do concurso em âmbito nacional e regional. Entretanto, nos questionamos que sentidos estão em jogo nesta divisão, a princípio, feita entre o nacional e o regional, acerca da literatura? Há um já-dito sobre a literatura nacional que precisamos retomar para compreender os sentidos que estão postos por este discurso. Esta defesa de uma literatura nacional se sustenta em uma memória de sentidos do século XIX que introduz a identidade desta literatura relativa a sua nacionalidade. Esta memória, por sua vez, reformula elementos de uma certa região da memória colonialista ao se instituir como nacionalista.

Nesta memória literária nacional do século XIX, o nacional está posto como ligado à alma de um povo. Vemos que a língua/literatura tem um lugar central neste momento para representar imaginariamente a identidade, significada como “essência” desse povo. Estão significadas aí uma língua e uma literatura homogêneas. As diferenças não entram neste conceito de nacional, pois é de uma unidade de nação que se trata a conjuntura social, política e ideológica do século XIX. O nacional se refere a esta identidade essencialista desse povo e não a sua historicidade, movimento na história, dessa forma, ele é definido por esta identidade intrinsecamente subjetiva, evidência do um que apaga o outro, em sua constituição.

Desse modo, não tem espaço para a diferença neste sentido de identidade nacional, esse outro é o estrangeiro, estranho a si mesmo. É somente o que diz respeito a esta unidade que se legitima. As diferenças, conforme podemos ver nos dias de hoje, migram para características regionais, aspectos culturais que não mexem com esta memória nacionalista literária. Enfim, quando tratados pelo viés da cultura, o nacional e o regional, relativos à literatura, não fazem trabalhar de fato a relação entre a unidade e a diferença. Há um apagamento da história e do político em detrimento do que é cultural, nacional, regional. De modo que, em nosso entendimento, se deve ter um cuidado ao se referir a expressões como “literatura nacional” ou “literatura regional”, pois estas não são tratadas em suas historicidades, mas, sim, como características essencialistas/identitárias ou aspectos culturais. Esta memória, a nosso ver, está produzindo efeitos de sentidos no discurso destes documentos oficiais sobre premiação literária.

Esta literatura nacional é elaborada no século XIX como um discurso artístico que “expressa” a naturalidade, essência desse povo, em contradição com a civilidade. Fica claro que a submissão à escrita da língua portuguesa legitima essa literatura, excluindo-se, assim, a oralidade, forma diferente, outro gesto de interpretação conforme Orlandi (2022) que desestabiliza a unidade da escrita da língua portuguesa, politicamente superior às línguas faladas pelos indígenas. O artístico-poético entra como uma linguagem especial, mas não como uma forma que materializa a diferença. Na relação com a língua portuguesa, unidade linguística do Estado nacional, a literatura se constitui como um espaço em que a língua é empregada de modo especial, poético, uma subcategoria da língua escrita gramatizada, literal, que possui o sentido primeiro/verdadeiro. No discurso literário do século XIX, no Brasil, a língua (nacional) tem este funcionamento. Ela se singulariza como “expressiva” e não como tendo uma materialidade própria.

Esta memória nacional constituída à literatura brasileira no século XIX ressoa sentidos no discurso formulado pelo Concurso

“Prêmios Literários Cidade de Manaus”, lançado pela prefeitura de Manaus e organizado pelo Conselho Municipal de Cultura (Concultura), com apoio da Fundação Municipal de Cultura, Turismo e Eventos (Manauscult). Em 2023, este concurso realizou sua 12.^a edição. Circular como um Concurso nas categorias regional e nacional – que foi alterada a partir da nova lei dos Prêmios literários, n.º 2960, de 05 de outubro de 2022, com a unificação das categorias – corrobora a concepção de literatura como uma atividade que consiste em cultivar a palavra escrita. A atividade literária é vista como uma profissão que tem no escritor um fim em si mesmo. A própria expressão “Prêmios Literários” produz este efeito de sentido.

Nessas condições de produção, nos questionamos se de fato vencer o concurso em uma de suas categorias e ganhar o prêmio insere este sujeito escritor como autor do que diz e de tudo que implica a autoria na sociedade, na história e por que não dizer da língua?

A posição de escritor na literatura brasileira reproduz o imaginário de escrita como uma atividade não comum do uso da linguagem. Nesta atividade, o escritor explora os recursos da linguagem. Esta profissão literária, a nosso ver, sustenta o imaginário de que a escrita literária é especial, individual (a própria noção de estilo tradicionalmente empregada remete a este imaginário de individual), subjetiva. A escrita literária não é a escrita da linguagem comum.

Essa visão reforça a ideia de que a escrita literária se diferencia da escrita da linguagem “comum”. Ela é concebida como uma forma de expressão artística que vai além da simples comunicação e busca explorar as potencialidades estéticas e simbólicas da linguagem. Essa concepção coloca o escritor em uma posição privilegiada, atribuindo-lhe um *status* especial dentro do campo literário.

É necessário questionar os discursos que romantizam a figura do escritor e reafirmam a ideia de uma escrita literária distante da linguagem “comum”. A autoria literária deve ser compreendida em suas dimensões sociais, históricas e ideológicas levando em

consideração os processos de constituição de sentido, as relações de poder e as formas de representação presentes na prática escrita.

Dessa forma, é fundamental ampliar a compreensão da escrita literária como uma manifestação histórica e ideológica, reconhecendo sua complexidade e sua relação com a linguagem. Isso nos permite repensar as concepções tradicionais de autoria, estilo e individualidade, e promover uma visão mais ampla e contextualizada da produção literária.

Como dissemos, é este imaginário de escritor que está funcionando neste discurso. Os critérios para avaliação das obras literárias, descritas no Edital 01/2021 do Concurso, considerando o mecanismo de antecipação, conforme nos diz Pêcheux (1993), deixam ver este imaginário de escritor, de obra/de leitor e de língua que está posto:

6.8. A análise dos critérios acima deverá levar em consideração os seguintes conceitos: a) Originalidade e relevância da obra: neste critério, será considerada a individualidade da temática escolhida, a criatividade dos processos linguísticos e do plano de construção textual; b) Qualidade estética e literária da obra: diz respeito aos elementos intrínsecos da criação literária, considerando a literariedade, a singularidade criativa, o trato com a linguagem e a riqueza metafórica que enforma a composição da escritura, considerando as peculiaridades do gênero literário da obra; c) Qualidade de escrita do texto: entende-se por qualidade de escrita do texto o rigor com o plano de elaboração da linguagem, a capacidade que a obra tem de ampliar o repertório linguístico do leitor, a riqueza e a singularidade do processo de escrita da obra, bem como a observância do plano gramatical na composição da linguagem; d) impacto na sociedade e contribuição à cultura: visa avaliar a pertinência da obra para a sociedade e a forma como ela favorece a cultura brasileira e amazônica e a formação dos sujeitos leitores (Manaus, 2021, p. 24).

Que concepção de literatura, do literário, está formulada nesse recorte? Literatura como produção de obra artística. Nesta produção, se espera do candidato originalidade, individualidade, criatividade. A obra é uma criação literária/estética, uma composição que, olhando intrinsecamente para seus elementos, explicita o trato com a linguagem e a riqueza metafórica. A composição da linguagem na obra literária é vista como singular em seus aspectos gramatical e de qualidade de escrita.

Para nós, estes critérios e conceitos para além de estabelecer padrões que devem ser levados em consideração pelo escritor na escrita de sua obra, dizem respeito a um outro tipo de autor (ia) e linguagem que é uma questão muito mais ampla.

Esta autoria já foi objeto de estudo de autores que pensaram a relação entre autor e obra, isto é, como a relação entre autor e obra no domínio da literatura, como é o caso de Foucault (1996), que, sem dúvida, teoriza este conceito, lançando luz para o que aparentemente estava posto como evidente à noção de autor. Em nosso trabalho aqui em tela, queremos analisar esta questão da autoria (nacional, regional?) em relação à linguagem e seu funcionamento. Desse modo, nos perguntamos, qual é o imaginário de língua que está pressuposto neste discurso oficial do Concurso “Prêmio Literário”? Qual o imaginário de escritor (e de obra) está funcionando aí? E quanto ao leitor, qual o imaginário de leitor que está posto neste discurso? A sequência recortada anterior nos dá pistas para compreendermos os efeitos de sentido que estão em jogo sobre língua, escritor/obra e leitor no fio deste discurso oficial.

O efeito escritor que vemos ser representado imaginariamente no fio deste discurso joga com sentidos de um artista que tem o manejo na composição da linguagem. Este artista é o literato, o escritor. A obra, por sua vez, está significada neste discurso como o produto dessa composição da linguagem, uma composição artística, elaborada por um artista da palavra (o literato). Este imaginário de obra literária joga com sentidos de originalidade, inventividade,

criatividade, literariedade, singularidade etc. Joga também neste imaginário o sentido de religiosidade (o criador e sua obra). O escritor/autor é aquele que cria/inventa a sua obra.

Além disso, percebemos que nessa relação entre escritor e obra, está em funcionamento um imaginário de escritor como um autor criativo e singular. Espera-se que o escritor desenvolva uma obra artística original, relevante e esteticamente qualificada. A obra é vista como uma expressão única do escritor, refletindo sua individualidade, estilo e capacidade de criar um texto literário que seja valorizado pela sua qualidade estética e literária.

O imaginário de língua que está perpassando este discurso é o de uma língua literária. Para nós, na literatura a língua tem outro funcionamento, não se tratando de uma função ou de um uso especial ou de um trabalho composicional com a língua. Da perspectiva literária, o literato cria (sobre) a língua, uma língua especial, que é uma espécie de subcódigo (como nos diz Barthes, 2004) da língua gramatical. Dessa língua gramatical derivariam “desvios” que são tratados como a possibilidade de criação, de invenção literária. Ainda se referindo a Barthes (2004), este estado neutro da linguagem seria, assim se pensa, o código de referência de todas as linguagens “excêntricas”, que dele não seriam mais que subcódigos.

O imaginário de língua pressuposto neste discurso oficial do Concurso “Prêmios Literários Cidade de Manaus” é aquele que valoriza a linguagem como um instrumento artístico e estético. A língua é concebida como um recurso expressivo que permite ao escritor criar obras literárias singulares e ricas em termos de trato com a linguagem e riqueza metafórica. Há a expectativa de que a obra literária apresente originalidade, individualidade e criatividade na escolha temática, nos processos linguísticos e na construção textual. A língua é vista como um meio através do qual o escritor pode manifestar sua visão de mundo e sua habilidade em lidar com a linguagem de maneira estética.

Em nossas reflexões, a literatura é um discurso em que temos a língua funcionando de um certo modo e não de outro. Este funcionamento discursivo somente poderá ser descrito se o considerarmos do ponto de vista institucional, ideológico etc. Em relação ao discurso oficial do Concurso “Prêmios Literários”, a língua, conforme estamos analisando aqui, é representada imaginariamente como literária.

De nossa perspectiva teórica, a literatura não é um “desvio” da língua gramatical. Tampouco, este desvio é considerado um trabalho criativo, inventivo, especial ou excêntrico. Entendemos que se trata, sim, de uma interpretação, isto é, de um processo discursivo que significa a língua de um certo modo. Temos um batimento entre descrição e interpretação.

Sobre o efeito leitor, no discurso oficial do Edital “Prêmios Literários”, o imaginário sobre o leitor brasileiro é o que o considera como aquele que repete a interpretação dada pelo autor. O autor tem plenos direitos sobre o leitor. Quando se fala em “formação dos sujeitos leitores”, no discurso do Edital, que sentidos estão em jogo aí? Então, estas obras constituem referência para a formação desse leitor, na sociedade, favorecendo a cultura brasileira. Leitura aqui está posta como uma atividade espontânea, centrada no indivíduo psicológico que deve ampliar seu repertório linguístico. Entretanto, considerar a leitura e o leitor por meio deste imaginário, não trabalha os efeitos de uma região da memória colonizadora que, a nosso ver, está produzindo sentidos no modo como a leitura e este leitor estão sendo falados neste discurso.

No que diz respeito ao imaginário de leitor, o discurso do concurso sugere a expectativa de que o leitor seja impactado e beneficiado pela obra literária. O leitor é concebido como alguém capaz de apreciar e ser enriquecido pela literatura, ampliando seu repertório linguístico e sendo levado a uma reflexão mais profunda. O leitor é visto como um sujeito que pode se relacionar com a obra de forma culturalmente relevante, sendo incentivado a refletir sobre a sociedade e contribuir para sua formação como sujeito leitor.

No discurso oficial do Edital, é esta interpretação literária/artística que está investida na formulação dos critérios, ou seja, é este imaginário sobre língua, escritor/obra e leitor que está representado ali. Desse modo, estamos propondo uma análise discursiva deste material que permita trabalhar com noções que levem em conta as determinações reais em que ele se desenvolve para que se compreenda as formações imaginárias que estão em jogo ali (os sentidos dados à literatura e essa divisão posta entre de literatura nacional e regional), não ficando apenas nos critérios e nos conceitos como um fim em si mesmos.

A divisão entre nacional e regional, na literatura brasileira, está ligada a essa memória colonialista/nacionalista, visto que temos o regional funcionando em relação a essa memória de uma literatura nacional enquanto unidade, que como dissemos anteriormente, ao analisar especificamente o discurso de Alencar no século XIX, ela nega ao sujeito indígena a posição de cidadão/de sujeito nacional (algo que não é negado somente ao sujeito indígena).

Nas relações de força e de sentidos entre esses dois discursos (nacional e regional), temos o que Orlandi (2012) chama de “armadilhas da identidade”, visto que, ao significar o regional, os sentidos de nacional se materializam pelo funcionamento do político².

Dessa forma, compreendemos que esse discurso que se coloca como aquele que busca a valorização da literatura e dos escritores regionais (amazonenses), como podemos ver no recorte a seguir, evidencia ainda mais essa diferença, e que os sentidos de regional estão constitutivamente ligados aos sentidos de literatura nacional. É interessante pensar nesse recorte como um discurso, que apesar de jornalístico, é produzido/institucionalizado pela própria Manauscult, instituição de fomento dessa premiação.

2 Para Orlandi (2014), o político está no fato de que tanto os sentidos como os sujeitos são divididos (em si e entre si). Dessa forma, político, de nossa perspectiva teórica é a divisão dos sentidos e dos sujeitos, que são constituídos em determinadas condições de produção e não outras; e inscritos em formações discursivas específicas.

O fomento busca, também, incentivar a participação de novos talentos e valorizar os escritores amazonenses em sua própria casa, para que não precisem recorrer a outros Estados, como, por exemplo, o poeta Luiz Baccellar, com sua conhecida obra “Frauta de Barro”, que precisou vencer o prêmio Olavo Bilac, da Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1959, que teve como jurados Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, para ganhar projeção nacional (SEMEF, 2023).

A partir da análise do recorte da matéria publicada no *site* da Manauscult, compreendemos que a criação desse concurso e esse efeito de “valorização dos escritores amazonenses em sua própria casa” que esse discurso produz, se dá na conjuntura dos discursos de mundialização e da institucionalização de políticas linguísticas de direito à língua, como efeito de sentido de um processo de resistência, de sujeitos pertencentes a grupos linguisticamente minoritários, que resultou em legislações de cooficialização de línguas, de acordo com Oliveira Júnior (2018).

Dessa forma, os “Prêmios Literários Cidade de Manaus” funciona como espaço de projeção nacional que institucionalmente legitima esses escritores amazonenses “regionais” como autores. Ao mesmo tempo que também regula quais escritores terão suas obras publicadas e quais não terão, ou seja, regula sentidos. Essa premiação institucionaliza um gesto de interpretação para essas obras, que está materializado nos critérios de avaliação. Esse gesto de interpretação está posto no edital, e posto também para os sujeitos na posição de “jurados”. Dessa forma, os “Prêmios literários cidade de Manaus”, ao institucionalizarem esse gesto de interpretação para as obras literárias, determinam os processos de constituição dos sentidos (constituição, formulação e circulação) da produção literária do século XXI, especialmente da cidade de Manaus.

O regional se significa na “escolha” de temas, personagens e cenários próprios daquele lugar nas obras literárias, na ilusão de que

essa escolha seria consciente e que com ela teríamos a expressão e valorização das diferentes realidades e grupos sociais, produzindo o efeito de diversidade. Porém, compreendemos que há, além disso, um gesto do político, que regula esses dizeres, em determinadas formações discursivas, conforme afirma Orlandi (2015, p. 34): “em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

Nos sentidos dados à literatura, nesse discurso, – em que a vice-presidente da Manauscult, ao formular que a literatura atuaria na “formação de um capital intelectual das crianças e dos jovens” – ressoa também uma memória funcionalista significando a literatura como tendo uma função social. Assim como no edital, temos funcionando nos critérios de avaliação uma memória estruturalista que é colocada em relação à memória funcionalista, como podemos ver no item

c) Qualidade de escrita do texto: entende-se por qualidade de escrita do texto o rigor com o plano de elaboração da linguagem, a capacidade que a obra tem de ampliar o repertório linguístico do leitor, a riqueza e a singularidade do processo de escrita da obra, bem como a observância do plano gramatical na composição da linguagem; (Manaus, 2021, p. 24).

Dessa forma temos a atualização de uma memória que coloca esses dois discursos (o funcionalista e o estruturalista) de forma associada, sentido de literatura este que retoma a definição dada por Antônio Candido no texto “A literatura e formação do homem” de uma “[...] literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 2012), sendo o estudo de filiação estruturalista como um momento analítico (não crítico) em que se deixa em suspenso, problemas relacionados ao autor, ao valor e à atuação psíquica e social, se concentrando na obra como objeto de conhecimento; e o estudo funcionalista da literatura definido como

“[...] um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana” (Candido, 2012, p. 82).

Para o autor, em “*Literatura e Sociedade*” (1965), só podemos entender a obra literária “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”, sendo que ambos os fatores (internos e externos) se combinam como “momentos necessários do processo interpretativo”. É interessante ressaltar que estamos trazendo Antônio Candido, nesse texto, como uma memória que ressoa no discurso que estamos analisando, isto é, nos sentidos de literatura formulados no Edital da premiação e pela Manauscult. Nossa filiação, que é a da análise de discurso materialista, (re)trabalha os conceitos de texto e de contexto deslocando essa relação para discurso e condições de produção.

Regional, nesse discurso, está significado como *da região norte* e, mais especificamente, *da cidade de Manaus*, como o nome da premiação já evidencia e como observamos no Edital do concurso em “Parágrafo Único: Os seguimentos regionais são destinados a autores que residam em Manaus há pelo menos 3 (três) anos ininterruptos, devendo ser apresentado, no ato da inscrição, comprovante de residência ou documento similar que comprove a residência” (Edital 01/2021 – Prêmio Literário Cidade de Manaus 2021).

Como dissemos, ao mobilizar os sentidos de regional, as instituições que organizam o concurso mobilizam, pelo político, também os sentidos de nacional pois esses sentidos estão constitutivamente ligados, numa relação de força e de dominância. Essa contradição podemos ver até mesmo pelo valor das premiações que produz o sentido de uma literatura regional de menor valor, na posição de inferioridade em relação a literatura nacional, como observamos no Art. 2.º da Lei n.º 1843 que institui a premiação “Serão pagos no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para os vencedores da versão nacional e R\$ 3.000,00 (três mil reais) para os vencedores da versão regional.” (Manaus (AM), 2014).

Neste discurso, o regional é significado em relação ao nacional que é considerado a referência de unidade, enquanto o regional é visto como o local. Portanto, a literatura regional refere-se a produções e escritores locais, no caso específico deste discurso, residentes na cidade de Manaus/AM. Persiste, a nosso ver, nesta divisão nacional/regional o sentido constituído por uma memória colonialista de que o regional precisa ser valorizado, de que precisa de legitimação, enquanto que o nacional, referido a uma unidade da língua portuguesa, está legitimado como a literatura desta língua.

A memória colonialista é reformulada com o discurso nacionalista, no século XIX, que na literatura, vemos o poético reivindicar este lugar próprio do nacional. O poético é significado como “a tradução das imagens poéticas dos indígenas”. Para nós, trata-se da representação imaginária do indígena. Neste sentido, o discurso literário no século XIX não se desloca desta memória colonialista em que a imagem do indígena está colada a sua naturalidade, em ser selvagem, muito distante da sua real condição de existência. Portanto, este discurso nacionalista que surge no Brasil no século XIX é a base da constituição do discurso literário desta época. Ele (o discurso nacionalista) é historicamente determinado, não sendo meramente uma questão de “expressar a essência/a alma nacional”, e textualiza o político uma vez que neste discurso o sentido de unidade da língua portuguesa está significado como nacional, apagando-se, dessa forma, o próprio político.

Em relação ao discurso do concurso “Prêmios Literários Cidade de Manaus”, a categoria nacional retoma esta memória literária do século XIX. Enquanto que neste século busca-se distinguir na literatura o nacional do clássico português, no discurso do edital, o nacional refere-se a “autores brasileiros domiciliados ou não no Brasil”. A literatura nacional continua ser a literatura em língua portuguesa, ao passo que a regional dá destaque aos aspectos culturais.

Enfim, a nosso ver, não temos como refletir sobre esta questão da literatura nacional x literatura regional, conforme está formulada

no discurso do edital, sem trazermos uma questão de linguagem de fundo acerca da relação entre unidade x diversidade na história das línguas no Brasil. O regional, na literatura, é objeto de inúmeros trabalhos, entretanto, de nossa perspectiva teórica, ele não é meramente o que é local, e que realça os aspectos culturais, ou seja, o regional, na literatura não se reduz a escritores locais que enfocam suas regiões. Tem uma questão política aí muito interessante de ser observada. Não basta tratar do regional ou da cultura como um fim em si mesmo, de uma perspectiva positivista, afirmando a identidade, concebida como múltipla, plural. Para nós, o regional deve ser tomado na tensão entre a unidade e a diversidade, considerando o Estado e suas políticas de línguas. Vista como local, cultural e regional, a literatura é naturalizada, apagando-se assim a relação que é política entre o nacional e o regional.

O edital “Prêmios Literários Cidade de Manaus” constitui-se em um discurso sobre a literatura em que vemos o nacional e o regional movimentando sentidos nesse espaço de interpretação (Amazônia), constituídos por uma certa região da memória colonialista.

Esta prática discursiva significa a literatura como uma formulação criativa, original, inventiva, distinta da formulação científica. A literatura é vista, então, como um objeto de leitura importante para a formação intelectual do sujeito (crianças e jovens). Portanto, está funcionando com este discurso o imaginário de intelectualidade ligado à leitura da obra literária. Sentidos estes que circulam no Brasil desde o século XX, como podemos ver na análise feita por Mariza Vieira Silva, sobre a obra *A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil* (1943), de Fernando Azevedo cujo discurso, de acordo com a autora, significa o Brasil da seguinte forma:

De saída, na introdução da primeira parte, já ficamos sabendo que, no Brasil, há um fenômeno de decalagem entre cultura e civilização, tendo em vista que esta já desabrochou em nós [...] enquanto aquela – a cultura – apresenta, ainda graves lacunas quantitativas e

qualitativas. Somos, portanto, civilizados [...]. Mas não somos cultos, ou seja, temos uma defasagem acentuada nas coisas das letras, das ciências e das belas-artes, da instrução e da educação, do desenvolvimento intelectual [...]. Entramos, assim, nessa história da cultura já em “falta”: falta de cultura (Silva, p. 136, 2015).

Resumindo, entendemos que, conforme dissemos anteriormente, está funcionando no discurso do edital “Prêmios Literários Cidade de Manaus”, analisado aqui, este imaginário de falta de cultura, de intelectualidade, na história brasileira. Neste discurso, a obra literária é significada como tendo um conteúdo que é inerente a ela. O escritor deve se apropriar deste conteúdo na elaboração de sua obra literária. Enfim, quem tem acesso a este conteúdo e o domina? Este conteúdo sobre literatura e língua portuguesa constitui para nós o imaginário de intelectualidade, pois se trata de um conteúdo que nunca saberemos por completo, e na falta dele, não nos constituímos como sujeitos instruídos, existindo sempre uma lacuna em nossa formação intelectual.

Considerações finais

O discurso sobre a literatura e os sentidos que lhe são conferidos, constituídos por uma certa região da memória colonialista e nacionalista, em “Prêmios Literários Cidade de Manaus”, foram analisados neste trabalho levando-se em conta o que Pêcheux (1990) sintetiza, ao dizer que a língua se dá no espaço de um contínuo batimento onde se encontram a memória histórica e a atualidade.

Nesta direção, o discurso de “Prêmios Literários Cidade de Manaus”, a nosso ver, não pode ser lido na evidência de um discurso oficial que dá publicidade a um concurso literário e ao estabelecimento de suas normas por meio de um edital. A leitura que realizamos neste capítulo acerca deste discurso considerou o gesto de interpretação que está investido em sua materialidade. Portanto,

não se trata, simplesmente, de uma descrição neutra de critérios que serão examinados enquanto conteúdos inerentes às obras literárias. De nossa perspectiva teórica, esta descrição naturaliza o conteúdo da obra literária, produzindo o efeito de um sentido único e intrínseco para a literatura.

Entretanto, dada a nossa concepção discursiva de linguagem não a concebemos como transparente, pois ela tem uma opacidade que é preciso atravessar. Assim, ao furarmos a memória do discurso deste edital, entendemos que um referente para a literatura é construído, não se tratando simplesmente de um conteúdo intrínseco à obra literária. Um certo conceito de literatura é defendido por este discurso. A obra literária é considerada como o produto que o escritor elabora, pelo seu conteúdo original, estético-literário, criativo, singular na escrita, entre outros aspectos formais da obra. Um imaginário de escritor (de obra literária, língua e de leitor) está posto com este discurso que não faz trabalhar os efeitos da naturalização, a evidência ideológica, sobre o sujeito, a língua e a literatura.

Ao analisarmos o discurso dos prêmios literários, podemos identificar a construção discursiva do referente acerca do nacional e do regional nos critérios de avaliação e observamos como a memória discursiva irrompe. A originalidade e relevância da obra são consideradas, levando em conta a individualidade temática, a criatividade linguística e o plano de construção textual. Além disso, a qualidade estética e literária da obra é valorizada, levando em consideração elementos intrínsecos da criação literária, como a literariedade, a singularidade criativa, o trato com a linguagem e a riqueza metafórica. Esses critérios são questões discursivas e refletem as expectativas em relação à produção literária, bem como explicitam os imaginários de língua, escritor e obra que permeiam o concurso.

A relação entre o nacional, o regional e a memória histórica é permeada por tensões e negociações. A compreensão desses conceitos, que não são meramente categorias, nos “Prêmios Literários

Cidade de Manaus” exige um olhar analítico, considerando os múltiplos sentidos e perspectivas presentes na produção literária. A análise discursiva nos permite questionar os imaginários de língua, escritor e leitor que são postos nesse contexto, buscando compreender como esses imaginários contribuem para a constituição de sentidos e para a definição do que é considerado nacional e regional na literatura.

Por fim, compreendemos que o discurso produzido nos “Prêmios Literários Cidade de Manaus” atualiza sentidos de uma memória do século XIX, a da literatura nacional. Assim como também (re)trabalha os sentidos funcionalistas de literatura que vimos em Antônio Candido (2012), enquanto uma literatura que atua na formação do leitor – a de ampliar o repertório linguístico –, bem como materializa uma forte filiação estruturalista, nos critérios de avaliação das obras no edital. Esses sentidos atualizados nesse concurso, ao se materializarem de forma institucionalizada, produzem efeitos de sentido de legitimação, regulam e determinam, de certo modo, a produção literária nacional (e por que não brasileira?), e principalmente, a produção literária regional na Amazônia (da cidade de Manaus/AM).

Referências

ALENCAR, J. de. *Pós-escrito*. In: ALENCAR, J. Diva. Rio de Janeiro, MINISTÉRIO DA CULTURA Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro, 1865. Disponível em: <<http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/diva.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BECHARA, E. José de Alencar e a chamada língua brasileira. *Rev. de Letras*, v. 1, n. 3, 18 jul. (1979) 2017.

CÂNDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, M. C. L.; GODOY, A. B. de et al. *Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001)*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

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

FRAGOSO, É. A. *O discurso da estilística na história da produção gramatical e na constituição da língua nacional*. Tese (Doutorado) - IEL-UNICAMP, Campinas, 2006.

MANAUS (AM). *Lei n.º 1.843, de 11 de março de 2014*. Cria os prêmios literários cidade de Manaus, institui o valor das premiações, e dá outras providências. Manaus: Prefeitura Municipal, 2014.

MANAUS (AM). Edital n.º 01/2021 – *Prêmio literário cidade de Manaus 2021*. [Dispõe sobre concurso para seleção de obras literárias inéditas, em língua portuguesa, de autores brasileiros, criada pela lei n.º 1.843, de 11 de março de 2014]. Prefeitura Municipal de Manaus, DOM, ed. 5090, p. 23 – 26, 05 maio 2021.

ORLANDI, E. P (org.). *Discurso fundador*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Mosaico de falas: muitos pontos de vista e de fuga. In: *Discurso e Leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. *Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. In: FRAGOSO, É. A.; CAMARGOS, Q. F.; FACUNDES, S. S. (orgs.). *Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia*. Campinas: Pontes, 2022.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SEMEF. ManausCult, 2023. *Prefeitura abre inscrições dos Prêmios Literários Cidade de Manaus 2023 e vencedores terão impressão de suas obras*. Disponível em: <<<https://manauscult.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-abre-inscricoes-dos-premios-literarios-cidade-de-manaus-2023-e-vencedores-terao-impressao-de-suas-obras/>>>. Acesso em: 23 fev 2023.

SILVA, M. V. da. *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

ZUCCOLILLO, C. M. R. *Língua, nação e nacionalismo: um Estudo sobre o Guarani no Paraguai*. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

ESCOLA INDÍGENA TUYUKA: LÍNGUA, MEMÓRIA, RESISTÊNCIA

Jonas Prado Barbosa
(UFSCar)

Luciana Nogueira
(UFSCar)

Introdução

Esse texto, que se filia à teoria da Análise de Discurso numa relação com a História das Ideias Linguísticas, consiste em apresentar alguns elementos da Escola Indígena Tuyuka - ʉtapinopona, a partir de documentos de estabelecimento das políticas de ensino desenvolvidas na escola, bem como de relatos de participantes dela, sobretudo do autor deste texto. Nosso foco é propiciar um espaço de reflexão que considere a língua e os sujeitos na relação com a memória e os gestos de resistência que aí se produzem.

Nesse trabalho, realizado em coautoria, é importante dizer que não seguiremos um formato mais canônico da composição da escrita. Deixamos marcadas algumas passagens em primeira pessoa com relatos do autor que vivenciou a escola Tuyuka, da qual tratamos neste texto. Nós levamos em conta um outro modo de se trabalhar a relação entre a memória e a atualidade, que passa pelo atravessamento da noção de memória de oralidade de Souza (2023,

no prelo)¹. Desse modo, tomamos um posicionamento político sobre a própria estrutura da escrita em que o funcionamento da fluidez da oralidade é constitutivo do texto.

Vale dizer que esta parceria tem se construído e se consolidado no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa de iniciação científica, financiado pela FAPESP (processo n. 2022/14415-7), sobre a cooficialização de três línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. A pesquisa é desenvolvida por Jonas do Prado Barbosa, na Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora Luciana Nogueira.

A escola indígena tuyuka surge num cenário e momento de mudanças na educação indígena na região do alto Rio Negro. A criação da Escola Indígena Utapinozona Tuyuka (Aeitū) de Ensino Fundamental completo (Decreto Municipal n.13) se deu em 2002, sendo que a aprovação do projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental da Escola Indígena Tuyuka, pelo Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, só se deu em 2005 (mesmo ano de início do funcionamento do Ensino Médio integrado na Escola Indígena Tuyuka)². Sobre esse contexto, é importante salientar que “Com a Foirn, Apiarn e Copiarn na vanguarda da educação escolar no rio Negro, começam a ocorrer grandes mudanças nas escolas da região, decorrentes tanto da mobilização indígena como das novas diretrizes nacionais para a educação escolar indígena”. (Cabalzar; Oliveira, 2012, p. 32).

É também o momento da elaboração e institucionalização da Lei de Cooficialização de três línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira: o baniwa, o nheengatu e o tukano. Nesse sentido,

1 Fazemos referência ao texto de Tania Conceição Clemente de Souza, intitulado “Línguas de Oralidade, Ortografismo e Materialidade Discursiva”, que compõe este livro.

2 Em 2005 o Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio da Escola Indígena Utapinozona Tuyuka foi construído e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação, porém, até o momento, não foi aprovado ou reconhecido pelo governo do Amazonas, embora tenha sido noticiado no próprio portal do MEC no mesmo ano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/4285-sp-1433464930>. Em 2008, houve a regularização do funcionamento do Ensino Médio na Escola Tuyuka, como sala de extensão da Escola Estadual Irmã Inês Penha.

a expansão do tukano e até sua cooficialização como política linguística tem efeitos na política de línguas dessa região, isto é, na relação entre línguas, sobretudo em relação à língua tuyuka. A partir de Orlandi (2007), podemos compreender a diferença entre as denominações “política linguística” e “política de línguas”. Para a autora, quando se fala em política linguística, os sentidos são tomados como se fossem inerentes às línguas e suas teorias. A língua é compreendida como um instrumento manipulável, que pode ser organizado em função de sua escrita e das práticas escolares. Por outro lado, quando se fala em política de línguas, “damos à língua um sentido político necessário” (Orlandi, 2007, p. 8). Desse modo, compreendemos a língua como afetada, isto é constituída pelo político, como “corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (Orlandi, 2007, p. 8). Então, tratar como política de línguas é pensar já nas formas sociais sendo significadas “por e para sujeitos sociais e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos” (Orlandi, 2007, p. 8).

Apresentaremos, a seguir, relatos e alguns pontos do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tuyuka, nos direcionando para a sua potencialidade enquanto um projeto educacional que fortalece a identidade, a cultura e as relações sociais do povo tuyuka. Ainda assim, é preciso considerar que um projeto como esse não acontece sem enfrentar obstáculos e a resistência se dá de diversas formas. Nesse sentido, é preciso se atentar para o fato de que:

Na prática, a implementação de projetos de escolas diferenciadas na região sempre tem sido problemática. Antes ou depois da promulgação das novas legislações federais, programas nacionais e outros documentos favoráveis a implantação de escolas indígenas específicas, interculturais, multilíngues, muitas iniciativas vanguardistas enfrentaram e continuam enfrentando grandes obstáculos, devido à estrutura verticalizada dos sistemas educativos local, estadual e nacional, que

operam segundo a lógica tradicional, definida num sistema burocrático e rígido que não se flexibiliza para atender as inovações propostas e conduzidas pelas escolas indígenas (Cabalzar; Oliveira, 2012, p. 41-42).

O nosso texto apresenta, além destas considerações iniciais de breve contextualização das questões aqui tratadas, uma seção com relatos da experiência de Jonas (Suniã) com a educação escolar indígena na escola *Utapiuopona*. Na sequência, uma seção para discutir alguns aspectos do projeto político pedagógico da escola e como a língua *tuyuka* é central em sua constituição. Por fim, uma seção em que discutimos brevemente o conceito de memória, em relação às sociedades de oralidade, numa perspectiva discursiva, a relação entre memória e resistência. E as considerações finais.

Relatos de Suniã (Jonas) da experiência na Escola Indígena Tuyuka

Eu me chamo Jonas Prado Barbosa, com nome indígena Suniã da etnia indígena *Yéba-Mahsã*, ou conhecida também como *Makuna*. Meu pai, de nome indígena *Pidó* e em português Luciano Amaral Barbosa, da etnia *Yéba-Mahsã*, é casado com uma mulher da etnia *Tuyuka* do grupo *Miñodokapuara*, a minha mãe, de nome indígena *Sumé* e nome em português Deolinda Prado Barbosa. Aqui destaco que os nomes indígenas variam a cada povo, remetendo a diversas origens, para alguns como estrelas, luas, sol e para outros em mitos, lendas etc. A nomeação ocorre ao longo do crescimento para algumas etnias, e a outros o nome é dado ao nascimento da criança. Os povos indígenas do tronco linguístico *Tukano*, presentes com predominância na bacia do rio *Uaupés*, já nomeiam seus filhos ao nascimento, fazendo um ritual de *yeripona bahseré*, que é proteção contra doenças presentes no espaço onde vivemos. Conforme a tradição, a criança recebe essa proteção por meio da defumação do breu e cigarro. O nome dado à criança no nascimento tem origem e sua base nos mitos de origem e dos primeiros seres humanos que

originaram no mundo. Já que a nossa origem, das etnias dos Tukano Orientais, tem início através de gente-peixes (*wai-mahsã*), tem toda a rota de transformação através de cobra canoa (*pamurí yukusoro*). Então, para poder dar nome a uma criança, o pajé e *kumu* tem que percorrer toda a rota de transformação através de benzimento e reza de proteção contra o espírito dos males, protegendo o “coração” da criança para que cresça saudável e forte.

Os meus antepassados, como o meu avô e o meu bisavô, vieram da Amazônia, da parte da Colômbia, da Calha do Rio Komeña, em razão das guerras entre etnias rivais devido aos roubos de mulheres para terem como esposas. Então, chegando na parte do território brasileiro, nos anos de 1930 e 1940 se estabeleceram nas cabeceiras do Rio Açaí, afluente do Rio Tiquié, mais tarde se mudando para a comunidade Tuyuka onde houve trocas de casamentos entre as duas etnias. A partir de então, em 1991 eu nasci na aldeia Tuyuka após os meus pais terem se estabelecido na aldeia, onde cresci até meus cinco anos de idade.

Naquela época, os missionários tinham construído uma escolinha rural³ de alfabetização, da primeira à quarta série, a qual frequentei pelo menos o primeiro ano na escola, e mais tarde me mudei para o Distrito mais próximo, a 20 km da aldeia, uma aldeia de tamanho grande com dominância do povo Tukano, com mistura de Dessano e outras etnias variadas, onde os missionários mantinham uma escola desde a pré-escola até a oitava série. Lá nessa escola dos

3 Escola São Pedro localizada em São Pedro, anterior à escola Tuyuka. Para situar essa denominação de escolinha rural, trazemos aqui as palavras da diretoria da FOIRN (2009-2012): “Até a segunda metade da década de 1990 nenhuma escola da rede municipal de ensino de São Gabriel da Cachoeira estava reconhecida oficialmente através de um ato legal de criação. Com o passar do tempo, alguns secretários municipais de Educação adotaram a educação escolar indígena como uma política do município. A partir de então todas as escolas nas comunidades do interior, antes chamadas de escolinhas rurais, foram reconhecidas como escolas indígenas diferenciadas, ainda sem o devido apoio financeiro e pedagógico reivindicado pelo movimento indígena local, e sem o Estado assumir a educação escolar indígena como uma política de governo mais definitiva. Acontecem “altos e baixos” acompanhando as mudanças de gestores municipais, de quatro em quatro anos. (Abrahão de Oliveira França, Baré; Maximiliano Menezes, Tukano; Luiz Brazão dos Santos, Baré; Irineu Laureano, Baniwa; Erivaldo Almeida, Wa'ykana). (Cabalzar, F. D., 2012)

padres comecei meus estudos. Naquela época, eu tinha aprendido somente a língua tuyuka na minha infância, eu sentia dificuldade de falar e conversar em língua tukano. Quando comecei a estudar nesse colégio dos padres, eu passei a ter contato com essa língua Tukano, inclusive a língua portuguesa, sendo que nessa última eu tive mais dificuldades ainda. Eu estava chegando em um lugar muito diferente, pois nunca tinha saído da minha aldeia. Meus primeiros anos foram muito difíceis, porque os meus pais me deixavam junto com meus irmãos mais velhos, com os parentes e conhecidos e tinham que voltar para a aldeia, trabalhar na roça e depois de uns três ou quatro meses levar farinha, beijus e outros derivados de mandioca para nós podermos nos alimentar durante o ano letivo. Fiquei lá nessa escola dos missionários⁴ até quando estava fazendo a quarta série, aos meus 11 anos de idade, que era então em 2002.

No entanto, no ano de 2002, a escola tuyuka estava nos seus primeiros anos de funcionamento, e foi quando saímos da escola dos padres para recesso de julho para as férias na nossa aldeia. Chegando lá, nos deparamos com uma escola indígena Tuyuka, que já tinha uma estrutura em que funcionavam salas de aula e com professores ensinando em língua Tuyuka. Com isso, eu me interessei e meus pais também decidiram me matricular lá, já que, como meus irmãos mais velhos é que cuidavam de nós na ausência dos nossos pais e eles já tinham terminado a oitava série, conseqüentemente não teríamos ninguém para cuidar de nós se continuássemos estudando na escola dos padres. Em um dos trechos retirados do site Descolonizando o Brasil, Higino Tenório⁵ fala justamente sobre essa questão: “Em consequência do intenso movimento político liderado a partir da comunidade de Mõopoea (São Pedro), quase todas as famílias que mantinham os filhos em Pari-Cachoeira retornaram e aderiram à Escola Tuyuka”. (Higino Tenório *apud* Barbosa, 2018, p.130). A partir

4 Essa escola é mencionada no Projeto Político-Pedagógico da Escola Tuyuka do seguinte modo: “A escola de Pari tem hoje cerca de 370 alunos no Ensino Fundamental. No entanto, ainda funciona ali uma educação centralizada, que adota programas de ensino e materiais didáticos indiferentes à realidade regional e local.” (PPP do Ensino Fundamental - Escola Tuyuka, 2000, p. 11)

5 Higino Tenório é idealizador e fundador da Escola Indígena ʘtapinopona - Tuyuka.

da nossa volta para a nossa aldeia já estávamos matriculados e começamos a assistir às aulas no início do segundo semestre de 2002, eu e mais dois irmãos, nessa mesma época também havia vários estudantes e jovens tuyuka estudando na escola dos padres, sendo que todos eles também retornaram para a aldeia para continuar seus estudos na escola Tuyuka.

A resistência pela língua na criação da escola $\text{U}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$ - Tuyuka

O começo da idealização para criação da escola indígena $\text{U}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$ - Tuyuka teve início na década de 1990, com a vista de que a Língua Tuyuka estava sendo esquecida e não sendo valorizada pelo próprio povo, a sua língua, suas histórias, suas origens e sua cultura em geral. Considerando isso, havia uma prática de adotar outra língua indígena dominante na região, a língua Tukano, a qual, inclusive, foi cooficializada em 2002 no município de São Gabriel da Cachoeira. A criação da escola tuyuka ocorreu com um forte objetivo de resgatar a sua língua, sua cultura e crenças ensinando aos mais novos os conhecimentos dos mais velhos. Como podemos conferir no Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado pelo próprio povo tuyuka para a Escola $\text{U}\text{t}\text{a}\text{p}\text{i}\text{n}\text{o}\text{p}\text{o}\text{n}\text{a}$ - Tuyuka (Ensino Fundamental)⁶:

A Escola Tuyuka tem o objetivo de fortalecer as comunidades e populações que permanecem em seus territórios de ocupação tradicional e buscam a melhoria do ensino e qualidade de vida.

Tem por objetivo **lutar pela autonomia no modo de ser tuyuka** e na relação com os outros, levando crianças e jovens a identificar-se com seu povo, valorizando sua cultura e posicionando-se com segurança diante dos demais povos e dos brancos, dialogando a partir do

6 Agradecemos imensamente à antropóloga Flora Dias Cabalzar por disponibilizar textos e arquivos do Projeto Político-Pedagógico - PPP da Escola Tuyuka. Os textos foram de suma importância para nossas referências e permitiram ter uma base para os meus relatos (Jonas) de experiência e convívio enquanto estudante da Escola Indígena Tuyuka.

respeito e conhecimento das causas e interesses das diferentes sociedades.

Preocupa-se com os problemas locais, buscando soluções a partir da participação comunitária de lideranças, mais velhos, jovens e crianças, homens e mulheres.

A região do rio Tiquié é uma região multilíngue. **Diante de um contexto em que o tukano tende a tomar espaço da língua tuyuka (deslocamento linguístico), busca-se estratégias para fortalecer e valorizar a própria língua**, que são ações a serem feitas dentro e fora das escolas: “Estamos buscando juntos estratégias, na escola e fora dela (PPP do Ensino Fundamental - Escola ʘtapinoṑona - Tuyuka, 2000, p. 12, grifos nossos).

Conforme a citação anterior, podemos ver explicitada a questão da importância da língua e como resistir pela e com a língua se caracteriza como um objetivo da Escola Tuyuka. É importante dizer que a implantação desse novo sistema educativo se deu em parceria⁷ com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e o Instituto Socioambiental (ISA), por exemplo. O próprio documento do PPP traz questões reflexivas sobre a implantação da escola e das suas estratégias de ensino por temas e o trabalho com a língua tuyuka como língua de instrução. Nesse sentido, a partir dessas modificações curriculares “alunos, professores e comunidades também estão mudando suas atitudes, **mais fortalecidos na fala e escrita na sua língua**, em sua cultura e escolas para enfrentar novas situações”. (PPP do Ensino Fundamental - Escola ʘtapinoṑona - Tuyuka, 2000, p. 13, grifos nossos). A escola impulsionou, assim, um trabalho de escrita na língua tuyuka.

7 “No contexto de reforma das escolas indígenas nessa região do rio Negro, tem importância o Projeto Educação Escolar Indígena do Rio Negro iniciado em 1998, por iniciativa da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), Instituto Socioambiental (ISA) e comunidades indígenas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés. O Projeto de Educação compõe uma parceria mais ampla entre Foirn e ISA que abrange também outros projetos, linhas de ação e fontes de financiamento para atender às demandas de associações indígenas regionais. (Cabalar; Oliveira, 2012, p. 26).

A escola Tuyuka propõe um ensino por ciclos e um currículo temático não disciplinar (*nirōmakañe buere*). Em 2000, diversas decisões foram tomadas com orientações para sua aplicação imediata. Então, junto da alfabetização em tuyuka, foi implantando o trabalho com um currículo temático (*nirōmakañe buere*), associado diretamente ao ensino via pesquisa (*saiña masire*). Dentre os diversos temas chamados de “temas importantes (*nirōmakañe*)”, um dos pontos é o ensino-aprendizado da história do povo tuyuka. Podemos dizer que um modo de se relacionar com a memória, é assim explicitado:

Na Escola Tuyuka, a valorização da cultura não significa só querer conservar, sem aceitar mudanças. Conservação e mudança não são vistas como coisas contrárias. Os dois pontos fazem parte da realidade de diálogo entre culturas. Valorizar a cultura e registrá-la de várias formas (cultura material, escrita, fitas e vídeos) não significa apenas querer conservar, mas querer se comunicar (PPP do Ensino Fundamental - Escola Utapinopona - Tuyuka, 2000, p. 17-18).

E, voltando nosso olhar para o trabalho com a língua(gem), sobre a relação da oralidade com a escrita, destacamos as seguintes passagens do documento:

Muitos “textos” da tradição oral estão sendo escritos pela primeira vez. É importante pensar e explorar pedagogicamente as relações entre oralidade e escrita: **Questionar se a produção de “textos escritos” é sempre necessária.** Quando o registro escrito é importante, é porque está dando vida à nossa língua, circulando de forma complementar à fala.

[...]

Observar as diferenças entre várias formas do discurso oral, e também do discurso escrito (criar

um conhecimento a partir da diversidade de textos que circulam na comunidade).

Diversificar formas de trabalho com textos orais ou escritos: Contar, recontar, escrever, ler, reescrever (os diferentes tipos de textos). A escrita pressupõe plano do que se vai escrever, rascunhos sobre o qual se altera conteúdo ou forma (não só ortografia!!). O professor deve ser o orientador destas leituras, releituras, reescrituras, “até o momento em que se decide que o texto está, para o momento, suficientemente bem escrito” (PPP do Ensino Fundamental - Escola Utapinozona - Tuyuka, 2000, p. 18-19, grifos nossos).

É relevante para nós recuperarmos esse trecho do PPP em que há uma compreensão do funcionamento da oralidade e da escrita que leva em conta suas próprias materialidades. Assim, conforme explica Souza (2016, p. 38), há uma *inscrição* que passa de geração em geração, historicamente, que se define desde o domínio da arte de contar histórias e mitos – “no qual a materialidade sonora é um dos grandes recursos de preservação da identidade da própria língua – até as expressões de visibilidade traduzidas nas pinturas corporais, no artesanato, na coreografia, etc.”.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio Integrado Indígena, que foi elaborado alguns anos depois da implementação do Ensino Fundamental, não traremos trechos para analisar aqui, até mesmo mesmo por conta dos limites de espaço do texto, mas gostaríamos apenas de trazer uma citação que dialoga com essa questão da língua, sobre a qual estamos colocando o foco, que é a valorização da língua e da cultura. Este é o ponto que inaugura o documento PPP do Ensino Médio, com um depoimento:

Fazendo diagnósticos lingüísticos, vamos definindo a política lingüística de cada etapa da escola e para toda a comunidade. Antes... “O povo tuyuka explicava o que estava acontecendo, dizia que a língua tuyuka estava

enfraquecendo cada vez mais... que a língua tukano estava muito forte, e nós, mesmo sendo tuyuka, estávamos falando demais a língua tukano; as meninas, como têm mães tukano, só falavam a língua da mãe”. Agora, muitos jovens e também adultos, “começaram a falar a língua tuyuka com a Escola Tuyuka”. Agora “falamos tuyuka mesmo em território dos tukano”, “falamos tuyuka na frente dos tukano, sem ter vergonha”; somos percebidos “com mais respeito” (Assessor pedagógico indígena – API – Higino Tenório). (PPP do Ensino Médio Integrado Indígena - Escola Tuyuka - Utapinoona, 2009, versão janeiro - revista, p. 2).

Quanto ao fortalecimento da identidade tuyuka, a partir desse projeto da Escola Indígena, vale conferir a dissertação de Justino Sarmiento Rezende, que trata da construção da identidade tuyuka em relação à escola Utapinoona. O autor estudou as práticas educativas escolares no processo de fortalecimento da identidade tuyuka e como a escola é espaço de fronteira entre a cultura tuyuka e a cultura escolar e é ressignificada em relação à escola ocidental, pensando-se aí a produção de conhecimento de diferentes modos na sociedade, na história. Antes de passarmos à próxima seção, uma nota importante sobre o nome da escola:

Utapinoona é o nome mitológico dos Tuyuka. A denominação «Tuyuka» provém da língua Nheengatú ou língua geral para descrever um tipo de barro ou argila muito utilizado para a confecção de artes cerâmicas. O nome Utapinoona (Filhos-da-Cobra-de-Pedra) é sagrado. Sua tradução é: Utã, pedra; Pino, cobra; Pona, filhos. Utãpino, Cobra-de-Pedra é o ser divino que cria o ser humano Tuyuka (Rezende, 2007, p. 43).

A seguir apresentamos uma imagem da Casa de Saber (*Basawi* na língua tuyuka) ou maloca como também é conhecida, que foi

construída junto com a escola, como parte desse resgate cultural, uma casa importante para as práticas culturais, onde são realizados aprendizados importantes para a manutenção dos conhecimentos tradicionais.

Figura 1 - Maloca Tuyuka - Comunidade São Pedro



Fonte: CABALZAR, F. D. (org.), 2012. *Ensaio Fotográfico. No tempo das Malocas*. © Aloisio Cabalzar/ISA, 2003.

Memória, oralidade e resistência na escola Tuyuka

Quando falamos em memória, numa perspectiva discursiva e não definida como um conjunto de lembranças, estamos levando em consideração a relação com a discursividade. Nesse sentido, se faz fundamental a elaboração de Souza (2016, p. 40):

Se retomamos aqui a questão acima sobre a construção da memória nas sociedades de oralidade, encontra-se a resposta mais corrente de que sua história se preserva através de uma cadeia de comunicação oral. Entretanto, se partimos da concepção de que não só os textos verbais – aqueles cuja inscrição se dá por ritos

mnemônicos-, mas também a cestaria, a cerâmica, a pintura corporal, a dança, a sonoridade das palavras, os ritos, os processos enunciativos, a morfologia da língua, a música, são formas de discursividade que, quando analisadas em sua relação com a instituição, chegamos à compreensão de como o trabalho da memória histórica gera a “memória coletiva” nessas sociedades. É possível verificar, então, que o processo de perpetuação da história é bem mais complexo do que uma simples cadeia de comunicação oral. São muitas e variadas as formas de arquivo das sociedades de oralidade..

Considerando isso, outro material que estamos analisando, conforme dito no início, é um documentário que traz depoimentos e relatos de participantes da Escola Utapinozona Tuyuka. Trata-se do documentário intitulado *Tuyuka: escola e língua de fronteiras*. Apresentamos a seguir um trecho/transcrição de uma fala do idealizador e fundador da escola, Higino Tenório, na ocasião da formatura de uma das turmas da escola, em que ele afirma⁸:

A partir da década de 1940, chega a escola aqui, no rio Musãkã (Tiquié), trazida pelos missionários. Aí eles já traziam o pacote “bem feito”, com ideais pré concebidas pelo estado. Isso fez a nossa cultura ficar cada vez mais descaracterizada. São 500 anos que os indígenas querem ter sua própria autonomia, construir sua própria educação, garantir a defesa do território e garantir sua vida (Higino Tenório, *apud* Barbosa, 2018, p.139).

8 As transcrições foram feitas por Jonas Prado Barbosa, ex-aluno da Escola Utapinozona - Tuyuka e autor deste texto. Essas transcrições estão publicadas em formato de e-book no site “Descolonizando o Brasil”, que foi elaborado com a Organização de Maria Thereza Alves, em conjunto com o Sesc Sorocaba com a parceria do Centro de Convivência da UFSCar - campus Sorocaba. “O e-book “Descolonizando o Brasil” surgiu de uma solicitação dos estudantes, que queriam escrever sobre intelectuais indígenas que eles consideram importantes e que não estão incluídos na narrativa da história oficial brasileira” (Site Descolonizando o Brasil - Disponível em: <http://www.descolonizandobrasil.com.br/#> Acesso em: 25 jul. 2023).

A escola Tuyuka foi pioneira naquela região nesse tempo. Como as aldeias eram compostas pelas etnias Tuyuka e Yéba-mahsã já havia duas etnias misturadas, e como a escola também era uma associação compunham, ainda, mais três aldeias tuyuka, em que os jovens dessas aldeias vinham estudar na sede, no caso na minha aldeia Moopoeã. Somente no período da alfabetização até a quarta série é que os alunos ficavam nas aldeias deles, pois a partir da quinta série se mudavam para a aldeia em que havia a escola sede. Nesses primeiros anos de alfabetização, até a quarta série, éramos ensinados e alfabetizados com a língua tuyuka, preparávamos os cantos em língua tuyuka e escrevíamos em língua tuyuka. Essa fase compreendia o 1.º e 2.º Ciclos, da quinta série a oitava série constituía a fase de 3.º e 4.º Ciclos. Nesta de 3.º a 4.º ciclos, os alunos eram de etnias e de aldeias diferentes: Tuyuka, Yéba-mahsã, Tukano, Bara, Barasano, Hupda e estudantes vindos da região do Rio Castanho, do Igarapé Onça, Rio Umari, Rio Abiu, parentes da parte do país vizinho Colombia, todas as aldeias mais próximas, mas nós tínhamos liberdade de falar em Tuyuka, Tukano, Yéba-mahsã, cada um falava sua língua e, na escola, aprendíamos em língua tuyuka e escrevíamos em língua tuyuka.

Como disse anteriormente, na escola, no 1.º e no 2.º ciclo fomos alfabetizados em língua tuyuka, pelos professores tuyuka. No 3.º e no 4.º ciclo aprendemos a língua tuyuka como primeira língua, português e espanhol como segunda e terceira línguas. Nas aulas de 3.º e 4.º ciclos, num primeiro momento a turma escolhia um determinado tema e depois de fazer planejamento nós íamos ao trabalho de campo para fazer entrevistas com os mais velhos e, dependendo da área de conhecimento, direcionávamos as entrevistas para homens velhos e/ou mulheres mais velhas. Após essa etapa de realização das entrevistas, fazíamos a transcrição delas, e em seguida passávamos para a revisão. Caso faltassem algumas partes, voltávamos para refazer as entrevistas e, após isso, voltávamos para a sala de aula de novo e transcrevíamos novamente, para então revisar de novo. Por fim, o professor revisava também,

enquanto os alunos de cada grupo de pesquisa faziam desenhos das entrevistas e dos temas escolhidos, e no final esses trabalhos se transformavam em fascículos. Em uma dessas transcrições que realizamos, Higino Tenório (*apud* Barbosa, 2018. p.140) afirma:

Agora, pensando no currículo, em primeiro lugar, a comunidade indígena Tuyuka decidiu que a língua Tuyuka se tornasse a língua de instrução, que é a língua a ser ensinada, aprendida e escrita. E também pensamos de que forma a gente poderia alfabetizar, utilizando a metodologia via pesquisa. A ideia é que os conhecimentos dos mais velhos sejam pesquisados e registrados. Ou seja, as fontes seriam os mais velhos. Daí, a língua Tuyuka e seus conhecimentos seriam registrados e escritos pelos jovens estudantes.

Além dessas entrevistas e pesquisa com os mais velhos sobre histórias, lendas e sobre a nossa cultura, outra coisa que aprendíamos era a produção de artesanatos. Eram aulas práticas para confeccionar artesanatos; as práticas acompanhavam sempre a história do artesanato: como se originou, onde, por quem. Isso sempre resultava no final em um fascículo também, ou um livro. Antes, os arquivos e memória para nós *yeba-mahsã* e *tuyuka*, e indígenas de modo geral, eram, e ainda são de várias formas. Desde os nossos antepassados, nossos povos vêm transmitindo seus conhecimentos tradicionais, benzimentos, entoações de danças, história da nossa origem, lendas e todos os conhecimentos da nossa cultura que temos nos dias atuais através da memória. Não é só na “memória” que temos nossos “arquivos” de conhecimento, temos também através de objetos sagrados, como por exemplo, um lança chocalho (*yuku behsugu*). É o que trouxemos anteriormente sobre a noção de memória e arquivo, há “inscrições” que passam de geração em geração, na história, que se definem de diversas formas em diferentes materialidades. (Souza, 2016). Para uma pessoa leiga, que não conhece a história desse objeto, é simplesmente um

objeto, ou simplesmente um instrumento utilizado na cerimônia. Mas, para o *baya* (mestre de cerimônia) e pessoas que conhecem o instrumento, é um arquivo, é um livro de história. Através desse objeto, quando o observa, o conhecedor reaviva a história, lembra a sua origem, de maneira que esse “simples” objeto de madeira pode representar e contar várias histórias de origem, vários tipos de curas e de benzimentos. Além desse objeto, temos outros também como: o banco tukano, *yuiró* (suporte de cuia de ipadú), *mino puti senerō* (suporte de cigarro tabaco), além de outros objetos utilizados nos rituais, nas festas, e no dia a dia. Cada objeto carrega sua história, um benzimento, uma lenda, por isso através desse objeto, e através de seu conhecimento guardado na memória um conhecedor mais velho, um pajé, um *kumu* (benzedor) conta suas histórias.

Para exemplificar o que explico, trago para este texto a memória que tenho e que me marcou muito, de quando eu era adolescente, uma vez o meu avô materno tinha jogado uns galhos das mudas de *patu* (coca) e, para não secar no sol, eu levei e plantei no quintal de casa, passado algum tempo, as mudas que plantei cresceram e chegou em certo ponto de colheita, então o meu avô chegou em casa para colher as folhas para preparar seu ipadu. Chegando, pediu para que eu o ajudasse na colheita, e fui ajudá-lo sem recusar, então ficamos conversando e depois de um tempo ele se voltou para mim e disse: “*meu neto, vou te contar a história e o benzimento dessa planta*”, e começou a contar, contou a história de origem da planta, dos benzimentos, das curas que faz quando consome o ipadu, a derivada da coca. Como disse anteriormente, com uma simples planta eu aprendi muita coisa naquele dia, esse dia ficou na memória, não só esse dia, como também os dias em que o meu avô ia colher as folhas da coca para preparar seu ipadu e reavivar suas memórias, seus conhecimentos que adquiriu com seu pai e com seus avós.

Uma das coisas que a escola Tuyuka ensinava era a agricultura, o cultivo da roça. Essas atividades eram contadas também como

disciplina, começava desde o início do processo de trabalho da roça, a limpeza do local, a derrubada de árvores, depois de alguns meses a queima da roça e depois o plantio. No plantio eram plantadas diversas plantas frutíferas como ingá, pupunha, banana, abacaxi, cubiu, abiu, cucura, raízes como mandioca (predominante), cará, batata doce, taioba etc. Essas, no período da colheita serviam de merenda escolar, para alimentação dos estudantes. Nesse processo, também pesquisava e transcrevia na língua tuyuka sobre a origem do trabalho da roça, de onde e por quem, a origem das plantas cultivadas e deixava tudo registrado. Todas as aulas, as atividades que fazíamos e aprendíamos eram feitas da nossa maneira, seguindo o nosso próprio Projeto Político-Pedagógico, o PPP:

“-A escola está a serviço das comunidades e deve ensinar o que as comunidades determinarem.

-A escola deve contribuir para a melhoria de vida do povo Tuyuka.

-A escola deve levar os jovens Tuyuka à autonomia no modo de ser tuyuka e na relação com os outros, trazendo conhecimentos que possibilitem compreender/usar as tecnologias” (PPP do Ensino Fundamental, Escola Utapinozona - Tuyuka, 2000, p. 34).

Sendo uma “Escola Tuyuka”, na sala de aula, espaço frequentado por alunos de várias etnias diferentes, o ensino não se dava somente em tuyuka ou somente para a etnia tuyuka, os temas (conteúdos?) eram ensinados para todos independente da etnia, cada povo falava sua língua e utilizava a língua tuyuka como segunda língua, mas na sala de aula escrevia em tuyuka. Na pesquisa de origens, lendas e histórias, não pesquisava ou aprendia somente a do povo tuyuka, iam de casa em casa com qualquer pessoa mais velha de etnia diferente, pesquisava, entrevistava, independente de parentesco. Mas, quando voltavam para sua aldeia de origem, cada aluno pesquisava outras versões, entrevistando o pai, o avô, o tio e com as pessoas conhecedoras das suas aldeias. Assim, quando

voltavam do recesso, traziam na bagagem as versões da sua etnia, do seu pai, do seu tio, do seu avô para poder complementar ou escrever outra versão pesquisada anteriormente na escola.

A aprendizagem de artesanatos também acontecia na escola, na sala de aula junto com professores, com pessoas mais velhas que sabiam confeccionar artesanatos e materiais de uso doméstico como cumatá, tipiti, balaio, abano, cestaria, peneira, entre outras coisas. Quando chegava o período de recesso, que era de quinze dias, continuávamos com o trabalho aprendido na sala de aula, ou aprendíamos a fazer outro tipo de artesanato para trazer na volta às aulas e poder mostrar e ensinar a outros alunos.

