Odete Burgeile
(Organizadora)

SOCIOLINGUÍSTICA NA AMAZÔNIA

Volume II

UNIFAP
Editora

SOCIOLINGUÍSTICA NA AMAZÔNIA

Volume II

ODETE BURGEILE

(Organizadora)

SOCIOLINGUÍSTICA NA AMAZÔNIA

Volume II

Macapá-AP
2017

Copyright © 2017, Autores

Reitora: Prof.ª Dr.ª Eliane Superti
Vice-Reitora: Prof.ª Dr.ª Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Pró-Reitora de Administração: Wilma Gomes Silva Monteiro
Pró-Reitor de Planejamento: Prof. MSc. Allan Jasper Rocha Mendes
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.ª Dr.ª Camila Maria Risso Sales
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.ª Dr.ª Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. MSc. Adolfo Francesco de Oliveira Colares
Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá
Tiago Luedy Silva

Editor-Chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá
Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Ana Paula Cinta	Luis Henrique Rambo
Artemis Socorro do N. Rodrigues	Marcus André de Souza Cardoso da Silva
César Augusto Mathias de Alencar	
Cláudia Maria do Socorro C. F. Chelala	Maria de Fátima Garcia dos Santos
	Patrícia Helena Turola Takamatsu
Daize Fernanda Wagner Silva	Patrícia Rocha Chaves
Elinaldo da Conceição dos Santos	Robson Antonio Tavares Costa
Elizabeth Machado Barbosa	Rosilene de Oliveira Furtado
Elza Caroline Alves Muller	Simone de Almeida Delphim Leal
Jacks de Mello Andrade Junior	Simone Dias Ferreira
José Walter Cárdenas Sotil	Tiago Luedy Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S678s

Sociolinguística na Amazônia / Odete Burgeile (organizadora) – Macapá : UNIFAP, 2017.
152 p.

ISBN: 978-85-62359-96-5

1. Sociolinguística. 2. Linguística. 3. Sociedade. 4. Amazônia. I. Odete Burgeile. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD: 410

Capa e editoração eletrônica: Editora da Universidade Federal do Amapá

Editora da Universidade Federal do Amapá
Site: www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, Campus Marco Zero do Equador
Macapá-AP, CEP: 68.903-419

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

1. AFRICANIDADES RELIGIOSAS *IN* EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS EM SAMBAS-ENREDO PAULISTANOS- "*AXÉ, ILÊ E OXUM*" 08
Tiago José Freitas Batista, Rosália Aparecida da Silva, Terezinha Andrade da Costa

2. AS DIFERENTES VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA NO CANTO DA "TRISTEZA DO JECA".....21
Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira, Grazielle Vieira Garcia, Núbia Lopes, Paula de Brito Martins

3. A DESMISTIFICAÇÃO DOS PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS GRAFOCÊNTRICOS MEDIANTE A LITERATURA DE CORDEL.....35
Rélenny Vilas Bôas Cerqueira Pereira, Elizete Ramos Bravo, Odete Burgeile

4. UM BREVE ESTUDO SOBRE EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS NA LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 46
Admilton José de Oliveira, Amarildo Spinola, Marcelo Ranzula

5. POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL: HISTÓRICO E MANIFESTAÇÕES ATUAIS 61
Jéssica Mara Bergonzini da Silva e Jória Baptista de Souza Lima, Patrícia da Silva Soares

6. LÍNGUA INGLESA E O LETRAMENTO CRÍTICO 73
Daianne Severo da Silva, Laira Katryne Moraes Gerhardt, Pancho R. Pinheiro Lázaro, Odete Burgeile

7. LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 81
Franciana Bonadeu da Silva, Michelem Leite dos Santos, Odete Burgeile

8. PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PROJETOS DE EXTENSÃO 90

Daianne Severo da Silva, Elvia Rocha Duarte Neves, Odete Burgeile

9. A SOCIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA.....98

Maria Janete Gonçalves Machado Rodrigues, Emanuel Jadir Correa Siqueira, Geanne Leite

10. INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS EM AMBIENTES SOCIAIS 107

Ednaldo Tartaglia Santos, Odete Burgeile

11. MASSACRE DE CORUMBIARA: O DISCURSO DO MINISTÉRIO PÚBLICO COMO LEGITIMAÇÃO DA ESTRUTURA AGRÁRIA 122

Dieine Gomes de Andrade e Júlio César Barreto Rocha

12. LINGUA DE SINAIS PAITER SURUÍ DE RONDÔNIA 138

João Carlos Gomes, Luciana Coladine Bernardo Gregianini, Miriã Gil de Lima Costa, Rosiane Ribas de Souza Eler

APRESENTAÇÃO

Os estudos linguísticos relacionados aos sociais ganham espaços em pesquisas científicas, em livros, em debates de congressos e em documentos norteadores da educação básica e superior. Assim, este livro procura reunir trabalhos que congregam os estudos da língua e das linguagens da sociedade. Os leitores de **Sociolinguística na Amazônia –volume II** encontrão textos de pesquisadores brasileiros reunidos, transitando entre os seguintes eixos temáticos: língua e variação linguística, língua e políticas linguísticas e, também, língua e ensino.

O livro foi produzido por pesquisas do Mestrado Acadêmico em Letras, do Mestrado em História e Estudos Culturais e do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais- GELLSO.

Para abrir os temas, Freitas Batista, Silva e Costa apresentam e classificam a regularidade do aparecimento de empréstimos linguísticos que remetem a africanidades religiosas nos sambas-enredo do grupo especial das Escolas de Samba do carnaval paulistano de 2017. A segunda seção, escrita por Oliveira, Garcia, Lopes e Martins, pretende realizar um cotejamento entre as interpretações da música "Tristeza do Jeca" de 1958 e 2003, cuja letra original foi escrita em 1918 por Angelino Oliveira. A análise levou em conta os fatores de variação linguística. Cerqueira Pereira, Ramos Bravo e Burgeile verificam o quão importante é a Literatura de Cordel no combate aos preconceitos linguísticos embasados no etnocentrismo e no grafocentrismo, ao analisarem o poema "A triste partida" do poeta Antônio Gonçalves da Silva, conhecido popularmente como Patativa do Assaré, da região nordeste do Brasil. Oliveira, Spinola e Ranzula fazem um estudo sobre empréstimos linguísticos na Libras – Língua Brasileira de Sinais. O objetivo foi focalizar a Libras enquanto um sistema linguístico regrado, mas sujeito às modificações decorrentes do uso efetivo. Bergonzini da Silva, Souza Lima e Soares têm o intuito de introduzir a temática de Política Linguística, correlacionando a manifestações históricas no Brasil desde a instituição da língua portuguesa como idioma oficial. Severo da Silva, Gerhardt, Lázaro e Burgeile discutem ações de Projetos de Línguas, desenvolvidas nos espaços do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Humaitá, dando destaque às práticas de Letramento Crítico, com o propósito de apresentar abordagens inovadoras ao contexto do processo ensino-aprendizagem

de línguas. Bonadeu da Silva, Leite dos Santos e Burgeile apresentam uma análise de um estudo sobre a leitura crítica nas aulas de língua estrangeira na educação básica, em uma escola pública de Porto Velho. Severo da Silva, Duarte Neves e Burgeile abordam ações de extensão realizadas em três escolas públicas de Humaitá, discutindo sobre língua/linguagem, sobretudo, nos espaços mais carentes, considerando o contexto humaitaense. Rodrigues, Correa Siqueira e Leite apontam uma direção para o ensino de língua portuguesa, tomando como base a sociolinguística em sala de aula, em que o respeito às diferenças dialetais é fundamental ao considerar a educação em termos interculturais e transculturais, numa perspectiva transdisciplinar. Tartaglia Santos e Burgeile verificam as estratégias linguísticas desenvolvidas por um grupo de haitianos para a aquisição da língua portuguesa, em Porto Velho. Gomes de Andrade e Barreto Rocha analisam o discurso reproduzido pelo Ministério Público em duas peças processuais juntada aos autos do processo-crime na fase probatória do massacre de Corumbiara. Encerrando as seções da coletânea, Gomes, Gregianini, Lima Costa e Souza Eler fazem o mapeamento dos Sinais Paiter Suruí na escola, na família e na comunidade.

Agradecemos aos autores que produziram os textos e esperamos que reflexões sejam oportunizadas para enriquecer este campo de pesquisa.

Porto Velho, maio de 2017.

Odete Burgeile

Organizadora

AFRICANIDADES RELIGIOSAS *IN* EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS EM SAMBAS-ENREDO PAULISTANOS: *"AXÉ, ILÊ E OXUM"*.

Tiago José Freitas Batista[1]
Rosália Aparecida da Silva[2]
Terezinha Andrade da Costa[3]

1 INTRODUÇÃO

O Carnaval de São Paulo do grupo especial, do ano de 2017, agrupa quatorze agremiações[4], na contemporaneidade seus desfiles acontecem no sambódromo do Anhembi (Figura 1), na zona norte paulistana. É o carnaval que mais cresce no Brasil em número de turistas, geração de emprego e em qualidade artística. Cada Escola de Samba investe em média R$ 2,9 milhões cada para produzir o espetáculo. (OBSERVATÓRIO DO TURISMO, 2016).

As escolas paulistanas do grupo especial empregam cerca de 1.750 profissionais, dentre costureiras, aderecistas, pintores e escultores, entre outros. Segundo nota de divulgação da folia paulistana, expedida pela liga das escolas de samba de São Paulo, "os números do Carnaval de 2016 mostram a grandiosidade do evento. Foram gastos mais de R$ 650 milhões de reais na cidade de São Paulo, sendo R$ 250 milhões só no Sambódromo. A venda de pacotes de viagem teve aumento de 6% na época e os desfiles obtiveram público de mais de 120 mil pessoas em 4 dias de apresentação" (LIGA DAS ESCOLAS DE SAMBA DE SÃO PAULO, 2016).

[1] Especialista em Docência o Ensino Superior pela UNICID/SP, Especialista em Tecnologias e Educação a Distância pela UNICID/SP, Especialista em Gestão de Marketing e Comunicação Integrada pela UNIMAUÁ/SP, bolsista da CAPES no Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. tiagofreitas.professor@gmail.com
[2]Especialista em Administração Pública pela FORTIUM/Brasília e em Jornalismo Empresarial pela Multiron/Rondônia, Jornalista do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Mestranda em Letras da Universidade Federal de Rondônia. rosalia.silva@ifro.edu.br
[3] Especialista em Gestão de Educação a Distância pela UFF/RJ, bolsista da CAPES no Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. terezinha.unir@gmail.com
[4] Escolas de Samba

FIGURA 1 – Sambódromo do Anhembi, em São Paulo

Fonte: Foto Jornal Folha de São Paulo. Crédito: Anhembi/Reprodução. Disponível em <http://guia.folha.uol.com.br/shows/1227874-vai-ao-anhembi-veja-a-ordem-dos-desfiles-como-chegar-eo-que-comer-por-la.shtml>, acessado em 22 Jan 2017.

Goes (2009, p. 244) muito bem aborda a pluralidade de temas que o gênero discursivo carnaval pode oferecer, caracterizando-se como uma vasta "fonte inesgotável de assuntos a serem pesquisados sob as mais diferentes perspectivas", o que comprova "a importância e a dimensão que a celebração alcançou entre nós".

Sobre essa constante multitemática que os assuntos de carnaval possibilitam em pesquisas acadêmicas, esta pesquisa sociolinguística se situará nos empréstimos linguísticos relacionados em sambas-enredos por Escolas de Samba de São Paulo que detém intensa ligação em seus enredos com temáticas afro religiosas. Sobre esse vínculo entre sagrado e profano Pereira (2004, p. 44) menciona que o Carnaval tem suas "origens articuladas de diferentes maneiras em várias culturas, acentuam o sentido polimórfico que o caracteriza. O carnaval, por causa da dimensão ritual, inaugura um tempo específico para a sua manifestação". Esse autor aprofunde que:

> Trata-se do tempo cíclico, que rompe a linearidade do tempo histórico e possibilita a reconstituição – ainda que passageira – do universo social através de novas regras. Essas regras invertem e transgridem as que vigoram no cotidiano e são responsáveis pela instauração de uma teia heterogênea de realizações e significados. Isso quer dizer que, de antemão, é necessário pensar o carnaval a partir de sua pluralidade, fato que abre espaço para os conflitos e negociações entre os valores do sagrado e do profano. (PEREIRA, 2004, p. 44)

Barbosa (2010, p. 14) menciona que "a capital paulista, no período entre 1913 e 1960 está inserida uma primeira fase, onde teríamos a Umbanda Empretecida, baseada na manifestação dos negros escravizados, pertencentes ao grupo banto, vindos da região de Angola e Congo", por essa razão afirmam Amaral e Silva (2006, p. 107) que nesses idos as relações de afinidades uniram sambistas e mães de santo em São Paulo. Na Figura 2 é possível detectar essa proximidade.

FIGURA 2 – Comissão de Frente da Mancha Verde (2012) representando os Orixás

Fonte: Foto Site Galeria do Samba. Pasta Laionel - 25/02/14. Disponível em < http://www.galeriadosamba.com.br/espacoaberto/topico/189267/0/2/0/>, acessado em 22 Jan 2017.

Na perspectiva do presente estudo sobre as africanidades religiosas está a abordagem sobre o aparecimento da sistemática e ritualização dos símbolos maravilhosos e fantásticos que operam dessa religião como empréstimos linguísticos nos sambas-enredos a serem analisados. Segundo Gois (2013, p. 321) o Candomblé "se organiza a partir do culto aos Orixás[5], Inquices e Voduns, divindades originárias do panteão africano, mas também incluem as Entidades do universo mítico-religioso do Brasil, tais como Caboclos e Marujos, considerados, por alguns, espíritos de antepassados e geralmente subordinados àquelas outras divindades supracitadas".

2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Os estudos sociolinguísticos surgidos no século passado, especialmente a partir da década de 1960, são um aprofundamento e uma crítica ao que se privilegiava no estudo da língua até então, ao não se considerar o lado "social" e as condições externas que dela também fazem parte. A língua passa a ser analisada mais que um código e sua estrutura interna, tendo em vista ter sido desenvolvida pelo homem para a transmissão de pensamentos, de ideias, para a interação entre os indivíduos agrupados em comunidades. Martelotta (2015, p. 147) mensura que "o indivíduo, inserido numa comunidade de fala partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiência e atividades. Daí resultam várias semelhanças entre o modo como ele fala a língua e o modo dos outros individualmente". Confere ainda o autor que:

[5] Figura 2

> Nas comunidades organizam-se agrupamentos de indivíduos constituídos por traços comuns, a exemplo de religião, lazeres, trabalho, faixa etária, escolaridade, profissão e sexo. Dependendo do número de traços que as pessoas compartilham, e da intensidade da convivência, podem constituir-se em subcomunidades linguísticas. (MARTELOTTA, 2015, p. 148).

Pertencente a toda uma comunidade, a língua é código aceito convencionalmente, que ao mesmo tempo evolui, apresenta variações e se transforma através do tempo. "Algumas palavras perdem ou ganham fonemas, outras deixam de ser utilizadas; novas palavras surgem, de acordo com as necessidades, sem contar os 'empréstimos' de outras línguas com as quais a comunidade mantém contato". (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 07). Verifica-se, portanto, que a sociedade existe através da linguagem e é representada pela junção de língua, sociedade e cultura. De acordo com Maingueneau, a linguagem:

> Seria a capacidade de comunicação oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio das quais cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem. A questão do social, portanto, está diretamente ligada à noção de língua, porque é a noção de sociedade que vai permitir a delimitação desse particular que é a língua, à vista do universal que é a linguagem. (MAINGUENEAU, 2002, p. 41)

Stuart Hall também partilha que a língua é um sistema social, "falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa cultura e em nossos sistemas culturais" (HALL, 2006, p. 40). A relação entre a cultura e a linguagem, tão ampla quanto complexa, abrange desde a consideração de que as estruturas linguísticas possam se edificar a partir de uma situação cultural até a afirmação, em sentido contrário, de que os costumes linguísticos de determinados grupos tenham moldado fundamentalmente a cultura desses povos. Ou seja, a linguagem modifica a cultura e esta modifica aquela. Vale salientar que os seres humanos dela fazem uso, modificam-na, mas não a detêm para si ou não a possuem isoladamente.

2.1 ESTRANGEIRISMOS E EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS

O objeto de estudo de um trabalho "(socio)linguístico" é voltado para a comunidade, partindo da língua para se definir o grupo e suas relações sociais. Para Calvet (2002, p. 108) "com efeito, em um grupo social, há falantes, códigos, variedades de códigos, relações dos falantes com esses códigos e situações de comunicação. A tarefa do linguista é, portanto, descrever cada um desses elementos". Define-se que a tarefa desta presente análise terá como foco um samba-enredo, gênero encontrado no carnaval, festividade popular de excelência heterogênea, que reúne os mais variados grupos sociais numa só harmonia (dos moradores de

favelas a turistas dos mais variados países e elite nacional).

Por se tratar de um evento ligado às origens africanas do povo brasileiro, já em sua constituição as letras do carnaval serão momento de contato entre culturas, que como fenômeno coletivo poderá ser categorizado pelos empréstimos linguísticos em que se utiliza de termos de outra língua com adaptações de pronúncia (CALVET, 2002, p. 108). Estabelece-se, então, que um empréstimo representa generalizadamente a utilização de algo (no caso, uma unidade lexical) que pertença a *outrem,* e passa a integrar a língua nacional. Ressalta-se que no primeiro momento, o termo adotado é um "neologismo" e a ele se intitula "estrangeirismo". À medida que passa a fazer parte da língua nacional, não mais sendo considerado estranho, esse empréstimo passa a constar, inclusive, nos dicionários. Para Garcez e Zilles:

> Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo. A noção de estrangeirismo, contudo, confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que originou o empréstimo (Garcez; Zilles, 2004, p. 15).

Para Câmara Júnior (1989, p. 269), os empréstimos abrangem "(...) todas aquelas aquisições estrangeiras que uma língua faz em virtude das relações políticas, comerciais ou culturais, propriamente ditas, com povos de outros países". Biderman (2001) indica três diferentes tipos de estrangeirismos que ocorrem na língua portuguesa: 1] Decalque — versão literal do lexema-modelo concretizado, tendo em vista que tais palavras são calcos literais da palavra estrangeira, por exemplo, retroalimentação, supermercado e cartão de crédito; 2] Adaptação da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira, quando, em geral, o estrangeirismo já foi adotado há muito tempo pela nossa cultura, por exemplo, boicote (*boy-cott*), clube (*club*) e drinque (*drink*); e 3] Incorporação do vocábulo com a sua grafia original, por exemplo, hardware, check-up e *best sellers*.

Os empréstimos linguísticos são imanentes aos sistemas linguísticos e podem contribuir para a inovação linguística e consequente renovação lexical. Além disso, Carvalho (2002, p. 21) confirma que todos os empréstimos só podem ser reconhecidos ao se adaptarem a padrões criados pelos termos populares, tanto no nível fonológico, quanto na tipologia silábica, além da estruturação morfológica.

Cunha (2003, p. 5-6) considera palavra estrangeira "aquela palavra que, embora usada por alguns dos nossos escritores e, mais frequentemente, na linguagem da imprensa, ainda não foi completamente adaptada ao nosso idioma". E complementa: "aquela palavra que proveio

de uma língua estrangeira (palavra esta que não pertence, portanto, ao nosso patrimônio latino) e que foi introduzida em português e nele perfeitamente adaptada". Andrade e Medeiros (2001, p. 260) conceituam estrangeirismo como "palavra estrangeira utilizada dentro de um sistema linguístico sem que faça parte de seu acervo lexical. Ela é sentida como externa ao vernáculo dessa língua". Para Weg e Jesus (2011, p. 26), "é o uso de termos ou expressões tomadas por empréstimo de outras línguas". Na visão de Faraco (2001), estrangeirismo:

> É o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo. (FARACO, 2001, p. 15)

2.2 O CANDOMBLÉ

No candomblé há uma supremacia divina que segundo Santos (2010, p. 30) é *Olorum*, o criador do mundo, mas "seu culto é feito através das divindades que ordenam o mundo e a vida das pessoas". Há um outro estudioso que se aprofunda sobre essa temática: Verger (2000, p. 450-451). Ele advoga que "o culto aos Orixás é uma designação do Deus Supremo Olorum. Ao decidir criar o mundo, Olorum encarregou a Oxalá, seu filho primogênito, a tarefa de executá-la, providenciando para o mesmo o que era necessário. Este, no entanto, fracassa na tarefa, a qual é repassada para Odudua", que criara o universo com a ajuda de outros Orixás. Dessa forma, conta Gois (2013, p. 324) que dessa maneira:

> Cada Orixá se encarregou de um domínio da criação: Oxossi com as matas e Ossaim com as folhas; Iemanjá com as águas salgadas e Oxum com as águas doces, e assim sucedeu com Ogum, Xangô, Iansã, Oxalá, dentre outros. Após a criação do mundo, conta ainda um mito, os Orixás viveram e reinaram aqui na terra como homens e depois retornaram ao Orum, de onde vieram. Por esse motivo, eles podem ser compreendidos tanto como uma força da natureza, quanto como um ancestral divinizado. (GOIS, 2013, p. 324).

Os estudos de Gois (2013, p. 324) são norteadores para a compreensão de elementos do Candomblé, por isso os transcrevemos para assimilação em pilares, conforme a tabela a seguir:

TABELA 1 - Pilares para assimilação de elementos afro religiosos

Pilar	**Referencial**
Pós-criação do mundo	Conta esse tópico que os "Orixás viveram e reinaram aqui na terra como homens e depois retornaram ao Orum, de onde vieram". (p. 324)
Chegada a existência terrena	Narra esse pilar que uma pessoa "ao chegar à existência terrena, nasce sob a proteção de um Orixá, que o adotará como filho e o auxiliará em sua trajetória terrena. Daí, compreendemos o porquê das festas e obrigações dos adeptos dessas religiões". (p. 324)
O Terreiro de Candomblé	Esse espaço "compreende toda a área ou terreno em que está localizado o Barracão ou salão de festas, as casas ou quartos de Santo, a cozinha, a camarinha e as áreas ao ar livre em que estão assentados os Caboclos, Exus e os Santos que ficam no tempo, ou seja, na natureza". (p. 328-329)
Ritualização	Conta o autor que a religião é "marcada pelo canto, pela dança e pela comida. É através de alimentos ritualisticamente preparados que os adeptos do Candomblé saúdam seus Protetores divinos que retribuem em graças (saúde, força, energia, prosperidade) o alimento recebido. Desse modo, a comida preparada ritualisticamente constitui, ela mesma, uma prece, uma oração, que opera uma transformação no ato mesmo de sua realização". (p. 333 -334)

Fonte: Gois (2013, p. 324 -334)

2.3 O CARNAVAL E O ELEMENTO FANTÁSTICO SAMBA-ENREDO

Mais que atrair brincantes e foliões, o Carnaval vem se tornando também objeto de diversos estudos acadêmicos. Como relata Araújo (2000, p. 6):

> Nunca me esqueço duma observação que ouvi do poeta Paulo Mendes Campos, ao nos encontrarmos depois do desfile das escolas de samba num pé-sujo da cidade para uma média com pão a guisa de café da manhã. O sol já ia alto na segunda-feira tórrida de verão carioca - naquele tempo, década de 70, o desfile era só no domingo de carnaval - e ainda havia mais três escolas para passar na Av. Presidente Vargas. O poeta, já meio bêbado de tomar cerveja a noite inteira, saiu-se com a seguinte frase: "—Meu amigo, mas que coisa hein? Esse tempo todo aqui e ninguém desgruda o olho, e ainda por cima essa responsabilidade de ver / julgar / comentar, isso tudo é coisa muito mais séria que qualquer tese acadêmica." E concluiu: "Ainda vou ver toda essa loucura ser discutida nas universidades e se transformar em muitos livros sisudos e chatos. (ARAÚJO, 2000, p. 6)

Tinhorão (1986 p. 108) define samba-enredo como "poema musical de caráter narrativo-descritivo e laudatório[6] em relação a motivos nacionais e foi selecionado em função de sua relevância no tocante à cultura brasileira, principalmente a do Rio de Janeiro".

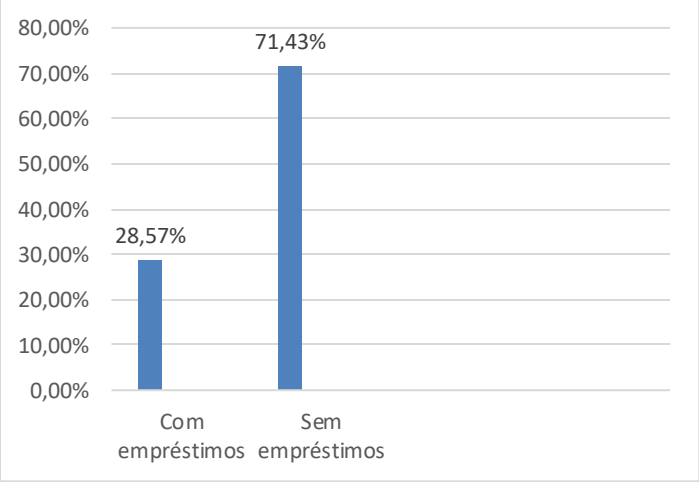
O samba-enredo é cantado repetidamente por todos os membros da agremiação durante todo o desfile, é interpretado por um cantor profissional que tem contrato fixo com a escola para participação em todos os eventos e ensaios da escola de samba. Durante os desfiles oficiais o intérprete oficial conta com o apoio vocal de outros intérpretes auxiliares, o que os sambistas chamam de "time de canto".

Os relatos do Manual do Julgador (2016, p. 40) dão conta de que o jurado deverá avaliar "a letra e a melodia do samba-enredo apresentado, respeitando-se a licença poética", e que deverão considerar a avaliação em dois elementos: letra e melodia, a letra poderá ser descritiva ou interpretativa, sendo que a letra é interpretativa a partir do momento que contar o enredo, sem se fixar em detalhes. São também critérios para avaliação de acordo com o Manual "a adequação da letra ao enredo, sua riqueza poética, beleza e bom gosto" e a melodia deverá apresentar em seus versos "desenhos melódicos" entrosados.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Das quatorze agremiações do Grupo Especial do carnaval paulista de 2017, quatro apresentam empréstimos linguísticos em seus sambas-enredo com expressões que remetem a afro religiosidades, conforme mostramos no quadro analítico a seguir:

QUADRO ANALÍTICO 1: Quantitativo de Sambas-enredos com empréstimos no carnaval de São Paulo (2017)



Fonte: Elaboração dos autores.

[6] Que louva, que enaltece, que exalta.

Representam esses 28,57% de sambas-enredos que apresentaram empréstimos linguísticos as obras das Escolas de Samba: Rosas de Ouro, Vai-Vai, Unidos do Peruche e Acadêmicos do Tatuapé, com suas ocorrências operando conforme o quadro analítico 2.

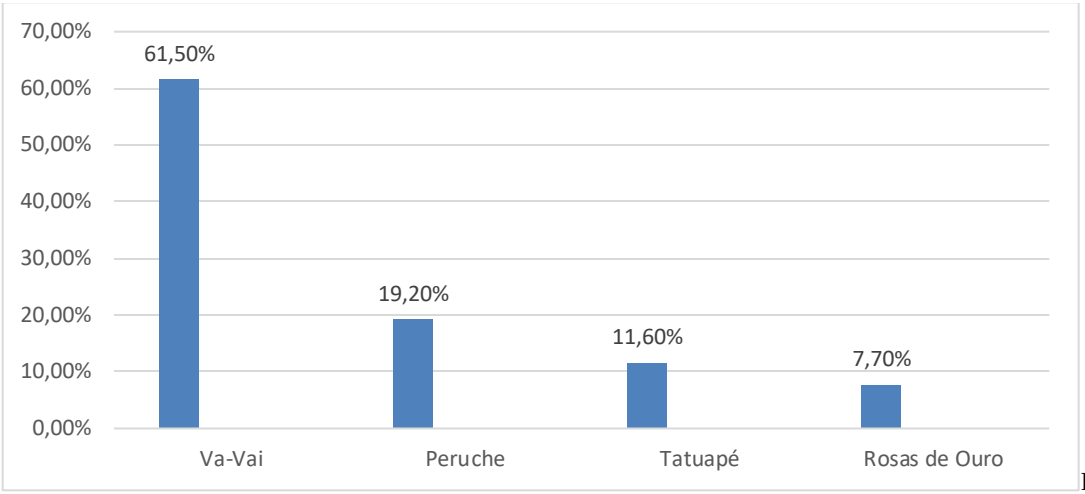
QUADRO ANALÍTICO 2: Trechos dos Sambas-enredos que ocorrem empréstimos linguísticos no carnaval de São Paulo (2017)

Agremiação	Enredo	Trecho do aparecimento do empréstimo
Rosas de Ouro	*Convivium – Sente-se a mesa e saborei*	***Aráayé, a jen bo, olubajé a jen bo*** e uma porção de fé, não importa a religião, salve cosme e damião.
Vai-Vai	*No xirê do Anhembi, a Oxum mais bonita surgiu...Menininha, Mãe da Bahia – Ialorixá do Brasil*	"***Ora yê yê oxum***, vem nos abençoar" "bate cabeça, abre a roda pra saudar Mãe menininha do ***gantóis***" "***Ê laroiê*** abra o caminho pro Vai-Vai passar, a energia que emana do ***orun***, meus versos no acalanto de ***olorum*** e no ***ayê*** Rufam atabaques no ***xirê***" "A roda gira no ***ilê*** na força do candomblé vem da Bahia o seu ***axé*** E lá das matas o brado ecoou, ***Oxossi*** o caçador... ***Okê arô Xangô kaô kabecilê Eparrêi oyá obá siré, obá Ogunhê*** meu pai ***ogum"*** "***Iaô ô iaô*** que lindo arco íris que ***oxumaré*** pintou", "um mar de oferendas pra te exaltar... ***Odô iá!*** Eu vou lavar a alma nas águas de ***oxalá"***
Peruche	*A Peruche no maior axé exalta Salvador, cidade da Bahia, caldeirão de raças, cultura, fé e alegria!*	"***Oro mi má, Oro mimaió***, Valei-me nossa senhora, mãe do senhor do Bonfim, no ***axé dos orixás***, me leva cidade ***d'oxum,*** me leva nos braços da paz", "na proteção dos meus dias, carrego meu ***patuá***".
Tatuapé	*Mãe África conta a sua história: do berço sagrado da humanidade à abençoada terra do Grande Zimbábue.*	"Bate o tambor... deixa girar, pra exaltar meus ***orixás***", "Vejo meus filhos trilhando caminhos com a proteção de ***obatalá***", "É de ***arerê... ilê ijexa***, essa quizomba de um povo feliz, eu sou a África, derramo meu ***axé***, canta Tatuapé".

Fonte: Organizado pelos autores, com base nas letras do sambas-enredo do Carnaval de SP (2017).
Grifo dos autores.

Das agremiações que se utilizaram de empréstimos linguísticos, o aparecimento desses empréstimos ficou distribuído conforme o quadro analítico 3:

QUADRO ANALÍTICO 3: Aparecimento de Empréstimos Linguísticos nas Escolas de Samba do carnaval de São Paulo (2017)

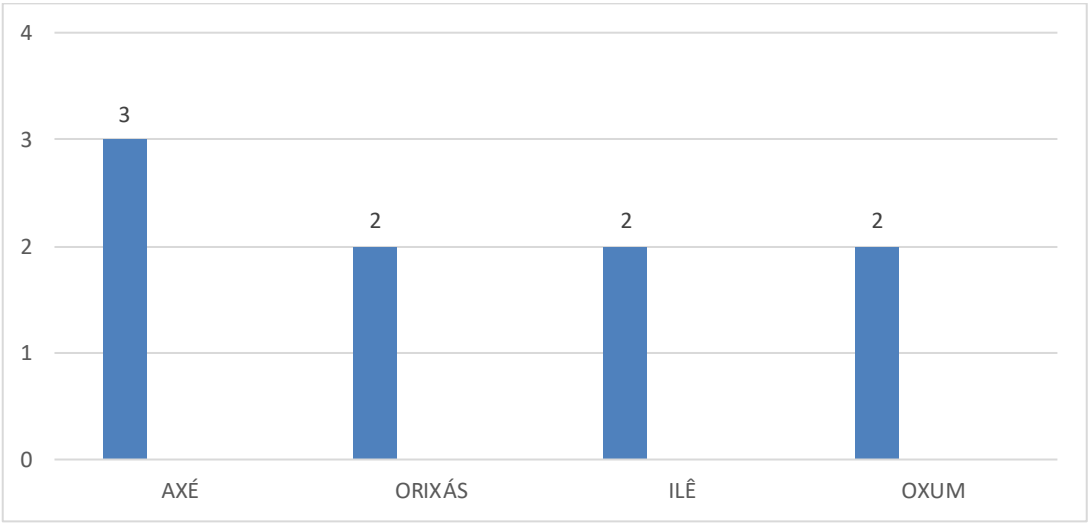


Fonte: Elaboração dos autores.

A Escola de Samba Vai-Vai liderou em 2017 como a agremiação que apresenta 61,50% dos aparecimentos de elementos afro religiosos das letras do Carnaval de São Paulo. Tal ocorrência se explica porque este ano ela apresenta na avenida uma homenagem a Mãe Menininha do Gantóis. A escola que aparece em segundo lugar nas ocorrências de empréstimos linguísticos, Unidos do Peruche com 19,20% das adesões afros, por sua vez apresenta no desfile de fevereiro a cidade de Salvador, Capital da Bahia.

Tabulando todos os elementos afros que aparecem nos quatro sambas-enredos como empréstimo linguístico, tem-se o elemento regular de quatro deles, mencionados conforme o quadro analítico a seguir:

QUADRO ANALÍTICO 4: Regularidade dos empréstimos linguísticos



Fonte: Elaboração dos autores.

Para explanarmos sobre o que aborda cada um desses itens regulares, apresentamos um quadro a seguir com algumas das explicações realizadas nos estudos de Eyin (2000, p. 220):

QUADRO ANALÍTICO 5 – Explanação dos empréstimos linguísticos e seus significados

Empréstimos Linguísticos	Significado
Axé	Força vital que promove os acontecimentos. É uma qualidade de energia latente mobilizada pelo aspecto sensível dinamizado nas relações, daí dizer que é doada. Energia primordial que promove a vitalidade enraizada do ser humano com o que se tem de mais antigo dentro de si mesmo.
Orixás	São deuses africanos que correspondem a pontos de força da Natureza e os seus arquétipos estão relacionados às manifestações dessas forças. A característica de cada Orixá aproxima aos dos seres humanos, pois eles manifestam-se através de emoções como nós. Sentem raiva, ciúmes, amam em excesso, são passionais. Cada orixá tem ainda o seu sistema simbólico particular, composto de cores, comidas, cantigas, rezas, ambientes, espaços físicos e até horários.
Ilê	É casa. O Ilê deve ser um espaço de cooperação e partilha. É importante que as pessoas dentro da casa sintam que as suas opiniões e ideias têm alguma importância para a comunidade. Se é verdade que duas cabeças pensam melhor do que uma, então um Ilê devia ser o melhor exemplo disso mesmo. Sacerdotes e sacerdotisas intelectualmente reconhecem que é assim, mas pode ser um pouco mais difícil de aceitar na prática.
Oxum	Generosa e digna, Oxum é a rainha de todos os rios e cachoeiras. Vaidosa, é a mais importante entre as mulheres da cidade, a Ialodê. É a dona da fecundidade das mulheres, a dona do grande poder feminino. Oxum é a deusa mais bela e mais sensual do Candomblé. É a própria vaidade, dengosa e formosa, paciente e bondosa, mãe que amamenta e ama.

Fonte: Eyin (2000, p. 220)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos quatro termos africanos mais regulares nos sambas-enredo, três já constam no VOLP[7] (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa) da Academia Brasileira de Letras. A exceção é o nome da rainha "Oxum", mas já está registrado o substantivo masculino "oxu". Para axé verifica-se no VOLP a explicação: s.m. interj. "força sagrada no candomblé", contendo a classificação em substantivo masculino para orixá e para ilê (no caso deste último termo, há ainda registros para ilê-axé, ilê-exu, ilê-iboicu, ilê-odjá, ilê-orixá e ilê-quequerê).

[7] O sistema de busca VOLP está disponível em <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>, acessado em 22 Jan 2017.

Trata-se, portanto, de empréstimos que já estão oficialmente reconhecidos na língua portuguesa utilizada no Brasil, não mais sendo enquadrados como estrangeirismos.

Conforme estabelecido no início deste artigo, apresenta-se e classifica-se a regularidade do aparecimento de empréstimos linguísticos que remetem a africanidades religiosas nos sambas-enredo do grupo especial das Escolas de Samba do carnaval paulistano de 2017. A presente pesquisa exploratória, a partir do levantamento bibliográfico e da análise de exemplos, situou a heterogeneidade e variações constitutivas dos empréstimos linguísticos no gênero textual samba-enredo, especificamente o do carnaval paulistano, o que muito contribuiu na trajetória acadêmica dos discentes enquanto novéis pesquisadores da disciplina de Sociolinguística.

Confirmamos com base nos pressupostos teóricos que os empréstimos linguísticos analisados no nosso corpus que esses elementos africanos já constam no VOLP, tornando-se então reconhecidos pela língua portuguesa e que seu processo de adesão poderia ser melhor estudado e analisado em comunidades religiosas adeptas do candomblé, pois são palavras constantemente utilizadas para exprimir elementos naturais e comuns do universo afro religioso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita. **Religiões Afro-brasileiras e Cultura Nacional: uma etnografia em hipermídia.** Revista Pós-Ciências Sociais, V3, N6. São Luís: 2006.

ANDRADE, Maria Margarida e MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em língua portuguesa.** São Paulo: Atlas, 2001.

ARAÚJO, Hiram. **Carnaval: seis milênios de história.** Rio de Janeiro: Gryphus. 2000.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Da 'Nbandla à Umbanda: transformações na cultura afro-brasileira**. Sankofa. Revista de História da África e de estudos da Diáspora Africana. São Paulo, 2010

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo**. Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Contexto, 2002.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Princípios de Linguística Geral.** Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos.** São Paulo: Ática, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens. literatura, produção de texto e gramática.** 3ª ed. São Paulo: Atual, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Os estrangeirismos da língua portuguesa: vocabulário histórico etimológico**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.

EYIN, Osun Pai Cido. **Candomblé: A panela do segredo.** São Paulo: ARX, 2000.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua.** 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2004. p. 15-30.

FARACO, Carlos Alberto (org.) **Estrangeirismos - guerras em torno da língua.** São Paulo: Parábola, 2001.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. **Estrangeirismos: desejos e ameaças**. In: GOES, Fred. **Samba-enredo da Epopeia à crônica.** Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.243-248, 2009

GOIS, Aurino-José 2013, **As religiões de matrizes africanas: o Candomblé, seu espaço e sistema religioso.** Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 321-352, jan./mar. 2013

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e modificações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Elos do Carnaval Celebração**. Diálogo – Revista de Ensino Religioso (p.44). São Paulo: Paulinas, 2004

Portal Liga SP. **Faltando quatro meses para o Carnaval 2017 a Liga das Escolas de Samba de São Paulo já olha para o evento e seus desafios**. Disponível em: <http://ligasp.com.br/REDE/releases/Faltando%20quatro%20meses%20para%20o%20Carnaval%202017%20a%20Liga%20das%20Escolas%20de%20Samba%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20j%C3%A1%20olha%20para%20o%20evento%20e%20seus%20desafios-29-09.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

Portal SASP. **Manual do Julgador 2016**. Disponível em: http://www.sasp.com.br/conteudo/carnaval/2015/criterio/Liga.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo.** São Paulo: Art, 1986.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto dos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. São Paulo: Edusp, 2000.

AS DIFERENTES VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA NO CANTO DA "TRISTEZA DO JECA"

Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira[8]
Grazielle Vieira Garcia[9]
Núbia Lopes[10]
Paula de Brito Martins[11]

1 INTRODUÇÃO

Todo ser social aprende naturalmente uma língua, em contato com a família e o grupo social específico. E, ao se comunicar, faz escolhas dentre o conjunto de saberes acumulados com a vivência sobre a língua e sobre diversos assuntos, bem como sobre manifestações culturais como a música, poesia, arte.

Todavia, essas diferenças culturais inerentes a língua, não prejudicam o caráter de unidade da língua (todos nós falamos Português), nem é contrário aos usos e os diversos modos de expressão de outros falantes. Podemos dizer, assim, que a língua possui variações e, embora seja a mesma, apresenta diferenças de região para região, de pessoa para pessoa, a faixa etária, a classe social, o grau de escolaridade, as profissões, o grupo social, etc.

Ao reconhecer as possibilidades de variação da língua, estamos sendo coerentes em afirmar que ela expressa a variedade cultural existente na sociedade e que é pela língua e pelas relações dialógicas que o homem cria e recria sua identidade (identidades).

O trabalho tem como objetivo apresentar um cotejamento entre as interpretações da música "Tristeza do Jeca" de 1958 e 2003, cuja letra original foi escrita em 1918 por Angelino Oliveira.

Do ponto de vista metodológico para a construção desse artigo realizamos pesquisas bibliográficas embasadas principalmente nos estudos de Willian Labov e Louis-Jean Calvet sobre variação linguística.

---

[8] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Bolsista da Capes; Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Instituto Brasileiro de Criminalística – IBCCRIM; Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Direito pela Universidade Paulista – UNIP. E-mail: cilamariah01@gmail.com
[9] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Especialista em Ensino de Inglês, Literatura Norte-Americana e Literatura Inglesa – Claretiano; Graduada em Letras Português / Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – UEG – E-mail: grazielle.garciaifam@gmail.com
[10] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Especialista em Metodologia do Ensino Superior, tradução e interpretação da Libras e Libras. Graduada em História pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: nubialopes@unir.br
[11] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Especialista em Tradução e Interpretação da Libras; Graduada em Letras Português / Inglês – PROLIBRAS. E-mail: paula.martins@unir.br

Para a realização do cotejamento foram selecionadas duas interpretações da música Tristeza do Jeca, nos períodos de 1958 e 2003. A música trata sobre a questão social do homem sertanejo que teve sua vida transformada por causa de mudanças industrialmente impostas, já que o homem do campo se viu obrigado a migrar para a cidade em busca de sobrevivência e levou consigo sua cultura enraizada na fala que, por vezes, foi discriminada, vítima de preconceito e assim utilizando-se da música gritou suas dores e conflitos sociais.

2 AS DIFERENTES VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

A vontade de homogeneizar as línguas remonta a um período anterior ao século XVII quando houvera um controle enfático sobre as línguas e foram tomadas medidas proibitivas em relação ao falar do outro. Como ilustração, temos Marquês de Pombal, que em 1757 cria a lei que extinguia o uso da língua geral no Brasil Colônia, em favor da garantia da hegemonia da Língua Portuguesa praticada em Portugal. Nesse caso, a língua foi usada como instrumento de coerção. Então, a língua praticada na colônia, o crioulo, resultado de várias culturas contatadas, entra em processo de desprestígio. A criação do esperanto em 1887 pelo polonês Ludwik é outro exemplo de atitudes homogeneizantes e mostra a forte resistência à vicissitude linguística, seja para padronizar, seja para dominar.

Hoje vemos que nem a imposição de Pombal, nem a criação do esperanto uniformizou as línguas. A língua é construída e reconstruída em seu uso e é justamente a comunidade que valida a língua falada. Mesmo que as gramáticas normativas ainda tenham força na educação canônica e de certa forma, haja uma tentativa de disseminação da língua de prestígio, a língua que verdadeiramente retrata a cultura de um povo, região, comunidade mostrará sua capacidade adaptativa para traduzir seus falantes. Assim, preconizam os linguístas que se dedicam aos estudos das variações linguísticas como: Weinreich, Labov & Herzog, Voloshinov. Esses pesquisadores também têm uma visão que integra a descrição sincrônica e histórica das línguas favorecendo uma apreensão da língua em sua heterogeneidade (FARACO, 2005, p 106).

As línguas variam no tempo, no espaço, entre grupos e nas diferentes situações de comunicação. Isso é o que os diacronistas e dialetólogos chamam de variação: diacrônica e sincrônica. O grupo das variações sincrônicas são conhecidas como: diatópicas, diastráticas, diafásicas.

A constatação da mudança e variação das línguas são pesquisadas por linguistas importantes, como Labov, Calvet, Faraco entre outros desde a década de 1960,

concomitantemente com o fortalecimento da sociolinguística. Todavia, essas variações são tão graduais que chegam a ser sutis e inconscientes. Sobre isso assevera Mussalim *apud* Labov (2012, p 88). " as leis de mudança de som não são tão poderosas quanto preconizadas pelos neogramáticos, e que há inúmeros casos em que elas ocorrem lenta e gradualmente, obedecendo à história de cada palavra, de acordo com os preceitos da teoria da difusão lexical".

Todas estas questões instigaram a curiosidade de estudiosos que contribuíram sobremaneira com nascimento e progresso da disciplina Linguística Histórica e Sociolinguística, cujo o maior escopo é observar o quão lentamente ocorrem as mudanças e a relação intrínseca com as questões econômicas, social e cultural. Elas mudam em qualquer parte de sua estrutura: semântica, fonética e sintático.

Toda língua falada no mundo está em constante processo de mudança. As mudanças que ocorrem, no entanto, não são imediatamente sentidas pelos falantes, nem estes falantes estão necessariamente conscientes de tais mudanças (MUSSALIM, 2012, p. 89).

A maior parte das mudanças em uma língua, ocorre por causa do princípio fonético da economicidade. Ainda, segundo Mussalim, o motivo da maior parte das variantes de uma mesma palavra se dá justamente por conta desse princípio, mas não há previsibilidade quanto ao tempo de subsistência das variantes, qual das formas será suprimida, nem em que momento ocorrerá. O que é possível e passivo de estudos é o tipo de mudança que ocorre por assimilação, dissimilação, prolongamento e metátese.

Os processos de perda ou adição são os tipos mais frequentes de mudança de som. Nem todas as mudanças se explicam pelos parâmetros fonéticos, algumas ocorrem por mudanças semânticas. De acordo com Mussalim (2012, p 98), existem três tipos: neologismos, obsolescência e contato semântico.

No primeiro tipo, é quando há o aparecimento de um novo termo léxico, pela necessidade de nomear novas descobertas ou tendências ligadas a um nome próprio (narcisismo, getulismo) etc.

Alguns termos coocorrentes deixam de existir e se tornam obsoletos. É o que Mussalim chama de Obsolescência. "As Obsolescências são processos exatamente opostos ao de aparecimento" (2012, p. 99). Em relação às mudanças da língua Faraco faz a seguinte observação:

> A língua é uma instituição com uma autonomia que lhe é própria; deve-se, portanto, determinar as condições gerais da mudança de um ponto de vista puramente linguístico (…). Contudo, como a língua é uma instituição social, segue daí que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode apelar

> para dar conta de uma mudança linguística é a mudança social, da qual as variações linguísticas não passam de (FARACO apud CALVET, 2005, p. 65)

Dentro desta mesma perspectiva, Valentin N. Voloshinov faz uma crítica aos estruturalistas e imanentistas e vai além das afirmações dos novos sociolinguistas do grupo de Labov, ele afirma que as mudanças nas estruturas internas das línguas seguem uma regra que se inicia de fora para dentro (FARACO, 2005, p. 66). Ou seja, as inovações tecnológicas, modismos, desastres, pandemias, enfim toda movimentação social e todo desdobrar dessas, provocará mudanças no modo de falar. Por exemplo: até pouco tempo, antes do ano de 2004, o mundo ocidental não conhecia e, portanto, não usava a palavra "tsunami".

Foi após o incrível fenômeno da natureza ocorrido na Tailândia, e a partir daí o mundo passou a inserir em seu vocabulário esse fenômeno justamente por ter sido muito trágico, ocupou a mídia em larga escala. Optou-se por usar a nomenclatura "tsunami" para associar à tragédia ocorrida em 2004, mas "tsunami" tem tradução em quase todas as línguas e no português é "onda marinha gigante", mas como ocupou a mídia, as pessoas aderiram ao novo termo e inclusive já é possível encontrar em alguns dicionários.

As variações linguísticas são um resultado de contatos entre sociedades em algum momento na história. Já as variações sincrônicas: diatópica, diastrática e diafásicas são resultantes de grupos falantes da mesma língua e que em virtude de especificidade própria de cada um admitem variações em determinados lexemas, justamente por partilharem experiências peculiares. Assim, Calvet assevera: "Temos, pois, variável linguística quando duas formas diferentes permitem dizer "a mesma coisa", ou seja, quando dois significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que eles mantêm têm uma função outra, estilística ou social" (CALVET, 2002, p. 102 e 103).

A variação diatópica identifica seus falantes de acordo com o espaço geográfico em sulistas, sertanejos, entre outros. Esses grupos vivem experiências próprias de seus espaços geográficos. Já as variações diastráticas, identificam grupos sociais de acordo com o estrato social dentro de um mesmo espaço: policiais, estudantes, surfistas, médicos etc.

As variações diafásicas são as diferentes formas de falar que são definidas de acordo com a situacionalidade. Por exemplo, uma mãe que tem como profissão o magistério, não fala em casa com seus filhos da mesma forma que fala na escola com seus alunos. Assim, um médico não fala do mesmo jeito com seus amigos no clube e com seus pacientes no consultório.

O repertório linguístico dos sertanejos, objeto de nosso estudo, por mais que seja reprimido, desprestigiado nas escolas, ou em alguns espaços sociais, sempre se fará presente

na música, na poesia, no cinema ou outros espaços que possibilitem a expressão de sua cultura, identidade.

As línguas sempre identificarão e serão identificadas por seus falantes. Motivo pelo qual um sertanejo seguirá um repertório linguístico que o identifique com seus iguais, com as experiências de seu grupo, do trabalho próprio do campo, das vivências do campo que envolve lida com animais, natureza, distâncias entre residência e dos espaços urbanos, violão ou viola como entretenimento, festejos tradicionais e que geralmente envolve toda comunidade com várias faixas etárias. Todas essas peculiaridades são externadas na língua e pela língua.

Neste sentido, as tentativas de cristalização e padronização das línguas, em relação ao falar próprio dos camponeses, ribeirinhos, surdos, sertanejos sempre será em vão. Não dará conta de controlar a capacidade de adaptação das línguas, justamente por ser uma característica, se não, uma condição para sua própria existência: o metamorfosear-se. Língua para ser viva necessita ser livre, todo controle correu por entre os dedos de quem tentou contê-la. Elas continuam a seguir seu curso existencial como um rio que nas curvas, lascam os barrancos trazendo e misturando em seu leito um pedaço de cada margem que toca.

A sociolinguística vem explicitando as relações intrínsecas entre língua, sociedade e cultura desde seu surgimento. Meillet apresenta "a língua como um fato social", ele ainda afirma que "por ser a língua um fato social, resulta que a linguística é a ciência social, e o único elemento variável ao que se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social" (CALVET, 2002, p.16). Uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistêmicas.

A linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais,

Bakhtin (1988), reforçou que uma língua é inseparável da cultura do local onde é falada, ela também é ideológica. A língua é a melhor expressão da cultura e um forte elemento de sua transformação, ela tem o mesmo caráter dinâmico da cultura.

Estudar uma língua significa, entre outras coisas, tomar conhecimento de suas variedades. O fenômeno de variação decorre de vários fatores como grupos etários, gênero, status, socioeconômico, escolarização, mercado de trabalho, rede social, todos esses representam os atributos de um falante, isto é, aquilo que nos influencia, o meio que vivemos e aquilo que fazemos.

Bagno (2003), afirma que não existe preconceito linguístico, mas sim preconceito social porque a língua é parte constitutiva da identidade social e individual de cada ser humano, somos a língua que falamos, dizer que alguém não sabe falar a própria língua equivale a acusá-la de não saber utilizar a própria visão.

Toda variedade regional ou de fala é, antes de tudo um instrumento identitário, recursos que conferem identidade a um grupo social. A língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, se identifica em função de uma língua. Somos seres sociais que interagimos culturalmente, com e pela língua.

3 HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DA MÚSICA SERTANEJA

Durante o século XVI, os portugueses trouxeram a viola para o Brasil. Os jesuítas se utilizaram da viola e suas canções para catequizar os índios e futuramente, os negros aqui escravizados. Já no século XVII, os caboclos modificaram o design da viola portuguesa utilizando a madeira brasileira.

No século XX, começou a aparecer as primeiras duplas da música caipira que tinham como tema os acontecimentos habituais como as esfinges cotidianas do homem rural, assim como o amor que ele tinha ao campo, a religião, a amizade e o amor à mulher. Em detalhes, no ano de 1918, Angelino Oliveira compõe um dos hinos da música caipira, "Tristeza do Jeca", que estourou décadas depois nas vozes de Tonico e Tinoco. Essa dupla caipira, na década de 40, foi o marco da música caipira com os seus primeiros discos.

Cornélio Pires é um pioneiro na moda de viola, que com "A turma caipira de Cornélio Pires", gravando em 1929[12] o primeiro disco da música sertaneja por Sorocabinha (organizador da turma), Arlindo Santana, Sebastião Ortis de Camargo, Zico Dias, Ferrinho, Mariano e Caçula (dois irmãos). A primeira música sertaneja gravada foi "Jorginho do Sertão" da autoria de Cornélio Pires, interpretada por Mariano & Caçula, então a música caipira começou a popularizar e em 1936 ela foi parar nas rádios. Assim, a primeira fase da música sertaneja foi de 1929 até 1944, com a ideia de expressão do homem do campo e suas mudanças para a zona urbana.

A segunda fase inicia-se no pós-guerra. No ano de 1952, houve uma influência da cultura paraguaia na música sertaneja que se tornou evidente nas canções "Índia" e "Meu

[12] PERIPATO, Sandra Cristina. História da música. Disponível em: <http://www.recantocaipira.com.br/historia_da_musica/historia_da_musica.html> Acessado em 01 de fevereiro de 2017.

primeiro amor" interpretadas por Cascatinha e Inhana. Na mesma década, em 1956, aconteceu em Barretos – São Paulo, a primeira edição da Festa de Peão, hoje conhecida em algumas regiões como "Pecuária", pois é um momento que a cultura caipira se destaca com a música, as vestimentas são típicas do morador rural, como botas e camisas xadrez, também faz referência a compra e venda de gado entre os pecuaristas. A temática da música sertaneja nesta época é mais romântica, porém, não deixaram de enfatizar as autobiografias do homem sertanejo.

Inicia-se na década de 60 a terceira e última fase da música sertaneja até os dias atuais. Um dos maiores hinos da música sertaneja é gravado em 1967, "Saudade da minha terra", nas vozes de Belmonte e Amaraí, este hino já foi regravado por vários cantores sertanejos atuais como Zé Neto e Cristiano e Michel Teló.

Milionário e José Rico apesar de fazerem parte da segunda fase, inovaram na década de 70, pois [13]"sistematizaram o uso de elementos da tradição mexicana mariachi com floreios de violino e trompete para preencher espaços entre frases e golpes de glote que produzem uma qualidade soluçante na voz", e ficaram conhecidos como "gargantas de ouro".

Na mesma década, a dupla Léo Canhoto e Robertinho trouxe transformações para a música sertaneja com a introdução de novos instrumentos como a bateria, guitarra elétrica, e um novo visual de cabelos compridos, roupa colorida e óculos escuros. Estoura em 1980, a dupla Chitãozinho e Xororó, com a música "Fio de cabelo", que abriu as portas para a música sertaneja nas rádios FM. E cinco anos mais tarde, a dupla transformou o show sertanejo em divertimento inspirados no Rock in Rio. Outros ícones da música sertaneja fazem sucesso após esse tempo, destacando aqui Leandro e Leonardo, Zezé di Camargo e Luciano e Bruno e Marrone. Em 2004 nasce as festas sertanejas universitárias e com elas um neo-sertanejo ou sertanejo universitário. Neste cenário mais atual, a música sertaneja é romântica e mais urbana, dançante, com foco no público jovem, deixando de lado o retrato do homem sertanejo e do campo.

Hoje a música sertaneja é um palco presente na vida do brasileiro. A música, antes denominada caipira, tomou conta do cenário que invadiu a cultura do norte ao sul do país.

---

[13] História da música sertaneja. Disponível em: <http://estrelasertaneja.blogspot.com.br/p/historia-da-musica-sertaneja.html> Acessado em: 02 de fevereiro de 2017.

3.1 DIFERENTES DESIGNAÇÕES: DE CAIPIRA A SERTANEJO

De acordo com Waldenyr Caldas (1977), a música caipira se modifica da sertaneja inicialmente por sua cultura, pois a primeira remete-se a classe social com referência agrícola a qual é influenciada pela industrialização, pelo capitalismo. A segunda, tem um cenário urbano, a qual segue uma ideologia de consumo.

Porém, alguns pesquisadores sobre a música sertaneja como Ladislau Couto (2005), André Piunte e Michel Teló (2015) e Rose Neponuceno (1999) fazem um percurso da história deste contexto de caipira a sertaneja, que mostra quais as modificações que ocorreram nesse estilo que conquistou o Brasil. Segundo Rose Neponuceno o termo caipira transformou-se para sertanejo por uma questão de preconceito, citando uma entrevista a Inezita Barroso, ela expõe que:

> A grande dama de vertente tradicional, Inezita Barroso, observa que o termo caipira "passou a ser pejorativo, sinônimo de brega, mal-vestido, idiota, velho, quando é ser exatamente ao contrário. Caipira é aquele que se conserva ligado à terra, à cultura original", conceitua, dentro do mais puro ideal modernista. (NEPONUCENO, 1999, p. 24)

Mas não foi só a questão do preconceito que transformou a música caipira a intitular-se sertaneja, pois, durante seu trajeto, a música caipira foi adquirindo características e instrumentos diferentes como já mencionados na seção anterior. O termo sertanejo refere-se também ao homem do sertão, que mora longe dos centros urbanos, assim é definido a palavra "sertanejo" no Dicionário Aurélio Online[14]: "1 - Relativo a ou próprio do sertão; 2 - Que é rústico, rude, silvestre; 3 - Que ou o que vive no sertão; 4 - Que ou quem, por morar no campo, é considerado rústico, simples ou ignorante". Como explica Câmara Cascudo (1954, p.223), caipira seria uma corruptela de "caapora", palavra de origem tupi que significa "morador do mato".

Portanto, a palavra "sertanejo" também é propícia ao preconceito, segundo Rose Neponuceno (1999, p. 23), "ser caipira ou um modesto sertanejo é uma questão de destino, gosto, herança cultural, expectativas, escolha – cada músico tem a sua definição".

[14] Dicionário do Aurélio Online. Disponível em: < https://dicionariodoaurelio.com/sertanejo> Acessado dia 01 de fevereiro de 2017.

4 OBJETO DE ANÁLISE

O corpus da pesquisa que originou este trabalho é composto por dados referentes à música "Tristeza do Jeca" em dois períodos distintos da música sertaneja, a saber: 1958 e 2003. As variáveis sociais consideradas para a análise da letra e áudio das músicas foram: época de criação até os dias atuais, geografia e contexto histórico.

Tristeza do Jeca (1958)		Tristeza do Jeca (2003)	
1	Nestes verso tão singelo	1	Nesses versos tão singelos
2	Minha bela, meu amor	2	Minha bela meu amor
3	Pra mercê quero contar	3	Pra você quero contar
4	O meu sofre e a minha dor	4	O Meu sofrer e a minha dor
5	Eu sô como sabiá	5	Sou igual a um sabiá
6	Quando canta é só tristeza	6	Que quando canta é só tristeza
7	Desde o gaio onde ele está	7	Desde o galho onde ele esta
8		8	
9	Nesta viola eu canto e gemo de verdade	9	Nessa viola canto e gemo de verdade
10	Cada toada representa uma saudade	10	Cada toada representa uma saudade
11		11	Eu nasci naquela serra
12	Eu nasci naquela serra	12	Num ranchinho beira chão
13	Num ranchinho beira chão	13	Todo cheio de buracos
14	Tudo cheio de buraco	14	Onde a lua faz clarão
15	Donde a lua fai clarão	15	
16		16	Quando chega a madrugada
17	Quando chega a madrugada	17	Lá no mato a passarada principia um barulhão
18	Lá no mato a passarada	18	Nessa viola canto e choro de verdade
19	Principia um baruião	19	Cada toada representa uma saudade
20		20	
21	Nesta viola eu canto e gemo de verdade	21	Lá no mato tudo é triste desde o jeito de falar
22	Cada toada representa uma saudade	22	Pois o jeca quando canta dá vontade de chorar
23		23	E o choro que vai caindo devagar vai se sumindo
24	Vou parar com a minha viola já não posso mai cantar,	24	Como as águas vão pro mar.
25		25	
26	Pois o jeca quando canta tem vontade de chorar	26	
27	Não tem um que cante alegre	27	

28 29 30 31 32 33	Tudo vive padecendo Cantando pra aliviá O choro que vai caindo Devagá se sumindo, como as água vão pro mar	28	
Tristeza do Jeca. Composição: Angelino Oliveira. Interpretação: Tonico e Tinoco. Disponível em: https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/311505/ Acessado em 26 de outubro de 2016. Adaptação da letra feita pelos autores do artigo de acordo com o vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uv0zqBAEySs		Tristeza do Jeca. Composição: Angelino Oliveira. Interpretação: Zezé di Camargo e Luciano. Disponível em: https://www.letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/83585/	

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A variação linguística é um assunto que buscamos pontuar em ambientes educacionais, em casa, entre amigos, a fim de tornar o preconceito linguístico um ponto excludente na história da Língua, pois, aceitar e respeitar as diferentes variantes linguísticas é aceitar a cultura e a história de um povo.

O "modo de falar do sertanejo" é uma das variações linguísticas vigentes no interior do país, considerada desprestigiada e fora da norma padrão. Apesar da discriminação e preconceito por parte da classe letrada, o falar sertanejo, além de ser muito utilizado, pode ser considerado como a representação de uma identidade cultural originalmente brasileira, tendo, hoje em dia, sua maior notoriedade, principalmente, através das músicas sertanejas.

Dentre as variações linguísticas, a variação diatópica, como é definida por Calvet (2002), diz respeito a uma alteração na fala de acordo com a região em que se vive. O sertanejo, aqui estudado, cuja localização é o estado de Goiás[15], Mato Grosso, Minas Gerais e interior de São Paulo, trata-se do "caipira" tão retratado por sua forma peculiar de falar. O caipirês está presente na música "Tristeza do Jeca", escrito por Angelino Oliveira, em 1918, a qual mostra os traços desse falar, muito presente ainda, nos interiores, para quem conhece a capital de Goiás, em Goiânia, ainda é notório certos dizeres.

Na frase "Nestes verso tão singelo" (linha 1, versão de 1958), observa-se que não há concordância nominal – ausência do "s" nas palavras verso e singelo – muito comum na fala

[15] Citamos os estados, pois o sertanejo também é um termo utilizado para quem mora no interior do Nordeste, e esse não entre na análise do *corpus* aqui referido.

do sertanejo atual. Outra variação presente, encontra-se na frase "O meu sofre e a minha dor" (linha 4, versão de 1958), já que o "r" não é pronunciado em finais de palavras, ao contrário, do "r" em meio de palavras que costuma ser retroflexo. As palavras que terminam em "ou", por vezes, o ditongo se torna "ô", como na frase "Eu sô como sabiá" (linha 5, versão de 1958), fenômeno esse, trabalhado na fonética como apócope – a supressão de um fonema no final de uma palavra – e também sendo uma monotongação, pois, há uma redução de um ditongo em uma única vogal.

Outra transformação que há na fala do sertanejo caipira é a substituição dos verbos com "z" por "i", por exemplo, na frase "Donde a lua fai clarão" (linha 15, versão de 1958), a palavra "faz" mostra essa alteração. Essa mudança é também considerada vocalização e ditongação, pois há a substituição de uma consoante por uma vogal e por consequência transformado em ditongo.

A substituição de dígrafos como lh, nh, entre outros, são substituídos pela vogal "i", o que é tratado pela fonética como vocalização, observamos essa mudança na palavra "baruião" na frase "Principia um baruião" (linha 19, versão de 1958) que é grafada pela língua padrão como baru*lh*ão.

Com ressalva, falamos a respeito de metaplasmos para justificar as variações linguísticas presentes no falar sertanejo, porém o assunto fonético não é o nosso objetivo maior de pesquisa.

Essas variações linguísticas supracitadas não são por acaso, de acordo com Cecília Oliveira, Felipe Mallozzi e Noemí Bueno, no artigo:[16] "A música brasileira de raiz: Da origem à inserção na indústria cultural", o modo de falar caipira é originário do *nheengatu*[17], que foi desenvolvido nos séculos XVI e XVII pelos Jesuítas. Inicialmente era um vocabulário tupi e depois chegou a locupletar-se com palavras portuguesas e espanholas. Esse modo de falar foi utilizado até o século XVIII, pois chegou a ser proibida pelo Rei de Portugal. Mas continuou a ser falada pelos índios e pessoas próximas e chegou ao que é hoje: a fala caipira. Os autores do artigo colocam que "sobraram pronúncias da língua tupi e adaptações da língua portuguesa. Vale destacar que o próprio nome caipira é proveniente do *nheengatu*, onde *caa* quer dizer mato e *pir*, aquele que corta. Assim, caipira significa aquele que corta o mato".

---

[16] OLIVEIRA, Cecília; MALLOZZI, Felipe; BUENO, Noemí. A música brasileira de raiz: Da origem à inserção na indústria cultural. Disponível em: < http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/1/12/30_-_A_musica_brasileira_de_raiz_-_varios.pdf> Acessado em: 17 de dezembro de 2016.

[17] Dialeto proveniente do Tupi.

Os jesuítas, durante seus ensinamentos, perceberam que os índios tinham dificuldade em pronunciar o /l/ e o /r/ em finalização de palavras, o que podemos notar na análise acima da música com as palavras "sofre" e "canta", que são sofrer e cantar. Também tinham problema em pronunciar as consoantes juntas, os dígrafos, esse fenômeno supracitado no início da análise. O /r/ no meio das palavras já era retroflexo. E a falta das concordâncias verbais e nominais também já eram acentuadas.

As variações também são diacrônicas, elas vão acompanhando seu tempo, e de acordo com as colocações feitas sobre os jesuítas e o Tupi, percebemos que algumas variações permaneceram com o tempo, mas já é notório algumas modificações na letra da música "Tristeza do Jeca", escrita em 1918 e com registro fonográfico de 1958 e em 2003, o que não podemos deixar de advertir é que, por causa de um preconceito linguístico e social, sempre tentamos mudar o modo de falar para ficar mais próximos à língua padrão.

Ao observarmos a primeira letra com a segunda, notamos algumas alterações, como: *Nestes verso tão singelo* (linha 1, versão 1958) *x Nesses versos tão singelos* (linha 1, versão 2003), em que há uma alteração na concordância, também houve a mudança em relação às palavras terminadas em /r/ como: *canta x cantar*, os dígrafos foram colocados, as palavras "sô" e "fai" foram alocadas na forma padrão na segunda letra (sou, faz). Em ênfase, a palavra "mercê" (linha 3, versão 1958), que diacronicamente foi sumindo, hoje tornou-se "você" como pode ser identificado nas letras.

Essas transformações e a aproximação da língua padrão, não é de forma acidental. O sertanejo e a música sertaneja já foram foco de muito preconceito, tanto pelo falar quanto pelo modo de vida que tinha no campo.

O sertanejo, com a industrialização, foi migrando para os grandes centros, não só em busca de trabalho, como também pelas apropriações de terra, em que a pecuária e a agronomia tomaram conta do mercado, o caipira se viu obrigado a mudar em busca de trabalho e espaço. A fala caipira tornou-se alvo de muitas críticas e o sertanejo era uma figura de homem do campo que não sabia "falar", recebendo apelidos como "jeca" e "da roça", o que para muitos era sinônimo de ignorante. A palavra jeca encontra-se presente no título da música aqui analisada, mas não de forma pejorativa, somente com o intuito de falar desse homem do campo.

Junto com a história do sertanejo, veio a história da sua música, que consequentemente foi objeto de desprezo, e com isso, foi se alterando com o tempo e hoje, tornou-se uma música ouvida em todo o Brasil. A canção em análise, "Tristeza do Jeca", mostra claramente o modo como o homem do campo se via naquele contexto de mudança, o sertanejo triste que teve que

se adaptar a uma realidade urbana, mas que tem orgulho e saudade de onde nasceu: Nessa viola canto e gemo de verdade / Cada toada representa uma saudade / Eu nasci naquela serra / Num ranchinho beira chão / Todo cheio de buracos / Onde a lua faz clarão (linhas 9 até 14).

De acordo com a história da música sertaneja, essa canção faz parte do primeiro momento da moda caipira, apesar da composição ter sido gravada na segunda fase, suas características não fogem a sua primeira, já que a letra foi escrita em 1918, mas só interpretada depois. A primeira fase cantava as dores do homem sertanejo, eram músicas cujo o tema era o falar do campo e sua figura na vida do sertanejo. A musicalidade da canção "Tristeza do Jeca" é melancólica e na sua primeira versão, interpretada por Tonico e Tinoco em 1958, foram utilizados instrumentos como viola e sanfona.

Em suma, a linguagem caipira, o homem sertanejo e sua música fazem parte da história do Brasil com um brilho e traço marcante. Motivo hoje de orgulho para seus falantes e moradores dos estados já citados, mesmo ainda sofrendo preconceitos, o sertanejo em todas as suas nuances tem seu lugar de destaque, sua história é um pódio, sua música um reflexo de sua cultura, pois como disse Moacyr Franco, "quando eu quero mais eu vou pra Goiás".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nosso trabalho, estabelecemos como foco principal apresentar um cotejamento entre as interpretações da música "Tristeza do Jeca" de 1958 e 2003, com o intuito de conhecer como se deu o processo de formação da cultura sertaneja, destacando a figura do "homem do campo" e suas relações socioculturais, por meio do seu modo de falar, como formadores de uma identidade linguística e cultural; bem como as variações linguísticas que ocorreram na canção entre as três fases da música sertaneja e as duas interpretações escolhidas para a pesquisa.

Obtido o corpus de análise, buscamos subsídios teóricos que auxiliassem de maneira considerável nossa pesquisa de cunho bibliográfico. O referencial teórico consultado apresentou embasamento nos estudos de Willian Labov e Louis-Jean Calvet sobre variação linguística.

Por fim, reconhecemos que de acordo com as variações de nossa língua, podemos ter ciência de que essas variedades são diferentes, e nunca melhores ou piores, certas ou erradas, com relação a outras. Isso tudo para que nos atentemos em não cometer preconceitos linguísticos nos quais certas variantes possam ser discriminadas em relação a outras privilegiadas. E reconhecer que a língua é mutável de acordo com o tempo e o espaço, dentro

de uma mesma cultura, tendo reflexos consideráveis em sua produção seja ela literária ou musical como pode ser evidente no cantar da "Tristeza do Jeca".

REFERÊNCIAS

ALVES, Hélio Barbosa Feliciano. **Sertão e cultura sertaneja na construção da identidade do Brasil Central.** São Paulo: ANPUH, 2011.

AMARAL, A. **O dialeto caipira: gramática, vocabulário.** 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1982.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: PARÁBOLA, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1988.

CALDAS, Waldenyr. **Acorde na Aurora: Música Sertaneja e Indústria Cultural.** São Paulo, ED. NACIONAL, 1977.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CATELAN, Álvaro; COUTO, Ladislau. **De repente a Viola: os grandes temas da música caipira.** Goiânia; Kelps, UCG, 2005.

_____. **Mundo Caipira: História da Música Caipira no Brasil.** Goiânia; Kelps, UCG, 2005.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro. Editora Ediouro Publicações S.A., Coleção Terra Brasilis, 10ª edição, 1998.

DUBOIS, J. et. al. **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira: da roça ao rodeio.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

TELÓ, Michel. **Bem sertanejo: a história da música que conquistou o Brasil/Michel Teló,** André Piunti. – 1. Ed. – São Paulo: Planeta, 2015.

TRISTEZA DO JECA. Composição: Angelino Oliveira. Interpretação: Tonico e Tinoco. Disponível em: https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/311505/ Acessado em 26 de outubro de 2016. Adaptação da letra feita pelos autores do artigo de acordo com o vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uv0zqBAEySs Acessado em 26 de outubro de 2016. Composição: Angelino Oliveira. Interpretação: Zezé di Camargo e Luciano. Disponível em: https://www.letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/83585/ Acessado em: 26 de outubro de 2016.

A DESMISTIFICAÇÃO DOS PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS GRAFOCÊNTRICOS MEDIANTE A LITERATURA DE CORDEL

Rélenny Vilas Bôas Cerqueira Pereira [18]
Elizete Ramos Bravo[19]
Odete Burgeile[20]

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Queiroz (2008) o grafocentrismo é uma característica da sociedade moderna que confere extremo valor ético, jurídico e moral a tudo o que é escrito, isto é, a sobreposição da cultura escrita sobre a cultura oral.

Em nossa sociedade o grafocentrismo é evidente, e com isso, a oralidade, ou a linguagem informal, acabam sendo desvalorizada, menosprezada pela sociedade. Embora haja diversas discussões, e a pugnação dos preconceitos linguísticos nos meios acadêmicos, a Literatura de Cordel, têm sido um meio, que traz visibilidade e valoriza a oralidade desprestigiada.

Dentre diversos poetas cordealistas que se destacam no Brasil, temos Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, que além de poeta popular, era cantor, compositor. Apesar de ser analfabeto, ele compôs poemas de alta qualidade e complexidade, criou versos tanto nos moldes camonianos (inclusive sonetos na forma clássica), como poesia de rima e métrica populares (por exemplo, a décima e a sextilha nordestina). Obteve popularidade a nível nacional, possuindo diversas premiações, títulos e homenagens (tendo sido nomeado por cinco vezes Doutor *Honoris Causa*). Nesta pesquisa selecionamos o poema "A triste partida" desse poeta, para observar as variedades baixas presentes, e que desmistificam os preconceitos linguísticos que se baseiam no grafocentrismo.

Para dar sustentação ao presente artigo abordamos sobre o preconceito linguístico o qual Marcos Bagno (2007) explana; diglossias: variedades baixas e altas à qual Louis-Jean Calvet (2002) apresenta; variações linguísticas no referenciamos no teórico Fernando Tarallo (1994) entre outros; e em Paul Zumthor (2010) nos embasamos em seus estudos voltados para as manifestações da cultura oral.