Na região do Alto Rio Negro, como dissemos, a nossa cultura foi quase esquecida devido à chegada dos missionários, como afirma Dias, Souza e Nogueira (2022, p. 202): “com a criação de grandes seminários pelos Salesianos e com a adesão por parte de muitos matricularem seus filhos nestes seminários, muitas línguas de origens são aos poucos substituídas pelo Nheengatu”. As autoras apontam, acerca da cooficialização das línguas, que aí está a justificativa de terem cooficializado baniwa e nheengatu em uma única lei e questionam como se daria, então, o conhecimento e a valorização, na escola, dessas realidades da diversidade linguística no Brasil.

Em uma das entrevistas que fiz, o padre salesiano e indígena tuyuka, Justino Sarmiento Rezende, me falou do seguinte modo sobre o assunto:

No Rio Negro quando os salesianos chegaram a ideologia brasileira era a civilização dos povos indígenas, isto é, trabalhar para que eles deixassem de ser “atrasados”; por isso, os salesianos fizeram escolas para “civilizar” os indígenas; ao lado das escolas fizeram cursos profissionalizantes: marcenaria, carpintaria, mecânica, alfaiataria, criação de animais, agricultura. Eles ficavam nos internatos e lá aprendiam tudo isso; ficavam pouco tempo em casa, nas aldeias. Veja que

não é uma destruição direta de sair destruindo; não aprendiam as próprias culturas pois estavam noutros espaços; para essas situações que os pesquisadores não indígenas chamavam de destruição” (Justino Sarmento Rezende *apud* Barbosa, 2018, p. 159, grifos do autor).

Alguns alunos chegavam e falavam que seus pais ou parentes mais próximos não sabiam suas origens, histórias ou a própria confecção de artesanatos, mas os alunos estavam dispostos a aprender e mostrar para os pais o que haviam aprendido na escola. Houve uma ocasião, num encontro e avaliação de determinado período letivo, que uma mãe de dois alunos tukano que estudavam na escola tuyuka, falou sobre a sua felicidade quanto ao fato de seus filhos estarem aprendendo na escola Tuyuka, já que o pai deles não sabia confeccionar tipiti, cumata, peneira e outros materiais que ela precisava para o uso doméstico (fazer beiju, processar mandioca entre outros). Também mencionou sobre o aprendizado de artesanatos, confecção de materiais de uso doméstico, as histórias dos seus antepassados, e toda a nossa cultura. Ela disse que antes eles não sabiam de nada, mas que agora, toda vez que voltavam para a aldeia, levavam novidades, mostravam o que aprendiam na escola, e até ensinavam o pai deles e os primos a fazerem o que aprendiam.

A escola, mesmo sendo uma “Escola Tuyuka”, era um lugar, um local de verdadeira troca de conhecimentos entre alunos (inclusive de diferentes etnias), professores e velhos conhecedores. Fora da escola também era a mesma coisa, os alunos participavam nos trabalhos comunitários que se chamava de wayuri, nas festas tradicionais, nas oficinas comunitárias e, através disso, aperfeiçoavam seus conhecimentos adquiridos na escola, na pesquisa de campo.

Considerações finais

É importante dizer que não somente aprendíamos sobre a nossa cultura, como aprendíamos também a língua Portuguesa, o

Espanhol (Castelhano), a Matemática e a informática utilizando computadores e notebooks. Os não indígenas (brancos), nossos parceiros, eram engenheiros ambientais, agrônomos, arquitetos, antropólogos, matemáticos, linguistas entre outros que passaram na escola, auxiliando e ajudando a formalizar tanto a associação e a escola, como o ensino aos alunos e a formação dos professores como um todo. Sobre essa questão, o fundador da escola afirma o seguinte:

A escola Tuyuka foi estruturada também para que estejamos inseridos na sociedade atual, que tem tecnologia avançada, que é do homem branco. Esse conhecimento pode facilitar também o nosso trabalho e ser usado como ferramenta para nos defender. A ideia da escola era fortalecer a identidade cultural do Povo Tuyuka, criando novos líderes políticos” (Higino Tenório *apud* Barbosa, 2018, p.140).

Com isso, finalizamos esse texto, enfatizando as palavras de Higino Tenório sobre o fortalecimento da identidade cultural do povo tuyuka e a potencialidade da emergência de novos líderes políticos, compreendendo que isso tudo passa pelo trabalho de revitalização da língua tuyuka. E também apontando para os obstáculos políticos enfrentados quanto à implementação de um projeto potente como esse. Trazemos aqui as palavras de Feliciano Tenório para concluir:

Nós estamos lutando, só que o governo não está entendendo ou não quer atender também o nosso projeto de educação, nossa política, como o indígena, tuyuka, como ele quer, eles não chegam lá... ele não entende e não atende também... (Feliciano Tenório, Capitão da Comunidade São Pedro)⁹.

9 Transcrição feita por Luciana Nogueira, do documentário “Tuyuka: escola e língua de fronteiras”, 2012.

Trata-se, aí também, da política de línguas, atestando que a língua tem um sentido político necessário, conforme dissemos. É a língua funcionando como uma materialidade que está nas relações entre sujeitos na sua vida social e histórica, na memória, na resistência.

Referências

ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA TUYUKA UTAPINOPONA - AEITU. *Projeto Político- Pedagógico - PPP*. 2000.

ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA TUYUKA UTAPINOPONA - AEITU. *Projeto Político- Pedagógico - Ensino Médio Integrado Indígena*. Versão - Janeiro 2009 (revista).

BARBOSA, Jonas Prado (Sunia Yebámashã). Entrevista com Padre Justino. *Descolonizando o Brasil*. p. 159. 2018. Disponível em: <http://www.descolonizandobrasil.com.br/#>. Acesso em: 19 jul.2023.

BARBOSA, Jonas Prado (Sunia Yebámashã). Transcrição do documentário “Tuyuka: escola e língua de fronteiras”. *Descolonizando o Brasil*. p. 139-140. 2018. Disponível em: <http://www.descolonizandobrasil.com.br/#>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BARBOSA, Jonas Prado (Sunia Yebámashã).. A Escola Indígena Tuyuka utapinoponã. *Descolonizando o Brasil*. p. 137. 2018. Disponível em: <http://www.descolonizandobrasil.com.br/#>. Acesso em: 19 jul. 2023

CABALZAR, Flora Dias. (org.). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011 - Relatos de Experiências e Lições Aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental. São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Nações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, 2012.

CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lucia A. Andrade de. Novas práticas na educação escolar indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, F. D. (org.) *Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011 - Relatos de Experiências e Lições Aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental. São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Nações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, 2012. P. 26-49.

DIAS, Juciele Pereira; SOUZA, Tania Clemente de; NOGUEIRA, Luciana. As línguas brasileiras na BNCC: entre o real da história e a fabricação do consenso. In: FRAGOSO, É. A.; CAMARGOS, Q. F.; FACUNDES, S. da S. (orgs.). *Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia*. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

DOCUMENTÁRIO. “*Tuyuka: escola e língua de fronteiras*”. Produzido por: AEITU Instituto Socioambiental. Realização: Juan Gabriel Soler Alarcón e Aloisio Cabalzar. 2012. Disponível em: <https://vimeo.com/49623779>

ORLANDI, Eni Puccinelli. Há palavras que mudam de sentido, outras...demoram mais. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utãpinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. 2007. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7926-escola-indigena-municipal-utapino-pona-tuyuka-e-a-construcao-da-identidade-tuyuka.pdf>

SOUZA, Tania C. Clemente. Línguas indígenas: memória, arquivo e oralidade. *Policromias* - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/7710> Acesso em: 20 mar. 2023.

EFEITOS DE SENTIDO DE LITERATURA INDÍGENA:
ENTRE A MEMÓRIA E A ATUALIDADE

Daniela Porte
(UERJ)

Juciele Pereira Dias
(UERJ)

Silvia Adélia Henrique Guimarães
(UERJ)

Nós, povos indígenas,
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e “desplazados”
Como nós
(Eliane Potiguara)

Introdução

No século XXI, há diferentes movimentos em prol da implementação dos estudos da cultura, da história e da literatura dos povos indígenas, atendendo não somente às determinações das políticas públicas de educação com suas legislações, mas também advindos ou inscritos cada vez mais em pesquisas sobre os processos

da produção dos conhecimentos brasileiros. Se, de um lado, temos diferentes conhecimentos se fazendo presentes nas escolas, no chão da sala de aula; de outro, há nossa inquietação sobre os processos de produção e de circulação desses conhecimentos, desde sua constituição nas práticas dos sujeitos autores, com suas projeções de possíveis leitores, até as práticas de leituras dos sujeitos professores, pesquisadores e dos sujeitos alunos em formação.

Considerando, pois, as circunstâncias sócio-históricas de formação do sujeito leitor no Brasil e como certos saberes historicamente construídos são (re)produzidos junto a esse leitor, perguntamos: como os sentidos do determinante “indígena” se inscrevem na literatura brasileira? Qual lugar os textos clássicos ocupam nos processos de colonização linguística e de construção de imaginários do nacionalismo no país? Como a literatura indígena, advinda de diferentes línguas e culturas de oralidade, é significada na relação com a tradição escrita e de “língua portuguesa”? Como os próprios sujeitos das próprias culturas originárias brasileiras significam seu lugar na literatura que produzem? Trata-se de um lugar cuja ocupação seria garantida exclusivamente pelos termos da Lei?

A lei 11 645/2008, que trata também especificamente da obrigatoriedade de promoção da cultura indígena brasileira, foi aprovada no cenário legislativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) apenas cinco anos depois da promulgação da lei 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Fruto de luta e engajamento dos grupos sociais de base indígena, a lei 11 645/2008 modifica o artigo 26-A da LDB e amplia seu escopo, tornando obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e *indígena*. A promulgação de leis, entretanto, em um país estruturalmente complexo e desigual como o Brasil, não produz, com a profundidade que se faz necessária, mudanças na configuração da inclusão social e da garantia de direitos civis a populações historicamente apagadas ao longo do percurso da construção do nosso país enquanto nação.

Partindo da percepção de que, atualmente, a literatura indígena ressoa nos processos de decolonialidade¹ dos conteúdos educacionais (e por isso deve ser amplamente divulgada), o presente estudo, filiado à Análise de Discurso no entremeio com a História das Ideias Linguísticas, tem como objetivo primeiro compreender os efeitos de sentido da presença e do papel desta literatura não reduzido à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nem tão somente ao universo de ensino formalizado da língua portuguesa e da literatura; mas, sobretudo, inscrito nas demandas práticas do funcionamento das políticas públicas de educação no cotidiano escolar.

Consideramos necessário, assim, acrescentar ao objetivo estrutural do trabalho a informação de que, no lugar de professoras-pesquisadoras-mulheres não indígenas, buscamos, pelo ensino, em que a pesquisa é constitutiva, abrir sulcos na seara da educação antirracista que permitam ecoar vozes silenciadas, vozes daqueles autores e autoras indígenas, que produzem literatura como forma de existência e resistência de suas culturas.

Entre a memória e a atualidade do indígena na literatura

O projeto de colonização linguística do Brasil, de acordo com Bethania Mariani (2004, p. 21), é “constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII”. Como enfatiza a autora, porém, essa “história não se faz sem resistências linguísticas na colônia, tematizá-la é também discutir o papel da linguagem na transformação de uma colônia em nação independente” politicamente (Mariani, 2004, p. 21). Para Mariani (2004, p.

1 A partir de Aníbal Quijano (2010), diferente de colonialismo, que se refere estritamente a uma estrutura de dominação/exploração em que o controle da autoridade política dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial, a Colonialidade se mostra mais profunda e duradoura que o colonialismo, pois se encontra engendrada socialmente, de modo que não poderia ser imposta nos processos de constituição dos sujeitos senão pela memória social, pela história, nas suas relações.

23), “a noção de colonização remete para a coexistência de povos com histórias e línguas distintas em um dado momento histórico. Colonizar supõe um contato entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso da força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos”. E é sobre essa diferença, na relação com os sentidos de literatura indígena para sujeitos autores indígenas, que buscaremos direcionar nossos gestos de leitura², em análise.

Até o século passado, falar em literatura indígena no Brasil poderia representar um sentido único: o do conjunto de textos de autores clássicos que significam o sujeito indígena brasileiro na historiografia literária – dentre eles, citam-se os conhecidos Gonçalves Dias e José de Alencar. Por outro lado, conforme observam Bernardes, Gaudêncio e Melo (2015), desde o século XX há três diferentes conceitos para a literatura que perpassa a temática dos povos originários do Brasil. A *literatura indianista*, aquela amplamente conhecida em nossa sociedade, representada por obras literárias e artísticas do Romantismo brasileiro do século XIX, que descreve o sujeito indígena de forma idealizada, enquanto herói inscrito em um passado mítico, e como parte da construção de um imaginário nacional. A *literatura indigenista*, por sua vez, refere-se a uma literatura inscrita em língua e cultura mais próximas da tradição ocidental historicizada no país, em que um sujeito observador, externo à cultura e simultaneamente defensor dela, busca descrever o sujeito indígena e suas relações. Já a *literatura indígena* refere-se ao conjunto de textos intelectuais e artísticos produzidos por autores indígenas, com base em suas memórias de oralidade, culturas, línguas e leituras do mundo (Bernardes; Gaudêncio; Melo, 2015) e é sobre essa última que estabelecemos nossas delimitações do objeto, construindo um procedimento de análise em que teoria, método e objeto são mutuamente determinados, constitutivos.

2 Para Michel Pêcheux ([1982] 2010, p. 59), os gestos de leitura consistem “em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ em uma ‘leitura’ interpretativa - que já é uma escritura. Assim começaria a se construir um espaço polêmico das maneiras de ler [...]”.

O arquivo de leitura é constituído por textos sobre literatura indígena produzidos por autores indígenas, a partir do qual estabelecemos sete recortes que compõem o *corpus de análise*. Também é deste arquivo que foram problematizados os processos de produção de sentidos sobre literatura, literatura brasileira e suas relações com a literatura indígena, a sua especificidade.

Diante de questionamentos sobre o determinante “indígena” na denominação “literatura indígena” e sua relação com a história da literatura brasileira, o escritor Daniel Munduruku traz o seguinte posicionamento em texto intitulado “Literatura x literatura indígena: consenso?”, publicado em seu blogue no dia 12 de fevereiro de 2016.

Sem entrar nos detalhes já que não sou especialista na matéria, entendo que a **história da literatura brasileira** passou por diferentes fases e quase todas elas receberam denominações que ora apresentavam especificações regionais e rurais, ora urbanas. Elas sempre foram formas de fixar determinados conceitos ou apresentar características *sui generis* para um movimento que queria se distanciar do anterior. Surgiam expoentes que aceitavam escrever submetendo suas criações a um modelo x ou y. A cultura literária acabava por aceitar isso como uma forma de mudança necessária para o crescimento da própria literatura nacional. Ainda hoje é assim. E, além disso, não se pode esquecer que a própria literatura foi usada como instrumento de reverberação de ideias. Ideologias utilizavam os estilos literários para passar suas crenças numa ou noutra sociedade sonhada³ (Munduruku, 2016, s.p., grifo nosso).

Sobre a relação de pertencimento da literatura indígena à literatura brasileira, temos ainda outra colocação de Munduruku, no mesmo artigo supracitado.

3 MUNDURUKU, D. Literatura X Literatura indígena: consenso? danielmunduruku.blogspot.com. 12 de Fevereiro de 2016. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2016/02/literatura-x-literatura-indigena.html>. Acesso em: 09 abr. 2023.

A literatura que os autores indígenas estão criando é nova sim. Traz um olhar sobre suas próprias sociedades e culturas. Traz um viés particular – embora, às vezes, contaminado pela cultura branca, europeia – capaz de confirmar e reafirmar suas identidades distanciando-os do conceito cínico do “ser brasileiro com muito orgulho e com muito amor”, cantado nos estádios de futebol. É uma literatura autenticamente brasileira – no sentido do pertencimento ao lugar onde se vive e no qual se enterra seus mortos. É uma literatura – na falta de um termo melhor – que está além da própria literatura, já que não faz distinção dos jeitos como ela é produzida (Munduruku, 2016, *on-line*, grifo nosso).

Considerando os sentidos de literatura indígena como também determinados pelos sentidos de pertencimento à literatura brasileira, buscamos compreender como os próprios sujeitos indígenas representam essa noção de literatura, como a defendem enquanto parte de sua cultura e como desejam que ela seja conhecida.

Para uma escuta discursiva das vozes dos sujeitos indígenas, entretanto, problematizamos os processos de decolonialidade, tendo por base a proposta do sociólogo Aníbal Quijano (2010, p. 84), que compreende a colonialidade enquanto um conceito que assume a reprodução dos valores dominantes dos colonizadores e atualiza-se, de modo sistemático e estrutural, na manutenção da exploração/racialização, recobrando os gestos de resistência dos sujeitos nas relações de poder, de sentidos. Segundo Quijano (2010), essa atualização ocorre por meio da “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra-angular ao referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social” (Quijano, 2010, p. 84). Em termos práticos, a colonialidade atualiza-se nas representações culturais e estéticas, nos livros, nos ambientes de ensino formal de todos os níveis e modalidades, naturalizando-se enquanto senso comum, sentido

evidente no cotidiano.

A perspectiva decolonial está, pois, pautada no enfrentamento da noção equivocada de que a colonização se finda com a independência “política”. Nessa perspectiva, as representações discursivas tornam-se uma categoria de análise importante, tendo em vista que os discursos dominantes são sintomáticos, recobertos por sentidos de “tradição” e não cessam de atualizar uma memória de colonização ao fazerem circular crenças de inferiorização do outro, por meio da colonialidade do *ser*, do *poder* e do *pensar*. Pensar a partir da perspectiva decolonial demanda compreensão das escolhas lexicais que nomeiam os povos originários do Brasil e, conseqüentemente, uma intervenção política, social, pedagógica, a partir desses nossos gestos de leitura.

A primeira delas, índio, imposta como apelido pejorativo que tentou imputar aos povos originários a escravização, provoca, simultaneamente, o apagamento da noção de nações, de diferenças étnicas, culturais, políticas, linguísticas, etc. dos povos que habitavam a terra hoje chamada Brasil. Outra, *indígenas*, embora, simbolicamente, agregue noção menos preconceituosa e seja fruto de engajamentos sociais, reproduz igualmente forma de apagamento da diversidade dos povos e, com isso, autoriza a manutenção do desconhecimento a respeito das diferentes representações dos indígenas. Ao se dizer povos indígenas, nomeia-se uma coletividade sobre a qual pouco se faz presente na memória social, nas práticas pedagógicas e quando se faz é muitas vezes sob imagens estereotipadas.

No Brasil atual, vivem cerca de 900 mil índios, que falam 274 línguas e se dividem em 305 etnias **[dados do censo 2010]**. Muitas dessas línguas são tão diferentes entre si quanto o português com relação ao russo ou ao árabe. Isso quer dizer que um índio guarani, por exemplo, não consegue entender nada do que fala um marubo ou um yanomami. Cada povo possui a sua lín-

gua e a sua cultura, que são também bastante distintas umas das outras.

O Brasil é, portanto, um dos países com maior diversidade cultural e linguística do mundo. Quando chamamos todos esses povos que vivem aqui de indígenas, não conseguimos perceber a diversidade real que os caracteriza. O nome indígena não deve nos fazer esquecer da existência dos Yanomami, dos Marubo, dos Guarani, dos Bororo, dos Kuikuro, dos Wayãpi, dos Desana, dos Kaxinawá e dos outros tantos povos distribuídos por todo o Brasil e por seus países vizinhos (Cesarino, 2015, p. 7, acréscimo nosso).

Diante do quantitativo, da história, da diversidade e diferenças entre as línguas e sujeitos no território brasileiro, como pensar a questão da língua, da leitura, da literatura do Brasil e seus sujeitos? O que caberia ao falar de língua (portuguesa) ou de literatura (brasileira)? Bastaria colocar a denominação brasileira? As fronteiras linguísticas são as mesmas geográficas, políticas, sociais?

Trata-se de construções e de usos que resultam de negociações e mesmo de estratégias que dependem desses diferentes contextos situacionais. Vemos exemplo disso na nomeação *indígena*, que é, muitas vezes, assumida pelas diferentes lideranças indígenas, de modo estratégico, como forma de agrupar as forças dos diferentes grupos étnicos na busca por seus direitos e como forma de alcançar os demais grupos por meio da voz uníssona. Assim, o “dizer o Brasil” reproduz, novamente, o projeto de construção identitária proposto pelo Estado, como fruto das próprias ações sociais promovidas pelo Estado, conforme critica o pensador indígena Ailton Krenak (2019, p. 14).

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem,

e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade (Krenak, 2019, p. 14).

Se o período histórico imediatamente pós-colonial carrega vozes colocadas em evidência e silenciamentos, isso predomina no campo dos discursos oficiais que permeiam o imaginário nacional. Trata-se de discursos dominantes, legitimados, que silenciam não apenas os diferentes grupos étnicos que constroem uma nacionalidade brasileira; são formas de dominação que recobrem tanto as formas de disputas, os gestos de resistência, o político, quanto as riquezas dessas culturas de oralidade. Do ponto de vista das culturas indígenas, por exemplo, não apenas se apagam da memória nacional (nesse sentido amplo) os rituais, o sagrado, mas algo deles segue, em sua literatura, fazendo bordas a esse apagamento. Tem-se, no imaginário nacional, que apenas a literatura canônica de viés europeizante é que sempre se produziu no país. Diferentemente disso, existe uma vasta literatura indígena que, por seu caráter oral, com temática, expressividade e ética próprias foi tida como inferior e, por isso, desconsiderada, juntamente com as demais culturas indígenas (Dorrigo, 2017, 2019). Trata-se de uma literatura utilizada, inclusive, como forma de sobrevivência em meios aos massacres ocidentais, conforme explica Krenak (2019).

De acordo com Munduruku (2018, p. 83), “pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade”. Ainda segundo o doutor em educação e escritor indígena,

[e]sses povos – uns e outros – estão vivos. Suas memórias ancestrais ainda estão fortes, mas ainda têm de enfrentar uma realidade mais dura que a de seus antepassados. Uma realidade que precisa ser entendida e enfrentada. Não mais com um enfrentamento bélico, mas através do domínio da tecnologia da cidade. Ela

é tão fundamental para a sobrevivência física quanto para a manutenção da memória ancestral (Munduruku, 2018, p. 82).

Os sentidos da literatura indígena por autores indígenas: um lugar de resistência

Em nossos gestos de leitura dos sentidos de literatura indígena, recortamos fragmentos de linguagem-e-situação (Orlandi, 1984) de sujeitos indígenas de diferentes etnias brasileiras, os quais constituíram o arquivo de leitura deste estudo. Por conseguinte, nos procedimentos de análise, remetemos esses recortes às suas condições de produção de sentidos, correlacionando-os entre si e também na relação constitutiva objeto-método-teoria. Logo, alguns recortes passaram a constituir a primeira parte mais voltada à descrição teórica e sócio-histórica das noções de literatura indígena, enquanto a segunda parte, a seguir, busca compreender como esses sentidos significam nas palavras desses sujeitos em relação de identificação/ contra-identificação com a cultura ocidental advinda dos processos de “colonização linguística” (Mariani, 2004).

Adentrar aos outros espaços da literatura tem valor de resistência e de afirmação da oralidade. Sobre a relação de pertencimento da literatura indígena à literatura brasileira, mais uma vez recorremos a Munduruku, no mesmo artigo já citado, do qual estabelecemos o recorte (R1) a seguir, com grifos nossos:

(R1) **A literatura que os autores indígenas estão criando** é nova sim. Traz um olhar sobre suas próprias sociedades e culturas. Traz um viés particular – embora, às vezes, **contaminado** pela cultura branca, europeia – capaz de **confirmar e reafirmar suas identidades**, distanciando-os do conceito cínico do “ser brasileiro com muito orgulho e com muito amor”, cantado nos estádios de futebol. É uma **literatura autenticamente brasileira** – no sentido do pertencimento ao **lugar**

onde se vive e no qual se enterra seus mortos. É uma literatura – na falta de um termo melhor – **que está além da própria literatura, já que não faz distinção dos jeitos como ela é produzida** (Munduruku, 2018).

No processo de produção dos sentidos, por uma posição sujeito autor, que busca sustentar/organizar/controlar o seu dizer, há de se compreender que a contradição é constitutiva, pois o sujeito é dividido, e essa divisão é a base do político que se inscreve nos nossos gestos de resistência, nas nossas práticas cotidianas. Ao definir, delimitar, sentidos de “literatura” produzida por autores “indígenas”, ao mesmo tempo em que se diz que esses autores “criam” algo novo, também se diz que esse novo está “contaminado” por outra cultura, a branca e europeia, que pode ser entendida como a velha, a dominante no Brasil. Temos, assim, uma oposição entre o novo e o velho, o indígena e o branco-europeu em tensão na definição do que é ser “brasileira”.

Ao dizer que a literatura indígena é “autenticamente brasileira”, o lugar de pertencimento ao “lugar onde se vive e no qual se enterra seus mortos” se presentifica como discurso de autoridade, colocando em cena os sentidos de terra, de território, de vida e de morte. Os mortos (e a vida) fazem parte daquela terra, daquele lugar, natureza, de modo que esses sentidos determinam e colocam em evidência que a literatura dos indígenas pertence à literatura brasileira, assim como os próprios indígenas pertencem a esta terra que se chama Brasil.

A literatura, que tem por base uma língua escrita, de tradição (im)posta com a colonização portuguesa, é tomada enquanto instrumento pelos povos originários para (se) resignificarem, re-existirem, nesse espaço denominado Brasil. Das vozes femininas na representatividade literária indígena, Graça Graúna (2012), da etnia potiguara (RN), pondera a função de resistência, marcada pela denúncia, pela partilha da cultura, dos saberes e dos costumes que constituem seu povo. A autora traz, pela prática poética, a fixação

de conjunto de valores culturais e históricos, sempre atravessado por um discurso em tom esperançoso. A seguir, temos as palavras de Graúna no segundo recorte (R2):

(R2) [n]ossa **literatura contemporânea** é um dos instrumentos de que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma **forma de compartilhar** com os parentes e com os não indígenas **nossa história** de resistência, nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias [...] (Graúna, 2012, p. 275. grifos nossos).

Na posição sujeito tomada por Graúna, a literatura indígena é significada enquanto literatura contemporânea e essa, por sua vez, enquanto um instrumento compartilhado de reflexão frente às tragédias e de busca pela paz. Do canto à escrita, da memória à atualidade das formas literárias indígenas, os sentidos de literatura indígena convergem para a “forma de compartilhar” a história de lutas dos povos indígenas. Trata-se de uma partilha enunciada da posição de autoridade indígena que se apropria da língua escrita do português brasileiro e de suas estruturas literárias (lírica, narrativa, autobiográfica etc.) para significar/cantar de outras formas suas histórias, com fronteiras de outra ordem não fixadas por limites geopolíticos instituído no discurso dominante do estado nacional.

Corroborando com a visão da literatura indígena significada, na contemporaneidade, enquanto uma singularidade da voz-práxis da mulher, a posição sujeito indígena tomada por Julie Dorrico Peres, do povo macuxi (RR):

(R3) A literatura indígena na **contemporaneidade** tem em sua ação não somente a figura do escritor/autor que

reflete sobre os saberes e as práticas ancestrais, mas também a presença e o protagonismo do intelectual indígena que **defende os direitos próprios aos povos** (existência, demarcação territorial, proteção às tradições, respeito étnico etc.) **dentro e fora do cenário nacional**. Com efeito, os intelectuais indígenas também encontram no campo literário a possibilidade para apresentar uma **voz-práxis** que é, ao mesmo tempo, estética e política: é na autoafirmação, auto expressão e autovalorização desde a literatura – e de uma literatura escrita de modo autobiográfico, mesclando o **eu-nós** lírico, cultural, comunitário e político – que os escritores e intelectuais indígenas reafirmam sua existência, re-existência e resistência falando por si mesmos e desde si mesmos num **movimento umbilical** de afirmação de alteridade e de busca por direitos e garantias próprios e necessários aos povos indígenas. Desse modo, a literatura é o lugar que recebe a voz-práxis indígena enquanto diferença e a promove em suas **singularidades** ameríndias no duplo ato estético-político (Dorrico Peres, 2017, p. 114, grifos nossos).

Na correlação de sentidos produzidos sobre literatura indígena temos, na posição de Dorrico Peres, a literatura indígena novamente colocada enquanto parte da contemporaneidade da história de lutas, ou seja, “defende os direitos próprios aos povos”. Diferente da formulação do senso comum “defesa dos direitos indígenas”, a formulação “defende os direitos próprios aos povos” desloca o nome “defesa” para o seu funcionamento enquanto verbo e ação de defender na primeira pessoa, “defende”, ao mesmo tempo em que situa como núcleo do sintagma nominal a palavra “direitos” determinada por “próprios” e “aos povos”. Por este gesto linguístico-discursivo, os sentidos da primeira pessoa “eu” se apresentam enquanto uma “voz-práxis” do coletivo, na ação de defender, manifestada pela mescla literária do “eu-nós”. Trata-se de um “movimento umbilical” singular indígena, ou seja, que incide sobre o “eu” de cada um, na sua

singularidade que se produz nas diferenças com o outro. Enfatiza-se que a ação de defender também se volta para uma intervenção nas fronteiras políticas instituídas pelos estados-nação (nacional/internacional), visto que as delimitações da formação dos povos indígenas são significadas de outras formas no espaço. A literatura indígena, nessa perspectiva, tem os sentidos de uma voz-práxis literária que na literatura contemporânea “promove singularidades” dentre as diferenças.

Sobre a literatura indígena ser determinada “inclusive” pela ficção acerca da vida e da sua relação com os sentidos de identidade de povo(s), permeado(s) por uma história de diáspora(s), podemos ler as palavras de Dorrico (2022, p. 102, grifos nossos) a seguir.

(R4) As/os escritoras/es indígenas quando publicam obras que **falam de suas vidas**, pois têm todo direito de serem sujeitos e falarem de seus sentimentos, **inclusive a nível ficcional, se remetem à essa identidade de povo, porque é indiviso, porque o povo constitui o sujeito indígena**. E, em muitos casos, a autobiografia de uma/um escritora/escritor compartilhará a **história de diáspora**, de afirmação do povo, de **revitalização da língua**, a sua perspectiva da história colonial/oficial. A autobiografia indígena pode ser uma **metonímia para falar da história de vários povos**, pois embora contextualizados em espaços e tempos diferentes, o imperialismo atravessa de forma racista todos os originários.

Da posição sujeito indígena, Dorrico faz bordas ao real da “história de diáspora”, com pontos do possível de se falar da história de vários de forma metonímica, pela autobiografia indígena, da fala do um a um no coletivo que constitui a “identidade de povo”. Chegaram até nós, pela cultura escrita, rastros dos horrores das grandes diásporas de povos banidos em grandes processos de dominação, de colonizações, em diferentes tempos e lugares. E em povos de

memória de oralidade, em que a história dos povos é constitutiva de cada um na relação com o espaço, com seu lugar no mundo (cosmologia, terra, animais, alimentos etc.), há que se pensar no lugar da autobiografia na literatura indígena como lugar propício, também, para as desconstruções das representações ideológicas eurocentradas que, historicamente, constroem memórias sobre as e os indígenas.

A imposição da monocultura pode ser vista, historicamente, mesmo em meio ao processo de pseudo-independência. No século XIX, os processos da chamada independência política foram seguidos por um movimento de descolonização linguística, conforme Esteves, Medeiros e Bonfanti (2022)⁴. Trata-se de um movimento que resultou na gramatização da língua portuguesa do Brasil/no Brasil (Orlandi, 2007) por brasileiros, ou seja, a tomada de palavra, de lugar de autoridade, de sujeitos brasileiros falarem sobre fatos da sua língua. Há de se atribuir esse lugar de autoridade no âmbito das ciências da linguagem, ou seja, segundo Orlandi (2009), há de se descolonizar as teorias. Em nosso estudo, em diálogo com os analistas de discurso e com a noção de decolonialidade, compreendemos que as práticas de “revitalização da língua” e a obrigatoriedade do ensino da literatura indígena na educação básica são gestos políticos necessários na história de povos dominados/devastados, banidos, tocados de seus lugares.

O desconforto de se falar sobre a cultura do outro, do desconhecido, faz parte do próprio desconforto de se falar daquilo que foi significado como insignificante na história, na sociedade. Este estudo busca compreender as produções de sujeitos autores de literatura indígena, em suas posições sujeito indígena diversas, em determinadas circunstâncias sócio-históricas. Na perspectiva de Aline Kayapó (2022, p. 109), temos o seguinte.

4 Mesa-redonda composta por Phellipe Marcel da Silva Esteves, Vanise Medeiros e Gletion Bonfati, com trabalho intitulado Descolonização e decolonialidade, realizada em 22 de maio de 2023, no Seminário Discursos em Análise, no PPLIN-FFP- UERJ, sob a coordenação de Andréa Rodrigues, Bruno Deusdará e Juciele Dias.

(R5) mas chega um momento que temos que **saber qual o campo da guerra e saber que está ali como ensinador**, porque existem muitas pessoas que estão **dispostas a se desconstruir e a literatura indígena faz isso**. Ela consegue alcançar as mentes, os espíritos, consegue acalmar as ideias formadas, esses pensamentos formados. [...] Os indígenas estão propondo através da literatura a interação com a sociedade nacional de modo que juntos possamos produzir conhecimento científico [...].

Dos percursos produzidos por sujeitos autores de literatura indígena, há inscrições em uma “memória de oralidade” (Souza, 1994), atualizada na contemporaneidade por uma “metonímia” singular: a da tomada de palavra do “eu-nós” indígena que (se) (res) significa enquanto “formas de compartilhar” de uma voz-práxis do coletivo. É nesse ponto de encontro de uma atualidade e uma memória, um acontecimento escrito/inscrito tendo por sustentação uma forma de oralidade coletiva da voz-práxis, enunciada por um eu-nós indígena autor na literatura que se dá a emergência do *acontecimento da literatura indígena*. Dito de outro modo teórico, segundo Pêcheux (2006, p. 17), “o *acontecimento*, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”.

Em meio aos processos de independência, das tentativas de construção de uma identidade nacional (Limeira; Gondra, 2022) separada da portuguesa, do colonizador, como parte dos processos de descolonização linguística do século XIX foram constituídas diferentes políticas linguísticas e literárias. De um lado, na busca da formação do estado-nação brasileira, foi preciso, segundo Orlandi (2007), constituir um efeito unidade imaginária língua-estado-nação, de modo que, para isso, era preciso falar sobre os fatos da nossa língua nas gramáticas, bem como dos “brasileiros” na nossa literatura. Todavia, nessa construção imaginária sem uma autoria indígena o que se tem é uma construção igualmente imaginária sobre o outro: ao mesmo tempo que nos separamos dos portuque-

ses para nos dizermos brasileiros, interdítamos os indígenas nesse lugar de significação em que a permanência da cultura da escrita européia se faz presente e a voz-práxis indígenas é silenciada. Já na atualidade, as guerras, as lutas, são também por espaços de significação e a escola, a educação, é espaço histórico de legitimação do discurso na sociedade. A escola funciona, assim, enquanto um espaço de formação do sujeito leitor brasileiro, do cidadão.

A literatura indígena é literatura, mas é diferente; por ela a voz-práxis emerge produzindo condições de possibilidade de ensino-aprendizagem, conforme supracitado nas palavras de Kaiapó e, a seguir, reforçadas pelas palavras de Daniel Munduruku (2013).

(R6) Entendemos literatura indígena como o conjunto de manifestações culturais que são reproduzidas por nossa gente em seus rituais, desenhos, cantos, danças, rezas, etc. **Fugimos um pouco da ideia de literatura como escrita.** Queremos mostrar que este nosso jeito de comunicar é **literário**. Se pensarmos que no mundo literário é preciso que haja iniciados nele para compreendê-lo, podemos imaginar que nossa forma de fazer literatura é um código que a sociedade não indígena precisa aprender para **poder** nos compreender. Nosso esforço em compreender a sociedade brasileira passa pelo domínio das **novas tecnologias (a escrita entre elas)**. É justo que a sociedade letrada pense no movimento de nossos corpos como literatura. Claro que estamos tentando aprender direito e adentrando no universo da literatura ocidental seguindo os cânones estilosos que nos propõem, mas queremos criar um jeito todo próprio de nos comunicar a partir desses **instrumentos não indígenas**⁵.

5 Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2013/03/a-literatura-indigena-segundo-daniel.html>. Acesso em: 09 abr. 2023.

Do acontecimento da literatura indígena, temos um pontilhão de encontro entre culturas historicamente distintas, porém atravessadas e determinadas nessa história. De ambos os lados, há buscas para ensinar e aprender e, da nossa parte, como professoras da educação básica e do ensino superior, procuramos compreender os sentidos de literatura indígena manifestados por essa voz-práxis que significa diferente a si e ao outro. Entendemos que deve fazer parte das práticas de ensino-aprendizagem da leitura o trabalho de remeter o texto literário às suas condições de produção de sentidos, ou seja, falar desse texto na relação com outros textos, na relação com os sujeitos autores e leitores. Essa “escuta social” (Herbet, [1966] 2014, p. 53) deve ser uma escuta de “forma compartilhada” e o espaço da sala de aula é também um espaço de leitura-auditório em que podem se fazer presentes diferentes tecnologias e instrumentos, sejam não indígenas quanto indígenas. Das bonecas Karajá às distintas versões de personagens amplamente reconhecidos no universo infantil, como o Curupira; do arco de boca, instrumento criado pelo povo Kaingang, ao trabalho visual de releituras de Gê Viana em suas “Atualizações Traumáticas de Debret” (2020), observamos a criação artística indígena como grande aliada na construção de um olhar que ressignifique à formação histórica e cultural de nosso país, dando espaço a uma história que ainda é pouco (re) conhecida pela população brasileira.

Uma forma, também, de observar a representação do sujeito indígena na perspectiva autobiográfica, conforme vemos em (R4), é possível por meio do álbum biográfico *Guerreiras da Ancestralidade* (Potiguara; Ratton, 2022). Trata-se de uma coletânea de autobiografias de diferentes mulheres indígenas que trazem denúncias e dores na perspectiva do eu-nós, como também têm em comum: ações de escrita que jogam luz sobre memórias-apagadas, e a vociferação contra a monocultura imposta sobre o contexto brasileiro, que somente consegue ter êxito por meio de invasão, genocídio e etnocídio – tudo no plural!

Por fim, cabe-nos ainda mencionar o papel de sequências didáticas pautadas sejam em práticas educativas convencionais (como a adoção de obras de autoria indígena ou ainda compilações de textos literários) sejam em práticas baseadas na construção de conhecimento autônomo e concreto (como oficinas, visitas e exploração de territórios fora dos muros da escola), que, na educação contemporânea, podem funcionar como convite essencial à investigação das consequências do processo de colonização firmado em nosso país. Um convite que se estende a professores e estudantes (por que não à comunidade escolar como o todo?) para o re-conhecimento da vastidão da produção artística dos povos originários, aqui apresentada sob o viés da literatura.

A importância de levarmos aos estudantes vozes literárias das diversas etnias brasileiras centra-se na percepção de que ainda conhecemos pouco de tal produção, especialmente, de autoria feminina indígena; mas também faz-se contundente pelo engajamento que se desperta, em sala de aula, quando a história não é contada sob o perigo de uma única versão (Adichie, 2019). E, certamente, será a provocação do olhar para as diversas camadas constituintes de um texto literário responsável pela formação dos efeitos de sentido da literatura indígena.

Considerações finais

Esboçamos como a chamada literatura indígena é significada para os autores e as autoras indígenas que se inscrevem nos processos de produção de tal literatura na atualidade, destacando a sua voz-práxis nas práticas de valorização das culturas e da preservação das distintas etnias brasileiras.

De pesquisas em história das ideias linguísticas no Brasil (Orlandi, 2007; Mariani, 2004; Souza, 1994), temos um encontro/confronto linguístico desigual entre o colonizador e colonizado. Ao colonizado, é imposto o aprendizado da língua do colonizador em detrimento de suas próprias línguas-memórias. Numa transposição

para os dias atuais, as consequências do silenciamento das línguas indígenas são cristalizadas-naturalizadas em situações ainda comuns, como a crença de que no Brasil só falamos uma língua, a inexpressiva presença da literatura/arte indígena nos distintos contextos de divulgação cultural e a falta de investimentos sistemáticos em práticas escolares que ampliem o repertório dos estudantes sobre as práticas de linguagem dos povos originários. É difícil, por exemplo, encontrarmos livros infantis ou infanto-juvenis escritos em língua portuguesa brasileira e traduzido simultaneamente para línguas indígenas (bilíngues), ao passo que com tradução para outras línguas estrangeiras costumamos ver maior circulação. Seria a forma da escrita ocidental (alfabeto, grafia) o caminho para a materialidade da linguagem desses povos? Ou nos faltam conhecimentos para compreender outras formas de manifestação na/pela linguagem dos povos originários do Brasil?

Nesse sentido, a literatura que hoje se manifesta pelos representantes indígenas das diversas etnias brasileiras ilumina/confronta visão crítica de aspectos históricos popularizados, na maioria das vezes no espaço escolar, sob viés único de percepção: o eurocentrista. Sendo, como escutamos (ler) pela voz dos próprios autores, a literatura indígena veículo de resistência de diversos povos, sua produção e divulgação nos conduzem à reflexão sobre a urgência de se inserir, nos distintos campos sociais modernos de saber, o reconhecimento de uma história não contada, que agora alça voo pelo protagonismo da autoria, no cumprimento da lei 11 645/2008 e no momento histórico atual, que nos convoca para a necessidade de inserção das pautas dos povos originários na cena política brasileira e internacional.

Ensinar, como ensinou Paulo Freire (1996), ainda exige esperança e alegria, porque só assim fugiremos ao desânimo que nos confisca, por diversas frentes discursivas (midiática, parentais, educacionais, culturais), o direito de transformar nossa indignação diante de situações negadoras da humanização em esperança. Se assim não o fizermos, tomando em rédeas curtas a nossa natureza

humana de manter a esperança, estaremos fadados a aceitar, pacificamente, razões engendradas no cerne capitalista para nos separar e nos imobilizar.

Referências

ADICHIE, C.N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BERNARDES, A; GAUDÊNCIO, W; MELO, C. A. de. A literatura indígena no contexto escolar: algumas considerações. In: MELO, Carlos Augusto de; SANTOS, Luciane Alves (org.). *Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do proletras*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CESARINO, P. *Histórias indígenas dos tempos antigos*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

DORRICO PERES, J. S.; SAMPAIO, L. S. Com a palavra, Julie Dorrico: A literatura indígena e seus contornos. In.: PEREIRA, D.; OLIVA, A. (org.). *Literaturas de autoria indígena*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2022.

DORRICO, J. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 11, p. 23-114-136, 2017. Disponível em Vista do Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria À resistência e À luta político-culturais (unb.br)

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAÚNA, G. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 25, p. 266-276. 2012. Disponível em: Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto | Graúna | Educação & Linguagem (metodista.br)

HERBERT, T. [1966]. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In.: PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso*. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KAYAPÓ, A; KAYAPÓ, E; SAMPAIO, L. S. Literatura e ativismo de Edson Kayapó e Aline Ngrenhtabare L. Kayapó. In.: PEREIRA, D.; OLIVA, A. (org.). *Literaturas de autoria indígena*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2022.

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

LIMEIRA, A. M; GONDRA, J. *Educação e processos de emancipação no Brasil: novas abordagens e perspectivas (1815-1872)*. Curitiba: Appris, 2022.

MARIANI, B. *Colonização linguística: Brasil (séculos XVI a XVIII) e Estados Unidos da América (século XVIII)*. 01. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, FIUBE, 1984.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 53-62.

ORLANDI, E. P. (org.). *Língua Brasileira e Outras Histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. 4 ed. Campinas-SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. [1982]. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Tradução Maria das Graças Lopes Morin do Amaral *et al.* Campinas: UNICAMP, 2010.

POTIGUARA, E. Poesia Indígena Hoje. *Revista P-o-e-s-i-a*. Disponível em: <http://www.p-o-e-s-i-a.org/dossies/>. Número 1. Agosto de 2020. p. 110-113. Acesso em: 31 ago. 23.

POTIGUARA, E.; RATTON, V. (org). *Álbum biográfico Guerreiras da ancestralidade. Mulherio das Letras Indígenas*. 1. Ed. Guarujá, SP: Amare, 2022

QUIJANO, A. Colonialidade e poder e classificação social. In: *Epistemologias do Sul*. SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez: 2010. p. 84-130.

SOUZA, T. C. C. de. *Discurso e oralidade*. Um estudo em língua indígena. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas, SP: IEL, 1994.

VIANNA, G. Para estratégias de sobrevivência as maiores tecnologias são as nossas caboclas índios civilizados, da série *Atualizações traumáticas de Debret*. Litogravura sobre papel, Jean Baptiste Debret, 1837, colagem digital, 2020.

UM OUTRO OLHAR SOBRE O INDÍGENA:
DISCUSSÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PENSADA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO
MATERIALISTA

Milene Maciel Carlos Leite
(UERJ)

Adriana Cristina Gonçalves Mallmann
(UERJ)

Fernanda Moraes D’Oliveira
(UERJ)

Introdução

Neste trabalho, filiamo-nos à perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso materialista, para discutir o ensino da cultura indígena na educação básica brasileira. Como docentes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, no segundo ano do Ensino Médio, temos a tarefa de construir conhecimentos a respeito do Romantismo no Brasil¹.

1 No ementário atual, o Romantismo seria ensinado no primeiro ano do Ensino Médio. Todavia, os professores que lecionaram neste segmento, no ano anterior, não conseguiram cumprir integralmente a ementa, deixando a cargo dos professores do ano seguinte a continuidade do trabalho. Isto mostra a importância de um trabalho articulado e continuado, assim como uma revisão do ementário, algo que está na pauta da instituição.

Consideramos que este movimento literário se apresenta como uma oportunidade de discutir, junto aos discentes, a constituição do Brasil como nação aliada à formação da literatura brasileira, algo que, como destaca Candido (2000, p. 26), se intensifica após a independência do país, sendo a atividade literária “parte do esforço de construção do país livre” (Candido, 2000, p. 26).

Aliado a isso, compreendemos que a Análise do Discurso, como referencial teórico que viabiliza a leitura crítica e a desnaturalização dos sentidos postos como evidentes, possibilita uma abordagem decolonial do texto literário, isto é, que coloque em confronto sentidos filiados ao olhar do colonizador frente à colonização, e outros, que levem em conta a posição dos povos subalternizados, como é o caso de negros e indígenas.

A postura assumida neste trabalho em favor da decolonialidade do ensino ou, especificamente, do ensino de literatura na educação básica tem ancoragem nos trabalhos de González (2020) e hooks (2013), assim como nos de Nascimento (2019), Muniz e Vedovato (2020), Modesto e Fontana (2020) e Gasparini e Lima (2020), pesquisadores filiados à Análise materialista do Discurso e dedicados a pensar o ensino a partir de uma perspectiva decolonial.

Trazemos à luz, assim, uma sequência didática elaborada e aplicada no segundo ano do Ensino Médio, especificamente na disciplina de Literatura², em que partimos de um capítulo da obra *Iracema*, de José de Alencar, para iniciar a abordagem da primeira fase do Romantismo no Brasil, conhecida como indianista, e percorremos um caminho, até chegarmos à leitura crítica de *Iracema sem chão*, da escritora indígena brasileira Auritha Tabajara.

É válido ressaltar que, em nosso trabalho docente, selecionamos, integralmente, a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, para trabalhar a terceira fase do Romantismo, de caráter abolicionista.

2 No CAP-UERJ, a disciplina de Literatura é separada da disciplina de Língua Portuguesa. Por considerarmos essa divisão apenas curricular, optamos por realizar um trabalho em conjunto, em que Literatura e ensino de língua são diretamente articulados, em trabalhos integrados.

Neste artigo, por impossibilidade de descrever, com grau adequado de aprofundamento, o trabalho realizado com os três períodos românticos, enfatizamos as escolhas didáticas e metodológicas e os resultados das discussões feitas em relação à primeira fase, que tem o indígena como elemento central³.

Antes de expor a sequência didática e apresentar as análises que se fizeram possíveis, dedicamo-nos a ler e descrever os principais documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil, com ênfase na compreensão dos modos como a questão indígena foi ou não sendo referida nesses textos. Seleccionamos, assim, a lei n.º 11 645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena para os ensinos Fundamental e Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Em seguida, apresentamos, e este é o objeto central deste estudo, a sequência didática que foi lida e discutida em três turmas de segundo ano do Ensino Médio no CAp-UERJ. Produzimos, de forma articulada à apresentação da sequência, um relato de experiência em que analisamos a condução da atividade e os retornos dados pelos alunos.

A escolha das obras e, mais, a abordagem feita em relação a elas não foram aleatórias. Consideramos, de nossa posição institucional, a importância do cumprimento à lei n.º 11 645. Não é nosso propósito, neste estudo, avaliar o cumprimento ou não dessa normativa, nas instituições educacionais brasileiras, mas reconhecer a importância do nosso papel, como educadoras no ensino público, nesse cumprimento.

Da perspectiva discursiva que assumimos, neste texto, todo dito implica, necessariamente, um não dito. Os povos originários, ao serem representados, na literatura, a partir de uma ótica que

3 A segunda geração romântica no Brasil foi abordada não a partir de uma obra, em específico, mas de uma coletânea de textos, em prosa e em verso, centrada, primordialmente – não exclusivamente –, em Álvares de Azevedo.

privilegia o olhar do colonizador sobre a colonização, sofrem um apagamento de suas múltiplas vozes, produzindo-se, com isso, um efeito de homogeneidade cultural que só interessa ao pensamento colonial – não ao decolonial, a partir do qual nos colocamos.

Na atualidade, vozes antes silenciadas têm recebido mais espaço. Textos teóricos e literários de autoria indígena são já consolidados e autores e autoras se posicionam de maneira crítica, inclusive aos estudos do Romantismo, em sua fase indianista. Munduruku (2018) é um desses autores, que critica a mentalidade nacional predominante na qual indígenas são vistos como “menos civilizados” e dotados de certo “atraso cultural e tecnológico”. Nos termos do autor, “vê-se isso marcado nos livros didáticos de tempos atrás e na literatura que hoje é produzida Brasil afora e que traz a figura do ‘índio’ folclorizado e estereotipado: usando penas, despido, corpo pintado, empunhando arco e flecha, entre outras imagens” (Munduruku, 2018, p. 169).

A crítica feita por Munduruku se congrega ao que aponta Freire (2009 *apud* Silva, 2017), segundo o qual o imaginário que predomina a respeito dos povos originários no Brasil vincula-se, sobretudo, a cinco ideias apontadas como equivocadas: “1. O índio genérico; 2. Culturas atrasadas; 3. Culturas congeladas; 4. Os índios pertencem ao passado; 5. O brasileiro não é índio” (Freire, 2009 *apud* Silva, 2017, p. 11).

Segundo o autor, no primeiro equívoco, produz-se um apagamento das crenças e línguas constitutivas dos povos originários no Brasil; há o imaginário de que são um só bloco homogêneo. No segundo, os saberes ancestrais desses povos são desconsiderados, em detrimento de um imaginário que os considera “atrasados”, em relação ao ideal ocidental de civilização. No terceiro, por sua vez, “percebe-se uma imagem cristalizada do índio como alguém que anda nu ou de tanga no meio da floresta, com seu arco e flecha” (Silva, 2017, p. 11), apagando-se, com isso, a interferência da colonização nas práticas e costumes indígenas. No quarto equívoco,

circula o imaginário de que as práticas indígenas são ultrapassadas, primitivas, opostas à chamada “modernidade”. Na quinta ideia equivocada, os indígenas não são reconhecidos como brasileiros, como pertencentes à nação.

Como destaca Silva (*ibidem*), esses já-ditos, reforçados, muitas vezes, em materiais didáticos usados nas escolas, “de uma maneira ou de outra, contribuem para o apagamento destes povos na formação da identidade nacional”.

Partindo-se desses pressupostos, a sequência didática proposta neste trabalho, assim como a condução, em aula, buscam valorizar a autoria indígena na literatura brasileira e contribuir com a abordagem crítica e decolonial do ensino de literatura, que confronta o texto literário com as discussões contemporâneas a respeito dos povos originários e o reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil como nação.

O lugar do indígena nos documentos oficiais

Antes de adentrarmos na sequência didática que propomos, iremos apresentar aqui uma leitura que considera discursos em circulação sobre a cultura e os povos indígenas no âmbito educacional. Retomando a lei n.º 11 645, artigo 26, aprovada em 2008, é instaurado que, nos “estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena”. Além disso, determinou-se que o conteúdo programático “deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” e devem abordar

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena

brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A necessidade da implementação de uma lei que obrigue o ensino de conteúdos que não estejam relacionados a uma visão colonialista nos diz muito sobre uma concepção de educação que imperou até meados dos anos 2000. Havia um silenciamento sobre os indígenas e sua cultura, bem como a sua voz e, apenas a partir de um instrumento jurídico, ou seja, a partir da imposição pela lei, que os documentos oficiais começaram a dar mais atenção a esses outros discursos e a essas outras vozes.

O silêncio sobre os povos indígenas e suas vozes nos materiais didáticos e nas discussões em sala de aula é significativo na produção de sentidos. Para Orlandi (2005), há duas formas de silêncio, o fundador e o constitutivo. Para este trabalho, nos interessa o segundo, “que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre outros sentidos” (Orlandi, 2005, p. 128). O discurso colonialista, ainda muito presente nas escolas, apaga outros dizeres sobre a história, sobre a cultura e a constituição social, apresentando apenas um sentido possível para pensarmos o Brasil. Com a formulação da lei, abrem-se possibilidades para outras vozes serem ouvidas, outros sentidos formulados, possibilitando, assim, outras formas de entendermos como se deu a nossa constituição como nação.

Apenas para salientar a necessidade da imposição jurídica para dar espaço a outras possibilidades de dizer, que se deslocam de um discurso colonialista, nos PCN (1997), que datam de um período anterior à referida lei, não há sequer uma menção à cultura indígena. Isso porque, de acordo com o próprio documento, o

nosso objetivo é auxiliá-lo [o professor] na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (Brasil, 1997, p. 4).

Em outras palavras, ainda que o documento, escrito como parâmetro de ensino para as séries do Fundamental, busque uma formação cidadã, crítica e autônoma, o contato e a abordagem de aspectos das comunidades indígenas não são considerados um saber relevante e importante às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas ou ainda na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Isso reforça o apagamento de outros sentidos possíveis acerca da cultura indígena e dos próprios indígenas que estejam vinculados a um imaginário sobre o indígena que se sustenta no e pelo discurso colonialista.

No que se refere às OCN (2006), redigidas antes da lei n.º 11 645/2008, verificamos quatro menções ao tema. De acordo com o documento, o ensino da cultura indígena é um importante instrumento cultural, memorialístico e artístico. Segundo as orientações,

a cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. [...] O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido (Brasil, 2006, p.77).

A normativa também ressalta a importância de se trabalhar e valorizar a memória. Consequentemente, a cultura indígena precisa

ser conhecida e perpetuada, pois faz parte da identidade cultural brasileira, apesar de ter sido representada de forma equivocada e, até o presente momento, ter sido descrita de forma genérica. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (2006, p. 78),

é oportuno lembrar, igualmente, que a memória construída a favor de interesses políticos ou ideológicos pode ser contraditada ou questionada a partir de pesquisas historiográficas calcadas em processos científicos de conhecimento. Nesse contexto, é fundamental que sejam introduzidas as conquistas historiográficas conseguidas nas últimas décadas sobre a memória dos povos e das nações que estiveram presentes em todos os momentos da História do Brasil, aí incluídos índios, africanos e imigrantes (Brasil, 2006, p. 77).

Desse modo, é notório que as OCN (2006), ainda que anteriores à referida lei, reconhecem a relevância do ensino da história e da cultura indígena. Entretanto, não especificam como ou em que área do conhecimento a abordagem desse conteúdo deve ocorrer, ou seja, não fica clara a necessidade de dar vozes aos indígenas. O próprio texto das OCN, ao dizer que “*sejam introduzidas as conquistas historiográficas conseguidas nas últimas décadas sobre a memória dos povos e das nações que estiveram presentes em todos os momentos da História do Brasil [...]*”, dá brecha para que o indígena e sua cultura sejam falados a partir da voz de outros, no caso, pesquisadores e historiadores que, muitas vezes, discutem o indígena por meio de uma ótica colonialista. Salientamos também que no que se refere às OCN de Língua Portuguesa, por exemplo, não há sequer uma referência à cultura indígena.

Por fim, a BNCC (2017), documento publicado recentemente, propõe, para o Ensino Fundamental, um ensino da Língua Portuguesa centrado no texto. De acordo com a base, por meio do trabalho com o texto, é possível desenvolver nos estudantes a reflexão sobre

os contextos diversos de produção e as habilidades linguísticas de leitura, escuta e produção. Conseqüentemente, o multiletramento, que tem como premissa a diversidade cultural, possibilita um raciocínio mais amplo, diverso e inclusivo. Segundo o documento,

é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (Brasil, 2017, p. 70).

Assim, em oposição aos documentos citados anteriormente, a BNCC valoriza um ensino étnico-racial que considere textos de origens afro-brasileiras e indígenas, logo, que valorizem as vozes desses sujeitos. Destacamos ainda que, nas habilidades necessárias aos 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental, dentre os gêneros textuais recomendados, há a referência às lendas brasileiras, indígenas e africanas, o que demonstra um rompimento com a predileção de textos e normas de raízes europeias, aspecto, infelizmente, corriqueiro na educação brasileira. A base aponta, inclusive, a existência de outras línguas, como explicitado no fragmento a seguir.

Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue (Brasil, 2017, p.71).

Já a BNCC (2017) para o Ensino Médio, em comparação com a do Ensino Fundamental, prevê a progressão das aprendizagens e habilidades que levem em conta a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

Portanto, nota-se que, ainda que, na prática, o estudo da história, da cultura e da literatura oriunda dos povos originários seja incipiente, há uma pequena mudança, ao menos no que se refere às orientações de abordagem, inclusão e percepção da importância da cultura indígena e da relação do homem com o meio ambiente. No entanto, até o presente momento, a abordagem da cultura e história dos povos originários é ineficiente e inexpressiva no cenário escolar. De acordo com Bittencourt (2013), isso se dá, principalmente, pela permanência de um estudo tradicional dos povos africanos e indígenas no Brasil.

A depender do modo como a discussão é conduzida, apesar das diretrizes apresentadas na BNCC, apresenta-se uma representação equivocada, uma descrição genérica e uma visão pejorativa desses povos. Considerando esses aspectos e com o intuito de promover uma educação à luz do discurso decolonialista, apresentaremos, a seguir, a proposta de uma sequência didática que dá ênfase ao discurso do indígena e a outras vozes, constantemente marginalizadas em nossa sociedade.

Uma proposta didática para o ensino de literatura sob uma perspectiva discursiva e decolonial

Ouvir o outro, dar voz a culturas marginalizadas. Esse foi o objetivo da sequência didática, a ser discutida a seguir. A partir dos princípios teóricos da Análise de Discurso materialista, buscamos elaborar um material que desse visibilidade ao indígena e a sua cultura por meio da sua própria voz, possibilitando, assim, a for-

mulação de sentidos outros sobre os povos originários. Ao longo do material, é possível observar a predileção de textos que apresentem o discurso do indígena e não apenas o discurso sobre ele. Para a Análise de Discurso materialista, a distinção entre o “discurso de” e o “discurso sobre” é fundamental para pensarmos na formação e no funcionamento de discursos hegemônicos que circulam em nossa sociedade.

Os “discursos sobre”, conforme definido por Mariani (1998, p. 64), são aqueles que

atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja [...] já que o falar sobre transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Já o “discurso de” estabelece uma relação com a vivência do sujeito, logo, é o enunciador que se coloca como “eu” no discurso e textualiza suas experiências de vida, constituindo, assim, sua própria voz e seu próprio processo de significação.

Considerando a diferença substancial entre o “discurso sobre” e o “discurso de”, bem como o processo de silenciamento da voz dos indígenas nos documentos oficiais que orientam as diretrizes educacionais brasileiras, propomos, na disciplina de Literatura, uma coletânea de textos que coloca em pauta as diferentes possibilidades de se pensar e significar a cultura indígena a partir de diferentes vozes. Iniciamos com um trecho do segundo capítulo da obra *Iracema*, de José de Alencar, escritor reconhecido como representativo do Romantismo brasileiro. Leiamos:

1. *Iracema*, de José de Alencar

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do Sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto. [...]

Diante dela e todo a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido. De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida.

O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiraçaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou: — Quebras comigo a flecha da paz?

— Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Onde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

- Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.
- Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.

* * *

A leitura do capítulo foi conduzida de maneira coletiva. Um aluno leu os três primeiros parágrafos. Foi solicitada uma pausa, para que percebêssemos quais fatos vinculados à narrativa haviam sido apresentados, até então. Enfatizou-se, neste primeiro momento, o caráter descritivo do texto, que coloca o ambiente, a mata brasileira, e a indígena, Iracema, em foco.

Outro aluno foi convidado, em seguida, a ler do quarto parágrafo ao sexto. Neste trecho, é narrado o encontro entre Iracema e o “guerreiro estranho”, que tem “nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas”, cobrindo-lhe o corpo, “ignotas armas e tecidos ignotos”. Os alunos foram conduzidos a observar as diferenças, em termos de produção de sentidos, “efeito de sentidos entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2014 [1969], p. 81), das denominações “virgem dos lábios de mel” e “guerreiro estranho”. Que efeitos de sentido essa caracterização das personagens produz? Foram observados os juízos de valores possíveis de serem lidos, a partir dessas qualificações. Nesta discussão, foi analisada também a flechada dada por Iracema na face do colonizador, gesto compreendido por boa parte dos estudantes, inicialmente, como símbolo de valentia, proteção do seu território.

Na continuidade da leitura, essa análise foi refeita, ao se observar o arrependimento da personagem pela flechada dada. Novamente, o adjetivo “homicida”, em “flecha homicida”, ampliou a discussão sobre os modos como a história estava sendo contada. A flechada deixou de representar a defesa de um território e passou a ser significada por seu poder de matar. Ao mesmo tempo, a reação do homem branco também não passou despercebida. Mesmo munido de uma espada, não devolve o gesto a ele dirigido, mas se ofende com

a postura de Iracema, já que aprendeu, “na religião de sua mãe” que “mulher é símbolo de ternura e amor”. O modo como o feminino é caracterizado, a partir da religião, foi objeto de discussão.