---

[18] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, bolsista da Capes, graduada em Letras/Português/Inglês pela UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso.
[19] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, graduada em Letras/Português pela Faculdade Metropolitana- RO.
[20] Professora Dra. da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Porto Velho, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO/UNIR. E-mail: odetebur@gmail.com.

Discorreremos sucintamente sobre a Literatura de Cordel no Brasil, sobre preconceitos linguísticos e a diglossia, e a seguir, apresentaremos o *corpus* da pesquisa e análise. Por fim, as nossas considerações sobre a temática abordada.

2 LITERATURA DE CORDEL NO BRASIL

A literatura de Cordel é um gênero popular nascido da oralidade, de forma rimada, ora falado, ora cantado, que surgiu na região Nordeste do Brasil. A poesia oral, que utilizava como suporte apenas a voz, no Brasil alterou para o folheto com a permissão de Dom Pedro VI após o surgimento da imprensa, a partir de 1808. Porém a expansão de produção e divulgação dos folhetos da poesia oral aconteceu entre os anos de 1930 e 1940 com o nascimento das folhetearias e tipografias (SILVA, 2013).

Embora a literatura de cordel tenha se transposto para a escrita, em forma de folhetos, no entanto, não se deixou influenciar por ela, mas manteve as marcas da oralidade. O estudioso Zumthor (1993, p. 18) afirma que essa forma poética, centrada na voz, é denominada de oralidade mista "quando a influência da escrita permanece externa, parcial, e atrasadas".

Entre outras referências conceituais, apropriamo-nos nos estudos orais, da acepção de Paul Zumthor (2010), que apresenta a voz humana como eixo de uma cultura e obriga a se desfazerem os preconceitos trazidos pelo campo da escrita para os estudos do folheto, entendido como uma poesia que evoluiu por meio de vozes entrelaçadas de diversos gêneros narrativos e poéticos. Zumthor traz essa contribuição para o campo da crítica do texto "popular" partindo da perspectiva da vocalidade e da *performance*.

> A escrita do folheto não irá excluir a voz da cantoria, do romance, do conto, irá completá-la, renová-la, desempenhando o papel do arquivo da improvisação e do momentâneo. Essa escritura, contudo, não marginaliza a dimensão oral (ZUMTHOR, 2010, p. 34).

Com o decorrer dos anos, esse tipo de literatura passou a ser valorizado tanto em âmbito nacional, como em outros países e, assim de certa forma, a linguagem informal, considerada "feia ou errada" ganhou uma visibilidade que até antes, não era possível.

2.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A influência que a língua tem sobre a nossa vida é muito intensa. O modo de falar e de escrever pode dizer de onde o falante vem e até a classe social que ele está inserido. A fala e a escrita fazem parte de nosso cotidiano, e não devem ser confundidas, porque a fala é natural à pessoa, enquanto a escrita pode ou não ser aprendida. A língua escrita e a língua falada são muito diferentes, porque enquanto a primeira é estática e não têm mudanças, a segunda vive mudando, se adaptando a cada nova geração sempre recebendo novas palavras. De acordo com Bagno (2005), um preconceito social travestido de preconceito linguístico, acontece mediante a discriminação de um indivíduo, categoria ou classe social pelo seu modo de expressar-se – discriminação que incide sobre a fala ou a escrita com o objetivo de negar aquilo que a pessoa é. Assim, também por ser uma das estratégias de sustentação do poder econômico por parte das elites, é muito comum existir, segundo Bagno (1999), manifestações linguisticamente preconceituosas na mídia (jornais, revistas, *sites*, *blogs*, etc.), reconhecidamente uma máquina política mantenedora de classes no Brasil e em outros lugares do mundo.

As diferenças entre a fala e escrita não são bem aceitas por alguns membros da sociedade, uma minoria pertencente a grupos privilegiados, que consideram um desrespeito a norma culta e tentam impor uma unidade linguística existente apenas na gramática, ou seja, apesar das variedades linguísticas existente no Brasil observáveis na oralidade, muitas pessoas a consideram errada.

De tal maneira está adjunto as diferenças regionais desde linguajares, regionalismo, gírias e sotaques, os quais são desenvolvidos ao longo do tempo e que envolvem os aspectos históricos, sociais e culturais de determinado grupo. O preconceito linguístico é um dos tipos de preconceito mais empregados na atualidade e pode ser um propulsor da exclusão social. O linguista Bagno (1999) defende com vigor a língua viva e verdadeiramente falada no Brasil, ao comparar a gramática normativa com um igapó da Amazônia, afirmando que,

> Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia. (BAGNO, 1999, p. 10)

Conforme o autor acima, a língua viva, oral é muito rica, e está em constante movimento, não pode ser limitada a gramática normativa. Logo, não é inferior a norma padrão da língua.

A variação pode ocorrer em todos os níveis da língua: do nível fonético-fonológico onde-se refere às diferenças de pronúncia dos sons de uma língua; no nível lexical: que diz respeito às diversas palavras que possuem um mesmo significado; no nível sintático: destaca-se pelas formas de organizar as frases, as orações e as partes que as compõem. O nível fonético-fonológico, estando diretamente ligada também à variação regional – o sotaque e o nível estilístico-pragmático que corresponde à intenção que o autor quer revelar no texto. Vejamos o que, a esse respeito, esclarece Faraco (2005, p. 34-35),

> Qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática. A classificação geral das mudanças é feita utilizando-se os diferentes níveis comuns no trabalho de análise linguística. Assim, na história de uma língua, pode haver mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, pragmáticas.

Mediante a afirmação acima, entendemos que as variações linguísticas são decorrentes do fato de a língua estar em constantes transformações e viva, e devido a esse fato fica difícil delimitar e controlar mediante as regras estabelecidas pela norma padrão.

2.2 DIGLOSSIA: VARIEDADE ALTA E VARIEDADE BAIXA

A Sociolinguística conclui o entendimento de que toda língua natural e humana tem a capacidade de modificar-se segundo as necessidades de seus usuários em suas relações sociais. De acordo com Bagno (2007, p. 50), "uma variável sociolinguística é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada". A variação linguística é vista como um fenômeno universal, inerente a toda língua natural e humana, que pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas à forma tradicional: "diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade" (TARALLO, 1994, p. 8) em pesquisa Sociolinguística.

Segundo Labov (2008), o diferencial de uma língua está na sua heterogeneidade, responsável por possibilitar as mudanças necessárias ao alcance dos propósitos interativos de seus falantes, sem perder durante o processo, a sua funcionalidade. A língua não é um sistema isolado; ao contrário, há que se ter em conta o contexto situacional de uso dos falantes nativos, a aplicação e o funcionamento em sociedade, a variabilidade, os empréstimos, as transformações, enfim, há de considerar todos os processos imanentes de uma língua viva.

O conceito de diglossia criado por Ferguson (1959) traduz uma situação em que duas variedades bastante diferentes entre si coexistem na mesma comunidade e, em consequência,

revela-nos igualmente a coexistência de características que se opõem, devido à forte tensão existente entre elas:

> (a) uma divisão funcional de usos: a variedade alta é utilizada na igreja, na correspondência, nos discursos, na universidade etc., enquanto a variedade baixa é utilizada nas conversações familiares, na literatura popular etc.; (b) o fato de a variedade alta gozar de um prestígio social que a variedade baixa não goza; (c) o fato de a variedade alta ter sido utilizada para produzir uma literatura reconhecida e admirada; (d) o fato de a variedade baixa ser adquirida "naturalmente" (é a primeira língua dos falantes), enquanto a variedade alta é adquirida na escola; (e) o fato de a variedade alta ser fortemente padronizada (gramáticas, dicionários etc.); (f) o fato de a situação de diglossia ser estável e de poder durar vários séculos; (g) o fato de essas duas variedades de uma mesma língua, ligadas por uma relação genética, terem uma gramática, um léxico e uma fonologia relativamente divergentes.(FERGUSON, 1959, p. 15)

Parece muito claro que a variedade alta é a variedade padrão ao passo que a variedade baixa é a "língua popular, sobretudo a caipira" (MELO, 1975, p. 143), ou ainda o *sermo classicus* ou *litterarius* e o *sermo urbanus*, de um lado, e o *sermo plebeius*, de outro lado (BASSETTO, 2001, p. 92). A redução de flexões nominais e verbais da língua popular, sobretudo a caipira, representa um desvio, e não uma evolução. O uso da palavra desvio revela um preconceito em relação à fala desprestigiada das comunidades menos instruídas.

Naturalmente, não há que se pôr em questão o fato de ser nossa língua a portuguesa; entretanto, ela terá matizes diversos não só em Portugal e no Brasil, mas também dentro de cada um desses países; e dentro deles, temos de considerar as cidades, os bairros etc. Infelizmente, escritos assim fornecem material àqueles que usam a língua como instrumento de discriminação e de dominação, já que, de um lado, tem-se uma minoria que cultua uma variedade "culta", bela, correta e sem desvios (a variedade "alta"), ao passo que, de outro, temos os falantes incultos que deformam a língua com seus desvios (a variedade "baixa").

Ocorre que o português não é uma língua única (BAGNO, 1999): as variações são bastante significativas. E mais: não se pode dizer que uma variedade é "superior" à outra; este é um modo de pensar que privilegia o falar "culto", que, em geral, não é seguido pelas elites, em detrimento da "fala popular", dita "feia" e "incorreta".

3 TRISTE PARTIDA - PATATIVA DO ASSARÉ

O poema é uma sextilha de dezenove estrofes, versos em redondilha menor e rimas em AABCCB, portanto, são rimas misturadas, que dão ao poema a musicalidade que encanta e emociona os ouvintes. Uma história de sofrimento e luta escrita com linguagem coloquial, predomina variações linguísticas da própria região Nordeste, representando o pobre sertanejo,

expressões utilizadas localmente, grafias diferenciadas que são perceptíveis em toda a obra. O poema divide-se em cinco partes, que narram a espera pela chuva, a decisão em sair da terra natal, a preparação da viagem, a triste partida, a chegada e a vida a zona urbana (ZIZI, 2011). Segue abaixo o poema de Patativa do Assaré selecionado:

TRISTE PARTIDA - Patativa do Assaré

Setembro passou, com oitubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.

A treze do mês ele fez a experiença,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta experiença com gosto se agarra,
Pensando na barra
Do alegre Natá.

Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,
O só, bem vermeio,
Nasceu munto além.
Na copa da mata, buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois barra não tem.

Sem chuva na terra descamba janêro,
Depois, feverêro,
E o mêrmo verão
Entonce o rocêro, pensando consigo,
Diz: isso é castigo!
Não chove mais não!

Apela pra maço, que é o mês preferido
Do Santo querido,
Senhô São José.
Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,
Lhe foge do peito
O resto da fé.

Agora pensando segui ôtra tria,
Chamando a famia
Começa a dizê:
Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,
Nós vamo a São Palo
Vivê ou morrê.

Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia;
Por terras aleia
Nós vamo vagá.
Se o nosso destino não fô tão mesquinho,
Pro mêrmo cantinho
Nós torna a vortá.

E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,
Inté mêrmo o galo
Vendêro também,
Pois logo aparece feliz fazendêro,
Por pôco dinhêro
Lhe compra o que tem.

Em riba do carro se junta a famia;
Chegou o triste dia,
Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá.

O carro já corre no topo da serra.
Oiando pra terra,
Seu berço, seu lá,
Aquele nortista, partido de pena,
De longe inda acena:
Adeus, Ceará!

No dia seguinte, já tudo enfadado,
E o carro embalado,
Veloz a corrê,
Tão triste, o coitado, falando saudoso,
Um fio choroso
Escrama, a dizê:

– De pena e sodade, papai, sei que morro!

Meu pobre cachorro,
Quem dá de comê?
Já ôto pergunta: – Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato,
Mimi vai morrê!

E a linda pequena, tremendo de medo:
– Mamãe, meus brinquedo!
Meu pé de fulô!
Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!
E a minha boneca
Também lá ficou.

E assim vão dexando, com choro e gemido,
Do berço querido
O céu lindo e azu.
Os pai, pesaroso, nos fio pensando,
E o carro rodando
Na estrada do Su.

Chegaro em São Paulo – sem cobre, quebrado.
O pobre, acanhado,
Percura um patrão.
Só vê cara estranha, da mais feia gente,
Tudo é diferente
Do caro torrão.

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
E sempre no prano
De um dia inda vim.
Mas nunca ele pode, só veve devendo,
E assim vai sofrendo
Tormento sem fim.

Se arguma notícia das banda do Norte
Tem ele por sorte
O gosto de uvi,
Lhe bate no peito sodade de móio,
E as água dos óio
Começa a caí.

Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
Ali veve preso,
Devendo ao patrão.
O tempo rolando, vai dia vem dia,
E aquela famia
Não vorta mais não!

Distante da terra tão seca mas boa,
Exposto à garoa,
À lama e ao paú,
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
Vivê como escravo
Nas terra do su.

Ao analisarmos a poética de Patativa do Assaré é válido ressaltar que se trata de uma obra, que primeiramente se deu pela mediação de seu corpo, através da voz, do gesto, do cenário, e foi transcrita na sua originalidade e peculiaridades linguísticas, características essas, própria da Literatura de Cordel. Fizemos uma análise lexical do poema e identificamos as variedades baixas presentes (CALVET, 2002), que segue abaixo.

Nas 19 (dezenove) estrofes do poema "a triste partida – Patativa do Assaré diagnosticamos 73 (setenta e três) léxicos que são considerados variedades baixas. Vejamos alguns exemplos: oitubro, tamo, experiença, sá, nôta, Natá, vermeio, munto,janêro, feverêro, mermo, entonce, rocêro, sênho, ôtra, tria, famia, dizê, vamo, São Palo, vive, morre, vaga, fô, vortá, inté, vendêro, fazendêro, pôco dinheiro, viajá, terrive, oiando, corrê, escrama, dizê, sodade, comê, morre, fulô,rosera, dexando, azu, Su, chegaro, percura, trabaiá, prano, veve, arguma, móio, óio, paú...

Embora essas palavras encontradas no poema, não estejam escritas de acordo com a norma padrão da língua brasileira, o poema não perde a sua beleza, o seu encantamento e a riqueza enquanto literatura. E o que é mais essencial, consegue transmitir a mensagem que o eu lírico deseja, ou seja, a comunicação com os seus leitores.

Acreditamos que o principal objetivo de uma língua, é a comunicação efetiva entre os membros de uma comunidade, logo, se isso é possível, as variedades baixas não podem ser consideradas'erradas' ou 'inferiores', se ela atinge o mesmo objetivo que a norma padrão (comunicação).

Observamos que alguns léxicos sofrem alterações, como a perda das letras "l" e "x", recebe acento agudo ou circunflexo na vogal, ou têm letras substituídas por outras com o mesmo som: só (sol), vermeio (vermelho), Natá (Natal), Senhô (Senhor), ôtra (outra), dizê (dizer), vivê (viver), morrê (morrer), pôco (pouco), dinhêro (dinheiro), viajá (viajar), terrive (terrível), escrama (exclama), comê (comer) e etc. Na palavra oitubro (outubro), altera-se a letra "u" por "i".

Essas alterações introduzidas refletem a origem rural do poeta, a fala local, demarcando os espaços de representações que expressam manifestações populares e são atribuídos ao contexto do território existencial. No poema, é introduzida uma redução (tamo) que não se deve caracterizar como marca restrita do falar nordestino, por ser utilizada em diversas comunidades do país na fala comum.

Notamos também, a falta da apropriação da concordância verbal, pois o verbo não concorda com o sujeito, sendo introduzidas palavras no singular na mesma frase que utiliza

plural como: “Nas pedra de Sá”, “Nós vamo a São Palo”, “Trabaia dois ano, três ano e mais” ano.

Neste texto, faz-se uso de expressões regionais, recursos poéticos e figuras de linguagem como: Na estrofe 03 (três) “Na copa da mata, buzina a cigarra”, (ao ouvir os sons das cigarras se dão conta que o verão está chegando e a chuva tão esperada, não irá cair); e “Em riba do carro se junta a famia” (em cima do carro reúne a família). As estrofes do poema apresentam variedades baixas, perceptível pela interação que o narrador adquire com o leitor, como se estivessem numa conversa informal, pela subjetividade presente no poema, figuras de linguagem, tom familiar, linguagem coloquial e conotativa.

A compreensão do papel social de enunciador da literatura popular, do gênero cordel e “do uso da linguagem escrita” com variedades baixas é importante para a promoção dos valores culturais da região. Essa literatura aproxima o povo e a poesia do Nordeste, que se identifica e torna-se conhecedor deste tipo de literatura.

> A gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada, passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de manifestação linguística. (FIORIN, 2002, p. 19).

No entanto, a língua escrita possui diferenças consideráveis em relação à fala, e é importante que se faça essa diferenciação, de acordo com Vanoye (1986, p. 39), “A língua portuguesa comporta duas modalidades: o português escrito e o português falado. Num mesmo nível, as duas não têm a mesmas formas, nem a mesma gramática, nem os mesmos “recursos expressivos [...]”. A linguística é uma ciência investigadora dos fenômenos que se relacionam à linguagem e procura compreender características que regulam a estrutura das línguas. Nesse aspecto, podemos afirmar que não há uma padronização da língua quando nos referimos à fala, embora esta apresente os seus padrões. O conjunto de normas da escrita é muito distante em relação à fala, é um pequeno fato no universo da linguagem, isto é, a padronização da escrita não acompanha ao mesmo passo a evolução da fala. Cada região tem um conjunto linguístico, que, em alguns casos, nos faz pressupor de que espaço geográfico possa pertencer tal falante, ou pelo menos deduzirmos a qual região aquele falante pertence. É importante salientar que muitas variações podem coincidir com a de outros lugares.

O grafocentrismo contribui para a disseminação de esteriótipos e preconceitos linguísticos, no entanto, a Literatura de Cordel, mediante ao seu reconhecimento enquanto literatura é apreciada nacionalmente, rompe com essas crendices errôneas sobre a nossa

língua. A presença de variedades baixas nas poesias de Patativa de Assaré é bastante comum, e por suas literaturas serem nacionalmente conhecida, é importante no processo de desmistificação dos preconceitos linguísticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa selecionamos o poema "A triste partida" do poeta Antônio Gonçalves da Silva, conhecido popularmente como Patativa do Assaré, da região nordeste do Brasil, e observamos as variedades baixas presentes. Dialogamos com os teóricos que trabalham a temática, diagnosticamos 73 léxicos da variedade baixa e verificamos o quão importante é a Literatura de Cordel na desmistificação dos preconceitos linguísticos que estão alicerçados no etnocentrismo e no grafocentrismo.

Consideramos com essa pesquisa, que a língua escrita não é nem mais, nem menos importante que a língua falada, não existe "superioridade" de uma ou outra. São apenas modalidades distintas que se realizam em situações diferentes. Os usuários da língua podem adquirir habilidades e desenvolver conhecimentos específicos com a consciência de que não existe erro no uso da língua, e sim variações linguísticas utilizadas em determinadas situações de comunicação.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa. **A triste partida.**Acesso: <http://patativadoassare.com/4884/> em 28/02/17.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. Ed. Loyola. 1999.

BASSETTO, B. F. **Elementos de filologia românica**. São Paulo: Edusp, 2001.

BICALHO, Leticia Couto. **Língua Portuguesa.** Acesso: <http://www.ufjf.br/cursinho/files/2014/05/APOSTILA-PORTUGU%C3%8AS-2014-PATR%C3%8DCIA.pdf> em 01/02/17.

CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução aos estudos da história das línguas.** São Paulo: Parábola, 2005.

FERGUSON, Charles A. **Diglossia.** Em *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*, ed. Dell Hymes. Nova Iorque: Harper & Row, 1964. Acesso: <http://facer-pais3.webnode.es/news/que-e-a-diglossia-/> em 28/02/2017.

FIORIN, José Luiz. **Os aldrovandos cantagalos e o preconceito linguístico**. In: SILVA, Fabio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. (orgs). O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2002.

QUEIROZ, Sônia. **Glossário de termos de edição e tradução.** Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2008. Acesso: <http://escritoriodolivro.com.br/bibliografia/glossarioedicaoetraducao.pdf>, em 01/03/2017.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARQUES DE MELO, José. **Comunicação Social:teoria e pesquisa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1975. 300 p.

MARTELOTTA, Mário Eduardo [Org.]. **Manual de Linguística**. 2ª Ed - 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. Acesso em <www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/tcc/2013/bahia/camacari/zilma_lima_dos_santos.pdf> em 20/01/17.

SILVA, Wellington Pedro da.**Literatura de folhetos: uma trajetória enunciativa da *sociedade dos cordelistas mauditos.*** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Mariana, 2013.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. 4ª. Edição. Ática. 1999.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** Martins Fontes, 1986.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

UM BREVE ESTUDO SOBRE EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS NA LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Admilton José de Oliveira[21]
Amarildo João Espíndola[22]
Marcelo Ranzula[23]

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo discutiremos sobre empréstimos linguísticos na Libras – Língua Brasileira de Sinais, tendo por objetivo focalizar a questão da Libras enquanto um sistema linguístico regrado, porém sujeito às modificações decorrentes do uso por diferentes sujeitos, pertencentes a diferentes grupos, extratos sociais ou regiões geográficas. O estudo desta temática é importante, tendo em vista sua potencial contribuição para a comunidade em geral e, em especial, para a comunidade surda e para os profissionais envolvidos com a educação desses indivíduos – podendo assim auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens com deficiência auditiva. O estudo partiu das seguintes questões problematizadoras: como funciona a Libras enquanto uma língua? Quais são as possíveis variações e empréstimos linguísticos observados no uso dessa língua? Quais são os possíveis caminhos para, a partir do conhecimento da língua e de suas particularidades, garantir efetivamente a inclusão dos alunos surdos nas escolas de educação básica?

A justificativa para a realização da pesquisa foi de ordem prática, uma vez que o primeiro dos autores é professor de Língua Portuguesa na educação básica; o segundo é professor surdo do Curso de Libras; e o terceiro é intérprete de Libras. Sendo assim, todos os autores estão envolvidos, direta ou indiretamente, com o uso da Libras no cotidiano escolar.

A pesquisa desenvolveu-se em âmbito teórico, realizando uma revisão bibliográfica acerca da temática em questão. O aporte teórico para os estudos foi encontrado em Alkmim (2012) e Calvet (2002); para os estudos sobre a Língua de Sinais (LSB) encontramos apoio em Rinald (1997), Barbosa (2004), Luchesi (2003), Goldfeld (2002), Quadros (1998), Ferreira-Brito (1986), Karnopp (1994); e especificamente sobre os empréstimos linguísticos na LSB buscamos suporte em Duarte (2013); além da legislação específica dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais.

[21]Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – E-mail: joadmilton@hotmail.com
[22]Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia - E-mail: amarildoespindola@unir.br
[23]Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – E-mail: marcelo.ranzula@unir.br

Nesse sentido, o artigo foi dividido em três tópicos, sendo que o primeiro retrata aspectos relativos à Surdez, Cognição e Bilinguismo Social; o segundo aborda sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais e o terceiro trata acerca da pesquisa sobre o Empréstimo Linguístico na Língua de Sinais.

2 SURDEZ, COGNIÇÃO E BILINGUISMO SOCIAL

De acordo com Rinald (1997, p. 31) a deficiência auditiva corresponde a uma "diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva". A surdez pode ser congênita quando o sujeito nasce surdo e, neste caso, será denominada de surdez pré-lingual, haja vista sua ocorrência dar-se antes da aquisição da linguagem. Em outros casos, a surdez pode ser adquirida, sendo a perda da audição pré ou pós-lingual, dependendo de a perda ter ocorrido antes ou após a aquisição da linguagem. Barbosa (2004, p. 11) assevera que:

> Segundo cálculos da Organização Mundial de Saúde (OMS) e Censo 2000, estima-se que 3,5% da população seja portadora de surdez de diferentes graus, de leve à profunda. Entre esse percentual, existem os surdos oralizados (que não fazem uso das línguas de sinais) e os surdos não oralizados (que se utilizam das línguas de sinais para a sua comunicação).

Quanto aos graus de surdez vale considerar que se ela for abaixo de 70 decibéis é considerada leve ou moderada e o indivíduo pode reconhecer sons (fazendo ou não uso de aparelhos auditivos); já a surdez acima de 70 decibéis é considerada profunda e não há reconhecimento de sons, havendo a necessidade de o indivíduo ser inserido no sistema de comunicação próprio – ou seja, a comunicação dependerá do domínio do sistema linguístico de sinais.

É importante salientar que "a atividade cognitiva do surdo é igual à do ouvinte, atribuindo as diferenças encontradas às diferentes experiências vivenciadas, principalmente no que se refere às experiências comunicativas" (PIAGET *apud* LUCHESI 2003, p. 17). A partir deste importante esclarecimento, inferimos que a surdez não pode ser tomada como um impedimento ou um fator limitador para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Outrossim, importa perceber a importância da inclusão destes alunos, a qual será proporcionada por um domínio e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Por muito tempo cometeu-se um equívoco na educação dos indivíduos surdos, conhecido como "oralismo", o qual

> percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Era comum até momentos históricos recentes que as crianças surdas fossem impedidas de utilizar línguas de sinais nas escolas, muitas delas sendo tolhidas inclusive no ambiente familiar – o que levava ao afastamento desses indivíduos das práticas sociais e, não raro, causava depressão decorrente do isolamento imposto. Barbosa (2011, p.12) lembra que inclusive "era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais". Entendia-se a surdez como um impedimento para a aprendizagem e o desenvolvimento e tentava-se, de todas as formas, fazer com que os sujeitos surdos fossem "normais" e, para tanto, acreditava-se ser necessário oralizá-los. Ao contrário dessa perspectiva, Barbosa (2004), amparada nas considerações da FENEIS (2004), explica que:

> Se uma criança surda puder aprender a língua de sinais da sua comunidade surda à qual será inserida, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte a qual também pertencerá porque nesse aprendizado que não pode ouvir os sons que emite, ela já trará internalizado o funcionamento e as estruturas lingüísticas de uma língua de sinais, a qual pôde receber em seu processo de aprendizagem um feed-back que serviu de reforço para adquirir uma língua por um processo natural e espontâneo.

Para que ocorra esse "bilinguismo social", idealizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS (2004), no qual uma língua serve de auxiliar na compreensão da outra é necessário o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre família e escola. Sobretudo, é necessário ter "qualidade de experiências educativas, promoção de possibilidades pedagógicas, alternativas compensatórias para o acesso à informação, interações comunicativas e sociais" (BARBOSA, 2004, p. 13).

3 A LÍNGUA DE SINAIS

Até fins do século XX, no Brasil, falava-se em linguagem dos surdos ou linguagem de sinais, e isso era decorrência da não percepção da LIBRAS enquanto um sistema organizado de sinais convencionados, os quais também eram compostos por um plano de expressão e um plano de conteúdo.

Por muito tempo falou-se em linguagem de sinais, desconsiderando-se a existência de todo um sistema linguístico e difundindo ideias equivocadas de que seria algo semelhante a fazer mímicas. Ao contrário, hoje se entende que todas as línguas de sinais

> são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais –

> da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e emoções. (QUADROS,1998, p. 45).

No que diz respeito ao aspecto legal da instituição da Língua Brasileira de Sinais, vale destacar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa lei dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como segunda Língua oficial do Brasil. Em Parágrafo Único propõe:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Com a lei 10.436 de 2002 houve o reconhecimento do estatuto linguístico da língua de sinais e passou-se a repensar as práticas pedagógicas a partir da proposta de inclusão dos alunos surdos em salas de aula convencionais. Importante modificação nesse sentido foi operada a partir do decreto 5.626 de 2005, o qual preconiza a necessidade de a educação de surdos no Brasil ser bilíngue, garantindo assim que o acesso à educação se dê por meio da língua de sinais e que, paralelamente, ocorra o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Esse decreto, sancionado em 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/02, a qual versava sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e também o Artigo 18 da Lei 10.098/00, que trata da Inclusão como disciplina curricular em seu capítulo segundo. Desta lei vale citar também o importante Artigo 3º, em seu 1º e 2º parágrafos, transcritos abaixo:

> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

É importante, contudo, lembrar que a língua brasileira de sinais surge muito antes disso, de modo que a lei só veio regulamentar algo já existente na prática e utilizado pela comunidade surda. Em Barbosa (2004, p. 17) encontramos um resumo de como foi iniciada a Libras no Brasil

> Segundo a FENEIS (2004), a Libras foi trazida da França em 1856, quando o Brasil ainda era uma colônia portuguesa governada pelo imperador Pedro II, mais precisamente no Rio de Janeiro. O conde francês Ernest Huet desembarcou na capital fluminense com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, deu origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras).
> O primeiro órgão no Brasil a desenvolver trabalhos com surdos e mudos surgiu em 1857. Foi do então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que saíram os principais divulgadores da Libras. A iconografia dos sinais - ou seja, a criação dos símbolos - só foi apresentada em 1873, pelo aluno surdo Flausino José da Gama.

Levando em consideração a história da Língua de Sinais no Brasil, fica fácil compreender a motivação de alguns sinais utilizados na contemporaneidade. Duarte (2013, p. 34), lembra que alguns sinais, como: “ano”, “se” e “perguntar” apresentam uma configuração que remonta à língua francesa. Assim, a

> configuração do sinal ano em “a” refere-se à palavra année; eo bater das mãos duas vezes corresponde a quantidade de “nn” na palavra francesa. Já o sinal de SE remete a preposição de condição “se” em português, que em Francês temos como tradução “si”; ainda o sinal de PERGUNTAR provém do francês “demander”,configuração manual em “d”.

A respeito do processo de aquisição da língua de sinais, Ferreira-Brito (1986), Karnopp (1994) e Quadros (1995)consideram que ele ocorre de forma semelhante ao processo de aquisição das línguas orais-auditivas. É interessante observar que as crianças que passaram pelo processo de aquisição da Língua de Sinais em tenra idade tiveram a oportunidade de conhecer nuances da linguagem pouco exploradas por pessoas que passaram pelo processo de aquisição de línguas orais-auditivas.

As línguas de sinais seguem os mesmos princípios das demais línguas naturais, apresentando níveis linguísticos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. As palavras nas línguas orais-auditivas estão para os itens lexicais, ou sinais, nas línguas de sinais, ocorrendo diferenciação apenas na modalidade de articulação. Entretanto, em ambos os casos, nas línguas orais ou de sinais, não é suficiente o conhecimento acerca dos sinais: é imprescindível conhecer a gramática a fim de combinar os elementos adequadamente, combinando os elementos tendo em vista produzir frases e permitir a comunicação. Além disso, como qualquer outra língua, existem as variações regionais que devem ser observadas para uma melhor eficiência comunicativa.

Nas línguas orais, o processo de formação de novas palavras ocorre a partir da recombinação de morfemas da língua, na Libras a criação de novos sinais decorre da combinação dos parâmetros linguísticos.

4 O EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO

Se atentarmos para o desenvolvimento dos estudos da linguagem, veremos que o papel destinado ao sujeito, à dinâmica sociocomunicativa, aos espaços de interação e aos espaços culturais foi relegado a um plano secundário por bastante tempo. Foi apenas a partir da década de 1960 do século XX que estas discussões entraram em pauta no campo da linguística, especialmente com os estudos da variação. De acordo com Alkmim (2012, p. 33):

> Pondo de maneira simples e direta, podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que o orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

A pesquisa sociolinguística surgiu da observação de crianças pertencentes a grupos minoritários e que apresentavam desempenho escolar muito inferior às crianças de classe média e alta. Naquele momento buscavam-se explicações no repertório linguístico, pois pouco se discutia sobre letramento ou o impacto da cultura letrada sobre grupos sociais. Entre os pioneiros destacava-se Labov e os estudos contrastivos entre a variedade usada pelos alunos e pelo chamado inglês padrão, falado e ensinado na escola. Ou seja, desde sua fundação a sociolinguística volta sua atenção para a descrição da variação e dos fenômenos inerentes à língua – e é exatamente por este motivo que ela serve de alicerce para este estudo cujo enfoque recai sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais, especialmente no que diz respeito ao fenômeno chamado de empréstimo.

Conforme Alkmim (2012, p. 35), "língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico". Sendo a Libras uma língua como outra qualquer, também não é problema a variação nela encontrada, tampouco pode-se entender como problemáticos os empréstimos linguísticos. De acordo com Calvet (2002, p. 39) "o empréstimo é um fenômeno coletivo: todas as línguas tomaram empréstimos de línguas próximas, por vezes de forma massiva". É um fenômeno que decorre de necessidade e eficiência linguística: "mais que procurar na própria língua um equivalente a um termo de outra língua difícil de encontrar, utiliza-se diretamente essa palavra adaptando-a a própria pronúncia" (CALVET, 2002, p. 39).

No que diz respeito aos empréstimos linguísticos em Libras, Duarte (2013, p. 28) aponta que "a constituição da LIBRAS ou LSB dialoga com outras línguas, relacionando-se no campo morfológico e icônico, estruturas estas compactadas no espaço fonético, incluindo principalmente os domínios semióticos". Trataremos acerca destes empréstimos a seguir.

4.1 MUDANÇAS HISTÓRICAS EM LIBRAS (DIACRONIA)

Ao entrar em contato, as línguas interagem e alteram-se. Isso acontece constantemente no mesmo território, seja pela colonização, invasões ou guerras de conquista, por migrações,

ou em localidades situadas em fronteiras. As línguas interagem também por meio de viajantes, da ciência e tecnologia, das relações industriais e comerciais internacionais, dos intercâmbios de estudos científicos, dos meios de comunicação, da globalização. Este contato entre as línguas promove a produção e o aumento das palavras/sinais possibilitando o Empréstimos Linguísticos por meio de alterações, sejam elas: fonológicas, morfológicas e ortográficas nas línguas de chegada, propiciando o surgimento do bilinguismo de vários tipos, individual ou de comunidade.

Compreende-se que as expressões em língua de sinais sofrem mudanças com o passar do tempo tanto quanto em outras línguas de modalidades orais auditivas ou ainda de Línguas de sinais.

Vejamos alguns exemplos de mudanças em língua portuguesa e em língua de sinais:

Língua Portuguesa

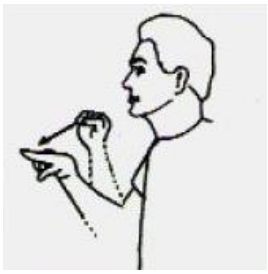
PASSADO	**PRESENTE**	**FUTURO**
Vancê	Você	...
Pharmacia	Farmácia	...

Língua Brasileira de Sinais

PASSADO	**PRESENTE**	**FUTURO**
Gama (1857) **FUTURO**	Tanya A. Felipe (2013) **FUTURO**	...

Strobel, Fernandes (1998)

AZUL



Strobel, Fernandes (1998)

AZUL

...

Gama (1857)

NÓS

NÓS

...

> Neste processo, é comum que as palavras emprestadas ganhem vida própria na língua de destino, modificando-se fonológica e semanticamente, a ponto de muitas palavras que consideramos típicas de uma língua serem, na verdade, empréstimos antigos de outras línguas (DINIZ, 2010: 45).

Assim sendo, é possível observar que os empréstimos linguísticos vêm para ampliar uma língua tornando-a mais rica.

4.2 EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO EM LIBRAS

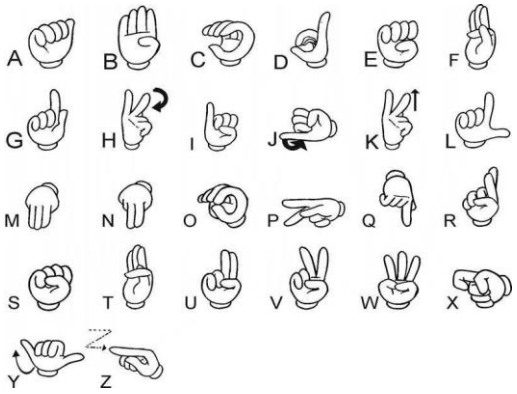
O primeiro empréstimo linguístico que iremos abordar é o empréstimo fonético. Em LIBRAS temos a DATILOLOGIA, que é a "soletração manual", a qual é usada para nomes, ou para quando não sabemos um sinal da referida palavra. Por exemplo, meu nome é Paulo, fazemos o sinal de P-A-U-L-O ou monografia, assim soletrando M-O-N-O-G-R-A-F-A. Para isso usamos o alfabeto manual em língua de sinais brasileira, conforme ilustrado a seguir:

Fonte: https://goo.gl/zJo0AL

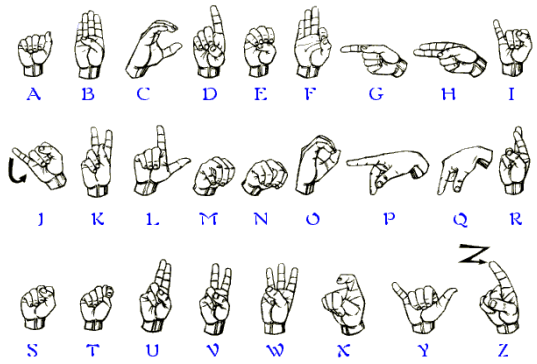
Fonte: https://goo.gl/QDrld8

De acordo com Duarte (2013, p. 32), as soletrações fazem-se necessárias principalmente quando se tratam de palavras como “fax, março, maio e SC”. Entretanto, o autor ressalta que algumas regiões já contam com sinais específicos para essas palavras, devendo-se, portanto, respeitar a legitimação regional dos sinais. Sobre o sinal que representa o estado de Santa Catarina, Duarte (2013, p. 33) ressalta que ele dialoga com a referência geográfica, de modo que “O movimento da CM de “c” desloca-se de cima para baixo, remetendo a imagem em direção ao sul do país”.

Outro tipo de empréstimo que observamos em línguas de sinais ocorre com o inglês, no que pode ser chamado de *Sign Language*. De acordo com Duarte (2013, p. 35) “Os empréstimos linguísticos oriundos da Língua de Sinais Americana – ASL têm contribuído de forma imensurável para a representação de morfemas na construção da Língua Brasileira de Sinais”. Vejamos como ocorre esse empréstimo:



Fonte: https://goo.gl/w1XnwX



Fonte: https://goo.gl/TzP0sn

Conforme Duarte (2013, p. 35), devemos levar em conta não só os fatores linguísticos, mas também os culturais. Assim,

> Culturalmente, os sinais são moldados pelos seus usuários natos, e tais culturas podem se adaptar a outras. Elucidamos isso através dos sinais das horas. Na América usa-se a.m e pm para antes do meio dia e após o meio dia, respectivamente; já no Brasil usamos 24h; contudo, na Língua Brasileira de Sinais, adotamos as estruturas americanas em 12h, com o sinal de “manhã” e “tarde” para antes e depois do meio dia, respectivamente. Exemplo: “05h da tarde” e não 17h.

Quadros e Pimenta (2006) apresentam a ilustração abaixo, explicitando que o alfabeto manual geralmente, varia de uma língua para a outra. Observemos os alfabetos utilizados no Brasil, França, Inglaterra e México:

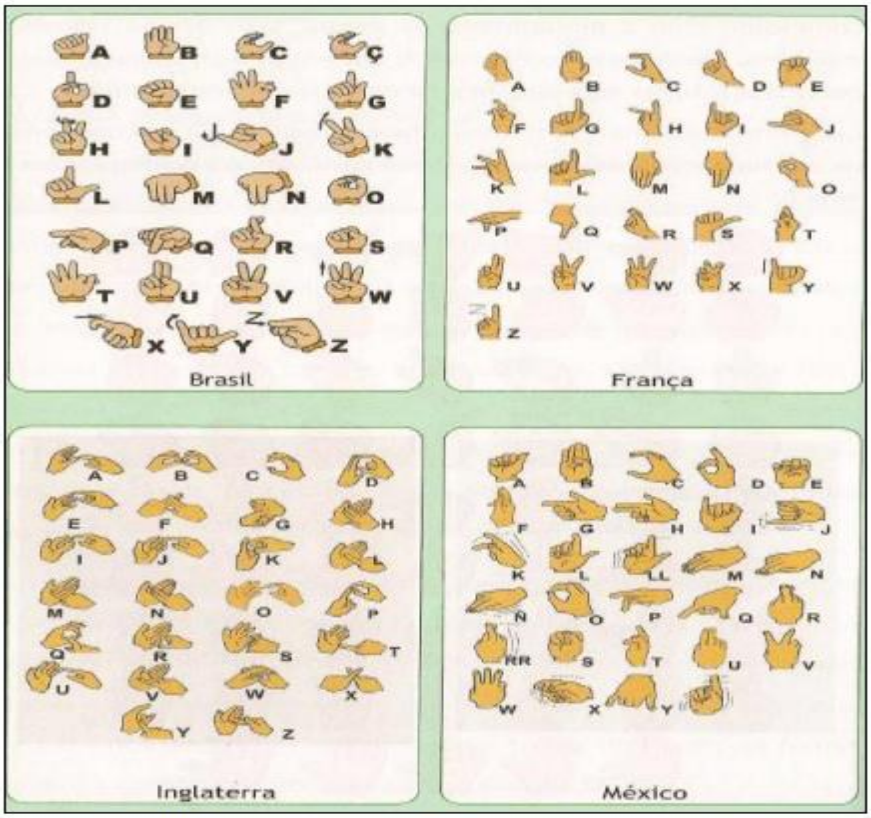


Figura 15 – Alfabetos datilológicos de diversas LS por Quadros e Pimenta (2006, p. 64)

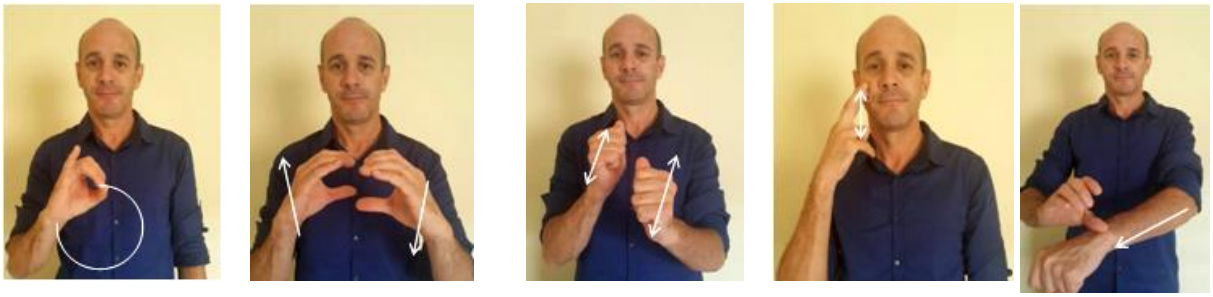
Vale ressaltar que há línguas como a LSB, como a Língua de Sinais Francesa (LSF) e a Língua de Sinais do México (LSM), as quais servem-se apenas de uma mão para a realização do alfabeto. Estes alfabetos datilológicos são denominados de unimanuais, pois são produzidos apenas com uma das mãos, seja a direita ou a esquerda. De modo diferente, o alfabeto datilológico bimanual utiliza as duas mãos para representar as letras de uma língua oral. Neste tipo de alfabeto, há uma mão passiva – geralmente a esquerda, e uma mão ativa, que quase sempre é a direita.

A seguir apresentaremos exemplos de empréstimos linguísticos fonético, semântico e fonológico. Os empréstimos linguísticos fonéticos são aqueles que se utiliza letras do alfabeto manual, esse que já é um primeiro empréstimo linguístico do alfabeto convencional da língua portuguesa vindo para a língua de sinais, assim utilizando letras iniciais que corresponde a palavras / sinais na língua de sinais. Vejamos alguns exemplos:

4.2.1 Empréstimo Linguístico Fonético

Os empréstimos linguísticos fonéticos são aqueles que se utiliza letras do alfabeto manual, esse que já é um primeiro empréstimo linguístico do alfabeto convencional da língua

portuguesa vindo para a língua de sinais, assim utilizando letras iniciais que corresponde a palavras / sinais na língua de sinais. Vejamos alguns exemplos:



a- OI **b – COMUNICAR** **c - ARROZ** **d - Rondônia** **e - CURSO**

Figura 1: Amarildo João Espindola
Fonte: Elaborada pelos autores

a - O sinal OI corresponde a realização fonética da palavra em língua portuguesa, construindo assim a configuração de mão utilizando o alfabeto manual correspondendo as letras O e I assim aplicando o sinal um movimento circular;
b - Para o sinal da palavra COMUNICAR, se utiliza a configuração de mão em C com ambas as mãos, com o movimento retilíneo / reto para frente e para trás;
c - O sinal de ARROZ é realizado com ambas as mãos, também realizado com um movimento reto com a direcionalidade realizada para cima e para baixo;

d – A realização do sinal RONDÔNIA se dá com o configuração de mãos em R, estabelecido com um movimento reto batendo na lateral do rosto, primeiro na parte superior da bochecha e depois na parte inferior da mesma;

e – A palavra CURSO em Libras – Língua Brasileira de Sinais é realizado com a configuração de mão em C, assim como os demais, correspondendo com a letra inicial da palavra correspondida foneticamente na língua portuguesa. O sinal se estabelece no braço ou ainda podendo ser realizado do dorso da mão, com o movimento reto para frente.

4.2.2 Empréstimo Linguístico Semântico

Os empréstimos linguísticos semânticos são aqueles sinais que vieram de outras línguas de sinais para a LSB – Língua de Sinais Brasileira. Em alguns exemplos abaixo podemos observar três exemplos, como I LOVE YOU, sinal esse que veio da língua de sinais

americana – ASL. Os sinais de MULHER e FALAR são sinais que vieram da língua de sinais francesa para a LSB.

Vejamos os exemplos:

a - I LOVE YOU **b - MULHER** **c – FALAR**

Figura 2: Amarildo João Espindola e Marcelo Ranzula Fonte: Elaborada pelos autores

a – O sinal I LOVE YOU é realizado com a configuração de mão que apresenta as três letras iniciais dessa frase em inglês e também em língua de sinais americana, sendo assim estabelecido com letras alfabeto manual da língua de sinais americana constituindo o sinal. A letra I corresponde a palavra I, a letra L para LOVE e a letra Y para a palavra YOU. Temos um exemplo de sinal constituído foneticamente na língua de sinais americana, este é usado para a comunidade surda brasileira e ainda por outras comunidades surdas de outros países, assim estabelecendo assim um empréstimo linguístico semântico;

b – A palavra MULHER é realizada com o dedo polegar na bochecha com um movimento semicircular. Esse sinal veio da língua de sinais francesa. A iconicidade do sinal se deu fazendo alusão ao sinal ao corte de cabelo usado pelas mulheres francesa, o corte de cabelo em chanel, seguindo assim o movimento semicircular.

c – O sinal de FALAR, também é um sinal que descende da língua sinal francesa. Em francês, o verbo falar se escreve PARLER, assim se deu o sinal falar com a configuração de mão em P, consoante essa em língua de sinais francesa que segue a letra P do alfabeto convencional francês.

Duarte (2013) chama a atenção para os sinais referente às palavras/expressões “I love you”, “perguntar” e, “idade” - sinais que foram “importados” dos E.U.A e não sofreram modificações ou adaptações ao serem transpostos na Língua de Sinais do Brasil. De acordo com o autor, esses sinais são “oficializados e estruturados semanticamente, cujas estruturas morfológicas estão conservadas até os dias atuais” (DUARTE, 2013, p.36).

4.2.3 Empréstimo Linguístico Fonológico

Os empréstimos linguísticos fonológicos são aqueles que seguem em suas configurações faciais, mais especificamente expressões labiais que remetem a produção fonológica das palavras em português, ou seja, são sinais que acompanham a articulação labial da articulação total ou parcial das palavras em português na realização desses respectivos sinais.

Segue quatro exemplos de sinais com empréstimos fonológicos.

BOM DIA → [Bo – Xia] | **CAFÉ → [Fé]** | **Puxa – saco → [Pu]** | **Gostar → [G...]**

Figura 3: Marcelo Ranzula da Silva Fonte: Elaborada pelos autores

a) O sinal de BOM DIA em língua de sinais é feito primeiramente pelo sinal de bom, realizado com a mão fechada em frente a boca do emissor, assim abrindo – a e jogando – a para frente, depois fazendo o sinal de dia, com a configuração de mão em D, localizado na têmpora do emissor, com o movimento reto a seguir para a lateral da cabeça. Os traços fonológicos são apresentados como empréstimo linguístico na sua produção labial correspondente a língua portuguesa, em uma construção labial da palavra representada, nesse caso, "Bo – Xia";

b) No sinal de café, o sinal é construído com a configuração de mão que traz uma iconicidade de como pegar e sustentar a xícara até a boca no ato de tomar o café. Esse sinal apresenta o traço fonológico "Fé" que traz a construção labial da pronuncia café em sua pronuncia na língua portuguesa, assim sendo apresentado também como um empréstimo linguístico fonológico.

c) Para o sinal de puxa – saco, uma expressão metafórica também usado na língua de sinais brasileira, assim como na língua portuguesa é realizado com o dedo indicador direcionado para baixo, em seguida a mão aberta segurando e puxando para baixo o dedo indicador,

lembrando literalmente o ato de puxar algo. O empréstimo fonológico desse sinal se dá na pronuncia labial do fonema "Pu", que faz menção a palavra puxar;

d) O sinal de gostar é feito com uma das mãos espalmada sobre o peito do emissor com o movimento circular. O empréstimo fonológico desse sinal é produzido na construção labial apenas pelo fonema "G", sem acrescentar a vogal O em sua realização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre Empréstimos Linguísticos em Línguas de Sinais-Libras evidencia a existência de itens lexicais oriundos de outras línguas de sinais na Libras. A partir dessa constatação, deve-se refletir sobre a importância dos Empréstimos Linguísticos de outras línguas de sinais na evolução da língua brasileira de sinais, desenvolvendo um entendimento mais amplo sobre o efeito da globalização no mundo moderno em que vivemos.

Dessa forma, o uso intencional de Empréstimos Linguísticos configura-se como uma estratégia para facilitar o acesso ao novo conhecimento. Os empréstimos de sinais estrangeiros servem para facilitar a compreensão e apreensão do conteúdo, mantendo a uniformidade no canal de comunicação. E, se a língua for fechada dentro da própria comunidade surda brasileira, significa dizer que pode ser uma língua empobrecida e enfraquecida, por isso precisa estar aberta ao Mundo. É importante reconhecer o poder e a força da língua e deixar que ela siga seu rumo natural, sem podá-la, até mesmo para que haja um reconhecimento de nossa língua.

Encerramos lembrando que a Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 205 assim postula: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Fazemos essa referência por acreditar que a educação dos indivíduos com deficiência auditiva só pode ser plena a partir do momento em que, de fato, a sociedade de maneira geral, e a escola em particular efetivar na prática as propostas de inclusão social.

Embora a legislação cumpra importante papel, é notório que são as decisões político-pedagógicas que impactam pragmaticamente na vida desses cidadãos. Deste modo, entendemos que o espaço linguístico instituído na/pela escola é de importância singular, pois é nele que muitas crianças surdas terão, pela primeira vez, o contato com a língua brasileira de sinais e poderão, por meio do conhecimento e domínio dessa língua, exercer ativamente os papeis sociais que lhes forem conferidos.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia. **Sociolinguística**: parte 1. *In:* MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Maria Fausta Lima. **A aquisição da língua brasileira de sinais (libras) pela família do surdo**. Ceará: 2004. Dissertação de mestrado.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

DUARTE, Anderson Simão. Empréstimos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais – LSB. Linguagens em movimento. Revista Diálogos. Ano 1, n.º 1, 2013.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas**: Experiências vividas, histórias narradas. Campinas, S P: Papirus, 2003.

QUADROS, R.M. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas.** Revista Espaço. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RINALD, Guiseppe. **Deficiência auditiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, 1997.

POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL: HISTÓRICO E MANIFESTAÇÕES ATUAIS

Jéssica Mara Bergonzini da Silva[24]
Jória Baptista de Souza Lima[25]
Patrícia da Silva Soares[26]

1 INTRODUÇÃO

Política linguística refere-se às decisões políticas quanto ao uso de línguas na sociedade. Como surgiu em torno de impasses linguísticos de países falantes de mais de uma língua, a política linguística é uma temática ainda pouco debatida no Brasil, por ser considerada uma questão relacionada exclusivamente ao plurilinguismo e a sua gestão. A razão seria pelo fato de que o país é considerado detentor de uma única língua. Entretanto, além de comunidades linguísticas, o Brasil apresenta significativas variações regionais, questões culturais e fenômenos de fronteiras e o contato com termos estrangeiros.

As políticas linguísticas estão presentes na nossa sociedade nos mais diversos grupos, seja familiar, regional, étnico, grupos de jovens, comunidades surdas, enfim. Entretanto, apenas o Estado detém dos devidos aparatos para imposição e implementação, ou seja, passar da política ao planejamento linguístico. Analisar os resultados e o impacto das políticas colocadas em práticas serve de aporte à gestão *in vitro*, ou seja, aos estudos que possam servir para fundamentar a elaboração de políticas linguísticas.

No presente trabalho, além de adentrar nos principais conceitos relacionados à política linguística, tendo por aporte teórico norteador Calvet e Bortoni-Ricardo, buscou-se fazer um histórico da temática no Brasil, analisando presentes intervenções do poder público em torno do uso e ensino de língua estrangeira no país. A metodologia empregada teve por base um levantamento bibliográfico, conforme os aportes citados, e a coleta de dados referente às legislações que versem sobre termos estrangeiros e ensino de línguas no Brasil. Após a análise de cunho descritiva e explicativa, com a formulação de hipóteses e discussões, apresentam-se as considerações finais.

[24] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: jessy.bergo@gmail.com
[25] Mestranda em Letras pela universidade Federal de Rondônia. E-mail: jorialima@gmail.com
[26] Mestranda em Letras pela universidade Federal de Rondônia. E-mail: patricia.ssoe@gmail.com

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Louis-Jean Calvet define política linguística como "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social" (2007, p. 145), trata da relação entre poder e língua, bem como da forma que as decisões políticas irão interferir na prática no uso da língua. Ainda no conceito de Calvet, a aplicação de uma política linguística ou, sua implantação prática, ocorrerá através do planejamento linguístico. Qualquer grupo social pode ter sua própria política linguística, mas apenas o Estado detém o poder e os meios legais necessários para a aplicação de uma política linguística à sociedade.

Ambos os conceitos, política e planejamento linguísticos, são interdependentes, ou seja, uma política é ineficaz sem sua aplicabilidade, sendo apenas *in vitro,* e o uso não regulamentado acaba limitando-se a uma gestão *in vivo*. A gestão linguística *in vivo* remete às práticas sociais, às formas de comunicação efetivas das pessoas, independentemente de leis ou decisões oficiais, surgindo assim, as línguas veiculares ou pidgins em locais plurilíngues. Por outro lado, a gestão *in vitro* da língua, baseia-se em estudos, hipóteses e proposições realizadas por linguistas e apresentadas aos legisladores, para que estes possam tomar as decisões e instituí-las à sociedade. Para Calvet, os termos *in vivo* e *in vitro* são as duas formas de gestão do plurilinguismo.

A política linguística surge com a preocupação em resolver problemas linguísticos em países associados ao plurilinguismo, que muitas vezes é visto de forma negativa, devido ao idealismo de uma unificação de línguas, ou ainda ao fato de a língua representar a soberania de uma nação. O termo apareceu em 1959 no trabalho de Einar Haugen, referente aos problemas linguísticos da Noruega com a intervenção do Estado e apresentado por ele 1964, na convenção realizada por William Bright na Califórnia, dando início ao desenvolvimento de estudos em torno de políticas linguísticas, consolidando-se em trabalhos publicados no decorrer da década seguinte.

É importante salientar que a política linguística aparece nesse cenário para unir as gestões *in vivo* e *in vitro* de forma democrática, ou seja, não apenas impor uma determinada língua à sociedade, pois "o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico" (CALVET, 2002, p. 158).

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Como o termo política linguística está associado historicamente à gestão de múltiplas línguas em um determinado território nacional, ou seja, ao plurilinguismo, por décadas não foi aprofundado no Brasil. Ao ser considerado pela maioria dos habitantes um país monolíngue, são desprezadas as mais de 200 comunidades linguísticas, levando-se em conta apenas as variações linguísticas.

No Brasil colonial coexistiam três línguas: o português do colonizador; o latim como base do ensino secundário e superior dos jesuítas; além de uma língua geral que unia portugueses e indígenas, formada por línguas indígenas condensadas em uma língua comum, a partir do tupi como radical (SOARES, 2002). Com as reformas implantas na década de 1750 pelo primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal, que instituiu o português como significativa política linguística no país, pois a medida foi fundamental para a consolidação da língua portuguesa nos séculos posteriores.

Uma vez decretado língua oficial do Brasil, o português não sofreu revogações e manteve-se do ponto de vista *in vitro* até os dias de hoje, porém, *in vivo* foi gradativamente impondo-se à população, com a contribuição de fatores históricos como a expulsão dos jesuítas, a chegada de milhares de colonos portugueses, genocídio indígena, entre outros (SOARES, 2002). No entanto, fatores negativos à estabilização de uma língua única e invariável, como a importação de mão-de-obra escrava africana, a vinda de imigrantes de outras partes da Europa e o baixo incentivo ao ensino do idioma nas escolas, culminaram na heterogeneidade linguística do português no Brasil.

Foram muitos e graves os embates políticos havidos em torno da denominação da língua pátria e atualmente as medidas políticas em âmbito linguístico ocorrem na área da educação e no debate do uso de termos estrangeiros, como veremos nos tópicos a seguir.

2.1.1 As Leis Linguísticas no Brasil

Como já foi dito anteriormente, existem dois modos de gestão das mudanças na língua: a chamada gestão *in vivo, na qual* a mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso de modo natural e espontâneo e a chamada gestão *in vitro*, onde a decisão deve se impor aos falantes, de forma imperativa e para isso o Estado dispõe essencialmente da lei. A lei é uma "regra imperativa imposta às pessoas a partir de fora"

(CALVET, 2007, p. 75). É importante frisar que não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico.

Este suporte jurídico, contudo, não se dá de maneira pacífica e sem confrontos na história como podemos perceber na leitura deste excerto dos Anais da Câmara dos Deputados, vol. XXV, p. 230-1, (*apud* Dias, 1996) trata-se da fala do deputado Acylino de Leão, que também se manifestou contrário ao projeto da Câmara em 1935 quando se pretendeu a mudança da denominação de Língua Portuguesa para Língua Brasileira, infra:

> Para livros didacticos, a inovação é ainda menos sustentável. Não devemos dar noções falsas à mocidade, fomentando um fútil nativismo com o desvirtuamento da verdade. Devemos, ao contrario, dar-lhe do Brasil uma noção exacta do que somos, do que possuímos, do que valemos, sem os enthusiasmos creoulos dos rios caudalosos, da minas inexauríveis, das cidades maravilhosas. Muito menos dizer-lhe de uma língua imaginaria, nem ainda dialecto, simples variação dialectal da augusta língua de Camões, Vieira, Ruy e Bilac. (...)
> Se condições propicias e extraordinárias provocassem o desenvolvimento literário de um nosso modismo local – gaúcho, caipira, sertanejo, amazônico – e conseguisse dominar pelo seu vulto, e valor, toda a extensão do Paiz, então teríamos a língua brasileira.
> Felizmente, tal fenômeno é hoje pouco provável. Os gênios são raros. A imprensa, o correio, as viagens rápidas, a radiodifusão, ao par da instrução disseminada, impedem o isolamento gregário, que foi o grande fator de formação das línguas. Houvesse a humanidade descoberto, nos primórdios da civilização, o vapor, o automóvel, o avião, o jornalismo, o telegrapho, o telefone, o radio – uma língua universal uniria entre si todos os povos da terra.
> Se o projecto tivesse em mira, com a nova denominação, um simples prurido de nativismo, ingênuo, mas innocuo, não mereceria demorada oposição. Mas o intento oculto é preparar, com nome novo, uma cada vez maior, diferenciação do idioma pátrio, tolerando e estimulando todos os rebentos da gíria nacional – das betesgas das favelas à libertinagem dos casinos, de modo a forjar-se, de facto, primeiro um dialecto, depois uma língua autônoma (...).

Podemos perceber no texto em destaque que fazia parte das calorosas discussões políticas daquele período um conflito entre os que defendiam a denominação língua brasileira em oposição aos puristas desejosos de manter a denominação língua portuguesa em homenagem aos grandes vultos da literatura lusitana. Os argumentos contrários à manutenção do termo portuguesa seriam hoje considerados extremamente preconceituosos e politicamente incorretos, as provocações são ferinas e segregam os que não sabiam ler nem escrever, ou seja, a maior parte da população brasileira até então. Em outro trecho o mesmo deputado distingue o povo inculto, do sábio, incumbindo a este último a tarefa de dizer o que é certo e o que é errado, vejamos: "o povo é que faz a língua, certo, como a natureza é que origina as torrentes; mas ao sábio ou technico incumbe detê-las e dirigi-las, para que fecundem as terras sem o cataclysma das inundações".

Assim temos uma imagem de como se dá o nascimento das leis linguísticas no Brasil. Podemos perceber através destes e outros exemplos que essa questão da nomeação da língua está intimamente relacionada ao poder e a identidade de um povo, de uma nação.

A política linguística começa realmente quando se renomeia, e um dos efeitos das leis linguísticas pode se manifestar simplesmente no nome que o texto jurídico dá às línguas. Exemplo disso é o castelhano como língua oficial do Estado para uma língua que todos chamam de espanhol, o que já constitui um fato de política linguística.

É de se prever que inúmeras línguas tratadas como crioulos venham a ser rebatizadas: haitiano, reunionês, guineano, martiniquês, caboverdiano ou mauriciano; e a função de cada denominação será revalorizar simbolicamente essas formas linguísticas e insistir na sua dimensão identitária. Hoje em dia não há necessariamente coincidência entre uma língua e as fronteiras de um Estado. Há línguas que são faladas num território menor que o do Estado (o bretão na França, o galego na Espanha). Existem impérios linguísticos. A política linguística continua tendo uma dimensão nacional: intervém em um território delimitado pelas fronteiras.

Os grupos de migrantes e diásporas não se definem pelo território que ocupam, mas, sobretudo, por sua dispersão. Foi o que levou a distinguir nas políticas linguísticas, entre princípio da territorialidade e da personalidade.

- Princípio da Territorialidade - é o território que determina a escolha da língua ou o direito à língua. Assim, aprende-se o catalão na Catalunha, o holandês na parte flamenga da Bélgica, etc.
- Princípio da Personalidade – a pessoa tem o direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território: exemplo do francês ou holandês em Bruxelas, inglês ou francês no Canadá, etc.

As aplicações práticas dessa distinção se dão mais claramente em países onde são faladas mais de vinte línguas como é o caso do Senegal, ao se tratar do ensino, por exemplo, seria necessário decidir entre dividir o território em regiões de ensino de cada língua o que traria dificuldades para os que passassem a residir em outro território ou decidir a proporcionar o ensino da língua em todos os territórios pelo direito dos falantes e para isso teriam que abrir escolas para todas as línguas e ainda assegurar que todas as escolas teriam que ensinar todas as línguas.

Por tudo o quanto já foi exposto podemos compreender o porquê de termos diferentes tipos de leis linguísticas, quais sejam: as leis que se ocupam da forma da língua, fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meio de listas de palavras. As leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em

dada situação ou em dado momento da vida pública, fixando, por exemplo, a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização. As leis que se ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICA E PLURILINGUISMO NO BRASIL

Atualmente, as políticas linguísticas homogeneizadoras são mais sutis e já é possível perceber, ainda que de forma bastante incipiente, alguma flexibilidade em relação a outras línguas. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece a língua portuguesa como a língua oficial de todo o país e somente ressalva que nas comunidades indígenas se usem as respectivas línguas maternas nas atividades de ensino, conforme o parágrafo 2º do artigo 210:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
> (...)
> § 2º 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).

Essa normativa é ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996[27], em seu parágrafo 3º, inciso IV, do artigo 32. Nesses documentos fundamentais, não há menção sobre as línguas de imigração e a libras. Entretanto, a realidade bi/multilíngue dos povos indígenas e o reconhecimento de que sua língua materna pode não ser o português é explicitado nos artigos 78 e 79 (inciso I) da Constituição brasileira, como segue:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização 'de suas línguas' e ciências;
> (...)
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
> (...)

[27] Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017

> § 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
> I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a 'língua materna de cada comunidade indígena'; (...) (BRASIL, 1988).

Observa-se que a preocupação em preservar as línguas indígenas está presente a perpassa o texto em vários momentos. Existem relatos históricos de programas de educação bilíngue no Brasil, em que os índios eram alfabetizados nas suas línguas maternas e tinham até aulas de português. Mas, assim que aprendiam a língua portuguesa, as línguas indígenas eram descartadas e o ensino se efetivava somente na língua oficial da nação (BRASIL, 2007). Em outras palavras, as línguas indígenas serviam apenas como uma ponte para o aprendizado da língua portuguesa.

2.3 POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO

No campo educacional, a língua portuguesa teve um progressivo avanço, acompanhando o cenário social do país, passando a ter maior relevância a partir do século XX.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/1971)[28], durante o regime de governo militar trouxe uma mudança radical para o ensino, que repercutiu negativamente, alterando a LDB de 1961. A denominação de português passou para comunicação e expressão nas séries iniciais do 1º grau e comunicação com língua portuguesa para as séries finais; somente no 2º grau passava a ser Língua portuguesa e literatura brasileira. Nos livros didáticos a gramática foi minimizada e alguns levantavam a polêmica de ensinar ou não gramática no ensino fundamental. Acompanhando a evolução gráfica, os livros didáticos deixavam em segundo plano os textos literários e incluíam textos de jornais e revistas, quadrinhos, publicidade, etc. ilustrados e coloridos (SOARES, 2002).

Após muitas críticas e protestos, uma medida do Conselho Federal de Educação retoma a denominação português para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9294 de 20 de setembro de 1996)[29] ainda em vigor. Esta LDB institui que os ensinos fundamental e médio devam ser

---

[28] Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 fev. 2017.

[29] Lei nº 9294 de 20 de setembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2017.

ministrados em língua portuguesa, exceto às comunidades indígenas, assegurando-as o direito de utilizarem suas respectivas línguas maternas.

Quanto ao ensino de língua estrangeira, a LDB passou por significativas alterações entre 2016 e 2017, por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13415, de 2017[30]. Na legislação anterior, era obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, escolhida pela comunidade escolar, conforme as possibilidades da escola. A partir da Medida Provisória, no ensino fundamental e médio passou a ser obrigatório o ensino da língua inglesa, podendo no ensino fundamental, ser oferecida outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol, "de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino". O ensino de espanhol havia sido regulamento em 2005[31], devendo ter oferta obrigatória pela escola e facultado ao aluno no ensino médio, o que foi revogado pela Medida Provisória e atual lei em vigor.

2.4 REGULAMENTAÇÕES QUANTO A TERMOS ESTRANGEIROS

A noção de estrangeirismo funde-se com um empréstimo linguístico de outra língua, com a diferença que o primeiro termo mantém sua identidade estrangeira:

> Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo. A noção de estrangeirismo, contudo, confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que originou o empréstimo. (GARCEZ; ZILLES, 2004, p. 15).

O Projeto de Lei nº 1676 de 1999, de autoria do Deputado Aldo Rebelo, que "dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências", tem sido objeto de discussão não apenas pelo seu conteúdo, mas devido à controversa justificativa do deputado autor.

O projeto não apenas incentiva o uso da língua portuguesa, como também exige o uso desta tanto por brasileiros natos quanto por estrangeiros que residam há mais de um ano no país, exceto comunidades indígenas nacionais, sendo passíveis de multa os casos de descumprimento dos dispositivos da lei. Considera todo e qualquer uso de língua estrangeira

---

[30] Lei nº 13415, de 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 fev. 2017.

[7] Lei nº 11161 de 05 de agosto de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 01 fev. 2017.

lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, podendo incorrer em prática abusiva, enganosa ou danosa ao patrimônio cultural.

Na justificativa do projeto, o demasiado uso de estrangeirismo é visto como um "fenômeno indesejável, ameaçador de um dos elementos mais vitais do nosso patrimônio cultural – a língua materna". Compara à Lei da França (nº 94-665, de 1994), conhecida como Lei *Toubon*, que restringe o uso de termos estrangeiros em materiais oficiais, públicos, entre outras providências de defesa ao uso da língua francesa. No texto de defesa ao projeto, descreve a língua portuguesa como se estivesse sofrendo iminente risco e consequente perda de soberania. Apresenta válidos argumentos para a promoção do uso da língua pátria, o que não justifica, entretanto, deixar de considerar a realidade quanto ao uso de estrangeirismos.

Ao longo dos últimos anos o projeto seguiu positivamente na Câmara, porém com substitutiva, trazendo algumas alterações e vetos com o intuito de aumentar o potencial de aplicabilidade da lei, e encontra-se para apreciação do plenário desde 2008.

Posteriormente ainda ocorreram outras tentativas de restringir o uso de língua estrangeira no Brasil. A Lei n. 5033/2009 do Rio de Janeiro, de autoria do Vereador Roberto Monteiro, que exigia a tradução de termos estrangeiros em propagandas, sob pena de multa e suspensão de alvará, foi tornada inconstitucional pelo Órgão Especial do TJ/RJ em 2010, por tratar-se de pauta de competência legislativa da União, segundo o voto da desembargadora Elisabete Filizzola, relatora do processo nº 2009.017.00040 (TJ-RJ, 2010)[32]. Em 2012, o Projeto de Lei nº 1773/2012, de autoria do Deputado Luiz Martins, determinava tradução em língua portuguesa em "documentos de publicidade, materiais informativos, propagandas, manuais de instrução ou dados técnicos de produtos comercializados no estado do Rio de Janeiro", foi vetada pelo Governador Sérgio Cabral, também por motivos de esfera de competências, conforme publicação do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (Ano XL – nº 60), em 02 de abril de 2014.

3 ESTRANGEIRISMOS: UMA AMEAÇA À SOBERANIA DA LÍNGUA PORTUGUESA?

Não é de hoje que os termos estrangeiros fazem parte da língua portuguesa, o estrangeirismo fez parte da construção da língua, dada as inúmeras palavras com origem principalmente no anglicismo e no galicismo. Entretanto nas últimas décadas, o

[32] Refere-se à notícia publicada no site oficial do Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro em 16/03/2010. <http://portaltj.tjrj.jus.br/web/guest/home/-/noticias/visualizar/2959>. Acesso em: 15 jul. 2015.

estrangeirismo tem sido utilizado como recurso na publicidade e propaganda. E com o avanço cada vez acelerado das redes sociais, a nova corrente de estrangeirismos é difícil de acompanhar e praticamente impossível de ser contida.

A linguagem é dinâmica e uma nova comunicação surge a cada instante nas mais diversas formas e meios. Afinal, "hoje em dia" – delimitando-se especificamente ao período entre 2015 e 2017, pois a qualquer momento essas expressões podem cair em desuso (ou não) – para o público que nasceu no mesmo ano do Projeto de Lei de Aldo Rebelo, a completar 18 anos, é incongruente o discurso defendido pelo deputado. Na linguagem praticada nas redes sociais percebe-se não apenas a criação ou substituição de termos para língua estrangeira, bem como associa-se a uma nova forma de comportamento e valores.

Alguns exemplos dessa nova carga semântica adquirida com o uso de estrangeirismos podem ser interpretados da forma apresentada a seguir: não existe mais "paquera" e sim *crush* (o substantivo no caso refere-se à pessoa e não necessariamente à ação)*;* não se tira foto com os outros, tira-se *selfies* – a excessiva importância de retratar a si mesmo qual seja a circunstância ou lugar –; se você quer saber sobre a vida de alguém, *stalkeia* nas redes sociais (*stalker* – *perseguidor*, aglutinada com a forma de conjugação verbal em português); cor de pele é *nude* (com o ambíguo significado de "mandar fotos nuas"). E até mesmo o "clássico" estrangeirismo *download* tem ficado para trás com as novas plataformas *streaming*, pois a tendência não é mais baixar músicas ou vídeos, por ser mais trabalhoso e ocupar muito espaço do disco rígido do computador [*HD – hard drive*], do cartão de memória [*memory card]* ou memória interna do aparelho celular [*smartphone*], os programas e aplicativos [*apps*] transmitem pela rede [*online*] com armazenamento em nuvem [*cloud*]. E assim seguem incontáveis exemplos.

Se você não entende ou não está familiarizado com alguns desses termos, não se preocupe, sua língua materna não está ameaçada como pregam os puristas. São apenas termos utilizados em linguagens e contextos específicos. Assim como gírias, a linguagem de internet é um fenômeno linguístico próprio de grupos sociais, na qual termos ou expressões podem ter o uso expandido para a sociedade em geral. Bortoni (2014) exemplifica a questão de mudança linguística no tocante às gírias:

> As gírias são itens lexicais informais, efêmeros no tempo e, pelo menos no início, circunscritos a grupos sociais, como, por exemplo, um grupo de jovens surfistas, colunistas sociais, bandidos e presidiários, escolares etc. [...] a gíria é efêmera e localizada. Às vezes, se perpetua e passa a ser dicionarizada como neologismo. Mais comumente, ela simplesmente desaparece. A mídia audiovisual, especialmente o rádio e a televisão são grandes difusores de gírias. (p. 61-63)

Ao contrário da França que, por contexto histórico, tem o sentimento de proteção da nação e da língua, especialmente quando se trata do uso de língua inglesa, no Brasil simplesmente não funciona da mesma forma. A imposição de uma política linguística protecionista, com base em uma legislação semelhante que funciona bem em outro país é levar em conta apenas a gestão *in vitro*. Basear-se em uma teoria com bons argumentos, mas que não será bem recebida pela população, tornando impossível o controle e fiscalização, é ignorar a prática, os usos sociais, *in vivo*.

Além disso, mais uma vez a gestão *in vivo* é sobrepujada na legislação, educacional neste caso, quando a Lei nº 13415, de 2017 impõe o ensino de língua inglesa, retirando da comunidade o direito de optar e definir junto às instituições qual a melhor opção para aquela situação. Suprimir a obrigatoriedade da escola em disponibilizar ao aluno a aprendizagem de língua espanhola na rede pública, representa um retrocesso ao ensino.