O diálogo que se segue, o primeiro entre Iracema e o homem branco, possibilita a compreensão do efeito de cordialidade produzido entre os representantes dos dois povos, o indígena e o ocidental. A pergunta “De onde viestes?”, feita por Iracema, recebe como resposta “Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus”. Ao enfatizarmos a função da oração subordinada “que teus irmãos já possuíram”, como qualificadora do território indígena em que o encontro se deu, seguida da oração coordenada “e hoje têm os meus”, pôde-se chegar à conclusão de que a posse daquelas terras é marcada por um antes (terra indígena) e um depois (terra dos portugueses).

A fala seguinte, em que Iracema declara “Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras”, reforça a percepção de que a história estava sendo contada a partir de um ponto de vista, o do colonizador. Produz-se, com isso, uma representação de que a colonização brasileira se deu de maneira pacífica, entre índios e brancos, colonizados e colonizadores.

Em continuidade, passamos à leitura, sempre intermediada pela docente e intercalada, entre os estudantes, de um post de autoria da pesquisadora de origem indígena Fernanda Vieira. Segue:

2. Fernanda Vieira, mulher mestiça, indígena por parte de pai, professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), discute, em sua página chamada “Ikamiaba”, a diferença entre literatura indianista, indigenista e indígena. Leiamos:

Literatura indianista: corrente literária que idealiza o Indígena como o “bom selvagem”, como herói nacional, dócil e aliado à colonização. Mais marcado no período Romântico da literatura brasileira, no século XIX. Por exemplo, as obras de José de Alencar: *Iracema*, *O Guarani* e *Ubirajara*. Eu tenho palavras duras a dizer sobre esse

movimento, porque ele nos escreve de forma muito problemática. Por exemplo, Iracema (anagrama de América) trai o seu povo e abandona suas tradições pelo colonizador. A vontade de criar um “mito fundador” do Brasil inventou uma colonização “amável”, uma “miscigenação pacífica” que não é verdadeira. Projetou um indígena que é bom quando aliado aos invasores e mau quando defende suas tradições e seu território.

Literatura indigenista: fala sobre Indígenas e temas relacionados, mas é escrita por não indígenas. Pode vir de aliados ou pode vir do campo oposto. De qualquer forma, frequentemente possui um olhar ocidental ou ocidentalizado (prometo falar sobre a ideia de “ocidentalizado” no futuro) dos universos Indígenas. Por exemplo, uma obra de ficção sobre uma história da criação de uma nação Indígena escrita por um não indígena. Caminhamos com cuidado nesse território.

Literaturas Indígenas: são as literaturas produzidas por Indígenas. Falo literaturas no plural pois somos plurais e as produções são muito diversas, tanto na forma quanto no conteúdo. Os temas das Literaturas Indígenas não precisam ficar restritos às questões Indígenas e podem abordar qualquer tema. Afinal, podemos falar de qualquer coisa. Podemos falar de questões Indígenas de cultura, identidade, nossas histórias fundadoras ou sobre quaisquer outros temas não indígenas. Somos escritoras e escritores e qualquer assunto nos cabe. O que marca as literaturas indígenas é a autoria indígena.

Leia mais em: <http://ikamiaba.com.br/blog-aiuru/literaturas-indigenas-indigenista-indianista>.

* * *

A leitura deste texto possibilitou uma diferenciação entre a literatura indianista, representativa da primeira fase do Romantismo no Brasil, e outras produções, a saber a indigenista e a indígena. Obras que retratam aspectos da cultura indígena, mas

escritos por um/a não indígena, são caracterizadas pela autora como indigenistas; obras de autoria indígena, que tratam de temas diversos, relacionados ou não à cultura dos povos originários, são consideradas literatura indígena.

A escolha deste texto não foi aleatória; teve como propósito a valorização da produção intelectual de uma autora indígena, enfatizando a posição decolonial assumida por nós, professoras, em classe. A teorização possibilitou, ademais, a consolidação da leitura crítica, iniciada na aula com a leitura do trecho de *Iracema*.

O terceiro texto levado à leitura conjunta foi retirado da obra *Colonização, quilombos: modos e significado*, do escritor e líder quilombola Antonio Bispo dos Santos. Leiamos:

3. A denominação de povos quilombolas, negros e indígenas como pindorâmicos é atribuída ao líder quilombola e escritor Antonio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, em obra intitulada *Colonização, quilombos: modos e significados*. O termo pindorâmico, nome dado à sua terra pelos povos tupis, substitui “índio”, dado pelo colonizador. Leiamos mais:

Capítulo 1 - Invasão e colonização

[...] Existem incontáveis versões sobre a vinda dos colonizadores para o Brasil. Uma bastante exótica que aprendi no meu tempo de escola é a de que os portugueses chegaram ao Brasil porque se perderam no caminho das Índias, por onde pretendiam restabelecer o comércio de especiarias. Essa versão tenta ganhar consistência na denominação que foi dada aos povos originários por eles aqui encontrados. Esses povos até hoje são chamados de “índios”, exatamente porque os portugueses pensavam ter chegado às Índias.

O estranho é que, mesmo pensando ter chegado às Índias, logo denominaram essa terra de Monte Pascoal. Ao perceber que não era um monte, chamaram-na Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e, por último, Brasil. Mais estranho ainda é que os povos aqui encontrados como, por exemplo, os povos de língua tupi que cha-

mavam essa terra de Pindorama (Terra das Palmeiras), continuam sendo chamados de índios.

Como sabemos, esses povos possuem várias autodenominações. Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal, a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar, desumanizar. Mesmo compreendendo isso, vou utilizar também de forma generalizada o termo povos pindorâmicos com a intenção principal de contestar a denominação forjada pelos colonizadores.

Com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato de os índios terem se rebelado contra o trabalho escravo, os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente “domesticáveis”. No entanto, os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de “negros”, estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação.

Hoje, algum tempo fora da escola, tenho encontrado/percebido outras fontes de informações que dialogam com essas versões. Dentre as que mais me chamaram a atenção, há as Bulas Papais. Senão vejamos:

Nós [...] concedemos livre e ampla licença ao rei Afonso para invadir, perseguir, capturar, derrotar e submeter todos os sarracenos e quaisquer pagãos e outros inimigos de Cristo onde quer que estejam seus reinos [...] e propriedades e reduzi-los à escravidão perpétua e tomar para si e seus sucessores seus reinos [...] e propriedades” (Bula “Romanus Pontifex”, Papa Nicolau V, 08 de janeiro de 1455).

* * *

Como podemos ver, essa Bula não fala em especiarias e sequer cita a Índia. O que ela enfatiza é o cristianismo e o paganismo, con-

cedendo amplos poderes aos cristãos para fazerem o que quisessem com os pagãos.

Nesse caso, precisamos dizer o que compreendemos como cristianismo e paganismo. No nosso entender, os cristãos citados na Bula são os povos que cultuam um único Deus, o Deus da Bíblia, onipotente, onisciente e onipresente, isto é, que pertencem a uma religião monoteísta. Já os ditos pagãos são os povos que cultuam os elementos da natureza tais como a terra, a água, o ar, o sol e várias outras divindades do universo, as quais chamam de deusas e deuses, e por isso pertencem às religiões politeístas.

A leitura do texto de Nego Bispo foi realizada da mesma maneira que a dos demais, de forma intercalada, entre os estudantes, e pausada, para discussões de leitura e interpretação. O primeiro aspecto levado à discussão na leitura, especialmente a partir dos dois primeiros parágrafos, diz respeito aos muitos modos como a história da colonização vem sendo contada nas escolas. O autor destaca uma, bastante conhecida, que atribui a “descoberta” da terra futuramente denominada de Brasil a uma suposta busca pelas “Índias”; por isso, “índios” para caracterizar os povos que aqui viviam. Não só os habitantes da terra receberam um nome dado pelo colonizador, também a terra, antes chamada de “Pindorama”, “Terra das Palmeiras”, pelos povos de origem tupi, tão numerosos no período pré-colonial.

A opção feita pelo autor de se referir aos indígenas como “povos pindorâmicos” é explicada como uma tomada de posição diante dos sentidos produzidos pelo nome “índios”. Isso nos permitiu uma discussão que levou em conta a importância de reconhecer que as palavras que usamos produzem sentidos diferentes, na história. Foi dado o exemplo dos termos “escravo” e “escravizado”; “escravo de alguém” aponta para o indivíduo como propriedade de outra pessoa, enquanto “escravizado” denota um processo ao qual aquela pessoa foi submetida (“x” foi escravizado, ou seja, sofreu a ação). Somaram-se à discussão os termos “índio”, “indígena” e “pindorâ-

mico”, proposto pelo autor. Ao usarmos, em nossa fala ou escrita, um ou outro termo, assumimos distintas posições frente aos sentidos.

Por fim, a leitura crítica da Bula Papal foi conduzida de modo a levar os alunos a pensar a respeito da função de uma bula e de seu caráter normativo. Em seguida, foi questionado: “o que seria, assim, uma Bula Papal?”. Os estudantes concluíram que se tratava de um texto prescritivo, em que a igreja católica determinava certas ações a serem seguidas. A percepção de que a instituição religiosa defendeu, diretamente, a escravização dos povos, dividindo as pessoas em cristãos e pagãos, gerou uma discussão acalorada, entre os estudantes.

O quarto e último texto selecionado para a coletânea é de autoria da escritora Auritha Tabajara. Leiamos:

4. *Iracema sem chão*, cordel de Auritha Tabajara, escritora, contadora de histórias, cordelista e poeta da etnia Tabajara. Mora em São Paulo e escreve em português.

*Sou Auritha Tabajara
Nascida longe da praia,
Fascinada pelas notas
E Melodia da jandaia.
No Ceará foi à festa
Meu leito foi a floresta
Na companhia de Maia.
Minha essência ancestral
Me encontra cordelizando,
Em amparo faz-me existir,
Ao mundo eu vou contando,
Que minha forma de amar,
Ninguém vai colonizar,
Da arte vou me armando.
Filha da mãe Natureza
Mulher indígena eu sou,
Com a força feminina*

*Cinco século atravessou,
Cada vez mais sábia e forte,
Seu medo não é morte
Que o preconceito gerou.
Hoje essa mulher levanta
Com letra e voz autoral,
Contra toda violência,
Por um amor ancestral,
De um corpo esvaziado,
Usado sem ser amado,
Na lei do homem normal.
E baseado na bíblia,
O homem veio ditar,
Sua fé diz que é pecado,
O mesmo sexo amar,
E com massacre e doença,
Nossa língua e nossa crença,
Tentaram assassinar.
Essa força feminina,
Traz um sagrado poder,
Pois nascemos da floresta,,
E com ela vamos morrer,
É nossa ancestralidade
E nossa diversidade,
Que nos faz sobreviver.
Minha avó é referência,
Desde o tempo de menina,
Até me tornar mulher,
Nas histórias que ela ensina,
Estou pronta para voar,
A minha forma de amar
Raiz que nunca termina.
Fui casada tive filhos,
Quatro para variar,
Vitória Kawenne Cauê,
Ana vem comigo ficar,
Vitória e Cauê morreram,*

*E para o meu desespero,
Kawenne não sei onde está.
Eu são sou como Iracema,
A de José de Alencar,
Virgem dos lábios de mel,
Sem história pra lembrar,
Trago comigo a memória,
Sou Auritha com história,
Mulher livre para amar.
Sou lésbica, sou indígena,
Resistindo a violência
Nordestina, feminista,
Sou mulher de resistência
Ao regime a dominação,
Vivo a discriminação
Desigualdade e persistência.*

* * *

A partir da leitura do cordel de Auritha Tabajara, foi enfatizada a importância da autoria indígena para a compreensão da pluralidade de posições ocupadas pelos povos originários brasileiros. O uso da primeira pessoa, associado ao caráter plural das denominações “Auritha”, “mulher”, “lésbica”, “indígena”, “nordestina”, “feminista”, “mulher de resistência” não passaram despercebidos pelos estudantes, que concluíram a importância de “ter voz”, para poder “falar de si e por si mesmo”. Com este texto destacamos na discussão a importância do *discurso do indígena* em detrimento ao *discurso sobre*.

Para consolidação das reflexões produzidas em sala, a partir das leituras, os alunos receberam um tempo para responder a cinco questionamentos, a saber:

Para pensar:

1. Como você, como estudante, conheceu essa parte da história do nosso país (a colonização)?
2. Após a discussão empreendida, como você define a primeira fase do Romantismo no Brasil? Quais características predominaram nessa concepção artística?
3. Você acha importante discutir o nome dado aos povos originários? Justifique.
4. Quanto ao texto de Nego Bispo, que comentário você poderia fazer a respeito da relação entre a propagação do cristianismo, que resultou na chegada dos portugueses ao Brasil, no século XVI, e o preconceito existente sobre religiões de matriz africana e pindorâmica?
5. À luz de tudo o que discutimos, como você significa o verso “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”, de Adriene Rich, citado por bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir*?

* * *

Essas questões, que finalizam a sequência didática, tinham o objetivo de provocar os alunos a pensarem sobre outros discursos acerca da colonização, que se deslocam de dizeres já institucionalizados que advêm de um discurso colonialista, o qual ainda é tão presente nas salas de aulas. Com a questão 1, pudemos observar que a maior parte dos alunos já havia tido a oportunidade de conhecer outras histórias, diferentes daquela que atribui a chegada dos portugueses ao Brasil como acidental e pacífica. Isso mostra um trabalho continuado de leitura crítica que vem sendo realizado na instituição.

A questão 2, por sua vez, visou à consolidação dos saberes referentes à segunda fase do Romantismo no Brasil. Pelo modo como a

aula foi conduzida, a maior parte dos estudantes elaborou respostas com posicionamento crítico a respeito do chamado indianismo. Na questão 3, enfim, o texto de Nego Bispo e as discussões que se seguiram produziram um consenso entre os alunos a respeito da importância de se discutirem os termos “índio”, “indígena” e “pindorâmico”.

A questão 4 se mostrou, em todas as turmas, uma oportunidade de se fazer um paralelo com a atualidade; exemplos recentes de preconceito em relação às religiões de matrizes africanas foram elencados e, agora, associados ao processo de colonização.

Com a quinta questão, por fim, pudemos discutir a língua como um instrumento de poder; os indígenas, para falar *por si e de si*, precisam da língua do colonizador, seu opressor. Os estudantes apontaram a violência contida nesse gesto e, ao mesmo tempo, a resistência produzida pelos indígenas que, embora tenham suas línguas silenciadas, apagadas e até eliminadas, aprendem a língua do *outro* para *ter voz*.

A sequência didática, assim, apresentou um caminho para que outras possibilidades de sentidos fossem construídas pelos próprios alunos, contribuindo, com isso, para a formação crítica e cidadã, de fato.

Considerações finais

Embora tenhamos, como educadoras, ementas que norteiam os conteúdos a serem trabalhados, em cada segmento e série, assim como normativas que balizam a educação no Brasil, compreendemos que a condução do ensino de toda e qualquer matéria passa pela posição assumida pelos e pelas docentes, frente ao que lecionam.

Como professoras de Língua Portuguesa e de Literatura, temos, em mãos, uma oportunidade de discutir sociedade, alteridade, colonização, brasilidade, entre outros temas fundamentais, a partir de uma diversidade de textos. O texto literário, por sua

vez, com suas especificidades, especialmente sua relevância na constituição do Brasil como nação, configura-se não apenas como uma arma em favor da construção do pensamento crítico, mas, sobretudo, como um direito humano; “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela [a literatura] nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2011, p. 188).

A sequência didática apresentada e discutida no presente texto foi elaborada a partir de uma visão discursiva da língua, por meio da qual buscamos compreender os efeitos de sentidos produzidos *nos* e *pelos* diferentes discursos que circulam em nossa sociedade sobre os povos originários e sobre o processo de colonização. Não nos aprofundamos nas análises do material, pois o nosso objetivo era apresentar como ele foi trabalhado em sala e quais efeitos produziram nos alunos, a partir dos textos lidos, das discussões realizadas e das questões propostas, apresentando uma forma de tornar visível o discurso do indígena, que formula outros sentidos sobre o próprio processo de colonização do Brasil e, conseqüentemente, outros sentidos de Brasil.

Consideramos, portanto, a relevância de uma educação plural, em que diferentes vozes sejam ouvidas para que haja uma quebra em discursos hegemônicos sobre a história do Brasil. Só assim há a possibilidade de que minorias tomem a palavra e se façam ouvir, produzindo outras formas de (se) significar diante do outro. Haverá sempre a necessidade de se lutar por sentidos outros e pela possibilidade de dizer. A escola, é sempre válido ressaltar, é um terreno fértil para essa luta.

Referências

BITTENCOURT, C. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimento. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. São Paulo: Pallas, 2013.

BRASIL. Lei n.º 11 645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, Página 1, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (Acesso em 12 de junho de 2023).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em 12 de junho de 2023).

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura e outros escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

DELGADO, Paulo; JESUS, Naine de. *Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018.

GASPARINI, Edmundo; LIMA, Hiago. Análise do discurso e formação de professores de português como língua de acolhimento. *Gláuks - Revista De Letras E Artes*, v. 20, n. 1, p. 131–151, 2020.

GONZALES, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 38-51, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1992-1989)*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1998.

MODESTO, Rogério; FONTANA, Larissa. “Terreiro” e “macumba”: tensões de raça e classe nas ordens das significações. *Porto Das Letras*, v.6, n. 5, p. 219–244, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In. DELGADO, PAULO; JESUS, Naine. *Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

MUNIZ, Cláudia; VEDOVATO, Luciana. A Análise de Discurso, pecheutiana, na Teoria (De)colonial: por perspectivas, metodológicas, latino-americanas. *Tempo da Ciência*, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 117–128, 2020.

PÊCHEUX, M. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). [1969] In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

SILVA, André Cavalcante da. *O imaginário em torno do “ser índio” no discurso do/sobre o sujeito indígena: entre o assujeitamento e a resistência*. Dissertação (Mestrado) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/busca-por-representatividade-nas-eleicoes-2020/>. Acesso em 06 jun. 2023.

“O FUTURO DO PLANETA É ANCESTRAL”: MEMÓRIA E ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Alexandra Bressanin
(UNEMAT)

Joelma Aparecida Bressanin
(UNEMAT)

José Ricardo Menacho
(UNEMAT)

Introdução

Uma das promessas do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), em sua campanha eleitoral pelo Brasil, nas eleições de 2022, foi a de criar um Ministério – que até então nunca havia existido no país – para propor e executar políticas públicas destinadas aos povos indígenas. Eleito, o Presidente nomeou para chefia do Ministério dos Povos Indígenas, a Deputada Federal pelo estado de São Paulo, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Sônia Guajajara, a primeira indígena da história brasileira a se tornar ministra.

Para nós, a criação do Ministério, a indicação de Sônia Guajajara para a pasta e, especialmente, a sua cerimônia de posse, ocorrida no dia 11 de janeiro de 2023, no Palácio do Planalto, local de trabalho do Presidente da República, na capital federal, muito nos inquietou, sobretudo no que diz respeito ao campo dos sentidos.

Entendemos que tais medidas dizem respeito a uma resposta política e de governo a quatro anos de uma administração federal que – sob o pretexto de um desenvolvimento econômico avesso à crise climática e que tomava a preservação do meio ambiente por atraso – desarticulou a rede e os órgãos de proteção ao meio ambiente, aos povos indígenas e tradicionais, e que, por uma omissão calculada, incentivou, ou ao menos foi condescendente com as invasões de territórios indígenas para a extração de minérios pelo garimpo ilegal, para extração de madeiras ilegais utilizadas na indústria, ou para ampliação da fronteira agrícola (com a pecuária e a agricultura); e, por fim, a despeito de ser um fato histórico a ser registrado, lembrado nos/pelos livros didáticos e historiográficos, em um país que segue invisibilizando, estruturalmente, os mais diversos grupos minoritários em direitos; a criação do Ministério, a indicação de Sônia Guajajara e a sua posse são ações que produzem um deslocamento, uma transformação na rede de filiações históricas que afetam os processos de constituição dos sentidos e dos sujeitos, ou seja, instauram um acontecimento discursivo.

Este conceito é desenvolvido por Pêcheux (1990), na obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, fruto de uma apresentação na Conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Restrições”, na Universidade de Illinois Urbana-Champaign, nos Estados Unidos, no início da década de 1980. Nesse trabalho, o autor, ao tomar como objeto de análise o enunciado *on a gagné* – amplamente propagado na França, nas comemorações da vitória presidencial de François Mitterand, em 1981, o primeiro presidente da república francesa eleito pelo partido socialista – visibiliza, no nível discursivo, não apenas o modo como a língua, para significar, inscreve-se na história, mas, também, o modo como a história pode produzir deslocamentos e deslizamentos de sentido; bem como o modo como a história pode, por um lado, manter o que está posto, o que é dito sobre algo com regularidade, o que é considerado, pelo efeito de saturação/excesso das evidências ideológicas,

uma verdade autoexplicativa e inquestionável..., como, por outro lado – a partir da irrupção de uma direção interpretativa outra, somente possível, como explicitaremos, em razão de mudanças de inscrição nas formações discursivas, isto é, nas instâncias de administração do dizer, governadas por uma ou mais formações ideológicas (Pêcheux, 1995) – pode transformar.

Antecipamos que um sentido se desloca de uma formação discursiva para outra, quando há, na formação discursiva à qual pertence, um distúrbio, uma perturbação na regularidade e na conformação do fluxo de significados cuja intensidade é capaz de descarrilar seus trilhos; romper com a administração exercida; desatar os nós que o formatam a ser somente e tão somente aquilo que é esperado que seja, por estar onde está. Afinal, se “não há ritual sem falhas” (Pêcheux, 1995, p. 301) – posto que sempre haverá a possibilidade de que um controle porventura implementado seja driblado, de que a continuidade do que se apresenta ou do que é apresentado como normal, natural e estável seja fragmentada – logo, os sentidos, que seguiam ou seguem em uma mesma direção, podem ser outros, podem evadir de uma formação discursiva e se inscreverem em outra. E podem, como já ponderamos no parágrafo anterior e insistimos, pela intervenção da história, que, ao se materializar na língua através de um acontecimento discursivo, tornar possível uma significação outra.

O acontecimento discursivo – diferentemente de outros acontecimentos, do histórico, de interesse dos historiadores, compreendido e interpretado, de acordo com as fontes primárias e secundárias encontradas e reunidas acerca do tema/episódio em questão; e do jornalístico, de interesse dos jornalistas e dos leitores de notícias, relatado e divulgado, supostamente, de forma imparcial e crível (Dela-Silva, 2008); bem como, diferentemente do acontecimento do discurso propriamente dito, também problematizado por Pêcheux (1990), e base de constituição de todo dizer – refere-se, fundamentalmente, ao encontro entre uma memória discursiva e a sua atualização, que produz/promove um deslocamento dos sentidos,

uma autorização, em razão de uma inscrição outra, para significar de outro modo.

Um ministério dedicado aos povos indígenas, e com a indicação de uma ministra também indígena para ocupar a pasta, inauguram um périplo de significados outros, cujos funcionamentos chamam a nossa atenção.

No ato de sua posse, diante de um público formado por lideranças indígenas de diversas etnias, por outros ministros de Estado, por chefes de missões diplomáticas, pelo Presidente da República e pela primeira dama – oportunidade em que pontuou a necessidade de políticas públicas setoriais e transversais para, segundo as suas declarações, a construção do “Brasil do futuro” – Sônia Guajajara, para além de proferir uma manifestação político-partidária de um governo de oposição, que ascendeu ao Poder Executivo federal pelo voto, nas eleições de 2022, em uma disputa acirrada, com a sua presença, bem como com os protocolos adotados na solenidade, como a execução do hino nacional em Português e na língua Ticuna (dos povos Ticuna, etnia que possui uma população expressiva na Amazônia brasileira), marca na política, na materialidade conflitiva de nossas relações sociais, uma posição, fazendo com que um conjunto de já-ditos sobre o lugar dos povos indígenas e da mulher indígena seja presentificado de um outro modo, permitindo com isto a irrupção de significados diferentes daqueles ideologicamente naturalizados.

Este é o nosso objeto de reflexão nesta investigação. Um acontecimento discursivo que – por meio de uma cisão, da abertura de uma fresta na reiteração das evidências – provoca-nos a buscar compreender, com fundamento na Análise de Discurso materialista, como se constituem os discursos acerca de um Brasil do futuro, formulados e colocados em circulação a partir de dizeres que relacionam a condição de mulher indígena de Sônia Guajajara à função de ministra dos povos indígenas do terceiro governo Lula.

O Brasil do futuro

Em meio às passagens do pronunciamento de posse feito por Sônia Guajajara, atravessadas, por certo, pelas condições de produção imediatas (da ordem da enunciação) e mediatas (sociais, históricas, políticas e econômicas), algumas delas, aliás, já descritas, dois enunciados não apenas nos proporcionaram demonstrar analiticamente o acontecimento discursivo, como problematizaremos com mais vagar a seguir, mas, igualmente, proporcionaram-nos demonstrar o funcionamento da memória discursiva na constituição do dizer e a ruptura com uma política do silêncio local, consoante os estudos de Orlandi (1992). Vejamos os enunciados¹:

SD1: Nunca mais um Brasil sem nós!

SD2: [...] vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral!

O acontecimento discursivo consiste no modo como a história, compreendida pela Análise de Discurso materialista, como lugar de observação, como mecanismo linguístico-histórico de produção de sentidos, funciona, intervém (na) e determina a significação.

Se, segundo Pêcheux (1990), o discurso, o nosso objeto teórico-analítico, é, a um só tempo, estrutura e acontecimento, logo, em nossas incursões, não podemos desconsiderar a língua, sistema significante material que possui uma ordem estabelecida (Orlandi, 2007, p. 45), tampouco podemos desconsiderar a história, como a sua possibilidade de ser/permanecer o mesmo ou de se transformar, conforme ponderamos há pouco. O acontecimento discursivo é, portanto, o *movimento-permanência* de determinação da história no discurso, até porque o sentido não brota/emana, de per si, da própria materialidade linguística, como se a esta, supostamente, estivesse desde sempre vinculado.

1 Disponível em: https://apiboficial.org/files/2023/01/Discurso_Posse-Sonia-Guajajara-Documentos-Google.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

Como pontuamos, os discursos se materializam na estrutura linguística, mas isto não quer dizer que temos, para cada palavra, um significado cativo, que, independentemente do trabalho de interpretação, persiste e pode ser encontrado em retrospectiva. Em que pesem as evidências e os imaginários projetarem o contrário, as palavras e os sentidos não se vinculam perpetuamente, não estamos diante de elementos que desde sempre possuem uma relação umbilical e indissociável. As palavras não possuem um sentido a priori, apresentam ou adquirem um sentido, como afirma Pêcheux (1990, p. 160), segundo “as posições sustentadas por aqueles que as empregam”.

Seguindo por essa linha de raciocínio, agregamos, ainda, que, não obstante não haver uma relação vitalícia entre palavras e sentidos, estes não estão submetidos à administração absoluta do sujeito, ao contrário, escapam de suas mãos, escorregam por seus dedos, tendo em vista que, à luz do real da língua, do real da história e do real do sujeito, como ponderam Pêcheux e Gadet (2004), os seus efeitos estão para a incompletude, para a contradição e para o inconsciente, respectivamente. Não é possível ao sujeito, afetado pela língua, interpelado ideologicamente e “individuado pelo Estado” (Orlandi, 2008b, p. 106-107), dizer e significar tudo de forma coordenada, organizada e planejada, sem furos.

Muito embora ele, em razão dos efeitos que o atravessam, tanto no nível da enunciação (esquecimento n. 2), quanto no nível ideológico (esquecimento n. 1) (*vide* Pêcheux, 1995, p. 173), acredite ser a origem do dizer e tenha a ilusão de dominar o alcance e a eficácia daquilo que diz, o que enuncia, e sobretudo, como enuncia, decorre: de uma injunção à interpretação afetada pelos efeitos ideológicos; dos limites da posição-sujeito que ocupa (que não se confunde, necessariamente com o seu lugar social, empiricamente definido); da formação discursiva ou da rede de formações discursivas em que essa posição-sujeito ocupada está inscrita.

É dando visibilidade ao funcionamento do acontecimento discursivo que conseguimos expor não somente a forma como a história é tomada pela Análise de Discurso, ou seja, como essa teoria a conceitua e a mobiliza, mas conseguimos expor a forma como ela, por entre os vãos e desvãos das tramas discursivas, opera.

O pronunciamento de posse proferido pela ministra Sônia Guajajara, inscrito em uma formação discursiva específica, faz ecoar um já-dito sobre a colonização, um discurso das descobertas, um discurso *sobre* o povo brasileiro, um discurso *sobre* nossas origens².

Cartas e relatos de escritores portugueses contaram a história do Brasil e, por esse imaginário colonial produziu efeitos de sentidos fundadores: “o brasileiro não fala, é falado” (Orlandi, 2008a, p. 50). Para Orlandi (2008a, p. 20), um desses efeitos é “a perversidade do político”, que nos fez/faz conhecer apenas o cultural, e des-conhecer (apagar) o histórico, o político³, e que, no caso, dos povos indígenas, recalca um imaginário social que nega ao indígena a possibilidade de subjetivação e, desse modo, qualquer forma de reconhecimento político.

Convém lembrar que a colonização linguística (Mariani, 2004) planejada pela metrópole portuguesa foi construída em torno da ideologia da deficiência linguístico-cultural, dado que, na ótica do colonizador português, três instituições do aparelho de Estado eram relevantes e faltavam às culturas indígenas: religião, direito e realeza. Esse “olhar europeu” produziu documentos que constituíram um imaginário sobre o indígena, sustentando certas práticas e silenciando outras.

O silêncio, para Orlandi (2007), faz com que o “não dito” apareça como “já-dito”, pois a pretensão de um discurso homogêneo é

2 Orlandi (2008a, p. 37) explica que “os discursos *sobre* são uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos”. Ou seja, o discurso *sobre* é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*). Assim, o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história) organiza e disciplina a memória, reduzindo-a.

3 “O político compreendido discursivamente significa que o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história.” (Orlandi, 1998, p. 74).

ilusória, já que este oculta outras “vozes” que apesar de silenciadas, coexistem através do discurso do outro. O discurso *sobre* o Brasil, afirma Orlandi (2008a, p. 50), “ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz”, sejam os habitantes nativos, sejam os que vão se formando após a colonização do país.

Na **SD1**: “Nunca mais um Brasil sem nós!”, selecionada de nosso *corpus*, podemos identificar o encontro entre uma memória discursiva e uma atualização, que produz sentidos outros. A expressão “nunca mais”, formada, em termos sintáticos, pela costura entre um advérbio de tempo (nunca) e um advérbio de intensidade (mais), retoma uma prática, uma leitura de mundo dominante, uma ação predatória reiterada, que, em função de suas consequências deletérias para os povos indígenas (mais diretamente), para a preservação do meio ambiente e para a garantia da vida das próximas gerações no planeta Terra, deve ser cabalmente rompida e combatida.

“Nunca mais”, aliás, é uma expressão que circula, não ocasional e aleatoriamente, no imaginário-histórico brasileiro, com paráfrases que irromperam na materialidade de nossas experiências, nas últimas décadas: “ditadura nunca mais”; “Brasil nunca mais”; “anistia nunca mais”. Formulações que, no nível de sua constituição discursiva, inscrevem-se em uma rede de formações discursivas marcada por uma regularidade de discursos de esquerda (com dizeres de protesto contra a violência, em favor da democracia e de responsabilização dos torturadores), próxima à rede de formações discursivas onde os sentidos da **SD1**: “Nunca mais um Brasil sem nós!” se inscrevem.

Em “nunca mais”, temos, em funcionamento, uma denúncia, um basta aos já-ditos que constituem a própria formulação; isto é, uma contraposição ao *modus operandi* da relação homem-natureza e da relação Brasil-etnias indígenas. Esse efeito é possível, tendo em vista que os já-ditos presentificados na base do dizer (“Nunca mais um Brasil sem nós!”) migram de uma rede de formações discursivas, delineada, em sua regularidade, por dizeres favoráveis a

um desenvolvimentismo econômico-financeiro – avesso e insensível à preservação de um ambiente ecologicamente equilibrado; a políticas climáticas e de contenção do aquecimento global; e às etnias indígenas que vivem nas florestas e reservas – para uma outra rede de formações discursivas, e nesta se inscrevem.

Em “nunca mais”, uma memória discursiva, pedra de toque de todo dizer, é retomada, porém, atentos à enunciação de Sônia Guajajara, às suas condições de produção, à posição-sujeito que ocupa para dizer o que diz e como diz, é presentificada não para ser a *mesma*, não para evocar o jugo de opressão (a devastação das florestas, a escravidão, o extermínio e a expulsão dos indígenas de suas terras), que reverbera como produção de sentidos desde os tempos coloniais, com a finalidade de indicar algumas de nossas mazelas e, principalmente, de conformar um entendimento de que sempre foi assim e de que, por conseguinte, desse destino não há como fugirmos.

O que, então, “nunca mais” pode ser, ou não será mais admitido? “Um Brasil sem nós”, em que “nós”, pronome pessoal inclusivo, eu + outros(as), desliza – posto que o sentido sempre pode ser outro, pode ser vários, mas não qualquer um (Orlandi, 2007, p. 64) – para: um Brasil a ser construído com a presença/participação de sua diversidade étnica, de suas vozes e cores, com a preservação de sua biodiversidade (fauna, flora, lagos, rios, mares, serras...).

O sintagma “um Brasil” é colocado como denominador comum das pautas da população, objeto-alvo das preocupações e desejos, um espaço social, político, histórico, econômico e cultural, constituído por divergências, disputas e conflitos; e, por sua vez, o sintagma “sem nós” – ou também: “conosco”, “com todos nós”, “sem nenhum de nós”, paráfrases possíveis – é fruto de um efeito de sentido outro, que se inscreve em uma formação discursiva (relativa a uma formação ideológica), que autoriza uma regularidade de dizeres mais inclusivos e plurais, favoráveis à política, ao exercício da cidadania e à proteção do meio ambiente de forma interseccional.

“Um Brasil”, desta feita, que não exclua aqueles que, ao longo da história brasileira, por seu passado/presente colonial, escravista e desigual, ora foram/são marginalizados e/ou tutelados, como se não pudessem se determinar, ora foram/são aculturados, como se a sua cultura estivesse em choque com a cultura *standard* do mundo ocidental civilizado (a cultura/ideologia capitalista, alicerçada na acumulação, na exploração produtiva de excedentes, e que tem como referência e/ou bastião os países de capitalismo avançado). “Um Brasil” em que todos tenham vez e voz; em que a mulher indígena também ocupe os espaços de liderança e de poder; “um Brasil” cuja caminhada, suas decisões, destinos e horizontes, seja realizada sem subjugar ninguém. “Um Brasil” com todos.

O alijamento dos povos indígenas das políticas públicas – destacamos, não somente como destinatários, mas como proponentes – faz parte da memória que é retomada, mas que é presentificada (atualizada) de um outro modo, em razão, como explicamos, do dizer passar a se inscrever em uma rede de formações discursivas diferente daquela cujos sentidos, com regularidade, propugnam e reforçam, como efeitos de seus dizeres, a invisibilização dos povos indígenas, a sua compreensão como não civilizados, cidadãos subalternos, como obstáculos ao progresso e ao desenvolvimento econômico, em virtude, por exemplo, da proteção legal que as reservas indígenas demarcadas recebem, e como próceres simbólicos de um ambientalismo supostamente difuso e impraticável.

Ao se inscrever em uma outra rede de formações discursivas, condição *sine qua non* para que o acontecimento discursivo se materialize, o dizer está autorizado a ser outro, “nunca mais um Brasil sem nós”, ou seja, nunca mais um país que ignore o seu povo, as suas particularidades, os povos nativos, ribeirinhos, periféricos, favelados; nunca mais um país que despreze, fomenta ou normaliza os crimes ambientais, as queimadas e o desmatamento.

Assim sendo, o acontecimento discursivo, como mencionamos, abre possibilidades para que outros dizeres, sustentados em outros

fundamentos, valores e circunstâncias, surjam, desestabilizando as evidências ideológicas (que estabelecem como pressupostos indispensáveis para o desenvolvimento e o progresso geral da Nação: o desmatamento, a exploração desmedida dos recursos naturais, a ampliação das áreas de cultivo e pastagem, a invasão de reservas indígenas), trazendo à tona, de acordo com a formação social vigente, materializadas no fio do discurso, sentidos até então contidos (interditados) pelas formações ideológicas, relativas a uma série de dizeres, rituais, práticas e representações projetadas.

Em “nunca mais um Brasil sem nós”, a memória discursiva (retomada) – a questão indígena no Brasil, suas agruras, contradições e exclusões – e o presente (enunciado) – a chance/expectativa de um país que ouça e dialogue com a diversidade constitutiva de seu povo – encontram-se, e desse amálgama uma outra via de efeitos de sentido emerge.

Uma via que não afirma/ratifica o apagamento da questão indígena brasileira, tampouco a contemporiza ou consagra a sua pseudo superação – ou a serviço de um processo civilizador etnocêntrico, aut centrado e autorregulado, que pretende homogeneizar (ou converter) corpos e almas, segundo uma cultura, ou, também, segundo uma racionalidade, estabelecida como detentora da verdade, da pureza e da eficiência, que pouco ou nada se responsabiliza pelos povos da floresta, ribeirinhos e quilombolas, pela degradação da natureza, pelas já sentidas crises climáticas no planeta – mas que denuncia e joga luzes a um tecido social multiétnico esgarçado e desprezado, no que diz respeito à construção/participação/cooperação político-material de um país.

Em “nunca mais um Brasil sem nós”, a memória e a sua presentificação, com um deslocamento de sentido – visto que não se trata do mesmo sentido sendo reatualizado, mas de um outro efeito que se corporifica – ressoa como um grito de esperança, como um alerta, um contraponto ao que deve ser imediatamente interrompido, para, assim, ser possível ladrilhar outras sendas e veredas.

O futuro do planeta é ancestral

O acontecimento discursivo em funcionamento e visibilizado na **SD1**, relaciona-se com os discursos em funcionamento na **SD2**: [...] vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral! Se em “nunca mais um Brasil sem nós” temos a abertura para processos outros de significação, no que se refere a quem (também) deve participar/acompanhar/integrar/decidir, como destinatários e proponentes, sobre as pautas e rumos do/para o país, em “vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral”, temos a abertura para sentidos acerca de um futuro outro, contra-hegemônico, diferente daquele almejado e determinado pelas formações ideológicas, discursivas e imaginárias dominantes.

Em “vamos construir o Brasil do futuro”, primeira parte da **SD2** – formulação muito próxima, aliás, dos slogans e enunciados que foram veiculados nos/pelos materiais de campanha do na época candidato e hoje Presidente da República eleito Luiz Inácio Lula da Silva, responsável, como descrevemos, pela criação do Ministério dos Povos Indígenas e pela indicação de Sônia Guajajara, citamos alguns: “Vem aí o Brasil do futuro”; “o Brasil da esperança é o Brasil do futuro”, “Live do Brasil do futuro” – na convocação lançada, “vamos”, uma construção coletiva é apontada como sendo um outro caminho possível, uma construção horizontalizada, que congrega discussões, debates e amplos diálogos, e que tem como fio condutor a participação democrática e o engajamento de todos, especialmente, dos indígenas, historicamente afugentados e excluídos dos processos decisórios do país.

Explorando mais uma vez a relação entre o acontecimento discursivo e a memória discursiva, funcionamento que está na base de constituição de todo dizer, podemos observar a ruptura com aquilo que é da ordem da (re)formulação, da repetição, da paráfrase, visto que para que signifiquem, os efeitos sobre a convocação em prol da/com vistas a construção do Brasil do futuro, materializados no enunciado “vamos construir um Brasil

do futuro”, resgatam e estabelecem – frisemos, como um ponto de partida trazido à tona, a fim de que seja possível a partir dele e com base em um deslocamento (o acontecimento discursivo), a produção de um sentido diferente acerca do tema, ou criticando-o, ou ressignificando-o – a compreensão, também dominante, que se fez/faz presente na sociedade brasileira, de que o movimento ou o imaginário de construção do futuro de um país, ademais de ser pouco ou nada inclusivo, conforme observado e descrito alhures, é, igualmente, pouco ou nada mobilizador, do ponto de vista da reunião responsável e ética de forças e energias plurais para se alcançar um futuro digno, comum e exequível; um futuro não individual ou individualista, a ser construído por “nós”, e com o qual “nós” precisamos nos envolver (“vamos”), no intuito de garantirmos uma existência viável e segura na/da/pela terra/Terra.

Assim sendo, em “vamos construir o Brasil do futuro”, temos um chamado lançado ao povo brasileiro (que não prescinde dos povos indígenas, mas por estes foi e é formado), no intuito de que todos se envolvam ativamente e sejam ouvidos e considerados neste outro processo de construção, proposto por Sônia Guajajara, sujeito discursivo, que, nesta circunstância, ao ocupar a posição-sujeito ministra de Estado, diz o que diz e como diz de um modo e não de outro.

Os sentidos que sustentam esse chamado (“vamos”) são autorizados a se constituir, formular e circular, em decorrência de uma inscrição firmada em uma outra rede de formações discursivas, diferente daquela que recorta a memória discursiva retomada e identificada como ponto de partida na/para a sua significação. Em “vamos construir o Brasil do futuro”, os discursos produzidos, considerando a sua outra inscrição, rompem, então, com uma rede de formações discursivas constituída por dizeres que defendem um modelo verticalizado e concentrado de construção de um (projeto de) futuro, fundamentado em/por paradigmas, que não são apenas distantes e refratários à participação e ao alcance popular (já que voltados aos auspícios de grupos específicos), mas, também, indife-

rentes aos limites da capacidade regenerativa dos recursos naturais do planeta, e que permanecem ressoando na/pela história:

(i) Ora baseados em interesses imperialistas de um colonizador externo (que propugnou e promoveu, como natural, e seus efeitos seguem circulando: a extração de pau-brasil; a divisão das terras indígenas do litoral em capitânicas hereditárias e as do interior em sesmarias; a extração de minérios, nas minas; a marcha/conquista do Oeste pelos Bandeirantes, com o pretexto inicial de buscar metais preciosos e arregimentar negros escravizados, fugidos da opressão; o cercamento dos latifúndios e o incentivo às plantations).

(ii) Ora baseados nos interesses econômico-especulativos das elites políticas, empresariais, econômicas e financeiras (que propugnou/a e promoveu/e, como natural, e seus efeitos seguem circulando: a precarização das relações de trabalho, com vistas à maximização dos lucros; o desmatamento, a mercantilização e/ou a reversão das reservas e áreas de preservação ambiental; o aumento da produtividade sem qualquer responsabilidade socioambiental; a poluição indiscriminada dos rios e mares gerada pelo descarte de um consumismo desenfreado.

Prosseguindo com nossos gestos de análise, na compreensão do acontecimento discursivo como um ponto de equívoco onde algo retorna, rompendo com a sequência lógica estabelecida, notamos que na segunda parte da **SD2**, que, sintaticamente, é construída por uma oração coordenada sindética explicativa, “porque o futuro do planeta é ancestral”, para além de uma explicação, ou, para além de uma melhor elucidação/especificação da oração anterior (coordenada assindética), temos, em funcionamento, na relação entre as duas proposições (período composto por coordenação), a discursivização de um futuro outro para o Brasil e para o planeta.

Ou seja, na **SD2**, os sentidos de futuro em disputa, deslocam-se, na equivocidade da língua (Ferreira, 2000), por meio de um acontecimento discursivo, que abala as estruturas das evidências ideológicas perenizadas e abre uma fresta na interdição dos sen-

tidos de ancestralidade, tornando possível o limiar de uma outra compreensão, cujo paradigma se alicerça em práticas que buscam estabelecer um equilíbrio indissociável e seguro entre a vida humana e a Terra. O acontecimento discursivo em questão, permite-nos – seguindo a mesma linha de raciocínio destrinchada em meio aos apontamentos analíticos realizados na **SD1** e em parte da **SD2** – visibilizar, neste caso, o aparecimento de um sentido outro de “futuro”, que subverte a tônica da acumulação-exploração e aposta nas experiências milenares dos povos indígenas de manutenção da vida e de cuidado com o meio ambiente.

Em “porque o futuro do planeta é ancestral”, a memória discursiva retomada e ao mesmo tempo deslocada, é a de que, de acordo com as formações ideológicas capitalistas, que se projetam no discurso, o futuro do Brasil e do planeta está e deve estar calcado no escassamente questionado e refletido progresso (para quem? E as custas do quê e de quem?), independentemente da concentração de seus eventuais e imediatos benefícios nas mãos de um restrito grupo, independentemente de seus encargos, ônus, contratempos e malefícios para o planeta e para a própria existência dos seres humanos. O futuro, portanto, movido, segundo os ditames do progresso, como um já-lá, um desde-sempre, um sempre-ali presente, um conceito indiscutível, dado, em estado de espera, que vem e vai, sempre quando falamos no assunto, é ressignificado, presentificado de um outro modo, descontinuado.

Esse funcionamento pode ser observado, na materialidade linguística, por meio da conjunção explicativa “porque” e da justificativa introduzida por ela. Nesta sequência de enunciados: “[...] vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral!”, há uma série (léxico-sintático determinada) que, por meio de “pontos de deriva possíveis”, abre-se à interpretação (Pêcheux, 1990, p. 53), que, neste caso, segue a direção de que não há, portanto, outro futuro para o Brasil e para o planeta, que não este, comprometido e preocupado com as causas e questões ambientais – até porque as discussões, ações, planos e projetos, que

concernem ao meio ambiente e à sua proteção/preservação, não são fragmentados, isolados e adstritos a um único país, área ou região.

Ademais de uma atenção local, uma política/governança ambiental internacional precisa também ser implementada, almejando esse fim, ou, ao menos, perseguindo-o, *vide* os esforços da Organização das Nações Unidas (ONU), nas últimas décadas, tentando, propor tratados de metas de redução de gases poluentes, dentre outras medidas, em meio às negociações entre os Estados soberanos, ao longo das Cúpulas Climáticas Globais (COP).

Não haverá desenvolvimento econômico, ou mesmo social, se, concomitantemente, não houver a incorporação, o respeito e a concretização de uma agenda ambiental emergencial e progressiva, a ser preenchida e composta por todos (“vamos”), e que tenha como fonte, nada mais nada menos, que a cultura, seu modo de vida e a leitura da problemática dos/pelos povos indígenas. Com a justificativa “porque o futuro do planeta é ancestral”, a memória discursiva, que ainda reverbera, orientada ao progresso, a um desenvolvimentismo indiferente ao meio ambiente e favorável, exclusivamente, ao mercado e à sua dinâmica, é presentificada, a partir de uma outra inscrição, desta vez, em uma rede de significantes, que não pode ser definida genericamente somente como pró-meio ambiente, mas uma rede de significantes cujos dizeres colocam no centro dos debates tanto a participação popular e o envolvimento democrático no tema, quanto, e, especialmente, as culturas e etnias indígenas, apagadas, nas condições de produção brasileiras, por séculos.

De acordo com os sentidos em funcionamento na **SD2**, para refazermos os nossos laços de compromisso e de responsabilidade com a natureza, temos que tomar como referência a nossa ancestralidade. Esta, a nossa ancestralidade, é apresentada como um caminho possível, que se constitui a partir de uma memória discursiva que se atualiza de um outro modo, não endossando os seus efeitos, mas se contrapondo a eles, opondo-se a uma concepção de país e de planeta, supostamente irretocável, ou mesmo, supostamente

irreversível, que parte do princípio de que falar/tratar de “futuro”, ou do “futuro” do Brasil, é, primordialmente, falar/tratar de desenvolvimento, e de um tipo específico, não de qualquer um. Um tipo que, à luz de um ideal de civilização etnocêntrico, colonialista e economicista, propugna uma intensa e desmedida exploração dos recursos naturais, ora relativizando o tema, ora o dissimulando, ora o atenuando, com a precípua finalidade, em tese, de se fazer um bem maior (mais uma vez, repisamos: para quem? E, é claro: as custas de quem ou do quê?), de se viabilizar riquezas e divisas, e, assim, alavancar o crescimento, gerando renda, trabalho e qualidade de vida. Contudo, onde viver em um planeta, ou antes disto, em um país que se tornou inabitável?

A conjunção “porque”, que inicia a oração coordenada assindética, “porque o futuro do planeta é ancestral”, não apenas introduz a justificativa e/ou a proposição de um outro “futuro” (que é “ancestral”), mas nos proporciona, identificar e compreender, em funcionamento na materialidade linguística, a reviravolta produzida na regularidade dos sentidos, ou seja, a atualização da memória discursiva de um outro modo. A conjunção explicativa “porque” indica-nos que, na materialidade discursiva (Pêcheux, 2016), que se materializa na materialidade linguística, há, funcionando, como um desde-sempre, como um consenso naturalmente adquirido, uma memória discursiva de um “futuro” que não tem como princípio e fundamento a ancestralidade, que não considera a sua potência, as suas contribuições para inverter a marcha de destruição da natureza; uma memória discursiva de um “futuro” que, em sua configuração, não admite o protagonismo indígena, ignora-o.

O sentido outro (“o futuro ancestral”), todavia, significa, porque rompe, em sua constituição, com aquele pressuposto consolidado, que segue em disputa na base do dizer, e se inscreve em uma outra rede de formações discursivas (já identificada por nós), que, por seu turno, recorta outra memória discursiva. Essa ruptura produz um rearranjo no ritual das evidências ideológicas acerca da projeção de um tipo de “futuro”; ou, em outras palavras, produz efeitos – por

meio de um acontecimento discursivo – de um tipo de “futuro” que é necessário construirmos senão a vida na/da Terra perecerá.

Na **SD2**: [...] “vamos construir o futuro do Brasil, porque o futuro do planeta é ancestral!”, outros discursos a respeito do “futuro” (do Brasil e do planeta) e de quem pode contribuir na/para a sua construção ganham corpo. Discursos que, como indicamos, significam não um futuro centrado em um progresso que aposta na acumulação-exploração, com vistas a manter o *status quo* do modelo político, econômico e social que o estrutura e o determina; mas um “futuro” a ser pactuado com os povos indígenas, que conte com o seu modo de ser e estar no mundo, com o seu engajamento, e que possa contar, especialmente, com as suas experiências, conhecimentos e forças ancestrais.

Considerações finais

Compreendemos o pronunciamento de posse da ministra Sônia Guajajara, inscrito em uma formação discursiva governada por uma formação ideológica de esquerda, como um modo de textualização do político, ou seja, a partir de sua representatividade, enquanto ativista do movimento indígena, da posição-sujeito que ocupa, produz, com seu dizer: “Nunca mais um Brasil sem nós!”, efeitos de sentidos que irrompem para tornar visível aquilo que era da ordem da interdição, do silenciamento: a invisibilidade dos povos nativos, que já habitavam o continente americano antes da chegada/invasão dos colonizadores.

As discursividades sobre o “Brasil do futuro” e o “futuro do planeta é ancestral”, postas em circulação pelo discurso da ministra de Estado, aciona, por meio da memória discursiva e sua atualização, sentidos acerca das questões político-ambientais da Amazônia, área/região que abriga diversas etnias e uma parte significativa de povos indígenas e, desta feita, são os principais envolvidos nesse processo. Ou seja, traz à tona, dentre os vários sentidos da Amazônia, na atual conjuntura social, o direito à demarcação de suas terras, assegurado

na Constituição de 1988, que vem sendo constantemente ameaçado com a exploração de suas reservas pelos madeireiros, garimpeiros e fazendeiros.

Na história da colonização do Brasil há sempre um “nós” que foi brutalmente silenciado, essa divisão e os sentidos que nos constituem não podem ser esquecidos. Nunca mais!

Referências

DELA-SILVA, S. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, Campinas/SP, 2008.

FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

MARIANI, B. *Colonização linguística: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum linguístico*, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915>>. Acesso em 10 jan. 2023.

ORLANDI, E. P. [1996]. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. [1990]. *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. SP: 2. ed. Editora da Unicamp, 2008a.

ORLANDI, E. P. [2001]. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008b.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2010. p.11-31.

PÊCHEUX, M. [1983]. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 1990.

PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. (org.). *Materialidades discursivas*. Tradução: Débora Massa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, p. 9-16.

“QUEREMOS TRABALHAR!”:
UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE UM *OUTDOOR*
CONTRÁRIO AO *LOCKDOWN* EM PORTO VELHO

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
(UNIR)

Aline Gaspar Pereira
(UNIR)

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a caracterizar a difusão da Covid-19, a doença causada por um novo tipo de coronavírus (Sars-CoV-2), como uma pandemia (Opas, 2020). Nessa altura, o vírus já havia atingido um estado de transmissão sustentada nos diversos continentes, com mais de 118 mil casos e 4,2 mil mortes (Opas, 2020). Na tentativa de conter essa propagação, medidas sanitárias foram sendo adotadas por diversos países. No Brasil, antes mesmo da decretação oficial da pandemia pela OMS, a Lei n.º 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, já havia listado uma série dessas medidas.

Na sequência, em 20 de março de 2020, o Decreto Legislativo n.º 6 reconheceu estado de calamidade pública devido à propagação do vírus no país. Dias depois, no Boletim Epidemiológico Especial de 06 de abril de 2020, elaborado pelo Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública do Ministério da Saúde, foram

discutidas em detalhe algumas medidas de distanciamento social, com o objetivo de reduzir a velocidade da transmissão da doença e, desse modo, dar aos sistemas público e privado de saúde tempo para reforçar a estrutura com equipamentos e recursos humanos capacitados. O boletim definiu o Distanciamento Social Ampliado como uma estratégia para restringir ao máximo o contato entre pessoas, exigindo que todos os setores da sociedade permanecessem em casa durante a vigência da decretação da medida pelos gestores locais (Brasil, 2020b). Já o bloqueio total, também designado pelo estrangeirismo “*lockdown*”, foi definido pelo documento como a ação em que todas as entradas de uma dada localidade são bloqueadas por profissionais de segurança, ninguém tem permissão de entrar ou sair do perímetro isolado e apenas as atividades consideradas essenciais são preservadas (Brasil, 2020b). Como vantagens, o boletim refere que essa medida seria eficaz para reduzir curva de casos, dando tempo para a reorganização do sistema em situação de aceleração descontrolada de óbitos. Prova dessa eficácia, segundo o documento, seria o fato de que os países que haviam adotado o bloqueio total teriam conseguido sair mais rapidamente de momentos mais críticos (Brasil, 2020b, p. 7). Apesar dessa diferenciação técnica, de forma geral, o termo “*lockdown*” foi o adotado – tanto na mídia quanto pela sociedade – para designar medidas mais ou menos severas de restrição de circulação de pessoas e de fechamento de comércios e escolas no contexto da pandemia. Neste trabalho, também adotamos essa designação.

No estado de Rondônia, os primeiros atos do poder executivo relacionados à pandemia foram oficializados por meio do Decreto n.º 24.871, de 16 de março de 2020, que decretou situação de emergência no âmbito da saúde pública do estado e dispôs sobre ações temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da propagação do vírus. Nos primeiros meses da pandemia, vários outros decretos se seguiram a esse, dentre os quais se destaca o Decreto n.º 25.049, de 14 de maio de 2020, que instituiu o Sistema de Distanciamento Social Controlado, definido como o monitoramento

constante da evolução da crise e das suas consequências sanitárias, sociais e econômicas, observando as características regionais do sistema de saúde e tendo por objetivo a preservação da vida, a promoção da saúde pública, “em equilíbrio com os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (Rondônia, 2020a, p. 1). O decreto estabeleceu ainda quatro fases para a suspensão progressiva das medidas de restrição e para a consequente retomada das atividades nos diversos municípios rondonienses. A quantidade de leitos para adultos ocupados em UTIs e a taxa de incidência de novos casos de Covid-19 foram adotados como critérios para o enquadramento dos municípios em cada fase. Na fase 1, a mais restritiva, vigora o chamado “distanciamento social ampliado”, que permite apenas o funcionamento de serviços considerados essenciais, como hospitais, clínicas odontológicas, supermercados e postos de combustíveis, entre outras medidas. Sendo assim, comércios como lojas, restaurantes e lanchonetes poderiam funcionar apenas no regime de retirada ou entrega em domicílio.

No referido Decreto n.º 25.049 Porto Velho foi enquadrada na fase 1. Aproximadamente dois meses depois, por meio da Portaria Conjunta n.º 14, de 13 de julho de 2020, o município avançou para a fase 3, flexibilizando as medidas restritivas. Contudo, em 15 de janeiro de 2021, um novo decreto – o 25 728 – enquadrou mais uma vez a capital na primeira fase, em uma tentativa de evitar o colapso do sistema de saúde estadual (G1 RO, 2021a). Esse período coincidiu com um aumento de casos e de mortes em todo o país no contexto daquilo que ficou conhecido como “segunda onda” de pandemia. De acordo com um boletim da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o Brasil viveu, então, o maior colapso sanitário e hospitalar de toda a sua história (Fiocruz, 2021). Em Rondônia, na data da publicação do Decreto n.º 25 728, contabilizavam-se 107 332 casos e 2 mil vítimas da Covid-19 (Rondônia, 2021c). Além disso, havia mais de 400 pacientes internados com a doença em todo o estado (G1 RO, 2021a). Em Porto Velho, epicentro da pandemia em nível estadual, eram contabilizadas 999 mortes (Rondônia, 2021b).

À medida que se consolidavam os números a que referimos anteriormente, as medidas mais restritivas de contenção da propagação do vírus – conhecidas popularmente como “*lockdown*”, como já afirmamos – eram recebidas com protestos por alguns setores da sociedade rondoniense, à semelhança do que aconteceu em outras regiões do país (Folha de S. Paulo, 2020). Em Porto Velho, esses protestos ganharam a forma, principalmente, de carreatas e de *outdoors* (painéis publicitários) instalados em regiões estratégicas da cidade. Neste trabalho, com base na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, analisamos um desses *outdoors* contrários ao *lockdown*, patrocinado pela Associação Comercial de Rondônia e instalado em uma região central da capital após a publicação do Decreto n.º 25.049 – ou seja, depois de janeiro de 2021. O objetivo é analisar os principais efeitos de sentidos e identificar os interdiscursos presentes na sequência textual considerada. Pretende-se, portanto, compreender como funciona o discurso contrário ao *lockdown* veiculado pelo *outdoor* em questão e como ocorre a constituição dos sentidos do que está ali dito. Partindo do princípio de que a construção dos sentidos não está limitada à linguagem verbal, observamos também alguns dos aspectos imagéticos presentes no *outdoor*, especialmente aqueles que complementam os sentidos construídos pela materialidade linguística.

Princípios e procedimentos básicos da AD

O objeto de estudo da AD é o discurso, e a compreensão desse conceito envolve a mobilização de várias outras noções importante para a ferramenta analítica em questão. Segundo Pêcheux (1988), o discurso pode ser definido como efeitos de sentido entre interlocutores. Essa definição tem importantes implicações. A primeira delas é a de que o discurso não é uma produção individual, que está sob total controle do sujeito que enuncia; essa produção é atravessada pelo inconsciente e se dá com base em um processo interlocutório, ou seja, *entre sujeitos*. O inconsciente dissimula a sua própria exis-

tência no discurso, “produzindo um tecido de evidências ‘subjettivas’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’” (Pêcheux, 1988, p. 152). Além disso, os sujeitos estão situados em um tempo e em um espaço. Por isso, o discurso é sempre afetado pelas condições sociais e históricas de sua produção. No artigo “Análise Automática do Discurso”, Pêcheux (1997) cita como exemplo o discurso de um deputado que ora pertença a um partido político governista, ora a um partido da oposição. Em cada caso, ele é porta-voz de interesses específicos, e o seu discurso é conformado pela relação de forças existentes naquele determinado campo político. Aquilo que o deputado diz, promete ou denuncia varia conforme o lugar que ele ocupa: “a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa” (Pêcheux, 1997, p. 77).

Em relação à noção de “efeitos de sentido”, Pêcheux (2008, p. 16) afirma que não há sentido em si mesmo; o sentido de “uma palavra, de uma expressão, de uma proposição [...] é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. O sentido constitui-se, pois, como efeito com base em uma complexa rede de significações que têm lugar na enunciação: sujeito, interlocutor, ideologia. Pode-se, portanto, falar de “efeito de sentido” como efeito da enunciação praticada por um determinado sujeito, sob determinadas condições.

Esse sujeito a que nos referimos anteriormente é o sujeito discursivo, histórico e ideológico, que produz o seu discurso a partir de um lugar social determinado. Sendo assim, por mais que esse sujeito tenha a ilusão de ser o dono do seu dizer e dos sentidos produzidos, o discurso, na verdade, está submetido às determinações da historicidade, da ideologia, das diferentes formas de exercício de poder (Orlandi, 2020).

Pêcheux (1997) afirma ainda que todo processo discursivo pressupõe a existência de formações imaginárias, que são resultado de processos discursivos anteriores, marcados por outras condições de produção. Trata-se de formações que deixaram de funcionar explicitamente, mas que deram lugar a tomadas de posição implícitas, as quais dão sustentação a um dado processo discursivo. São elas que designam o lugar que os sujeitos “A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997, p. 85). Por outras palavras, quando um enunciador fala, entram em funcionamento a imagem que ele faz dos seus interlocutores e a imagem que os seus interlocutores fazem dele.

O conceito de “interdiscurso”

Para Orlandi (2020, p. 30), o interdiscurso ou memória discursiva é aquilo que permite remeter o dizer a toda uma afiliação de dizeres, a uma memória e a uma historicidade, mostrando os seus compromissos políticos e ideológicos. Trata-se, assim, de “todo o conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Orlandi (2020) nota que, para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido antes de nós. Isso acontece por meio do interdiscurso, esse conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido: o que foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apaga na nossa memória, passando para uma espécie de “anonimato” que passa fazer sentido nas “nossas” palavras. O que ocorre, portanto, é que um sujeito enunciador sempre retoma dizeres já ditos anteriormente e que, embora adormecidos na memória, integram a construção de novos sentidos. Todos os sentidos previamente construídos, já ditos por alguém em outros momentos, têm um efeito sobre o que dizemos. Esses “já-ditos” sustentam a possibilidade do nosso dizer e são fundamentais para que compreendamos o funcionamento do discurso e a relação dos sujeitos com a ideologia.

Assim, para a AD, mesmo aquilo que o sujeito não diz e que ele próprio muitas vezes desconhece significa em suas palavras e deve ser considerado na prática analítica. O enunciável, que já está posto e é exterior ao sujeito enunciator, se apresenta como uma série de formulações que derivam de enunciações dispersas no domínio da memória. Sendo assim, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico.