Se por um lado temos a importância do ensino de língua inglesa, a qual recebe *status* de língua global, de grande importância no mundo dos negócios e da tecnologia; por outro, temos milhares de quilômetros de fronteira com países que tem o espanhol como língua oficial, além de acordos comerciais com os países vizinhos. Além do que, a medida política provoca prejuízos sociais, com o forte desestímulo à docência de língua espanhola no Brasil. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apesar de precário, é de fundamental existência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o sucesso de uma política linguística consiste em conciliar a gestão *in vitro* com a *in vivo*, isto é, ao planejamento e aplicabilidade. O que for considerado ideal pelos linguistas e legisladores, deve também pertencer ao senso social, à forma de comunicação e não menos importante, ao local em que vive a comunidade. Não é porque uma medida apresentou excelentes resultados em determinado país que irá obter êxito no Brasil, por exemplo. O homem existe na sociedade através de sua língua e linguagem, que estão atreladas a valores culturais, costumes, história, não apenas a um léxico.

Quanto às mudanças na educação, o resultado desse tipo de medida só pode ser observado em longo prazo e será de cunho irreversível à parcela de estudantes analisada na prática durante esse período, assim como ocorreram em outros momentos da história. Contudo, entende-se que a exigência do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, seja inglês, espanhol ou ambos, é fundamental, pois em muitos casos seria a única oportunidade de aprendizagem ao estudante. Retirar a parte *in vivo* que a LDB permitia quanto à opção do

ensino de língua pela comunidade juntamente com as instituições, ainda que haja grande embasamento teórico, não deixa de ser uma perda ao aluno, ao educador, à escola e à sociedade em geral.

Com a possibilidade de poder se comunicar com qualquer parte do globo através das ferramentas tecnológicas, a ânsia em dominar novos idiomas, especialmente o inglês, a fim de sentir-se inserido nesse contexto, resultou no uso desenfreado de termos estrangeiros, corroborado pela mídia, que os emprega com superioridade. Esse tipo de comunicação não precisa ser visto como uma ameaça ao idioma oficial, pois não é de hoje que a língua inglesa vem "invadindo" o Brasil. Muito antes dos sucessivos curtos ciclos tecnológicos em que vivemos, o anglicismo e o galicismo fizeram parte da construção da língua portuguesa, ao ponto de a maioria da população sequer perceber no presente o uso das palavras estrangeiras que foram domesticadas.

O uso de estrangeirismo não empobrece, tampouco descaracteriza a língua portuguesa. Um projeto de lei que proíba e ainda puna quem ousar fazer o uso de termos estrangeiros, reprime o direito de expressão do cidadão. Não há forma democrática de se proibir ou sequer coibir os estrangeirismos, são fronteiras que estão além do poder público.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. Contexto, 2014.

BRASIL. Constituição Brasileira de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD**: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. Trad. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional:** as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil, SP: Pontes,1996.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2004. p. 15-30.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, p. 155-177, 2002.

LÍNGUA INGLESA E O LETRAMENTO CRÍTICO[33]

Daianne Severo da Silva[34]
Laira Katryne MoraesGerhardt[35]
Pancho R. Pinheiro Lázaro[36]
Odete Burgeile[37]

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de Língua Estrangeira nos remetem a contextos culturais diferenciados, bem como concepções diversas quanto aos conceitos envolvendo língua/linguagem, o que pode ocasionar conflitos, acentuando as dificuldades ou ainda as facilidades apresentadas por alunos de Língua Inglesa, seja do nível fundamental ou médio. Desde o ano de 2014, alunos que adentraram aos espaços do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Humaitá, têm demonstrado deficiências quanto à base inerente ao processo ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Ante esta realidade, buscamos inserir a língua inglesa, na perspectiva do letramento, em escolas públicas de Humaitá-AM, a partir de projetos de extensão e de pesquisa, incentivando os alunos a socializarem conhecimentos adquiridos. Do mesmo modo, de forma a também contribuir dentro do próprio instituto, trabalhamos, por meio dos projetos integrais, projeto envolvendo o estudo das línguas, tanto materna como estrangeira. Nossos trabalhos também consideram os escritos de Rojo (2012), quanto aos campos dos letramentos, de forma que sirvam de instrumentos, conforme necessidades a seguir: reconhecimento da diversidade cultural; reconhecimento dos objetos culturais não reconhecidos pelos alunos, ampliando suas práticas de letramento; produção de objetos culturais, objetivando formação crítica dos discentes.

Ao total, temos trabalhos de três (3) projetos de extensão e um (1) projeto integral finalizados, respectivamente, intitulados: "Língua Inglesa: Estudos para fins específicos no

[33] Financiado pela Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM.
[34]Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Humaitá - IFAM; Coordenadora do projeto de Extensão intitulado: A Língua Inglesa e o Letramento Crítico: práticas em escolas públicas de Humaitá".
[35] Bolsista do projeto supramencionado.
[36] Especialista em Gestão Pública, membro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários-GELLSO. Email: panchorpl@gmail.com
[37] Professora Dra. da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Porto Velho, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO/UNIR. Consultora do projeto supracitado. E-mail: odetebur@gmail.com.

ensino básico" (2015), "A Língua Inglesa e o letramento crítico: práticas nas escolas públicas de Humaitá" (2016), "O Ensino de Língua Inglesa pela perspectiva pós-colonial em escolas públicas de Humaitá" (2016) e "Ensino de Línguas na forma integrada: Por uma integração que supere as dificuldades a partir de estudos com texto" (2016). Há ainda os projetos, em andamento, de extensão e pesquisa, respectivamente: "Letramento e meio ambiente: práticas da língua inglesa sob a perspectiva ambiental em escolas públicas de Humaitá" (2017) e "Teorização e discussão de práticas de língua Inglesa: Uma proposta de integração dos sujeitos discursivos das escolas de Humaitá" (2016/2017).

2 PRÁTICAS COM OS PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA

A ideia principal dos trabalhos realizados e ainda em andamento é discutir os impactos e possibilidades de novas práticas no que se refere aos estudos da linguagem, especificamente aos estudos da língua inglesa, bem como propiciar autonomia crítica dos participantes dos projetos, de modo que não haja a valorização de ações tradicionais, promovendo uma desconstrução dos sujeitos envolvidos no processo.

Com o propósito de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, no que se refere aos projetos mencionados, um dos pontos comum a todos os projetos é o letramento. Com base nos escritos de Magda Soares *apud* Rojo (2000), podemos dizer que letramento é a condição de quem não somente sabe ler e escrever, mas quem também cultiva as práticas sociais, de forma a compreender e ainda relacionar os contextos sociais aos das práticas escolares. Considerando o social e os ideais apresentados pelos estudiosos de letramento, são necessárias as práticas de forma a transformar a leitura em uma atividade prazerosa.

Neste sentido, todas as atividades, de modo geral, relacionadas aos projetos em tela, estão interligadas a novas formas de discutir leitura e escrita, de forma a construir visão crítica nos envolvidos com as propostas de trabalho realizadas no município de Humaitá, por meio de projetos de extensão e pesquisa. De modo a desenvolver as atividades previstas, integramo-nos aos alunos de duas escolas estaduais da cidade, trabalhando com uma turma de 9º ano em cada escola. A partir de textos curtos em língua inglesa, utilizamos em sala de aula exemplos próximos da realidade dos discentes, levando temáticas atuais para despertar o interesse dos alunos-alvo. Para o desenvolvimento das atividades dos projetos, contamos com uma esquipe formada por dois (2) bolsistas em cada projeto, pelo menos 3 voluntários em cada proposta de trabalho, coordenadora e vice coordenador do projeto, apoio pedagógico,

compostos por servidores e alunos do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Humaitá (IFAM) e consultora da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho.

Realizamos, de modo a nos municiarmos da base teórica concernente à área das línguas, revisão bibliográfica a respeito da temática trabalhada. Baseados nas técnicas de Malinowsky (1922), fizemos uso de registros das práticas em diário de campo, contemplando detalhadamente as ações a partir dos planejamentos para cada momento, bem como observações realizadas paralelamente às práticas. Inicialmente, antes de qualquer intervenção, fizemos a aplicação de questionário inicial para levantamento dos conhecimentos prévios do público investigado. Ao final dos trabalhos, foi realizada aplicação de questionário final para mensurarmos o impacto da ação e resultados obtidos a partir das práticas realizadas junto às escolas. Para os trabalhos com os textos em língua inglesa, inicialmente simples, com o objetivo de mensurar o grau de entendimento dos alunos, estabeleceram-se diálogos entre os sujeitos participantes destas práticas, socializando as compreensões dos textos e opiniões críticas das temáticas trabalhadas nas discussões.

2.1 PRÁTICAS NAS ESCOLAS

As ações foram aplicadas em duas escolas do município de Humaitá, citadas neste trabalho como escola A e escola B. Após apresentação de toda a equipe de trabalho do projeto, organizamos, junto aos docentes, como se dariam os encontros, de forma a organizar todos as ações a serem desenvolvidas junto aos discentes de ambas as escolas. Feito isso, na escola A, aplicamos o questionário inicial, antes de qualquer discurso concernente a conceitos das temáticas a serem trabalhadas, de modo que os discentes não obtivessem qualquer influência nas respostas dos questionários. Ao término do questionário, explanamos, provocando discussão, no que tange ao conceito de letramento crítico e a importância de opinar criticamente, de não sermos seres alienados que acatam tudo o que nos é imposto. As seguintes falas dos colegas foram sobre a importância de estudar uma língua estrangeira, e especificamente, a importância de estudar a língua inglesa. Durante estes discursos citamos como exemplos experiências vivenciadas por nós mesmos em momentos aos quais nos encontramos com estrangeiros de diferentes nacionalidades e através dos conhecimentos em língua inglesa pudemos comunicarmo-nos com eles. Ao citarmos tais experiências, foi expressiva a mudança quanto aos olhares dos discentes, passando de indiferentes ao momento a entusiasmados com a discussão proposta. Foi neste momento que eles perceberam que mesmo morando no interior do sul do Amazonas, é possível haver comunicação com pessoas

mundo afora através do estudo de outros idiomas, o que para eles era uma língua "elitizada", um "bicho de sete cabeças" passou a ser um desafio possível de enfrentar.

Na escola B, seguimos os mesmos procedimentos quanto aos passos iniciais. O tempo utilizado para preenchimento do questionário pelos alunos foi menor que o utilizado pelos discentes da outra escola. Não se mostraram tão entusiasmados com a proposta quanto os alunos da Escola A. Pensando nisto, instigamos a turma a falar dos seus passatempos e buscar neles uma ponte para despertar seu interesse. Como resposta, tivemos a utilização de games, apreciação de músicas em língua inglesa e interação nas redes sociais. Partindo destas respostas, perguntamos quais as estratégias utilizadas para compreender o idioma encontrado nesses passatempos, a resposta da maioria foi através da tradução em dicionários online, e, em relação às músicas, foi colocado que algumas eram ouvidas apenas por gostar da melodia, dispensando sua letra. Deixamos então as seguintes interrogações para a turma "Não seria muito mais divertido não precisar pausar o game para buscar o significado de uma palavra desconhecida?", "Vocês sabiam que podem estar chorando ao ouvir uma música pensando que se trata de uma música romântica quando na verdade o tema abordado pode ser bem diferente do imaginado?", "Muitas são as expressões em língua inglesa utilizadas nas redes sociais, vocês sabem o que elas significam? como por exemplo, a *hashtag* utilizada por muitos". Dito isto, percebemos que a reação dos alunos mudou.

3 DISCUSSÃO DOS TEXTOS TRABALHADOS

3.1 TEXTO: "ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE, A GOOD OR BAD THING?"

No momento seguinte em sala de aula levamos o texto *"English as a global language, a good or bad thing?"* de Anna Maria Smolander, escolhido para incentivar os alunos a opinar, primeiramente expor o que pensavam sobre o projeto relacionando-o com texto. Na apresentação que fizemos do projeto, expomos os nossos pontos de vista, nossas experiências, e na ocasião seguinte, estimulamos os alunos a falarem se concordavam ou discordavam da nossa proposta. Utilizamos em sala de aula uma linguagem próxima à realidade deles, carregada de expressões e informações cotidianas dos alunos.

Como impressões primeiras, percebemos que os alunos da escola A tiveram muitas dificuldades em compreender o contexto do tema abordado. Visto isto, fomos auxiliando-os a buscar no texto palavras conhecidas. Ao compreender o sentido do texto, mostraram-se interessados e expuseram suas opiniões de forma dialogada em classe. Na Escola B, os alunos não levaram muito tempo para conseguir compreender a temática, no entanto, não expuseram

suas opiniões com a mesma propriedade e participação quando comparados aos da outra escola.

3.2 TRABALHO COM O TEXTO: *"WHO IS SHE?"*

Este foi o tema do segundo texto apresentado, um parágrafo de notícia que repercutiu nas redes sociais entre jovens e adolescentes e possui amplitude mundial.

Na Escola B, onde os alunos têm maior acesso à internet, o nível de conhecimento prévio sobre a temática foi maior que o da Escola A. No entanto, novamente, após atingir o entendimento a respeito do contexto abordado os alunos da A mostraram-se mais interessados em opinar criticamente. Expressivamente, frente a uma abordagem de tema atual, os alunos se sentiram mais entusiasmados.

3.3 TEMA TRABALHADO: "ESTRATÉGIAS LEITURA"

Pensando nas dificuldades ainda encontradas pelos alunos-alvo em compreender alguns pontos referentes às temáticas abordadas, decidimos apresentar a eles algumas estratégias de leitura. Inicialmente perguntamos aos alunos de ambas as escolas "o que é ler?" e pedimos que ficassem a vontade para responder ao questionamento de acordo com sua opinião. Mais uma vez os alunos da Escola A comparados aos da Escola B, expuseram com maior facilidade suas opiniões. Em seguida explanamos sobre a fundamentação teórica a respeito das estratégias de leitura. Socializamos sobre macro e micro estratégias, hipóteses e predições, e ao final aplicamos dois (2) textos distintos e pedimos aos alunos que respondessem as seguintes questões: "O que o título lhe sugere?", "De onde você acha que esse texto foi retirado?" e "Qual o tipo de texto?". Conversamos com os alunos de ambas as escolas sobre a possibilidade de tornar a compreensão de texto mais fácil através destas três (3) perguntas.

3.4 TRABALHO COM O TEXTO "SAMPLE OF AGRICULTURE RESUME"

O texto apresentado após as estratégias de leitura denomina-se *"Sample of agriculture resume"*, de Samuel Philipis. Em todos os slides apresentados às turmas, inserimos diversas imagens com o objetivo de incentivar os alunos a relacionarem-nas ao texto escrito, como um auxílio para entendimento do sentido geral da temática apresentada. Notamos que ao fazermos isso, tornou-se, de certa forma, mais atrativo aos alunos-alvo.

Na Escola A, inicialmente, os alunos arriscaram o seguinte palpite: “o texto trata das atividades desenvolvidas na agropecuária”, ao explanarmos mais sobre a temática pedimos que eles buscassem no texto outras palavras que conheciam até o momento. Neste momento, certo aluno perguntou o significado da palavra “*job*”, ao explicarmos, de forma a contextualizar, ficou entendido que naquele contexto seria “trabalho”. O referido discente mostrou-se espantado e acrescentou a informação de que segundo seu entendimento “trabalho” seria “work”. A partir daquele momento explicamos a distinção entre os dois termos e explanamos sobre as diferentes formas possíveis de traduzir um texto em língua estrangeira não usando, necessariamente, as mesmas palavras. Ao fazerem uso das estratégias de leitura já socializadas anteriormente com eles, elaboraram hipóteses sobre o conteúdo abordado pelo texto e, ao final, todos as confirmaram.

Na Escola B, destacamos as palavras em língua inglesa, conforme a turma informava-nos que as conheciam. Ao analisarmos o texto novamente, os alunos deram-se conta de que 90% dos termos presentes eram de conhecimento deles, logo, compreender o contexto foi possível de forma rápida. Assim, como os Alunos da Escola A, as hipóteses elaboradas pelos alunos da B também foram confirmadas. No entanto, não se mostraram interessados em discutir ou socializar suas opiniões sobre a temática abordada.

4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS INICIAIS

Ao analisarmos os questionários iniciais, percebemos que a informação passada pelos alunos, inicialmente, é distinta das observações feitas durante a aplicação do projeto. Dos alunos-alvo, 100% consideram importante estudar uma língua estrangeira e nenhum deles havia ouvido falar de letramento crítico antes do projeto. Da Escola A, 14% dos alunos estudam a língua inglesa fora da escola e da Escola B, 16,5%. Ao serem perguntados sobre o nível de entendimento a respeito da ideia central de um texto em língua inglesa, em relação à Escola B, apenas 4% disseram compreender perfeitamente, 44% informaram pouco entender a ideia central de um texto em língua inglesa.

Objetivando mensurar o interesse em estudar uma língua estrangeira possuído por cada aluno, no que se refere à escola A, 79% dos alunos afirmaram serem interessados, enquanto que na escola B, 83% dos discentes afirmaram ter o interesse.

Perguntamos também sobre a importância de ter uma opinião crítica a partir de leitura realizada em outro idioma. Quanto à Escola A, todos os alunos disseram que consideravam importante. Da Escola B, apenas 92,5% responderam que consideravam importante desenvolver a criticidade. Ao pedir a opinião dos alunos sobre a possível ajuda no processo de

ensino e aprendizagem em outras disciplinas, através do estudo da língua inglesa, 73,6% dos alunos da Escola A consideraram que não é possível, da Escola B, esse índice foi de 61%.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação dos projetos finalizados, e ainda considerando os em andamento, observamos que os alunos encontram-se desestimulados em relação ao ensino da língua inglesa, mesmo que manifestem alto índice de interesse e considerem importante possuir conhecimento sobre o idioma. É necessário buscar práticas que os atraiam, os estimulem. Faz-se necessário refletir sobre como utilizar em sala de aula a linguagem usada pelos alunos, participar das mesmas redes sociais que eles, inteirar-se das temáticas que lhes despertam o interesse.

Concluímos ainda que, por cada turma possuir suas características próprias, torna-se significante trabalhar de forma diferenciada entre elas. Assim, é necessário socializar temáticas mais instigantes em turmas menos interessadas, como é o caso da Escola B, enquanto que na Escola A, todas as temáticas abordadas seriam passiveis de socialização entre as opiniões dos alunos, uma vez que estes se mostraram mais receptivos a discussões.

Um fator importante observado foi a deficiência na língua materna que os alunos da Escola A possuem e atrelamos o fato a dificuldade de compreensão dos textos em língua inglesa. Encontramos disparidade em relação à receptividade dos alunos e suas condições socioeconômicas àqueles em situação de vulnerabilidade social. Alunos da Escola A, mostraram-se mais receptivos ao projeto comparados aos da Escola B.

Ante as exposições realizadas, não podemos afirmar que os nossos alunos não querem aprender uma língua estrangeira. Pelo contrário, os resultados nos mostram a vontade que eles demonstram ter com o processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, e também apontam para as dificuldades que encontram quanto à aquisição de conhecimento de uma língua adicional. Por esta razão, temos que continuar avançando nas pesquisas, no que se refere a este campo da linguagem, e principalmente no tocante às contribuições para práticas diferenciadas junto aos nossos alunos de línguas. De acordo com os escritos, mostramos a relevância de trabalhos com projetos, que complementam as práticas das ações formais em sala de aula e contribuem para a formação do aluno que, assim, têm chances de conseguir avançar quanto ao seu aprendizado no que tange aos estudos de uma língua estrangeira.

Também foi possível perceber que a abordagem do professor é fundamental no processo, bem como suas escolhas de como socializar os conhecimentos também determinam,

em muitos casos, os resultados. Podemos dizer que tivemos um perfil de aluno antes da prática em que discutimos "estratégias de leitura" e outro perfil depois. Após a aula em que as ações sobre as estratégias foram discutidas, nós tivemos discentes mais abertos às ações e, sem dúvida, com outro nível de entendimento. Ficamos nos perguntando: Será que se tivéssemos iniciado nossos encontros falando sobre as estratégias de leitura em língua estrangeira, teríamos tido melhores resultados? Faz-se necessário continuarmos nossos trabalhos, de modo a experimentarmos um novo fazer, com o objetivo de contribuir cada vez mais para as nossas salas de aula de línguas. Os resultados dos trabalhos em tela nos deixaram intrigados, de forma que pensamos ser necessário continuarmos nossas práticas por meio de projetos de extensão, bem como nossas investigações, por meio de projetos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CARBONIERI, Divanize. O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.111-130, jan./jul., 2012.

MALINOWSKI, B.K. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1984.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Franciana Bonadeu da Silva[38]
Michelem Leite dos Santos[39]
Odete Burgeile[40]

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar os resultados da pesquisa realizada em uma escola da rede pública com alunos do ensino fundamental II do município de Porto Velho, no período de 06 de abril a dia 21 de maio de 2015. A pesquisa foi desenvolvida por meio de aulas de língua inglesa com objetivo de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de uma prática de leitura crítica a partir de gêneros diversos e de estratégias de leituras.

No decorrer das aulas foram colhidas as respostas à pesquisa realizada durante as aulas por meio de observação e análise do desempenho apresentado pelos alunos, sendo as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: é possível desenvolver leitura crítica nas aulas de língua estrangeira? Quais as implicações do desenvolvimento da leitura em língua estrangeira para a formação de uma consciência crítica do aluno da educação básica?

De acordo com o PPP da escola, tendo em vista que a missão da escola é assegurar um ensino de qualidade dentro de um ambiente criativo, participativo e de igualdade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social, capazes de agir na transformação da sociedade, a escola tem como objetivo "melhorar o desempenho acadêmico dos alunos" para fins de redução do índice de reprovação.

A pesquisa se mostrou importante no que se refere ao trabalho da leitura utilizando uma diversidade textual, a fim de demonstrar que a leitura em língua estrangeira também pode ser uma poderosa ferramenta que contribuirá no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. O trabalho com a leitura nos faz lembrar que não existe uma fórmula específica para estudar inglês, mas, sim diversos métodos e estratégias que variam conforme os objetivos e o público alvo.

Este trabalho apresentará uma breve referência ao que consideramos leitura crítica, bem como uma explanação sobre a análise dos dados coletados durante a pesquisa e, por fim, nossas considerações.

---

[38] Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
[39] Mestranda em Letras Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
[40] Professora Dra. da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Porto Velho, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO/UNIR. E-mail: odetebur@gmail.com.

2 UM OLHAR SOBRE A LEITURA CRÍTICA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A leitura está presente em todos os momentos de nossas vidas, já na infância começamos a perceber e interpretar o mundo em que vivemos, na escola a palavra escrita passa a ser lida; estamos rodeados pelas palavras, a todo tempo somos solicitados a ler anúncios, propagandas, placas, jornais, revistas, dentre outros, até em uma simples ida ao supermercado lemos as embalagens, os preços etc. Segundo Paulo Freire (2000, p.11) "o ato de ler é condição primeira e instrumento principal para aquisição de outros conhecimentos e esse, deve partir da leitura de mundo do sujeito". Em Paulo Freire percebemos a importância de se incorporar à realidade do cotidiano de nossos alunos o contexto de ensino de leitura crítica, pois a leitura implica uma ativação de estratégias e conhecimentos dos quais os alunos já possuem por meio de suas próprias experiências. Assim, as ideias defendidas por Freire têm sido aproveitadas no sentido de que "sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura crítica em língua estrangeira (LE), na busca de resgatar a valorização do contexto social e cultural dos aprendizes" (BRAHIM, 2007, p. 17).

De acordo com Kleimam seu livro *Oficina de Leitura*: teoria e prática, no qual define a concepção de leitura como sendo parte integrante do meio social "... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados." (KLEIMAN, 1998, p. 10). Sendo assim, a leitura é uma atividade que auxilia no desenvolvimento pessoal e profissional.

É nesse sentido que pensamos o ensino de leitura crítica nas escolas como uma forma de desenvolver a consciência crítica de nossos alunos com relação ao meio social em que estão inseridos, pois se entendemos que a escola tem como missão formar o cidadão crítico e consciente de seu papel social, então, a leitura crítica deverá despertar o pensamento crítico desses com relação ao seu meio social, pois leva em consideração as percepções que eles já têm sobre as experiências da vida em sociedade, contribuindo para a transformação social. Dessa forma, "Um leitor que se considera crítico não lê para si próprio apenas, mas lê com propósitos de refletir e de agir, se for o caso, diferentemente, face às situações de seu cotidiano" (FIGUEIREDO, 2000, p. 37).

Durante nossas práticas enquanto professoras, vivenciamos as dificuldades que os estudantes apresentam no momento de realizar leituras, como a falta de intimidade com os

textos e com a interpretação desses. Como afirma Rangel (1990, apud SILVA, ANDRADE; EUCLYDES, p. 01) "A leitura é a parte essencial do trabalho, do empenho, da dedicação em aprender". Portanto, se torna importante analisar como a leitura vem sendo inserida na vida dos estudantes e entender o que representa em suas vidas. A escola é um espaço com inúmeras possibilidades de crescimento intelectual e pessoal.

> Olivier Reboul, filósofo francês, *1925-1992*, diz que deve ser ensinado na escola tudo o que une e tudo o que liberta. O que une é aquilo que integra cada indivíduo num espaço de cultura, em determinada comunidade: a Língua, as Artes Plásticas, a Música, a História etc. Já o que liberta é o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio. Estão nessa categoria a Matemática, as Ciências, a Filosofia etc. (Reboul *apud* NÓVOA, 2010)

Em outras palavras a escola não apenas introduz o aluno ao conhecimento, mas sim o liberta para caminhar sozinho em busca do seu crescimento cognitivo.

Nos últimos anos tem sido grande a discussão sobre a baixa produtividade escolar e a qualidade do que vem sendo produzido, isso pode ser um reflexo da falta de leitura ou um alerta para a importância dessa prática no meio escolar. A leitura é um dos meios pelo qual o indivíduo se insere na sociedade, a letrada que lhe atribui um caráter diferenciado, contribuindo para a formação da consciência crítica (RIBEIRO; SOUZA, s/d).

Kleiman esclarece que:

> o senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro.
> Isto parece fácil quando o texto do outro vem apenas ecoar nosso conjunto de crenças e opiniões, mas se torna difícil quando há diferenças. (KLEIMAN, 1997, p. 76)

Quando somos inseridos no universo escolar já somos dotados de conhecimento prévio, pois ao interagir com o mundo e com o outro acrescentamos e ampliamos o nosso próprio conhecimento. Chegamos aqui à questão cultural que envolve o ensino de línguas, pois não há como ensinar línguas sem que se trabalhe cultura. É fato que tudo o que é diferente e o próprio contato com o outro pode provocar um estranhamento que em muitos casos leva a rejeição ou ao preconceito sobre a cultura do outro. Mas por outro lado, o ensino de línguas proporciona o contato ou uma visão sobre o "outro" estrangeiro que em muitos casos pode proporcionar uma identificação ou a não aceitação de culturas diferentes, o que produzir consequências negativas para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o aluno pode desenvolver barreiras contra a outra língua devido a questões culturais ou

rejeitar sua própria cultura por considerá-la inferior. Brahim, em seu estudo intitulado *Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica,* diz que "o professor de leitura crítica teria também a responsabilidade de formar leitores que possuem uma certa autonomia – agentes capazes de discernimento e reflexão" (BRAHIM, 2007, p. 24), e isso resultaria em alunos críticos e capazes de perceber o outro sem discriminação e de se identificar como pertencente a uma comunidade cultural, sendo a autonomia alcançada pelo desenvolvimento de estratégias de leitura.

Já o trabalho com os diversos gêneros textuais e o uso de estratégias de leitura contribuiria para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, pois conforme Bakhtin (1997) toda atividade humana está sempre relacionada com a língua e os modos e caráter dessa utilização são tão variados quanto às atividades humanas, sendo a língua proferida por meio de enunciados, sejam orais e/ou escritos; concretos e únicos, utilizados pelos falantes conforme sua posição social. O enunciado reflete as condições e finalidades de cada uma das atividades humanas, não só pelos recursos linguísticos utilizados, mas também por sua construção composicional. Bakhtin afirma que:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280)

O que também podemos confirmar em Marcuschi (2002), os gêneros textuais ao mesmo tempo em que são formas de organização social também são expressões da vida cultural. Nesse sentido, os gêneros textuais refletem o desenvolvimento das línguas nas diversas sociedades e é o resultado de todo o desenvolvimento histórico, do contexto social e da produção comunicativa de cada sociedade. Torna-se importante o trabalho com os gêneros, pois se entende que refletem a comunicação de forma real e atual. Dessa forma, espera-se que o trabalho com os gêneros e o auxílio da leitura crítica forme o cidadão atuante perante a sociedade, pois "o aluno deve aprender a escrever, dentre os gêneros discursivos, não para a escola e sim para os diferentes interlocutores e lugares sociais, ou seja, para atender as necessidades sociais" (COSTA, 2010, s/p.).

3 ANÁLISE DOS DADOS

A turma selecionada para a realização da pesquisa foi uma turma de alunos do "Projeto Salto", a qual era composta por 15 alunos, esse projeto visa corrigir a distorção

serie/ano entre os alunos do 6º ao 9º ano, ou seja, alunos que se encontram defasados em relação ao ano escolar adequado. Esse fato pode trazer efeitos negativos para os alunos, como por exemplo: queda na autoestima e desinteresse pelos estudos, ocasionando uma evasão escolar.

Alunos desse tipo de turma apresentam características marcantes como: indisciplina, desmotivação, dificuldade de aprendizagem, mau comportamento etc. Esses fatores podem ocasionar algumas dificuldades para o andamento das aulas, como conseguir a participação dos alunos, permanência nas aulas, desistências, correção de atividades e assiduidade, dentre outros. Contrariando nossas expectativas, as atividades que tiveram maior participação dos alunos foram as de produção e confecção de cartazes e apresentações orais, ou seja, atividades práticas, as quais os alunos da Turma do Salto já estão habituados.

Nossa pesquisa se mostra importante para uma turma como essa, pois tem como propósito desenvolver a consciência crítica desses alunos por meio da leitura crítica de forma a envolver todos os alunos nas atividades o mais produtivamente possível. Dessa forma, o uso de estratégias de leitura proporcionou aos estudantes o desenvolvimento de suas próprias estratégias de leitura e consequentemente certa autonomia em suas práticas de leitura, interpretação e compreensão de textos.

Inicialmente percebemos que os alunos estavam acostumados a ler sem nenhum objetivo e também não faziam uso das estratégias de leitura. Após essa primeira observação foi sugerida a elaboração de objetivos e propósitos para a as atividades com leitura em classe para que fossem se familiarizando com o desenvolvimento de objetivos na leitura dos textos. Também foram feitas algumas predições com relação à estrutura do texto, a presença de imagens e a pergunta chave como pretexto para trabalharmos a função comunicativa.

As leituras dos textos tinham como objetivo buscar informações básicas e posteriormente respondidas com a participação dos alunos. Nesse sentido, Angela Kleiman defende a possibilidade de o professor determinar objetivos iniciais para as atividades com leitura "Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler." (KLEIMAN, 1997, p. 35). O professor deve auxiliar no trabalho com a leitura e essa determinação inicial de objetivos deve levar o aluno ao desenvolvimento de seus próprios objetivos, o que pode contribuir para um melhor desempenho dos alunos em seus estudos de um modo geral.

Selecionamos temas que tivessem relação com o cotidiano dos alunos e que falavam sobre idiomas no cotidiano, o uso das novas tecnologias como recurso para a aprendizagem

de línguas, mídia e consumo, violência, multiculturalismo, cumprimentos, família e trânsito. Procuramos perceber aquelas palavras com as quais já estavam familiarizados e que provavelmente já deveriam conhecer, pois já estão inseridas no cotidiano de boa parte da população brasileira.

Antes de dar início as leituras, dávamos um apanhado de informações que poderiam ser coletadas com uma leitura visual das imagens e ilustrações, e da organização textual, para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto e assim facilitar a compreensão no momento da leitura. Em seguida, explicávamos alguns cognatos e falsos cognatos, bem como identificar ação/verbo no texto, a importância de palavras repetidas e palavras chaves que podem comprometer a interpretação e o entendimento do tema tratado no texto como um todo. Por fim, checamos a compreensão dos alunos com atividades que exercitam o *skimming* e *scaning* procurando por informações gerais e informações específicas do texto.

Procedíamos dessa maneira, pois entendemos que na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) a Língua materna (LM) seria usada como base na construção da compreensão e interpretação na língua estrangeira, toda vez que o aluno enfrentasse dificuldades por falta de familiaridade com a língua meta. Por isso, se mostrou importante o trabalho com os falsos cognatos e os cognatos durante as aulas para que eles percebessem que algumas vezes existem certas semelhanças e em outras não. Um fator importante que contribui no desenvolvimento das aulas de línguas estrangeiras é o domínio linguístico, como vemos nesta afirmação:

> Nas aulas de leitura, observamos que nossos alunos tendiam a adotar duas estratégias de leitura para compensar seu conhecimento limitado de inglês: usavam o professor como mediador de sentidos ou discutiam os textos baseados em interpretações ancoradas nos fragmentos do texto que conseguiam entender. Ambas as estratégias são problemáticas quando se almeja desenvolver um leitor crítico em uma língua estrangeira. (...) Essas constatações nos levaram a explorar questões específicas de aquisição de língua estrangeira, já que nossa prática indicava que o conhecimento lingüístico era uma condição necessária para a formação do leitor crítico. (BUSNARDO E BRAGA apud BRAHIM, 2007, p. 22)

A falta de domínio linguístico nas aulas de língua inglesa muitas vezes pode ocasionar o desinteresse dos alunos, mas se trabalhada de forma positiva pode tornar-se motivo para melhorar o desempenho, pois o aluno tentará compensar essa lacuna com outras ferramentas, como por exemplo, a leitura. Cabe ao professor tornar algo negativo, que é a falta de domínio linguístico, em algo positivo. Portanto é importante o professor relacionar a língua inglesa

com o cotidiano do aluno para que esse perceba que a língua inglesa não está distante da sua realidade.

Para aproximar a realidade do aluno com a língua em questão trabalhamos o multiculturalismo nas aulas com exposição e discussão sobre curiosidades culturais de diversos países, com intuito de realizarmos comparações e diferenciações entre as culturas, a nossa e a estrangeira. Procuramos também desmitificar algumas questões sobre a melhor cultura, a melhor língua, a melhor forma de cumprimentar as pessoas, língua fácil, língua difícil, língua bonita e língua feia dentre outros mitos e estereótipos. Constatamos o quão estranho soa para os alunos que estão habituados a determinados costumes e formas de cultura, a cultura do "outro". Na verdade, a nossa preocupação era conscientizá-los de que uma cultura não é superior ou inferior à outra e que devemos respeitar as culturas diferentes ainda que nos cause estranhamento.

Acreditamos que o trabalho envolvendo cultura deve ser bem planejado para não influenciar os alunos a rejeitar sua própria cultura ou a do outro, pois, inicialmente pode ocorrer um choque cultural que se produz a partir do contato com a língua estrangeira, provocando percepções equivocadas por parte do estudante com relação ao estrangeiro. Devemos levar em consideração que "em língua estrangeira, principalmente, entram ainda outros elementos importantes como a construção de novas visões e a consequente formação de valores do aluno a esse respeito" (FIGUEIREDO, 2000, p. 29). Em alguns casos, o aluno não se identifica com a cultura do outro e acaba não reconhecendo o outro como tendo uma cultura válida. Por outro lado, no conhecer o "outro" ou o que é diferente do "meu" também se pode haver autoafirmação, no momento que se percebe a cultura do outro também se pode perceber a sua própria cultura e se reconhecer como pertencente a uma cultura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de um grupo de 15 alunos, estudantes de uma escola da rede pública da cidade de Porto Velho – RO pertencentes a uma turma do "Projeto Salto" sendo nossos resultados referentes especificamente ao contexto social destes alunos.

Durante a realização das aulas percebemos a evolução dos alunos no que se refere ao entendimento sobre o que é texto, o uso da sequência didática facilitou a concretização do projeto o que nos leva a destacar a importância do planejamento das aulas com objetos específicos para a leitura crítica.

Os alunos que participaram da turma já tinham um histórico de indisciplina e pouca assiduidade, características que inicialmente dificultaram o andamento das aulas. Entretanto, aproveitando essas características negativas, adaptamos alguns temas que despertaram o interesse dos alunos, proporcionando assim um resultado satisfatório. Percebemos a melhora na frequência, na participação das aulas, interesse e motivação na realização das atividades propostas em sala, resultado percebido principalmente quando foi trabalhado com atividades práticas como: confecção de cartazes, apresentação oral e socialização das atividades realizadas.

Ainda identificamos que as estratégias de leitura facilitaram a participação dos alunos e o entendimento sobre os textos no que se refere à autonomia deles. Isso foi percebido durante a participação dos alunos nos comentários que realizavam sobre os textos trabalhados, ou seja, além da leitura e interpretação do texto eles conseguiam formar uma opinião sobre o tema e expô-la. Pelos resultados aqui apresentados esperamos que tenham contribuído não só para a leitura de textos em línguas inglesa, mas também para a leitura de textos na língua materna, estimulando assim a capacidade crítica com relação a temas do cotidiano da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira e revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2’ ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. *Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica*. REVISTA X – VOL.1, 2007. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/5376/6513 Acesso em: 14/01/2016.