Pêcheux define o conceito de “formações ideológicas” como sendo o “conjunto complexo de atitudes e de representações [...] que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras apresenta como um todo identificável na estrutura social” (Haroche; Henry; Pêcheux, 2007, p. 26). Cada formação ideológica envolve uma ou várias formações discursivas. São elas que “determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata apenas da natureza das palavras empregadas”, mas, sobretudo, de construções nas quais as palavras figuram, podendo mudar de sentido de uma formação discursiva a outra (Haroche; Henry; Pêcheux, 2007, p. 26).

Conforme já adiantamos, para a AD, as palavras não têm um sentido próprio, atrelado apenas à sua literalidade; palavras iguais podem significar diferentemente. Por exemplo, a expressão “combate à pandemia” assume um sentido bastante diferente para alguém que se oponha ao *lockdown* e para alguém que apoie a medida. Portanto, as palavras derivam os seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem; estas, por sua vez, são determinadas por formações ideológicas. Sendo assim, os sentidos são sempre determinados ideologicamente, e tudo aquilo que dizemos carrega um traço ideológico que se contrapõe a outros traços ideológicos (Orlandi, 2020).

Os *outdoors* e o discurso da propaganda

A palavra “*outdoor*” é um anglicismo que pode ser traduzido como “da porta para fora” ou “ao ar livre”. Em português, o termo passou a designar os painéis publicitários de grandes dimensões (em geral, nove metros de comprimento por três metros de altura), instalados nas vias públicas, principalmente em regiões urbanas de grande circulação de pessoas. Provavelmente, a origem dessa designação está ligada às expressões “*outdoor advertising*” ou “*outdoor media*”, denominações utilizadas para o conjunto das veiculações publicitárias ao ar livre e em ambiente urbano. Em inglês, *billboards* e *hoarding* são os termos adotados para designar os nossos *outdoors*.

Embora a data de origem desse tipo de publicidade seja imprecisa, o que se sabe é que muitas civilizações antigas já utilizavam anúncios ao ar livre para divulgar as mais diversas mensagens. Segundo Nogueira (2009), na Roma antiga, retângulos divididos por tiras de metal e pintados em cores claras eram instalados sobre os muros, onde se inscreviam mensagens de venda de produtos com carvão. No Brasil, os primeiros *outdoors* surgiram em 1929, sob a forma pequenas tabuletas ovais afixadas em postes (Gaiarsa, 2002). De lá para cá, os grandes painéis publicitários foram se popularizando e hoje estão totalmente integrados às paisagens urbanas. Dados de uma pesquisa da Kantar Ibope Media (2019) mostram que esse tipo de publicidade alcança 82% dos brasileiros, um número superior ao de países como Estados Unidos e Reino Unido. Os investimentos no setor têm aumentado expressivamente no Brasil, alcançando a marca de 271% de crescimento em 2016 (Meio e Mensagem, 2016).

Neste artigo, encaramos o *outdoor* como um gênero discursivo, que está ligado a outro mais abrangente – o da publicidade/propaganda. Sabemos que existem discordâncias em relação a essa classificação. Alguns teóricos, como Marcuschi (2002), consideram o *outdoor* um mero suporte, e não propriamente um gênero, alegando que a mesma mensagem publicitária pode ser veiculada em mobiliário urbano ou nas empenas de prédios e fachadas, por

exemplo. No entanto, conforme mostra o estudo de Souza (2009), o enquadramento do *outdoor* como um gênero discursivo se sustenta, tendo em vista que esse tipo de texto publicitário apresenta diferenças estruturais e características composicionais e estilísticas próprias, moldadas essencialmente pelo suporte e por condições de produção que levam ao uso de estratégias discursivas diferentes.

Uma das principais características do gênero *outdoor* é a sua localização. Instalados principalmente em vias urbanas bastante movimentadas, esses painéis se incorporam ao cotidiano de seu público-alvo de forma compulsória – ou seja, basta que a pessoa saia de casa para ser atingida por esse tipo de publicidade, enquanto outras mídias necessitam de uma ação mais direcionada de potenciais consumidores, como ligar a televisão ou comprar e ler um jornal.

Por se dirigir a um público-alvo amplo, constituído pela massa daqueles que passam de carro, de transporte público ou a pé, a mensagem veiculada deve conseguir dialogar com diferentes grupos sociais, sendo o mais clara possível e de fácil apreensão. Os anúncios são geralmente diretos, curtos e impactantes, precisamente para que mesmo o leitor apressado consiga ler a mensagem e estabelecer as relações de sentido que se pretende veicular, sem precisar de muita reflexão. Tantos os aspectos icônicos, como imagens, cores, tipo fonte das letras, quanto os discursivos devem conseguir captar a atenção do transeunte. Só assim o *outdoor* cumprirá com aquele que é o seu principal objeto – divulgar e vender um produto ou serviço ou popularizar uma ideia. Além dessa preocupação com a produção de um texto simples, curto e chamativo, outra característica importante do gênero *outdoor* é a sua efemeridade. Diferentemente de um texto publicitário veiculado em uma revista, que poderá ser revisitado, a mensagem do *outdoor* ficará exposta, em média, por um período de 15 dias, ao fim dos quais dará lugar a outras. Portanto, essa mensagem será tanto mais eficiente quanto mais impactante e memorizável.

Algumas dessas características são partilhadas com a de um gênero mais amplo, o da publicidade e propaganda. Embora esses dois termos sejam muitas vezes usados de forma indistinta, há autores que os diferenciam. Carvalho (2006), por exemplo, afirma que o discurso da propaganda se destina à sustentação de ideias no contexto da promoção de temas de natureza política, religiosa, institucional e comercial. Já a publicidade estaria voltada exclusivamente ao estímulo do consumo, visando atender a interesses econômicos de uma marca ou empresa. A propaganda assumiria, portanto, um significado mais abrangente, incluindo simultaneamente direcionamentos ideológicos e comerciais. Independentemente de serem usados como sinônimos ou não, esses termos apresentam objetivos e procedimentos confluentes. Ambos exploram a linguagem da mesma forma, de modo a persuadir o público-alvo – seja a comprar um produto e serviço ou a adotar comportamentos e visões de mundo.

Do ponto de vista da AD, o discurso publicitário, assim como outros discursos, é atravessado pelas formações ideológicas, que abordamos na subseção anterior. Portanto, podemos afirmar que a propaganda e a publicidade veiculam um conjunto de ideias e valores que refletem a compreensão que um dado grupo social tem do mundo. Por sua vez, essas ideias e valores correspondem a formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito a respeito de um determinado tema (Pêcheux, 1997).

O funcionamento do discurso contrário ao *LOCKDOWN* em Porto Velho

Situada ao norte do estado de Rondônia, a cidade de Porto Velho tem 539 354 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Trata-se do município mais populoso do estado e do terceiro mais populoso da Região Norte, estendendo-se por uma área de mais de 34 mil km², a maior entre as capitais brasileiras. Fundada oficialmente em 1914, Porto Velho é a capital de Rondônia desde 1982, ano em

que o então território federal foi elevado à categoria de estado. Em termos econômicos, a cidade apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) de cerca de R\$ 17 bilhões, o quarto maior entre as cidades da região norte. A Administração Pública e o comércio atacadista e varejista compõem importantes atividades econômicas da capital (Porto Velho, 2018).

Em relação à expectativa média de vida, Rondônia apresenta a menor da região norte e a terceira mais baixa do território nacional (Agência IBGE Notícias, 2020). Nem metade das pessoas que completam 60 anos chega aos 80 no estado. Durante a pandemia da Covid-19, o estado apresentou a segunda maior média de mortes do Brasil, com 286 óbitos a cada 100 mil habitantes, número que é 53% maior do que a média nacional, de acordo um relatório elaborado pela Controladoria Regional da União (CGU-RO) e pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO), considerando dados de até abril de 2021. Porto Velho foi a segunda capital do país com a maior média de mortes por Covid, atrás apenas de Cuiabá, o que corresponde a um número quase 60% acima da média nacional. Em relação às infecções, o município aparece em 4.º lugar, com 89,3% mais casos por 100 mil habitantes que a média brasileira (CGU-RO; TCE-RO, 2021).

Conforme já adiantado, o objetivo deste trabalho é, com base na AD de linha francesa, analisar os principais efeitos de sentidos e identificar os interdiscursos e presentes em um *outdoor* instalado na cidade de Porto Velho, veiculando posições contrárias ao *lockdown* – ou seja, às medidas sanitárias de restrição de circulação de pessoas e de fechamento do comércio e de escolas adotada pelo executivo estadual no contexto da pandemia da Covid-19. Embora não possamos precisar exatamente quando, sabemos que esse *outdoor* foi instalado depois de janeiro de 2021, patrocinado por uma entidade de representação de classe, a Associação Comercial de Rondônia. O registro fotográfico apresentado na subseção a seguir foi feito em fevereiro de 2021, em uma avenida portovelhense – a Av. Campos Sales. Trata-se de duas das vias mais movimentadas da capital. Em

junho de 2021, altura em que concluímos a redação deste artigo, o painel ainda estava em exibição no mesmo lugar.

O *outdoor* da Associação Comercial de Rondônia

Conforme já adiantado, o *outdoor* que aqui analisaremos, apresentado em seguida na figura 1, foi patrocinado pela Associação Comercial de Rondônia (doravante, ACR). Em sua ficha local no *Google*¹, a ACR define-se como uma sociedade de representação de classe, fundada em 1928, que atua como órgão do comércio, da indústria, da agricultura e da prestação de serviços, tendo sede na cidade de Porto Velho. A missão da entidade é “representar a classe empresarial e promover a satisfação dos associados e seus clientes”. Vejamos a seguir o *outdoor* contrário ao *lockdown* patrocinado pela instituição e instalado em Porto Velho no início de 2021.

Figura1 – *Outdoor* da ACR



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

O *outdoor* afirma: “INCOMPETÊNCIA! / FALTA... / TRATAMENTO PRECOCE, UTI, / LEITO CLÍNICO E MÉDICOS / Queremos saúde! / Queremos trabalhar!”. O texto é inaugurado por uma frase nominal exclamativa (“Incompetência!”), seguida por outros três períodos. A frase nominal, que aparece no topo do *outdoor*, atua como uma espécie de tópico frasal da argumentação, apresentando

1 A ACR não tem *site* oficial, e o seu perfil no *Facebook* foi aparentemente alvo de um ataque virtual (consulta realizada em junho de 2021).

a ideia nuclear que será desenvolvida na oração imediatamente a seguir. Não à toa, a frase nominal e a primeira oração aparecem em letras maiúsculas, sinalizando que elas estão no mesmo plano da hierarquização de importância estabelecida pelo recurso tipográfico caixa alta *versus* caixa baixa. As últimas duas orações apresentam a repetição da mesma estrutura: o verbo querer, conjugado na primeira pessoa do plural, no presente do indicativo, ora seguido do um substantivo (“saúde”), ora de um verbo (“trabalhar”). É oportuno notar que a conclusão é a parte do texto da qual o interlocutor se lembra mais imediatamente; é ela, sobretudo, que estabelece uma impressão duradoura de qualquer discurso. Portanto, essas duas frases exclamativas finais, simples e curtas, cumprem a função de uma espécie de *slogan* publicitário – o paralelismo ajuda a dar ênfase às reivindicações que finalizam a sequência discursiva, reforçando-as na memória do leitor. Elas também ativam a memória discursiva dos gritos de ordem de um protesto, frequentemente formulados com o verbo “querer”. Além disso, o fato de esse verbo estar conjugado na primeira pessoa do plural cria o efeito de sentido de um desejo difuso – não é apenas o sujeito enunciador, a ACR, que quer trabalhar; qualquer pessoa que se juntar a esse protesto passa a estar incluída nesse “nós”.

Enquanto esse sujeito enunciador fala, funciona a imagem que a associação faz de si mesma, dos transeuntes e do próprio tema objeto do *outdoor*. Segundo Orlandi (2020), o discurso é sempre regulado por um mecanismo de antecipação que orienta a formulação do discurso de um modo e não de outro, visando a determinados efeitos sobre os interlocutores. Sendo assim, podemos afirmar que o discurso do *outdoor* antecipa a existência de um transeunte que consegue reconhecer as imagens do governador de Rondônia e do prefeito da capital e, por isso, eles não são identificados nominalmente. Além disso, esse transeunte também teria sido atingido pelas medidas restritivas impostas pelo Governo estadual – seja porque trabalha em um comércio local ou porque é dono de um. É legítimo supor que é sobretudo a indignação desse público que a associação

quer despertar, angariando apoio para a oposição ao *lockdown*. A ACR apresenta-se, assim, como uma defensora dos interesses dos comerciantes locais e também do dos seus trabalhadores. Já o poder público é apresentado como um inimigo comum a todos esses atores.

Conforme já adiantamos, a ideia de “incompetência” atua como tópico frasal do discurso. A conexão lógica entre essa ideia e o que vem a seguir foi omitida – o que é natural, atendendo às próprias características do discurso publicitário e às limitações espaciais do suporte onde o texto foi veiculado, conforme referimos na seção 2.2. Cabe ao leitor, portanto, determinar os operadores argumentativos implícitos entre as orações. Assim, entre a ideia de “incompetência”, que inaugura o discurso do *outdoor*, e a lista do que *falta*, apresentada em seguida, pode ser estabelecida uma conexão causal. Os sujeitos a quem o texto atribui essa incompetência são o governador do estado de Rondônia, o coronel Marcos Rochal, e o prefeito de Porto Velho, o advogado Hildon Chaves. As imagens desses políticos ocupam praticamente metade do *outdoor* e situam-se logo abaixo do termo “incompetência”, o que reforça o carácter de rótulo que se quer atribuir aos gestores públicos. Eles seriam incompetentes *porque* deixaram faltar. Esse aspecto do discurso do *outdoor* é atravessado por um interdiscurso muito comum no Brasil, segundo o qual o setor público é ineficiente, em contraposição aos mercados e às empresas, que seriam uma espécie de “pináculo da virtude”, cujas práticas gerenciais o Estado deveria imitar (Pires, 2004).

Ainda em relação às imagens do prefeito e do governador, um aspecto que chama de imediato a atenção do transeunte são os três sacos grandes em plano de fundo. Enormes e identificados com cifrões, eles estão abarrotados de notas de dinheiro. Além disso, há manchas vermelhas no exterior desses sacos, evocando, de forma dramática, o sangue das vítimas pela Covid-19 no estado. Diferentes efeitos de sentido podem ser atribuídos à presença dessas imagens no *outdoor*. Uma leitura possível é que os sacos de dinheiro evocariam a ideia da má destinação do dinheiro público, angariado via impostos, devido à incompetência dos políticos. As

manchas de sangue estabelecem uma relação entre essa ingerência e a culpa pelas mortes no contexto da pandemia.

Outra possibilidade é que a presença dessa alusão imagética ao “dinheiro sujo” esteja articulada a outro interdiscurso bastante comum ao longo da história da Brasil, mas que ganhou ainda mais notoriedade no debate público nas últimas décadas – o da corrupção entre a classe política. Poucos temas são capazes de mobilizar tanta indignação na sociedade brasileira quanto esse. Na mídia e na literatura especializada, a corrupção é tida como um dos principais problemas enfrentados pela nossa democracia (Avritzer; Filgueiras, 2011). Em 2009, uma pesquisa realizada pelo Centro de Referência do Interesse Público afirmou que 73% dos brasileiros consideram a corrupção como algo muito grave e 24% como grave (Avritzer; Filgueiras, 2011). Além disso, segundo dados de uma pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (2016), a corrupção seria a maior preocupação de seis em cada dez brasileiros e o principal problema do país, à frente das drogas e da violência.

Uma vertente comum desse interdiscurso a que nos referimos alega que a corrupção no nosso país tem origens históricas que remontam à colonização portuguesa (Avritzer; Filgueiras, 2011; Souza, 2018). Segundo essa versão, nos primórdios da colonização, Portugal teria enviado para o Brasil a sua “escória” – bandidos, ladrões, assassinos, prostitutas etc. Além disso, durante o Brasil colônia, a Coroa portuguesa remuneraria mal os seus funcionários, deixando-os à vontade para administrar os interesses públicos segundo os seus próprios interesses. Esses aspectos singulares da nossa formação social teriam nos legado a corrupção como uma doença cultural inevitável. O Estado brasileiro teria sido forjado por um patrimonialismo congênito, sem a capacidade de estabelecer limites entre o público e o privado, abrigo desde os seus primórdios uma elite má e sanguessuga (Souza, 2018). Esse tipo de interdiscurso, ativado pelo *outdoor*, tende a estigmatizar o Estado e os políticos como corruptos e a atribuir à iniciativa privada, por contraposição, os valores do trabalho duro e da honestidade.

A corrupção é comumente definida o ato de solicitar ou receber, para si ou para outra pessoa, direta ou indiretamente, qualquer tipo de vantagem indevida. Sendo assim, a conduta corrupta não se restringe ao recebimento ilegal de dinheiro. Contudo, no imaginário da população, ela está comumente associada a esse tipo de prática, que é mais e fácil de assimilar e cujas provas materiais são também mais fáceis de se obter. A esse respeito, é interessante notar que o *outdoor* ativa não só a memória discursiva segundo a qual os políticos seriam todos corruptos, mas também a de que a corrupção seria operacionalizada por meio dessa subtração indevida de dinheiro do tesouro do Estado – daí a presença dos grandes sacos identificados com cifrões.

Outro interdiscurso comum ativado especificamente pela presença das manchas vermelhas nos sacos de dinheiro do *outdoor*, sinalizando o sangue das vítimas da Covid-19, é o de que a “corrupção mata”. Em 2015, um procurador da República, coordenador da Lava Jato, a mais midiáticas das operações de combate à corrupção da história do país, afirmava em uma entrevista que “a corrupção mata mais do que um homicídio” (Época, 2015). Em 2016, a CGU lançou uma campanha com precisamente com o *slogan* “corrupção mata”. Durante a pandemia e perante suspeitas de desvios de recursos da saúde, essa ideia ganhou especial relevância, aparecendo com frequência na mídia (O Povo, 2021; Uol, 2021). No *outdoor* da ACR, o efeito de sentido sugerido é o de que as vítimas teriam morrido não apenas por conta do vírus, mas também devido à malversação dos recursos públicos praticada pelos políticos.

Outro efeito de sentido bastante importante no discurso veiculado pela associação é o de “ausência”. Essa ausência é evocada não só pelos termos iniciais (“incompetência” e “falta”) e finais (“saúde” e “trabalho”, os quais o enunciatório não tem e, portanto, reivindica), mas também pelo fato de o texto não fazer menção direta a “*lockdown*” ou a “fechamento do comércio”, realidade que o leitor sabe que o texto endereça apenas devido ao contexto vivido no momento da veiculação do *outdoor*. Com esse não dito, a argumentação

pode deixar de estar centrada na assunção de um posicionamento explícito sobre o *lockdown*, deslocando o foco para medidas que, caso fossem adotadas, segundo a ACR, levariam o estado a uma situação diferente daquela que motivou o protesto da entidade – ou seja, os elementos que faltam eliminariam a necessidade de adoção das medidas restritivas. Essa estratégia argumentativa opera um silenciamento que permite à associação não se declarar diretamente contrária às medidas de contenção da circulação do vírus.

Sendo assim, o discurso assume um carácter propositivo; ele não se limita a se declarar contra algo – ou melhor, sequer faz isso de forma explícita. Ao identificar aquilo que falta, a ACR diz à sociedade e ao poder executivo *o que* fazer. Ao contrário dos gestores públicos, que são identificados como incompetentes, a associação se apresenta como resoluta e eficiente, emulando uma postura de proatividade. Temos, assim, uma sociedade de representação de classe que vem a público apresentar uma receita de combate à pandemia que se harmonize com os interesses dos seus associados, ou seja, com os interesses da iniciativa privada. O efeito de sentido que a situação enunciativa cria é o da reivindicação de uma submissão da coletividade aos interesses do capital. Analisemos, em seguida, a forma de apresentação dessa receita e os ingredientes arrolados pela entidade para compô-la.

O vocábulo “falta” foi o termo escolhido para iniciar a lista. Trata-se, neste caso, de um verbo anteposto a um sujeito composto, formado pelos itens “tratamento precoce, UTI, leito clínico e médicos”. Nesse caso, a tradição gramatical do português admite o verbo no singular, concordando com o termo mais próximo. Independentemente dessa possibilidade, sabemos que, na ordem “verbo + sujeito no plural”, a concordância no singular é encontrada mesmo na escrita de gêneros mais monitorados, o que leva, inclusive, alguns gramáticos a analisarem esse tipo de construção como “verbo + objetivo direto”, descartando a necessidade de concordância. Não se trata aqui, obviamente, de indagar se a escolha em questão terá sido consciente ou não, mas de pensar os efeitos de sentido ela

traz para a sequência discursiva. A anteposição, por si só, valoriza a noção expressa pelo verbo. Para mais, além de se tratar de uma construção mais afim à oralidade e possivelmente mais familiar ao leitor transeunte, a concordância no singular confunde-se com o próprio substantivo “falta”, ajudando a enfatizar a ideia de ausência que estrutura todo o discurso apresentado.

Carregando o significado etimológico de “silêncio obstinado”, as reticências são outro recurso expressivo empregado pela sequência discursiva. Neste contexto, o uso desse sinal de pontuação serve para indicar a interrupção de uma frase gramaticamente incompleta, que continua na que vem imediatamente a seguir. No plano expressivo, o efeito de sentido de sentido criado pelas reticências reforça as ideias de falta ou ausência, evocando hesitação e suspense.

Em relação aos itens “tratamento precoce, UTI, leito clínico e médicos”, é possível afirmar que a receita de combate à pandemia proposta pela ACR está centrada em uma abordagem clínica e farmacológica, em detrimento de uma abordagem epidemiológica. Por outras palavras, a proposta não é conter a propagação do vírus por meio de medidas de distanciamento social, conforme defendem especialistas, mas tão só reforçar o sistema de saúde com UTIs, leitos e médicos, para que o maior número de infectados possa receber tratamento adequado. O discurso do *outdoor* está, assim, filiado ao interdiscurso da imunidade de rebanho, estratégia defendida e implementada no Brasil pelo próprio Governo Federal, de acordo com um estudo realizado por Asano (*et al.*, 2020), com base na análise 3.049 normas federais editadas em 2020. O objetivo dessa estratégia é deixar o vírus circular livremente para que se atinja uma quantidade suficiente de pessoas imunes à doença.

A expressão “tratamento precoce” faz menção a um dos pilares da estratégia da imunidade de rebanho. No contexto brasileiro, ela passou a designar a prescrição, inclusive profilática, de medicamentos que têm se mostrado ineficazes contra a Covid-19 – pelo menos até o momento em que escrevemos este artigo (meados de 2021)

(Asano *et al.*, 2020). Nessa expressão, o termo “precoce” evoca a memória discursiva de um tipo de intervenção muito recomendada no combate a determinadas doenças. Diz-se, por exemplo, que o início do tratamento em estágios iniciais de um câncer aumenta em muito as chances de sobrevivência do paciente. Ao ativar essa memória discursiva, a expressão “tratamento precoce” surfa na credibilidade de preceitos médicos e científicos que são do conhecimento da população em geral.

Voltemos agora a nossa atenção para as duas frases exclamativas finais – “Queremos saúde! / Queremos trabalhar!”. Atendendo a todos os outros aspectos já analisados, intuímos a possibilidade da existência da conjunção adversativa “mas” entre essas duas frases. Embora silenciada, ela ainda ecoa: queremos saúde, *mas* queremos trabalhar. Não é trivial, portanto a ordem de apresentação escolhida para os vocábulos – primeiro “saúde”, depois “trabalhar”. Conforme mostrou Neves (2000), ao analisar exaustivamente o valor semântico de “mas”, na relação entre duas proposições coordenadas por essa conjunção, a segunda tem prevavência sobre a primeira, estabelecendo uma adversão entre as partes. Nesta passagem, o dizer está respaldado pelo interdiscurso que pressupõe a existência de uma oposição irreconciliável entre saúde pública e preservação da economia no contexto pandêmico. Uma vez que, conforme afirmamos na seção anterior, para a AD, o sentido das palavras não existe em si mesmo, sendo antes determinado por posições histórico-ideológicas, podemos afirmar que, na formação discursiva à qual se filia o *outdoor* da ACR, o termo “saúde” está sobretudo atrelado à reivindicação do direito de se infectar pelo vírus e de receber tratamento médico-hospitalar adequado.

Em relação à última oração – “Queremos trabalhar!”, o efeito de sentido que funciona na sequência discursiva é o de que, por contraste, as pessoas a favor do *lockdown* e os políticos que o implementam *não* querem trabalhar e, portanto, seriam preguiçosos, pouco afeitos ao batente. Além disso, a ideia de que “o trabalho não pode parar” é determinada pelo interdiscurso que atribui ao

trabalho útil um aspecto moral e simbólico, valorizando-o como virtude máxima do indivíduo (Souza, 2018). Essa é a visão de mundo que sustenta uma sociedade presidida pelo dinheiro como valor universal e organizada pela lógica do consumo.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos analisar os efeitos de sentido e identificar os interdiscursos que determinam o funcionamento do discurso de um *outdoor* contrário ao *lockdown*, patrocinado por uma associação comercial no contexto de uma das capitais brasileiras mais atingidas pela pandemia da Covid-19 – Porto Velho. Com base na AD de linha francesa, mostramos que os sentidos veiculados pela peça de propaganda em questão resultam de uma filiação a dizeres ideologicamente marcados, que revelam o modo de ser e de pensar de parte da sociedade brasileira. Vimos que o efeito de sentido de “ausência” é estruturante no discurso da ACR, enfatizando a ideia de uma classe política incompetente, que deixa o seu povo desassistido. O *outdoor* explora ainda interdiscursos comuns no Brasil, não só relacionados à pandemia, mas a outros assuntos mais amplos. Destacam-se os interdiscursos da ineficiência do setor público, da inferioridade deste em relação ao setor privado, da corrupção entre a classe política e do trabalho como supremo valor social. No contexto específico da pandemia, ecoa o interdiscurso da imunidade de rebanho. O discurso se filia, assim, a uma formação discursiva marcada pela defesa intransigente dos interesses do capital.

O *outdoor* considerado neste artigo pode ser ainda enquadrado naquilo que tem ficado conhecido no Brasil como “rinha de *outdoors*”, um aumento do uso desse tipo de suporte para a veiculação de diferentes preferências e posicionamentos políticos em várias cidades brasileiras (Isto é dinheiro, 2020; A Gazeta, 2020). Nesse contexto, os discursos veiculados nesse tipo de suporte forjam uma espécie de “mercado de ideias”, emulando características, procedimentos e objetivos típicos da publicidade aplicada à comercialização

de produtos e serviços. Justapostas ao anúncio de um carro ou de um curso de idiomas, essas ideias são promovidas na via pública, uma vitrine privilegiada que possibilita a fruição compulsória. Assim, pode-se afirmar que, neste como em outros casos, esse tipo de *outdoors* tem assujeitado o debate público acerca de temas muitas vezes complexos à gramática superficial da propaganda, ao texto chamativo, curto e incisivo.

Referências

A GAZETA. *Guerra de outdoors no ES: a nova batalha a favor e contra Bolsonaro*. Por Iara Diniz. 07 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hp48qV>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. *Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos*. Editoria Estatísticas Sociais. 26 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qx5Nz9>. Acesso em: 30 jun. 2021.

~~Aline Gaspar Pereira – Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa migração, memória e cultura na Amazônia brasileira.~~

ASANO, C. L.; VENTURA, D. de F. L.; AITH, F. M. A.; REIS, R. R.; RIBEIRO, T. B. *Boletim n.º 1 – Direitos na pandemia mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil*. Publicação do Conectas Direitos Humanos e do Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (Cepedisa) da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 23 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jvqSs5>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DE RONDÔNIA. Ficha local no *Google*. Disponível em: <https://bit.ly/2T5AIM5>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AVRITZER, L.; FILGUEIRAS, F. *Corrupção e controles democráticos no Brasil*. Brasília, DF: Cepal. Escritório no Brasil/IPEA, 2011. (Textos para Discussão Cepal-Ipea, 32). Disponível em: <https://bit.ly/2U6NHrA>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13 979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*, Edição 27, seção 1, Poder Executivo, Brasília, 07 fev. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3jtn8u>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim Epidemiológico Especial 7*.

Especial: Doença pelo Coronavírus 2019. 06 abr. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3jk3yxt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo n.º 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Edição extra C, Poder Executivo, Brasília, 20 mar. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/35X0SOI>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Retratos da Sociedade Brasileira: Problemas e prioridades para 2016*. Ano 5, Número 28, jan. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xZmVzU>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO – CONTROLADORIA-REGIONAL DA UNIÃO NO ESTADO DE RONDÔNIA (CGU-RO); TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE RONDÔNIA (TCE-RO). *Relatório n.º 001/2021/CGU/SGCE*. Comparativo de indicadores epidemiológicos da Covid-19 referente ao estado de Rondônia e potências problemas apresentados para o índice de vacinação nos municípios rondonienses. 29 abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/35UHHVm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ÉPOCA. “A corrupção mata mais que um homicídio”, diz o procurador Dallagnol. Flávia Tavares, 06 ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3wbBdMJ>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S. PAULO. *Grupo de bolsonaristas se aglomera, ignora pandemia, ataca Doria e pede reabertura do comércio em SP*. 05 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35Yef0U>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Observatório Covid-19 aponta maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil*. Regina Castro, Agência Fiocruz de Notícias. 17 mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/35UFhGp>. Acesso em: 30 jun. 2021.

G1 RO. “Estamos à beira do colapso”, diz secretário de Saúde sobre situação da Covid em Rondônia. 15 jan. 2021a. Disponível em: <https://glo.bo/2TcFn9v>. Acesso em: 30 jun. 2021.

G1 RO. *Com pouco espaço para novas covas, Porto Velho abre licitação para compra de gavetas em cemitérios particulares*. Por Beatriz Galvão e Maríndia Moura, Rede Amazônica. 04 mar. 2021b. Disponível em: <https://glo.bo/3qAgtwH>. Acesso em: 30 jun. 2021.

G1 RO. “Toque de recolher” e retorno para fases restritivas começam a valer no domingo em 29 cidades de Rondônia. 16 jan. 2021c. Disponível em: <https://glo.bo/3hdpqYz>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GAIARSA, M. A. C. *Outdoor* baiano: uma mídia que funciona. *Comunicação & Inovação*, v. 3, n. 5, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3qvCkW8>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3oIyQP0>. Acesso em: 18 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE @ Cidades – Panorama – Porto Velho*. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dk6VR4>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ISTO É DINHEIRO. *A guerra dos outdoors pró e contra Bolsonaro*. 29 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jtmbyO>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KANTAR IBOPE MEDIA. *Inside OOH: Panorama do Meio e seu potencial*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3qugRgn>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Marília Lima Pimentel Cotinguiba – Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp de Araraquara/SP. É professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UNIR.

MEIO E MENSAGEM. *Publicidade em OOH cresce no semestre*. 28 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/35Y8y32>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2000.

NOGUEIRA, A. P. C. V. G. A mídia *outdoor* e a cidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 7. *Anais [...]*. Associação Brasileira de Pesquisadores em História de Mídia, Universidade de Fortaleza (Unifor), de 19 a 21 de agosto de 2009, Fortaleza, Ceará. Disponível em: <https://bit.ly/3x61MUD>. Acesso em: 30 jun. 2021.

O POVO. *Mãe de Paulo Gustavo*: “A corrupção mata! E roubar na pandemia é assassinato!”. 10 maio 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3h6q5w0>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OPAS. *OMS afirma que Covid-19 é agora caracterizada como pandemia*. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3obWdQH>. Acesso em: 18 out. 2020.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997. p. 13-38.

PÊCHEUX M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. [HERBERT, T.]. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da Psicologia Social. In: ORLANDI, E. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 21-54.

PIRES, G. O. F. *Poder, controle e trabalho na Receita Estadual do Paraná*. 2004. 355 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3hlaKqx>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PORTO VELHO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. *Assessoria Técnica do IBAM ao processo de Revisão do Plano Diretor Participativo do Município de Porto Velho/RO e legislação urbanística complementar, no âmbito do Contrato no 014/PGM/2018*. Porto Velho, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3h28oOe>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RONDÔNIA. Governo do estado de Rondônia. Casa Civil. Decreto n.º 24.871, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência no âmbito da Saúde Pública do Estado e dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus, COVID-19, do regime de trabalho do servidor público e contratado do Poder Executivo, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*, Edição 49, Poder Executivo, Porto Velho, 17 mar. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3qx3JqT>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RONDÔNIA. Governo do estado de Rondônia. Casa Civil. Decreto n.º 25.049, de 14 de maio de 2020. Institui o Sistema de Distanciamento Social Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus - COVID19, no âmbito do Estado de Rondônia, reitera a declaração de Estado de Calamidade Pública em todo o território estadual e revoga o Decreto n.º 24.979, de 26 de abril de 2020b. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*, Edição 91, Poder Executivo, Porto Velho, 14 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qAg6SP>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RONDÔNIA. Governo do estado de Rondônia. Casa Civil. Decreto n.º 25.728, de 15 de janeiro de 2021. Determina medidas temporárias de isolamento social restritivo, visando a contenção do avanço da pandemia da covid-19, em municípios do estado de Rondônia. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*, Edição Suplementar 9.1, Poder Executivo, Porto Velho, 15 jan. 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3jzOdcn>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RONDÔNIA. Governo do estado de Rondônia. *Edição 301 – Boletim diário sobre coronavírus em Rondônia*, de 15 de janeiro de 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3jm0roH>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOUZA, D. B. de O. *Outdoor: sem querer, você já leu – um estudo sobre a relação entre gênero e suporte*. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3wcuEJA>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOUZA, J. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

UOL. *CPI da Covid: “Na Saúde, corrupção mata”*, diz ex-secretária de Queiroga. Por Andréia Martins e Hanrrikson de Andrade. 02 jun. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jDwBfk>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PARTE 2

A CATEGORIA GRAMATICAL DE GÊNERO E A
CLASSIFICAÇÃO NOMINAL: MANIFESTAÇÃO DE
ASPECTOS DA CULTURA E A VISÃO DE MUNDO DO
POVO INDÍGENA AMAZÔNICO WARI'

Quesler Fagundes Camargos
(UNIR)

Priscylla Pirasol de Carvalho Marchioni
(UNIR)

Josimar Maciel Cordeiro
(UNIR)

Introdução

O estudo sistemático da gramática de uma língua natural pode transcender as fronteiras da mera análise linguística, sobretudo quando nos leva a compreender, mesmo que superficialmente, os processos de produção do conhecimento pela língua, imersos na sociedade e na história de um determinado povo. Neste capítulo, pretendemos explorar, a partir do estudo sistemático da categoria gramatical de gênero em Wari', a complexidade desses processos que envolvem a relação entre aspectos linguísticos e culturais, destacando-se como moldam e constroem determinados significados, postulando-se que esse fenômeno expressa linguisticamente valores culturais e concepções de mundo de uma sociedade.

A produção do conhecimento linguístico é intrinsecamente ligada ao contexto social e histórico no qual ocorre. Devido a isso, as línguas indígenas, com sua riqueza cultural e sua diversidade, têm sido alvo de inúmeras pesquisas científicas a partir das diversas abordagens teóricas ao longo do tempo, como na Linguística Antropológica, por exemplo. A esse respeito, Rodrigues (1986, p. 27) afirma que cada língua constitui “[...] um sistema único de expressão humana, no qual se cristalizam os efeitos de uma experiência de vida e de análise inteligente do mundo acumulada através de inúmeras gerações de um povo”. Assim, com base nesses princípios, apresentamos o presente estudo, mesmo que inicial, sobre a classificação nominal e o gênero gramatical em Wari’, entendendo que esse fenômeno expressa, em uma abordagem linguística, a visão de mundo desse povo.

Nossa hipótese é que os nomes em Wari’ estão organizados em três subclasses nominais, a depender do gênero gramatical que engatilham, a saber: feminino, masculino e neutro. Em uma perspectiva essencialmente gramatical, veremos que o gênero não é uma categoria marcada morfologicamente no nome a que se refere. Na verdade, ele emerge a partir de mecanismos morfossintáticos de concordância verbal e nominal. Defendemos também que a classificação dos nomes a partir das categorias gramaticais de gênero – feminino, masculino e neutro – está vinculada à cultura Wari’, visto que refletem a visão de mundo do sujeito e a maneira como categorizam as entidades e os seres, sejam humanos, animados ou inanimados.

Deve-se destacar, já nesta introdução, que a língua Wari’, que pertence à família linguística Txapakura, é fala por um povo que habita terras indígenas localizadas nos municípios de Nova Mamoré e Guajará-Mirim (Rondônia). Esse povo subdivide-se em grupos que se autodenominam como Oro Waram, Oro Waram Xijein, Cao Oro Waje, Oro Mon, Oro Jowin, Oro Nao’, Oro At e Oro Eo. Algumas de suas variantes linguísticas já foram objeto de investigação em Everett e Kern (1997), Lima (2001), Apontes (2015), Camargos e Apontes (2018), entre muitos outros.

Para fins de exposição deste capítulo, além desta breve introdução, organizamos este texto em mais três seções, em que discutimos: a categoria gramatical de gênero nas línguas naturais e sua interface com aspectos linguísticos e culturais; a classificação nominal a partir do gênero gramatical em Wari', sua forma e sua semântica; e, por fim, tecemos algumas considerações finais sobre os resultados alcançados.

A categoria de gênero nas línguas naturais: aspectos linguísticos e culturais

A categoria gramatical de gênero na língua portuguesa exhibe um sistema binário, em que os nomes se classificam em masculino ou feminino. Essa divisão se reflete, sobretudo, na concordância entre adjetivos, pronomes e determinantes, que devem concordar em gênero com o substantivo a que se referem. Embora a classificação de substantivos em gêneros gramaticais seja principalmente arbitrária em português, há casos em que o gênero está relacionado ao sexo biológico, como em “homem” *versus* “mulher” ou “menino” *versus* “menina”, por exemplo. É importante observar, no entanto, que nem sempre há uma correspondência direta entre o gênero gramatical e o sexo biológico. A esse respeito, Câmara Junior (1985, p. 133), por exemplo, afirma que “o gênero é uma distribuição em classes mórficas para os nomes” e está presente nos vocábulos do português, independentemente de se referirem a entidades sexuadas.

O gênero gramatical, contudo, não se limita a uma simples divisão binária, e diferentes línguas apresentam variações e complexidades nessa categorização. Em latim, por exemplo, conforme Lucchesi (2009, p. 295), havia um sistema tripartite, que incluía os gêneros masculino, feminino e neutro. Foi na formação das línguas românicas, incluindo-se o português, todavia, que se originou, a partir do latim, “um sistema fundado na oposição entre masculino e feminino, com desaparecimento do neutro”. Além dessa orga-

nização, existem outras línguas que apresentam sistemas mais complexos. Algumas línguas indígenas nas Américas, por exemplo, possuem sistemas de gênero que incluem categorias adicionais, como “animado” e “inanimado”, ou “humano” e “não humano”, e, além disso, são utilizados inúmeros outros dispositivos gramaticais para categorização nominal, tais como classificadores (Aikhenvald, 2016), entre muitas outras estratégias morfológicas e sintáticas. Veja que, nesse sentido, assumimos, conforme Corbett (1991) e Aikhenvald (2000), que gênero e classe nominal são um tipo de categorização nominal. A este respeito, deve-se destacar que Payne (1997, p. 107) também afirma que:

uma classe de nome, gênero ou gênero gramatical é uma classificação gramatical de substantivo, pronomes e outros dispositivos referenciais. Frequentemente, tal sistema se correlaciona com algum agrupamento extralinguístico, como humano *versus* não humano ou feminino *versus* masculino.

Em Laklânō (família Jê), por exemplo, Gakran (2020) afirma que a distribuição dos marcadores de gênero, masculino e feminino, não inclui todos os nomes, restringindo-se a nomes de pessoas, animais e relações de parentesco. Além disso, ocorre em virtude de fatores semânticos, como animacidade e humanidade, como se pode constatar nos exemplos a seguir:

Humanidade

(1)	a.	<i>ēnh</i>	<i>ji</i>		b.	<i>ēnh</i>	<i>ji</i>	<i>zi</i>
		1SG.POSS	filho			1SG.POSS	filho	mg
		“Meu filho”				“Minha filha”		

Animacidade

(2)	a.	<i>glun</i>	<i>tō</i>	<i>kónhgág</i> [...]	b.	[...] <i>ugby</i>	<i>tō</i>	<i>tá</i>
		gato	TRANS	macho		porco	TRANS	fêmea
		“Gato-macho”				“Porco-fêmea”		

Adaptado de Gakran (2020, p. 48-49)

De acordo com Gakran (2020), nos nomes que denotam relações de parentesco, como em (1), o gênero feminino é marcado pela forma *zi*, que se liga diretamente ao item lexical, ao passo que o masculino não é marcado. Os nomes que se referem a animais, como em (2), por sua vez, utilizam as formas *kónhgág* e *tá*, que não se ligam diretamente ao item lexical, mas constituem-se como estratégia lexical, para codificar os valores masculino e feminino, respectivamente. Temos, portanto, em Laklânō dois comportamentos morfológicos e sintáticos que distinguem em nomes em termos de humanidade, que utiliza a forma *zi*, e animacidade, que emprega as formas *kónhgág* e *tá*. Nota-se, assim, que essas categorias são baseadas em características semânticas, animacidade e humanidade, e podem afetar a concordância entre palavras em uma determinada sentença.

Há também línguas, como o Kamaiurá (Seki, 2000), o Guajá (Magalhães, 2007) e o Kaiowá (Cardoso, 2008), por exemplo, que não possuem gênero gramatical, em forma de morfema flexional. Apesar de não exibirem o gênero como uma propriedade gramatical,

essas línguas exibem estratégias lexicais para diferenciar o sexo de um ser animado, o que não implica na existência de um sistema de classificação nominal nesses termos. Ademais, essas línguas não requerem concordância em gênero entre palavras, o que representa uma diferença significativa em relação a outras línguas.

Podemos citar ainda os trabalhos que investigam a categoria de gênero nos contextos de línguas de contato, em que é comum a existência de interferência de um sistema de classificação nominal de línguas indígenas no processo de aquisição e desenvolvimento do português de contato, por exemplo. A este respeito, vale mencionar os trabalhos sobre o português Karajá (Nascimento, 2008), o português Huni Kuin (Christino, 2015), o português Sateré-Mawé (Lucchesi; Picanço, 2021), entre muitos outros.

Essa diversidade de possibilidades certamente se ampara, a nosso ver, no conceito de cultura, que Lanhan (1980, p. 10) compreende como:

comportamento social padronizado: padrões integrados localizados em e decorrentes de instituições sociais, as necessidades sociais básicas da vida cotidiana e similares. [...] Whorf muitas vezes afirmou sua tese em termos de “linguagem e visão de mundo” e visão de mundo implica que o significado está presente no comportamento; [...] A cultura, como comportamento social, a ser explicada em termos de valores sociais, não tem vida separada da linguagem, que tem toda a responsabilidade de transmiti-la das mentes velhas para os jovens; a linguagem é o agente necessário de transferência.

A diversidade na categorização de gêneros gramaticais nas línguas naturais reflete a complexidade da relação entre linguagem, sociedade e cultura. Essas categorias podem variar amplamente de uma língua para outra e podem ser influenciadas por diversos

fatores, sejam históricos, políticos, culturais, entre muitos outros. Nessa direção, temos ainda Sapir (1921, p. 221), segundo o qual “a língua não existe separada da cultura, ou seja, do conjunto de práticas e crenças socialmente herdadas que determinam a textura de nossas vidas”. Mais do que isso, Sapir (1921, p. 233) afirma que

O conteúdo latente de todas as línguas é o mesmo – a ciência intuitiva da experiência. É a forma manifesta que nunca é igual duas vezes, pois essa forma, que chamamos de morfologia linguística, não é nada mais do que uma arte coletiva do pensamento, uma arte desprovida das irrelevâncias do sentimento individual. Em última análise, então, a língua não pode fluir mais da raça como tal do que a forma de um soneto. Nem posso acreditar que cultura e língua estejam relacionados de forma causal verdadeira. A cultura pode ser definida como o que uma sociedade faz e pensa. A língua é um determinado modo de pensamento. É difícil ver quais relações causais particulares podem ser esperadas entre um inventário selecionado de experiência (cultura, uma seleção significativa feita pela sociedade) e o modo particular pelo qual a sociedade expressa toda experiência.

Considerando Sapir (1921), acreditamos que a categoria gramatical de gênero deve veicular o pensamento coletivo de determinada sociedade enquanto manifestação linguística, o que fica evidenciado, de alguma forma, por aquilo que é selecionado pela cultura como significativamente relevante no processo comunicativo. Isso só é possível porque a língua é, conforme Payne (1997), utilizada para significar, codificar e se referir a outras coisas. Por isso, vemos, portanto, que o estatuto gramatical de gênero nas línguas naturais é um tema bem diversificado. Compreender essa diversidade linguística nos permite ter uma visão mais abrangente da relação entre linguagem, cultura e sociedade.

Como discutiremos mais detalhadamente na próxima seção, os resultados da nossa pesquisa apontam que a categoria gramatical de gênero em Wari' reflete na língua desse povo valores culturais que dizem respeito a maneira como categorizam as entidades humanas, animadas e inanimadas a partir de sua concepção de mundo. Desse modo, nessa língua/cultura, pertencer a uma determinada classe de gênero não é um fato arbitrário ou idiossincrático, mas sim uma manifestação da interface entre aspectos linguísticos e culturais. Nesse ponto, concordamos com Araújo (2018, p. 79), quando afirma que “as línguas, bem como as culturas, articulam-se para atender às necessidades de seus usuários (re)criadores. Isso as torna fenômenos intrinsecamente sociais, históricos, dinâmicos, complexos, mutáveis”.

A classe gramatical de gênero em Wari'

Há na língua Wari' três gêneros gramaticais – feminino, masculino e neutro, os quais não são marcados morfológicamente no nome a que se referem. Na verdade, os gêneros são revelados na sintaxe, por meio de estratégias de concordância verbal e nominal. Listamos a seguir alguns exemplos de cada uma dessas três classes gramaticais:

(3) Feminino

narima? “mulher”, *fojam* “moça”, *na?* “mãe”, *nowin* “sobrinha (filha da irmã)”.

(4) Masculino

trama? “homem”, *xohra?* “rapaz”, *ate?* “pai”, *kawinafi?* “filho”, *wafa* “irmão”, *komem* “veado”, *min* “anta”, *jowin* “macaco-prego”, *kotowa* “veado”, *kopakao* “onça”, *piwa* “cutia”, *me komoa* “mutum”, *awom* “roupa”, *panawo* “lua”, *piwo?* “estrela”.

(5)Neutro

krawa? “animal, coisa” *nowi* “poraquê”, *pikot* “tatu”, *mijak* “queixada”, *katafik* “porquinho”, *waram* “macaco-preto”, *kotraho* “galo/galinha”, *kore?* “corpo”, *trim* “casa”, *kom* “água, rio”, *man* “buraco”, *pakun* “pedra”.

Uma das estruturas gramaticais que nos permite identificar a qual classe de gênero os nomes pertencem são as construções que envolvem predicados transitivos. Isso, porque em Wari’ os verbos transitivos concordam simultaneamente com seu sujeito, em pessoa e número, e com seu objeto, em pessoa, número e gênero, conforme exemplos a seguir:

- (6) a. *hrik na-am narima?* b. *hrik na-on kopakao*
ver 1SG-3SG.F mulher.f ver 1SG-3SG.M onça.m
“Eu vi a/uma mulher” “Eu vi a/uma onça”
- c. *hrik na-n pikot*
ver 1SG-3SG.N tatu.N
“Eu vi o/um tatu”

Nos três exemplos anteriores, o morfema {*na-*} tem por função identificar o sujeito da sentença, que nesses casos é um sujeito de 1ª pessoa do singular; para essa posição sintática, não há codificação do gênero, apenas de pessoa e número. Os morfemas {-*am*}, {-*on*} e {-*n*}, por sua vez, decodificam os traços de 3ª pessoa do singular feminino, masculino e neutro, respectivamente. Assim, embora não haja marcas morfológicas de gênero nos nomes *narima?* “mulher”, *kopakao* “onça” e *pikot* “tatu”, é possível identificar a qual classe de gênero pertencem em virtude da manifestação das partículas de concordância que seguem o verbo.

Outra estratégia morfossintática capaz de identificar a classe gramatical dos nomes envolve as estruturas possessivas. Nesse caso, a marca de concordância ocorre no núcleo do sintagma nominal, de tal maneira que se afixa diretamente ao nome possuído, como em (7), ou a uma base genitiva, como em (8).

(7)	a.	<i>timi-kon</i>	<i>jowin</i>	(8)	a.	<i>trim</i>	<i>ne-kyn</i>	<i>jowin</i>
		coração-3sg.m	macaco-prego.m			casa	gen-3sg.m	macaco-prego.m
		“Coração do macaco-prego”				“Casa do macaco-prego”		
	b.	<i>timi-kam</i>	<i>naʔ</i>		b.	<i>trim</i>	<i>ne-kem</i>	<i>naʔ</i>
		coração-3sg.f	mãe.f.1sg			casa	GEN-3sg.f	mãe.f.1sg
		“Coração da minha mãe”				“Casa da minha mãe”		
	c.	<i>timi-ŋ</i>	<i>mijak</i>		c.	<i>trim</i>	<i>ne-ŋ</i>	<i>Mijak</i>
		coração-3sg.n	queixada.n			casa	GEN-3sg.n	queixada.n
		“Coração da queixada”				“Casa da queixada”		

Independentemente de haver a afixação no nome possuído, como em (7), ou na base genitiva, como em (8) – aqui vamos ignorar os fatores linguísticos que determinam essa distinção¹ – pode-se notar que é novamente na sintaxe que se manifestam os gêneros gramaticais dos nomes em Wari’: os morfemas {-*kon* ~ -*kyn*}, {-*kam* ~ -*kem*} e {-*ŋ*} codificam, respectivamente, os gêneros masculino, feminino e neutro dos nomes *jowin* “macaco-prego”, *naʔ* “minha mãe” e *mijak* “queixada”, embora não se afixem a esses últimos.

1 Caso tenha interesse pelos fatores gramaticais que determinam a distinção entre estruturas possessivas analíticas e sintéticas, recomendamos a leitura do trabalho de Apontes (2015) e Calindro, Camargos e Apontes (2021).

Há ainda inúmeras outras estratégias gramaticais, sobretudo sintáticas, que demonstram que o gênero em Wari' é de fato um fenômeno principalmente gramatical na língua. Esses outros fenômenos gramaticais não serão aqui mais explorados, primeiro, porque esse não é o objetivo principal desse trabalho e, segundo, interessa-nos agora avançar sobre os fatores semânticos, culturais e antropológicos, por exemplo, que determinam a que classe gramatical os nomes em Wari' pertencem.

De início, pode-se constatar, sobretudo a partir das listas em (3), (4) e (5), que a classe nominal do gênero feminino restringe-se a nomes que se referem a seres humanos do sexo feminino, como *narima?* “mulher”, *xojam* “moça” e *na?* “minha mãe”, por exemplo. A classe nominal do gênero masculino inclui nomes de seres humanos do sexo masculino, além de um conjunto de animais e seres inanimados, como *trama?* “homem”, *kopakao* “onça”, *awom* “roupa” e *panawo* “lua”. A classe nominal do gênero neutro, por fim, inclui nomes de alguns animais e a grande maioria dos seres inanimados, como *nowi* “porquê”, *pikot* “tatu”, *trim* “casa” e *pakun* “pedra”.

Quando examinamos especificamente os nomes que se referem a seres humanos, a distinção da forma e da interpretação em Wari' é claramente reconhecível, de modo que a oposição entre as duas classes se correlaciona com a distinção semântica de sexo do referente. Assim, palavras como *trama?* “homem”, *xohra?* “rapaz” e *ate?* “pai” vão pertencer à classe dos masculinos, ao passo que *narima?* “mulher”, *xojam* “moça” e *na?* “mãe”, à classe dos femininos – isso em razão do gênero natural denotado pelo nome. Além disso, não há em Wari' nenhuma palavra da classe do gênero neutro que faça referência a seres humanos.

Deve-se destacar que há ainda na língua um conjunto de palavras que se referem a seres humanos e oscilam entre as classes de gênero masculino e feminino, que é o caso das palavras: *horon* “idoso/idoso”, *yeo* “avô/avó” e *arawet* “menino/menina”, por exemplo. Nesse caso, há também uma relação biunívoca entre a classe

gramatical de gênero e o sexo dos indivíduos, que está presente apenas nos nomes que denotam seres humanos. Pelo fato de os nomes não serem morfologicamente marcados em gênero, essa categoria também só emergirá nos contextos que envolvem concordância, conforme se vê nos exemplos a seguir:

- | | | | | | | | | |
|------|----|-------------------|--------------|---------------|----|--------------------|--------------|---------------|
| (9) | a. | <i>hrik</i> | <i>na-on</i> | <i>horon</i> | b. | <i>hrik</i> | <i>na-am</i> | <i>horon</i> |
| | | ver | 1SG-3SG.M | idoso/ídosa | | ver | 1SG-3SG.F | idoso/ídosa |
| | | “Eu vi um idoso” | | | | “Eu vi uma idosa” | | |
| (10) | a. | <i>hrik</i> | <i>na-on</i> | <i>arawet</i> | b. | <i>hrik</i> | <i>na-am</i> | <i>arawet</i> |
| | | ver | 1SG-3SG.M | criança | | ver | 1SG-3SG.F | criança |
| | | “Eu vi um menino” | | | | “Eu vi uma menina” | | |

As designações dos seres animados (não humanos) e inanimados em Wari’, por sua vez, podem ser tanto masculinas, como em *kopakao* “onça”, *arum* “jacami”, *awom* “roupa”, *piwo?* “estrela”, quanto neutras, como em *hop* “jacaré”, *pijiman* “tamanduá”, *pakyn* “pedra” e *temem* “arco”. Nos subconjuntos lexicais que contêm os nomes inanimados e animados não humanos, o gênero gramatical não tem qualquer relação com o gênero natural (sexo) dos seres. Dessa maneira, *kopakao* “onça” e *hop* “jacaré” sempre pertencerão, respectivamente, às classes dos masculinos e dos neutros, independentemente de fazerem referência a uma onça-macho, uma onça-fêmea, um jacaré-macho ou um jacaré-fêmea. Para distinguir os sexos dos animais, a língua disponibiliza uma estratégia lexical, conforme os seguintes exemplos:

- (11) a. *tramaji-ŋ* *hop* b. *aramana-ŋ* *hop*
 macho-3SG.N jacaré.N fêmea-3SG.N jacaré.N
 “O jacaré-macho “O jacaré-fêmea”
- (12) a. *tramaji-kon* *kopakao* b. *aramana-kon* *kopakao*
 macho-3SG.M onça.M fêmea-3SG.M onça.M
 “A onça-macho “A onça-fêmea”

Nota-se que a marcação lexical do sexo dos animais não implica em mudança da classe gramatical a qual os nomes se referem. Mais do que isso, os lexemas *tramaji* “macho” e *aramana* “fêmea” vão acionar os morfemas que codificam a categoria de gênero do nome a que se referem. Assim, *kopakao* “onça” e *hop* “jacaré” serão sempre, respectivamente, da classe dos masculinos e neutros, como demonstram os exemplos a seguir:

- (13) a. *hrik* *na-ŋ* *tramaji-ŋ* *hop*
 ver 1SG-3SG.N macho-3SG.N jacaré.N
 “Eu vi um jacaré-macho”
- b. *hrik* *na-ŋ* *aramana-ŋ* *hop*
 ver 1SG-3SG.N fêmea-3SG.N jacaré.N
 “Eu vi um jacaré-fêmea”
- (14) a. *hrik* *na-on* *tramaji-kon* *kopakao*
 ver 1SG-3SG.M macho-3SG.M onça.M
 “Eu vi uma onça-macho”
- b. *hrik* *na-on* *aramana-kon* *kopakao*
 ver 1SG-3SG.M fêmea-3SG.M onça.M
 “Eu vi uma onça-fêmea”

Exemplos como em (13) e (14) mostram que, para o tratamento dos seres animados não humanos, as categorias de gênero em Wari' não têm qualquer relação com o gênero natural – independentemente de se denotar o sexo masculino ou feminino, o gênero gramatical é mantido na sintaxe. Esse comportamento se difere do tratamento dado aos nomes que designam seres humanos, como vimos anteriormente, em que gênero gramatical e natural são biunívocos em Wari'. Deve-se ressaltar ainda, por uma razão óbvia, que essa relação biológica, todavia, é inexistente nos seres inanimados, uma vez que não há que se falar em gênero natural para essas entidades.

Apesar de mostrarmos anteriormente que não há, ao menos para os nomes inanimados e animados não humanos, uma relação entre gênero gramatical e gênero natural, será que esse gênero gramatical em Wari' tem alguma relação com o conteúdo semântico do item lexical? Nesse caso, o gênero gramatical seria arbitrário e desvinculado de uma categoria semântica lexical? Nossa hipótese é que, em Wari', há sim uma relação entre o gênero gramatical e o conteúdo semântico do item lexical, que considera, sobretudo, as concepções de mundo do sujeito e aspectos culturais e antropológicos do povo Wari'. Embora seja ainda uma pesquisa em desenvolvimento e, por isso, não concluída, faremos a seguir alguns apontamentos que mostram que, de fato, a classificação dos nomes em Wari' não é idiossincrática e nem arbitraria.

Quanto aos nomes humanos, não há dúvida da relação, já que, como vimos, as categorias gramaticais de masculino e feminino estão conectadas semanticamente com o gênero natural do ser denotado – *trama?* “homem” (masculino) *versus narima?* “mulher” (feminino), por exemplo. No caso dos seres animados não humanos, a relação está, todavia, estabelecida em outros termos semânticos do item lexical. De modo geral, os nomes de animais pertencem à classe dos masculinos ou à classe dos neutros, a depender, entre muitas coisas, da maneira como são classificados e percebidos a partir da concepção de mundo do povo Wari', no que diz respeito, por exemplo, a alguns aspectos físicos, anatômicos, ao lugar em que

esses animais vivem ou do que se alimentam, por exemplo. Para fins ilustrativos, traremos aqui os fatores semânticos que parecem controlar a classificação de três subgrupos de animais, a saber: peixes, pássaros e macacos.

Em Wari', os peixes são genericamente denominados como *hwam*. Assim, quando utilizam esse lexema, pode-se referir a qualquer espécie de peixe. O curioso é que o lexema *hwam* “peixe” pertence tanto à classe de gênero masculino quanto neutro. Dessa forma, as duas sentenças a seguir, embora exibam a mesma tradução para o português, possuem significados distintos, uma vez que na sua forma masculina, em (15a), refere-se a algumas espécies de peixes, ao passo que na sua forma neutra, em (15b), denota outras espécies de peixes.

(15)	a.	<i>hrik</i>	<i>na-on</i>	<i>hwam</i>	b.	<i>hrik</i>	<i>na-n</i>	<i>hwam</i>
		ver	1SG-3SG.M	peixe		Ver	1SG-3SG.N	peixe
		“Eu vi um peixe”				“Eu vi um peixe”		

Ao utilizar exemplos como os anteriores, inevitavelmente o falante subcategoriza a classe de peixes em Wari', subdividindo-a em masculino e neutro. Listamos a seguir as espécies de peixe a que se referem cada um dos exemplos em (15a) e (15b), respectivamente.

(16) *Hwam* “peixe” (masculino)

nanakam “tucunaré”, *xikin* “traíra”, *takao* “cará”, *nim* “peixe-sabão”, *miwat* “peixe-jejum”, *tohwijan* “jatuarana”, *pakrop* “piauí”, *pita* “piranha-grande”, *ara takao* “carauçu”, *ara wrejn* “quebragallo”, entre outros.

(17) *Hwam* “peixe” (neutro)

ara trawan “surubim”, *nafo* “cascudo”, *kio* “tamoatá”, *homa homa* “cangati”, *wapakan* “mandi”, *tojan* “jundiá”, entre outros.

No caso dos peixes em Wari', a classificação dos nomes em gê-

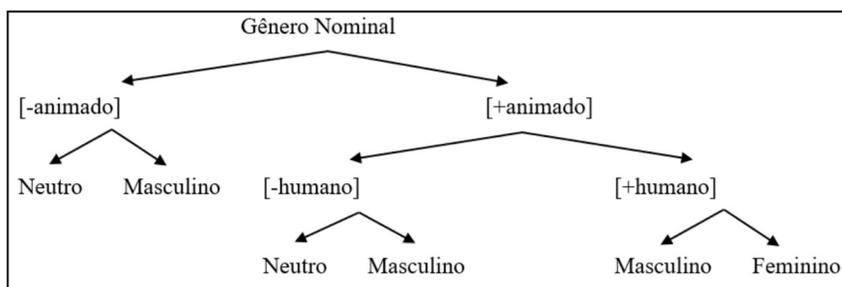
nero masculino e neutro está diretamente relacionada a uma característica física do peixe. Em (16), temos os peixes masculinos, que se caracterizam por possuir escamas, ao passo que, em (17), são listados os peixes neutros, que apresentam pele, couro ou placas ósseas, ao invés de escamas. Em nossa pesquisa, outros fatores surgiram como razões que justificam a divisão dos peixes em duas classes, sobretudo relacionadas a aspectos culturais e antropológicos, como, por exemplo, aqueles referentes aos peixes como alimento tradicional do povo e às regras culturais de resguardo alimentar, por exemplo.

Assim como ocorre com os peixes, em Wari' há relação entre as classes gramaticais de gênero e o conteúdo semântico de itens lexicais referentes também aos macacos e às aves, por exemplo, já que esses animais também são classificados como masculino ou neutro, a depender de aspectos de sua fisiologia – se possuem o bico longo ou curto, no caso das aves; o lugar em que vivem – se no topo das árvores, no solo ou às margens de rio; e também seus hábitos alimentares – se se alimentam de frutas ou de insetos, por exemplo.

Enfim, de modo geral, quando examinamos os fatores que parecem determinar a qual classe de gênero os seres humanos, animados e inanimados pertencem, fica evidente que de fato há uma forte relação em Wari' entre o gênero gramatical e o conteúdo semântico do item lexical, não se constituindo, assim, como uma relação arbitrária ou idiossincrática, como ocorre em muitas outras línguas. Este é ainda um estudo preliminar que certamente deve apontar no futuro outras propriedades semânticas, cultural e antropológicamente determinadas, que explicam a classificação dos nomes em Wari'.

Antes de concluirmos, propomos que a distinção semântica entre subclasses de nomes em Wari' ocorre em termos de traços de animacidade e, sobretudo, humanidade, que exprimem as distinções de gênero feminino, masculino e neutro, conforme Figura 1.

Figura 1: Distribuição de gênero gramatical em Wari'



Ao analisar a Figura 1, pode-se afirmar que, por um lado, apenas nomes com o traço semântico [+humano] exprimem a distinção de masculino e feminino, o que, como vimos anteriormente, está conectada semanticamente com o gênero natural dos seres denotados, se são do sexo feminino ou masculino. Por outro lado, nomes que não apresentam o traço semântico [+humano], o que inclui nomes com traços [-animado] ou [+animado; -humano], estabelecem a distinção entre masculino e neutro, o que, como propomos neste capítulo, não é arbitrário ou idiossincrático, mas sim está conectado com propriedades semânticas culturalmente determinadas. A proeminência do traço de humanidade em Wari’, em face dos demais traços gramaticais presentes na língua, é constatada também em outras estruturas gramaticais, que não vamos explorar neste trabalho, mas que podem ser verificadas em Calindro, Camargos e Apontes (2021), que tratam de estruturas que envolvem partículas complementizadoras que codificam também os traços de gênero gramatical em Wari’.

Este é ainda um estudo preliminar que precisa certamente de maior aprofundamento, principalmente em virtude da necessidade de se levar em consideração não somente aspectos linguísticos, mas também culturais e antropológicos. Isso, porque quando examinamos nomes que designam seres inanimados, em que sua maioria engatilha a concordância com marcadores de gênero neutro, há um conjunto de entidades, como é o caso de *panawo* “lua” e *piwo?*

“estrela”, por exemplo, que pertencem à classe dos masculinos provavelmente devido a fatores antropológicamente explicáveis. De toda forma, os resultados dos quais dispomos já são suficientes para demonstrar como é necessária a produção de conhecimento, sobretudo a respeito da gramática da língua Wari’ e suas interfaces com outras áreas do conhecimento.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos a categoria gramatical de gênero na língua Wari’, enfocando propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas vinculadas a valores culturais e antropológicos do povo, destacando a provável relação entre a língua e a visão de mundo do sujeito. Vimos que, em termos linguísticos, a língua Wari’ exibe um sistema que dispõe de três gêneros gramaticais: feminino, masculino e neutro, os quais não coocorrem com os nomes a que se referem, mas manifestam-se na sintaxe por meio de estratégias de concordância verbal e nominal.

Entre os três gêneros gramaticais, o feminino é aquele que apresenta maior restrição de ocorrência, uma vez que está presente apenas nos nomes que denotam uma propriedade de humanidade. Mais do que isso, nomes com o traço [+humano] codificam os gêneros gramaticais masculino e feminino, cuja função é denotar semanticamente o gênero natural do ser a qual o nome se refere. Quanto aos demais nomes na língua, que apresentam propriedades não humanas, que é o caso dos animados não humanos e dos seres inanimados, apenas os gêneros gramaticais masculino e neutro são codificados. Nesse caso, essas duas categorias gramaticais tem como função denotar um conjunto de propriedades semânticas culturalmente determinadas, não sendo, assim, arbitrárias ou idiossincráticas.

Considerando-se as categorias gramaticais de gênero feminino, masculino e neutro para fins de categorização dos nomes no mundo cultural Wari’, conforme abordamos neste texto, entendemos que

a classificação nominal é um dos recursos linguísticos culturais utilizados para denotar propriedades semânticas que revelam a visão de mundo dos sujeitos. Assim, a análise do gênero gramatical das palavras em Wari' coloca essa categoria sob dois vieses: o de característica gramatical, inerente ao nome, que distingue os nomes em feminino, masculino e neutro; e o de implicação semântica, que distingue os nomes quanto ao sexo dos seres, quando humano, ou quanto às suas propriedades físicas, por exemplo, quando não humanos.

Abreviaturas

1	primeira pessoa
2	segunda pessoa
3	terceira pessoa
f	feminino
GEN	genitivo
M	masculino
MG	marcar de gênero
N	neutro
PL	plural
POSS	possessivo
SG	singular
TRANS	caso translativo

Referências

AIKHENVALD, Alexandra Y. *How gender shapes the world*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

AIKHENVALD, Alexandra Y. *Classifiers: a typology of noun categorization devices*. Oxford: Oxford

linguistic, 2000.

APONTES, Selmo Azevedo. *Descrição gramatical do Oro Waram, variante Wari' Norte (Pakaa Nova, Txapakura): fonologia, morfologia e sintaxe*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARAÚJO, Lorrain Tyson dos Santos. *Língua e cultura no processo de tradução Ka'apor: ajustes linguísticos em empréstimos do português*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CALINDRO, Ana Regina Calindro; CAMARGOS, Quesler Fagundes; APONTES, Selmo Apontes. Estruturas relativas, completivas, interrogativas e negativas: uma proposta de análise unificada do domínio de CP na língua falada pelos Oro Waram e Oro Waram Xijein (família Txapakura). *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 22-56, 2021.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAMARGOS, Quesler Fagundes; APONTES, Selmo Azevedo (org.). *Propriedades Gramaticais dos Sintagmas verbais em Oro Wari' (Txapakura)*. Ji-Paraná: Deinter, 2018.

CARDOSO, Valeria Faria. *Aspectos morfossintáticos da língua Kaiowá (Guarani)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHRISTINO, Beatriz. Gender Agreement in Huni-Kuin Portuguese Noun. *Papia*, v. 25, n. 1, p. 77-102, jan.-jun. 2015.

CORBETT, Greville. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

EVERETT, Daniel L.; KERN, Barbara. *Wari': The Pacaas Novos Language of Western Brazil*. London: Routledge, 1997.

GAKRAN, Namblá. Marcação de gênero em Laklãnõ (Jê Meridional). *Polifonia*, Cuiabá, v. 27, n. 48, p. 41-59, out.-dez. 2020.

LANHAN, L. W. *Language and thought: exploring the implications of the whorfian hypothesis in social science*. Grahamstown: Rhodes University, 1980. (Inaugural lecture delivered at Rhodes University on 19th March, 1980).

LIMA, Geralda Angenot de. *Description phonologique, grammaticale et lexicale du moré, langue amazonienne de Bolivie et du Brésil*. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

LUCCHESI, Dante. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-318.

LUCCHESI, Dante; PICAÑO, Hellen. Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de gênero no português indígena sateré-mawé da Amazônia. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 60, p. 36-80, jan.-jun. 2021.

MAGALHÃES, Marina Maria Silva. *Sobre a morfologia e a sintaxe da língua Guajá (família Tupi-Guarani)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

NASCIMENTO, André Marques. A concordância de gênero no português escrito por índios Karajá: novos dados para a compreensão das origens do português popular brasileiro em Goiás. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; et al. (org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. p. 1-20.

PAYNE, E. T. *Describing morphosyntax*. A guide for field linguists. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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

SAPIR, Edward. *Language*: an introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

SEKI, Lucy. *Gramática do Kamaiurá*: Língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

A PRODUÇÃO DO SABER LINGUÍSTICO, ETNOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO NO RIO PURUS: O RECORTE DOS APURINÃ PELO OLHAR OCIDENTAL

Diego Michel Nascimento Bezerra
(SEDUC-PA)

Carolina Rodríguez-Alcalá
(UNICAMP)

Ana Cláudia Fernandes Ferreira
(UNICAMP)

Introdução

Diante de uma perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas (HIL), em articulação com a Análise do Discurso (AD), não poderíamos falar do objeto língua desconsiderando o sujeito falante, nem o espaço de vida no qual ele se constitui e se movimenta cotidianamente. Assumimos, nesse sentido, o postulado de que *sujeitos, sentidos (línguas) e espaço* se constituem em um mesmo processo histórico, existindo entre esses termos uma relação constitutiva, como proposto em Rodríguez-Alcalá (2011b, p. 246), o que nos leva a compreender de modo articulado a produção do *saber* e das *políticas* instituídas sobre esses objetos ao longo da história, bem como das *tecnologias* sobre as quais se apoiam (Rodríguez-Alcalá, 2020, p. 111). Se considerarmos que a *unidade da língua* não é uma realidade natural que existe no mundo, mas

um artefato produzido na história do saber ocidental, apoiado sobre um trabalho de instrumentação através da tecnologia gramatical greco-latina (Auroux, 1992), devemos concluir que a *unidade do espaço* e a própria *unidade social* tampouco são realidades naturais, mas também artefatos históricos produzidos pela intervenção de tecnologias específicas (Rodríguez-Alcalá, 2018). Em relação ao objeto do presente texto, sustentamos que o recorte que identifica “os apurinã” como coletividade distinta, que fala “uma língua” com fronteiras claras e habita “um espaço” bem delimitado na região do rio Purus foi realizado a partir de um olhar ocidental, no contexto da colonização da Amazônia, através da produção de um saber apoiado sobre tecnologias gramaticais, cartográficas e sociais (político-administrativas) que instrumentaram e transformaram as línguas, os territórios e as formas de vida das populações locais em direção a um modelo da escrita e do urbano para elas inexistente (Rodríguez-Alcalá, 2011a, p. 207).

Em outras palavras, a produção associada de saberes linguísticos, etnográficos e cartográficos respondeu a interesses políticos específicos e esteve apoiada em instrumentos tecnológicos orientados à produção de formas de sociabilidade inscritas em uma *memória ocidental da permanência* – das línguas pela escrita, dos sujeitos no espaço, em assentamentos fixos – que define a *ordem do urbano*, por oposição às formas de vida caracterizadas pelo *nomadismo* (o *Outro* da cidade) (Rodríguez-Alcalá, 2003, 2011a). No caso particular da colonização da Amazônia, relatórios de funcionários públicos, relatos de viagem de estudiosos, escritos de colonos e documentos de missionários, dos séculos XVII ao XIX, sobre o rio Purus, atualizam essa memória da escrita e do urbano, conflitante com a memória da oralidade das línguas e do (semi)nomadismo das populações locais. Tais documentos oferecem, assim, uma descrição do real – um recorte das *coisas-a-saber*, de que fala Pêcheux (2002) – e de saberes produzidos sob a ótica ocidental do Estado, da Ciência e da Religião, em que o indígena apurinã é dito como um *outro* a ser transformado, junto com suas práticas linguísticas e seus espaços de vida.

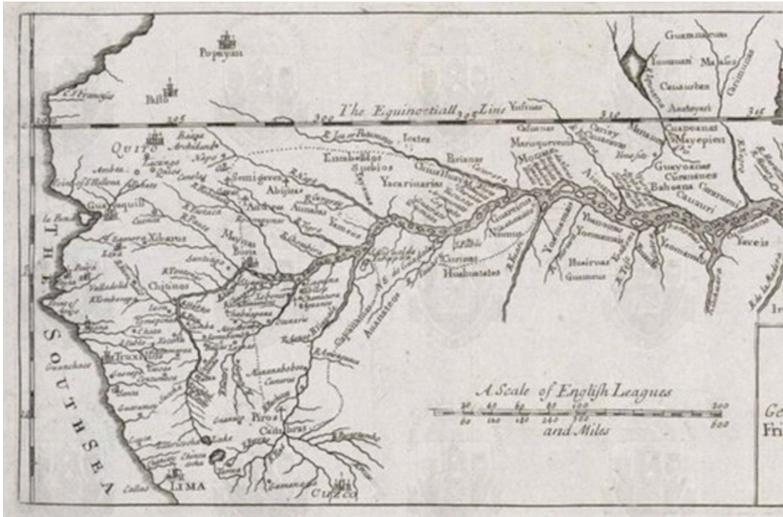
Por meio desses textos, ao se dizer o sujeito e o espaço apurinã, também se produz uma imagem de língua em função das políticas de integração desse sujeito à formação social brasileira. Formas de conhecimento do outro que foram indispensáveis na prática política do lado brasileiro a impor o contato baseado em uma ética de dominação. Como efeito, desenvolveram-se no Purus modos de apagamento das formas de alteridade indígena em razão de um projeto de civilidade que, como atesta Amoroso (1998, p. 75), se baseava em “sedução, sedentarização, conversão e trabalho”. Isto é, tal projeto colonial pode ser caracterizado como um gesto para limitar o *movimento* – dos sujeitos nômades e de suas línguas orais – e instituir uma ordem urbana estranha para essas populações locais (Rodríguez-Alcalá, 2011a).

Imagens do espaço, do sujeito e da língua apurinã no arquivo cartográfico

Os primeiros conhecimentos sobre o rio Purus produzidos sob o ângulo do Estado, da Ciência e da Religião foram acompanhados por determinadas técnicas, que construíram um real de acordo com o saber-fazer disponível à época. As produções geográficas de Fritz (1697), La Condamine (1743), Coutinho (1845) e Chandless (1866) aportam as primeiras imagens desta região da Amazônia ao Ocidente. As imagens que apresentaremos a seguir ilustram, nessa direção, a progressão de um saber cartográfico sobre o Purus, junto à progressão de saberes etnográficos e linguísticos.

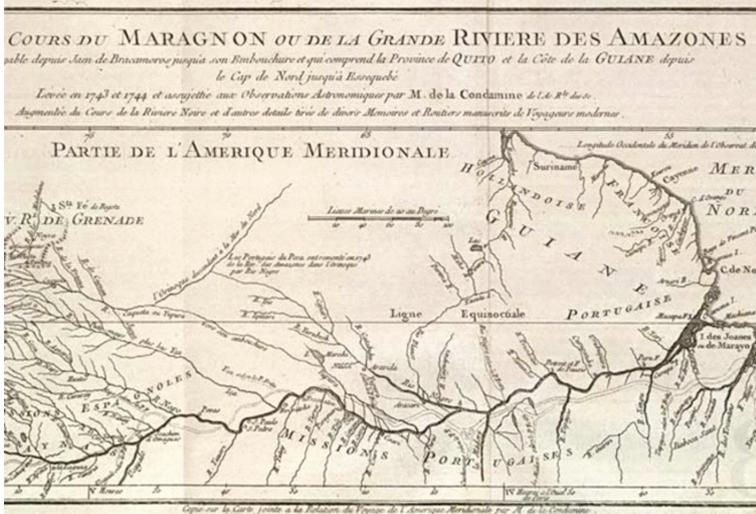
Nas imagens 01 e 02, a seguir, vemos detalhes de mapas elaborados, respectivamente, nos séculos XVII e XVIII. São os primeiros registros cartográficos a orientar o reconhecimento e a locomoção de ocidentais a oeste da Bacia Amazônica. Embora não apórtam informações sobre os indígenas do Purus, a referência discursiva desse rio aparece, inicialmente, em Fritz (1697) onde ele é designado pelo nome *Cuchiuara*, e depois em La Condamine (1743) designado como *Purus*, nome que chega aos nossos dias.

Imagem 01: Detalhe do mapa da Bacia Amazônica elaborado por Samuel Fritz em 1697



Fonte: Biblioteca Digital de Cartografia Histórica (Versão inglesa de 1732).

Imagem 02: Detalhe do mapa da Bacia Amazônica feito por La Condamine em 1743



Fonte: Biblioteca Digital de Cartografia Histórica (Versão francesa de 1745).

Na imagem 03, a seguir, temos o primeiro gesto cartográfico exclusivo sobre o Purus. Nele, localidades, habitantes e acidentes geográficos são discriminados textualmente em colunas à esquerda ou à direita da página que representam, como em uma metáfora visual, as margens do rio, produzindo, na escrita, um efeito de espacialização do seu curso fluvial.

Imagem 03: Detalhe da carta cartográfica da Bacia do Purus feita por Coutinho em 1845

MARGEM DIREITA	MARGEM ESQUERDA
<p>Rio <i>Siriuiuí</i>, pequeno; água preta. Caminhando-se um dia acima da foz, encontra-se um afluente na margem direita, onde existem duas malocas de <i>ipurinds</i>.</p> <p>Estes índios hostilizam os de outras malocas, que ficam acima do <i>Siriuiuí</i> da mesma tribo.</p> <p>É uma perseguição constante e feroz, do que têm resultado muitas mortes.</p> <p>E assim vivem estes homens embrutecidos, aqui e em outros lugares sem que a sociedade lhes ofereça a mão protetora.</p>	<p>Lago <i>Maçupeém</i>; regular. Lago <i>Catipariri</i>; regular. Lago de <i>Inahari</i>; regular; tem uma maloca de <i>ipurinds</i>.</p>

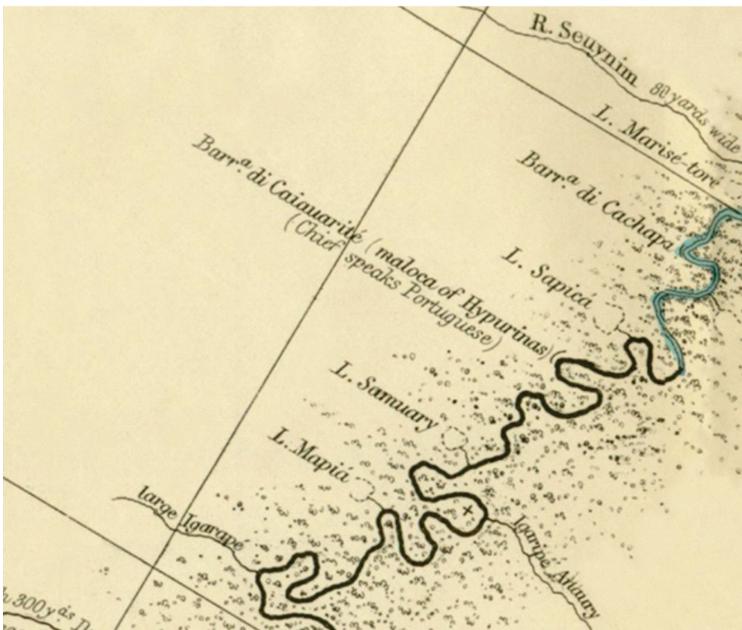
Fonte: Coutinho (1845).

O texto traz palavras de línguas indígenas para descrever não apenas a bacia do rio Purus, mas também quem vive nesse espaço. Dessa maneira, junto à produção de saberes/sentidos sobre o espaço no entorno do rio, vão sendo produzidos determinados saberes linguísticos e saberes/sentidos sobre os sujeitos indígenas. Há palavras de línguas indígenas, como *Maçupeém*, *Catipariri* e *Inahari*, que designam lagos, *Siriuiuí*, que designa um rio e apresenta definições para o sentido desse nome – *pequeno*, *água preta* –, além de *maloca*, e de *ipurinás*, que designa uma *tribo*. As relações entre

espaço, sujeitos e línguas produzidas ao longo dessa descrição vão atribuindo determinados sentidos aos *ipurinás*, como, por exemplo, *hostis* e *homens embrutecidos*. Pelas palavras do texto, podemos notar que *ipurinás*, são significados como *hostis*, *homens embrutecidos* e como estando fora da *sociedade*, desprotegidos dela (*sem que esta lhes ofereça a mão protetora*).

A imagem 04, por seu turno, ilustra o primeiro desenho cartográfico exclusivo do Purus feito a partir de cálculos astronômicos. A indicação das localidades e dos acidentes geográficos obedece a padrões matemáticos de notação em um cenário de expansão/integração econômica imposto pela economia da borracha.

Imagem 04: Detalhe do mapa do Purus produzido por Chandless em 1866



Fonte: Chandless (1866).

Nesse mapa, várias palavras em línguas indígenas estão presentes, incluindo *maloca* e *Hypurinas*. E há ainda um acréscimo, entre parênteses, em inglês: (*Chief speaks Portuguese*). Isso nos permite

observar, para além da realidade multilíngue daquele momento, o papel que o português exercia sobre as línguas indígenas para que o chefe dos apurinã falasse português. Também podemos observar que esse acréscimo funciona um aviso para outros leitores que lançarão mão do mapa para suas expedições científicas.

Diante destas leituras cartográficas do espaço amazônico, podemos pontuar que o olhar/dizer técnico-científico responde, histórica e discursivamente, ao alargamento das possibilidades de predicação de um novo objeto de saber: o Purus. Para tanto, o constante embate entre *memória* e *acontecimento*; uma relação por meio da qual a materialidade das línguas europeias se choca e absorve o desconhecido, o novo, o sem-sentido, acobertando-o, naturalizando-o (Orlandi, 2008).

Assim, no decorrer do discurso das descobertas deste rio, as imbricações entre *memória* e *acontecimento* fazem surgir novos sentidos em diversos setores do real. Como testemunho disso, podemos destacar, no arquivo ocidental, o início da repetição da expressão '*maloca de ipurinás*' (mapa da imagem 03) ou '*maloca of hypurinas*' (mapa na imagem 04). Com seus referentes tensionados entre cartografia e etnografia, tal expressão dá vislumbre, enquanto acontecimento do século XIX, à relação língua-sujeito-espaço que preside o recorte inicial dos apurinã dentre as outras sociedades indígenas desta região. Essa expressão, reformulada sob o olhar colonialista, indica não apenas uma ocupação humana, mas também se constitui como chave de leitura sobre a identidade de um povo, de suas formas de habitar, de conviver e de falar.

Maloca e apurinã

A palavra *maloca*, no discurso das novidades do Purus, designa para o colonizador o tipo de moradia própria às formações sociais indígenas no Brasil. Etimologicamente, as explicações sobre origem de seu processo de significação são problemáticas, mas convergem para a ideia de habitação. No *Vocabulário tupi-guarani português*

de Bueno (1987), *maloca* seria uma adaptação de *mã-r-oca*, isto é, de *marã* (guerra) e de *oca* (casa), significando ‘casa de guerra’, ‘casa forte para a luta’. No *Vocabulário português-nheengatu, nheengatu-português* de Stradelli (2014 [1929]), *maloca* é indicada como uma adaptação de *maróca*, significando ‘casa de varas’ ou ‘casa de estacas’, de *mará* (vara) e *ocá* (casa). Diante de tais unidades lexicais, esta palavra referencia discursivamente, nos registros do arquivo ocidental, a transformação do espaço físico-natural em um espaço de convívio humano. Ela expressa uma habitação relativa a uma memória de ocupação com uma estética de construção particular e de seus próprios modos de sociabilidade.

Já a palavra *hypuriná*, ao demarcar uma interpretação étnica, evoca, a exemplo do dizer naturalista, elementos culturais que definem um povo a catalogar. Evoca a classificação de um grupo humano baseada em traços de coesão social, como narrativas, rituais, cosmologias, técnicas, práticas linguísticas etc. a partir de uma palavra, no caso, *hypuriná*, que designa o nome dado a esse povo. Tal nome, segundo a etnologia de Ehrenreich (1891), teria sido dado por indígenas autodenominados *katawixi* da família linguística *katukina-kanamari*. Indígenas estes provavelmente extintos ou isolados, de acordo com Anjos (2011). Já sob o enfoque da linguística, tem-se, conforme Facundes (2000, p. 03), “apenas mais um exemplo de um grupo indígena sendo nomeado com base em como foi chamado (geralmente depreciativamente) no passado por um grupo vizinho”. Dessas suposições, abstrai-se que o início da circulação desse nome deu-se fora do espaço de memória dos povos que foram chamados de *apurinã* em sua língua (ou línguas?), que foi também assim chamada, e sem algum sentido territorial “primário”.

Deste modo, diante o caráter material (histórico-discursivo) dos sentidos de *maloca* e de *hypuriná* (*ipuriná* ~ *apurinã*) não comparece na maior parte das primeiras descrições geográficas sobre o Purus: ambas as palavras já estão funcionando, na maioria desses textos, sob o efeito de evidência da relação palavra-coisa. Nessas primeiras descrições sobre o Purus, vão surgindo interpretações

cartográficas, linguísticas e etnográficas acerca do sujeito apurinã, de seus espaços de vida e de elementos de uma língua imaginária que será gramatizada pelo nome *apurinã*.

Sob o efeito da evidência, o fio discursivo desses primeiros escritos a retratar o Purus vai sendo composto. Além dos relatórios geográficos citados anteriormente – Fritz (1697), La Condamine (1743), Coutinho (1845), Chandless (1866) –, e do relato etnográfico e Ehrenreich (1891), destacamos também os relatórios de Matos (1845), Mattos (1855), Coutinho (1863) e o vocabulário de Polak (1894). Olhando para os percursos dessas obras, podemos dizer que os dizeres sobre o sujeito e o espaço apurinã balizam, como disparidade de fundo, a formalização dos saberes metalinguísticos do apurinã.

Além de pressupor certa relação com uma concepção homogeneizante da língua, a expressão '*maloca de ipurinás*' (*maloca de hypurinas*) aponta para certo reconhecimento da forma histórica de ocupação das sociedades indígenas. Isto é, indica a observação dos modos de habitar destas sociedades, exógenos às formações sociais do Ocidente. Trata-se de uma apreensão do real baseada em distinções que atravessam igualmente a interpretação que se faz do sujeito indígena e de suas práticas linguísticas. Isso se dá, ao mesmo tempo, como processo de reconhecimento e como processo de definição, de domesticação e de deslegitimação.

A partir de uma abordagem discursiva do espaço de vida com sua memória de ocupação, como proposta por Rodríguez-Alcalá (2011a), podemos ler nos documentos mencionados anteriormente a maneira como o olhar ocidental foi interpretando a territorialidade indígena, incluída aí a territorialidade apurinã. Diferentemente do modo como se constitui o espaço urbano ocidental, a partir dessa memória da permanência, a forma de ocupação do espaço pelos apurinã se caracteriza pelo movimento, pela fixação provisória (Rodríguez-Alcalá, 2011a). Aspectos de sua organização social, legíveis nestes documentos, correspondem a uma coesão

social outra, que ordena sua concentração e seu movimento ao longo do Purus.

O olhar ocidental vai buscar determinadas *coisas a saber* (Pêcheux, 2002) – regularidades linguísticas, crenças, técnicas, moradias, adornos etc. – a partir de seus próprios saberes, do que lhes é conhecido, no *contato/confronto* com o que não é conhecido (Orlandi, 2008). Não há a possibilidade de um olhar neutro, “sem *a priori*”, como às vezes pretende a antropologia (Cuche, 2002, p. 17), pois um olhar sem *a priori* é um olhar sem memória, que faz tabula rasa da história (Rodríguez-Alcalá, 2018, p. 80-81). O conhecimento da realidade – modo como a nomeamos, a descrevemos, a qualificamos – se faz necessariamente pela inscrição do olhar numa memória, de natureza social, histórica e política, que está impressa na própria materialidade da língua (ibid., p. 80). O conhecimento sobre os apurinã nas condições em que foi produzido vai forjar uma coesão de tais espaços de vida em torno desse rio, com base no olhar ocidental, em detrimento do olhar indígena. A materialidade desses textos os torna acontecimentos gradativos de um modo de ser/estar no mundo interpretado pelo não indígena, no discurso do colonizador.

Como ilustração da descoberta/interpretação de aspectos da espacialidade indígena pelo discurso do colonizador, podemos destacar a *estética* das moradias descritas em Chandless (1866) e em Ehrenreich (1891):

Above the River Sepatynim and from this to the River Hyuacú, a distance along the river (omitting the bends) of nearly 300 miles, extends the tribe of Hypurinás, the most numerous, warlike, and formidable on the Purús [...] Even these, however, always make their houses at least a couple of miles inland, and those living farther up have their villages seldom less than a half-day's journey from the water Chandless (Chandless, 1866a, p. 96).¹

1 Tradução nossa: Acima do rio Sepatynim e deste até o rio Hyuacú, uma distância ao

Die kleinen Hütten für je eine familie sind aus einfachen, über ein medianes stützgerüst suzammengebogenen stangen construit. Die thür liegt seitlich. Das dach bilden übergelegte, bisweilen verflochtene palmblätter [...] Von der Decker hangen in vielen Hutten aus Maiskolben gebildete oder aus Baurinde ausgeschnittene und bemalte Fischgestalten herab. Den Dechgiebel zieren bisweilen aus Stroh geflochtene menschliche Figuren, Bogenschützen darstellen, wie sie Crevaux bei den Stammen Guayanas antraf (Ehrenreich, 1891, p 60-61).²

O registro das casas (*houses*) e das cabanas (Hütten) apurinã nos primeiros documentos sobre o Purus aponta para uma memória de ocupação outra, diferente da dos parâmetros ocidentais. Um saber sobre o espaço, o sujeito e a língua vai se construindo cotidianamente nessa relação de confronto com a alteridade, entre a memória de ocupação indígena e a memória ocidental, que tende a se impor e se sobrepor.

A criação do mundo na cosmologia apurinã

O processo de imposição e sobreposição da memória de ocupação ocidental diante da memória indígena pelo saber científico não conseguiu, no entanto, apagar a memória indígena e nem outras formas de saber que a constituem. *A construção cotidiana do saber*³

longo do rio (omitindo as curvas) de quase 300 milhas, se estende a tribo dos Hypurinás, os mais numerosos, belicosos e formidáveis do Purus [...] Mesmo estes, no entanto, sempre constroem suas casas pelo menos há alguns quilômetros do interior, e os que moram mais longe raramente têm suas aldeias a menos de meio dia de viagem da água.

2 Tradução nossa: As pequenas cabanas de cada uma das famílias são feitas de hastes de construção simples, dobradas sobre um andaime mediano. A porta está do lado. O teto é formado por folhas de palmeiras sobrepostas, às vezes entrelaçadas [...] Figuras de peixes feitas de espigas de milho ou cortadas e pintadas com casca de construção ficam penduradas no convés em muitas cabanas. O frontão às vezes é adornado com figuras humanas tecidas de palha, representando arqueiros do tipo que Crevaux encontrou entre as tribos dos Guayana.

3 Uma nova etapa de pesquisas para o projeto e grupo de pesquisa O cotidiano na história das ideias linguísticas do Brasil – ColHIBri – pretende incluir como linha de trabalho o tema da construção cotidiana do saber. O objetivo é tomar a questão do cotidiano relativamente ao conhecimento, tal como colocado por S. Auroux (1992), e

(Ferreira, 2023) não tem um caminho só. A relação de contato/confronto entre os indígenas e os ocidentais produziu muitos entrecruzamentos nesses caminhos. Aí entram, por exemplo, práticas cotidianas que se iam observando nas ocupações destas sociedades indígenas, ainda que atravessados pela interpretação ocidental.

Nesse sentido, a historicidade do espaço apurinã, de seu modo de estar mundo, pode ser também entendida pela compreensão de determinações que remontariam à chegada, no Purus, das levas populacionais de origem Aruák para as quais se postula a origem étnico-linguística do povo apurinã (Payne, 1991).

No rumo da compreensão desta memória de ocupação, o “mito” da criação do mundo, na cosmologia apurinã, é tomado enquanto uma narrativa oral que nos interessa neste trabalho por apontar para a historicidade do espaço, da língua e do sujeito desta sociedade. Este “mito” é uma materialidade que indica um provável caminho de continuidades, esquecimentos e deslocamentos nas tradições, nos sentidos, nas técnicas e nas crenças Aruák, a partir de processos de significação que são anteriores à chegada deste povo no rio Purus.

A esse respeito, apresentamos, a seguir, um fragmento que narra o começo do mundo, conforme os registros da etnografia participativa de Schiel (2004, p. 373):

[...] conta-se que no incêndio que ocorreu no começo do mundo, do qual escaparam três mulheres. Uma delas [Yakonero] será a mãe de Tsora. O mundo pegou fogo; escaparam três mulheres no galho de um jenipapo. Desceu Mayoroparo, mulher monstruosa do céu, machucando os ossos dos que não obedeceram ao pai e à

desenvolvê-la a partir de uma abordagem discursiva, pela articulação com as noções de constituição, formulação e circulação, formuladas por Eni Orlandi (2001) sobre os processos de produção do discurso. Para esse empreendimento, a materialidade da língua é tomada, em sua discursividade, como base para a construção cotidiana do saber e, ao mesmo tempo, para a análise dos processos discursivos que presidem os movimentos de construção, divisão e hierarquização dos saberes na história.

mãe; os ossos dos que obedeceram, serão macaxeira e batata. É a origem das plantas do roçado.

Mayoroparo encontra as mulheres trepadas no galho de jenipapo; elas, depois de *Mayoroparo* diminuir seus dentes, descem do pau de jenipapo. O filho de *Mayoroparo* está derrubando roçado; mas ele só tem cabeça. Não tem mulher. Um velho aconselha (as mulheres) a irem embora. Elas partem em viagem.

As mulheres encontram *Irara* tirando mel de abelha. Elas pedem para ele matar a mulher, para que elas casem com o *Irara*. *Irara* mata a mulher-cutia; mas as mulheres fogem dele, e continuam a viagem. Elas encontram o João-magro no igapó; enquanto apanham peixe, rindo, o João-magro mata uma delas. Sobram duas mulheres, que continuam a viagem [...].

Esta narrativa permite supor uma origem remota para as formas de sociabilidade apurinã, com seus modos de ocupação. Além do mais, permite construir hipóteses sobre seu processo de migração, sobre seu movimento no espaço. Isso porque, segundo Kroemer (1985), há versões similares em outras regiões da América do Sul para esse “mito”.

Por causa desse mito suspeita-se de que o registro do mesmo só possa ter sido feito em regiões assoladas por incêndios de savanas, e nunca em regiões inteiramente cobertas de floresta virgem, densa e úmida, onde anualmente se repetem enormes inundações, como no Purus. Esse fato leva a conclusões de que os Apurinã receberam ou trouxeram o seu mito de regiões distantes, situadas em zonas de campo, ou do sudoeste da Guiana ou das savanas da Bolívia oriental (Kroemer, 1985, p.120).

Aceitando-se as determinações históricas da sociedade apurinã pode-se pensar em uma *memória de ocupação do espaço* por este povo que resulta de processos históricos e políticos particulares.

Voltando ao arquivo oitocentista

A imagem da língua apurinã no arquivo oitocentista é produzida vinculada à legibilidade dos espaços e dos sujeitos desta sociedade pelo observatório ocidental das formas de vida. A interpretação de uma língua indígena, sua exogramatização, nunca deixa de ocorrer como parte de uma etnografia. Em função disto, na produção inicial dos saberes sobre os apurinã presente nos documentos desse período, há uma amálgama de formulações sobre a identidade, a territorialidade e as práticas linguísticas deste povo, em que se sobrepõe o olhar ocidental.

Além disso, podemos avançar e dizer que o espaço de vida apurinã, no momento do contato, é interpretado pelo colonizador pelo olhar inscrito na memória ocidental do urbano e da escrita. O colonizador, assim, ao conceber este espaço como díspar, não alcança sua historicidade, pois é uma disparidade radical em relação às categorias ocidentais da etnografia (sujeitos), da geografia (espaço) e da gramática (língua).

Por meio desta disparidade que descentra o indígena, o colonizador escalona a espacialidade apurinã, seus sujeitos e suas práticas linguísticas, em uma hierarquia de valor das formas de vida humana. E é pela produção do efeito de evidência deste espaço vida indígena como inferior e de sua não legitimidade no discurso colonizador que se constrói a caracterização do apurinã no Purus. O modo como o colonizador entende o espaço a partir do urbano se impõe aí como modelo de espacialidade e de sociabilidade a ser alcançado.

Ao lado da formulação de uma interpretação enviesada para a espacialidade apurinã, o avanço colonizador sobre a Amazônia produz uma imagem para as sociedades do Purus atravessada por sentidos prévios de expressões como “tribos ainda bravias” e “tribos já domesticadas”, como se lê em Matos (1845, p. 169). São ecos de discursos que testificam o modo como o sujeito apurinã passaria a ser significado pela ótica do Ocidente. Tais expressões funcionam

como índices de leitura que revelam uma política de incorporação, caracterizada pela não aceitação, pelo branco, de qualquer forma resistência indígena ao modo de vida ocidental.

Uma cena ilustrativa dessa política se lê em Matos (1845), no registro das relações laborais a que certos indígenas da Região Amazônica estavam submetidos:

Também devo informar ao Exmo. Governo, o que observei muito de perto nas referidas *roças da Nação* no rio Miniuni que já falei. Este estabelecimento denominado de Santa Maria [...] acha-se sob a Administração do Guarda Policial Izidro Afonso Gatto [...] tendo consigo para o serviço das Roças, fabrico das farinhas que fornecesse o Forte de São Joaquim, *seis índios*, e *nove índias* [...] (Matos, 1845, p. 166, grifos nossos).

Incentivados a inserção na dinâmica de produção econômica do Império, tais indígenas se achavam subjugados à exploração de sua força de trabalho pelo não indígena. Neste sentido, este autor atesta:

Aos trabalhadores [das roças] não se lhe pagavam seus salários sendo dos Índios 100 réis, e 2/3 das Índias por dia, e disto apenas lhe davam uma ração de farinha mais nada, e que ali viviam sem nenhuma pedra de sal, dizendo-me o mencionado Administrador [...] Acrescentou mais [...] que *apenas tinha pago aos referidos Índios, e Índias os seus salários vencidos do primeiro de julho ao último dezembro de 1841*, cujos pagamentos eram [...] um treçado, uma tigela grossa, um espelho pequeno [...] uma maqueira ordinária; e três varas de Pano (Matos, 1845, p. 166, grifos nossos).

Observamos, nestes excertos, que o contato, traduzido em suas formas institucionais, se estabelece no Brasil como forma de expropriar o indígena de suas tradições, de seu cotidiano e de seu

território. Como parte dessa imposição política, surgem conflitos entre indígenas e brancos ao longo do avanço da colonização luso-brasileira que marcam esta expropriação. São exemplos dessa instrumentalização política pelo colonizador: o descimento, o aldeamento, a expulsão etc. Ao falar dos Macus, por ilustração, Matos (1845) explicita o contato operado pelos agentes do Estado na então comarca do Alto Amazonas. Ele diz:

No rio Maraia, composto de reedificações de Rios em sua vertente com *muitos Indígenas da Nação Macus, bravios, que tem assolado o distrito todo da Povoação de Nossa Senhora do Loreto, hoje deserta pela perseguição desses mesmos selvagens*; e assim continuam sem providências que *auxilie aos Moradores daquele Distrito para os fazer perseguir, e mudar de domicílio, quando não seja possível admoesta-lo por meio da catequese* (Matos, 1845, p. 168, grifos nossos).

Nestes termos, o indígena, que tradicionalmente habita o rio Maraia, torna-se presença inconveniente se não assujeitado ao discurso da civilidade pelos mecanismos da sedentarização, da conversão e do trabalho. Para permanecer no contexto colonial, ele deveria estar *já domesticado*, estar *pacificado*. É a partir destas interpretações, enquanto exterior discursivo, traduzidas em predicções específicas para o termo *índio*, que os apurinã vão sendo significados ao longo de seus primeiros contatos com o Ocidente. Os limites da constituição dessa imagem de unidade societária se dão apoiados na percepção de uma imagem de língua que vai sendo representada marginalmente sob a égide do Estado brasileiro.

O trabalho sobre a unidade da palavra

No ir e vir da colonização no Amazonas, o rio Purus, ao ser significado pelos ocidentais, passa a ser fonte de novas palavras para interpretar o desconhecido nesta região. Empréstimos que se deram

partir das línguas de distintas sociedades indígenas que aí habitavam, dentre as quais o apurinã. Palavras autóctones para designar rios, lagos, línguas, povos, seres, plantas etc. Trata-se de uma nova discursividade que já traz, além do mais, em seu bojo, formulações opacificadas sobre o próprio léxico destas línguas originárias. Como exemplo disso, por um lado, temos uma *configuração lexical dispersa* ao longo da textualidade dos relatórios:

Quadro 01: Glosas de palavras indígenas em relatórios do século XIX

<p>“[...] a Nação <i>Iaricuna</i>, vivendo do astucioso sistema de feiticeiro para aterras as outras Nações incrédulas dizendo, que não é Deus que os mata, que são os feiticeiros dessa nação que lhe dão o nome de <i>Canaina</i>” (Matos, 1845, p. 176 – modalização em negrito).</p>
<p>“O que os índios chamam <i>Abunini</i>, lugar onde foi rio, são as voltas que a corrente atalhou rompendo pelo colo das penínsulas, e, assim, devem continuar, até que o regime chegue a um termo regular” (Coutinho, 1863, p. 215 – modalização em negrito).</p>
<p>“[...] os cadáveres [dos pamaris] apodreceram na praia, e achou-se ainda muito depois os ossos espalhados. Por isso, deu-se ao lugar o nome de <i>Purupuru cânera</i>, que quer dizer ossos de <i>Purupuru</i>” (Coutinho, 1863, p. 245 – modalização em negrito).</p>

Fonte: Elaborado a partir dos relatórios de Matos (1845) e Coutinho (1863).

E, por outro lado, uma *configuração lexical localizada* em listas de palavras:

Quadro 02: Verbetes Inglês-Apurinã em documentos do século XIX.

Lista de palavras de Chandless (1866).	Vocabulário de Polak (1894).
Sun, <i>Atocantí</i> (p. 118)	Sun, <i>Atúcanchi</i> (p. 103)
Moon, <i>Cassirí</i> (p. 118)	Moon, <i>Cacyry'</i> (p. 99)
Fire, <i>Chaminá</i> (p. 118)	Fire, <i>Shámyna</i> (p. 95)
Water, <i>Iborahai</i> (p. 118)	Water, <i>Imbarán</i> (p. 105)
River, <i>Wéni</i> (p. 118)	River, <i>Wy'ny</i> (p. 101)

Fonte: Elaborado a partir do relato de Chandless (1866a) e do vocabulário de Polak (1894).

Tais *unidades lexicais*, localizadas e dispersas, são compreendidas aqui, a partir de Authier-Revuz (1988), como *modalizações auto-nímicas* dirigidas à especificação do sentido de palavras e expressões indígenas. Como glosas que se constituem sintagmaticamente por um *signo autônomo X e seu desdobramento reflexivo opacificante*. Dispersas nos escritos sobre o Purus, estas unidades lexicais “assinalam entre suas palavras a presença estranha de palavras marcadas como pertencendo a outro discurso [...] esboçando em si o traçado de um interior/exterior” (Authier-Revuz, 1998, p. 23). A fronteira discursiva aí estabelecida marca diferenças entre línguas.

Como podemos ler nas configurações anteriores, o início da produção da imagem da língua apurinã é marcado por *glosas meta-enunciativas*, *lista de palavras* e *vocabulário* em textos que informavam o Purus ao mundo. E é, justamente, no encontro entre distintas línguas, entre sujeitos indígenas e não indígenas, neste tributário do Amazonas, que se dão os primeiros registros de itens lexicais do apurinã. Com finalidades forjadas por interesses de instituições brasileiras e estrangeiras, os escritos de militares, de missionários e de estudiosos estabelecem os lugares primários de interpretação do léxico apurinã, enquanto pontos de opacificação na textualidade deste arquivo.

Marcas metalinguísticas como estas, dispersas em relatos dos séculos XVI ao XVIII, subsidiam as reflexões de Orlandi (2008) sobre gramatização de línguas indígenas no Brasil. Para esta autora, os saberes sobre o léxico na conjuntura colonial revelam a necessidade de legibilidade do desconhecido pelo colonizador em função da expansão do mercantilismo. Com esse movimento na história, nasce uma metalinguagem que oscila entre um saber enciclopédico e um saber lexicográfico. A análise da história dos dicionários Brasil por Nunes (2006) aprofunda essa reflexão sobre o saber lexical.

Nas análises deste autor, podemos acompanhar as dificuldades de um sujeito da metalinguagem que, em diferentes cenas de enunciação, ao observar as relações palavra-coisa no Novo Mundo,

desenvolve uma correspondência palavra-palavra⁴ no dizer o léxico. Para este autor, o discurso de constituição do léxico, nos relatos de viajantes, missionários e colonos, é o embrião da lexicografia brasileira. Ele se estabelece mediante um estranhamento do novo que explicita certas inadequações entre as palavras e seus referentes sob duas perspectivas em choque: a do indígena e a do ocidental.

Considerando os gestos de leitura de Auroux (1992), Nunes (2006) e Orlandi (2008), vemos que, em formulações metalinguísticas dos primeiros escritos sobre a sociedade apurinã, a *palavra* é subtendida como uma unidade natural e não como uma noção resultante de um trabalho teórico de segmentação e categorização da língua realizado na história da gramática ocidental, a partir da reflexão sobre o grego e demais línguas flexionais europeias. Contudo, o saber sobre línguas aglutinantes e polissintéticas já é, nas condições de produção dos discursos das descobertas do Novo Mundo, uma realidade em desenvolvimento.

Há, nestes escritos, a interpretação de segmentos da fala por meio da noção implícita da *palavra*, cuja transparência no imaginário europeu e brasileiro determinou as primeiras segmentações de itens lexicais do apurinã. No caso desta língua, as segmentações começam a ser produzidas a partir do relato de viagem de Chandless (1866) e seguem o vocabulário inglês-apurinã de Polak (1894), definindo um horizonte particular de retrospecto.

Destacamos, com isso, que a produção dos primeiros conhecimentos sobre a gramática do apurinã é precedida por esse trabalho sobre a unidade da palavra. Um trabalho de descrição linguística que terá sua continuidade filiada à Etnografia (ver as lexicografias de Ehrenreich de 1891 e Kogh-Grünberg de 1919), à religião (ver a gramática de Pickering de 1971), e à Linguística (ver a gramática

4 Na relação *palavra-coisa* o ponto de ancoragem na interpretação pelo sujeito é a ilusão referencial do sentido das palavras e expressões, cuja opacidade dos traços de memória é mascarada na literalidade do significante. Na relação *palavra-palavra* o ponto de ancoragem da interpretação é o “uso” autonímico das palavras e expressões, onde a opacidade emerge na superfície linguística para explicar as próprias palavras e expressões.

de Facundes de 2000 e a lexicografia Padovani de 2016). Vê-se aí o dizer sobre as práticas linguísticas da sociedade apurinã ao longo do tempo no arquivo ocidental sobre a Amazônia.

Considerações finais

A caracterização etnográfica e geográfica da sociedade apurinã fora essencial para os estudos da língua dessa sociedade na segunda metade do século XIX. Em função desta caracterização, tal língua chegaria a ser objeto dos estudos linguísticos praticados pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e por programas de pesquisa de universidades e museus brasileiros, a partir da década de 70 do século XX. Isso mostra como os primeiros saberes sobre esta sociedade se atualizam sob a forma de uma *literatura científica*: um índice do contato com o passado das primeiras interpretações sobre os apurinã.

A imagem da língua apurinã nos documentos do século XIX desempenha um papel determinante na delimitação e ampliação de seus conhecimentos lexicográficos e gramaticais. Uma imagem que atravessa distintos enfoques teórico-metodológicos nos séculos XX e XXI. Ou seja, os estudos contemporâneos da *língua apurinã*, sob a égide da Linguística, não são indiferentes às interpretações sobre o *povo* e o *espaço apurinã*, surgidas nas condições de produção do Império brasileiro. Isso porque, parafraseando Auroux (1992), as instituições contemporâneas (museus, universidades, igrejas etc.) que produzem o saber sobre os apurinã não destroem os saberes anteriores, mas os reorganizam, os escolhem, os esquecem, os idealizam, bem como antecipam o seu futuro e sonham com novos horizontes, enquanto os constroem.

Referências

AMOROSO, Marta Rosa. *Catequese e Evasão*. Etnografia do Aldeamento Indígena São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895). São Paulo, 1998, 275 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.

ANJOS, Zoraide dos. *Fonologia e Gramática Katukina-Kanamari*. Amsterdam, 2011. 430 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculteit der Letteren, Vrije Universiteit, Amsterdam, 2011.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1992]. 142 p.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998. 200 p. (Coleção Repertórios)

BUENO, Francisco da Silveira. *Vocabulário tupi-guarani/português*. São Paulo, SP: Brasilivros, 1987. 383 p.

CHANDLESS, William. Ascent of the River Purûs. *Journal of the Royal Geographical Society of London*, London, v. 36, p. 86-118, 1866.

CONDAMINE, Charles-Marie de la. *Carte du Cours du Maragnon ou de la Grande Riviere des Amazones dans sa partie navigable depuis Jaen de Bracomoros jusqu'à son embouchure et qui comprend la Province de Quito, et la Côte de la Guiane depuis le Cap de Nord jusqu'à Esséquebè*. Paris: Veuve Pissot, 1745. Disponível em: <http://www.cartografiahistorica.usp.br/mapas/MAPA_649/OID_84/OID84.pdf>. Acesso em: 14/05/2023.

COUTINHO, João Martins da Silva. Relatório da exploração do Rio Purus. In: *O tratado Brasil-Peru: Documentos para a História do Acre*. Brasília: Senado Federal, 2009 [1863]. p. 197-326.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 2002.

EHRENREICH, Paul. *Beiträge zur völkerkunde Brasiliens*. Berlin: Spemann, 1891. 80 p.

FACUNDES, Sidney. *The language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/ Arawak)*. Buffalo, 2000, 674 f. Tese (PhD em Linguística) – Faculty of the Graduate School, State University of New York, Buffalo, 2000.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. *A construção cotidiana do saber*. Aulas. Em fase de elaboração. IEL/Unicamp, 2023.

FRITZ, Samuel. *The Great River Marañon or of the Amazons Geographically describ'd by Samuel Fritz missioner on the Said River*. Londres: Herman Moll, 1732.

Disponível em: <http://www.cartografiahistorica.usp.br/mapas/MAPA_653/OID_87/OID87.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

KROEMER, Gunter. *Cuxiuara, o Purus dos indígenas: Ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do Médio Purus*. São Paulo: Loyola, 1985.

MATOS, João Henrique de. Relatório do estado de decadência em que se acha o Alto Amazonas. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Vol. 325, out./dez., Brasília, Rio de Janeiro, p. 143-180, 1979 [1845].

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas, SP: Pontes, 2006. 254 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista – Discursos do confronto: Velho e o Novo Mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. 288 p.

PAYNE, David L. Classification of Maipuran (Arawakan) Languages Based on Shared Lexical Retentions. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. *Handbook of Amazonian Languages*, S.l., v. 3, s.n., 1991. p. 355-499.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de E. P. Orlandi e. al. Campinas: Editora Unicamp, 1988 (1ª ed. em francês, 1975).

POLAK, Jacob Evert Resyek. *A grammar and a vocabulary of the Ipuriná language*. London: Kegan Paul, Trench, Trübner and Co., 1894. 111 p.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Discurso e Cidade: a Linguagem e a Construção da “Evidência do Mundo”. In: RODRIGUES, E. A., SANTOS, G. L. e CASTELLO BRANCO, L. K. A. (org.). *Análise de Discurso: Pensando o Impensado Sempre*. Uma Homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011b, p. 243-258.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Entre o Espaço e seus Habitantes. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, Pontes, 2003.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das ideias linguísticas. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2011.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Nota sobre a noção de cultura e sua relação com a de civilização: o Ocidente como observatório das formas de vida social. In: *Fragmentum*. Número especial, jul./dez, 2018. p. 61-90.

SCHIEL, Juliana. *Tronco Velho – Histórias Apurinã*. Campinas, 2004. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

STRADELLI, Ermanno. *Vocabulário português-nheengatu, nheengatu-português*. Cotia: Ateliê Editorial, 2014 [1929].

IDENTIFICAÇÃO DE MATERIAIS METALINGUÍSTICOS OITOCENTISTAS PARA ESTUDO DA DIFUSÃO DE NORMAS GRÁFICAS NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS

Alexandre Xavier Lima
(UERJ)

Introdução

O estudo das práticas de escrita supõe uma inserção nos contextos de produção e de difusão de normas. Isso significa que é fundamental considerar os saberes linguísticos constituídos em uma dada sincronia e a forma como foram sistematizados e compartilhados. Por isso, convém reconhecer, para cada época, os valores de letramento. A contribuição desse trabalho se assenta justamente na construção de uma metodologia que reflita a preocupação com o estabelecimento de *corpus* representativo de percepções e ideologias que se formaram em torno da normatização linguística.

Reconhecendo diversas possibilidades de estudo, faz-se aqui um recorte que procura recuperar uma parte da história que seja decisiva para a formação de uma identidade linguística. No caso brasileiro, aponta-se o século XIX como um momento de grandes transformações sociais, promovidas pela condição do Brasil como um Império, que suscitou a construção de um projeto de nacionalidade.

Ao mesmo tempo em que se procura compreender como os materiais metalinguísticos se inserem nas práticas de escrita, sobretudo, nos contextos de ensino, esta pesquisa investe na análise da difusão dessas práticas em território brasileiro. Nesta etapa, faz-se capital reconhecer em que medida os modelos de escrita identificados na corte (Lima, 2014, 2022) estão presentes na província do Amazonas, região geograficamente afastada dos grandes centros culturais do Brasil oitocentista. Para isso, faz-se necessário identificar testemunhos que permitam esboçar a maneira como o ensino de língua portuguesa era concebido e que maneira estavam alinhados à proposta da construção da identidade brasileira.

A partir desse *corpus*, analisa-se a sua normatização gráfica, por ser um elemento que precede o processo de gramatização (Auroux, 1992, p. 65). Em relação à construção do saber ortográfico, será observado a aplicação do princípio etimológico, reconhecendo nesse caminho a possibilidade de se explorar a ideia de transferência de tecnologia, uma das formas de origem de uma tradição, apontadas por Auroux (1992). Nesse caso, sabe-se que a tradição latina exerceu forte influência na tradição ocidental a ponto de criar uma homogeneização dos grandes traços especulativos do saber linguístico. Essa latinidade é sentida inclusive na representação gráfica.

Este trabalho apoia-se nos estudos oriundos da Historiografia Linguística, subárea das ciências da linguagem que procura narrar a história do conhecimento sobre linguagem e línguas (Batista, 2011, p. 114). Essa subárea “não se ocupa da linguagem verbal em si mesma, mas dos registros discursivos e das representações ideológicas que dela se constroem” (Silva, 2006, p. 64). Seu objeto é o “saber metalinguístico constituído e/ou em via de constituição, qualquer que seja sua proximidade (linguística popular) ou sua distância em relação à consciência epilinguística” (Auroux, 1992, p. 16).

No que diz respeito ao estudo das ideias ortográficas, destaca-se na Historiografia Linguística o trabalho de Maria Filomena Gonçalves (2003). A autora procurou descrever a ortografia portuguesa, do

século XVIII ao início do século XX. Adotou como objeto de análise o discurso metaortográfico em textos impressos destinados à codificação gráfica. Procurou, para cada período estudado, destacar contexto histórico-cultural, sistemas ortográficos, repertório vocálico e consonantal (plano alfabético), pontuação (plano extra-alfabético), conceitos de ortografia, gramática, princípios ortográficos e variação linguística. A respeito do século XIX, Gonçalves (2003, p. 298) atesta o predomínio da corrente etimológica e a emergência da corrente fonética.

Expostas algumas importantes referências, vale dizer que este trabalho objetiva narrar a história do conhecimento ortográfico, considerando as gramáticas escolares como uma possibilidade de reconhecer um tipo de registro que estabeleceu tal conhecimento e as representações ideológicas que o fundamentaram. Considera-se essencial o resgate às condições contextuais de produção, bem como de recepção e de difusão desse saber. O olhar teórico-metodológico é mais do que necessário. Mais ainda: deve ser um olhar capaz de reconhecer os valores de uma dada sincronia, capaz de fazer emergir as práticas de escritura e de leitura de cada tempo a fim de que realmente sirvam de parâmetro de letramento.

Identificação de fontes

Uma questão importante desta pesquisa é saber quais materiais eram modelares para as instituições de ensino da província do Amazonas. Uma resposta consistente requer o esforço por recuperar as práticas de escolarização naquela região. Não se trata, pois, simplesmente de listar gramáticas. É mais do que isso: é perceber como elas se inseriam nos contextos escolares. Daí deriva a segunda questão: como localizar esses materiais? Considerando as questões aqui propostas, optou-se em investigar os materiais modelares em jornais de Manaus.

Deve-se, contudo, salientar que o levantamento em jornais oitocentistas não é a única possibilidade de investigação. Reconhece-

-se a relevância do acesso aos arquivos públicos, por exemplo. No entanto, nesta etapa da pesquisa, faz-se útil a opção aqui apresentada como forma de reconstituir o cenário do ensino na província de Manaus. Pelas páginas dos jornais, é possível recuperar nomes de instituições, práticas de ensino, materiais utilizados, além de juízos de valor sobre o ensino e dos materiais utilizados. Informações que podem facilitar, em etapa seguinte, o acesso a outros acervos (Lima; Marcotulio; Rumeu, 2019).

A base de dados aqui utilizada foi a da Fundação Biblioteca Nacional, por ser o principal acervo de periódicos do país e por disponibilizar digitalmente os jornais, permitindo selecionar o período de investigação (1850-1900), a região (Amazônica) e as palavras de busca (“grammatica” e “orthographia”). O principal jornal consultado foi o *Amasonas* (1866-1900) com título variante *Amazonas*, editado primeiramente por Antonio da Cunha Mendes. Inicialmente foi publicado uma vez por semana, depois duas vezes por semana e, por fim, diariamente. A escolha se deve à sua extensão temporal e pela possibilidade de observar assuntos gerais da sociedade e assuntos oficiais da província, uma vez que os atos oficiais eram reproduzidos nesse periódico. Complementam o estudo do periódico *Amazonas*, os periódicos *Commercio do Amazonas* (1870-1912) e *O Cathechista* (1862-1871).

A busca nos jornais amazonenses permitiu a localização de alguns temas que, de alguma maneira, recuperam uma parte dos materiais que eram utilizados e testemunham algumas práticas de escrita daquela sociedade. Um desses casos é a referência aos programas de ensino. No dia 12/09/1869, o periódico *Amazonas* apresentou o regimento interno do Lyceu, primeira e mais importante instituição de instrução secundária da Província do Amazonas no século XIX. Esse regimento foi assinado pelo diretor da Instrução publica do Amazonas, Gustavo Adolpho Ramos Ferreira no dia 4 de agosto de 1869 e aprovada pelo presidente da província João Wilkens de Mattos. O Programa de Ensino dessa instituição previa aulas com duração de dois anos, exceto Latim, 4 anos (artigo 1.º).

Interessante observar o esforço por transmitir a latinidade. Os alunos estudavam “Língua Franceza”, “arithmetica”, “Philosophia”, “Gramática Universal e rhetorica”, “Geographia e Historia” (em dois anos) e latim (em quatro anos).

O estudo de grammatica universal e rhetorica dividia-se da seguinte maneira:

1º ano: grammatica universal, analyse de prosa e verso da língua portugueza;

2º ano: rethorica e poética (Amazonas, Actos Officiaes, 12/09/1869).

A disposição dos conteúdos sugere um movimento pedagógico na abordagem da língua que vai das abstrações das regras da gramática à análise dos textos em prosa e verso.

Vale a pena também observar a organização da aula de Latim, pois nesse caso fica mais explícito o trabalho de escrita envolvendo a língua:

1.º ano: grammatica, tradução de selecta, analyse grammatical;

2.º ano: grammatica, tradução de prosa para o portuguez, analyse;

3.º ano: tradução de proza e verso, analyse logica e princípios de metrificação do verso latino.

4.º ano: tradução de verso para o portuguez, metrificação do verso latino, versão de prosa portugueza para o latim e analyse logica (Amazonas, Actos Officiaes, 12/09/1869).

A organização das aulas de Latim permite reconhecer nos quatro anos de formação o trabalho constante de tradução, tomando como base modelos portugueses e latinos.

Não se explicitam os livros adotados neste documento, mas consta, no programa, a incumbência do lente: “Esplicar clara e

correctamente a lição aos seus alumnos, segundo o compendio que fôr adoptado”, ou seja, as lições eram articuladas ao estudo de um compêndio.

Em outra publicação desse periódico, em que se anuncia o início das aulas e seus horários, encontra-se a indicação de um compêndio adotado pelo Lyceo em 1874: “Aula de Grammatica philosophica - Soares Barbosa” (Amazonas, Instrucção Publica, 22/01/1874, p.3). Reforça essa observação a portaria de 1872 que nomeava como substituto o coronel Antonio Tiburcio Ferreira de Souza, como professor de “grammatica philosophica portugueza e pedagogia”, no “lycêo d’esta capital” (Amazonas, Actos Officiaes, 06/04/1872, p. 1).

Às vezes, os programas das escolas eram publicados em anúncios. Em um anúncio de 1882, há uma lista as matérias e livros adotados pelo “Seminario Episcopal”. São elas: ler e escrever; elementos de Grammatica Portugueza; noções de Geographia, resumo de História do Brazil; elementos de Arithmetica; Cathecismo e Historia Sagrada. Dentre os livros, destaca-se a “Grammatica Portugueza” de Pinto Marques para o curso primário (Amazonas, Annuncios, 10/09/1882, p. 4).

As escolas particulares também anunciavam seus programas no periódico. Já em 1865, a escola particular de Carlos Gavinho Vianna anunciava seu programa de ensino primário, constando: “leitura e escrita”; “princípios elementares de arethmetica”; “noções de grammatica nacional”; e “doutrina christã” (O Cathechista, Avizos diversos, 11/02/1865, p. 3). O mesmo fazia o professor Manuel da Fonseca Bernal, anunciando as matérias da “Escola de Instrucção primaria para o sexo masculino”: “Leitura e escripta”, “Principios de moral e religião”, “Exercicios práticos de orthographia”, “Grammatica nacional”, “Arithmetica até quebrados”, “Systema de pesos e medidas”, “Noções geraes de geografia e historia do Imperio”, organizados em 4 classes; sendo:

- 1.^a Classe. – Leitura, escripta e principios de religião.
- 2.^a Classe. – Leitura, princípios de moral, exercicios práticos de orthographia, arithmetica até dividir.
- 3.^a Classe. – Arithmetica até quebrados e grammatica nacional.
- 4.^a Classe. – Todas as materias da 1.^a, 2.^a e 3.^a classe, systema de pezos e medidas, noções geraes de geografia e historia do Imperio.” (Amazonas, Annuncios Diversos, 25 de julho de 1867, p. 4).

Nota-se nessa organização em que se destacam a leitura, a escrita, o ensino de “grammatica nacional” e os princípios de religião e moral, além de geografia e história do Império, uma afinidade com a proposta do ensino primário feito pelo Império, conforme a Lei de 15 de outubro de 1827. Era objetivo da lei instituir escolas nas cidades, nas vilas e lugares populosos. De acordo com o artigo 6.º, cabia aos professores ensinar, dentre os conteúdos, “a ler, escrever”. A lei destaca ao mesmo tempo a preocupação com a formação de uma sociedade letrada que passava, segundo o documento, pela assimilação de valores de moral cristã. A formação patriótica completaria a formação religiosa, como se percebe na indicação de leituras, como a Constituição do Império e a História do Brasil. Ainda no artigo 6.º dessa lei, seria também papel dos professores ensinar “a gramática de língua nacional”.