COSTA, Iara Bemquerer. *Pensando o letramento na Educação Básica*. Minicurso apresentado na ABRALIN em cena Rondônia. Porto Velho-RO, 2010.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. Leitura crítica: *"'Mas isso faz parte do ensino da leitura?"* - subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000212787 Acesso em: 23/01/2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Oficina de leitura:* teoria e prática. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital.* Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

NÓVOA, António. *António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola.* Publicado em GESTÃO ESCOLAR: Á escola o que é da escola. Edição 008, Junho/Julho 2010. Entrevista concedida a Cinthia Rodrigues. Disponível em: *http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml* Acesso em: 20/01/2016.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; SOUZA, Carolina Gonçalves. *Práticas de Leitura de Professores em Formação.* GT-13: Educação Fundamental. Agência Financiadora: UNESP. s/d.

SILVA, Carla Cristina; ANDRADE, Vivianne D. A; EUCLYDES, Denise Maria Nery. *A Importância da Leitura no Contexto de Formação Profissional*: o caso do projeto de extensão "círculo de leitura" da Faculdade de Viçosa. Faculdade de Viçosa. Viçosa, MG, .1990.

PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PROJETOS DE EXTENSÃO[41]

Daianne Severo da Silva[42]
Elvia Rocha Duarte Neves [43]
Odete Burgeile[44]

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (Brydon, 2011, p. 105). Não temos dúvidas de que essa problemática é realidade em grande parte dos espaços que discutem linguagem, e ainda, que é nossa responsabilidade, enquanto profissionais das letras, discutir e refletir sobre a produção desses sentidos.

De acordo com os discursos dos alunos dos cursos técnicos de nível médio nas formas integradas e subsequente do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Humaitá, e ainda a partir de práticas introdutórias apresentadas por eles no tocante ao componente curricular de Língua Inglesa, ainda há muito que se discutir nessa área nos ambientes de Humaitá, principalmente no que se refere aos espaços das escolas públicas em comunidades carentes da região. Temos uma realidade precária quanto aos estudos da linguagem, fato este que nos inquietou.

Diante do apresentado, por um lado, tomamos a postura de apresentar nossas ações, considerando os saberes dos sujeitos envolvidos, aproveitando todo conhecimento enciclopédico que, na maioria das vezes, nossos alunos pensam não ter. Resolvemos não contemplar conceitos estruturalistas em nossos discursos por entendermos que estes escondem o sujeito, o entende como estrutura, bem como a língua também é vista da mesma forma (SAUSSURE, 2012). Ao contrário disso, resolvemos, em nossas ações, partir da história desses sujeitos, de suas memórias, dos interdiscursos (FERNANDES, 2005). O docente, quando atento, consegue perceber o alunado sem ter que solicitar que ele responda ou participe de qualquer parte de uma aula. É possível saber o perfil do sujeito que está junto no

[41] Financiado pela Pro-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM.

[42] Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Humaitá - IFAM; Coordenadora do projeto de Extensão intitulado: A Língua Inglesa e o Letramento Crítico: práticas em escolas públicas de Humaitá".

[43] Bolsista do projeto supramencionado.

[44] Professora Dra. da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Porto Velho, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO/UNIR. Consultora do projeto supracitado E-mail: odetebur@gmail.com

processo por um simples gesto, olhar ou até por meio de uma conversa informal, dentro ou fora da sala de aula.

Por outro lado, também foi iniciativa nossa, planejar ações para práticas de língua inglesa aos alunos da comunidade humaitaense de modo geral, em especial, àqueles que no ano seguinte estariam socializando conhecimentos nos espaços do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Humaitá-IFAM. Entendemos ser importante tentarmos nivelar os alunos que adentram ao IFAM, no que concerne aos conhecimentos das línguas, porém, da mesma forma, também entendemos ser responsabilidade nossa refletir sobre a realidade do município, bem como atuar no que se refere aos avanços quanto aos conhecimentos voltados à língua estrangeira.

Portanto, de modo a discutir sobre língua/linguagem na comunidade, sobretudo, nos espaços mais carentes, foi que por meio da educação não formal, iniciamos nossas discussões junto à comunidade desde 2015 até os dias de hoje.

2 ESCOLAS CONTEMPLADAS

Os projetos desenvolvidos tiveram como espaços para discutir suas ações três escolas públicas, as quais, por questões éticas, serão denominadas neste trabalho de escola A, escola B e escola C.

A escola A localiza-se em uma área de vulnerabilidade social, em um bairro afastado da zona central da cidade, o que possivelmente reflete na falta de oportunidades para aprendizagem de língua estrangeira fora da escola. Com o primeiro contato físico com o ambiente escolar, percebemos que o prédio se encontra em condições precárias.

Ao contatarmos a professora pela primeira vez, informou-nos que os alunos tinham muita dificuldade com o processo ensino e aprendizagem de língua inglesa e que não colaboravam nas aulas, não sendo participativos. A professora receava que não tivéssemos o retorno almejado.

Em contraponto, a escola B se encontra em um centro histórico da cidade, sendo vista como uma escola tradicional e modelo para o município. Os discentes são classificados, em grande maioria, como de classe média.

Em um primeiro contato com o professor, o discurso foi de que os alunos tinham uma boa base da língua inglesa, e que acompanhariam a proposta apresentada no projeto sem grandes dificuldades. Informou acreditar na importância das ações planejadas junto ao projeto, uma vez que um trabalho diferente poderia favorecer a criticidade dos alunos.

Quanto à escola C, encontra-se em Zona Rural. Em quase 100% dos casos, os discentes vivem em linhas muito distantes, o que dificulta, em vezes expressivas, a presença destes para as aulas. Não há também, na maioria dos casos, um apoio em casa por parte dos pais e/ou responsáveis, uma vez que grande parte destes trabalham em roças, por todo o dia, para o sustento da família, ou mesmo não apresentam os conhecimentos mínimos para que seja possível o apoio ainda que basicamente.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, aplicamos a um questionário para verificação da realidade dos alunos quanto aos estudos de língua inglesa. As questões versavam sobre como se davam os estudos de língua inglesa; se eles acreditavam ser importante e ainda se interessavam em estudar uma língua estrangeira; se eles se achavam capazes de um entendimento, ao menos central, de textos em língua estrangeira; E ainda, em que nível, estava o fato de opinar criticamente sobre determinado assunto.

Nas três escolas, os resultados nos mostraram, de forma positiva, que os nossos discentes, na grande maioria, não têm aversão à língua inglesa. Pelo contrário, mostraram que percebem a importância em ter um entendimento de uma língua estrangeira. Reconheceram suas deficiências quanto à aquisição de conhecimentos mínimos, demostrando ao mesmo tempo, esperança em avançar de algum modo com os trabalhos que estariam por vir junto às ações do projeto.

Foram aplicados os questionários iniciais. Em seguida, explanamos sobre o que viria a ser o projeto, recebendo olhares curiosos e interessados dos discentes de cada uma das escolas. Quanto à escola A, as questões foram rapidamente respondidas, diferentemente das escolas B e C, que quase não conseguiram responder no tempo em que lhes foi proposto. Esse fato nos causou estranhamento, pelo menos no que se refere ao perfil de alunos da escola B, visto que estes apresentaram, em um primeiro momento, ter mais proximidade à leitura e à língua inglesa, mostrando estarem mais a frente, no que se refere aos conhecimentos mínimos da língua. Porém, mesmo o fato de os alunos da escola B possuírem maior contato com a língua inglesa fora da escola, seu conhecimento, a primeira vista, parecia limitado, uma vez que suas participações também se limitavam ao pedido do professor oficial da turma. Com os alunos desta escola, em específico, foi necessário reorganizarmos as nossas ações, de forma a planejar de acordo com o perfil apresentados pelos discentes.

Quanto à escola A, apesar de os alunos terem se mostrado tímidos no primeiro momento, demostraram também estarem hesitantes nos momentos de interação, agindo sempre de forma prestativa, e, sobretudo, curiosos em relação ao que era discutido. Pudemos perceber a clareza da vontade de prosseguir por parte deles a partir do momento que falamos um pouco mais sobre os benefícios de ser um falante da língua inglesa. De acordo com o meio social vivido, a expectativa dos alunos para uma língua estrangeira não era entusiástica. No decorrer das atividades, conversas e debates, a interação entre os alunos e nós, mediadores das ações, aumentou a ponto de os discentes se sentirem confiantes o suficiente para expressarem-se de maneira satisfatória. Nesta turma, considerando o estudo quanto ao perfil discente, decidimos usar uma linguagem mais informal para provocar um relaxamento, deixando-os mais à vontade para absorverem com mais eficiência o que lhes era oferecido. Logo, o medo e vergonha de falarem e serem repreendidos por seus eventuais "erros" foram perdidos, resultando em um ótimo clima de aprendizagem recíproca.

Nos primeiros encontros foi explanado sobre a importância da língua inglesa na nossa vida pessoal e profissional. Ao serem questionados sobre a vontade de aprender a falar inglês, um número expressivo de alunos demonstrou interesse e vontade. Após as experiências relatadas, foi notável a vontade de aprender por parte dos discentes, porém, em contrapartida à vontade de aprender uma língua estrangeira, notou-se a dificuldade encontrada pelos alunos, visto que as aprendizagens de uma língua acabam se restringindo aos momentos de sala de aula, sem outras oportunidades.

Mesmo diante das dificuldades, a cada atividade levada, as habilidades pareciam ser trabalhadas pelos alunos com ainda mais zelo. Os alunos nos agradeceram por serem orientados sobre como agir de maneira crítica em relação não só aos textos em língua inglesa, mas, sobretudo, as mais diversas situações da vida. Capacitados da habilidade de questionamento, criticidade, se mostravam mais confiantes frente aos argumentos sobre as temáticas propostas ao longo das atividades do projeto.

A professora oficial da turma falou, em conversa com a equipe, sobre como chamar a atenção dos alunos para os estudos de língua estrangeira, e, principalmente, como inseri-los nas aulas, mesmo diante as dificuldades de aprendizagem apresentadas, quanto à falta de conhecimento base dos alunos.

Quanto à escola B, apesar de nossos esforços e várias mudanças de abordagem, era mais complicado seguir com os planejamentos, uma vez que além da preocupação com as temáticas abordadas, também havia a preocupação com a questão comportamental dos alunos, se mostravam mais dispersos comparados aos das outras escolas.

Quanto à escola C, apesar de expressivamente os discentes não terem contatos satisfatórios com a língua inglesa, apresentaram um brilho no olhar ao discutirem as temáticas trabalhadas, principalmente no que se refere à aquisição de vocabulário. Em alguns momentos eles solicitavam que repetíssemos as pronúncias, de modo a ficarem maravilhados, não se cansando de repetir com toda satisfação. Era bonito de presenciar, um grande grupo de alunos que, sem base significativa em língua estrangeira, queriam apenas uma oportunidade para mostrar que, mesmo fazendo parte de um espaço tão distante da cidade, também demonstram entender o quão importante é aprender uma língua estrangeira.

A professora nos relatou sobre as dificuldades encontradas por ela para lecionar, uma vez que, segundo ela, a escola não tinha dicionários para suprir necessidades básicas dos discentes, ou até mesmo para servir como apoio, de acordo com ela, em algumas atividades propostas. Mesmo com essas dificuldades, a vontade de aprender dos alunos, a participação deles junto às atividades eram expressivas. A esperança que eles buscam na escola para um futuro melhor nos motivou a continuar com alegria os trabalhos.

Apesar de não conseguir compreender todos os textos devido à limitação do vocabulário em língua estrangeira, a turma da escola A conseguia compreender quase toda a ideia central dos textos apresentados em língua inglesa. Após a discussão das Estratégias de Leitura, a leitura de textos em língua estrangeira e sua compreensão, melhorou expressivamente, resultando em autoestima nos discentes. Percebemos também que enquanto alguns textos eram exibidos no DataShow, alguns alunos tentavam acompanhar treinando seu Reading e Speaking.

Na Escola B, mais de noventa por cento das palavras usadas nos textos eram conhecidas e podiam ser traduzidas pelos alunos. Mesmo com uma base melhor quanto aos conhecimentos da língua inglesa comparados aos alunos das outras escolas, o aproveitamento não era satisfatório.

Para as três escolas, as atividades tinham as mesmas bases, mudando apenas a maneira de serem aplicadas, uma vez que o perfil do aluno também era considerado, bem como seus conhecimentos prévios. Usando DataShow, na maioria das vezes, para apresentar os textos (salvo em exceções que não era possível seu uso, recorríamos à escrita no quadro ou simplesmente leitura). Desabilitamos o método tradicional de abordar os conteúdos trazendo sempre à realidade vivida e considerando a linguagem usada pelo público-alvo. Rodas de conversa, desconstrução do padrão de organização físico da sala de aula, desenhos e teatros foram usados em todos os ambientes onde o projeto foi aplicado.

Reserva-se uma atenção especial à atividade realizada nos dias 13 e 17 de Outubro de 2016, nas escolas A e B, cujo objetivo era promover a criticidade dos alunos. A referida atividade envolveu práticas significativas de *listening*. Prezamos integralmente pela oportunidade de discurso por parte dos alunos, sendo lembrado que a cada vez que entrássemos em cena, deveríamos ouvir e dialogar da maneira mais natural possível, respeitando os momentos das falas de cada um. Ainda que a habilidade comunicativa não fosse uma prática usual, de acordo com os relatos, todos os alunos expressaram suas ideias em relação ao Letramento Crítico e estratégias de leitura por meio de atividades que exigissem menos exposição pessoal; exemplificando na atividade dos dias 17 e 21 do mês de novembro do mesmo ano, cujo tema foi a composição crítica das charges.

Neste dia, após ser dialogado sobre o que seria uma charge, distribuímos material para que os mesmos pudessem produzir seu material embasado no tema "Meio Ambiente". Outro ponto importante a ser destacado é o objetivo geral dos textos trabalhados. Usando de temáticas comuns e assuntos de relevância para a mídia, o Letramento Crítico foi inserido como algo a ser aplicado em seu meio social. Aos alunos que não gostavam de opinar sobre determinado assunto, as estratégias de leitura foram postas para que eles pudessem, de maneira facilitada, descobrirem os principais pontos de um texto e, sobretudo, se posicionarem.

Quanto às práticas que, de forma direta, envolveram o letrar criticamente, foram realizadas rodas de conversa, diálogo teatral, dentre outras. A ideia era passarmo-nos por estrangeiros a perguntar sobre o Brasil e seus costumes. Para tanto, a sala foi dividida em dois grandes grupos, sendo cada um trabalhado por diferentes colaboradores do projeto. Dentre as perguntas, tínhamos: "O Brasil é um país bom ou ruim?", as respostas vinham de acordo com o que lhes era passado pelas ferramentas de mídia em massa. Após mais um pequeno diálogo sobre a necessidade da criticidade entre eles, a visão de mundo foi aberta e suas expressões entraram em conflito. Outra pergunta trabalhada foi: "O carnaval é a representação cultural brasileira?" foi respondida com totalidade afirmativa. Em seguida, trabalhando a dissociação pragmática, perguntamos se nossas festividades não representavam nossa região. Eles afirmaram que sim, começando a discordância entre o próprio grupo. Alguns alunos aproveitaram o momento para discutir sobre a diversidade brasileira. Ao fim, poucos alunos continuaram absolutos com sua opinião, justificando que a imagem que era passada aos estrangeiros deveria ser a maior representação do país. Um fato de característica tão comum provocar tamanha reação entre os discentes despertou-lhes interesse em sempre seguir questionando e filtrando tudo o que lhes era oferecido.

Esta atividade com as charges não foi recebida de forma positiva pelos discentes da Escola B, uma vez que o fato de eles já terem uma noção em relação a diversos pontos da língua inglesa os impediam de serem mais participativos, contraditoriamente. Mesmo esta escola possuindo condições melhores em relação as duas outras escolas, foi a que menos aproveitou as ações organizadas pelos participantes do projeto. Em verdade, o entusiasmo repentino dos alunos criou uma impressão positiva, porém, não foi o suficiente para seguirmos de forma proveitosa com as atividades, uma vez que o mais importante é a consciência dos alunos em querer aprender.

A escola C, de forma igual a A, aproveitou ao máximo todos os momentos, apresentando resultados satisfatórios quanto às discussões, bem como promoção do letramento crítico junto aos discentes no decorrer das ações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações, por meio de projetos, em escolas públicas de Humaitá, podemos dizer que é possível desmistificar a elitização da língua inglesa, mostrando que a força de vontade, a busca pelo conhecimento, a negação ao comodismo podem significar a sociedade, no que tange à aquisição de conhecimentos.

Ficou claro que para que ocorram as transformações quanto ao processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, todos os participantes do processo, antes de qualquer coisa, devem querer a mudança. De forma a exemplificar, temos os alunos das escolas A e C, que demonstraram interesse nas atividades do início ao fim, procurando a participação, de forma crítica, conforme apresentado na discussão das ações deste trabalho.

Entretanto, os alunos da escola B, por várias vezes, estavam dispersos, desatentos em relação às atividades, permanecendo no comodismo da escola tradicional.

Encerramos nossos escritos com a nossa visão favorável às ações de projetos de extensão, de forma a complementar os trabalhos que vêm sendo realizados em sala de aula regular. É uma ferramenta de auxílio, transformando ricamente tanto a vida acadêmica do corpo que compõe os projetos quanto ao público alvo-beneficiado com as ações. Podemos perceber facilmente que as ações junto aos projetos visam contribuir para a formação profissional e cidadã por meio da participação de docentes e discentes. A extensão, nesse contexto, é entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Instituto Federal e Sociedade.

REFERÊNCIAS

BRYDON, D. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora. Pp.105;

FERNANDES, Alves Cleudemar. *Análise do Discurso: reflexões Introdutórias.* Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

A SOCIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

Maria Janete Gonçalves Machado Rodrigues[45]
Emanuel Jadir Correa Siqueira[46]
Geanne Leite[47]

1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades. A linguagem e sociedade estão intrinsecamente ligadas. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. Efetivamente, a relação entre linguagem e sociedade não é posta em dúvida por ninguém e não deveria estar ausente, portanto, das reflexões sobre o fenômeno linguístico. Por que se fala, então, em Sociolinguística? (ALKIMIM, 2001, 21).

A questão parece óbvia, visto que a linguagem e a sociedade mantêm, sim, intrínsecos laços de relação e interdependência, porém não há reciprocidade total nesse excerto. A indagação anterior não se acaba em si mesma, o que dá margem para inúmeras reflexões acerca desse casamento entre linguagem e sociedade.

É nesse cenário discursivo que surge a Sociolinguística – seu objeto é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de análises bibliográficas dos principais teóricos sociolinguísticos e das suas respectivas linhas de pensamento. A fundamentação científica amparou-nos no tocante ao objetivo desse estudo, que é analisar o tratamento dado à Sociolinguística na escola, em sala de aula.

O objeto de observação aqui são as aulas de língua portuguesa ministradas em turmas das séries finais do ensino fundamental I (3º e 5º anos) numa escola pública estadual, em Porto Velho, bem como alguns diálogos estabelecidos entre nós, pesquisadores, e os professores responsáveis pelas aulas sobre suas concepções no que tange à língua e ao processo de comunicação.

A língua é essencialmente social e política. Podemos verificar isso ao tomarmos contato com a realidade social. A língua é condicionada e modelada pela cultura que

[45] Aluna do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
[46] Aluno do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
[47] Aluna do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

representa e tem reflexos significativos no processo de aprendizagem de alunos provenientes, sobretudo, de classes menos favorecidas social e economicamente.

Considerando que a linguagem se dá pelo processo de inter-relação social e vendo o ambiente da escola como o lugar de promover essa interação, o papel do professor nesse contexto torna-se fundamental para promover e difundir a sociolinguística, superando o desafio da complexidade de nosso mundo e de nossas relações.

No Brasil, há de se levar em conta o fato de a língua padrão estar diretamente ligada à classe dominante. Disso decorre uma discriminação quase que institucionalizada dos falantes da variedade não padrão, gerando com isso estigmas dentro da nossa sociedade. Os traços dialetais do aluno são fatores de discriminação e interiorização, o que engloba sua história e sua cultura.

A linguagem é um bem comum a todos e a língua é determinante territorial e cultural de um povo. Não podemos conceber a língua como melhor ou pior, superior ou inferior, num país em que a diversidade linguística é tão marcante. Nenhuma outra característica distingue tão bem o sujeito dos outros animais. A língua está no centro do desenvolvimento social e cultural da humanidade. A importância dos processos comunicativos na sociedade revela-se na habilidade de o falante usar a sua língua para interagir com seus semelhantes, expressando seus pensamentos, sentimentos e ações por meio de um sistema de signos vocais – a língua.

Como o ser humano dispõe de inúmeras possibilidades para comunicar-se, cada língua corresponde à expressão de uma escolha entre as várias possibilidades linguísticas, apresentando variações relevantes em função de valores sociais, regionais, faixa etária, situação econômica, etc.

A língua oferece um conjunto flexível de possibilidades no que se refere às regras de seleção, combinação e substituição sem comprometer ou alterar a interação entre os seus falantes. É o que entendemos por variação linguística. Não há hierarquia numa comunidade de falantes, coexistindo usos diferentes, não melhores nem piores que outro. Não há uma homogeneidade de fala nem mesmo com o mesmo falante. Há situações em que o sujeito, em nome da comunicação eficaz, tem que adequar seu discurso. De acordo com Le Page (1980), todo ato de fala é um ato de identidade.

A linguagem é a marca da nossa identidade. As escolhas linguísticas são inconscientes, e o que o falante realiza como ato de fala está associado à construção de sua identidade social e aos múltiplos papéis sociais que assume. O que determina a escolha de uma ou outra variedade é a situação concreta de comunicação.

A história da colonização no Brasil mostra o processo de formação da nossa língua à luz dos aspectos mais marcantes para a diversidade linguística em nosso território. Um país tido como monolíngue, mesmo sabendo que se fala mais de 500 línguas no território brasileiro.

Temos influências linguísticas europeias, indígenas, asiáticas e africanas. A modalidade portuguesa é, sem dúvida, a dominante num país colonizado por portugueses, mas a influência das línguas indígenas e dos falares dos negros que vinham para o Brasil dominando seu próprio dialeto, que já se instituíra na África, em colônias também portuguesas, incorporam-se ao nosso idioma trazendo-nos uma riqueza cultural e linguística. A exemplo disso, temos como herança em nossa cultura palavras como nome de frutas, jaca, jenipapo, mandioca, herança do dialeto indígena; da cultura africana herdamos a famosa feijoada, as manifestações culturais como samba, capoeira, dentre muitas outras que enriquecem o nosso dialeto e a nossa cultura, fazendo do nosso país um dos mais miscigenado e rico em diversidades culturais.

A atribuição de prestígio a uma variedade linguística decorre de fatores de ordem social, política e econômica. Ao longo de toda a história brasileira, o português falado pelas classes mais favorecidas tem sido a variedade prestigiada em detrimento de todas as outras, é a chamada norma padrão, ou língua padrão, ou norma culta.

O presente artigo propõe uma análise da relação do sujeito com a aprendizagem da norma culta da língua, numa perspectiva educacional intercultural e transcultural.

2 APRENDIZAGEM E CLASSE SOCIAL

A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante e tudo o que se afaste da norma padrão tende a ser rechaçado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva; porém não podemos fechar os olhos para as diferenças. Sabe-se que a linguagem é um forte indicador da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. O português culto, padronizado pelas gramáticas, dicionarizado e cultivado na literatura é o meio de estratificação da sociedade, o que restringe seus usuários, sendo dominado por uma pequena camada social, a chamada classe escolarizada.

Normalmente, o sujeito que tem a língua padrão como meio natural de comunicação, mas perpassa todos os segmentos sociais, inclusive as classes mais populares, menos favorecidas, demonstra uma valorização em relação à "boa linguagem", à fala daqueles que tiveram acesso à escola, especialmente se esse sujeito é atravessado pela ideologia dominante.

Ter acesso à língua falada pelas classes dominantes favorece a ascensão a níveis superiores de ensino e a melhores condições de trabalho, promovendo crescimento social, propiciando ao sujeito o exercício pleno de seus direitos enquanto cidadão, porém o contato com a língua padrão deve-se dar de modo a não desconsiderar as variantes linguísticas trazidas pelo falante, sua cultura. É possível dizer que linguagem do sujeito começa logo no início de sua vida, quando em interação com a família. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a sua existência, vamos aprendendo as normas de comportamento que regem os diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados.

É evidente que há diferenças no comportamento e no uso da língua entre os grupos sociais que se formam ao longo desse processo. A língua em si mesma é um importante meio de manutenção da identidade de um grupo. O que se deve questionar é se tais diferenças causam problemas educacionais.

Conforme Bortoni (2005, 130), o que se deve levar em consideração ao introduzir ações sociolinguísticas na escola é a influência que a escola exerce na aquisição da língua, esta não deve ser procurada no dialeto vernáculo do falante – em seu estilo mais coloquial -, mas, sim, em seus estilos formais, monitorados, pois é no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico influenciam e sofrem influências.

O estilo mais espontâneo – é contrário à ação da escola, excetuando, naturalmente, as possibilidades de influência de um dialeto em outro. Porém, estudos etnográficos demonstraram que as estratégias de recriação de padrões próprios da cultura em sala de aula têm alcançado bons resultados, conforme demonstram os autores Philips (1972), Piestrupp (1973) e Brice-Heath (1983), dentre outros.

Segundo Labov & Harris (1986), a simples exposição a um outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante.

Aprender, em qualquer disciplina escolar, tem a ver com compreensão e interpretação. Corrigir a fala da criança em sala de aula tem se tornado um problema, pois muitas crianças se fecham para o processo de comunicação por medo de falar “errado”; muitos professores não se sentem preparados para intervir no modo de falar das crianças, pois a interferência da família e dos grupos a que pertencem é um processo muito consolidado. Muitos professores ainda não tiveram contato com a disciplina de sociolinguística na academia, e os Planos Curriculares Nacionais - PCNs muito pouco investem em aperfeiçoamento no que diz respeito à língua portuguesa. Isso é percebido até mesmo pela abordagem que se dá à sociolinguística nos livros didáticos. Apesar de o texto oficial assim ementar. Vejamos:

> A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menos prestígio como inferiores ou erradas. **O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença**. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (PCN/BRASIL,1997, p. 26). (Grifo nosso).

Bagno (2007, p 28) afirma como consequências dessa transformação na concepção de ensino de língua materna:

> O impacto dessa nova concepção de ensino é, sem dúvida, muito positivo. No entanto, como tudo o que é novo, ela precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos: (1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com todo um conjunto teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português.

Deve-se estabelecer diferenças entre língua escrita e língua falada, mostrando-se respeito de uma para com a outra, mostrando o valor de ambas para o processo comunicativo, isso sem causar prejuízo ao aprendizado e sem negligenciar o aluno quanto à língua padrão. O professor, ao identificar o uso de regras não padrão, não precisa intervir automaticamente, pode apresentar, logo em seguida, o modelo correto, segundo as normas da língua escrita. Obviamente, sem que essa "apresentação" acabe tornando uma "correção" estigmatizante e opressora em relação ao aluno, o que pode, repita-se, tornar traumático para a criança.

É importante que compreendamos o fato de que aplicar a sociolinguística ao ensino de língua materna significa ampliar o conhecimento do aluno sobre o fenômeno linguístico, preenchendo lacunas resultantes da "imposição" de uma língua padronizada em oposição à diversidade sociocultural e geográfica.

Trabalhar a variação, não como uma pobreza linguística que se estereotipa, e, sim, como uma linguagem ligada à idade, sexo, profissão, etc., como uma tradição histórica e cultural. A comunicação oral é algo espontâneo, o que não significa que o falante desconheça a norma culta da língua. Optar por um falar mais desamarrado, simples e bem mais prático facilita o processo de comunicação e interação discursiva.

Estimular um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas em sala de aula torna o espaço mais democrático e deixa de ser um local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social, transformando-o num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

A sociolinguística visa ao ensino da língua e à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade, em que a educação para a cidadania possibilita que questões sociais sejam apresentadas para uma maior reflexão, procurando desenvolver no sujeito a consciência que atravessa o ensino da língua, impondo uma outra visão sobre se mesmo e sobre o outro.

Com base em tudo que foi aqui apresentado, podemos concluir que não é possível aprendizagem sem cultivar o campo do sujeito e sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual ele está inscrito. Devemos pensar a educação sempre em termos interculturais e transculturais numa perspectiva transdisciplinar, que leve em consideração todas as dimensões do ser humano.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este artigo leva a uma reflexão sobre as contribuições da sociolinguística para o ensino da língua. Não se tem a intenção de apontar soluções ou apresentar fórmulas para as práticas pedagógicas e linguísticas, tampouco fazer julgamento de valores dos docentes, mas, sobretudo, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa no sentido de apontar uma forma dinâmica e produtiva de tomar intimidade com a língua. Nesse sentido Faraco (2004, p.2) afirma que:

> [...] cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas sócio verbais (o estrutural em si).

Pensando em crianças ainda no processo de amadurecimento linguístico, em que o contato com a norma padrão ainda se apresenta como algo muito novo, escolhemos uma escola com a clientela na faixa etária entre seis e dez anos de idade, bem como professores com formação acadêmica em licenciatura, o que pressupõe uma intimidade com o processo de variação linguística.

Dentro dessa perspectiva, a professora C. M. relatou-nos, por meio de entrevista: "Os alunos até se respeitam e gostam de ouvir o colega em sua diferença e, ao mesmo tempo,

aprendem; nós, professores, é que não nos sentimos à vontade para trabalhar essa diferença incluindo fatores culturais, históricos e geográficos*"*. Diante da fala da professora, o que se percebe é que devemos considerar a realidade linguística dos falantes, levando em conta além dos fatores internos da língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os de origem externa à língua, isto é, referente a sexo, faixa etária, situação econômica, escolaridade, posição geográfica, dentre outros, numa perspectiva sociolinguística em que haja respeito e, acima de tudo, valorização do diferente.

A visão tradicionalista, marcada pelo ensino prescritivo da língua, deve ser repensada, pois adota concepções de língua como produto pronto. Essa visão mecânica de ensino não avalia o repertório do aluno, visto que focaliza as estruturas, por meio de sentenças isoladas, descontextualizadas, retiradas de fragmentos de romances, poemas e outras obras. Esse desafio é apresentado em Alkmim (2002, p. 37), ao destacar que:

> O fato de que sociedades como a nossa tenham, em função de razões históricas e políticas, identificado a chamada língua padrão com os usos linguísticos dos grupos urbanos socialmente superiores não pode justificar o exercício do preconceito e da discriminação linguística.

Desse modo, orientar a língua de um indivíduo e monitorar sua fala, conduzindo-o às regras pré-determinadas por uma elite social com intuito de regular sua competência linguística é anular sua história vivenciada e aprendida a partir do meio social. De acordo com Calvet (2002, p. 12), "as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes".

Sobre esse ponto de vista a professora E. F. destaca: *"O estudo das variações é uma oportunidade de reconhecer o grupo social ao qual o aluno pertence".* Dessa forma, a norma padrão tem servido, por mais de um século, como instrumento de violência simbólica e de exclusão sociocultural, sendo um ideal de linguagem que não reflete a fala da grande maioria, destacando uma utópica língua homogênea creditada pela dicotomia 'certo/errado".

Acreditamos no direito de o aluno conhecer o funcionamento da língua por meio das variações. Tarallo (2007, p. 8) define "variantes linguísticas como sendo diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade".

Recomenda-se aos professores de linguagem que, ao se sair da visão elitista de linguagem, não se deve cair numa postura populista de desprezo da língua culta. O importante é a adequação, contexto apropriado. A orientação dos PCNs (BRASIL, 2000, p. 15) aos professores é de que "não se pode insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade

linguística de prestígio."

Entendemos que as aulas de língua portuguesa, não importando a série, devem propiciar a todos uma aprendizagem adequada aos princípios sociolinguísticos, apesar de essa realidade caminhar a passos lentos, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 19):

> No Brasil ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem timidamente apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando.

Vale destacar que não se é contrário ao fato de o aluno ter acesso ao ensino de língua padrão. A escola deve ensinar a língua formal, todavia essa nova língua deve ser vista como acréscimo ao conhecimento do aprendiz, e não como instrumento de anulação de valores. Como ressalta a professora G. V. "O aprendizado da variação linguística em sala de aula é mais um conhecimento para o aluno, isso não significa que a norma padrão deixará de ser usada, mas será um acréscimo de informação para o falante, expandindo assim seu léxico".

> Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados "estudos tradicionais", incluídos aí os gramaticais, situam-se nessa perspectiva. A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras. (MARTELOTTA, , 2008 p. 236)

Ainda há muito o que se discutir, pesquisar, refletir e divulgar no que se refere aos estudos da linguagem. Os professores, apesar de serem todos qualificados para estarem à frente da sala de aula, com formação acadêmica superior, refletem o cenário de vários outros docentes no trabalho com a linguagem e ainda veem o estudo da língua como aplicação de conceitos e regras gramaticais, as quais, na visão deles, são essenciais para o aprendizado. Muito pouco investem na leitura e no trabalho contextualizado da língua. O que implica sérios riscos à formação das crianças do ensino fundamental, que os torna reféns de um sistema impositivo.

Torna-se pertinente garantir uma melhor qualificação docente, voltada a estudos linguísticos, bem como desenvolver habilidades e competências oriundas de pesquisas de campo. Ministrar aulas mais criativas, fazendo uso de tecnologias e laboratório de linguagem é um dos caminhos acertado. Dar voz às crianças é fundamental para um processo de interação social, criando na escola um ambiente favorável ao crescimento e progresso.

Cabe ao professor desempenhar o seu papel cidadão levando em consideração o compromisso ético-profissional quanto à responsabilidade no que se refere ao desafio da

construção de um ensino mais democrático, que implica dizer desmistificar preconceitos e evitar discriminações.

Com base em tudo que foi aqui apresentado, podemos concluir que não é possível aprendizagem sem cultivar o campo do sujeito e sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual ele está inscrito. Devemos pensar a educação sempre em termos interculturais e transculturais numa perspectiva transdisciplinar, que leve em consideração todas as dimensões do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, T. A. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v.1.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Não é errado falar assim*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Ensino Fundamental II (1ª a 4ª série) – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Interação. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2005. _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6ª Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BURGEILE, Odete. *Práticas Educacionais no Ensino de Línguas e de Literaturas*. 1ª Ed. Pandion. Florianópolis. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996

LABOV, W. & HARRIS, W. A. *De Facto Segregation of Black and White Vernaculars*. In: SANKOFF, D. (org.). *Diversity and Diachrony*. Amsterdam: Jhon Benjamins B. V. 1986.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008

MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS EM AMBIENTES SOCIAIS[48]

Ednaldo Tartaglia Santos[49]
Odete Burgeile[50]

1 INTRODUÇÃO

A partir do início de 2010, a imigração haitiana para o Brasil se intensifica, devido ao terremoto que destruiu parte do Haiti. A Região Amazônica tem sido porta de entrada para esses imigrantes, especialmente os Estados do Acre e do Amazonas. A Capital de Rondônia, Porto Velho, tornou-se rota de passagem e local de permanência de parte desses imigrantes, devido às oportunidades de trabalho, principalmente, oriundas das construções das usinas hidroelétricas do Rio Madeira, as quais fomentam economicamente a Capital. Nesse contexto, aprender a língua portuguesa (LP) se constitui em uma necessidade para a inserção social e para conseguir trabalho no novo país. Desse modo, o presente trabalho estuda as estratégias linguísticas desenvolvidas por imigrantes haitianos para a aquisição da língua portuguesa em ambientes informais, na Capital de Rondônia, Porto Velho.

Para sequenciarmos nossos argumentos, faremos alguns esclarecimentos que julgamos necessários. Primeiro, entendem-se aqui como ambientes informais, todos os lugares que não sejam sala de aula, onde há uma interação comunicativa comum entre os enunciadores e, de alguma forma, pode-se aprender a língua de maneira não técnica, como exemplo, temos ambientes familiares, praças, campo de futebol, igrejas, bares, festas, etc. O segundo ponto é que utilizaremos o termo *língua adicional*, não como a segunda língua de uma primeira, visto que a maioria dos haitianos é bilíngue, pois entendemos que a aquisição da língua portuguesa pode ser a segunda, a terceira ou a quarta língua.

Neste contexto, analisamos o processo de aquisição da língua portuguesa e estudamos as estratégias linguísticas utilizadas por um grupo de imigrantes haitianos bilíngues para aprenderem a LP como adicional. Fizemos uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, com aplicação de questionário sociolinguístico. Entrevistamos doze imigrantes haitianos que declararam residir, em Porto Velho, entre um mês e dois anos e três meses. Os dados

---

[48] Uma versão deste trabalho foi publicada na *Revista Prolíngua* - Volume 10 - Número 2 - jun/jul de 2015, p. 45-55.