Não se pode afirmar que a aula de “grammatica nacional” seja uma referência ao “Compendio Grammatica da Lingua Nacional” de Antonio Alvares Pereira Coruja (1835), mesmo porque o nome da disciplina é anterior ao compêndio. No entanto, convém dizer que o manual era conhecido pelos leitores do jornal e gozou de uma longa tradição. Isso se verifica em uma piada publicada no Commercio do Amazonas de 1900 em que se faz referência à obra de Coruja. Nessa piada, um dos personagens repara que o outro está carregando muitos livros e supõe que sejam relacionados ao direito, o que revela a profissão do outro personagem; este corrige imediatamente, pois carregava a “grammatica de Coruja”. Recriminado

pelo colega ao não se concentrar no estudo dos processos, responde: “Sim, mas em compensação tive o gostinho de fazer uma petição inicial que é um modelo de portuguez. Não imaginas que efeito fez no fôro! Foi até gabada pelo escrivão Caldas. Comparou-me a Ruy Barbosa!”. O colega ainda pergunta: “Por causa das alegações de direito?”. Ele termina respondendo: “Não por causa da colocação dos pronomes” (Commercio do Amazonas, 30/12/1900, p. 1). Nessa narrativa, percebe-se que o estudo dos fatos da língua demanda muito tempo e dedicação; supõe-se que Coruja fosse um modelo de norma subjetiva, ou seja, a norma esperada e prescrita nos manuais de ensino, e que Ruy Barbosa fosse um modelo de norma objetiva, a norma praticada por falantes cultos. Ainda, expõe a colocação pronominal como um fato linguístico que exigia maior atenção nas situações de escrita a que um redator se submetia.

Os exames também faziam parte da rotina dos estudantes. Os alunos eram avaliados ao final de cada etapa ou na admissão em uma nova instituição. O candidato ao Lyceu, por exemplo, deveria passar por um exame ou ter o certificado de aprovação em exame primário (Amazonas, Actos Officiaes, 12/09/1869). Esses exames eram conduzidos por uma banca formada por professores não necessariamente da instituição que realizava o exame, além do professor da cadeira. Os exames no Lyceu eram realizados por dois professores escolhidos pelo diretor, além do professor da cadeira (Amazonas, Actos Officiaes, 12/09/1869). Inclusive, eram concorridos por pessoas de relevo na sociedade. Nos exames da escola particular do professor Bernal em 1869, “forão examinadores os srs. Professores Bello e Pinheiro, achando-se presentes s. ex. o sr. presidente da pronvincia e o sr. dr. Diretor da instrucção publica.” (Amazonas, Gazetilha, 18/12/1869). Embora a notícia de exames não apresentasse os livros, indicava as disciplinas, o que, se não revela com precisão o manual, revela os saberes linguísticos adotados naquele momento. O jornal *Amazonas* (14/11/1866) fazia menção ao exame do Lyceu desta cidade, indicando que uma das disciplinas era de “grammatica portugueza”. Uma das matérias dos exames do Seminário Episcopal em 1872 era

de *Grammatica philosophica* (Amazonas, Gasetilha, 23/10/1872, p. 1). Nos exames da escola do professor Bernal, havia como pontos “exercícios práticos de orthographia” e “grammatica nacional”.

Um testemunho mais explícito sobre os materiais pedagógicos adotados está presente nos resumos e atas das assembleias legislativas. Nesse espaço, indicavam-se obras e, muitas vezes, deliberava-se ou reproduzia-se a ordem de compra estabelecida pelo Império:

Ao diretor da instrução publica. Transmitto á v. s. a inclusa copia do aviso circular do ministério do império de 22 de setembro próximo findo, afim de que nos termos do mesmo avizo v. s. faça promover a adopção da grammatica latina do dr. Castro Lopes, nas aulas de latim da província (Amazonas, Actos officiaes, 24/04/1872, p. 1).

Embora a obra adotada seja de ensino de Latim, deixa transparecer a prática de adoção de manuais em todo território brasileiro. Nesse expediente, fez-se menção ao envio da *Grammatica da lingua dos índios do Brasil*, de João Joaquim da Silva Guimarães. O envio foi feito pelo Reverendo Frei Samuel Mancini que a recebeu do ministro da agricultura (Amazonas, Actos officiaes, 24/04/1872, p. 1). Não se trata, pois, de adoção, mas de exposição para apreciação da assembleia. Em outro exemplo, na sessão de abertura da assembleia, o presidente da província Satyro de Oliveira Dias relata que autorizou a compra da *Grammatica portugueza* elemento do Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro (Amazonas, Parte Official, 24/04/1881, p. 1).

Nos editais de compra, também é possível verificar a adoção de livros didáticos, como se observa na ordem do “Inspector da Thesouraria da Fazenda provincial do Amasonos” para compra de 24 unidades da “*Grammatica do conego Pinheiro para provimento da escola de 1.^a letras do estabelecimento* [sic] dos Educandos Artifices” (Amazonas, Editaes, 30/01/1869, p. 3).

Para além das práticas no âmbito escolar, algumas práticas ou habilidades eram exigidas em algumas áreas. Os editais de concurso permitem justamente recuperar essa prática. No jornal *Amazonas* de 6 de fevereiro de 1867, faz-se a reprodução do edital do concurso da tesouraria da fazenda da província para os cargos de praticantes, amanuenses e 2.º escriturário. As matérias para o concurso eram: leitura, “Analyse gramatical”, e “orthographia”, “arithmetica e suas applicações ao comércio”.

No decreto n.º 4154, de 13 de abril de 1868, que reorganizava a Secretaria do Estado dos Negocios do Imperio, estava previsto que:

Ninguém poderá ser nomeado Praticante sem provar que tem bom procedimento e a idade de 18 annos completos e mostrar em concurso boa letra e conhecimento perfeito não só da grammatica e língua nacional, mais ainda da arithmetica até a teoria das proporções inclusive. (*Amazonas*, 26/11/1868, Parte Official, p. 1).

Nos dois exemplos, fica claro que a entrada no serviço público exigia conhecimentos elementares da escrita.

Não são muitos os anúncios de venda de livros didáticos localizados nesse material. Um desses testemunhos é a oferta de livros da Loja de Barboza & Irmao, publicado no *Periódico Amazonas* (24/07/1869, p. 4). Dentre as obras oferecidas, destacam-se aqui alguns títulos que interessam a presente pesquisa:

Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza por Jeronymo Soares Barbosa;

Grammatica da Infancia pelo Conego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro 2ª ed.

Methodo Facillimo para apreender a lêr, por Emilio Achilles Monteverde.

Cartilha do Pe. Ignacio (*Amazonas*, *Annuncios*, 24/07/1869, p. 4).

Apesar de não apontar em quais instituições os manuais foram utilizados, os anúncios são testemunhos importantes sobre a circulação de livros em Manaus, sobretudo, sobre o mercado editorial dessa província. Por esse anúncio, reforçam-se os demais testemunhos que fazem referência à “*grammatica philosophica*” como matéria de estudo. Nota-se também o predomínio de manuais didáticos para o ensino das primeiras letras.

É relevante verificar como a própria instituição concebe o ensino e avalia seu desempenho em sua promoção. No *Amazonas* (13/07/1867, p. 3), entre os atos oficiais da província, foi reproduzida a fala do presidente da província Tenente Coronel João Wilkens de Mattos, em cerimônia de abertura da Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas no dia 4 de abril de 1869, sobre os números da instrução pública.

O presidente da província argumenta que nenhuma província tem maior empenho em facilitar a instrução que a do Amazonas. Acredita que todo esforço e gasto nessa área justifica-se, pois “O bem estar do individuo, e o progresso da sociedade dependem poderosamente da sua instrução”. Por essa ideia, o desenvolvimento humano depende da instrução escolar e cabe ao poder público, como previsto na Constituição, assegurar a instrução primária gratuita.

Para João Wilkens de Mattos, não basta ensinar a ler, escrever e calcular, atividades elementares do serviço público e conteúdo do ensino primário. É necessário “transmitir-lhe ideias e noções que desenvolvão a sua inteligente”. Portanto, é necessária uma formação moral que inspirem “o desejo de cultivar e ampliar os conhecimentos adquiridos nas escolas” (*Amazonas, Parte Official*, 17/04/1869, p. 1 [n. 161]).

O presidente da província expõe os dados entre 1852 e 1868 do ensino das escolas primárias e secundárias da província, em destaque neste último caso para o Lyceu Amazonense.

Vale mencionar que havia outras instituições citadas no relatório. Um exemplo é o Estabelecimento de Educandos (desde 1868).

Era uma escola de artífices que atendia à mocidade “amazonense desvalida” na capacitação para o trabalho (sapateiro, marceneiro, torneiro, ferreiro, encadernação, banda de música). Esses atendidos seriam:

classe de cidadãos que, pela sua origem, estariam votada a não passar de tripolantes de pequenas embarcações, de pescadores, ou collectores dos produtos silvestres, arrastando nas trevas uma existencia cheia de perigos e sem gosos sociaes, é um grande passo dado em favor do progresso moral dos nossos comprovincia-nos (Amazonas, Parte Official, 28/03/1870).

Acredita que um educando, ao concluir as aulas, seria capaz de ler, escrever com boa letra, realizar as quatro operações de aritmética. Adquiriria hábitos regulares da vida, tornando-se um bom cidadão, “útil á si, á sua família, a á sociedade.” (Amazonas, Parte Official, 28/03/1870). Não por acaso, o presidente deixa transparecer as vantagens econômicas. Essa modalidade proporcionava retorno financeiro, pois os trabalhos desenvolvidos pelos educandos geravam receita.

Havia ainda o seminário episcopal, na ocasião dirigido pelo Reverendo Dr. Frederico Catani. No relatório de 1869 havia 12 meninos pobres. Ensinavam-se “as primeiras letras”, “grammatica latina e portugueza”, “historia sagrada e do Brasil”, “geografia”, “arithmetica”, “cathechismo” e “musica vocal”.

Outra instituição era o Asilo de Nossa Senhora da Conceição (instalado no dia 26 de julho de 1869), sob direção do Padre dr. José Manoel dos Santos Pereira, para o ensino de meninas. Esperava-se que as meninas exercessem influência na sociedade, “como boas filhas, melhores esposas e optimas mãis de famílias, e como taes encarregadas de formar os corações das futuras gerações” (Amazonas, Parte Official, 28/03/1870). Havia naquele momento 11 alunas que estudavam: “primeiras lettras até analyse grammatical”; “Musica”,

“canto religioso e piano”; “Francez”; “Elementos de geografia”, “de historia sagrada e do Brasil”; “Cathecismo”, e “prendas domesticas” (Amazonas, Parte Official, 28/03/1870).

Nos anos seguintes (1874), os resultados do recenseamento de 1872 vão demonstrar que os esforços não foram a contento. Vale dizer que o periódico *Amazonas* testemunhou o processo de recenseamento, ao explicar e reproduzir o regulamento para a execução do art. 1.º da Lei n. 1829, de 9 de setembro de 1870, a que se refere decreto n. 4856 desta data. Na orientação, os leitores do jornal eram informados de que cada paróquia teria uma comissão censitária, formada obrigatoriamente por servidores públicos, podendo ou não receber gratificação. Estava prevista a pesquisa para o dia 1.º de agosto de 1872. Cada chefe de família ficava obrigado a preencher as listas de família e entregá-las aos recenseadores, com informações sobre número de pessoas em casa, nome, sexo, idade, cor, estado civil, naturalidade, nacionalidade, grau de instrução primária, religião, enfermidades etc.

O texto de apresentação do regulamento deixa transparecer alguns medos da população: “Ninguem quer tirar-lhe nem filhos, nem maridos, irmãos ou agregados. O governo jamais consentirá nesses abusos. Não se trata de recrutamento, nem designações para guerra. A guerra acabou-se” (Amazonas, 26/04/1872, p. 1).

A seguir os resultados da *Província do Amazonas* em relação à instrução da população de 6 a 15 anos:

Tabela 1 – Grau de instrução de crianças do Amazonas

de 6 a 15 anos (total: 9.520)	Meninos (total: 5.880)	Meninas (total: 3640)	Total
Frequentam a escola	824 (14,01%)	371 (10,2%)	1.195 (12,55%)
Não frequentam	5.056	3.269	8.325 (87,45%)

Fonte: IBGE (1874)

De um total de 9520 crianças em idade escolar, apenas 12,55% frequentavam a escola, de acordo com os dados do recenseamento de 1872. Isso é bem inferior ao percentual de alunos que frequentavam a escola da corte (24,20%) ou do Império como um todo (16,86%). A situação das meninas não é diferente, pois apenas 10,20% das meninas da província do Amazonas estavam na escola, enquanto na corte eram 22,09% e no Império eram 17,18%.

O relatório de João Wilkens de Mattos apresenta outros dados que vão justificar os números anteriores. Um deles é o número de escolas primárias na província: eram 28, sendo 19 para meninos e 6 para meninas, além de 3 escolas para meninos fora de funcionamento.

Outro problema que não fica claro no recenseamento é a evasão e a reprovação, especuladas a partir dos resultados dos exames. Mattos afirma que, entre 1852 e 1868, foram 624 matriculados em escolas secundárias, mas apenas 167 examinados no período (Amazonas, 26/04/1872, p. 1). Isso acena para a dificuldade de formar leitores e redatores dentro dos modelos estabelecidos na escola, sem mencionar os desafios socioeconômicos para se manter na escola.

Embora tenha apontado o esforço da província e seu ponto de vista a respeito da importância do ensino, afirma que houve mal uso do dinheiro público. Foram investidos 14% da renda da província, mas não foram o suficiente para evitar os baixos índices de aprovação nos exames, apontando como motivo a ineficiência da fiscalização e o despreparo do magistério.

Identificação da Gramática

É nesse cenário de poucas ofertas, de baixa eficiência e de poucos resultados que se inserem os manuais gramaticais. Isso implica o reconhecimento do alcance limitado dos modelos de escrita projetados pelo Império. Cabe agora, com base nos testemunhos citados nos jornais, reconhecer os modelos disponíveis para a sociedade da

província do Amazonas. O quadro a seguir organiza os materiais citados nos jornais:

Quadro 1: Gramáticas localizada nos jornais

Título	Autor	Instituição	Fonte
<i>Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza</i>	Jeronymo Soares Barbosa	-	Amazonas, Anuncios, 24/07/1869, p. 4
<i>Grammatica philosophica</i>	Soares Barbosa	Lyceo em 1874	Amazonas, Instrucção Publica, 22/01/1874, p.3
<i>Litteratura Nacional</i>	Conego Pinheiro		Amazonas, Instrucção Publica, 22/01/1874, p.3
<i>Grammatica</i>	Conego Pinheiro	Educandos Artífices	Amazonas, Editaes, 30/01/1869, p. 3
<i>Grammatica da Infancia.2.ª ed.</i>	Conego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro	-	Amazonas, Anuncios, 24/07/1869, p. 4
<i>Grammatica da lingoa dos índios do Brasil</i>	João Joaquim da Silva Guimarães	-	Amazonas, Actos officiaes, 24/04/1872, p. 1
Grammatica portugueza elementar	Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro	Toda província	Amazonas, Parte Official, 24/04/1881, p. 1
<i>Grammatica Portugueza</i>	Pinto Marques	Seminario Episcopal; ensino primário	Amazonas, Anuncios, 10/09/1882, p. 4

Fonte: Amazonas (1868-1900)

Por um lado, a lista esboça uma possível ausência de representatividade da província do Amazonas na produção gramatical dos oitocentos. Por outro, não se observa nessa amostra a concentração de uma região em termos de produção gramatical. Há obras do Rio de Janeiro, Bahia, Pará e Lisboa.

As obras orientam-se para uma corrente rigidamente lógica, que defendia a estrutura racional da língua, inspirada pelo racio-

nalismo da filosofia cartesiana (Auerbach, 1987, p. 192). A expulsão dos jesuítas de Portugal, ocorrida em 1759, teria criado o cenário fundamental para o desenvolvimento da gramática filosófica em Portugal. Para Manuel Amor Couto (2004, p. 13), a inserção da doutrina filosófica fazia parte da reforma pombalina que combatia o ensino mecânico de habilidade lógico-formal, baseados na filosofia aristotélica dos jesuítas.

Nessa perspectiva, a língua é o fruto da capacidade humana de erigir raciocínio lógico, associada ao espírito humano. A descrição do fenômeno linguístico segue a estrutura do raciocínio. Aprender gramática nesse contexto significava aperfeiçoar o pensamento de acordo com um modelo considerado exemplar, o que a tornava restrita ao uso de uma minoria culta, “possuidora de bom senso, bom gosto e racionalidade”.

Grammatica da Infancia

Como recorte dessa etapa da pesquisa, optou-se por descrever a *Grammatica da Infancia* (1864), do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876), por ser várias vezes citada nos testemunhos do jornal e por ser um material publicado na corte, o que permitiria observar o impacto de seus modelos nas demais províncias.

Para Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, “Grammatica é a arte que ensina a fallar e escrever correctamente qualquer língua”, restringindo à “Grammatica portugueza” a arte de falar e escrever “sem erros a lingua Portugueza” (Pinheiro, 1864, p. 17), dividindo-se em “etymologia”, “syntaxe”, “prosódia” e “orthographia”. As partes da gramática são apresentadas em lições com definições e exemplos, seguidos por um questionário.

A “Orthographia” na *Grammatica da Infancia* ocupa a quarta parte da gramática. Estaria fora do caráter especulativo esperado pela gramática geral, mas se configura como um item pertinente à

gramática particular para a abordagem em ambiente escolar. Essa organização aproxima-se muito de outras gramáticas do período. É o caso do *Compendio da Grammatica da Lingua Nacional*, de Antonio Alvares Pereira Coruja (1835), que, em seu Proemio, além de definir gramática como “é uma Arte, que ensina a declarar bem os nossos pensamentos por meio de palavras” (p. 3), divide-a em “Etymologia”, “Syntaxe”, “Prosodia” e “Orthographia” – esta seria a “parte que ensina a escrever com certesa”. Duarte (1877, p. 8) também lista as quatro partes que formam a sua gramática: “Orthoepia”, “Orthographia”, “Etymologia” e “Syntaxe”, mas, apesar de se referir as partes nessa ordem, opta por apresentar a sua orthographia ao fim da obra (Duarte, 1877, p. 5). Outra aproximação possível é com Francisco Sotero dos Reis (1871). Esse autor também divide a gramática em quatro partes, figurando sua ortografia como a 3.^a parte.

Na gramática de Pinheiro, observa-se inclusive o esforço para sistematizar os conteúdos ortográficos considerados essenciais para o aluno das primeiras letras, permitindo que se recuperem alguns valores de escrita do período estudado. Caberia, portanto, a esta última parte a tarefa de ensinar a “escrever sem erros e empregar com acertos os signaes de pontuação” (Pinheiro, 1864, p. 17). O conteúdo ocupa quatro páginas da gramática, da lição 34 à lição 36. Divide-se em “Regras Geraes da Orthographia”, “Das Letras Maiusculas” e “Dos Signaes Orthographicos e da Pontuação”. A seguir, destacam-se as regras gerais como oportunidade de se reconhecer os princípios presentes na proposta do autor:

Quadro 2 – Resumo das regras gerais de Pinheiro (1864)

- 1.^a regra: não dobrar a consoante em início de palavra;
- 2.^a regra: dobrar consoante entre vogais ou entre vogal e l, r, n;
- 3.^a regra: quando não usar N;
- 4.^a regra: exceção para o uso de m;
- 5.^a regra: não usar ç no início;
- 6.^a regra: usar CH [K] em palavras derivadas do grego;
- 7.^a regra: usar K em palavras derivadas do grego;
- 8.^a regra: usar Z em sílabas longas;
- 9.^a regra: usar Y em palavras derivadas do grego ou de línguas indígenas brasileiras;

Fonte: Pinheiro (1864, p. 145-149, adaptado)

Não se pode negar, porém, que são regras que de fato são observadas nas práticas oitocentistas, como, por exemplo, não iniciar palavras com consoantes dobradas. O que não há nessas propostas de Pinheiro (1864), Coruja (1835), Sotero dos Reis (1871) e Duarte (1877) são sistematizações que deem conta da pluralidade das representações gráficas, ou que dirimam as variações de casos menos usuais, ou ainda uma sistematização que uniformize os usos (Lima, 2014).

Um testemunho interessante que pode ajudar a entender a opção de Pinheiro (1864) é a apresentada por Sotero dos Reis (1871). Esse autor reconhece que perdeu mais tempo na parte da ortografia destinada à pontuação, porque poderia ser mais especulativa, uma vez que se associa à sintaxe. No plano alfabético, sua descrição não é exaustiva, assim como foi a de Pinheiro (1864), pois acreditava, inclusive, que a informação já era do conhecimento do aluno, o que justificava a apresentação de apenas alguns casos que dariam margem à dúvida.

Das nove regras gerais de Pinheiro (1864), cinco fazem alguma referência ao princípio etimológico. Mesmo assim, as regras não são exaustivas, nem apresentam lista de grafemas que se enquadrem nos casos apresentados. Por exemplo: indica-se onde usar ou não usar consoantes dobradas, mas não apresenta quais grafemas estão sujeitos à dobra.

Não é feita menção aos princípios ortográficos. Por se tratar de um material para o público infantil, provavelmente não figuraram como assunto elementar. Depreendem-se os seguintes grafemas consonantais etimológicos:

Quadro 3 - Elenco de grafemas etimológicos de Pinheiro (1864)

Consoantes dobradas	Consoantes de origem grega	Consoantes mudas
ll	ch [k], k, y	çç

Fonte: Pinheiro (1864, p. 145-149, adaptado)

É um repertório bem restrito por ser apenas exemplar, mas permite a extensão da regra das consoantes dobradas, por exemplo, a qualquer consoante. De maneira geral, fazer uso do princípio etimológico, segundo as regras apresentadas por esse gramático, significa empregar consoantes dobradas, consoantes de origem grega e consoantes mudas.

Os grafemas etimológicos do quadro expressam subjetivamente aquilo que o autor considera como uma tradição de escrita a que está vinculado o seu modelo de língua. De acordo com Lima (2014, p. 396), as práticas modelares em jornais oitocentistas serão ainda mais abrangentes que a prescrição em termos de repertório de grafemas etimológicos. Isso significa que, mesmo não apresentando uma descrição exaustiva dos casos, Pinheiro não destoa dos usos efetivamente praticados.

Convém comparar o elenco de Pinheiro com os de outros gramáticos que compartilham da mesma corrente gramatical. Esses autores foram estudados por Lima (2023) no que diz respeito às prescrições gráficas, com ênfase às etimologizações:

Quadro 4 – Comparação de grafemas etimológicos

Gramáticos	Consoantes dobradas	Consoantes de origem grega	Consoantes mudas
Coruja (1835)	bb, cc, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt	ch [k], k, ph	çç
Sotero dos Reis (1871)	ll, cc [s], mm, tt, cc [k], bb	ch [k], ph	çç, ct
Duarte (1877)	bb, cc, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, tt.	k, th, ph, rh, ch [k], h	çç, gm, gn, ct, mn, pt, ps,
Pinheiro (1864)	ll	ch [k], k	çç

Fonte: Elaboração própria

O elenco de grafemas etimológicos de Pinheiro (1864) é mais restrito em comparação aos outros gramáticos, entretanto, não des- toa no que se refere ao uso dos princípios etimológicos. Embora não explicita os casos de consoantes dobradas como fazem Coruja (1835) e Duarte (1877), sua descrição não descarta a possibilidade de se ampliar o repertório em outros casos. Assim mesmo, os casos que foram explicitados são descritos por todos os outros gramáticos aqui citados. Sua prescrição faz parte daquilo considerado “consenso de prescrição entre gramáticos”, conforme Lima (2014). Participar de um modelo de escrita pautado na latinidade significa usar consoantes dobradas, consoantes derivadas do grego e consoantes mudas, essencialmente com os grafemas <ll>, <ch> [k] e <çç>.

Procurou-se estudar o processo de difusão de modelos de escrita da Língua Portuguesa na Província do Amazonas do século XIX a partir da “Grammatica da Infancia”, reconhecida entre os testemunhos dos jornais manauenses. Essa obra indica a presença da perspectiva racionalista na abordagem do ensino de língua. Tal perspectiva se manifesta, em termos ortográficos, numa abordagem sintética, localizada na parte final da gramática e restrita aos casos especiais, dentre eles, alguns casos envolvendo grafemas consonantais etimológicos. A comparação com outras gramáticas do período não só reforça sua filiação à mesma corrente gramatical,

como também indica quais grafemas etimológicos são considerados elementares para a prática dos redatores em condições mínimas de participar das práticas de escrita de seu tempo.

Considerações finais

Neste capítulo, procurou-se demonstrar o trabalho metodológico de constituição de *corpus* metalinguístico, estabelecido a partir de práticas de escrita reconhecidas nos testemunhos recuperados em jornais oitocentistas da província do Amazonas. Por esse caminho, não se identificou apenas um título, mas um contexto de circulação, muito importante para se compreender a difusão de normas no período estudado.

A leitura de periódicos amazonenses permitiu recuperar os programas dos ensinos primário e secundário, observar como se organizava o ensino de língua nacional ao longo dos anos de escolarização, bem como a presença de um aspecto da latinidade, a ortografia.

Os programas de ensino da instrução pública e do ensino particular estão em consonância com as diretrizes previstas já na Lei de 15 de outubro de 1827 que previa, para o ensino das primeiras letras, a abordagem da leitura, da escrita, da aritmética, bem como uma formação moral e religiosa, tomando como essencial os valores do Brasil Império. Os exames das aulas públicas e particulares, realizados ao final do ano letivo, também testemunham as disciplinas e acenavam para a possibilidade de aferição do impacto que as aulas de língua nacional tiveram sobre seus aprendizes.

Nos atos oficiais da Assembleia Legislativa da Província do Amazonas e nos editais, também é possível reconhecer pedidos e ordens de compras de livros, bem como o destino que mereceram algumas obras. Foi justamente nesses testemunhos que se identificou a “Grammatica da Infancia” do Cônego Pinheiro, analisada neste capítulo.

Os anúncios de concurso público evidenciavam o que se esperava de um cidadão/funcionário em termos de letramento: conhecimentos de gramática nacional e aritmética, visão depois reforçada pelo presidente da província, em seu relatório da instrução pública.

Os resultados do recenseamento de 1872 sobre instrução pública relativizam os esforços da oferta do ensino oferecido na província, por estar abaixo dos índices encontrados na corte e na média nacional. O presidente Mattos já antecipava os motivos do fracasso, acenando para a ausência de profissionais preparados para conduzir o ensino, apesar de se adotar materiais metalinguísticos publicados na corte.

O conjunto de gramáticas citadas nos jornais associam-se à corrente filosófica, em termos temporais, conceituais, organizacionais e ortográficos. A comparação da “Grammatica da Infancia”, adotada no ensino primário da província do Amazonas, com outras gramáticas importantes da corrente filosófica aponta para a participação da mesma tradição escrita, observada na prescrição de uso de grafemas etimológicos.

Por fim, cabe dizer que se percebe, nessa incursão, a consciência do papel do ensino da língua nacional, consoante à proposta da construção de uma nacionalidade. No entanto, a atividade de escolarização estava muito restrita. Dentre os motivos estão a oferta limitada de escolas, a falta de qualificação dos professores e, muito provavelmente, a falta de condições socioeconômicas para que o estudante pudesse se dedicar aos estudos. Soma-se a essas percepções a ausência ou pelo menos escassez de referência a materiais produzidos e publicados na província na província do Amazonas que de fato enfrentassem os desafios do ensino daquela região.

Referências

- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARBOSA, Afranio Gonçalves; LIMA, Alexandre Xavier. O Controle indireto de perfis sócio-históricos em corpora histórico-diacrônicos: a identificação de graus de letramento pela grafia etimológica do século XIX. In: CASTILHO, Ataliba T. de. *História do português brasileiro: corpus diacrônico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.
- BARBOSA LEÃO, José. *Coleção de estudos e documentos a favor da reforma da ortografia em sentido sônico*. [s/l], 1878.
- BARBOZA, Jeronymo Soares. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou princípios da grammatica geral*. Lisboa: Typ. Da Academia, 1862.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. 1.º Vol. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.
- BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.
- CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. O censo de 1872 e a utopia estatística do Brasil Imperial. *História Unisinos*. 22(3), p. 414-428, set./out. 2018.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2014.
- CORUJA, Antonio Alvares Pereira. *Compendio da grammatica da lingua nacional*. Rio de Janeiro: Typographia de V. F. de Andrade, 1835.
- CORUJA, Antonio Alvares Pereira. *Compendio da grammatica da lingua nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, [s/d].
- CORUJA, Antonio Alvares Pereira. *Compendio da Orthografia da Lingua Nacional*. Rio de Janeiro: Typ. Franceza, 1848.
- COUTO, Manuel Amor. Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filológica de Jerónimo Soares Barbosa. *Revista Galega de Filoloxía*, n. 5, p. 11-31, 2004.
- DIAS, Juciele Pereira. *Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro: a definição do nome gramática*. Tese (Doutorado) - Centro

de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

DUARTE, Antonio da Costa. *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*. Maranhão: Antonio Pereira Ramos D'Almeida, 1877.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GONÇALVES, M. F. *As idéias ortográficas em Portugal: de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

IBGE. *Recenseamento do Brazil em 1872*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, [1874].

LIMA, Alexandre Xavier; MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; RUMEU, Márcia Cristina de Brito. Experiências metodológicas em constituição de *corpora*: pistas para um pesquisador iniciante. In: CASTILHO, Ataliba T. de. *História do português brasileiro: corpus* diacrônico do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

LIMA, Alexandre Xavier. O uso de *corpus* metalinguístico na construção de parâmetros gráficos para identificação de perfis de redatores oitocentistas. *A Cor das Letras - Revista Digital do Programa de Pós-graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, v. 23, p. 7-32, 2022.

LIMA, Alexandre Xavier. A construção do saber gramatical brasileiro a partir da normatização gráfica de Antonio Alvares Pereira Coruja: alguns apontamentos sócio-históricos. *LaborHistórico*, 2023 (no prelo).

LIMA, Alexandre Xavier. Construção de *corpora* para estudo da norma gráfica: seleção de textos representativos em periódicos oitocentistas. *LaborHistórico*, V. 2, p. 235-252, 2017.

LIMA, Alexandre Xavier. *Descrição da ortografia portuguesa: a inserção do princípio etimológico na prescrição e na prática gráficas oitocentistas*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019 [1989].

MORAES SILVA, Antonio de. *Epítome da grammatica da lingua portugueza*. Lisboa: Off. De Simão Thaddeo Ferreira, 1806.

MORAES SILVA, Antonio de. *Diccionario da lingua portugueza*. 2ª ed. Lisboa: Typ. Lacérdina, 1813.

PINHEIRO, J. C. Fernandes. *Grammatica da Infancia* dedicada aos srs. Professores d'instrução primaria. Rio de Janeiro: Garnier Editor, 1864.

POLACHINI, Bruna Soares. *Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.

SOTERO DOS REIS, Francisco. *Grammatica portugueza*. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871.

UM DICIONÁRIO PORTUGUÊS-MUNDURUKU PARA CRIANÇAS: LÍNGUAS, PALAVRAS E COISAS

José Horta Nunes
(UNICAMP)

Introdução

Concebemos os instrumentos linguísticos da perspectiva da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. Lendo os dicionários como discursos (Collinot; Mazière, 1997; Orlandi, 2001a; Nunes, 2006a, 2006b, Petri, 2010), analisamos as textualidades lexicográficas (prefácios, nomenclatura, verbetes, comentários, exemplos, ilustrações), relacionando as marcas linguísticas às posições de sujeito nas situações imediatas e amplas em que eles estão inseridos. Mobilizando a História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1992; Orlandi, 2001b) abordamos o modo como os saberes linguísticos se apresentam e circulam em determinados espaços-tempos, em que estão presentes línguas, sujeitos, instituições, dentre outros fatores.

O *Dicionário Bilingüe em Português e Mundurukú* (Summer, 1981) resulta da presença do Summer Institute of Linguistics (SIL) no Brasil a partir do final dos anos 50 do século XX. Trata-se de um pequeno dicionário bilíngüe¹ com ordem português-Mundurukú

1 Conforme Aryon D. Rodrigues “A família Mundurukú, que se estendia anos atrás entre as bacias do Xingu e do Madeira, hoje está restrita a alguns afluentes do Tapajós e do Madeira.”. Dentre as observações de Rodrigues, temos a indicação da primeira edição desse dicionário: “Dicionário bilíngüe em Português e Mundurukú. Fundação Nacional do Índio. Brasília, 1977 (pequeno dicionário escolar Português Mundurukú,

voltado para crianças. tal como se nota em um dos textos prefaciais: “Crianças, nós fizemos este livro para vocês aprenderem a nossa língua e o português. Todas as páginas têm nossa língua e o português” (*Idem*, s.p.). A autoria desse dicionário apresenta-se como institucional (SIL), com menção a três posições de participação: os *compiladores*, enquanto “membros da tribo mundurukú” (Marinho Burum e Apolônia dos Santos); os *investigadores linguísticos* (Marjorie Crofts e Margaret Sheffler) e a *colaboradora de português* (Irmã Maria Conceição).

Tal configuração da autoria aponta para uma posição lexicográfica que distribui os participantes em suas diferentes áreas de atuação: como falantes do Mundurukú situados no espaço-tempo da tribo; como linguistas do SIL em visita científica; e uma posição normativa de “correção” da fala em língua portuguesa. O instrumento lexicográfico funciona de modo a relacionar essas diferentes posições de sujeito em uma situação multilíngue, em que as memórias das línguas se encontram nos verbetes. Além do português e do Mundurukú, temos também a língua inglesa, já que os linguistas do SIL são americanos falantes do inglês que produzem trabalhos científicos nessa língua. Saliente-se que Marjorie Crofts, uma das linguistas do SIL organizadora do dicionário, é também autora da *Gramática Mundurukú* (Crofts, 1973), que traz descrições com base na perspectiva tagmêmica de Keneth Pike e foi traduzida em português por Mary I, Daniel.²

com cerca de 400 palavras, em parte ilustradas com frases e com desenhos.” (Aryon D. Rodrigues. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 41-43).

- 2 Na *Gramática Mundurukú*, M. Crofts apresenta os trabalhos do Instituto de Pesquisa de Verão sobre a língua Mundurukú do seguinte modo: “O Mundurukú é uma língua tupi, segundo a classificação de Norman A. McQuown, em “The Indigenous Languages of Latin America,” *American Anthropologist*, Vol. 57, nº 3 (junho, 1955), págs. 501-70. Menciona-se a língua Mundurukú na página 532. É também classificada como tupi por Aryon D. Rodrigues no artigo “Classification of Tupi-Guarani”, *IJAL*, v. 24, n. 3 (julho, 1958). Numa nota de rodapé na página 234, este autor sugere que a língua Mundurukú seja “talvez mais bem uma família tangencial do tupi-guarani que não uma sub-família dentro dele”. O Mundurukú é falado por cerca de 1200 habitantes do Alto Tapajós e seus afluentes Das Tropas, Cabitutu, Cadiriri, Cururu e São Manoel, no estado do Pará, Brasil. Poucos Mundurukus falam português. Ao norte, no sítio principal da tribo moram uns 350 Mundurukú no Rio Canumã (Estado do Amazonas). Os membros deste

Enquanto *Gramática Munduruku*, com suas 125 páginas, consiste em uma descrição linguística estrita, em um momento em que o cientificismo do estruturalismo se alargava na conjuntura internacional³, o DBPM é um material pedagógico que silencia conceitos e procedimentos, em vista de uma aproximação do leitor, ou seja, das novas gerações Munduruku em seu cotidiano. Mesmo assim, nota-se que as unidades linguísticas consideradas na teoria tagmêmica de Pike, a saber, *unidades superiores* (encontro, discurso, parágrafo), *sentença*, *oração*, *locução* e *palavra*, estão presentes também no dicionário, que traz exemplos que cobrem esse espectro que vai das unidades superiores até a palavra. Com isso, a produção de Crofts se divide em duas orientações bem distintas: a descrição linguística com a *Gramática Munduruku* e a normatividade e escolarização do DBPM.

grupo falam português em casa; apenas uns seis ou oito adultos conservam ainda sua língua indígena. Os trabalhos de pesquisa, sob auspícios do Instituto Linguístico de Verão e de acordo com seu Convênio com o Museu Nacional do Rio de Janeiro, realizaram-se primeiramente entre fevereiro de 1961 e outubro de 1962, entre o grupo do Rio Canumã, depois no Rio Cururu em períodos breves durante os anos 1962-65, e finalmente durante três meses do ano de 1965 numa aldeia de savana perto do Rio Cadiriri. Baseia-se o presente estudo no dialeto falado na região dos Rios Cururu e Cadiriri. Desejamos externar a nossa gratidão à Missão Franciscana do Rio Cururu, cujos padres e freiras se têm mostrado altamente hospitaleiros para conosco; também à Fundação Nacional do Índio, que nos concede permissão para fixarmos residência entre os índios. Agradeço outrossim aos srs. David Bendor-Samuel, Eunice Burgess e Sarah Gudschinsky, meus colegas do Instituto Linguístico de Verão, por sua ajuda ilimitada na análise e apresentação do presente estudo.” (M. Crofts. *Gramática Mundurukú*. Tradução de Mary I. Daniel. Cuiabá: Publicação da Sociedade Internacional de Linguística, 1973.).

- 3 Como enfatiza Loraine I. Bridgeman no prefácio da *Gramática Mundurukú*, a teoria tagmêmica teve alcance internacional pouco antes do advento da Gramática Transformacional: “O presente trabalho foi uma das primeiras gramáticas a aplicar uma teoria moderna aos níveis gramaticais superiores ao da sentença. O fato de ter sido elaborada em 1966 implica em que tanto a teoria linguística, aqui enfocada na tagmêmica, quanto os trabalhos da autora, têm se desenvolvido em larga escala. Lançada um pouco antes da teoria transformacional, a tagmêmica em nenhuma época gozou da predominância internacional desta, sendo por ela denominada de “taxonômica”. Tornou-se, não obstante, muito prático iniciar um trabalho de campo dentro das linhas tagmêmicas.” (Bridgeman, 1973, Prefácio, s.p.)

Análise do dicionário

Para a montagem do *corpus* de análise, consideramos as seguintes textualidades que compõem o DBPM e que podemos se apresentar como segue:

a. a **nomenclatura**, reunindo palavras e termos do português e do Mundurukú, é selecionada a partir de uma posição de “criança” em situação de aprendizado, como decorrência da imagem que se faz do leitor nessa faixa etária. Há uma dupla ordenação: alfabética e temática. Nesse último caso, há um termo que nomeia a seção e outros que a compõem. São constituídos assim setores terminológicos específicos (*partes do corpo*, *animais conhecidos* e *animais desconhecidos*, *instrumentos musicais* e outros). Com esse enciclopedismo moderado, predominam, nas entradas em português, palavras lexicais (nomes, verbos, adjetivos). A tendência didática também se nota pela ausência de marcação de categorias linguística e por uma lematização reduzida, que se nota pelas entradas de verbos que por vezes aparecem do infinitivo (*arrancar*, *atravessar*, *bater*) mas também no gerúndio (*abrindo*, *brincando*, *carregando*) ou como formas conjugadas no presente (*há*). Como veremos na sequência, a nomenclatura formada de palavras e termos condiciona uma abordagem da relação entre línguas, de modo a significar os diferentes espaços linguísticos, trabalhando palavras e coisas em movimento.

b. As **entradas alfabéticas** dão acesso a verbetes, que trazem palavras equivalentes com tendência a traduções literais. Os verbetes trazem exemplos mais ou menos extensos, organizados em frases, períodos e por vezes sequências descritivas.

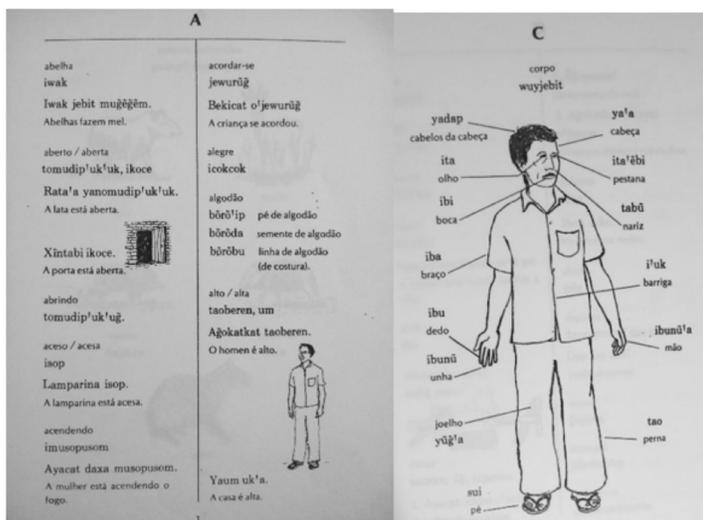
c. Quanto às **entradas temáticas**, elas abrem para a indicação de grupos de palavras relacionadas a um termo mais amplo, compondo desse modo certos setores do real em algum campo especializado: *partes do corpo*, *plantas*, *animais*, *edifícios* etc.

d. As **ilustrações** aparecem nos verbetes alfabéticos de modo rarefeito. Já nas entradas temáticas elas são regulares. São desenhos didáticos que se ajustam à faixa etária das crianças. As ilustrações promovem também um imaginário referencial dos termos, por meio de indicações imagéticas que os ligam a certas porções das imagens. Há, desse modo, uma relação entre o verbal e o não verbal, ligada à formação imaginária do universo infantil, projetando sentidos para situações, objetos, sujeitos, ações etc.

Uma vez reconhecidos os domínios textuais do dicionário, passemos à análise dos recortes de verbetes. Para a montagem desses recortes, percorremos os verbetes da letra A até a letra J. Em seguida, com base nas regularidades discursivas encontradas, chegamos às seguintes análises:

Recorte 1. Análise da nomenclatura: língua e terminologia

Observemos inicialmente a primeira página do DBPM (letra A), em que predomina a ordem alfabética dos verbetes, e ao lado uma página da letra C (*corpo*) que traz uma seção temática:



Temos aí os dois modos principais de ordenação dos verbetes: alfabeticamente (à esquerda) e por seção terminológica (à direita). O verbete *abelha* traz o termo português (*abelha*) e a tradução em Mundurukú (*iwak*) seguidos de um exemplo que consiste em uma frase em Mundurukú (*Iwak jebit mugegem*) e sua tradução em português (*Abelhas fazem mel*). Note-se que o exemplo trabalha a significação da produção de mel pela abelha, ou seja, significa uma ação do animal em vista da produção de alimento. Desse modo, na ausência da definição clássica, os exemplos delimitam os sentidos compondo cenas enunciativas. Também não está presente a definição naturalística do animal, mas sim sua capacidade de produzir algo útil. Já a seção *corpo* traz uma série de nomes em Mundurukú (*yadap, ita, ibi* etc.) traduzidos em português (*cabelos da cabeça, olho, boca*), acompanhados da indicação, na imagem, da parte do corpo referida pelo termo especificado. São essas as formas de dicionarização (alfabética e temática) que compõem o texto lexicográfico alternadamente, ligando língua e terminologia.

Recorte 2. Palavras para as crianças

Como vimos, a proposta do DBPM configura um leitor virtual “criança” e isso determina a seleção lexical das entradas e a elaboração verbetes e das seções temáticas. Observemos a seguinte série de verbetes com palavras marcadas pela faixa etária infantil (*dormindo, chorando, brinquedos, injeção, cavaquinho*):



As composições dos verbetes com palavras, equivalentes e imagens significam o sujeito criança em suas ações, emoções, lazer, cuidados, práticas culturais. Nota-se nesse recorte uma heteroge-

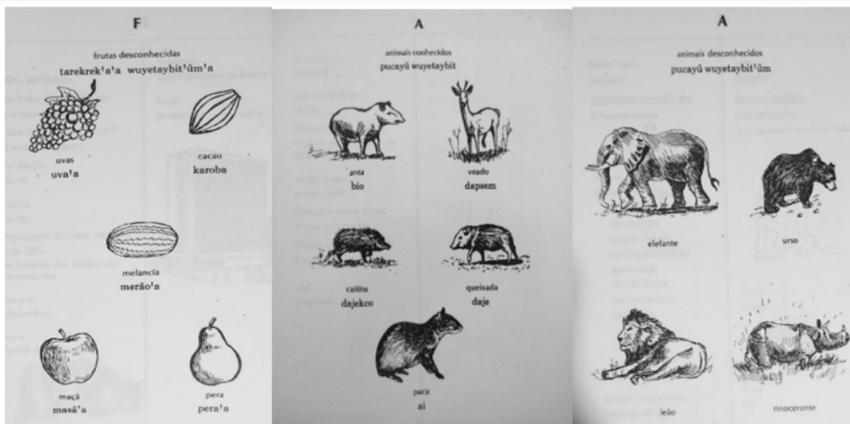
neidade linguística dessas ações e práticas, com tendência a uma valorização dos costumes ocidentais, silenciando-se ao mesmo tempo costumes tradicionais indígenas. Os *brinquedos*, a *injeção* e o pequeno *cavaquinho* marcam os objetos e costumes ocidentais, enquanto as crianças, alternando tranquilidade (*dormindo*) e dor (*chorando*), aparecem inscritas nesses rituais cotidianos que simbolizam o contato com os falantes do português. A criança Munduruku, em seu cotidiano é exposta às práticas ocidentais (lazer, saúde, arte) significados pelas palavras trazidas do português brasileiro.

Recorte 3. Partes do corpo

Já mencionamos anteriormente a presença de seções temáticas que introduzem terminologias específicas de acordo com os temas propostos. Quanto às partes do corpo, vale acrescentar que esse tipo de léxico recebeu maior atenção na história das abordagens das línguas, tendo em vista a estabilidade terminológica e as condições favoráveis para a coleta e montagem de *corpora*, assim como para estudos comparativos e históricos. Essa tendência à estabilidade, com base na universalidade biológica do corpo, também se assenta em uma concepção de “literalidade” semântica, por meio de traduções termo a termo e terminologia homogênea, o que também se estende para a didaticidade do instrumento lexicográfico. Junte-se a isso a praticidade de coleta de dados em pesquisas de campo que visam a descrição de línguas indígenas, por vezes acompanhada de produções lexicográficas que trabalham as relações destas com as línguas nacionais.

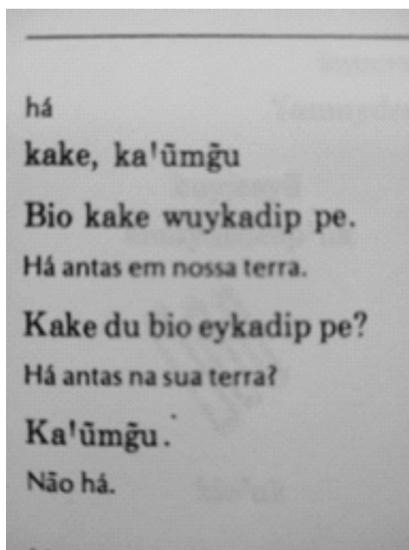
Recorte 4. Natureza: animais e frutas (conhecidos e desconhecidos)

Algumas seções do DBPM incidem sobre a distinção entre palavras “conhecidas” e palavras “desconhecidas”, tornando familiares as palavras do português que os falantes de Mundurukú não conhecem:



Trabalhando a presença ou a falta de palavras, essas seções temáticas divulgam palavras e coisas, seus limites e relações com diferentes línguas, o que marca a historicidade do contato e das transformações envolvendo diferentes territórios em que as línguas são praticadas. Essa relação aparece como unilateral, como para as *frutas*, que se mostram somente como *frutas desconhecidas* [uvas, cacau, melancia, maçã, pera], ou bilateral, como no caso que contrasta os *animais conhecidos* [anta, veado, caititu, queixada, paca] com os *animais desconhecidos* [elefante, urso, leão, rinoceronte]. O funcionamento imagético condiciona o conhecimento/reconhecimento do real com base em uma concepção referencial da língua, calcada no imaginário dividido do dicionário bilíngue.

O contraste lexical entre palavras e coisas conhecidas ou desconhecidas também se estende para os verbetes na ordem alfabética, como se percebe no verbete *há*. Trata-se de uma entrada de verbo, não na forma infinitiva, como é corrente nos dicionários de língua nacioanl, mas como tempo presente especificado. Tal entrada de verbete coloca em jogo esse modo de dizer existencial e contrastivo, reproduzindo a discursividade que acabamos de indicar nas seções naturais de frutas e animais. Os termos das seções se reproduzem nos verbetes alfabéticos de modo a escandir a imagem enunciativa do contraste linguístico em situações de contato:

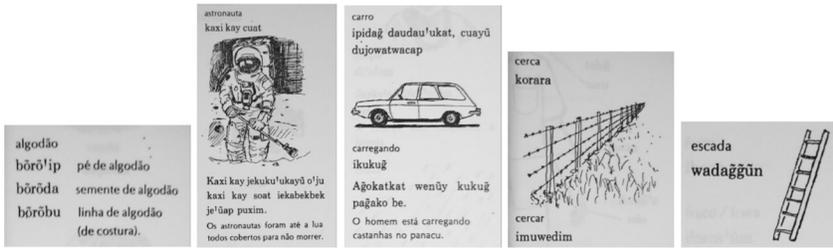


Formulado como diálogo, o exemplo é composto de uma sequência de frases marcadas pela oposição entre o “haver” (*há*) e o “não haver” (*não há*), entre a *nossa terra* e a *sua terra*. Constrói-se uma divisão ontológica, questionadora das espacialidades discrepantes das línguas. O nome *anta*, presente na seção dos animais conhecidos, é inserido desta vez em enunciados que evocam a memória dos discursos de viajantes e missionários, que desde o século XV questionavam a existência ou inexistência das coisas, dos animais, das plantas, etc. no Novo Mundo.⁴ O verbo *haver* funciona como operador dessa dêixis discursiva que o dicionário constroi.

Recorte 5. Tecnologias e utilidades

Ainda tendo em vista tornar conhecidos termos menos familiares, esta série traz verbetes com entradas de nomes ligados a algum tipo de tecnologia. São materiais trabalhados, objetos, produtos, ferramentas, vestimentas:

4 Conforme as análises de E. Orlandi (*Terra à Vista*, Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1990) e J. H. Nunes (*Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas, São Paulo, São José do Rio Preto: Pontes, Fapesp, Faperp, 2006a).



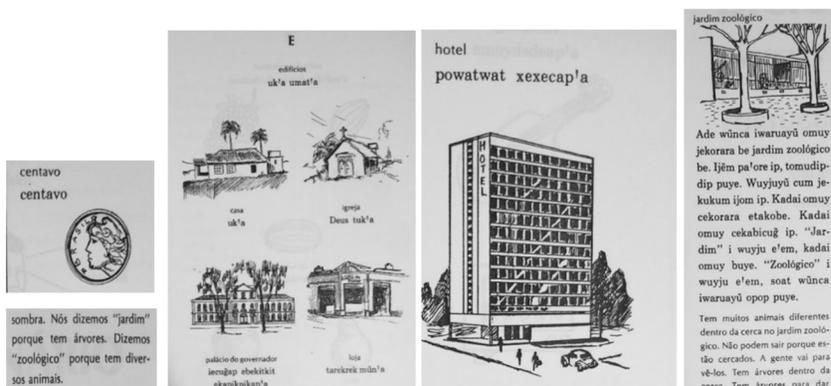
No verbete *algodão*, temos o deslocamento do produto natural, tal como vimos anteriormente (com o *mel* resultando da *abelha*), ao produto tecnológico, quando do *algodão* vem a *linha de algodão*, o que implica a ação tecnológica humana. Também fica registrada a especialidade em que a tecnologia é aproveitada, trabalhada (*de costura*). Com o uniforme do *astronauta*, que nos anos 60 evoca a primeira ida à lua pelos americanos, a tecnologia é um símbolo de conquista do espaço, de poder e de domínio de tecnologias sofisticadas. Do mesmo modo, o *carro*, outra marca das conquistas tecnológicas e do modo de vida americano, é apresentado para o leitor indígena. Há também indícios dos utensílios indígenas, como o *panacu* (em Manduruku: *paḡako*), que está presente no verbete *carregando* (O homem está carregando castanhas no *panacu*), de modo a valorizar as tecnologias indígenas ao lado das produções ocidentais. Nesse caso, a frase em português traz uma palavra já dicionarizada como de origem Tupi⁵, indicando uma relação entre o Mundurukú e o Tupi no português brasileiro. Outros objetos e

5 No *Dicionário de Vocábulos Brasileiros*, de Beaurepaire Rohan, que teve primeira edição em 1889, encontra-se *panacú*: “s. m. (provs do N.) espécie de condeça oblonga, de fundo oval, com a competente tampa, para arrecadar roupa; e também o empregam como berço de crianças. || No Pará dão o mesmo nome a um cesto de talas em uso nas roças (J. Veríssimo). || É voc. Tupi.” (*Dicionário de Vocábulos Brasileiros*, Salvador: Livraria Progresso Editora, 1958, facsimile da 1ª ed. de 1889). E no dicionário *Aurélio*, com primeira edição, em 1975, temos *panacu* ou *panacum*: “[Do tupi *pana'k*.] Cesto grande de talas, no qual se conduzem roupas e objeto durante viagens; canastra: “E atrás os comboios de víveres, bois e burros de cangalhas, panacus e caçuás, carregados de caixas de frutas e sacos de cereais” (Xavier Marques, *As Voltas da Estrada*, p. 16)” (Aurélio B. de H. Ferreira. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975). Tal percurso pelos sentidos de *panacu* aponta para a relação entre o Mundurukú e o Tupi, tal como dicionarizado na língua portuguesa em suas diferentes acepções no Brasil.

utensílios como a *cerca* e a *escada* estendem a lista das tecnologias do cotidiano nas situações de contato, projetando campos lexicais derivados de práticas especializadas.

Recote 6. Estado: moeda, edifícios públicos, privados e relação com a igreja

Há uma série de verbetes em que se percebe a relação do dicionário com o Estado brasileiro. São verbetes sobre edifícios administrativos, espaços públicos de lazer e questões econômicas como a da moeda nacional e a dos estabelecimentos privados e de comércio. Vejamos alguns verbetes acompanhados das ilustrações:

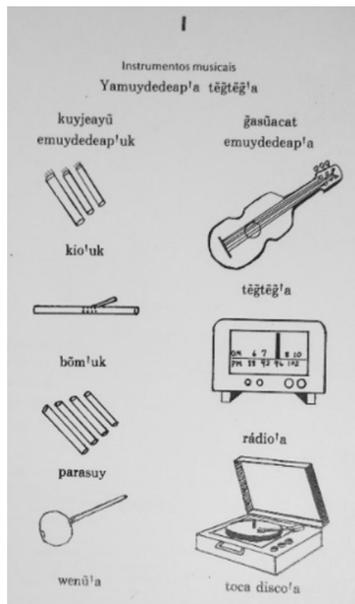


Na medida em que os missionários do SIL estabelecem relações com o governo brasileiro, a fim de permitir sua atuação junto aos indígenas, isso é significado no interior do dicionário por um conjunto de verbetes em que são sinalizados os poderes públicos e a circulação monetária característica do capitalismo em vigor. Quanto aos edifícios, a imagem é a de uma espacialidade urbana em que prevalecem as construções monumentais, como a do palácio do governador, que reproduz o prédio que se encontra até hoje na cidade de Belém, capital do estado do Pará. O *hotel* arranha-céu, a *loja* comercial e até a mesmo a *casa* também são contempladas nessa visão de uma arquitetura sólida e característica de uma gran-

de capital. Já a *igreja*, diante das outras construções, apresenta-se diminuída na escala urbana que une o estatal às iniciativas privadas e religiosas. Divulga-se com isso uma arquitetura exemplar que traz para a leitura das crianças o impacto do encontro com a urbanidade que se expandia nas capitais dos estados brasileiros. Considere-se também, no verbete *jardim botânico*, o modo como a natureza é apresentada, encerrada por cercas e disponível para visitação. O dicionário funciona aí como instrumento de uma urbanidade monumental, na qual o contato com a natureza é substituído pela visitação aos edifícios cercados e institucionalizados..

Recorte 7. Instrumentos musicais

Esta seção temática configura-se como um terceiro modo de apresentar os termos na relação com as coisas. Não se trata aqui de distinguir os objetos “conhecidos” dos “desconhecidos”, nem dizer o que “há” em uma lugar e “não há” em outro. O que se apresenta é uma alterinância de termos em Mundurukú e termos do português que já se mostram como correntes no Mundurukú:



Observe-se que os instrumentos advindos da cultura europeia/brasileira aparecem ora com nome traduzido, como em *tégtég'a*, que aparece, como vimos anteriormente, no verbete “cavaquinho”. Desta vez, não se apresenta a tradução para o português e o desenho do instrumento traz traços levemente diferenciados. No caso de *radio'a* e *toca disco'a* o nome português é empregado no interior de uma sintaxe Mundurukú. Há também os instrumentos que trazem exclusivamente nomes em Mundurukú, tal como na primeira coluna da seção. No conjunto, tanto os instrumentos da cultura Mundurukú quanto os ocidentais/brasileiros se agrupam em uma mesmo espaço cultural. É interessante também a presença do *rádio* e do *toca-disco* como instrumentos musicais e não “utensílios domésticos” ou “aparelhos de som” que reproduzem músicas, como é frequente em português.

Considerações finais

A análise dos recortes mostrou que o DBPM funciona como um instrumento que trabalha a relação entre as línguas, alternando a ordem alfabética e as seções temáticas. Língua, sujeito, espaço são articulados, trabalhando-se a relação entre palavras e coisas (territórios, práticas, relação com o Estado, tecnologias, arquitetura, urbanidade, saúde, artes, etc.). A internacionalização científica que une linguistas e instituições brasileiras e americanas⁶ produz seus efeitos na língua dicionarizada, em uma dispersão cultural a partir da qual são traçados os limites e as fronteiras entre as línguas e os sujeitos em suas múltiplas imagens dos locutores (indígena, linguista, missionário, autor, compilador, redator, tradutor, criança, adulto, sujeito tecnológico, sujeito urbano, sujeito artísitco).

6 Em seu livro *Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*, Mattoso Câmara, ao comentar para os pesquisadores linguistas a técnica e a terminologia de Pike (tagmêmica), “o grande teorista do *Summer Institute of Linguistics*”, afirma que: “A adoção dessa técnica é um dos caminhos que se pode seguir para a descrição das nossas línguas indígenas; mas é claro que há caminhos outros e os nossos estudiosos podem voltar as vistas para outras técnicas. (*Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965, p. 171).

Uma das questões que o presente trabalho suscitou tem a ver com a seleção da nomenclatura. Que palavras ou temas são convocadas para a elaboração de dicionários bilíngues português-língua indígena? Como elas são tratadas nos verbetes e exemplos? Da perspectiva discursiva, importa considerar a imagem do leitor, além das projeções imaginárias da língua na relação com diferentes territórios. Também atentamos para o modo como práticas discursivas são mobilizadas para a inclusão/exclusão de itens da nomenclatura. As línguas são pensadas em suas diversas formas de relacionamento, que conduzem a percursos de lexicalização específicos, ligados a processos de tradução, comentário, referenciação, lematização, tematização, marcação de empréstimos, dentre outros.

Finalizando, trazemos duas noções que nos parecem pertinentes para os trabalhos com dicionários bilíngues. Discutindo a noção de *identidade étnica*, Souza (2021) propõe a noção de *identidade discursiva*, ligada aos processos de subjetivação, à constituição da forma-sujeito-índio, assim como à complexidade das situações que envolvem sujeitos e línguas indígenas. De E. Orlandi (2014), salientamos a noção de *polilinguismo*, que considera o fato de que as línguas são polissêmicas, de modo que nenhuma delas permanece imóvel:

As línguas são polissêmicas, sujeitas a falhas, ao possível, derivam, deslizam. Em consequência, é preciso estabelecer a relação de uma língua à outra produzindo efeitos metafóricos, derivas de sentidos, deslizamentos, trabalhando essas relações de modo que as línguas se abram a estes efeitos. Elas, assim, se mantêm abertas sobre a polissemia. Isto significa uma prática real do que talvez merecesse o nome de *polilinguismo*. A relação entre as línguas são relações em que jogam a transferência, o movimento, a deriva de uma língua para a outra, o que faz com que nenhuma língua permaneça imóvel, fora de suas possibilidades de mudança (Orlandi, 2014, p. 23).

Referências

AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRIDGEMAN, L. I. Prefácio. In: CROFTS, M. *Gramática Mundurukú*. Tradução de Mary I. Daniel. Cuiabá: Publicação da Sociedade Internacional de Linguística, 1973, s.p.

CÂMARA JR, J. M. *Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.

COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. *Un prêt à parler: le dictionnaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

CROFTS, M. *Gramática Mundurukú*. Tradução de Mary I. Daniel. Cuiabá: Publicação da Sociedade Internacional de Linguística, 1973.

FARGETTI, Cristina Martins. Dicionários de línguas indígenas e questões de prosódia. In: *Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas*. M. C. Fargetti. Campinas: Curt Minuendajú, 2012.

NUNES J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas, São Paulo, São José do Rio Preto: Pontes, Fapesp, Faperp, 2006a.

NUNES, J. H. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem*. Campinas: Pontes, 2006b, p. 147-172.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista, discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, E. P. Lexicografia discursiva. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 44, 2001a.

ORLANDI, E. P. *História das Idéias Linguísticas – construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT Editora, 2001b.

ORLANDI, E. P. *Ciência da Linguagem e Política: anotações ao Pé das Letras*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PETRI, V.; et al. *Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos*. Santa Maria: PPGL-Editores, 2010.

RODRIGUES, A. D.. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. Compiladores: Martinho Burum e Apolônia dos Santos. Colaboradora de Português: Irmã Maria Conceição.

Investigadores Linguísticos: Marjorie Crofts e Margaret Sheffler. *Dicionário Bilingue em Português e Munduruká. Soat a'õ dup wuya'õm pariwat a'om tak*. 2. ed. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1981.

SOUZA, T. C. C. de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 24, n. 48, p. 132-150, jul./dez., 2021.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DISCURSO PEDAGÓGICO

Andréa Rodrigues
(UERJ)

Introdução

Este texto aborda a educação escolar indígena e o modo como ela é apresentada/significada pela gestão pública de educação. Com base no aporte teórico da Análise do discurso materialista (Pêcheux, 2010 [1969]; 2009 [1975]; Orlandi, 2006 [1983]; 2007 [1999]), tomo como objeto de análise uma apresentação do chamado novo Ensino Médio indígena, realizada de modo remoto por representantes da secretaria de educação do estado do Amazonas a professores de escolas indígenas ou das chamadas salas anexas. A partir da escuta das falas proferidas, recorto algumas sequências discursivas e analiso o modo como a própria educação escolar indígena é significada e apresentada pelos gestores da secretaria de educação a professores que trabalham nas escolas indígenas – e que são, em sua maioria, indígenas também¹.

Discuto esses processos de produção de sentidos buscando compreender até que ponto o discurso pedagógico² (Orlandi, 2009

1 Segundo o pesquisador indígena Gersem Baniwa (2020), atualmente, em torno de 90% dos professores de escolas indígenas são indígenas.