[49] Professor Me. da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, *Campus* Santana, e membro do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO/UNIR e Grupo de Estudos Foucaultianos – GEF/UEM. E-mail: ednaldo.tartaglia@gmail.com

[50] Professora Dra. da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Porto Velho, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO/UNIR. E-mail: odetebur@gmail.com

coletados foram analisados e dialogados, especialmente, com os estudos de Ellis (1997) e de Krashen (1981), sobre a aquisição de língua; de Gumperz (1997) e de Hymes (1979), a respeito de competência comunicativa; sobre bilinguismo, inter-relacionamos os estudos de Bialystok e Shapero (2005), Grosjean (1999), e de Zimmer, Finger e Scherer (2008), além de outros trabalhos que foram necessários.

2 A IMIGRAÇÃO HAITIANA

Migrar significa sair de uma região ou de um país para outro, mas esse deslocamento espacial não é tão simples. Para um indivíduo decidir deixar sua terra, seus amigos, seus familiares e imigrar para terras desconhecidas, com outras leis, outras línguas, outra cultura, ele passará por um processo de decisões individuais e familiares que acarretará em interferências na sua vida e na de sua família, envolvendo questões econômicas, pessoais, sociais e culturais. No caso específico dos haitianos, é importante contextualizar o processo de imigração e elencar os possíveis motivos que os levaram a imigrar para Porto Velho.

O Haiti já era considerado um país das Américas socioeconomicamente pobre e, em 2010, sofreu com os desastres ocasionados por um abalo sísmico. Casas, escolas, hospitais e prédios foram destruídos. O terremoto provocou a morte e a mutilação de milhares de haitianos. A Capital do Haiti, Porto Príncipe, e cidades próximas foram destruídas pelo terremoto e, parte da população haitiana, mais do que nunca , sofreu com as condições econômicas deixadas pelo pós-terremoto. Nesse contexto, muitos haitianos emigraram de seu país e foram se refugiar em outras pátrias. Várias nações têm se tornado pontos atrativos para imigração haitiana que busca a reconstrução de suas vidas (ALLEGRI, 2013; JOINT, 1999).

Rondônia tem sua história e sua população formada pela migração nacional e internacional. Alguns fatos históricos proporcionaram esse processo de formação e é importante frisar: a corrida pelo ouro e a construção do Real Forte Príncipe de Beira no período colonial do Brasil; os ciclos da borracha; a saga da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré; os garimpos; a instalação da linha telegráfica; a abertura da BR 364; os projetos de colonização e de reforma agrária, na segunda metade do século XX (OLIVEIRA, 1998). Esses processos históricos fomentaram a economia local, proporcionando a imigração de milhares de pessoas do Brasil e de outros países que compuseram a história e contribuíram para o desenvolvimento do Estado de Rondônia. Na atualidade, com as construções das Usinas Hidrelétricas do Rio Madeira, temos novamente uma grande imigração interna do país

e, também, a migração haitiana que já é uma marca no Estado, principalmente na capital Porto Velho.

No Brasil, como já relatamos, a imigração haitiana iniciou-se pela Região Norte, intensificada nos Estados do Acre, em Brasiléia, Amazonas, em Tabatinga e em Manaus, e posteriormente no Estado de Rondônia, em Porto Velho, que, devido às construções das Usinas do Rio Madeira, proporciona ofertas de trabalhos, movimenta economicamente a região e é um ambiente de grandes investimentos. É interessante ressaltar que a imigração haitiana não se limitou aos Estados de Acre, Amazonas e Rondônia, esses Estados se tornaram portas de entrada para os haitianos, porém eles continuam imigrando para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

A grande concentração de imigrantes haitianos no perímetro urbano de Porto Velho e a necessidade de ajuda humanitária despertaram uma movimentação da comunidade e de órgãos governamentais que se dispuseram a contribuir para inserção social desses imigrantes em Rondônia. Surgiram incentivos da igreja Católica, de igrejas evangélicas e da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Nesse contexto, estudaremos um grupo de haitianos que imigrou para o Brasil após o terremoto de 2010 e que vê a nova pátria como uma linha de fuga para ajudar a família e tecer novas perspectivas socioeconômicas. Desse modo, aprender a língua portuguesa torna-se essencial para permanecer e alcançar seus objetivos no Brasil.

3 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL

Como nossa proposta é estudar a aquisição da língua portuguesa por um grupo de imigrantes haitianos que residem em Porto Velho, neste item, faremos algumas explanações sobre a aquisição de língua adicional, pois acreditamos que essas discussões darão suporte à análise dos dados coletados.

Iniciamos esta seção discorrendo sobre a teoria conhecida como o "Modelo da Compreensão" ou "Modelo Monitor" ou, ainda, de "Hipótese do *Input*", de Krashen (1981) que versa sobre a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira. Essa teoria é composta por cinco hipóteses: i – a distinção entre aquisição e aprendizagem; ii – a ordem natural; iii – o monitor; iv – o insumo (*input*); v – o filtro afetivo.

A respeito da hipótese do *input*, Krashen (1981) assevera que o aprendiz adquire uma língua ao compreender uma linguagem com estrutura um pouco além do atual nível de competência. Já, a hipótese do filtro afetivo consiste em dizer que as variáveis afetivas

(motivação, autoconfiança e ansiedade) têm um papel facilitador no processo de aquisição de uma língua adicional.

Krashen (1981) também defende que a aquisição da língua adicional ocorre de maneira natural, de acordo com a aquisição da língua materna. Ele salienta que a aquisição de segunda língua é desenvolvida e assimilada gradualmente em situações reais ou informais de comunicação. Nesse sentido, acreditamos que as situações informais, o contato social e afetivo contribuíram para que os imigrantes haitianos adquirissem a LP. Dessa forma, também utilizaremos as hipóteses do *input* e do filtro afetivo neste trabalho.

A respeito do desenvolvimento do processo de aquisição de segunda língua, Ellis (1997) adverte que seria interessante estudar o que os aprendizes fazem em oposição ao que eles pensam que fazem. O autor relata que geralmente os trabalhos voltados para aquisição da segunda língua têm maiores amplitudes nos aspectos formais da língua, porém chama a atenção para o desenvolvimento do desempenho linguístico do falante, dando ênfase na habilidade de se comunicar na língua alvo. Assim, a autor chama a atenção para a aquisição da linguagem em situações reais de comunicação.

De acordo com Krashen (1981, p. 24), os aspectos relacionados à aptidão linguística estão ligados à aprendizagem de línguas no consciente do sujeito, enquanto as atitudes linguísticas geralmente estão relacionadas com a aquisição da linguagem no subconsciente.

Ellis (1997) salienta que existem fatores externos que atuam no falante durante o processo de aprendizagem e aquisição de língua adicional. Esses fatores estão associados às condições em que a aprendizagem acontece, influenciando nas oportunidades que o sujeito aprendiz tem para falar e ouvir a língua alvo, na atitude que ele irá desenvolver em relação à língua. Nesse sentido, aprender a língua portuguesa, para os haitianos, foi e é uma condição para integração e permanência no Brasil, visto que os brasileiros, nesse caso, os portovelhenses não estavam preparados para receber essa leva de imigrantes. Assim, a aquisição da LP subsidiará o contato social dos imigrantes haitianos com os brasileiros, favorecerá a inserção no mercado de trabalho, pois, segundo os próprios haitianos, o principal interesse, pelo Brasil, era conseguir trabalho para ajudar a família que ficou no Haiti.

Contudo, percebemos que os autores dão ênfase para a aquisição de língua adicional em situações de comunicação e em ambientes informais onde o processo de aprendizagem se realiza de maneira natural. Deste modo, acreditamos que, através das competências comunicativas, do contexto social e afetivo, das atitudes e dos objetivos no Brasil, os haitianos desenvolveram estratégias que colaboraram para a aquisição da LP. De tal modo, veremos como isso se deu no item “A análise dos dados”.

4 BILINGUISMO

Neste item, nos propomos a discutir algumas concepções a respeito de bilinguismo e a verificar as possíveis contribuições aos indivíduos que estão no processo de aquisição de língua adicional, pois, como já relatamos, a língua portuguesa não é a segunda língua para os imigrantes haitianos, visto que muitos declararam ter domínio do crioulo, francês, espanhol e inglês. Entretanto, encontramos divergência nas concepções sobre bilinguismo e elencamos algumas, para melhor compreendermos o termo.

Saer (1922) elaborou a Hipótese do Duplo Monolíngue que consiste em dizer que um bilíngue é visto como a união de dois indivíduos monolíngues em uma única pessoa, desse modo, ele deveria ter desempenhos equivalentes aos falantes monolíngues em cada língua. Grosjean (1985, 1997) critica essa presunção, afirmando que essa hipótese aborda uma questão monolíngue do bilinguismo. Ele salienta que um bilíngue não pode ser a soma de dois indivíduos monolíngues, porque os bilíngues usam cada uma de suas línguas para diferentes finalidades, em contextos distintos e ao comunicar-se com pessoas diferentes (*apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 4-5).

Zimmer, Finger e Scherer (2008) apontam a concepção de Vaid (2002) e salientam:

> Recentemente, Vaid (2002) definiu "bilíngües" como sendo indivíduos que conhecem e usam duas línguas, as quais não seriam necessariamente utilizadas no mesmo contexto, nem dominadas com os mesmos níveis de proficiência. [...] Além disso, se seguirmos essa conceptualização, poderemos compreender o bilingüismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilingüismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Essa definição, calcada no uso, implica uma visão dos bi/multilíngües como pessoas com diferentes graus de competência nas línguas que usam (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p.5 *apud* VAID, 2002).

Dessa forma, percebemos que a concepção de Vaid dialoga com o posicionamento de Grosjean (*apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 4-5), pois discordam da teoria do Duplo Monolíngue e apontam o uso das línguas em contextos diferentes. Nesse sentido, Grosjean (1999) se apoia nas seguintes definições de bilinguismo:

> [...] a capacidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, o comando de pelo menos uma habilidade linguística (leitura, escrita, fala, audição) em outro idioma, o uso alternado de várias línguas, etc. Para os nossos propósitos, vamos chamar bilíngues aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos), em suas vidas cotidianas. [...] Assim, a nossa definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com alguma dificuldade a língua do país de acolhimento (e que não sabem ler e escrever) até o intérprete profissional que é totalmente fluente em dois idiomas (GROSJEAN, 1999, p.1, tradução nossa) [51].

[51] [...] the ability to produce meaningful utterances in two (or more) languages, the command of at least one language skill (reading, writing, speaking, listening) in another language, the alternate use of several languages,

Como havíamos discorrido, existem várias divergências entre os teóricos sobre o termo bilinguismo, mas, de forma geral, a definição de Grosjean (1999) abarca maior abrangência, pois, ele propôs chamar de bilíngues as pessoas que utilizam duas ou mais línguas no seu cotidiano. Zimmer, Finger e Scherer (2008, p.11) salientam que indivíduos bilíngues ou multilíngues podem ter maior assimilação com a língua adicional (neste caso, entendemos como língua adicional, a última língua que o sujeito está adquirindo, visto que estamos nos referindo aos haitianos, indivíduos multilíngues), porque a segunda língua, em alguns casos, pode ser tipologicamente próxima da terceira língua, facilitando o processo de aquisição.

Assim sendo, também utilizaremos, neste trabalho, o mesmo posicionamento de Grosjean, pois consideramos bilíngues os imigrantes haitianos que falam com dificuldades a língua portuguesa, que aprenderam a LP em ambientes informais. Em alguns casos, os haitianos não sabem ler e escrever, mas conseguem compreender e se comunicar através da LP, além das línguas que alguns se declararam falar e compreender.

Para finalizar este item, é interessante relatar os trabalhos de Bialystok e Shapero (2005, p. 603) em que descrevem duas pesquisas com crianças monolíngues e bilíngues de seis anos de idade em atividades de assimilação de imagens. Observaram que as crianças bilíngues se sobressaíram em relação às monolíngues em ver o outro significado nas imagens ambíguas. Tais resultados reforçam as vantagens dos bilíngues em processos cognitivos que requerem controle executivo das habilidades de selecionar a atenção. Desse modo, essas habilidades que são despertadas nos bilíngues podem contribuir para o processo de aquisição de segunda língua. Essas afirmações nos levam a crer que o fato de os haitianos serem bilíngues pode ser um fator que facilite a aquisição de uma nova língua.

5 A ANÁLISE DOS DADOS

Neste item, temos a análise dos dados elencados através de nossa pesquisa. O nosso principal objetivo foi verificar as estratégias linguísticas utilizadas por um grupo de imigrantes haitianos para a aquisição da língua portuguesa em ambientes informais. Para isso,

---

etc. For our purposes, we will call bilingual those people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives. [...] Thus, our definition includes people ranging from the migrant worker who speaks with some difficulty the host country's language (and who cannot read and write it) all the way to the professional interpreter who is totally fluent in two languages (GROSJEAN, 1999, p.1).

fizemos uma pesquisa qualitativa com questionário sociolinguístico que foi aplicado na primeira quinzena de julho de 2013. O questionário consistiu em nove perguntas que foram organizadas por consulta prévia à comunidade de imigrantes.

A coleta dos dados foi realizada pelas ruas da cidade, praças e casas onde havia a concentração de haitianos. Entrevistamos doze pessoas, entre elas, uma mulher e onze homens. O critério utilizado para a escolha dos informantes foi o voluntário, ou seja, entrevistamos aqueles que aceitaram participar da pesquisa. A faixa etária dos informantes variou entre vinte e quarenta e quatro anos. O nível de escolaridade também oscilou entre não alfabetizado e ensino superior completo.

Os imigrantes haitianos disseram residir, em Porto Velho, entre um mês e vinte sete meses (dois anos e três meses). Nove deles salientaram que já estão na capital de Rondônia há mais de dois anos. Constatamos que os haitianos, que estão há mais de um ano no Brasil, já compreendem e conseguem se comunicar em língua portuguesa.

Perguntamos aos informantes se, antes de imigrar para o Brasil, tiveram a preocupação em conhecer palavras e expressões da língua portuguesa. Com os dados coletados, organizamos a Tabela 01, em que temos: 92% dos haitianos responderam negativamente, 8% dos informantes salientaram que procuraram saber como se falava "os dias da semana" com outros haitianos que já haviam imigrado para o Brasil.

É interessante ressaltar que essa última informação veio de um jovem de vinte anos. Seu grau de instrução era o ensino médio completo e imigrou para o Brasil há pouco mais de um mês. Talvez essas informações justifiquem sua preocupação em conhecer algumas expressões da LP, em relação aos demais informantes.

Tabela 01: Preocupação dos haitianos em aprender a língua portuguesa antes da imigração

Dados			
		Freq.	%
Antes de imigrar para o Brasil, procurou aprender a LP?	Não	11	92%
	Sim	1	8%
	Total	12	100%

Fonte: Os autores da pesquisa.

Quando inquirimos sobre as línguas que os haitianos falavam e compreendiam em seu país, obtivemos várias respostas. Com isso, a Tabela 02 foi organizada de forma que, a nosso ver, contemplou a frequência com que os informantes mencionaram os idiomas, visto que alguns informantes disseram falar e compreender mais de uma língua. Vale lembrar que não

fizemos nenhuma acareação para verificar se realmente esses informantes falavam as línguas apontadas, logo, essa investigação pode ser tema para uma futura pesquisa.

Tabela 2: As línguas no Haiti

		Total		
		N. Infor.	Freq.	%
Você falava e compreendia quais línguas no Haiti?	Crioulo haitiano	12	12	100%
	Francês	12	9	75%
	Espanhol	12	9	75%
	Inglês	12	3	25%
	Kiswahili	12	1	8%

Fonte: Os autores da pesquisa.

Analisando a Tabela 02, obtivemos: 100% dos informantes disseram que falam e dominam o crioulo haitiano; 75% dos entrevistados disseram que também compreendem o francês e o espanhol; 25% dos informantes salientaram entender um pouco de inglês; 8% dos informantes disseram que compreendem, ainda, o kiswahili, uma língua do Continente Africano. É importante relatar que essa última informação veio de uma imigrante que possui nível superior em Antropologia. De tal modo, esse fato talvez explicasse seu conhecimento sobre o kiswahili.

No Haiti, cerca de 5% da população fala francês, língua utilizada na administração (Governo) e usada pela elite haitiana. Porém, 100% da população haitiana fala o crioulo, que se constitui em primeira língua para essa comunidade idiomática. Apesar de sua posição social de língua oficial alcançada há pouco tempo, o crioulo não é um idioma de prestígio no Haiti, tendo o francês ocupando este *status* (RODRIGUES, 2008, p. 66-7; EVANGELISTA, 2010, p. 08; JOINT, 1999, p. 24). Com esses dados, acreditamos que os informantes veem o francês como língua de prestígio, porque nove informantes declaram falar e compreender o francês. Entre os doze entrevistados, apenas um afirmou que compreendia e falava somente o crioulo haitiano, ou seja, se declarou monolíngue. Esse informante tinha trinta e oito anos e afirmou que não era alfabetizado. No entanto, os demais informantes disseram compreender outras línguas além do crioulo, evidenciando o bilinguismo ou o multilinguismo desse grupo étnico.

Com essas informações, já podemos entender que a maioria dos imigrantes haitianos tem o crioulo haitiano como língua materna e que alguns dominam também o francês e o espanhol: o francês, por ser língua de prestígio no Haiti; e o espanhol, por ser talvez a língua oficial da República Dominicana, país de fronteira, o qual vários haitianos imigraram. Com os dados expressos na Tabela 02, podemos afirmar que os haitianos são bilíngues ou

multilíngues. Isso pode colaborar para o processo de aquisição de mais uma língua adicional (BIALYSTOK; SHAPERO, 2005).

Assim, com essa bagagem histórica e linguística, surge mais um obstáculo: o de aprender a língua portuguesa. A imigração espontânea não favoreceu o imigrante haitiano, devido às condições socioeconômicas e pelo contexto da recente imigração haitiana no Brasil, visto que não tiveram nenhum preparo e apoio do Governo haitiano. Aprender a LP é um desafio e faz-se necessária a utilização da competência comunicativa, tal como afirma Gumperz (1997):

> Estudos da competência comunicativa, portanto, deve lidar com signos linguísticos em um nível de generalidade que transcende os limites do sistema gramatical linguístico e devem concentrar-se em aspectos mais gerais do significado ou interpretação do que a de conteúdo da sentença (GUMPERZ, 1997, p. 41, tradução nossa) [52].

Nesse sentido, o autor dá ênfase à interação social e à linguística, e não somente aos estudos sistêmicos em sala de aula. Assim, os sujeitos utilizaram de suas competências comunicativas para desenvolver estratégias que auxiliaram na aquisição de língua adicional, no caso dos haitianos, a aquisição da língua portuguesa. De início, em Porto Velho, não havia trabalhos sociais voltados para o ensino gratuito da LP para estrangeiros e os haitianos tinham que utilizar suas competências comunicativas para desenvolver estratégias para a aquisição do português. Então, as primeiras preocupações dos imigrantes foram a de conhecer as palavras e seus significados.

Krashen desenvolveu estudos voltados para a aquisição e aprendizagem de segunda língua. Em seu trabalho *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1981)[53], ele abordou os processos de aquisição da linguagem em ambientes formais e informais. O autor discorreu sobre esses dois tipos de ambientes linguísticos: "artificiais, ou ambientes formais, encontrados em sua maior parte na sala de aula, e os naturais ou ambientes informais" (KRASHEN, 1981, p. 40, tradução nossa)[54] que são os lugares onde não há tanta formalidade, como o convívio familiar, entre vizinhos, interação em festas, praças, igrejas, etc.

---

[52] Studies of communicative competence, therefore, must deal with linguistic signs at a level of generality which transcends the bounds of linguists' grammatical system and must concentrate on aspects of meaning or interpretation more general than that of sentence content (GUMPERZ, 1997, p. 41)

[53] A teoria de Krashen enfatiza os processos de aquisição e de aprendizagem da segunda língua.

[54] [...] artificial, or formal environments, found for the most part in the classroom, and natural or informal environments (KRASHEN, 1981, p. 40).

Nesse contexto, nossa pesquisa focaliza-se nos estudos voltados para os ambientes informais, pois, nesses espaços, o falante está mais preocupado com a comunicação do que com as formas. Desse modo, os imigrantes haitianos estavam preocupados em aprender a língua portuguesa para se comunicarem com os brasileiros, bem como proporcionar oportunidades para ingressarem no mercado de trabalho. Assim sendo, Ellis (1997) também assevera que os fatores externos contribuem para a aquisição de segunda língua e estão associados às condições em que a aprendizagem ocorre. Então, os ambientes naturais foram fundamentais, no caso dos haitianos, para o desenvolvimento de estratégias comunicativas.

Fizemos outras indagações no questionário sociolinguístico. Perguntamos se os imigrantes procuraram ver ou ouvir algum veículo de comunicação para auxiliar no processo de aquisição da LP e para conhecer um pouco sobre a cultura dos brasileiros. Com os dados coletados, organizamos a Tabela 03, que, em uma análise geral, temos: 17% dos informantes disseram que não procuraram assistir ou ouvir algum veículo de comunicação, porém, 83% falaram que sim. Em uma análise detalhada das respostas dos informantes, obtivemos: alguns informantes disseram que procuraram assistir televisão e ouvir rádios brasileiras; afirmaram também que conseguiram aprender um pouco da cultura do Brasil e algumas palavras da língua portuguesa; um informante disse que o português é parecido com o espanhol, possibilitando, assim, a compreensão ao assistir e ouvir veículos de comunicação, e, nesse caso, percebemos que indivíduos bilíngues ou multilíngues podem ter maior assimilação da língua adicional (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008); alguns disseram que conseguiram aprender poucas palavras; um afirmou que só procurou ouvir rádio e não teve muito êxito; dois imigrantes disseram que não entendiam a língua do povo brasileiro e não se interessaram em assistir televisão e em ouvir rádios.

Tabela 03: Aquisição da língua portuguesa por meio de veículos de comunicação

Dados			
		Freq.	%
No Brasil, procurou ver ou assistir algum veículo de comunicação para aprender a LP?	Não	2	17%
	Sim	10	83%
	Total	12	100%

Fonte: Os autores da pesquisa.

Percebemos que as estratégias utilizadas pela maioria dos imigrantes haitianos foram a de assistir televisão e de ouvir rádios. Com isso, ouve a possibilidade de ampliação do *input*, com a aquisição da língua e da cultura brasileira (KRASHEN, 1981).

Outra estratégia foi o convívio social e, desse modo, perguntamos aos imigrantes se, quando chegaram ao Brasil, procuraram ambientes onde havia grande concentração de brasileiros para tentar conversar ou aprender um pouco mais sobre a LP. Os doze informantes afirmaram que procuraram lugares informais para interagirem com os brasileiros. O principal lugar mencionado, apontado por nove haitianos, foi à igreja em seus diversos segmentos religiosos. É importante ressaltar que alguns haitianos disseram que, ao cruzarem a fronteira da Bolívia e do Peru com o Estado do Acre, mais específico na cidade de Brasiléia, membros das igrejas os procuravam e davam as primeiras ajudas humanitárias. Talvez este fato seja um dos motivos por terem procurado ambientes religiosos em Porto Velho. Os demais espaços citados pelos imigrantes foram praças, campo de futebol e *lan house*.

Ainda se referindo sobre a interação social, perguntamos aos haitianos se costumavam tirar suas dúvidas, se pediam algum tipo de informação ou explicação para os vizinhos brasileiros. Eles foram unânimes, afirmaram que sim, sempre procuravam tirar suas dúvidas com os brasileiros. Entretanto, relataram alguns pontos proeminentes que devem ser registrados: alguns haitianos salientaram ter o conhecimento do espanhol que facilitou o processo de aquisição da LP em ambientes informais, pois encontraram brasileiros que também falavam essa língua e isso facilitou na comunicação; outros haitianos disseram que não perguntavam somente aos vizinhos, mas que os colegas de trabalho também foram atenciosos e tentavam tirar suas dúvidas; e, ainda, que alguns vizinhos não compreendiam muito bem, mas se esforçavam em ajudá-los. Esses fatos podem ser relacionados com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1981), pois os aprendizes tendem a ficar motivados, confiantes e com baixa ansiedade, assim terão maior facilidade para adquirir uma segunda língua.

Inquirimos aos haitianos se, quando vieram para Porto Velho, procuravam aprender a LP com outros haitianos e tecemos a Tabela 04. Obtivemos os seguintes dados: 58% dos informantes disseram que não procuraram aprender a LP com outros haitianos e 42% disseram que sim. Analisamos as respostas dos haitianos que disseram “não”, obtivemos os seguintes relatos: alguns justificaram dizendo que foram uns dos primeiros a chegar em Porto Velho. Essas respostas se consolidam quando comparamos com o tempo de residência na cidade, pois esses imigrantes disseram morar na capital de Rondônia há mais de dois anos; outro haitiano afirmou que tinha como auxílio um dicionário; e um informante salientou que achava melhor aprender com os próprios brasileiros.

Tabela 04: Aquisição de língua portuguesa com os imigrantes haitianos

Dados			
		Freq.	%
Em Porto Velho, procurou aprender a LP com outros haitianos?	Não	7	58%
	Sim	5	42%
	Total	12	100%

Fonte: Os autores da pesquisa.

Relacionamos também os relatos daqueles que procuraram outros haitianos para tentar aprender a LP, a saber: alguns disseram que os haitianos ajudavam e explicavam aquilo que não entendiam; outros disseram que também procuraram haitianos, mas alguns deles não compreendiam muito bem o linguajar dos brasileiros.

Perguntamos para os haitianos se, mesmo sem conhecer os brasileiros, eles costumavam perguntar e tirar suas dúvidas sobre palavras e expressões da língua portuguesa. As informações foram compiladas na Tabela 05:

Tabela 05: Aquisição da língua portuguesa com desconhecidos

Dados			
		Freq.	%
Sem conhecer os brasileiros, você costumava perguntar e tirar suas dúvidas sobre a LP com os mesmos?	Não	3	25%
	Sim	9	75%
	Total	12	100%

Fonte: Os autores da pesquisa.

Analisando a Tabela 05, tivemos os seguintes dados: 25% dos informantes disseram que não perguntavam, pois procuravam tirar suas dúvidas na internet com programas de tradução ou preferiam tirar suas dúvidas com os colegas de trabalho e, ainda, alguns só perguntavam para os brasileiros conhecidos; 75% dos imigrantes entrevistados falaram "sim" e justificaram dizendo que sempre perguntavam para os brasileiros, independentes de conhecê-los ou não, porque, segundo eles, era importante aprender a língua portuguesa para conseguir um trabalho. Portanto, com esses dados, observamos que de fato os ambientes informais contribuem para que os sujeitos aprendam uma língua adicional, assim como descrevemos, em momentos anteriores, os apontamentos de Ellis (1997), Gumperz (1997) e Krashen (1981).

Com intuito de verificar quais as principais estratégias utilizadas para a aquisição da língua portuguesa em ambientes naturais, perguntamos aos haitianos como faziam para aprender a LP sem o auxílio de uma escola. As respostas encontradas foram as seguintes:

utilizavam dicionário de português/espanhol; frequentavam ambientes como praças e igrejas; faziam amizade com os brasileiros; assistiam televisão, ouviam rádios e músicas; liam textos, placas, anúncios, etc.; prestavam atenção nas falas dos brasileiros.

Com esses dados, observamos que não é só necessário um *input* compreensível e diversificado, mas que o falante esteja aberto a ele e para isso o filtro afetivo deve estar baixo, isto é, o falante deve estar motivado, ter pouca ansiedade, não ter bloqueios para adquirir a LP.

Ainda, a respeito das informações descritas acima, destacamos uma pesquisa de Krashen. O autor estudou adultos no processo de aquisição e de aprendizagem de segunda língua, em que alguns grupos ficaram limitados a ambientes formais e outros paralelamente a sala de aula e a ambientes informais. Algumas de suas análises indicam "que os adultos podem não só aumentar a sua proficiência na segunda língua em ambientes informais, mas podem fazer tão bem, ou melhor do que os alunos que passaram uma quantidade comparável de tempo em situações formais" (KRASHEN, 1981, p. 40, tradução nossa)[55]. Nesse sentido, verificamos que os imigrantes haitianos, na busca de uma rápida inserção social, tentaram desenvolver estratégias que facilitassem o processo de aquisição da LP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa não teve como objetivo fazer um levantamento minucioso de todas as estratégias desenvolvidas pelos imigrantes haitianos para aquisição da língua portuguesa em Porto Velho, Estado de Rondônia, pois, nosso *corpus* foi constituído pelas informações de doze imigrantes. Assim, nosso objetivo foi mostrar de forma generalizada quais foram as estratégias linguísticas utilizadas por esse grupo de imigrantes para a aquisição da língua adicional. Com isso, também estudamos os seres sociais, que têm necessidades diferentes entre si, que têm atitudes e experiências diferentes, ou seja, são sujeitos heterogêneos que estão inseridos em uma sociedade lusófona. Desse modo, com essa pequena amostra, tentamos expor as dificuldades sociais no âmbito da língua que os imigrantes haitianos tiveram e estão submetidos ao adentrarem em terras brasileiras, nesse caso, em Porto Velho, local onde foi direcionada essa pesquisa.

---

[55] [...] that adults can not only increase their second language proficiency in informal environments, but may do as well as or better than learners who have spent a comparable amount of time in formal situations (KRASHEN, 1981, p. 40).

Observamos que a maioria dos imigrantes teve como intuito conseguir trabalho no Brasil e o principal obstáculo foi o idioma desconhecido. A necessidade de aprender a nova língua fez despertar as competências comunicativas, que são próprias dos seres de linguagem, e desenvolveram estratégias de aquisição de língua adicional. Assim, cada sujeito, diante de suas limitações, de seu ritmo próprio de aprendizagem criou mecanismos para a aquisição da língua portuguesa.

A nossa pergunta de pesquisa visou investigar quais foram as estratégias linguísticas utilizadas pelos imigrantes haitianos, em Porto Velho, para a aquisição da língua portuguesa em ambientes informais. Através dos dados coletados encontramos variados recursos desenvolvidos pelos imigrantes, tais como: tentaram conseguir informações e aprender a língua portuguesa fazendo amizades com os brasileiros; prestavam atenção nas conversações dos brasileiros; frequentaram ambientes sociais como igrejas, praças, campo de futebol; assistiram televisão e ouviram rádios; utilizaram dicionários e internet para a tradução de palavras; leram placas, faixas, revistas, jornais, textos, entre outros, para se familiarizarem com a LP. As tentativas de interação verbal com os brasileiros, com o auxílio de alguns haitianos, que já conheciam um pouco da língua portuguesa, também foram estratégias para a aquisição da LP.

Por fim, podemos concluir que, de acordo com as necessidades e peculiaridades dos imigrantes haitianos, utilizaram de suas competências comunicativas ao desenvolverem estratégias linguísticas para a aquisição da LP em ambientes informais, mostrando que a interatividade social e linguística colaborou no processo de aquisição de língua adicional.

REFERÊNCIAS

ALLEGRI, Ermano. In. *Haiti por si: a reconquista da independência roubada* / Adriana Santiago (org.). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

BIALYSTOK, Ellen; SHAPERO, D. *Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures*. Developmental Science , v. 8, p. 595-604, 2005.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EVANGELISTA, Felipe Andrade Silva. *Construções do "fracasso" haitiano***.** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social – PPGAS/MN/UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

GROSJEAN, François. *Individual Bilingualism*. In: The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994. And in Spolsky, B. (Ed.). Consice Encyclopeida of Educacional Linguistic. Oxford: Elsevier, 1999.

GUMPERZ, John. *Communicative Competence*. In: Sociolinguistics: a reader and coursebook – N. Coupland & Adam Jaworski. London: Mac Millan Press Ltd, 1997.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JOINT, Gasner. *Libération du Vaudou dans la dynamique d´inculturation en Haiti*. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1999.

KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. *História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia*. Porto Velho: Geográfica Editora, 1998.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. *Francês, crioulo e vodu: a relação entre língua e religião no Haiti*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. *Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística* . ReVEL . vol. 6, n. 11, p. 1-28, 2008.

MASSACRE DE CORUMBIARA: O DISCURSO DO MINISTÉRIO PÚBLICO COMO LEGITIMAÇÃO DA ESTRUTURA AGRÁRIA

Dieine Gomes de Andrade[56]
Júlio César Barreto Rocha [57]

1 INTRODUÇÃO

O "Massacre" de Corumbiara foi apenas um dos tantos conflitos em Rondônia que resultaram em mortes. Esse conflito, entretanto, destacou-se no cenário nacional e internacional dada a dimensão de violência empregada por agentes do Estado contra famílias inteiras de trabalhadores rurais.

Em 14 de julho de 1995 cerca de 600 famílias ocuparam um lote localizado no município de Corumbiara, a 750 quilômetros de distância da Capital. Quatro dias depois foi concedido, pelo Juízo da Comarca de Colorado do Oeste, liminar de manutenção de posse com apoio da polícia militar. No dia seguinte, 19 de julho, houve a primeira tentativa de desocupação e também primeiro enfretamento entre a polícia e os ocupantes da terra que resistiram à ordem judicial por não verem nela Justiça.

Dia 08 de agosto, agora com reforços dos agendes da COE, a polícia retornou para cumprimento do mandado judicial, oportunidade que, diante de câmeras de televisões, concedeu o prazo de 48 horas para a desocupação da área de forma voluntária dos trabalhadores rurais sob pena de recorrerem, para tanto, à força. Contudo, na madrugada do dia seguinte, por volta das três horas, deu-se a investida policial. O que se seguiu foram graves violações a direitos humanos, violências e a morte de 12 pessoas.

Em 1996, após a conclusão das investigações policiais, um processo criminal foi instaurado a partir de denúncias do Ministério Público. Entre denunciados, figuravam trabalhadores rurais e policiais militares. A instrução do processo, que ao final contou com mais de dez mil páginas, ocorreu na Comarca de Colorado do Oeste, findando com a condenação pelo Júri Popular de dois dos três trabalhadores sem terra réus no processo e três dos 20 policiais militares denunciados pelo Ministério Público.

Nosso trabalho objetivou analisar o discurso reproduzido pelo Ministério Público em duas peças processuais juntada aos autos do processo-crime na fase probatória: as Alegações Finais contra os trabalhadores rurais e as Alegações Finais contra os Policiais Militares.

---

[56] Discente do Mestrado em História e Estudos Culturais.
[57] Doutor em Filologia e professor do Mestrado em História e Estudos Culturais e de Letras da UNIR.

2 O MANEJO DO PODER ENTRE O IDEOLÓGICO E O JURÍDICO

Ideologias são construções de significações da realidade (relações sociais, identidade, etc.), além de uma série de práticas materiais impregnadas nos hábitos e costumes dos indivíduos. Elas são construídas nas mais diversas dimensões da prática discursiva visando, assim, a produção, reprodução ou mesmo transformação das relações de poder quando inserida numa prática discursiva de crítica e oposição à prática ideológica dominante.

Deste modo, a ideologia não é simplesmente uma falsa consciência e, conforme assevera Sudatti (2007, p. 87), nem uma construção maquiavélica da classe dominante para ludibriar o povo", mas algo que está "profundamente enraizada na vida material dos homens e na maneira como o trabalho humano é explorado".

O discurso, embora aberto à possibilidade de servir às práticas emancipatórias, com frequência é utilizado como instrumento institucional de manutenção das relações postas na sociedade, sobretudo quando praticado, por exemplo, pelo Ministério Público, instituição do Estado historicamente comprometida com um aparato normativo burguês que, na perspectiva racional-formalista, paradigma na cultura jurídica brasileira, está localizado acima dos interesses da maioria dos indivíduos que compõem a sociedade.

Brito (2008, p.10), em seu ensaio sobre discurso jurídico, afirma que, devido às funções sociais desempenhadas pelo Direito, "o discurso jurídico apresenta-se sob uma tipologia própria, assentado no poder e na persuasão, permeado pelo fator ideológico". O Direito, nessa acepção, desempenharia tanto a função de Aparelho Repressor do Estado como de Aparelho Ideológico do Estado e teria, nessa análise, "a função de legitimação de uma base econômica socialmente dividida e profundamente desigual". (SUDATTI, 2007, p. 50)

Desta maneira, para a melhor compreensão do objeto deste artigo, identificamos e analisamos as relações que se podem traçar entre Direito e poder ideológico. Sobretudo no sentido de verificar a função que o Direito desempenharia nesse contexto, ou seja, se mero reprodutor dos valores sociais da classe dominante ou se desempenharia uma função constitutiva junto ao imaginário da sociedade a que se destina?

Essa cultura jurídica imbricada em um aparente Estado de Direito, já não corresponde ao processo democrático a que se comprometeu a Constituição Federal. Esta atribui particular importância aos interesses coletivos que, ao menos no campo formal do ordenamento jurídico, coloca em xeque o paradigma excludente da velha concepção de Direito e Justiça que já não é suficiente para oferecer paz social à sociedade através de um desenvolvimento real à população.

3 OBJETO DA ANÁLISE

O objeto do presente estudo é a análise do discurso contido nas Alegações Finais da acusação produzidas pelo Ministério Público/RO no processo judicial instaurado na Vara Criminal de Colorado do Oeste em 1996, autos n. 01297.000329-5, que envolveu o Massacre de Corumbiara, como ficou publicamente conhecido o conflito rural ocorrido no dia 09 de agosto de 1995 na fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara/RO, entre, de um lado, policiais e jagunços que tinham por objetivo desocupar as terras e, de outro, trabalhadores rurais sem terra.