2 Orlandi (2009, p.28) define o discurso pedagógico “como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”.

[1983]) se atualiza como um discurso autoritário nessas falas, na imposição de sentidos para a educação escolar indígena, e como se estabelecem efeitos de evidência em torno da necessidade da implantação de um novo currículo para as escolas indígenas, de acordo com uma formação social capitalista neoliberal – e cabe mencionar aqui trabalhos que se debruçam sobre a BNCC nas suas relações com essa formação social (Pfeiffer; Grigoletto, 2018; Nogueira; Dias, 2018; Dias; Nogueira; Fonseca, 2023).

Educação para indígenas e suas condições de produção

De acordo com José Bessa Freire (1994, p. 2), “a função da escola indígena criada no século passado [XIX] pelo Estado brasileiro sempre foi, desde os seus primeiros momentos, incorporar os índios à sociedade nacional, seguindo o modelo colonial da catequese missionária”. Durante a ditadura militar, na década de 1970, essa função da educação como meio de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira é reforçada pela Lei 6001/1973, que dispõe sobre o Estatuto do índio, e reforça, com o artigo 50, essa proposta de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira:

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Brasil, 1973).

Com o fim da ditadura e a proposta de redemocratização do país, é formada a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, para elaboração de uma nova Constituição Federal. No que se refere aos direitos indígenas relativos à educação, o antropólogo Gersem Baniwa observa que, paralelamente à formação da Assembleia Nacional Constituinte, “iniciaram os primeiros movimentos de lideran-

ças indígenas³ para iniciarem lutas para que a Constituição Federal contemplasse uma educação escolar para indígenas de acordo com as perspectivas e os desejos dos indígenas” (Baniwa, 2020, s.n.).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 passa a ser considerada um marco no estabelecimento de diversos direitos dos povos indígenas (Rangel, 2023), apesar de todas as tensões e conflitos que testemunhamos até os dias de hoje. Em texto de 1999, Rosa Helena Dias da Silva (1999, p. 2) destaca que:

a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar a perspectiva integracionista, reconhecendo a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las.

Em relação à educação e aos direitos dos indígenas, o texto constitucional determina que: “Art. 210. § 2.º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Brasil, 1988). Importante destacar tanto o direito de utilização de línguas indígenas no ensino como a expressão “processos próprios de aprendizagem” – que poderia então ser compreendida como a possibilidade de os educadores indígenas pensarem seus modos específicos de organização do currículo, dos horários, dos espaços, etc.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece, no Art.78, que o Sistema de Ensino da União deve desenvolver “programas integrados

3 Por questões de espaço e não ser o objetivo deste estudo, o texto não irá abordar os diversos movimentos de professores indígenas que surgiram ao longo das últimas décadas. Em Fialho (2020), é possível obter informações sobre a I Conferência Nacional de Professores Indígenas. Em Silva (1999), há um levantamento de movimentos ocorridos na década de 1990.

de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, e outros documentos são produzidos, como, por exemplo, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena⁴, em 1993, o Referencial Curricular Comum para as escolas indígenas⁵, em 1998, o Plano Nacional de Educação⁶ (PNE), Lei 10 172, de 9 de janeiro de 2001, que considera a educação escolar indígena como uma modalidade específica de ensino, entre muitos outros⁷.

Maria Helena Fialho (2020) destaca a importância das conquistas dos povos indígenas em relação à legislação sobre a educação escolar indígena, contudo observa que há um descompasso entre as leis que estabelecem os direitos indígenas e o que é colocado em prática pelos sistemas de educação pública:

A legislação é um grande ganho, resultado de anos de luta dos povos indígenas mas na prática não está sendo implementada. Há dificuldade para que os sistemas se apropriem dessas especificidades de povos, de línguas, de regiões, de organização social e política dos povos na implementação do que coloca a legislação (Fialho, 2020, s.n.).

Para a autora, faltam políticas de estado para a organização e gestão da educação escolar indígena – que, sendo considerada pela LDB/1996 como uma modalidade especial de educação, teria uma série de prerrogativas próprias que precisam ser respeitadas.

Baniwa (2020) também afirma que há grandes dificuldades enfrentadas pela educação escolar indígena na prática, apesar da conquista de uma série de direitos presentes em documentos legais relativos à educação escolar indígena.

4 <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf>

5 https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf

6 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

7 Em Luciano [Baniwa] (2007), é possível encontrar levantamento também de outros documentos legais.

Entre os problemas destacados por Baniwa (2020), estão a infraestrutura das escolas e as condições trabalhistas dos professores indígenas. Muitas escolas indígenas não têm nem mesmo uma sede física, e há grande precariedade nas condições de trabalho dos professores, que em sua maioria, no estado do Amazonas – para usar um exemplo citado pelo autor – trabalham com contratos temporários⁸.

Um terceiro problema apontado por Baniwa (2020) é “a imposição de saberes não indígenas em detrimento de saberes indígenas nos currículos” – discussão que está presente em movimentos de lideranças indígenas no país, que continuam discutindo os desafios da educação escolar indígena e reivindicando o direito de participação nas decisões que dizem respeito ao seu planejamento, organização e realização.

Em texto de 1994, Freire já mencionava, por exemplo, a insatisfação de lideranças indígenas reunidas no III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em 1990, informando que o documento produzido por esse evento

reconhece que “a maioria das escolas indígenas segue currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”, impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem, apesar das garantias conquistadas na atual Constituição promulgada em outubro de 1988 (Freire, 1994, p.3).

8 Baniwa (2020) afirma que 80% dos professores das escolas indígenas trabalham por contratos temporários, que muitas vezes só são renovados depois do ano letivo começado, e que em torno de 30% das escolas indígenas no estado do Amazonas não têm um espaço para funcionar como uma sede – nesse caso, escolas que podem ser de Ensino Fundamental ou médio, ou mesmo de educação infantil. Cabe acrescentar que o autor apresentou, em várias produções anteriores, levantamentos relativos à educação escolar indígena no país. Conferir, a título de exemplo, Luciano [Baniwa] (2007).

Um exemplo atual de reivindicação de educadores indígenas em relação à autonomia para a organização dessa modalidade de ensino ocorreu no ano passado, quando o Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo entregou à secretaria de educação do estado um documento com proposta de diretrizes curriculares para o estado de São Paulo elaborada por educadores indígenas. O movimento abrange diversas lideranças indígenas reunidas por esse Fórum,⁹ e essas lideranças também gravaram um vídeo intitulado “Por que construímos nossas próprias diretrizes para a educação escolar indígena”, em que defendem, entre outras questões, a autonomia de cada comunidade indígena, o direito aos próprios currículos, ao modo de viver e ao uso das línguas indígenas em todas as etapas de ensino¹⁰.

Também vale observar as críticas feitas pela pesquisadora indígena Alva Rosa Lana Vieira, educadora no Amazonas, que destaca a urgência em se respeitar a educação escolar indígena, afirmando:

A educação escolar indígena não é prioridade para o governo municipal, estadual e federal. Com isso, estamos tendo muitos retrocessos de direitos na educação escolar indígena. O Estado está homogeneizando toda educação escolar indígena sem respeitar a especificidade da educação escolar indígena (Vieira, 2023, p.1).

Considerando todas essas condições da educação escolar indígena no Brasil e o modo como Orlandi (2006) define o discurso pedagógico como um tipo de discurso autoritário, é possível se perguntar como se dá o funcionamento do discurso pedagógico das gestões públicas de ensino que produzem, para a educação escolar indígena, seus documentos normativos, determinam seus currículos, horários de funcionamento, contratos, processos seletivos, etc.

9 Povos indígenas querem implementação de Diretrizes Curriculares para a Educação escolar indígena em São Paulo. Disponível em: <https://trabalhoindigenista.org.br/indigenas-implementacao-diretrizes-educacao-escolar/> Acesso em: 3 jul. 2023

10 Vídeo disponível em: https://youtu.be/mFrsQ_XsmDY

Ou seja: diante do texto de uma Constituição que é considerada um marco da redemocratização do país, e que determina que os indígenas terão direito a “sistemas próprios de aprendizagem”, que tensões um discurso pedagógico autoritário pode produzir na implementação da educação escolar indígena? Que memória(s) ele corre o risco de atualizar? Para discutir essas questões, passo à análise das falas do “Encontro informativo sobre a implementação do novo Ensino Médio na educação indígena” (2023), promovido pela secretaria de educação do estado do Amazonas.

Apresentação do novo Ensino Médio indígena no Amazonas: análise e discussão

Realizada em fins de janeiro de 2023 e transmitida pelo youtube¹¹, a apresentação do novo Ensino Médio indígena teve a participação de representantes de órgãos vinculados à secretaria de educação do estado do Amazonas, dentre eles o Conselho Estadual de Educação Indígena. Os professores das escolas indígenas acompanhavam as falas pelo youtube e podiam digitar dúvidas ou outros comentários no chat – as dúvidas iam sendo respondidas/comentadas durante o evento por algum dos representantes que estavam na apresentação. O objetivo desse “Encontro informativo” era anunciar uma nova matriz curricular de Ensino Médio¹² para as escolas estaduais indígenas do Amazonas, com a nova distribuição de carga horária das disciplinas da formação geral básica e dos chamados itinerários formativos. De acordo com as falas, esse novo Ensino Médio indígena já passaria a vigorar a partir do início do ano letivo de 2023, ou seja, poucas semanas após essa apresentação, realizada já no último dia de janeiro. Também havia a informação de que nas escolas não indígenas do restante do estado o novo Ensino

11 A transmissão da apresentação está disponível no canal da Secretaria de Educação do estado de Amazonas no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=VQR-FKxe2RDE> Acesso em: 29 jun.2023

12 Como ocorre no ensino para não indígenas, é a rede pública estadual a principal responsável pelas escolas de Ensino Médio e o Ensino Fundamental e a educação infantil estão, principalmente, a cargo das redes municipais.

Médio já havia sido implementado desde o ano letivo de 2022, e que, portanto, era preciso agora trazê-lo para as escolas indígenas.

Essa apresentação foi noticiada no site da secretaria da educação do estado do Amazonas em texto que trazia a seguinte chamada: “Educadores discutem Novo Ensino Médio na Educação Indígena”¹⁵. Foi a partir dessa notícia que cheguei à transmissão do “Encontro informativo” – e aqui a palavra “informativo” faz ecoar uma característica do que nos fala Orlandi (2009, p.19) sobre o discurso pedagógico autoritário: “A transmissão de informação e fixação são consideradas objetivos do Discurso Pedagógico”. Logo foi possível verificar que não se tratava de uma “discussão” sobre o Novo Ensino Médio na educação indígena, mas sim de uma apresentação feita pela secretaria de estado de educação, sem debate, sem a participação dos professores das escolas indígenas – que ficou restrita à possibilidade de digitar silenciosamente perguntas para tirar dúvidas no chat.

A partir da escuta das falas proferidas na apresentação, recortei seqüências discursivas que irei analisar em dois blocos: as três primeiras e depois uma última restante. Vejamos, então, as SD1, SD2 e SD3:

(SD1) E aí nós temos a linda e maravilhosa Matriz de referência para vocês também se envolverem, se contagiarem, e contribuir para as nossas melhorias, tá bom?

(SD2)- E aí nós deixamos a primeira série também, é uma terminologia que nós vamos ter que inserir no processo mental de cada um em nossas falas. Por quê? Agora vou explicar bem explicadinho como eu costumo fazer para vocês.

(SD3) E temos a portaria, a portaria atual, vejam pela data, ela é do dia 25 de janeiro, semana passada, em que ela diz o seguinte, que eu vou ler para vocês porque é importante que entendamos tudo

13 Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/educadores-discutem-novo-ensino-medio-na-educacao-indigena/>. Acesso em: 29 jun.2023.

isso para que não haja confusão. Ela diz o seguinte no “Resolve”: 1. Autorizar, em caráter excepcional, a matriz curricular intercultural de referencia para as escolas estaduais indígenas e salas anexas a partir do ano de 2023. Recomendar que a Matriz Curricular – veja que a professora está lendo bem devagar – intercultural de referencia para as escolas estaduais indígenas seja submetida à análise, à aprovação e à consequente publicação de ato próprio do colegiado do conselho estadual de educação indígena. É porque nós temos que avançarmos, mas vai ser analisada e vai ter momentos com certeza da ajuda de vocês junto com o conselho, que ele vai normatizar essa Matriz de Referência, tá bom? Isso é importante que seja bem entendido.

Na SD1, os adjetivos “linda” e “maravilhosa” funcionam como uma qualificação para a Matriz que produz um efeito de permanência, de não necessidade da sua análise e aprovação recomendadas pela portaria mencionada na SD3. Recomendação que é informada de modo incompleto do ponto de vista do próprio funcionamento linguístico: “Recomendar que a Matriz Curricular [...] seja submetida à análise, à aprovação.” Análise e aprovação de quem? Falta o complemento, e do ponto de vista discursivo a falta funciona como aquilo que é o que deve mesmo ser silenciado, para que os processos de análise e aprovação não sejam explicitados – e muito menos praticados.

Ainda na SD1, destaco a metáfora do contágio, textualizada em “[...] nós temos a linda e maravilhosa Matriz de referência para vocês também se envolverem, se contagiarem [...]”, que pode atualizar sentidos negativos de contágio – inclusive o contágio provocado já pelos primeiros viajantes portugueses, que trouxeram doenças e mortes para os povos indígenas.

Na SD2, os ouvintes/professores das escolas indígenas são tomados como alunos – “o que não sabe”, como destaca Orlandi (2009, p. 22), e as falas da apresentação funcionam como modo de “inserir no processo mental” desses educadores a nova terminologia.

Orlandi (2009, p.17) menciona o verbo inculcar como a prática do ensinar em um discurso pedagógico autoritário e podemos observar que os sentidos possíveis de inculcar se aproximam de “inserir no processo mental”.

Além disso, a forma diminutiva em “vou explicar bem explicadinho” e a observação feita à parte na SD3 – “veja que a professora está lendo bem devagar” produzem um efeito de infantilização desses professores que em sua maioria são indígenas.

Aqui cabe lembrar novamente o que nos fala Orlandi (2009, p.22) a respeito do discurso pedagógico: “Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia”. E que sentidos são produzidos no processo de infantilização de educadores indígenas? Há toda uma formação ideológica que se (re)atualiza, há um passado não tão passado que retorna como um fantasma, para significar o indígena como um sujeito incapaz. Passemos à última SD:

(SD4) Ela [a Matriz] é objetiva, e vai orientar o perfil da saída almejada dos estudantes da nossa rede estadual indígena. A gente pretende que ele se torne mais independente, que ele seja protagonista, que ele tenha dentro dos trabalhos realizados, tenha sua autonomia, o seu senso crítico, que eles se tornem mais independentes, que busquem se organizar, que saiam pequenos empreendedores.

Na SD4, chama a atenção a presença de “a gente” como sujeito de tudo que se pretende que o egresso da educação escolar indígena seja. A gente quem? “A gente” poderia significar a junção dos dois lados: tanto os educadores indígenas quanto os que efetivamente produziram a Matriz Curricular. Mas como saber se uns e outros querem o mesmo para os estudantes indígenas? É preciso considerar,

como nos lembram Dias, Nogueira e Fonseca (2023, p.91), que “para que as palavras signifiquem é necessário que sejam enunciadas por uma posição sujeito determinada por processos de identificação com saberes de uma formação discursiva ou outra”. A proposta de que os egressos indígenas “saíam pequenos empreendedores” está determinada por uma identificação com uma formação social capitalista neoliberal – na qual, como apontam Dias, Nogueira e Fonseca (2023, p.93), há um imperativo de “mercado de habilidades e competências”. Considerar que essa seria uma meta comum para todos os estudantes indígenas, sem levar em conta os saberes indígenas e as diferentes formas de organização de suas comunidades, é produzir um efeito de evidência de que seria possível homogeneizar a educação e o futuro dos estudantes indígenas egressos do Ensino Médio – imposição presente em críticas de Vieira (2023) já apontadas aqui.

Considerações finais

Para concluir, volto a comentar, brevemente, o vídeo produzido pelos educadores indígenas do Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo. Quero observar que, ao final, os educadores indígenas afirmam que somente se eles puderem propor diretrizes curriculares que sejam feitas “por indígenas e para indígenas” para a educação escolar indígena será possível verdadeiramente uma “educação bilíngue e multicultural”- retomando, assim, as palavras presentes na LDB/1996 sobre a educação indígena. Palavras que, ao serem produzidas por indígenas, podem ter sentidos bem diferentes daqueles que vêm sendo repetidos à exaustão, esvaziados de sentido, por gestores de educação que não saem da lógica neoliberal da sociedade não indígena.

Referências

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços e desafios. Mesa redonda com Gersem Baniwa, Maria Helena Fialho e Helmar Spamer. In: *WEBNÁRIO sobre educação escolar indígena da GEIQC/SEDU*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/nTqGiXXkc-0?feature=share>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20C3%8Dndio.&text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul.2023

BRASIL. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

BRASIL. *Referencial Curricular Comum para as escolas indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei 10 172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 30 jun.2023

DIAS, J.P.; NOGUEIRA, L.; FONSECA, R. O empreendedorismo na textualidade da BNCC. In: RODRIGUES, A.; DEUSDARÁ, B.; DIAS, J.P. (org.). *Discursos em análise do/no presente*. Curitiba: CRV, 2023.

FIALHO, M.H. Educação escolar indígena no Brasil: avanços e desafios. Mesa redonda com Gersem Baniwa, Maria Helena Fialho e Helmar Spamer. In: *WEBNÁRIO sobre educação escolar indígena da GEIQC/SEDU*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/nTqGiXXkc-0?feature=share>. Acesso em 23 jun. 2023.

FREIRE, J.B. História e escola indígena. In: *Seminário “O plano decenal e a educação indígena”*. Brasília: SEF- Departamento de Política Educacional – DEP, ago.1994. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00090.pdf>. Acesso em: 16 jun.2023.

LUCIANO, G.S. [BANIWA]. Cenário contemporâneo da educação indígena no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>. Acesso em 2 jul.2023

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*, Pernambuco, v.31, n.2, dez. 2018.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2006. [1983]

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007. [1999]

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. [1975]

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso. Tradução de Bethania Mariani *et al.* 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. [1969].

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. *Revista Investigações*, Pernambuco, v.31, n.2, dez. 2018.

RANGEL, L.H. 19 de abril: Povos indígenas lutam por mais visibilidade e valorização. Agência Senado, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/04/19-de-abril-povos-indigenas-lutam-por-mais-visibilidade-e-valorizacao>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, R.H.D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cad. CEDES* 19, n. 49, dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200006>

VIEIRA, A.R.L. *Educação indígena precisa ser prioridade*. Entrevista a Lucas Zacari. Nexo jornal, mar.2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2023/03/03/Alva-Rosa-Lana-Vieira-%E2%80%98Educa%C3%A7%C3%A3o-ind%C3%ADgena-precisa-ser-prioridade%E2%80%99>. Acesso em: 5 jul.2023.

LÍNGUA(S) E SUJEITO(S) INDÍGENAS NA/DA
AMAZÔNIA: PERSEGUINDO SENTIDOS DA(S)
HISTÓRIA(S) QUE A HISTÓRIA DA(S) LÍNGUA(S) NO/
DO BRASIL (NÃO) CONTA

Thaís de Araujo da Costa
(SaberLing/UERJ/Faperj)

Bruna Alves Goulart
(SaberLing/UERJ/IC-Faperj)

Daniele Barros de Souza
(SaberLing/EXT-UERJ)

Thairly Mendes Santos
(SaberLing/EIC-UERJ)

“[...] sei que não é a língua [...] que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (bell hooks, 2017, p. 224).

Introdução

Neste capítulo, buscamos compreender, à luz da perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas (AD-HIL), como línguas e sujeitos indígenas na/da região Amazônica são significados

em textualidades que se propõem a contar a história da língua nomeada portuguesa no/do Brasil. Dito de outro modo, desenvolvendo uma escuta que coloca em relação dito e não dito, nos propomos, como anunciamos no título, a perseguir sentidos da(s) história(s) que a história da(s) línguas(s) (não) conta¹. Para tanto, são duas as materialidades aqui tomadas para análise: i. o capítulo intitulado “O português do Brasil” de *Pontos de Gramática histórica* (1967 [1938])², de Ismael da Lima Coutinho (1900-1965); e ii. os capítulos “Diferenciação e unificação do português do Brasil” e “As três fases da história da língua portuguesa no Brasil” de *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil* (1963 [1951]), de Serafim da Silva Neto (1917-1960).

O recorte dessas obras se justifica por comumente constarem, no curso de Letras, nas ementas das disciplinas de História da Língua Portuguesa – a primeira mais frequentemente do que a segunda³. Trata-se, desse modo, de obras que, no ensino superior, funcionam como manuais didáticos a partir dos quais, enquanto produtos dos processos de manualização/disciplinarização (Puech, 2018), determinados saberes linguísticos, tomados aqui enquanto discursos (Costa, 2023), são transmitidos em detrimento de outros. Assim, considerando, como explica Auroux (1993, p. 17 [tradução nossa]), que é a transmissão dos saberes que assegura a permanência

-
- 1 Parafraseamos aqui um verso do samba-enredo de 2019 da escola Estação Primeira de Mangueira intitulado “História para ninar gente grande”.
 - 2 A 1.^a edição dessa obra data de 1938. A edição a que tivemos acesso é a 7.^a e foi publicada em 1967. Trata-se da primeira edição póstuma revisada e alterada por Rosalvo do Valle.
 - 3 É o caso, por exemplo, da disciplina Língua Portuguesa VI (“História interna e externa da Língua Portuguesa”) do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Note-se ainda que o último tópico que comparece na ementa dessa disciplina é “características do português arcaico”. Na história contada sobre a língua nomeada portuguesa, nada se diz acerca da língua do Brasil, que, por sua vez, terá destaque na ementa de Língua Portuguesa VII (“A língua portuguesa no Brasil: unidade e diversidade” – formulação esta na qual ressoa um enunciado que intitula um dos capítulos do livro *História da Língua Portuguesa* (1952), de Silva Neto, ainda que este não compareça de forma marcada na ementa, a saber: “Unidade essencial do domínio linguístico português: a unidade na diversidade e a diversidade na unidade”. Na obra filiada ao nome desse autor aqui analisada, como se verá, esse enunciado também se faz significar numa citação em francês de Meillet.

temporal de uma ciência e – nós acrescentamos – também de uma disciplina, passamos a nos indagar sobre o que (não) se pode/deve transmitir sobre línguas e sujeitos nessas/dessas línguas a partir desses manuais na universidade.

Antes de passarmos à análise, é necessário assinalar algumas consequências de nossa tomada de posição teórico-metodológica. Numa visada discursiva da História das Ideias Linguísticas, tomamos como indissociável a relação entre a(s) língua(s) e os discursos sobre ela(s) – daí, tal como propõe Orlandi (2001, p. 12), entendermos fazer-se preciso, “para não se perder de vista a especificidade de nossa história de país de colonização”, que “tem na sua origem uma língua que lhe foi imposta”, articular “a história da constituição de nossa língua enquanto língua nacional com nossa história de produção de conhecimento sobre ela” – histórias essas, como veremos, marcadas por disputas e silenciamentos. Quanto ao processo de colonização, importa pontuar que ele é aqui considerado como um fato discursivo e, portanto, histórico-político-ideológico, caracterizado, segundo Mariani (2004, p. 23), pela tensa “coexistência de povos com histórias e línguas distintas” entre os quais no espaço enunciativo da colônia se instituem relações de força assimétricas.

Outra consequência de nossa tomada de posição diz respeito à consideração do imbricamento constitutivo entre língua(s), sujeito(s) e história(s). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, ao ler tais narrativas mediadas pelo dispositivo teórico-analítico da AD-HIL, é possível observar, tal como propõe Modesto (2021, p. 3), “o cruzamento entre discursos sobre língua e discursos sobre raça na história linguística do português do Brasil”. Refletindo especificamente a respeito dos sujeitos e línguas africanos, o autor levanta um questionamento do qual, fazendo os devidos deslocamentos, aqui nos apropriamos para pensar a relação estabelecida entre a história da língua no/do Brasil e as histórias dos sujeitos e línguas indígenas da região Amazônica brasileira, tomando-o como norteador de nosso gesto analítico. Assim, perguntamos: como as narrativas tradicionais significam línguas e sujeitos indígenas na/

da Amazônia, bem como a participação indígena, na história do português? Ou, dito de outro modo, como, em tais narrativas, ao se contar a história da língua nomeada portuguesa, esses sujeitos e línguas são significados?

Gestos de análise: cadê os sujeitos e línguas que (já) estavam aqui?

Buscando responder às questões levantadas na seção anterior, estabelecemos de início três eixos temáticos para entrada nas textualidades tomadas para análise: línguas, sujeitos e relações. Assim, debruçamo-nos sobre as textualidades filiadas aos nomes de autor Ismael da Lima Coutinho (1967 [1938]) e Serafim da Silva Neto (1963 [1951]) com vistas a recortar sequências discursivas que nos possibilitassem compreender as discursividades em jogo no tocante aos eixos norteadores de nosso trajeto analítico. A partir disso, foram recortadas 20 sequências, que passaram, então, a compor nosso corpus de análise. Em seguida, em função das divisões nelas inscritas, os eixos temáticos inicialmente estabelecidos ganharam subcategorizações em relação às quais organizamos o movimento de leitura apresentado a seguir. São elas: i. para línguas, língua do colonizador, língua(s) indígena(s) e língua(s) no/do Brasil; ii. para sujeitos, sujeitos brancos, sujeitos indígenas, outros sujeitos; e iii., para relações, relações entre línguas, relações entre línguas e sujeitos e relações entre sujeitos.

Das línguas

As subcategorias *língua do colonizador* e *língua(s) indígena(s)* nos colocaram diante de regularidades nos dizeres de Neto e Coutinho que se fazem significar por meio de redes parafrásticas. Assim é que, em ambos, a *língua do colonizador*, nomeada como *língua portuguesa* ou simplesmente *português*, é tomada como símbolo de *língua de civilização* e *de prestígio*. Todavia, enquanto em Neto (1963 [1951]) esse prestígio se associa à sua significação

enquanto *língua escolar*, *língua gramatizada* (e, portanto, disciplinada), *língua da escrita literária e científica* e ainda a um *falar polido*, em Coutinho (1967 [1938], p. 322), também se articula ao que formula como “poder das armas”, em alusão aos conflitos travados na Península Ibérica quando da constituição do Estado nacional português.

A tal língua, nesse imaginário, se opõe o *tupi*, dito também *língua brasileira*, *língua tupica*, *língua da terra* ou ainda, de forma mais recorrente, *a língua geral* – no singular e regularmente precedida por artigo definido. Tal língua é significada como “dos índios” e, ao mesmo tempo, enquanto língua de necessidade [comunicativa], *de comunicação* ou de *intercâmbio*, como uma *língua* “necessária a todos”, pelo menos até um certo momento.

Quanto às designações possíveis para essas línguas, observamos ainda, em Coutinho (1967 [1938], p. 322), uma tensão entre o que se toma por *nativo* e *pátrio*. A adjunção desses adjetivos ao substantivo *idioma*, também reescrito *língua*, tem como efeito a projeção de dois referentes discursivos distintos: é *nativo* o idioma próprio do espaço de enunciação que, só posteriormente, viria a ser significado como brasileiro; é *pátrio* o idioma que, próprio de um espaço de enunciação outro, foi “trazido pelos descobridores e colonos lusos” – sentido este ao qual se filia a designação *idioma dos descobridores* presente em Neto (1963 [1951]). Ou seja, *pátrio* refere-se aí a Portugal, assim como o adjetivo pátrio *portuguesa* na formulação *língua portuguesa* – o que, então, nos permitindo ler *a língua portuguesa é a língua de Portugal*, poderia nos levar a indagar: como a língua de um espaço enunciativo outro passa a ser tomada, no Brasil, como nacional, em detrimento da(s) língua(s) nativa(s) que aqui já existiam?

Antes de passarmos às próximas seções, pontuemos que, ao longo do processo de historicização da(s) língua(s) no espaço enunciativo brasileiro irão se distinguir ainda, segundo essas narrativas, o que se nomeia como *português dos índios*, *português dos negros*,

português do Brasil e português lusitano. São, pois, essas designações que constituem a subcategoria língua(s) no/do Brasil. Voltaremos a elas adiante.

Das relações entre línguas

Concernente à relação entre essas línguas nomeadas *portuguesa* e *geral* no espaço da colônia, comparecem em ambos os autores duas situações enunciativas distintas nas quais línguas e sujeitos se entrelaçam. Nesta seção, por uma questão de método, tentaremos nos deter às relações entre línguas para mais adiante refletirmos sobre a relação entre estas e os sujeitos nessas/dessas línguas.

Em Coutinho, como anunciamos na seção anterior, a história da língua desenrola-se em dois espaços-tempos distintos: narra-se que, lá na Península Ibérica, a língua portuguesa teve o seu prestígio comprovado após “recontros memoráveis [dos portugueses] com os árabes e com os castelhanos”, formulação em que os substantivos grifados também colocam em cena as línguas desses povos. Em relação a estas, a língua nomeada portuguesa teria se mantido hegemônica, mas o mesmo não ocorreu de imediato *aqui* em relação à “língua geral dos índios – o tupi” cuja hegemonia sobre a língua do colonizador até o século XVIII se justifica em função dos chamados “cruzamentos”, da “ação dos missionários jesuítas” e das “bandeiras” (Coutinho, 1967 [1938], p. 322).

Essa é, pois, a situação enunciativa I. Nela, a língua geral é significada em ambos os autores como: 1) a *língua materna* ensinada pelas “mulheres índias” aos seus filhos com “homens do reino” e a predileta “sobretudo nas famílias paulistas” (ibid., p. 322); é também 2) uma *língua gramatizada*, com gramática e dicionário produzidos pelos jesuítas; e 3) uma *língua de comunicação* diária entre índios e bandeirantes (fato que justificaria a sua expansão do litoral para o interior deixando topônimos pelos caminhos por onde passaram), entre os “habitantes das vilas” e o “gentio” (Neto, 1963

[1951], p. 74), entre “os portugueses” e os “selvagens do interior” e “mestiços” (ibid., p. 32) etc.

Em Neto (ibid., p. 52-53), é posta ainda como a *língua missionária ou de catequese* introduzida pelos jesuítas “no uso de tribos originalmente de línguas travadas”. Destacamos aqui o comparecimento, diferentemente do que vemos em Coutinho, de outras línguas indígenas além daquela dita geral: as chamadas *línguas travadas* que, significadas como “línguas do interior”, são em seguida reescritas como “*o nheengaíba, o juruuna, o tapajó, o teremembé, o mamaiana*”. A tais línguas ditas travadas, no entanto, é atribuído um sentido pejorativo em relação à língua geral, hierarquizando-as: enquanto aquelas *torturam* o missionário jesuíta por serem consideradas de difícil aprendizado, esta é predicada como uma língua “simples”, significada, pelo sujeito europeu a partir de saberes sobre as línguas europeias, pela falta de material morfológico, especificamente de declinação e de conjugação (ibid., p. 53).

Notemos que o sentido pejorativo para as línguas ditas do interior se faz significar não somente no determinante *travadas* na designação na língua do colonizador, mas também em *nheengaíba*, designação na língua do colonizado. Esta, diferentemente do que a coordenação em Neto sugere, não é considerada por estudiosos contemporâneos como o nome de uma língua indígena específica, mas como um termo genérico que, significando “em tupi ‘má linguagem’, [era] usado para se referir as línguas não-tupi” (Barros, 2003, p. 94).

Dessa posição outra, diz-se que, frente às línguas *nheengaíbas*, se coloca, numa relação de oposição, o *nheengatu*, termo a princípio de emprego também generalizante⁴. Assim é que lemos em Pacheco (2010, p. 18), por exemplo, que “o próprio padre Vieira distinguia

4 Sobre isso, diz Edelweiss (1969, p. 197-198) que “[...] os vocabulários jesuíticos do guarani e tupi antigos registram *nheengatú* com o sentido de *fala boa, falar bem*, mas não aplicam a expressão a dialeto algum. Não queremos com isso pôr em dúvida que os tupis tenham julgado boa a sua língua e más todas aquelas que lhes eram incompreensíveis. O termo *nheengaiba* prova, que essa conceituação era corrente, pelo menos quanto às incompreendidas. O que se contesta é o uso do termo *nheengatú* por qualquer autor colonial para designar o tupi, a língua brasileira e, principalmente, que os tupis o tenham usado nesse sentido”.

o Nheengatu como língua boa e o Nheengaíba como língua má”. Somente a partir da segunda metade do século XIX, conforme Rodrigues (1996), com a publicação de *O selvagem*, de Couto de Magalhães (1876), é que o nome nheengatu passaria a ser empregado para designar a língua geral falada na região Amazônica.

É, pois, também por meio do discurso do colonizador que essas palavras indígenas entram para a história da(s) língua(s), fazendo-se significar nas narrativas tradicionais aqui analisadas. Essa “incorporação de termos indígenas à língua portuguesa”, conforme Mariani (2004, p. 68), nos diz do processo de significação do “novo mundo” produzido do lugar do colonizador com vistas a “tornar conhecido o desconhecido”, recorrendo, para tanto, a “um domínio prévio de modos de constituição do saber”. Assim é que entendemos, com a autora, que, “ao se incorporarem, [tais termos] são subsumidos em um universo lingüístico organizado [por/] para uma inteligibilidade europeia”. Ou seja, ao deslocar palavras indígenas do seu espaço-tempo próprio e reintroduzi-las em outro, tenta-se “domesticar a língua indígena da mesma forma mediante a qual se busca domesticar o índio” (ibid., p. 77).

Notemos ainda que, embora, em Neto, o que se formula como língua geral seja considerado em relação a outras línguas indígenas como uma língua superior (e ser superior se articula, como visto, ao sentido de facilidade de aprendizado por parte do sujeito branco europeu), quando tomada em relação à língua do colonizador os sentidos que se colocam são outros. Desse modo, ainda que leiamos que tal língua “foi gramatizada por Anchieta e por outros missionários” (Neto, 1963 [1951], p. 52), lemos também que, diferentemente da língua portuguesa, “o tupi nunca se elevou à categoria de língua escrita literária”, pois “estava associado à classe mais humilde e rude da sociedade colonial” (ibid., p. 67).

Além disso, para Neto, apesar de gramatizada, a transmissão dessa língua dita geral limita-se a situações de oralidade: trata-se de um “linguajar aprendido de outiva” (ibid., loc. cit.). A assimetria

entre língua portuguesa e língua geral é discursivizada aqui então a partir da relação entre língua e escrita literária e, por extensão, entre língua e processos de transmissão.

Em Coutinho (1967 [1938], p. 322), porém, lemos que a língua geral era também uma *língua de ensino* “cujas lições eram ministradas aos filhos dos colonos de par com o português” nos colégios jesuítas, isto é, uma língua que não apenas *convivia* com a portuguesa, mas que também circulava nos mesmos espaços que ela. Em Neto, ainda que a língua geral não seja significante como *língua de ensino*, o efeito de sentido de compartilhamento/disputa por/nesses espaços se faz significar quando afirma, referindo-se especificamente ao Maranhão, que, no século XVII, “os jesuítas pregavam aos índios na língua deles” e, em seguida, a partir de uma citação direta de D. João IV, que também pregavam-lhes em português (Neto, 1963 [1951], p. 60) – sentido esse que não comparece em Coutinho. Há, portanto, também descontinuidades em relação ao que se diz sobre língua(s) indígena(s) nas narrativas tradicionais.

Sobre a “penetração” do que se discursiviza como língua geral no interior brasileiro adentro a partir das bandeiras, faz-se preciso ressaltar que: i. nas duas narrativas aqui analisadas, não se especifica o que se considera como interior – este por vezes é substituído por *sertão*; noutras vezes comparece em oposição a *litoral* –; ii. essa língua tímica que se diz adentrar o interior não é tomada como uma língua originalmente dessa região sobre a qual, inclusive, se diz não ser de ocupação tupi – o que nos permite ler que havia ali outros povos e línguas, apesar de essa heterogeneidade ser recorrentemente silenciada nas narrativas tradicionais, como ocorre inclusive em Coutinho, no qual só há menção ao(s) tupi(s) (*os tupis* – sujeitos – e *o idioma tupi/o tupi*); e iii. em nenhum momento especifica-se de onde se parte essa penetração, isto é, de que parte do vasto litoral brasileiro partem os bandeirantes. Apenas uma vez, em Neto (1963 [1951], p. 83), comparece o sintagma “a experiência e a bravura dos bandeirantes paulistas”, no qual a determinação do substantivo *bandeirantes* pelo adjetivo *paulistas* tanto pode produzir um efeito de generalização –

todos os bandeirantes provêm de São Paulo, têm experiência e são bravos – como de restrição – apenas os bandeirantes de São Paulo têm experiência e são bravos, os outros não.

Diferentemente de Coutinho, em Neto, como dito, em oposição à língua geral, outras línguas especificadas como travadas comparecem. Quanto aos povos, além dos tupis, por três vezes faz-se presente o nome *tupinambá*, todas em citações, produzindo como efeito a equivalência entre aqueles e estes, como se fossem um só povo.

Note-se, ainda, que em Coutinho, no que compete à língua, dois nomes se destacam, um, tal como em Neto, na língua do colonizador, *a língua geral* (e aqui nós poderíamos questionar: *geral* para quem? *geral* de onde? *geral* em relação a quê?), e outro, na língua do colonizado, a saber: *abanheém*. Diz Coutinho (1967 [1938], p. 323, grifo do autor):

“Nas suas entradas pelo sertão brasileiro, estabelecendo a ligação entre o litoral e o interior, os bandeirantes, entre os quais havia ordinariamente condutores índios, faziam do *abanheém* o instrumento das suas comunicações diárias”. Da forma como está formulado, poderíamos supor que *abanheém* é como os sujeitos indígenas chamariam a sua própria língua. Porém, nos estudos contemporâneos, essa leitura não se sustenta. Borges (2003, p. 113),

refletindo acerca da dissimetria estruturante da relação estabelecida entre o europeu e o chamado novo mundo, aponta o que designa como um “gesto fundante” e “igualmente dissimétrico” ocorrido

quando o tupinambá passa a assumir [para o colonizador] a categoria de língua ou *abanheenga*⁵, ‘língua de gente’, distinguindo-se, por meio desse alçamento,

5 O *Dicionário Houaiss on-line* apresenta *abanheenga* e *avanheenga* como sinônimos de *abanheém*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#20. Acesso em: 2 jul. 2023.

da categoria genérica e estigmatizada de *algaravia* ou *nheengaíba*, pela qual as demais línguas indígenas eram denominadas e classificadas.

Abanheém ou *abanheenga* parece se inscrever, portanto, nesse eixo parafrástico, em oposição a *nheengaíba* e ao lado de *nheengatu*. Em Edelweiss (1969), contudo, vemos que, em textos sobre a história do tupi colonial, ora esses termos são tomados como sinônimos, ora uma distinção temporal é estabelecida entre eles, sendo o *abanheém* ou *abanhenga* significado como um estágio anterior, pré-histórico, do *nheengatu*. Este, por sua vez, a partir do século XIX, ora é empregado de forma generalizante como sinônimo de língua geral, ora de forma específica para nomear a *língua dos índios da Amazônia* ou ainda o *tupi vivo*, em oposição ao que se coloca como “tupi antigo do litoral, que de longa data era língua morta” (ibid., p. 199). Essa distinção não comparece nas narrativas aqui analisadas. Porém, o comparecimento de *nheengaíba* e *abanheém* via discurso do colonizador aponta para uma divisão no processo de produção dos sentidos que nos dá a saber de uma “política de sentidos” nas/das línguas que, praticada a partir do lugar do colonizador, impõe-se historicamente e “mostra-se como natural para as práticas sociais que regulam os usos linguísticos” (Mariani, 2004, p. 43) e as suas possibilidades de significação nos discursos sobre a(s) língua(s) e sua(s) história(s).

Ainda quanto à penetração no interior da chamada língua geral, Neto (1963 [1951], p. 55) ressalta a existência, após o seu acontecimento, de um “período de bilinguagem” em São Paulo e no sertão brasileiro, em que, restrita a situações de oralidade, a língua geral teria sido *estropiada* pelos portugueses para “mútua expressão de ideias”. Considerado de curta duração, esse período teria se estendido do princípio da colonização até pelo menos o século XVII. Nessa época, a língua de ensino era, segundo esse autor, a portuguesa, mas, “aprendendo primeiro o tupi, ele ficava como língua de uso comum, do gasto cotidiano, enquanto o português se restringia ao uso oficial, ao uso escrito, ou ao uso em determinadas ocasiões”. Faz-se, pois,

significar aqui, diferentemente do que comparece em Coutinho, uma divisão no que compete aos espaços de enunciação e de circulação dessas línguas na colônia. Tal divisão, porém, no avançar da narrativa, inscreve como opostos, como veremos, ora o interior e o litoral, ora a região Amazônica (retomada metonimicamente como *Amazonas*, *Maranhão* e *Pará*) e o restante da colônia – sendo os segundos elementos dessa oposição (i.e., o litoral e o restante da colônia) significados como centros civilizados, urbanizados, ao passo que os primeiros (i.e., o interior e a região Amazônica) são postos como espaços não civilizados, não urbanizados, rurais. Sobre estes, diz-se ainda que, quando da difusão da língua portuguesa, se configuraram, num primeiro momento, como o reduto de preservação da língua geral e, num segundo momento, como “centro remoto em que viviam insulados nossos tabaréus”, isto é, aqueles que se expressavam em “língua caipira” (Coutinho, (1967 [1938], p. 326).

Dando continuidade à narrativa da história da(s) língua(s) no/do Brasil, conta-se que, no final do século XVII, o Planalto teria começado “a despertar desse letargo” e a implantar uma série de medidas que, para Neto (1963 [1951], p. 59), contribuíram pouco a pouco para *recivilizar* a colônia, restringindo-se o emprego do tupi “ao uso familiar [...] em comunidades rurais do interior profundo”. Apesar desse processo de *recivilização* em andamento (e aqui caberia perguntar como significa nesse imaginário o prefixo re- em *recivilizar*), diz-se que no Maranhão – onde, ao lado do Pará, considera-se que “imperava a língua geral” (ibid., p. 61-62) – a situação de bilinguismo continuaria, dada a pregação dos jesuítas tanto em língua geral como em português, até ser imposta, no século XVIII, a obrigatoriedade da “língua portuguesa sob pena de prisão”.

Datam desse período, segundo esse autor, uma série de ordens régias que visavam à “difusão da língua portuguesa” (ibid., p. 65). Note-se aqui um processo de mudança em andamento no que respeita à política de sentidos estabelecida entre as línguas na colônia que passa a ser regulada agora pela força da lei, por meio de uma série de políticas linguísticas impostas pelo Estado Português que interdita

a circulação da chamada língua geral e, portanto, dos sujeitos a ela identificados, limitando-os a determinados espaços. Com a restrição da língua geral a certas regiões do país, isto é, num primeiro momento, à que se formula como interior e, posteriormente, à chamada região Amazônica, as línguas na colônia passam, então, a se distinguir também quanto à sua circulação no espaço geográfico. A língua do índio dita geral, todavia, continua sendo posta como uma e una.

Enquanto na região Amazônica, segundo o autor, a manutenção da sua hegemonia ocorre devido à colonização tardia, dois outros motivos para o que se formula como a “decadência da língua geral” (ibid., p. 58) nas regiões não rurais comparecem nessa narrativa, quais sejam: 1) a incompatibilidade dos índios com a civilização, o que os teria levado a “deixar de circular nas vilas e povoados”, migrando para o interior (ibid., p. 54); e 2) a “imigração fortíssima dos reinóis” por ocasião do “descobrimento das minas gerais” (ibid., p. 58) – o que nos permite ler que *recivilizar* a colônia significa restringir a circulação de línguas e sujeitos indígenas à medida que se dá a difusão da língua e também dos sujeitos europeus promovendo, simbolicamente, o alçamento desse espaço à categoria de civilização tal como concebida a partir do lugar destes.

A implementação de políticas linguísticas pelo Estado Português, as emigrações de portugueses e o deslocamento geográfico dos sujeitos indígenas também comparecem em Coutinho. De acordo com esse autor, a língua que era tomada como *geral*, no sentido de ser amplamente usada na colônia por colonizadores e colonizados, a despeito de ter seu nome assim escrito/inscrito na história, deixa de ser após uma série de medidas que impunha a obrigatoriedade de uso e ensino de língua portuguesa aos indígenas e a expulsão dos jesuítas.

Nas duas narrativas, a articulação entre esses fatores é o que vai possibilitar o desenvolvimento de uma situação enunciativa II, que alcança seu auge, nas palavras de Neto (1963 [1951], p. 67), com a “morte do tupi” e a “vitória da língua portuguesa” no século XIX. Essa situação se caracteriza, portanto, pela inversão, no tocante à

política de sentidos instaurada na colônia, da relação de força estabelecida entre as línguas predicadas como *geral* e *portuguesa*, de modo que esta se torna hegemônica em relação àquela.

Contribui também para a hegemonia da língua portuguesa sobre a geral nessa época, conforme Neto, um maior investimento no seu ensino para os “meninos índios” – maior porque desde o século XVI, segundo esse autor, há relatos de missões jesuíticas que “procuraram alastrar [a língua portuguesa] entre os meninos das tabas” (ibid., 32). No século XIX, entretanto, embora as orações ainda fossem ensinadas nas duas línguas, o que caracterizaria a manutenção de uma situação de bilinguismo, colocou-se a preocupação em ensiná-los não só a ler e a escrever em língua portuguesa, mas também a realizar trabalhos manuais, a tocar instrumentos musicais e ainda a fazer cálculos. Nessa perspectiva, o ensino se impõe como uma das formas de transmissão de saberes mais eficazes com vistas ao que se nomeia como aculturação dos indígenas. Por meio do ensino, desencadeia-se um processo de desidentificação da posição-sujeito indígena para identificação a uma posição-sujeito não de cidadão português – lugar impossível para o sujeito indígena –, mas de vassalo-colonizado da coroa portuguesa. Domestica-se, assim, o desconhecido – as línguas, a subjetividade e o corpo indígena –, aportuguesando-o, fazendo dele semelhante, mas não igual.

Desse modo, discursiviza-se que a “decadência do tupi” não teria ocorrido de um dia para o outro. Primeiramente, teria havido a sua restrição a situações familiares em determinadas regiões. Em seguida, teria ocorrido uma inundação de “elementos estranhos tomados ao falar dominante”, no caso, a língua portuguesa, para então haver a sua restrição às gerações mais antigas e, por fim, a sua “morte” (ibid., p. 59). Ela também não teria ocorrido por “imposição violenta da classe dominante”, mas pelo “prestígio superior” do português, “que forçava os indivíduos ao uso da língua que exprimia a melhor forma de civilização”, já que esta se configurava, então, não apenas como a *língua de administração*, mas também como a *da escola, da escrita literária e da ciência* (ibid., p. 67).

Neto (ibid., p. 68) elenca ainda mais um acontecimento que teria sido decisivo para a “vitória da língua portuguesa”: a chegada do Príncipe regente e do séquito da família real, que teria, segundo ele, nos vindo “tirar do isolamento em que até então vivíamos e fazer entrar para o círculo das nações”, “re-europeizando” tudo ao trazer para o Rio de Janeiro “os hábitos e os esplendores da vida lisboeta”. *Re-europeizar*, assim como *recivilizar* visto anteriormente, coloca, portanto, no centro dos processos de significações na/sobre a colônia o sujeito colonizador: é ele que está habituado a um determinado modelo de civilização, é ele que pertence ao mundo europeu. Mais do que isso, é esse sujeito que, deslocado no espaço-tempo, continua séculos depois, nas narrativas filiadas aos nomes de autor Ismael da Lima Coutinho e Serafim da Silva Neto, a produzir sentidos sobre línguas, sujeitos e espaços nas narrativas tradicionais brasileiras, hierarquizando-os.

Com a hegemonia da língua portuguesa, a chamada língua geral passa a ser significada, em Neto, como dito, como uma *língua morta* e, em Coutinho (1967 [1938], p. 323), ora como uma *língua distante* do que se considera como “centros civilizados” cronologicamente (é a língua dos “antepassados” dos aborígenes brasílicos) e espacialmente (concentrada “nas florestas remotas de Mato Grosso, Amazonas, Goiás etc.”; isto é, fora dos centros ditos civilizados); ora como *vestígios* no que se nomeia como “português do Brasil”; ora ainda como *influência* negativa na formação do que se designa como “língua”, “dialeto caipira”, “falar do roceiro”, dos “nossos tabaréus”, que é constituído por “formas profundamente alteradas, [...] vocabulário comum e rústico, [...] construção viciadíssima” de “procedência africana, indiana⁶ ou afro-indiana” (ibid., p. 326). Note-se aqui uma primeira distinção entre o que posteriormente irá se configurar como uma relação ambivalente entre o que se toma por nacional e regional.

Especificamente em relação ao chamado português do Brasil, considera-se, contraditoriamente, que tais vestígios resultantes da situação de “convívio” entre língua geral e língua portuguesa como

6 Essa adjetivação materializa o equívoco fundador do chamado “novo mundo” no que concerne à nomeação dos habitantes originários pelo sujeito europeu que, imaginando ter chegado às Índias, chamou-lhes índios.

uma “valiosa contribuição [...] à nossa língua” (Coutinho, 1967 [1938]), p. 329) – muito embora essa “influência”, também dita “incorporação” de “indigenismos”, restrinja-se sobremaneira ao nível lexical, com a exposição de longas listas de palavras organizadas por campo semântico (ibid., p. 323-324), sendo mais raramente mencionados também nos níveis fonético e sintático.

Para concluir esta seção, impõe-se observar que, embora cronologicamente a 1.^a edição da obra de Coutinho seja anterior à de Silva Neto, no capítulo da edição aqui analisada da obra daquele consta em nota uma referência à obra deste, indicando que o leitor vá até ela para saber mais a respeito do que aqui designamos como situação enunciativa II. Atribuímos tal fato discursivo ao movimento de reedições: os autores foram contemporâneos, eram leitores um do outro e chegaram a reeditar suas obras ainda em vida, produzindo manutenções, mas também atualizações de sentidos. É em função da coincidência até certo ponto das condições de produção em que ambos estavam inscritos ou, como diria Pêcheux (2009 [1975]), em função de compartilharem um mesmo “domínio de pensamento” no sentido em que a identificação a esse domínio determina o pensável, mas também o impensado e o impensável, sobre línguas e sujeitos no/do Brasil, que compreendemos algumas das regularidades apreendidas aqui.

Dos sujeitos

Como tem demonstrado a análise até aqui, nas narrativas tradicionais, faz-se significar a relação indissociável entre línguas e sujeitos nessas/dessas línguas. Assim, voltemos agora a nossa atenção para as redes parafrásticas de nomeações que dizem dos sujeitos nessas narrativas. Para os sujeitos brancos, temos em ambos os autores: *descobridores e [elemento] europeu*. Em Coutinho (1967 [1938]), temos ainda *colonos lusos, domiciliados na colônia, homens do reino, famílias paulistas, famílias portuguesas e filhos dos colonos*; e, em Neto (1963 [1951]), *brancos, descendentes [dos brancos], portugueses [famintos de carne], civilização europeia, letrados, senhores de*

engenho, colonizadores, sociedade portuguesa, aventureiros e grupo social superior. Comparecem igualmente designações que se referem aos *missionários jesuítas*, também ditos, neste último, tão somente *jesuítas* ou *padres em seus colégios* – estes, assim como aqueles, também são sujeitos brancos, europeus, cristãos, mas passam em um dado momento a ser vistos pelo Estado português como um problema para consolidação do seu projeto político, fazendo-se necessário, por isso, expulsá-los da colônia.

Para os sujeitos indígenas, temos, em ambos, índios e índias. Em Coutinho (1967 [1938]), comparece ainda como emprego genérico as designações *selvagens, tupis e aborígene brasílico*; em Neto (1963 [1951]), *primitivos habitantes das selvas, gentios, habitantes da terra e hordas bárbaras*. Com marcação de gênero feminino, comparecem, no primeiro, *mulheres* ou *companheiras [índias]* e, no segundo, *índias [famintas de brancos]*. Também comparecem em ambos designações referentes a sujeitos negros, mestiços e outras tantas não especificadas, como *mercadores, habitantes das vilas, gentes brutas e toscas e classe mais humilde e rude da sociedade colonial*, em Neto, e *bandeirantes*, em Coutinho. Sobre as três últimas designações, deve-se pontuar, porém, que *gentes brutas e toscas e classe mais humilde e rude da sociedade colonial*, em Neto, inclui indígenas, negros e mestiços e que entre os *bandeirantes*, em Coutinho (1967 [1938], p. 323), incluem-se “ordinariamente condutores índios”.

Como se pode observar, nas designações referentes aos sujeitos, assim como em relação às línguas, também se faz significar um certo imaginário de civilização que, conforme Mariani (2004, p. 26), é determinado pela relação com “três instituições nucleares do aparelho de Estado – religião, realeza e direito”. Assim, é considerada uma civilização superior aquela que, organizada em torno dessas instituições, “tem como base uma única língua nacional gramatizada e escrita”. Dessa maneira, a divisão que, como vimos, se faz significar nas narrativas tradicionais em relação às línguas – isto é, entre a língua de civilização, a do colonizador, e a(s) língua(s) não civilizada(s), a(s) indígena(s) – também comparece em relação

aos sujeitos nessas/dessas línguas: há aqueles que são civilizados, *letrados*, e que constituem um *grupo social superior*; e há aqueles não civilizados cuja organização social não se dá em torno desses três pilares. Estes são vistos pelo colonizador como “incompatíveis com a civilização” (Neto, 1963 [1951], p. 77 e 80) e, portanto, como *selvagens*, *bárbaros*, constituindo, ao lado de outros sujeitos predi- cados como *toscós* e *rudes*, o que, pelo não dito, significa como *grupo social inferior*. Isso nos coloca diante de um outro sentido inscrito no não dito: o elemento indígena nativo, primitivo, incompatível com a civilização, precisa, nesse imaginário, ser exterminado (catequizado, civilizado, domesticado ou ainda deslocado para outra região, mas também – apesar de não se dizer – assassinado), pois sua existência não se encaixa nos moldes impostos pelo colonizador.

Chama-nos atenção ainda a assimetria entre as predicções cruzadas “famintos de carne” e “famintas de brancos”. A primeira, determinando o substantivo *portugueses*, significa a mulher indígena como *carne*, destituindo-lhe de qualquer humanidade; a segunda, determinando o substantivo *índia*, assegura a caracterização do português como homem, mas não qualquer homem, um homem branco, reproduzindo, assim, o imaginário de superioridade su- pramencionado.

Da relação entre sujeitos e línguas no/do Brasil

Como vimos, a preocupação em *alastrar* a língua portuguesa na colônia por meio do seu ensino aos *meninos índios* desde o início da colonização por parte dos missionários jesuítas é uma regularidade nas duas narrativas. Em outras situações, contudo, diz-se que essa língua portuguesa se impunha, não como *língua de ensino*, mas como “língua de emergência”, sendo os indígenas – e posteriormente também os negros escravizados – “obrigados [a aprendê-la] pela necessidade” (ibid., p. 37) de “outiva” (ibid., p. 67), isto é, sem a intervenção da escola enquanto aparelho de Estado. Como, porém, conforme nos ensina Pêcheux (2009 [1975], p. 301), nenhum ritual

está livre de falhas, o que implica considerar que toda dominação pressupõe resistência, a língua do colonizador não passa incólume a esse processo. Os sujeitos indígenas, ao dela se apropriarem, *nela* se inscrevem como sujeitos do dizer. Resistem à ideologia dominante ao fazerem “alguma coisa de outra ordem” (ibid., loc. cit.) se presentificar *na* língua do outro, tornando-a também *um pouco* sua. Essa “coisa de outra ordem” é, então, significada pelo sujeito colonizador, a partir da ideologia do déficit, como falta (de *f*, *l* e *r*, por exemplo) – o que lhe garante a manutenção do imaginário de superioridade da sua língua. Essa assimetria entre os modos de dizer em português também se faz significar, em Neto (1963 [1951] p. 35-37), na nomeação o “português dos índios”, que é considerado como semelhante ao “português dos negros”.

Com isso, passa a haver no espaço enunciativo da colônia não apenas heterogeneidade em relação às línguas em circulação, mas também *na/da* língua portuguesa. Tal heterogeneidade impõe a necessidade de determinação do substantivo *português* por elementos de função adjetiva, como *dos índios* e *dos negros*. Essas determinações, ao colocarem em cena o sujeito falante na sua relação com a língua dita portuguesa, constituem-se como marcas *na* língua da diferença/desigualdade entre línguas e sujeitos *na/da* colônia. A essas formas marcadas opõem-se as formas não marcadas *língua portuguesa* ou tão somente *português*, que dizem, portanto, da língua do sujeito branco europeu *na* colônia.

Essa dissimetria também se presentifica, em Neto (1963 [1951], p. 75), quando se afirma que, se, por um lado, no século XVII, essa língua portuguesa se “estropiava e abastardava na boca de gentes brutas e toscas”, por outro, “era carinhosamente estudada pelos Padres em seus colégios e por uma pequena minoria de funcionários, letrados e senhores de engenho”. Note-se que o que se formula como um *estudo carinhoso* é significado como um importante fator de resistência e de preservação da língua dita portuguesa frente à geral. Esta, porém, durante o período posto como de bilinguismo também teria sido *estropiada* pelos portugueses e estudada pelos

padres com fins catequéticos, mas, apesar de “pertinaz”, acabaria sendo derrotada, no século XIX, pela língua portuguesa (ibid., p. 86). Teria sido, então, falta de carinho?

Inquietações à parte, interessa-nos refletir sobre como essa dissimetria se faz significar quando está em jogo a relação entre sujeitos e modos de dizer *em português*, em um primeiro momento, a partir da determinação desse substantivo pelas locuções *dos índios* e *dos negros*. Sujeitos índios e negros alteram, como qualquer falante, a língua que lhes foi imposta no processo de colonização, mas eles e seus modos de dizer são deslegitimados por encontrarem-se “em atrasado estágio de civilização” e por seu aprendizado ter-se dado “pela necessidade” (ibid., p. 37) num processo que hoje talvez alguns, do lugar da Sociolinguística, chamassem de “transmissão irregular”. Posto isso, perguntamos: o que se apaga quando se coloca como justificativa para tal deslegitimação o que falta em alguns sujeitos em relação com o modo como aprenderam/foram obrigados a aprender essa língua?

Antes de encerrar esta seção, faz-se preciso refletir ainda acerca de outros dois eixos parafrásticos de nomeações que dizem de um segundo momento do processo de colonização e que são discursivizados como opostos em Neto e também em Coutinho, a saber: de um lado, *português do Brasil*, também reescrito *falar da elite brasileira*, *língua-padrão brasileira*, *português culto do Brasil*, *português normal do Brasil* e *linguagem brasileira*, e, de outro, *português lusitano*, reescrito *padrão lusitano*, *português da Europa*, *português de ultramar* e *linguagem portuguesa*. Ao olharmos para essas nomeações, interessam-nos, a princípio, as determinações dos termos nucleares, pois é nelas que a diferença se inscreve. Em primeiro lugar, destacamos a distinção entre dois espaços enunciativos distintos: Brasil e Portugal.

No que concerne ao espaço enunciativo brasileiro, a possibilidade de assim nomear a língua, conforme Neto (1963 [1951], p. 86), se dá, a partir do século XVIII, quando “pelo fim do século já aparece

uma geração que se esforça por emancipar-se de Portugal” – os chamados *inconfidentes* –, mas sobretudo no XIX, após a independência política brasileira, com a perda do “complexo de colônia” e com a criação de uma “uma consciência nacional” (ibid., p. 99), a qual se articula ainda à constituição de uma *literatura nacional*. *Do Brasil e brasileiro/a* marcam nesses sintagmas, então, não apenas uma relação da língua com os sujeitos falantes – os brasileiros –, como vimos em *português dos índios e dos negros*, mas notadamente com o Estado Nacional e o seu território, fazendo significar o imaginário de imbricamento entre língua, povo e nação em circulação quando da constituição dos estados nacionais na Europa e, posteriormente, atualizado pela Revolução Francesa.

No que respeita aos falantes dessa língua, note-se que não se trata de qualquer um: o que vai se formulando como a língua nacional do Brasil se articula necessariamente ao *falar da elite*, que é, portanto, significado como *culto, normal, padrão*, em oposição a um falar posto como *regional*, em Neto, ou ainda como *linguagem caipira e falar do nosso roceiro*, em Coutinho. Para a formação dessa *linguagem brasileira*, diz-se apenas, como vimos anteriormente, que a(s) língua(s) indígena(s) teriam contribuído, influenciando sobretudo o seu vocabulário; enquanto a chamada *linguagem caipira*, com suas *formas alteradas, vocabulário rústico e construções viciadíssimas*, teria “em grande parte, a sua procedência africana, indiana ou afro-indiana” (Coutinho, 1967 [1938], p. 326).

Por último, observe-se, ainda que, enquanto as adjunções nessas nomeações marcam a diferença, com a substantivação do adjetivo *português* e o seu posicionamento como termo nuclear, em *português do Brasil* e *português lusitano*, por exemplo, reitera-se o imaginário de unidade linguística entre Brasil e Portugal. A língua continua sendo uma: o português.

A determinação desse substantivo por sintagmas adjetivos abre, todavia, para a possibilidade de se inscreverem em relação

a ela diferentes modos de dizer, que, em Neto, a partir da filiação à proposta de Meillet, são significados como *dialetos*. Nesse imaginário, o chamado *português do Brasil*, enquanto dialeto da língua portuguesa, distingue-se externamente do *lusitano* pelo fato de “a realidade brasileira” ter sido forjada “pouco mais ou menos com os mesmos elementos: português, negro e índio”, mas também distingue-se internamente devido à extensão do seu território e a fatores históricos, entendendo-se haver, assim, no que respeita a essa língua nacional, “*la diversité dans l’unité, l’unité dans la diversité*”⁷ (Meillet *apud* Neto, 1963 [1951], p. 70).

Assume-se, portanto, numa perspectiva dialectológica, a diversidade como marca de distinção em relação a Portugal, ao mesmo tempo em que, em prol da reiteração do imaginário de unidade linguística nacional, ela é deslegitimada, sendo significada como algo da ordem do regional que, portanto, não compõe o nacional, ainda que este, contraditoriamente, tenha como referência a norma/o falar de uma região, o Rio de Janeiro. Nesse imaginário, ao que se toma por nacional, articulam-se os sujeitos ditos cultos, membros da elite que vivem no centro urbano, civilizado, produzindo e consumindo a chamada literatura nacional. Já ao que se tem por regional, articulam-se os sujeitos roceiros, ignorantes, que habitam os espaços rurais e cujo falar rústico, podendo “servir de base a uma interessante literatura regional (v. Catulo da Paixão Cearense e Leonardo Mota)”, “nunca servirá de expressão e matéria-prima à verdadeira literatura nacional” (*ibid.*, p. 100).

Das relações entre sujeitos

Também as relações entre sujeitos são significadas a partir da ótica do colonizador. Essas são de três ordens: bandeiras, fenômenos de aculturação/aportuguesamento e cruzamentos. No que respeita às bandeiras, significadas como “entradas pelo sertão brasileiro, estabelecendo a ligação entre o litoral e o interior” (Coutinho,

7 Tradução nossa: Diversidade na unidade, unidade na diversidade.

1967[1938], p. 323), destaca-se, por um lado, como já pontuamos, a participação de “condutores indígenas” e, portanto, a sua relação, em língua geral, com outros sujeitos brancos, negros e também indígenas num movimento de interiorização dessa língua que parte do litoral em direção ao sertão deixando por onde passa “vestígios” de sua passagem em topônimos fora da “área ocupada pelos tupis”.

Já no que se refere ao segundo tipo de relação, lembremos que, como já dito, os sujeitos indígenas são, da perspectiva do colonizador, aqueles que devem/precisam ser catequizados/civilizados, visto que sua existência se coloca como uma ameaça ao projeto político da coroa portuguesa. Assim, em decorrência do que comparece como “contato [inter-racial]” ou “convívio” entre indígenas e europeus, tem-se, segundo Neto (1963 [1951]), um “fenômeno de aculturação”: tanto indígenas como europeus teriam *passado* traços de sua cultura e *aceitado* traços da cultura do outro. No caso dos segundos, a depender do nível de aculturação, esse processo teria como consequência o seu rebaixamento moral – são os chamados “brancos decaídos” (ibid., p. 82); no dos primeiros, o apagamento da identidade indígena, isto é, o seu “aportuguesamento” (ibid., p. 93).

Tal processo teria acontecido durante os quatro séculos de colonização, havendo, do XVII ao XVIII, o que se coloca como um *desaparecimento* progressivo do elemento indígena, que deixa “de circular nas vilas e povoados”, *definindo* ou *fugindo* rumo ao sertão (ibid., p. 54). Também, em Coutinho (1967[1938]), esse movimento de deslocamento se faz significar. Diz o autor:

“Repelido afinal dos centros civilizados, o aborígene brasílico concentrou-se nas florestas remotas de Mato Grosso, Amazonas, Goiás, etc., onde até os nossos dias vive guardando, com os costumes, a língua de seus antepassados” (ibid., p. 323).

Note-se aqui, então, o funcionamento polissêmico do verbo *desaparecer* que tanto significa *deixar de existir* ou *definhar* (em

decorrência do seu aportuguesamento e, como veremos adiante, também da mestiçagem) como *afastar-se* ou *fugir* para um outro espaço-tempo. Nada se diz, porém, sobre o genocídio dos povos indígenas perpetrado durante todo o processo de colonização.

Por fim, paremos agora sobre o que, tanto em Coutinho como em Neto, se discursiviza como “cruzamentos”, em: “Os cruzamentos, que aqui se verificavam, eram quase todos de mulheres índias com homens do reino” (Coutinho, 1967[1938], p. 323) e “É a fase do primeiro contato inter-racial – portugueses famintos de carne, cruzando-se com as índias, famintas de brancos. . . Surge o mame-luco” (Neto, 1963 [1951], p. 74). Note-se que, em Neto, cruzamento é reescrito ainda como “contato inter-racial” e que, em ambos, esse “contato” limita-se às relações estabelecidas entre homens portugueses e mulheres indígenas.

O conceito de raça, como depreendemos de Munanga (2004, p. 17-18), é colocado em circulação a partir dos discursos da Zoologia e da Botânica, nos quais era mobilizado para classificação de animais e vegetais. Somente no século XVII, teria sido deslocado desses discursos para o das ciências naturais para “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados” e, com isso, promover a legitimação das “relações de dominação e de sujeição entre classes sociais”, desembocando, com o que nas narrativas aqui analisadas se formula como *descobrimientos*, “numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo”. O autor pontua ainda que, no século XX – momento de formulação de tais narrativas – com os progressos dos estudos sobre genética humana, passou a se considerar que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas”, donde a conclusão de que “biológica e cientificamente, as raças não existem” (ibid., p. 21).

Em Neto e Coutinho, contudo, a memória desse discurso naturalista um dia significado como científico ainda se faz presente, pressupondo uma relação intrínseca entre a cor da pele (posta como

uma característica biológica) e qualidades psicológicas, morais, intelectuais, culturais e linguísticas. É, pois, tendo em vista essa relação que as raças e tudo o que está relacionado a elas são dispostos hierarquicamente, constituindo uma escala imaginária em que no nível mais alto se encontra a chamada raça branca (e o seu mundo).

Sobre o conceito de cruzamento, Modesto (2022, p. 2), em artigo em que analisa os verbetes *mulato* e *mestiço* em dicionários da metade do século XIX e início do XX, ressalta que, desde o século XVIII, circulavam no Brasil teorias racistas e eugênicas advindas da Europa e dos Estados Unidos da América. Em tais condições de produção, lembra o autor que, tendo em vista os interesses coloniais e imperialistas em torno do chamado novo mundo, os “cruzamentos raciais” eram duramente condenados por médicos, antropólogos, eugenistas e viajantes estrangeiros, sendo vistos como os grandes responsáveis pela degenerescência das populações não europeias”. Esse discurso de degenerescência do cruzamento racial também ressoa em Neto (1963 [1951], p. 74), quando coloca como uma das iniciativas do governo da metrópole para “compensar os mamelucos” o envio para a colônia de “órfãs casadouras”, isto é, de “donzelas pobres para casar com os portugueses”.

Faz-se preciso frisar o que não se diz ao se dizer *homens e mulheres famintos de x* (e também órfãs casadouras). Não se diz que essas relações em boa parte das vezes não eram consensuais e que, no caso do chamado *contato inter-racial*, muitos dos mamelucos surgidos eram filhos de estupros. Há, pois, assimetria entre homens brancos e mulheres, sejam estas indígenas ou brancas pobres, mas também há assimetria entre mulheres. As órfãs portuguesas são donzelas; as indígenas são carne.

Por fim, destaquemos o efeito de animalização dos sujeitos inscritos nisso que se formula como “cruzamento”, inclusive dos homens brancos, rebaixados por se envolverem com uma raça considerada inferior, mas, sobretudo, como já pontuado, das mulheres indígenas que são reduzidas a um pedaço de carne. A memória dessa

animalização e objetificação dos corpos indígenas continua, pois, até hoje produzindo seus efeitos, através da circulação e reprodução dos sentidos encontrados nessas narrativas que, como dito no início deste capítulo, fazem funcionar, nos cursos de Letras, o processo de transmissão de saberes sobre língua(s) e sujeito(s) na história sempre-já contada e recontada da chamada língua portuguesa.

Considerações finais

Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre o funcionamento de narrativas tradicionais sobre a história da chamada língua portuguesa, buscando identificar os lugares dispensados aos sujeitos e línguas indígenas na/da Amazônia. Perseguindo esse objetivo, em nosso gesto analítico, deparamo-nos ora com o silêncio, ora com o (des)conhecimento – configurados, em ambos os casos, a nosso ver, como ressonâncias de dois esquecimentos constitutivos da historiografia brasileira apontados por Bessa Freire (2003, p. 198). São eles: i. o esquecimento de que “Portugal teve duas colônias na América, autônomas entre si, com seus próprios governadores, seu corpo de funcionários, sua administração, suas leis e sua dinâmica histórica” – o Estado do Brasil (posteriormente, alçado à categoria de Reino) e o Estado do Grão-Pará e Maranhão (que passou por diferentes nomeações e redivisões durante a colonização até, em 1823, ser totalmente incorporado ao Brasil); e ii. o esquecimento de que houve “ampla difusão, no tempo e no espaço, da Língua Geral Amazônica e da Língua Geral Paulista, hegemônicas durante grande parte do período colonial, em extensas regiões do atual território nacional” – esquecimento este que, por sua vez, tem como um de seus efeitos o desconhecimento “sobre o rico quadro de línguas indígenas, muitas das quais – cerca de 180 – são faladas ainda hoje”.

As nomeações Língua Geral Paulista (LGP) e Língua Geral Amazônica (LGA) remontam às pesquisas do tupinólogo Aryon Rodrigues. Rodrigues (1996, p. 6-7), tomando língua geral como um termo técnico específico que determina “as categorias de línguas

surgidas na América do Sul nos séculos XVI e XVII em condições especiais de contato entre povos europeus e indígenas”, diferencia duas línguas gerais brasileiras oriundas do grupo tupi-guarani com base em um critério que, ainda que a partir de outro lugar teórico, dá visibilidade à heterogeneidade e à historicidade de línguas e sujeitos, colocando-os em relação.

Assim, segundo esse autor, a LGP, originada da língua do povo tupi (também chamado tupinikim ou tupinakim), seria a língua generalizada na população paulista entre os séculos XVII e XVIII e levada pelos bandeirantes “de São Paulo a Minas Gerais, ao sul de Goiás, a Mato Grosso e ao norte do Paraná” (ibid., p. 8). Trata-se, porém, de uma língua hoje com documentação escassa e sem falantes vivos, possivelmente, desde o início do século XX.

Já a LGA, originada da língua do povo tupinambá, seria a língua gramatizada por Anchieta em sua *Arte da Gramática da Língua Mais Falada na Costa do Brasil*, publicada em Coimbra em 1595. Durante o domínio francês, no início do século XVII, essa língua se estendia até a boca do rio Tocantins e, posteriormente, com a colonização portuguesa dessa região, acompanhou a sua “expansão” pela Amazônia, tendo-se estendido seu uso ao longo de todo o vale do rio Amazonas e penetrado pelos afluentes deste rio”; subindo pelo Rio Negro, alcançou tanto a Amazônia venezuelana como a colombiana (ibid., p. 10). Segundo a hipótese de Rodrigues, essa língua, devido ao fluxo migratório dos tupinambás, também teria se espalhado pela costa brasileira, o que justificaria o título da obra de Anchieta. Diferentemente da LGP, ainda conforme esse autor, sobre a LGA há muitos documentos datados dos séculos XVIII, XIX e XX. Trata-se de uma língua ainda hoje falada que, como vimos, a partir do século XIX teria passado a ser designada pelo sujeito branco como Nheengatu⁸.

8 Foi essa língua que, ao lado do Tukano e do Baniwa, foi alçada ao status de língua cooficial do município amazonense de São Gabriel da Cachoeira por meio da Lei n.º 145, de 2002.

Dito isso, faz-se preciso pontuar que a leitura das narrativas aqui empreendida possibilitou compreender como o discurso do colonizador ainda hoje continua produzindo seus efeitos na história da ex-colônia, em especial na história sempre-já contada sobre a(s) língua(s) no/do Brasil. Nessa história, Portugal (a sua língua e a história das suas origens) é significado como um discurso fundador da nacionalidade brasileira. De fato, filiando-se à narrativa dos grandes descobrimentos, nada se diz sobre línguas e sujeitos aqui presentes antes desse acontecimento. Além disso, mesmo após a invasão dos europeus, quando línguas e povos originários são mencionados, a sua heterogeneidade constitutiva é silenciada: a das línguas, sobretudo, pela designação de diferentes línguas como *a língua geral*, mas também pela inferiorização das outras línguas em relação a esta; e dos povos, pela sobreposição entre tupis e tupinambás, pelo apagamento ou pela referência generalizante aos demais povos como não tupis.

Nesse imaginário, as relações estabelecidas no espaço enunciativo da então colônia entre línguas e sujeitos são reduzidas a situações de “contato” ou “convívio”. Tal redução promove ainda o apagamento da violência física e simbólica constitutiva do processo colonizatório e inscreve a(s) língua(s) indígena(s) como uma alteridade necessária, mas nem sempre bem-vista em relação ao português do Brasil, fazendo funcionar um jogo ambivalente entre unidade/diversidade (Orlandi, 1998). Postas como marca de dialeção/variação, ao mesmo tempo em que essas línguas outras são tomadas como fator de distinção entre a língua do Brasil e a de Portugal, são também significadas como *contribuições, influências, empréstimos, vestígios e incorporações* de línguas outras *no/pelo* português do Brasil. Com isso, chamamos atenção para o fato de que dizer que é dialeção/variação configura-se, nesse imaginário, também como uma forma de dominar, de domesticar a alteridade vista como diferença e, por conseguinte, de fazer calar outra(s) história(s) sobre a(s) língua(s) e sobre o(s) sujeito(s) no/do Brasil.

Para dar um efeito de fecho às reflexões aqui tecidas, gostaríamos de assinalar, por último, que, no olhar que lançamos sobre narrativas tradicionais, buscamos deslocá-las do lugar de *discursos científicos* para o de *discursos pedagógicos sobre* a história da(s) língua(s) no/do Brasil, tomando-lhes ainda, à luz da proposta de Modesto (2021), como *discursos racializados*. Enquanto discursos *sobre*, ao colocar o outro no lugar de objeto, entendemos, tal como propõe Mariani (1998, p. 60), a partir de Orlandi, que “atuam na institucionalização dos sentidos” e, por conseguinte, na produção do “efeito de linearidade e homogeneidade da memória”. Com esse deslocamento, pensamos contribuir, então, para dar consequência às palavras de bell hooks (2017, p. 231), que nos ensina que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos”.

Referências

AUROUX, S. *La logique des idées*. Montréal, Bellarmin; Paris, Vrin, 1993.

BARROS M. C. D. M. Notas sobre a política jesuítica da língua geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). In: ROSA, M. C.; FREIRE, B. R. J. *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no Período Colonial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BORGES L. C. A língua geral: revendo margens em sua deriva. In: ROSA, M. C.; FREIRE, B. R. J. *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no Período Colonial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

COSTA, T. de A. Para um arquivo do Arquivos de Saberes Linguísticos: notícias de um projeto em andamento. In: VENTURINI, M. C.; LACHOVSKI, M. (orgs.). *Museus, memoriais e arquivos em (dis)curso: a língua na história*. Campinas, Pontes: 2023, p. 215-234.

COUTINHO, I. da L. *Pontos de Gramática histórica* (1938). 6.^a ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1967.

EDELWEISS, F. *Estudos tupis e tupi-guaranis: confrontos e revisões*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editôra, 1969.

FREIRE, J. R. B. Língua geral amazônica: a história de um esquecimento. In: ROSA, M. C.; FREIRE, B. R. J. *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no Período Colonial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

MARIANI, B. *Colonização linguística: língua, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MODESTO, R. *Os discursos racializados*. In: Revista Abralín, v. XX, n.2, p. 1-19, 2021.

MODESTO, R. Mulato nos dicionários de português ou sobre o que uma palavra pode contar da mestiçagem no Brasil. In: *Revista Interfaces*, Vol. 13, n. 3, p. 1-15, 2022.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004.

ORLANDI, E. P. Ética e política lingüística. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. Apresentação. In: ORLANDI, E. P. (org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat editora, 2001.

PACHECO, A. S. A conquista do ocidente Marajoara: índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas. In: SCHAAN, D. P. ; MARTINS, C. P. (org.). *Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara*. Belém: GKNORONHA, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975)*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

PUECH, C. Manualização e disciplinarização dos saberes da língua: o caso da enunciação. In: *Fragmentum* n. Especial, jul./dez. 2018. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM. ISSN 2179-2194 (online).

RODRIGUES, A. D. *As línguas gerais sul-americanas*. In: PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996.

SILVA NETO, S. da. *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil (1951)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

OS POVOS INDÍGENAS NO MOVIMENTO DO DISCURSO JURÍDICO: MODOS DE RESSIGNIFICAÇÃO¹

Neures Batista de Paula Soares
(UNEMAT)

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta
(UNEMAT)

Introdução

Neste texto, tecemos uma reflexão acerca da relação entre língua, discurso e memória a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso cunhada por M. Pêcheux, na França e desenvolvido por E. Orlandi, no Brasil. O *corpus* é constituído de duas normas jurídicas que, em tese, foram promulgadas sob o pretexto de defender os interesses dos povos indígenas, a saber, o Decreto Federal n.º 8072/1910 que criou, na passagem do século XIX ao século XX, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI – (doravante –SPI), e a Lei Federal n.º 6001/1973 – Estatuto do Índio. Discutimos, pelo funcionamento da língua, a projeção imaginária do índio tomando a memória enquanto acontecimento de linguagem.

O trabalho de leitura e análise incide sobre alguns desdobramentos, dessas duas normas, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI

¹ Parte deste texto é um recorte de minha Tese de doutoramento realizada no PPGL/UNEMAT, sob a orientação da professora Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta, com o título: - *ÍNDIO CIDADÃO?: processos de subjetivação do sujeito índio brasileiro com a forma-sujeito histórica capitalista -*”, revisado para esta publicação.

– (doravante – SPI), e a Lei Federal n.º 6001/1973 – Estatuto do Índio que culminaram em práticas políticas e sociais. Estas, ainda, na contemporaneidade, produzem efeitos de sentido, ecos, que circulam e fazem reproduzir a cisão que opera socialmente entre a *forma sujeito histórica capitalista* e a *forma sujeito histórica índio*.

A (re)produção dos sentidos que ecoam do discurso jurídico, instituído ao longo da história, do contato dos europeus com os povos nativos do Brasil, remete ao que Malidier (2003, p. 22) diz, teoricamente, a respeito da formulação de Michel Pêcheux sobre o discurso. Segundo a autora, Pêcheux toma o “discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas”, desvinculado de perspectivas fônicas, expressão do pensamento, instrumento de comunicação, e/ou atividade psicofisiológica, de modo que os efeitos de sentidos dos quais o discurso é capaz, podem não coincidir com a vontade do sujeito que o formula, uma vez que a língua, em sua densidade e plasticidade, possui um ritual, que a torna capaz de deslizamento, equívoco e falha (Orlandi, 2015a). E, é este mesmo o lugar da incompletude constitutiva da língua e dos sentidos, sobre os quais discutiremos.

Uma leitura discursiva: sentidos que ressoam

Criado em 1910, o SPI funcionou sob o escopo político-filosófico do positivismo associado à paixão nacionalista de seu administrador, o marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (Gomes, 2012). O decreto n.º 8072/1910 está entre as principais legislações brasileiras de “defesa e proteção” aos povos indígenas. Contudo, ao tomarmos a materialidade desse decreto enquanto discurso, veremos que, como todo e qualquer material linguístico-discursivo, esse documento jurídico possui sua opacidade. Para compreender os efeitos de sentido do discurso jurídico, na política de atuação do SPI, é imprescindível questionar suas condições de produção e seu modo de funcionamento no ordenamento das questões indígenas, desde a sua criação, em uma nação ainda em formação.

Estudos, não raros², de distintos pesquisadores, dizem sobre os efeitos de sentido do SPI – enquanto instrumento jurídico de disciplinarização dos povos indígenas para a formação de mão de obra camponesa e para a “desobstrução” de caminhos para o “progresso” – por meio de dois processos básicos: a criação dos aldeamentos e a promoção da retirada dos indígenas das áreas que tradicionalmente ocupavam.

O capítulo I do SPI, “da proteção aos índios”, trata diretamente da política de aculturação que o Estado empreendia sobre os povos indígenas. As ações previstas contemplavam desde uma proposta de ruptura com o nomadismo dos povos indígenas, alteração de suas moradias, meios de produção (agrícola), educação e tradição, dentre outra, conforme se lê nos excertos a seguir:

Art. 2.º A assistência de que trata o art. 1º terá por objecto:

1º- [...]

2º, **garantir a efectividade da posse dos territorios ocupados por indios** e, conjunctamente, do que nelles se contiver, entrando em accôrdo com os governos locaes, sempre que fôr necessario;

3º, pôr em pratica os meios mais efficazes **para evitar que os civilizados invadam terras dos indios e reciprocamente**;

4º, fazer respeitar a organização interna das diversas tribus, sua independencia, seus habitos e instituições, não intervindo para altera-los, **sinão** com brandura e consultando sempre a vontade dos respectivos chefes; [...]

11 - envidar esforços por **melhorar suas condições materiaes de vida**, despertando-lhes a attenção para os meios de modificar a construcção de suas habitações e ensinando-lhes livremente as artes, officios e os generos de producção agricola e industrial para os quaes revelarem aptidões;

2 Citamos a exemplo, Sirqueira e Sousa 2005, Orlandi, 2008 e Gomes, 2012.

14 - fornecer aos índios instrumentos de musica que lhes sejam apropriados, ferramentas, instrumentos de lavoura, machinas para beneficiar os productos de suas culturas, os animaes domesticos que lhes forem uteis e quaesquer recursos que lhes forem necessarios; introduzir em territorios indigenas a industria pecuaria, quando as condições locais o permitirem;

[...]

16 - ministrar, sem caracter obrigatorio, instruccão primaria e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos paes;

[SIC] (grifos nosso).

O SPI tem sua regularidade e conforme os recortes anteriores, configurou-se como um meio necessário para o controle da resistência indígena e para o domínio das terras, pois, por meio deste o Estado efetuou o controle do índio para a proteção do não índio (Orlandi, 2008).

Na perspectiva da História, conforme Sirqueira e Sousa (2005), o SPI, serviu, enquanto dispositivo jurídico, ao aldeamento/confiamento dos povos indígenas alcançados, bem como ao fortalecimento da política assimilacionista que não reconhecia e, portanto, não aceitava o modo de vida dos povos indígenas incluindo-se aí seus modos de produção, culturas, crenças, línguas etc. Na mesma direção, Lima (1992) assevera que o SPI atendeu efetivamente aos interesses de expansão do capitalismo e ao mesmo tempo contribuiu para minimizar, enfrentar o projeto de extermínio da população indígena em função do projeto expansionista daquele período.

Segundo Motta (2009, p. 29), o discurso normativo³ é “[...] compreendido como unidade significante de sentido, de autoridade, de asserção em relação aos efeitos que ele produz, enquanto lugar simbólico”. Assim, enquanto discurso normativo o SPI, (re)produziu efeitos de sentido que se dividem pela materialidade jurídica.

3 Sobre discurso jurídico ver também Haroche (1992) e Lagazzi (1998).

Explicamos. O SPI se organizou enquanto instrumento de defesa dos povos indígenas, diante do extermínio que se interpunha como consequência da expansão das frentes de ocupação das terras brasileiras, e, ao mesmo tempo, enquanto mecanismos de controle e disciplina dos povos indígenas. Isto por meio dos deslocamentos e redistribuição geográfica, e, ainda, o recrutamento para o trabalho rural. Essas ações estavam recobertas, no SPI, pelo discurso da proteção.

Segundo Lima (2015, p. 429), os trabalhos expansionistas realizados pela Comissão Rondon foram inspirados nas técnicas dos jesuítas, que para a aproximação e realização das primeiras infêrências na cultura indígena, distribuía presentes, vestia os índios e tocava músicas, especialmente, o Hino Nacional. Essas técnicas “[...] fazem parte de um estoque de tecnologias de poder que se reportam às primeiras conquistas e que foram sendo reelaboradas, reeditadas ao longo dos séculos de colonização, [...] para gestão de recursos materiais e humanos”, no caso, terra e escravos.

É importante pensar que o SPI organizou seu trabalho de tal modo, que sua prática reproduziu, politicamente, as mesmas propostas engendradas em quase todas as demais formas de contato já realizadas. Ou seja, um projeto assimilacionista com vistas a alinhar, os indígenas à política de Estado numa perspectiva positivista e liberal. Nessa linhagem, desconsidera-se, conseqüentemente, o conhecimento tradicional aplicado à sua forma de organização social, habitação e subsistência. O SPI defendia, nesse movimento, a convivência dos indígenas na comunhão nacional, mas os considerava inferiores na escala cultural, portanto, seres em processo de evolução. “Era dever do Estado dar-lhes condições de evoluir lentamente a um estágio cultural e econômico superior para daí se integrar à nação” (Gomes, 2012, p. 29).

O que se pretendia, em tese, era, trocar a prática do servilismo por uma meia cidadania em que os sujeitos indígenas, assujeitados pelo Estado, por força desse instrumento jurídico, teriam acesso

parcial a determinados direitos, que seriam ampliados, gradativamente, à medida que a assimilação fosse se efetivando até alcançar a condição para emancipação, tornando-se “[...] parte de um povo que se pudesse exibir ao mundo ocidental como civilizado e, sobretudo, que servissem como ocupantes da vastidão territorial compassada pelo mapa brasileiro” (Lima, 2015, p. 429).

A relação da Coroa portuguesa e depois do Estado brasileiro com os povos nativos se efetivou também por uma necessidade que funciona aos modos de um espiral, que é marcado por práticas e períodos distintos, mas que (re)produzem os mesmos efeitos de sentido, ou seja, de imposição do não indígena sobre o indígena, com fins econômicos. Segundo Cunha (1992), houve uma cobiça sincronizada de exploração e sobreposição dos portugueses e depois dos brasileiros para com os indígenas, que se iniciou pelo escambo (troca de presentes por pau-brasil), depois passou à escravidão dos indígenas. Na sequência, em meados do século XIX, o interesse migrou para as terras e, no século seguinte, essa cobiça desliza do solo para o subsolo, pelo interesse nos minerais das áreas indígenas.

A tessitura do Estatuto do Índio: memórias da colonização

A Lei n.º 6001, de 1973, que institui o Estatuto do Índio, segundo Lima (2015), foi implantada, para corrigir as discrepâncias do tratamento jurídico empreendido em desfavor dos povos indígenas por força do SPI. Trata-se de uma medida reparatória dos efeitos e do modo de funcionamento do SPI e, sobretudo, como um meio do país justificar-se aos seus credores internacionais, além de acalmar as organizações de defesa dos direitos humanos e indígenas.

O Estatuto do Índio, vigente até os dias atuais, encarregou-se, contudo, de dizer/ fazer a política assimilacionista com uma proposta bem definida para a tutela e a emancipação do indígena, acentuando a barreira cultural que separa os indígenas dos demais brasileiros integrantes da comunhão nacional. Assim, o Estatuto do

Índio traz, no *caput* e no parágrafo único do Artigo 1.º, a escrita, ao modo de um preâmbulo, em que se lê:

Art. 1º. Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei (Brasil, 1973).

Dentre outros aspectos que se destacam nessa lei, enquanto instrumento de regulação, estão em funcionamento a disciplinarização e a assimilação dos povos indígenas, aspectos que se marcam: a) pela regulamentação da distribuição e uso da terra, pelos indígenas; b) pela incapacidade civil desses povos; c) pela definição de índio ou silvícola; e, d) pela condição imposta pelo Estado para o índio sair da condição de tutelado e passar à capacidade civil.

O Estatuto do Índio funciona atravessado por uma memória discursiva⁴ da colonização que constitui os sentidos de formação da identidade nacional e reverbera aos modos de uma replicação do que ocorreu na Europa com a instalação do capitalismo e a consequente ruptura da burguesia com a monarquia. No dizer de Pêcheux e Gadet (2010), diante da impossibilidade de aliar-se com a monarquia, a burguesia viu-se na necessidade de fazer aliança com a massa popular, e o fez sob a máscara da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

4 Segundo Orlandi (2015b, p.24), a memória discursiva “é o já dito que constitui todo dizer, ou seja, o que resulta da elaboração de um texto que surge como novidade e efeito de linearidade, estrutura-se por aquilo que já foi dito “antes, em outro lugar e independentemente”.

No caso do Brasil, diante das pressões dos organismos internacionais⁵, o Estado, não podendo mais retomar ou levar adiante o projeto de extermínio dos povos indígenas, foi forçado a tratar da cidadania desses povos e criar, para tanto, o Estatuto do Índio, um instrumento pelo qual se arquitetou um apagamento, impossível, da identidade indígena e de sua “transformação”, aos modos de um simulacro do homem civilizado, que o país pudesse orgulhosamente exibir.

Nesse cenário, o Estatuto do Índio instituiu, juridicamente, a qualificação dos sujeitos indígenas como “[...] indivíduos de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais **o distinguem da sociedade nacional**”, assim os meios/condições para inseri-lo na comunhão nacional deviam exigir: “[...] **conhecimento da língua portuguesa**; habilitação para o exercício de **atividade útil**, na comunhão nacional; razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional” (Brasil, 1973). Atendidos esses critérios, o índio poderia requerer sua liberdade da tutela estatal, adquirindo capacidade civil para fazer parte da comunhão nacional e, seria concedida por ato de um juiz, mediante inquérito que comprovasse o atendimento aos requisitos, conforme preconizam os artigos 10.º e 11.º da Lei n.º 6001/1973.

O requerimento de “liberação da tutela”, do indígena, ao Estado, o que lhe permitiria emancipar-se do jugo estatal, foi tema de muitos debates, pois à emancipação colocava-se a exigência de “adquirir civilidade”, ou seja, para estar apto a fazer parte da comunhão nacional, o índio deveria “deixar de ser índio”, uma vez não poder pertencer mais a um grupo étnico; ter de abrir mão das características culturais distintas da sociedade nacional; ter de dominar atividades consideradas contributivas ao desenvolvimento da nação; abandonar sua língua materna passando a falar a língua do outro, que se coloca na posição de “civilizado”. Seria necessário toda essa

5 Dentre as imposições internacionais, destacamos as exigências feitas aos investidores ou credores do Banco Mundial.

abnegação em troca da “liberdade”, que seria outorgada a ele, pelo Estado brasileiro, como prêmio pelo cumprimento dos requisitos para “deixar de ser índio”. Ou seja, o índio teria de submeter-se à condição do *sujeito de direito*, para vivenciar a ilusão da liberdade.

No dizer de Orlandi (2015c, p. 193), “[...] a figura do *sujeito de direito* não deixa de ser polêmica e muitas vezes sujeita a críticas”, pois essa figura jurídica “[...] legitima o sistema capitalista, escondendo desigualdades sociais, exploração e dominação, amparado por uma suposta ideia de liberdade e igualdade para todos”.

Desse modo, embora a Constituição Federal de 1988, tenha rompido com a tradição jurídica assimilacionista e tutelar, o Estatuto, com sua defesa de tutela do índio, pelo Estado, conflita com a Carta Magna⁶. É possível, segundo Lima (2015, p. 440) “[...] que nem todos os juízes do Brasil saibam que a lei 6001/1973 colide com o prescrito constitucionalmente”, pois, de modo geral, os efeitos da legislação indigenista de teor assimilacionista não cessaram com a promulgação da Constituição democrática de 1988, uma vez que continua circulando e fazendo circular a memória da colonização portuguesa, produzindo sentidos de supremacia e inferioridade, respectivamente, da sociedade não indígena na relação com as sociedades indígenas.

As reflexões sobre o modo de funcionamento discursivo da legislação, que trata dos interesses dos povos indígenas no Brasil, apontam, também, para questões outras relacionadas à constituição da sociedade brasileira e às políticas públicas que tratam das especificidades socioculturais. Dada as condições de produção⁷ de determinados textos jurídicos, relacionados à regularização (ou regulamentação) do sujeito indígena, enquanto cidadão brasileiro, e seu não cumprimento, é possível observar um funcionamento discursivo que faz laço com a abordagem de Guy Debord ([1967] 1997) a respeito das relações político-sociais sob a forma de um “espetáculo”, que em tese, servem para recobrir as mazelas das so-

6 Ver Constituição Federal, Art. 210.º, 230.º e 231.º

7 Ver: Pêcheux, ([1997] 2015); Orlandi ([1990] 2015).

iedades econômica, cultural e socialmente dominadas, um arranjo necessário ao fascismo estrutural do sistema capitalista.

Segundo Debord ([1967] 1997, p. 14), “o espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade, e como *instrumento de unificação*. Como parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda consciência”. (Grifos do autor). Em nossa sociedade, a soberania desse *instrumento de unificação*, a lei, é inquestionável.

Debord ([1967] 1997), diz que a lei é um *instrumento de unificação* que funciona separado, de um lugar específico. Ou seja, do lugar que normatiza e regula, atrai para si todo “o foco do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza é tão somente a linguagem oficial da separação generalizada” (Debord, [1967] 1997, p. 14).

Segundo Orlandi ([2007]2015a, p.55), “[...] a materialidade discursiva é linguístico-histórica” e é por esse funcionamento que memória e atualidade se esbarram produzindo o acontecimento discursivo. O Estado, enquanto gestor dos povos indígenas, produz, com suas práticas assimilacionistas, efeitos de sentido que contribuem para o silenciamento de aspectos histórico, social cultural e linguístico da constituição do sujeito índio, e produz marcas na história geral do Brasil.

Efeitos de dominação e resistência na/pela língua

Em termos linguísticos, por exemplo, o silenciamento de muitas línguas indígenas provocou uma perda irreparável à diversidade linguístico-cultural do país, pois, ao silenciar a língua, afeta-se, concomitantemente, a cultura, o conhecimento, os saberes tradicionais, a arte, a música, a poesia, a religião, o mito, a história etc. É nesse sentido que o silenciamento de determinadas línguas indígenas, empreendido tanto pelo Estado português, quanto pelo brasileiro, produziu novos modos de significar o indígena enquanto sujeito na sociedade, inclusive, no espaço mesmo das sociedades indígenas.

Orlandi ([1999] 2015), afirma que a Análise de Discurso é uma disciplina que se interessa sobre o trabalho com a língua não pelo sistema abstrato que lhe é constituinte, mas pela

[...] língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam, as situações em que se produz o dizer (Orlandi, [1999] 2015, p. 13-14).

No caso da população indígena, é preciso lembrar que se trata de sujeitos que falam e que, por um processo de resistência, têm lutado contra o silenciamento de suas línguas. O processo de atravessamento, desse sujeito, pela língua do colonizador instaura uma cisão que afeta a sua subjetividade e o modo como se significam nos processos de identificação com a língua do (O)outro, enquanto a língua que os ressignificam (Pêcheux, [1988] 2014), e de igual modo, afeta a todos pelos sentidos que sócio historicamente nos constituem como nação, sujeitos brasileiros.

Conforme Franchetto (2017, s/p), no Brasil existem cerca de 160 línguas indígenas ligadas às 40 famílias linguísticas, além das línguas isoladas. Esses números mostram que há uma variedade linguística no país, a qual “continua sendo silenciada, com estratégias variadas, empreendidas pelo Estado, por missões, meios de comunicação, escolas, em todos os níveis do chamado ‘sistema educacional’”⁸. Há, segundo a autora, um trabalho colocado em prática pelo Estado para manter a soberania da língua do colonizador.

Ainda segundo Franchetto (2017, s.p.),

8 Grifos da autora

Há um outro lado, todavia, sempre. A língua oficial nacional (no caso o português) domina as línguas nativas através da escrita, da escolarização, das mídias, e se insinua em cada uma com palavras, morfemas gramaticais, marcadores discursivos, expressões inteiras, dando origem às línguas “misturadas” faladas pelos mais jovens. Línguas morrem, novas línguas surgem dos interstícios, nas fronteiras, num constante processo de criatividade expressiva em novas variedades tanto orais como escritas (Franchetto, 2017, S/P).

Esse processo de silenciamento das línguas maternas das sociedades indígenas produz impactos nos processos de significação do sujeito indígena, causando um mal-estar pelo próprio funcionamento da(s) língua(s) em uso. Tecer essa reflexão nos remeteu a uma experiência pessoal: o discurso de um professor indígena, da etnia Karajá, em um evento⁹ no qual discutíamos educação popular. O professor, durante sua comunicação no evento, quis formular um dizer que marcasse seu lugar de professor indígena e militante da educação popular e dos direitos indígenas, para tanto, tentou buscar uma palavra, na língua portuguesa, que fizesse sentido em sua língua, mas concluiu: “[...] não encontro uma palavra para dizer, porque na língua de vocês, a palavra mais adequada seria resistência, mas essa é uma ‘palavra fraca’ não serve para o que eu gostaria de dizer”.

Payer (2009, p. 39), ao refletir sobre (a tentativa de) apagamento da língua materna de imigrantes para dar lugar à inscrição na língua nacional (brasileira), pontua duas “[...] dimensões discursivas da linguagem, que são a língua materna e a língua nacional”, as quais funcionam simultaneamente, ainda que o falante não se dê conta dessa imbricação que o toma/constitui. Isso ocorre, porque “[...] a língua apagada guarda um lugar no sujeito, como língua ‘apagada’ mesmo, sendo neste lugar que ela significa.” A língua apagada continua funcionando, inclusive, pela falta, pela impossibilidade de dizer o que só tem sentido na língua materna.

9 Diálogos do Araguaia, edição/2017, realizado em Confresa-MT.

No caso do Professor Karajá, não se trata exatamente de uma língua apagada, mas de uma língua interdita, pois é justamente o fato de não fazer sentido dizer na língua materna (a língua karajá), para um público que não pode compreendê-la, que interdita o seu dizer. Esse silenciamento da língua materna, no caso das línguas indígenas se realiza tanto pela interdição, quanto pela obrigação de dizer em uma língua outra, como podemos ler na formulação de Mário Juruna “[...] porque a gente é obrigado a aprender a português”¹⁰. Assim, tanto a interdição quanto a obrigação ressoam como efeito do fascismo da língua, do qual fala Barthes (2013, p. 14), cujo poder não impede, mas obriga a dizer de um jeito e não de outro. No caso, em uma língua e não em outra. Para dizer do fascismo que constitui a língua, o autor diz do exterior que a afeta no gesto de dizer, reconhecendo o estatuto da exterioridade, da historicidade segundo o qual “[...] a língua não se esgota na mensagem que ela engendra; ela pode sobreviver a essa mensagem e nela fazer ouvir, numa ressonância muitas vezes terrível, outra coisa para além do que é dito”.

Trata-se de ressonâncias da língua em funcionamento na produção do discurso, constituindo o que Orlandi ([1999] 2015, p.13) diz sobre a “língua no mundo”, com suas formas de significar o discurso, não só pelo que é dito, mas também, e principalmente, pelas condições de produção do dizer, e ainda por aquilo que não se pode dizer ou, pelo que precisa ser dito de um jeito e não de outro etc. Esse funcionamento, na relação com a nossa história de país colonizado, sobretudo, com a história das sociedades indígenas, produz, sobre a questão da língua (ou das línguas), um modo particularmente incisivo na produção da subjetividade.

O advento da independência não produziu uma ruptura com a língua do colonizador, pois a instauração dos textos jurídicos brasileiros tomou como referência a legislação portuguesa estruturada

10 Excerto de uma fala de Mário Juruna nos debates sobre a emancipação indígena que faz parte do conjunto de “filmes de arquivo”, que compõe o documentário Índio cidadão? (Juruna *apud* Arajeju, 2014).

sob uma política determinada historicamente pela ideologia da classe dominante, ou seja, de uma formação política (europeia) para ascensão do capitalismo que joga com a liberdade, não enquanto prática social, mas como um engodo tecnológico para atrair as classes dominadas e controlar a resistência.

A propósito dessa liberdade, Pêcheux e Gadet ([2004]2010, p. 37) afirmam que para se tornarem “[...] cidadãos, os sujeitos devem, portanto, *se liberar* dos particularismos históricos que os entavam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’ e sua língua materna”. Pode-se dizer, então, que os missionários, à serviço da Coroa portuguesa e depois, do Estado brasileiro, trabalharam incansavelmente a catequese, impondo o silenciamento da cultura, da religião e da língua para que a forma sujeito índio, uma vez atravessado pelos efeitos da catequização, adquirissem a liberdade, não para serem livres enquanto cidadãos, mas para servir ao desenvolvimento e ao progresso do país.

O trabalho de apagamento das línguas e das culturas, empreendido pelo Estado brasileiro desde o início da colonização teve (tem) seus efeitos na contemporaneidade, pois baseado no discurso legal do Estatuto do Índio, a própria Fundação Nacional do Índio (Funai) propôs, pelo modo de funcionamento do discurso, uma espécie de *apartheid* dentro das sociedades indígenas, dizendo quem e quando deveria “deixar de ser índio”, e quem deveria “continuar sendo índio”. O que, de resto, só reforça a desigualdade ao colocar indígenas/indígenas e indígenas/não indígenas na mesma condição político-social, fosse pelo próprio indígena, ao classificar os civilmente “capazes” e os “incapazes” de civilidade; fosse pelo não índio, pelo que se pode ler nos recortes dos dizeres de Juruna e de Krenak, respectivamente:

Pessoa que saiu não é aculturado coisa nenhuma, porque a gente tem obrigado a aprender a português. Então quem preparou isso, o presidente da Funai, está querendo discriminar o índio aculturado, tentando

diminuir o número do índio que tá na aldeia e diminuir também a terra indígena. (Juruna *apud* Arajeju, 2014). E, Quando o próprio presidente da Funai (Romero Jucá 1986 – 1988) forja esse discurso do índio aculturado, ele, na verdade, estava dando munição pros nossos inimigos aqui dentro do Congresso, no debate da Constituinte, para separar, dar tratamento diferenciado para aqueles povos indígenas que já tinham o reconhecimento dos símbolos nacionais, tipo a bandeira do Brasil, falava alguma coisa em português, tinham contato, sei lá, desde a década de 50, 60 com a sociedade brasileira. A ideia deles era que essa parte da nossa população não teria direito, sequer, a demarcação dos seus territórios porque não eram mais índios, né? (Krenak *apud* Arajeju, 2014).

O Estado brasileiro procurou engendrar, pelo jurídico, uma nova forma de dominação em que a lei bem exerceria seu papel na uniformização da diferença e na produção da divisão dos sujeitos e dos sentidos como uma violência insidiosa estruturada dentro das instituições indigenistas funcionando ao modo de uma “bobina da história” (Robin, 2016). Isto faz pensar, sobretudo, como as sociedades indígenas foram tratadas desde a chegada dos portugueses, ou seja, como se o seu estatuto histórico fosse “transparente”, sem qualquer constituição histórico-cultural (Orlandi, 2008).

Segundo Chauí (1999, p. 457), a tradição filosófica fornece um legado referencial que nos permite fazer separação entre as ações que realizamos livremente e aquelas que somos coagidos a realizar. De acordo com a autora não são livres as ações marcadas “[...] por violência técnica, quando se força uma pessoa ou um agente a realizar uma operação contrária à sua natureza; por violência moral e política, isto é, coação ou constrangimento da vontade sob o poder de um outro”. Fazemos, contudo, uma ressalva acerca da noção de liberdade para a Análise de Discurso, o que implica, necessariamente,

te, um deslocamento teórico, visto que a liberdade de que falamos não é empírica ou prática, dado que o sujeito, nessa perspectiva teórica, é, por natureza, assujeitado à ideologia e às instituições.

Na Lei n.º 6001 /63, o modo de funcionamento do discurso explica o fato de o Estado, sob o pretexto da proteção ao indígena, necessitar descaracterizá-lo para submetê-lo, pois, basta uma consulta rápida às normas jurídicas que tratam dos interesses coletivos da nação brasileira, para nos darmos conta de que não foram poucas as vezes que o Estado procurou, via regulação jurídica, apagar os povos nativos em seus aspectos, linguísticos, sócio-históricos e culturais, e isso produz um efeito de sentido indelével na nossa constituição social enquanto nação brasileira, que mesmo depois de decorrido cinco séculos desde os primeiros contatos, ainda sofrem os efeitos de uma coexistência indesejada por ambas as partes.

Considerações finais

No âmbito das políticas de constituição do Estado brasileiro e sua jurisdição, a alteridade indígena sempre foi tratada como inferior, tanto no paradigma da colonização quanto, posteriormente, no da nação independente. Segundo Krenak, (1999, p. 29), a concepção mais comum, no Brasil, sobre progresso e desenvolvimento é que ambos vieram “[...] naquelas canoas que aportaram no litoral; e que aqui estava a natureza e a selva e, naturalmente, os selvagens. Essa ideia continua sendo o que inspira o relacionamento dos demais brasileiros com as sociedades tradicionais daqui”.

O Estatuto do Índio constrói, pelo discurso, a projeção imaginária do não indígena sobre o indígena, fazendo funcionar sentidos de um real da língua e da história, pois o sujeito deseja dizer, formular de dentro da (sua) história. O que o jurídico produz, pela linguagem, permite que se questione a falta, o lugar da posição-sujeito estratificado pelas leis que o coloca em uma posição – projeção – [de cidadania] que não é aquela em que o sujeito se sente inscrito,

sobretudo, pela violência física e simbólica que a forma-sujeito histórica capitalista impõe à forma-sujeito histórica índio.

Diremos que, pela Lei n.º 6001/1973 – Estatuto do Índio, há, uma anulação da diferença do indígena, de sua língua [materna], em face de privilegiar a língua do direito, a língua que lhe soa estrangeira, justamente porque é uma língua outra, a do colonizador. Essa inscrição via processos de aculturação é da ordem de uma violência simbólica que obriga o indígena a se assujeitar à língua do jurídico como condição para ser sujeito de direito, cidadão, ignorando assim, a condição de ser *indígena*, ou seja, originário da terra¹¹. A inscrição do índio, na ordem da língua-jurídica, da língua do outro, ressoa sentidos de estrangeiro à posição daquele que tem na terra brasileira a sua ancestralidade.

Orlandi diz que há um apagamento em funcionamento em relação ao indígena enquanto sujeito brasileiro o qual “[...]existe como pressuposto na “consciência nacional”, [...] e qualquer discurso que se refira à identidade da cultura nacional já tem inscrita a exclusão do índio, necessariamente, como um princípio”. (Orlandi, 2008, p. 69). Para a Análise de Discurso, o investimento empreendido pelo Estado, via língua, para o silenciamento das culturas indígenas, é sintomático. O silêncio, nessa perspectiva, funciona como uma tecnologia por meio da qual o “Estado procura manter à distância, ignorar, e mesmo sufocar, a questão crucial do sujeito, isto é, dos modos com que o sujeito pensa, deseja, critica, resiste” (Orlandi, 2008, p. 65). Funciona, nesse lugar, o político na construção de consensos, ou seja, uma presença silenciada, capaz de produzir a tirania dos sentidos, nesse caso, sobre o sujeito indígena.

11 o verbete *indígena* no dicionário (Aurélio, 1975) não atribui sentido para índio, mas para “[...] (adj.) Originário de um país ou de uma localidade; (sub.) Pessoa natural do lugar ou país onde habita [...]”.

Referências

BARTHES, Roland. 1980. *Aula*. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. *Decreto 8072 de junho de 1910*. Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: [D8072 \(planalto.gov.br\)_ Acesso em: 08 set. 2020.](http://www.planalto.gov.br/_Acesso)

BRASIL. *Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

CHAUI, Marilena. O mau encontro. In: NOVAES, A. (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CUNHA, Manuela. Carneiro da. Política Indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 132-154.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, [1967], 1997.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas silenciadas, novas línguas. In: *Povos Indígenas no Brasil 2011/2016*. ISA, 2017

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer querer dizer*. Tradução Eni P. Orlandi. Colaboração Freda Indursky e Marise Manoel. São Paulo: Hucitec, SP. 1992.

ÍNDIO CIDADÃO?. Direção: Rodrigo Siqueira Arajeju. Produção: 7G Documenta e Machado Filmes. Brasil. Brasília, 2014. (Documentário – média- metragem). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>. Acesso: 23 de março de 2018.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro in: In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas: Ed. Pontes, 1988.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana*, v. 21, n. 2, p. 425-457, ago. 2015. ISSN 0104-9313. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n2/0104-9313>. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2003

MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. da. *O Ambiente no Discurso Jurídico da Política Pública Urbana no Estado de Mato Grosso*. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, SP, 2009.

ORLANDI, Eni. 1990. *Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, Eni. 1999. *Análise de Discurso: princípios de procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. 2007. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: *Papel da memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

ORLANDI. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores: 2015b.

ORLANDI, Eni. *Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa*. In: *Rua*. n. 21, v. 2. Campinas, SP, 2015c. p. 187 –198. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454>. Acesso em: 30 de out. 2020.

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. *Syneries Brésil* n° 7, 2009. p. 37-46. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/payer.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A língua inatingível*. Trd. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas, SP: Editora RG, 2010

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Trad. Cristiane Dias e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes, 2016.

SIRQUEIRA, Eranir Martins de. SOUSA, Neimar Machado de. A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a História Guarani/Kaiowá. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – HISTÓRIA GUERRA E PAZ, 23, *Anais* [...]. Londrina/PR: Mídia, 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 09 de fev. de 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Cristina Gonçalves Mallmann é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). É Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas nos campos da Sintaxe, da Prosódia e da Pragmática, filiadas, majoritariamente, ao Funcionalismo de base americana.

E-mail: adrianagoncalves.uerj@gmail.com.

Alexandra Bressanin: Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso e Mestre em Linguística pela mesma instituição. Pesquisadora do grupo de pesquisa GEPELCO/CNPq. É professora efetiva na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso. Atua na área de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas.

E-mail: alexbressanin@hotmail.com.

Alexandre Xavier Lima é Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Investiga o processo de gramatização, observando o impacto da formação do pensamento gramatical no ensino entre o Império e a República. É professor adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde atua no ensino básico, na disciplina de Língua Portuguesa, e no ensino superior, nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, situação que o permite refletir sobre as práticas de ensino atuais e sua constituição histórica.

E-mail: alexandrexl@gmail.com.

Aline Gaspar Pereira – Graduada em Letras Português (2014) pela Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Mestre em Letras (2022) pela mesma instituição, é Analista em Redação da Defensoria Pública do Estado de Rondônia, cargo que ocupa desde 2018. Integra o Núcleo de Estudos em Análise do Discurso e Ethos (Neade) da Unir e desenvolve pesquisas com base na Análise do Discurso.

E-mail: apmlunir@gmail.com.

Ana Cláudia Fernandes Ferreira é graduada (1999 a 2002), mestre (2003 a 2005) e doutora (2005 a 2009) em Linguística pela Unicamp. É docente do DL/IEL da Unicamp desde 2016 e Coordenadora Associada do Curso de Linguística do IEL/Unicamp desde 2023. Coordena o Grupo de Pesquisa O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas, credenciado no CNPq. Atualmente, pesquisa a construção cotidiana dos saberes linguísticos sobre a(s) língua(s) do/no Brasil.

E-mail: anacla99@unicamp.br.

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta - Licenciada Em Letras pela Unemat (1989), Mestre e Doutora em Linguística pela Unicamp (2003/2009), Pós Doutora pela UFMG (2019); Professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, aposentada e colaboradora do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Linguística - PPGL/Unemat; coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisa da Linguagem – CEPEL/Unemat, (2009 - 2010); Diretora Pró tempore do Instituto de Linguagem/Unemat (2010 - 2011). Coordenadora do PPGL/Unemat (2012 - 2015). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, discurso, cidade, Políticas públicas ambientais, ecologia, língua e ensino.

E-mail: analuizart@unemat.br.

Andréa Rodrigues - Professora Associada do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. Doutora em Letras pela PUC-Rio, com estágio de doutorado na École des Hautes Études em Sciences Sociales e

Pós-Doutorado na UNIRIO. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de estudos em Língua e Discurso (NELID) - UERJ, e membro do grupo Conhecimento, história e língua - UNIR. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso e História das ideias linguísticas.

E-mail: andrearodrigues.lettras@gmail.com.

Angélica Paixão dos Santos é Professora Substituta no Instituto Federal de Rondônia – IFRO *Campus* Ariquemes, atua na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2018) e Mestrado em Letras pelo PPGML/UNIR (2021). É membro do GPeCheli - Grupo de Pesquisa Conhecimento, História e Língua e, nele, realiza pesquisas na área da Análise de Discurso Materialista e História das Ideias Linguísticas (HIL).
E-mail: angelpaixaolp@gmail.com.

Bruna Alves Goulart é graduanda em Letras (português/literaturas) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro do Projeto Arquivos de Saberes Linguísticos (UERJ/Faperj) e bolsista de Iniciação Científica (UERJ/Faperj). Realiza pesquisa em História das Ideias Linguísticas na sua relação com a Análise de Discurso materialista.

E-mail: brunalvesg10@gmail.com.

Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior é Doutorando em Letras: linguagem e identidade, pela UFAC, Mestre em Letras, Graduado em Letras Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Graduado em Direito, pela UNIR, além de ser graduado em Pedagogia, pela Intervale, e graduando em Ciências Biológicas, pelo IFRO. Na UNIR, é Técnico em Assuntos Educacionais da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA-UNIR) e também é Professor Substituto do curso de Pedagogia, do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED-UNIR). É pesquisador do Grupo de Pesquisa: Conhecimento, História e Língua (GPeCheli), onde atua nas linhas de pesquisas Análise de Discurso e História do Conhecimento e das Línguas, é técnico do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências Socioambientais e Políticas Públicas - GEPCAP e é discente do Grupo de Pesquisa DEVIR-AMAZÔNIA: Literatura, Edu-

cação e Interculturalidade. Também é membro da coordenação geral do Encontro Nacional em Análise de Discurso (ENADIS).

E-mail: carlos.junior@unir.br.

Carolina Rodríguez-Alcalá é pesquisadora e docente no Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Nudecri) e no Departamento de Linguística do IEL, da UNICAMP. É doutora em Linguística por essa universidade (2000). Realizou estudos pós-doutorais na École Normale Supérieure – Lettres et Sciences Humaines e na Universidade de Paris III – Sorbonne Nouvelle, França (2002-2003). Dedicar-se principalmente aos seguintes temas: discursos sobre o guarani; nacionalismo linguístico; políticas de língua; gramatização do guarani (período colonial); relações língua - cidade; ambiência urbana; imagem e discurso visual.

E-mail: carolina@unicamp.br.

Daniela Porte - Professora Adjunta no Departamento de Línguas e Literatura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) da UERJ. Com graduação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2000). Especialista em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português/2008) e em Leitura e Produção de Textos (UFF/2007). Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (2010). Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Realiza pesquisa na área de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura para Educação de Jovens e Adultos/Educação Popular.

E-mail: danielaporte7@gmail.com.

Daniele Barros de Souza é graduanda em Letras (português/literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro do projeto Arquivos de Saberes Linguísticos (SaberLing/UERJ/Faperj), bolsista de extensão e voluntária de Iniciação Científica (UERJ). Realiza pesquisa em História das Ideias Linguísticas na sua relação com a Análise de Discurso materialista.

E-mail: danielebssouza@gmail.com.

Diego Michel Nascimento Bezerra graduou-se, pela UFPA, em Língua Portuguesa pela UFPA (2006) e em Língua Espanhola (2014). Concluiu, por esta instituição, mestrado em Letras (2016). Em 2021, tornou-se doutor em Linguística pela Unicamp. É membro do Grupo de Pesquisa O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas, credenciado no CNPq. Tem experiência em Análise de Discurso, desenvolvendo pesquisas sobre a constituição dos saberes sobre línguas indígenas faladas na Amazônia.

E-mail: diegomnbecerra@gmail.com.

Élcio Aloisio Fragoso é professor adjunto no Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV/UNIR) e atualmente está como coordenador no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGML/UNIR). Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fez estágio de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS/CAP/UFMS. Desenvolve pesquisa em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Lidera o GRPesq Conhecimento, História e Língua (GPeCheli-CNPq/UNIR). E-mail: elciofragoso@unir.br.

Fernanda Moraes D’Oliveira é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). É Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Desenvolve pesquisas na área de Análise do Discurso materialista.

E-mail: fernanda.dolivo@gmail.com.

Joelma Aparecida Bressanin: Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Docente e pesquisadora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade do Estado de Mato Grosso. Líder do grupo de pesquisa GEPELCO/CNPq e coordenadora do projeto “A gestão do social no/pelo Estado: os sentidos de (des)igualdade em discursividades contemporâneas” (UNEMAT/FAPEMAT). Atua na área de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas.

E-mail: bressanin.joelma@unemat.br.

Jonas Prado Barbosa: Indígena da etnia Yebá-mahsã, como são autodenominados, na Terra Indígena Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira- AM. É graduando do curso de Bacharelado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e pesquisador de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, com o Projeto “Política de Línguas: uma análise da prática da cooficialização das línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira” (Processo nº 2022/14415-7).

E-mail: jonas.prado@estudante.ufscar.br.

José Horta Nunes nasceu em Campinas, em 1964. Graduado em Letras pela PUCCAMP e Doutor em Linguística pela UNICAMP, atua em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Lexicografia Discursiva. É autor do livro *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Dedicase também à história da leitura, léxico urbano e divulgação científica e cultural.

E-mail: jhnunes@unicamp.br.

José Ricardo Menacho Tramarin De Oliveira Carvalho: Doutor em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Curso de Direito da UNEMAT, *Campus* Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres-MT. Pesquisador do Grupo de Pesquisa GEPELCO/CNPq e membro do projeto “A gestão do social no/pelo Estado: os sentidos de (des)igualdade em discursividades contemporâneas” (UNEMAT/FAPEMAT). Atua na área de Análise de Discurso, Direitos Humanos e História do Direito.

E-mail: menacho@unemat.br.

Josimar Maciel Cordeiro é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduado em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Amazonas. Membro do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC). Desenvolve pesquisa sobre o português falado por comunidades ribeirinhas no âmbito da Linguística Teórica e Descritiva.

E-mail: josimarmaciel177@gmail.com.

Juciele Pereira Dias: é bolsista Prociência (FAPERJ) e professora do Departamento de Línguas e Literatura e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com estágio na Université de Franche-Comté (PDEE-CAPES). Pós-Doutorado na Universidade Federal Fluminense (PNPD-CAPES) e Pós-Doutorado Sênior no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PDS-FAPERJ). Desenvolve pesquisas em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e História da Educação.

E-mail: juciele.dias@uerj.br.

Luciana Nogueira: é professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio na Université Paris 13 (PDSE-Capes). Pós-Doutorado na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) (PNPD-CAPES). Desenvolve pesquisas em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Semântica da Enunciação.

E-mail: luciana.nogueira@ufscar.br.

Marília Lima Pimentel Cotinguiba – Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp de Araraquara/SP. É pós-doutora pelo Núcleo de Estudos Populacionais - NEPO/UNICAMP. Atualmente, é Pró-Reitora de Cultura Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Rondônia. É professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UNIR. Realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada e Análise do discurso de linha francesa. Realiza pesquisas na área de migração, políticas públicas e direitos humanos para imigrantes, ensino de Língua Portuguesa para imigrantes.

E-mail: mpimentel9@gmail.com.

Milene Maciel Carlos Leite é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. É Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Desenvolve pesquisas na área de Análise do Discurso materialista.

E-mail: milenemcl@gmail.com.

Neures Batista de Paula Soares - Licenciada em Letras/Espanhol; Mestre e Doutora em Linguística pela UNEMAT (2011/2016/2023). É servidora pública da educação na Prefeitura Municipal de Confresa-MT. Atuou como coordenadora do curso de Letras da Unemat/*Campus* do Médio Araguaia - Programa Parceladas (2015 – 2016); professora formadora do PNAIC (2017-2018); atualmente, desempenha a função de Assessora pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação de Confresa-MT. Tem experiência na área da Linguística, com ênfase na Análise de Discurso, interessando – se principalmente pela língua, linguagem, ensino, discurso audiovisual e sociedades indígenas.

E-mail: neures_paula@hotmail.com.

Priscylla Pirasol de Carvalho Marchioni é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Pampa. Atualmente é professora substituta do Instituto Federal de Rondônia. Membro do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC). Desenvolve pesquisa sobre o português falado por comunidades indígenas no âmbito da Linguística Teórica e Descritiva.

E-mail: pripmarchioni@gmail.com.

Quesler Fagundes Camargos é Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Educação Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Membro do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC) e do Grupo de Pesquisa Conhecimento, História e Língua (GPeCheli). Desenvolve pesquisa em Teoria e Análise Linguística principalmente de línguas indígenas brasileiras a partir de pressupostos teóricos da tipologia linguística e desenvolvimentos recentes da Teoria Gerativa.

E-mail: queslerc@gmail.com.

Silvia Adélia Henrique Guimarães é doutora em Língua Portuguesa e Mestre em Linguística pela UERJ. Graduada em Letras (UNIGRANRIO), é especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela mesma Universidade, e em Elaboração Curricular e Prática Docente na Educação

Básica pela FEBF/UERJ. É bolsista Prociência da UERJ e professora adjunta na UERJ, atua no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), tanto na educação básica, quanto na graduação. Interessa-se pelo diálogo inter/multidisciplinar com o campo da Geografia, História e Ciências Sociais que impliquem, também, a educação linguística para o antirracismo. Participa do Grupo de Pesquisa INTEGRA (Interação, Texto e Gramática), que reúne pesquisadores da UFF, da UFRRJ e da UERJ.
E-mail: sguimaraes05@hotmail.com.

Tania Conceição Clemente de Souza tem Doutorado em Linguística pela UNICAMP e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 7. É Professora Titular lotada no Departamento de Antropologia do Museu Nacional-UFRJ e Bolsista Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Tem orientado dissertações e teses que discutem a forma como se textualiza o político em textos verbais e não verbais, pelo viés da Análise de Discurso. Atua na supervisão de Pós-Doutorado, com suporte de CNPq e FAPERJ. Edita *Policromias — Revista de estudos do discurso, imagem e som*.
E-mail: tania.clemente@mn.ufrj.br.

Thairly Mendes Santos é graduanda em Letras (português/literaturas) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro do Projeto Arquivos de Saberes Linguísticos (UERJ/Faperj) e bolsista de estágio interno e voluntária de Iniciação Científica (UERJ). Realiza pesquisa em História das Ideias Linguísticas na sua relação com a Análise de Discurso materialista.
E-mail: thairlys@gmail.com.

Thaís de Araujo Costa é procientista (UERJ/Faperj) e professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas pela UFF e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É coordenadora do Arquivos de Saberes Linguísticos (SaberLing/UERJ/Faperj) e uma das coordenadoras do Laboratório de Estudos em Gramática & Discurso (Lab-GraDis/UERJ/Faperj). Realiza pesquisa em História das Ideias Linguísticas na sua relação com a Análise de Discurso materialista.
E-mail: araujo_thais@yahoo.com.br.

MEMÓRIA E ATUALIDADE DA AMAZÔNIA: ensino e línguas resulta de relações de trabalho do Grupo de Pesquisa “Conhecimento, História e Língua” (GPeCHeLi-CNPq/UNIR) e pesquisadores parceiros filiados à Análise de Discurso e à História das Ideias Linguísticas, que vêm contribuindo em uma compreensão dos processos de produção dos conhecimentos, pela língua, na sociedade e na história. Por essas parcerias interinstitucionais, lançamos novos gestos de leitura, outros objetos à cena, para analisar as práticas institucionais e não institucionais, cotidianas, de saber e de poder, tendo em vista os pontos de encontro dessa memória que tanto oprime os povos da Amazônia e assim nos oprime, bem como a atualidade dos gestos de resistência diversos desses povos na história. É o acontecimento da emergência dos saberes indígenas, dos seus sujeitos, suas memórias, suas línguas de oralidade neste país de fronteiras imaginárias que chamamos de Brasil.