As alegações finais da acusação, de folhas 7485 a 7530 dos autos citados, são as últimas palavras da acusação na primeira instância sobre matéria probatória, momento em que de praxe o Ministério Público expõe suas estratégias de acusação, ressaltando, para tanto, as provas produzidas ao longo da instrução processual incluindo trechos de interrogatórios, oitiva de testemunhas, depoimentos de informantes, e todas as outras provas produzidas autorizadas por lei. Por fim, reitera o pedido de condenação dos acusados, ou no caso do massacre de Corumbiara, requer o pronunciamento dos réus por tratar-se de crime contra a vida e, portanto, sujeito ao julgamento por Tribunal do Júri.

Dentre os denunciados estão líderes dos invasores sem terra, tidos como aliciadores de colonos pobres e "aculturados" e policiais militares, sobre os quais se advoga a presença de uma postura emocionalmente desequilibrada diante da agressão criminosa dos invasores, conforme se verá.

4 MINISTÉRIO PÚBLICO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988

A figura do promotor de justiça já existe no Brasil desde o século XVII, ganhou status de instituição, entretanto, com o Código de Processo Criminal em 1832, cuja atribuição restringia-se quase que por completo à denúncia de crimes públicos e comuns. Ao longo do tempo, foi ganhando novos contornos e novas atribuições. Seu vínculo institucional ora pertencendo ao Executivo ora ao Judiciário. Somente em 1951, criado o Ministério Público da União é que passou a ser um órgão independente dos demais poderes do Estado. Em 1981 o MP ganha sua primeira lei orgânica que o define como

> [...] instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado e responsável, perante o Poder Judiciário, pela defesa da ordem jurídica e dos interesses indisponíveis da sociedade, pela fiel observância da Constituição e das leis. (AZEVEDO, 2010, p. 16)

A Constituição de 1988 confirmou a responsabilidade do MP em zelar pelo efetivo respeito aos direitos nelas previstos, proteger a ordem jurídica e o regime democrático, considerado instituição essencial à administração da Justiça. Diante de tamanha responsabilidade, a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESESC) da Universidade Cândido Mendes acerca da atuação do órgão e sua representatividade, pondera:

> Até que ponto a sociedade e o poder público estavam preparados para abrigar um órgão tão poderoso, tão refratário, por sua própria configuração, ao controle social e ao mesmo tempo tão exposto aos influxos da política é uma questão que reverbera ainda hoje quando se analisam os papeis que o Ministério Público vem de fato desempenhando. (LEMGRUBER, RIBEIRO, MUSUMECI, DUARTE, 2016, p. 12).

Houve a tentativa de restringir suas atribuições em 2011 através da PEC n. 37, mas com uma esmagadora maioria de 430 votos a 9, a proposta que limitava os poderes investigativos do MP foi derrubada. A PEC ficou popularmente conhecida como "PEC da corrupção" e "PEC DA impunidade". (LEMGRUBER, RIBEIRO, MUSUMECI, DUARTE, 2016, p. 5).

Essa reação a favor no Ministério Público em grande parte é explicado pelo nível de confiança que essa instituição gozava junto à população em 2011. Hoje, embora não se possa considerar um nível de aprovação alto, a instituição está entre as mais confiáveis pelos brasileiros. Dados da última pesquisa do Índice de Confiança na Justiça do Brasil (ICJBrasil), realizado pelo FGV Direito SP (2016, p. 15) no primeiro semestre de 2016, aponta que a instituição que a população mais confia no Brasil são as forças armadas, com 59% de aprovação dos entrevistados, logo depois vem a confiança na Igreja Católica, que goza da confiança de 57% dos entrevistados. Na sequencia a pesquisa aponta a imprensa escrita com 37% e, então, o Ministério Público, sendo a quarta instituição mais confiável do Brasil, com afirmação de confiança de 36% dos entrevistados. A lista que diz muito sobre a população brasileira, ainda inclui as grandes empresas, com 34%; emissoras de TV com 33%; poder judiciário com 29%; polícia com 25%; sindicatos com 24%; redes sociais com 23%; por fim, presidência da República, Congresso Nacional e Partidos Políticos com, respectivamente, 11, 10 e 7%.

As pesquisas anteriores realizadas pela FGV Direito, registram a significativa queda no nível de aprovação do Ministério Público junto à população. Em 2011 o relatório apontou o índice de 50% de aprovação, já em 2013 o índice caiu para 45% e no segundo semestre de

2015 a pesquisa apontou um total de 39% dos entrevistados que confiavam no MP.[58]

Esse levantamento estatístico foi realizado em regiões metropolitanas, infelizmente não contamos com semelhante pesquisa realizado no meio rural. Apesar disso, é sabido que quanto mais distante o indivíduo se encontra da metrópole e quanto menor seu grau de instrução, tanto mais estranho as instituições jurídicas são para ele, ao esbarrar no formalismo exagerado da burocracia de Estado. As pessoas de baixa renda, vítimas da desigualdade econômica, social e cultural, desconhecem seus direitos, no entanto, ainda que conheçam, carecem de condições financeiras para arcar com os gastos da litigação, o que inclui os honorários advocatícios. A parte disso, existe ainda a desconfiança de que o judiciário age de acordo com interesses de ordem econômica e política. Nesse sentido, Wolkmer (2001, 100), sobre o poder judiciário, observa tratar-se

> [..] de um órgão elitista que, quase sempre ocultado pela pseudoneutralidade e pelo formalismo pomposo, age com demasia submissão aos ditames da ordem dominante e move-se através de mecanismos burocráticos-procedimentais onerosos, inviabilizando, pelos próprios custos, seu acesso à maioria da população de baixa renda.

Essa falta de credibilidade no Ministério Público coloca em cheque sua atribuição constitucional enquanto representante dos interesses coletivos da sociedade. Vale ressaltar o que já mencionado: se durante a Colônia e o Império o MP foi representante da Coroa e na República pertencia ao quadro institucional da Administração, com a Constituição de 1988 e todas as suas atribuições infraconstitucionais, o MP hoje tem sua identidade voltada à representatividade do interesse comum, muito além do mero interesse individual e privado, é autônomo e, portanto, desvinculado de qualquer outro Poder.

Graças ao princípio da independência funcional, ao membro do MP é assegurado ampla independência e autonomia no exercício de sua função. Sem qualquer subordinação intelectual ou ideológica o profissional é livre para seguir livremente suas convicções políticas-filosóficas, desde que não sejam contrários à lei. Apesar da existência, a partir de 2004, de órgão de controle externo, o Conselho Nacional do Ministério Público, a outorga dessa ampla liberdade conferiu espécie de "cheque em branco" que, segundo a pesquisa do CESESC, "tende a ser preenchido de acordo com inclinações e posicionamentos ideológicos ou idiossincráticos dos membros da instituição". E vai além:

---

[58] Os relatórios das pesquisas de índices de confiança na justiça brasileira realizadas pelo FGV Direito SP, são feitas desde o quarto trimestre do ano de 2009. Todas elas podem ser acessadas na biblioteca digital da FGV, através do link https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6618.

> O que as poucas pesquisas existentes têm mostrado e a do CESeC, como se verá, confirma é que aos imensos recursos postos à disposição do MP não correspondem padrões institucionais de atuação nas diferentes áreas de que o órgão está incumbido. Há, sem dúvida, promotores e procuradores que enxergam o MP como poderoso garantidor de direitos e instrumento de justiça para as camadas desfavorecidas da população (Sadek 2000; Silva 2001), mas boa parte tende a restringir-se às funções tradicionais, dependendo as diferenças mais de características individuais – como trajetória ou orientação política – do que dos recursos de atuação com que o órgão pode contar. (LEMGRUBER, RIBEIRO, MUSUMECI, DUARTE, 2016, p. 14)

Marcelo Goulart, promotor de Justiça e coordenador de Pesquisa da Escola Nacional do Ministério Público – ENAMP, autor do livro "*Elementos para uma teoria geral do Ministério Público*", em entrevista à Carta Forense, instado a falar sobre a independência funcional conferida aos membros do Ministério Público, assim esclarece:

> A independência funcional do agente político do Ministério Público é uma conquista da sociedade e em relação a ela não podemos cogitar de qualquer tipo de flexibilização ou relativização. Porém, não podemos ficar reféns de concepções antigas e superadas de independência funcional, principalmente daquelas que reforçam uma concepção patrimonialista de Ministério Público e, equivocadamente, autorizam o agente político agir de acordo com pautas pessoais desvinculadas do interesse social e das finalidades institucionais, como se a assunção ao cargo lhe conferisse o título de proprietário da promotoria ou da procuradoria que ocupa. Urge adequar a ideia de independência funcional com o atual perfil institucional da Constituição de 1988, inclusive para compatibilizá-la com o princípio da unidade e com o objetivo estratégico do Ministério Público. Contemporaneamente, a independência funcional deve ser compreendida como garantia do atuar desembaraçado do agente político no cumprimento da estratégia institucional, imunizando-o das pressões externas – do poder político e do poder econômico – e das pressões internas – dos órgãos da administração superior – que eventualmente possam conspirar conta esse desiderato. (GOULART, 2016, s/p)

A mesma pesquisa da CESESC aponta que somente pouco mais da metade (52,8%) dos membros do Ministério Público tem a percepção de que existe, por parte da instituição, pressão no sentido de que o compromisso social do órgão deve prevalecer sobre a estrita aplicação da lei, ou seja, que o profissional deva agir mais como promotor de justiça social do que como fiscal da lei. Papéis que, aliás, nem sempre convergem, havendo muitos casos de violações a direitos que decorrem da aplicação nua da lei. Os pesquisadores sobre isso concluem, com base na doutrina de Bandeira de Mello, que ao membro do MP enquanto promotor da justiça, em consonância ao 1º artigo da Constituição, deveria corrigir as injustiças diante de si postas, "sem se ater estritamente a outras normas do ordenamento jurídico [...], nem atuar sob 'dogmas conservadores que só interessam à manutenção da injustiça social'". (LEMGRUBER, RIBEIRO, MUSUMECI, DUARTE, 2016, p. 20)

A grande questão é se o MP estará hoje atuando em observação à sua atribuição constitucional de guardião de direitos ou estará limitando-se às suas tradicionais funções de fiscal da lei e órgão acusatório no processo-criminal? Ao longo desse estudo, vimos que o

Ministério Público desempenhou sua atividade de maneira que mostrou-se comprometido com uma forma específica de organização social e econômica, que longe de representar a coletividade, fez ressonar o interesse de uma classe que é minoria absoluta no Brasil, qual seja a classe proprietária de grandes porções de terra, furtando-se inclusive da sua função acusatória ao, em certos momentos defender explicitamente em seu discurso a postura violenta dos policiais militares e, em outros momentos, utilizando um discurso brando com relação aos agentes da PM.

5 DAS ALEGAÇÕES DO MP CONTRA OS LÍDERES CAMPONESES

O promotor de justiça, sobre os líderes dos colonos assim expressa às folhas 7498 do processo:

> Naquele momento já era perfeitamente possível se prever que poderiam haver mortes na retirada do pessoal pelos policiais militares, mesmo assim os líderes insistiam em se manter arredios a conciliação, já podendo eles anteverem um resultado trágico com saldo negativo naquele caso.
> Ainda assim os denunciados determinaram aos demais invasores que se mantivessem no local mesmo que houvesse confronto maior. (Poder Judiciário de Rondônia, 1996, p. 7498)

No trecho em destaque, o representante do Ministério Público, a quem compete denunciar atos em desacordo com uma sociedade equilibrada segundo a lei determina, afirma que "naquele momento já era perfeitamente possível prever que poderiam haver mortes", certo de que tal previsão feita por si, ainda que em um momento posterior aos fatos e, portanto, situada em um espaço tempo privilegiada, deve necessariamente ser feita pelo outro, fazendo assim, de sua verdade a única possível e, por consequência, irrefutável.

O promotor reitera tal imposição de verdade ao outro ao expressar em seu texto que os líderes insistiram na resistência ainda que "já podendo eles anteverem a um resultado trágico e com saldo negativo". A forma como utilizou a linguagem, as palavras a que fez uso, atribui ao líder "invasor" a responsabilidade única pela integridade dos colonos, também "invasores". Desta maneira, aos policiais não poderia haver outro meio de cumprir a ordem judicial de desocupação do local, segundo a expressão cunhada pelo promotor e nem mesmo aos colonos sob a liderança dos denunciados caberia a escolha por conciliar ou não com os agentes da lei. Ademais, o promotor afirma a possibilidade de conciliação, quando a única alternativa que havia era a desocupação. Em outro trecho reafirma: "Mesmo podendo prever o resultados os líderes não cederam aos inúmeros contatos para desocupação da área, preferindo assumir o risco de morte de pessoas, como de fato tristemente aconteceu". (Poder Judiciário de

Rondônia, p. 7498)

Novamente o promotor de justiça atribui aos lideres dos trabalhadores rurais a integral responsabilidade pelo ocorrido, uma vez que, segundo ele, preferiram assumir o risco de morte das pessoas, apesar das constantes tentativas de contato partidas dos agentes policiais.

Ao expressar-se dessa maneira, o membro do Ministério Público adota uma clara posição nas relações de força que constituem a problemática que envolve a luta pela terra. De um lado a necessidade do colono de ter a terra para moradia e trabalho, de outro, a necessidade do fazendeiro de defender sua propriedade. O sentido produzido pelo discurso se torna mais claro ao identificar o contexto do discurso na relação com o processo político-social da situação que envolveu o conflito. Isto porque se o sujeito do discurso atribui aos líderes a responsabilidade pelas vidas dos colonos, consequentemente aos polícias caberia, "como de fato tristemente aconteceu", a responsabilidade pela proteção/manutenção da propriedade.

Em seguida, o sujeito afirma: "Dias antes, ainda no mês de julho de 1995, a milícia se deslocou para a fazenda Santa Elina e tentou iniciar uma retirada pacífica dos invasores. Novamente o que se viu foi um embate entre policiais e posseiros na área" (Poder Judiciário de Rondônia, p. 7498). Do trecho, outro não pode ser o entendimento no sentido de que a "milícia" esforçou-se para a retirada pacífica dos invasores, não logrando êxito, porém, o embate se fez necessário. O elemento ideológico ligado às relações de produção presentes no campo pode ser mensurado na prioridade que o promotor de justiça atribui à defesa da propriedade, ainda que necessário o uso da força e da violência, ainda que mediante a possibilidade da existência de morte. Disso, a observação é no sentido de que à polícia cabe a defesa da propriedade como prioridade, inclusive, sobre vidas humanas.

Ademais, omitiu de sua fala o fato de que haviam sim tentativas de negociação em curso. A Polícia Militar, no dia 08 de agosto, através do comandante Mena Mendes havia concedido o prazo de 48 horas para a desocupação da área, o que não ocorreu já que na madrugada do dia seguinte o batalhão e demais agentes da COE e civis invadiram o acampamento. Havia em curso, também, negociação intermediada por comissão oficial formada para negociação com os trabalhadores que ocupavam a fazenda Santa Elina.

O silêncio do promotor de justiça quanto as essas possíveis negociações e, por outro lado, afirmação em contrário, revela sua disposição em promover um julgamento parcial dos acontecimentos daquele fatídico 9 de agosto. Isto porque, em uma fala o silêncio também é dotado de significado, o silêncio fala pelas palavras, ele revela o funcionamento do discurso que entendemos, com base no nosso referencial teórico, não ser neutro, ao contrário, aponta

para um direcionamento político de sentido, este ainda revestido por determinações históricas, ideológicas, econômicas e culturais. Assim, entre o que dito e o não dito, o MP posiciona-se ideologicamente alinhado à concepção de que a única negociação possível seria a imediata desocupação do imóvel rural, em respeito ao direito à propriedade do titular das terras, sob pena da desocupação forçada pela polícia.

Ainda nesse sentido: "Tanto fazia para os agentes se pessoas morressem naquele confronto que se instalara, o que eles queriam era a conotação política e social que teve o caso, que infelizmente passou a ser conhecido como o fatídico 'Caso Corumbiara'" (PODER JUDICIÁRIO DE RONDÔNIA, p. 7500). A escolha da palavra "agente" para designar os réus, líderes dos trabalhadores rurais sem terra, reafirma a função institucional representada pelo sujeito, ao imputar àqueles a ação que gerou a violência. Em outras palavras, a resistência gerou a violência e não a invasão armada, em plena madrugada, efetuada pelos policiais militares, segundo expressa o MP por seu representante. No mesmo sentido, outro trecho ainda mais contundente:

> Os agentes assumiram o risco de produzir o resultado morte que era absolutamente previsível.
> Isto é o que se dessubstancia (sic) dos autos com seus mais de vinte volumes e infinitas 7.500 páginas.
> Senão vejamos depoimento que corroboram nosso pensamento:
> '... 5ª TESTEMUNHA (informante) respondeu chamar-se GENACIR FERREIRA, qualificada às folhas 421-1. Aos costumes disse ser irmão de uma das vítimas falecidas, ficando dispensado do compromisso legal. [...] Esclarece que [...] TOPA TUDO ia no acampamento dos sem-terra de vez em quando e incentivava as pessoas que ali podiam obter um pedaço de chão; Que buriti de vez em quando aparecia no acampamento e também animava os ocupantes para que continuassem ali; Que embora PANTERA estivesse no acampamento, às vezes saia de lá, mas não trabalhava no acampamento; Que FERNANDO DA GATA participava de reuniões dentro do acampamento; As vezes na reunião estavam presentes concomitantemente BURITI, PANTERA, SERELEPE, e TOPA TUDO; Que nas reuniões era tratado de assunto de trabalhos; Que não viu armas dentro do acampamento, DADA A PALAVRA A ACUSAÇÃO, respondeu que sempre havia alguém que coordenava o grupo de roçadas; Que não via , embora soubesse que existia, o grupo de segurança; [...] Que as pessoas não eram impedidas de sair do acampamento, mas existia um carreador em que às vezes ficavam alguns ocupantes do acampamento e as pessoas que saiam davam satisfação. (PODER JUDICIÁRIO DE RONDÔNIA, 1996. p. 7500)

No destaque acima, o sujeito utiliza a voz da testemunha para corroborar sua tese de acusação. Sua afirmação, no entanto, reveste-se de um discurso autoritário na tentativa de abafar a voz da própria testemunha, ou ocultar a possibilidade de outra verdade que não a sua. O promotor de justiça silencia a voz da testemunha, ao ressignificar a fala desta atribuindo-lhe o sentido que coaduna com seu discurso.

Britto ao parafrasear Ducrot (1987, citado por BRITO, p.11), sobre isso esclarece:

> Aqui, através de uma situação lógica-dedutiva, o discurso busca um apagamento do sujeito visando uma estabilização dos objetos em discussão, uma vez que o equívoco se apresenta como unívoco, ou seja, as vozes dos percursos em conflito perdem a ambiguidade das variadas posições, em que o discurso se cristaliza, e busca se tornar o discurso da verdade única, absoluta.

No trecho das Alegações do MP destacado o promotor menciona depoimento que, segundo ele, corrobora com seu pensamento, como mote de sua argumentação de acusação de que esses "líderes" assumiram o risco de morte dos camponeses. Entretanto, paradoxalmente, faz referência ao depoimento em que a testemunha menciona o incentivo dos líderes à ocupação da terra, que até então era improdutiva, e por isso mesmo animava-os diante da possibilidade de vitória do grupo de camponeses. O sujeito, portanto, força um sentido no depoimento da testemunha que, mesmo ao mais desavisado analista, soa beirar obra kafkiana.

O Ministério Público, aqui, preparou o argumento do seu discurso para um Judiciário ainda conservador, sobretudo nas relações processuais que envolvem o conflito pela terra na seara criminal. Neste caso, o significado constituído para o termo "terra" é vinculada ao sentido de propriedade privada, sobrepondo essa concepção, portando, ao argumento de que a terra, enquanto direito, faz parte de uma cadeia de direitos indivisíveis cujo fundamento está assentado sobre uma perspectiva democrática e inclusiva, esta proposta pela Constituição de 1988.

6 DAS ALEGAÇÕES DO MP A FAVOR DOS POLICIAIS MILITARES

Após encerrado suas alegações acerca dos primeiros réus, o MP por seu promotor, inicia suas alegações finais a respeito dos policiais militares. Já no início da peça processual, o sujeito afirma: "Como bem relatou o eminente Procurador de Justiça especialmente designado para acompanhar este caso, o major José Ventura Pereira inicia o cumprimento da ordem judicial, e decide optar pelo emprego da força, se necessário". (PODER JUDICIÁRIO DE RONDÔNIA, 1996, p. 7501). De maneira bem contida, portanto, inicia o promotor, voz essa que irá permanecer ao longo do texto da acusação, sobretudo ao mencionar militares que ocupam postos de oficiais.

No trecho abaixo destacado, o promotor de justiça cuidadosamente seleciona suas expressões a fim de descrever os fatos ocorridos na fatídica madrugada do conflito entre policiais e colonos:

> Na madrugada do dia 09.08.95, após dividir seu efetivo em nove grupos, cada grupo comandado por um ou dois oficiais, adentraram na área do acampamento. O comandante e os demais oficiais recomendaram a toda a tropa muita cautela, só disparar armas se fossem atacados, em último caso, ter respeito aos direitos humanos e muito cuidado com mulheres e crianças. Ao iniciar o cerco, foram surpreendidos por forte reação por parte do *"grupo de seguranças"* do acampamento, que distribuídos por pontos estratégicos e fortalezas por eles construídas, impuseram um intenso tiroteio contra o contingente policial, utilizando-se de armas de fogo, rojões, armas caseiras e outros instrumentos, logrando atingir mortalmente o Tenente Fidelis e o Soldado Ronaldo, além de ferimentos em diversos outros. Mesmo assim a tropa assume o controle da situação. Até aqui, a polícia militar cumpria rigorosamente, com prejuízo de dois policiais assassinados e muitos feridos. (Poder Judiciário de Rondônia, 1996, p. 7509-7510)

Do destaque "O comandante e os demais oficias recomendaram a toda a tropa muita cautela, só disparar armas se fossem atacados, em último caso, ter respeito aos direitos humanos e muito cuidado com mulheres e crianças", trecho este emprestado do inquérito dos próprios réus, nota-se de maneira contundente, o esforço do interlocutor em manter em seu discurso a integridade desses réus, inclusive referindo-se a cada um deles pela patente ocupada seguida de seu nome e sobrenome. Enquanto, por outro lado, os líderes do movimento sem terra, foram nomeados de "invasores", "agentes", pelo apelido antecedido do termo "vulgo" e "denunciados".

A forma que o promotor refere-se a um grupo e a outro reafirma a parcialidade de seu discurso que, como mencionamos, de fato nunca é neutro. Contudo, se alguns interlocutores constroem seus argumentos com alguma aparência de neutralidade, o Ministério Público, em suas alegações finais, não fez qualquer esforço no sentido de esconder seu sentido. Não haveria problema algum nisso, aliás, se fosse possível encontrar o liame entre o discurso do Ministério Público e o interesse coletivo da sociedade, cuja representatividade é função institucional atribuída Constitucionalmente.

Não podendo, contudo, negar a violência comprovadamente cometida pelos policiais militares, na fala da acusação percebe-se a clara tentativa de poupar os policiais mais graduados:

> Sobre o comportamento de alguns oficiais nesse episódio da tomada do acampamento, vale lembrar que O major José Ventura, então comandante da operação, assistiu em grande parte a violência praticada pelos policiais contra os invasores e não teve força de comando necessária para coibir os abusos e evitar o pior. (Poder Judiciário de Rondônia, 1996, p. 7513)

O que se pode verificar no discurso presente no trecho acima, na seara do não dito, é a preocupação do membro do MP em esclarecer que o réu não teve participação na violência e que seu demérito foi somente não ter força de comando suficiente para evitar o pior. Embora o promotor de justiça não seja o advogado de defesa do réu mencionado, ele entendeu

necessário ressaltar tal situação: “vale lembrar que O (sic) major José Ventura(...)”.

Ao longo da peça processual inúmeras vezes pode-se perceber a proteção e deferência dispensada pelo promotor de justiça:

> O Capitão Mena Mendes foi o primeiro oficial a chegar no acampamento comandando o primeiro grupo de policiais que ali chegaram. Após a chegada desse réu o que se viu a seguir foi uma tropa totalmente descontrolada com uma fúria violenta espancando a todos que se encontravam pela frente, isso depois de dominados, inclusive com execuções sumárias, e um oficial que a tudo assistia, impotente diante de seus comandados.
> O Capitão Agenor de Carvalho, literalmente se acovardou durante a operação e abandonou o grupo que comandava, ao que parece, acompanhado por todos os sargentos integrantes do grupo, pois quem teve que assumir o comando dos acéfalos soldados foi o Cabo Natalino. (Poder Judiciário de Rondônia, 1996, p. 7513)

Prossegue o sujeito, em seu discurso:

> Nesse mesmo sentido relatou o encarregado do IPM, que disse: “...Neste momento, patenteou-se o controle emocional da tropa. Salvo raras exceções, o que se observou foram policiais militares alucinados, sem controle, sem comando, assustados, com medo, agirem de forma brutal para o domínio físico dos acampados, registrando-se espancamentos, agressões, tortura e, eventualmente execuções, sem a necessária e esperada coibição da parte dos comandantes de fração. (Poder Judiciário de Rondônia, 1996, p. 7514).

O discurso utilizado pelo representante no Ministério Público tem por fim persuadir os outros integrantes da relação processual, da verdade contida em seus argumentos, tendo como alvo os “verdadeiros” criminosos, que podendo evitar o pior não o fizeram; os militares oficiais que assistiram toda a barbárie sem agir por falta de comando; e o militares de baixa patente, “assustados”, “com medo”, levados a agir de maneira violenta devido ao desequilíbrio emocional impulsionado pela situação conflituosa iniciada pelos primeiros réus, “soldados acéfalos”, afinal, conforme afirma em suas alegações.

7 O LUGAR DO DISCURSO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Além dos dois documentos analisados acima, há nos autos outra manifestação do Ministério Público que reiteram a análise que temos feito até aqui. Trata-se de manifestação do MP em Habeas Corpus (HQ) impetrado por Sebastião Sobrinho, preso um dia antes do “massacre”. Nele o promotor de justiça faz discurso ainda mais apaixonado, posicionando-se textualmente em defesa do latifúndio, inclusive acusando, na maior parte da peça processual, os padres da igreja Católica que em momento algum foram parte na relação processual que se estabeleceu.

No momento dessa manifestação do MP o pedido em Habeas Corpus estava prejudicado, posto que antes disso havia sido determinado a soltura de Sebastião. Mesmo

ciente desse fato, o promotor de justiça Rocha Campos, a título de registro, faz constar sua indignação nos autos, concluindo com as palavras:

> Assim, pelo exposto e tudo mais que nos autos constam, seja prejudicada a ordem impetrada, sem julgamento do mérito, por ter perdido o objetivo da causa de pedir. Mas fica aqui o registro de que tais criminosos irresponsáveis, devem pagar seus crimes na cadeia. Uma vida humana vale muito e não pode ser atirada ao perigo para ser ceifada num conflito, simplesmente porque os líderes de Sem Terras, políticos irresponsáveis e padres agitadores, pretendem dividendos políticos eleitoreiros nas próximas eleições. (PODER JUDICIÁRIO, 1996, p. 8962)

Vários promotores de justiça figuraram nos autos como representantes do Ministério Público. Os discursos utilizado por cada um deles, entretanto, permaneceram alinhados em seu sentido e direcionamento político. As denúncias foram assinadas conjuntamente pelo procurador de justiça José Viana Alves e o promotor de justiça Elício de Almeida Silva. As alegações finais também assinadas pelo promotor de justiça Elício de Almeida Silva e pelo promotor Amadeu Sikorski Filho. A manifestação em HQ assinada pelo promotor Rocha Campos. Além desses, vários outros quadros do Ministério Público figuraram entre as mais de 9 mil páginas do processo do "Massacre" de Corumbiara.

Não houve, porém, dissonância nas falas que, por sua vez, reproduziram um único discurso: o discurso que criminaliza a reivindicação pela terra, por consequência, olvida a prevalência dos direitos humanos e, em última análise, nega a humanidade aos sem terra. Esse discurso que mantém intacto a supremacia da propriedade privada em detrimento de qualquer benefício social.

Esse discurso é responsável por criar o sentido de que o crime praticado pelos camponeses foi reivindicar o que a Constituição já lhes havia garantido, embora a estrutura fundiária impossibilite a efetivação desse direito: a terra. Desta forma, a materialidade desse discurso é medida por elementos político-ideológicos que identificam o lugar que ele ocupa enquanto uma manifestação das relações que se dão historicamente na sociedade e que não foram alteradas pela força, apenas formal, da Constituição Cidadã.

Marés (2003, p. 13), reforça o lugar desse discurso sob a voz do Ministério Público:

> O discurso jurídico atual, porém, procura romper com o flagelo, mas se vê impotente algumas vezes frente à marcada ideologia de sua interpretação. Sempre há um vírgula, um adverbio ou uma contradição entre incisos e parágrafos que permitem ao intérprete, ao juiz ou fiscal dizer o que não é e manter, por mais algum tempo, o flagelo. A ideologia da propriedade privada, individualista e absoluta, mesmo contra o texto da lei ainda impera no seio do Estado, ou no seio da elite dominante que dita a interpretação que lhe favorece.

Neste sentido, as bases ideológicas sobre as quais estão assentadas o discurso do

Ministério Público do Estado de Rondônia nos autos do processo crime do "Massacre" de Corumbiara, revelam a contradição presente na sociedade de classes, de maneira que reproduz essa contradição ao representar uma ideia de Justiça que não comunga dos valores da Constituição, mas uma justiça voltada aos interesses da elite agrária de manutenção do status quo da atual estrutura fundiária e relações de poderes estabelecidos no campo.

O Ministério Público, portanto, produz seu discurso para essa elite, da qual é representante, seja por pertencer a essa classe enquanto "elite togada", seja por compreender o funcionamento do Direito alinhado a esse significado político.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a crise sofrida pela sociedade atual somente poderá ser superada mediante um novo horizonte pluralista, com a adoção de políticas públicas destinadas a garantir o acesso à justiça plena à grande massa da população brasileira, com instituições jurídicas comprometidas com um projeto de justiça democrática, participativa, cidadã. Desta maneira, é imprescindível a superação dos graves problemas sociais, econômicos e culturais que afetam historicamente a sociedade brasileira, impedindo a construção de um modelo de democracia participativa no país que concretize e respeite as garantias constitucionais, a dignidade humana e a cidadania. (ABREU, 2004).

No Massacre de Corumbiara a negação de direitos fica evidente antes, durante e depois do conflito de 09 de agosto de 1995. Antes, por meio de mandado de reintegração de posse emitido pelo Juiz da Comarca independente do fato de tratar-se de terras com título de propriedade questionável juridicamente devido às irregularidades no processo licitatório, forma que as terras foram adquidas; por inadimplemento contratual, porquanto não cumpriam a sua função social conforme determinado constitucionalmente e sem que o prazo necessário para a negociação entre os trabalhadores rurais e a comissão, formada para tanto, fosse observada.

Durante, através do apoio recebido do aparato policial do Estado que se empenhou no sentido de garantir a propriedade, inclusive sobrepondo-o à segurança e dignidade de homens, mulheres e crianças.

Após, foi o processo judicial e as Instituições jurídicas que mantiveram intacta a estrutura agrária, deixando de proceder a investigação e processamento de suposta participação criminosa de proprietários de terra, conforme os inúmeros relatos de vítimas e de personalidades públicas que presenciaram o "massacre"; condenações sem prova e utilização

de discurso que mostrou-se, conforme análise, partidária no conflito.

Neste sentido, ao analisarmos o discurso presente no texto do Ministério Público, observamos que sua argumentação deu-se no sentido de legitimar a violência impetrada pelos polícias militares contra os trabalhadores rurais envolvidos no conflito que restou conhecido através da mídia como "Massacre de Corumbiara", em outras palavras, o discurso do MP mostrou-se permeado de conteúdo ideológico que envolve a disputa pela terra.

O conteúdo ideológico presente no discurso serviu à defesa da estrutura agrária do Estado, consubstanciada na divisão de classes em que, de um lado estão latifundiários e, de outro, trabalhadores da terra. A linguagem, nessa peça processual, portanto, foi utilizada como condição de poder e dominação ao submeter ideologicamente através do Direito e da retórica, a classe dominada às condições de exploração instituída na sociedade.

Problematizar o discurso dominante que invade todas as esferas do mundo do Direito, das relações jurídicas a judiciais, incluindo universidades, espaço onde se inicia a produção e reprodução desse discurso, é medida necessária à tomada da consciência crítica sobre a realidade do direito, que se mostra, ainda, bastante hermético no sentido de considerar e priorizar as demandas reais da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Perfil socioprofissional e concepções de política criminal do Ministério Público Federal**. Brasília: ESMPU, 2010. Disponível em <https://escola.mpu.mp.br/linha-editorial/outras-publicacoes/Perfil_ebook.pdf>. Acessado em 12.03.2017.

ABREU, Pedro Manoel. **Acesso à justiça e juizados especiais**: o desafio histórico da consolidação de uma justiça cidadã no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

BRITO. Diná Teresa de. **O discurso jurídico: uma análise das vozes num processo-crime**. 2008. Disponível em http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_ completos/O%20 Discurso% 20Jur%C3%ADdico-20uma%20an%C3%A1lise%das%20vozes%20num%20processocrime % 20-% 20DIN%C3%81.pdf. Acessado em 04.08.2014.

GOULART, Marcelo. **Ministério Público Resolutivo.** Entrevista concedida ao portal Carta Forense. São Paulo, 02 de set de 2016. Disponível em <http://www.cartaforense.com.br/ conteudo/entrevistas/ministerio-publico-resolutivo/16918>. Acessado em 18.03.2016.

LEMGRUBER, Julita. RIBEIRO, Ludimila. MUSUMECI, Leonarda. Thais. DUARTE. **Ministério Público:** Guardião da Democracia Brasileira? Rio de Janeiro: CESESC, 2016.

MARÉS, Carlos Frederico. **A função social da terra**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

PODER JUDICIÁRIO DE RONDÔNIA. Vara Criminal da Comarca de Colorado do Oeste. **Autos nº. 01297.000329-5**. Instaurado em 1996.

SUDATTI, Ariani Bueno. **Dogmática jurídica e ideologia:** O discurso ambiental sob as vozes de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Quartier Latin. 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: Fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3. ed. São Paulo: Alfa e Ômega, 2001.

A LINGUA DE SINAIS PAITER SURUÍ DE RONDÔNIA

João Carlos Gomes[59]
Luciana Coladine Bernardo Gregianini[60]
Miriã Gil de Lima Costa[61]
Rosiane Ribas de Souza Eler[62]

1 INTRODUÇÃO

Dados do Ministério da Educação (MEC) não informam quantos dos 163.693 indígenas matriculados na rede pública têm deficiência auditiva – entre os nãos indígenas são 15 mil. A falta de políticas públicas voltadas para os indígenas surdos matriculados na educação escolar leva cada comunidade surda a criar seus próprios sinais para assegurar os processos próprios de ensino-aprendizagem. Deste 2001 as escolas indígenas conseguiram assegurar, no Plano Nacional de Educação, que a identidade cultural e linguística de suas populações fosse garantida nos programas curriculares de forma diferenciada, intercultural e bilíngue. Das 2.323 escolas indígenas existentes no Brasil, 1.818 oferecem educação bilíngue com base nas línguas indígenas e na língua portuguesa.

Para Machado (2009), baseando-se no respeito à diferença e no reconhecimento da paridade de direitos, a educação intercultural nos proporciona meios para realizar o debate que se torna paradigmático por sua complexidade e a sua riqueza de multiplicidade de perspectivas que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo universal. Toma por base a concepção de interculturalidade sobre o papel da língua como atividade constitutiva e torna possível focar a relação língua e identidade reconhecendo que o sujeito se constitui nos processos de comunicação e expressão.

Nestes pressupostos, a trajetória dos surdos do ponto de vista histórico foi marcada por lutas políticas com várias conquistas significativas. O uso da língua de sinais que antes era proibida e considerada mímica gestual, tornou-se uma conquista como algo reconhecido, que dispõe de gramática própria, tornando-se assim um marco referencial na construção da identidade cultural dos sujeitos surdos. O que antes era uma visão clínica da surdez tornou-se campo de conhecimento das ciências humanas sobre a educação de surdos.

[59]Docente do Mestrado Acadêmico em Letras-UNIR, joaoguato@gmail.com
[60]Mestranda do Mestrado Acadêmico em Letras-UNIR, coladinel@unir.br
[61]Mestranda do Mestrado Acadêmico em Letras-UNIR, miria.costa@unir.br
[62]Mestranda do Mestrado Acadêmico em Letras-UNIR, rosiane.ribas@unir.br

Como diferencial social, de deficiente auditivo (DA) mudou para “surdo” e agora “Surdo” que busca o reconhecimento da cultura e identidade com o direito à diferença. Desta forma, reconhecemos que os povos indígenas surdos também estão na luta em busca dos direitos linguísticos de sinais. A pesquisadora Guarani Kawoa Vilhalva (2012), em suas pesquisas sobre as Línguas de Sinais indígenas em Mato Grosso do Sul, reconhece a existência de uma língua de sinais emergentes que apresenta seu próprio léxico que reflete a cultura e identidade de cada comunidade.

Na perspectiva dos Estudos Culturais Surdos, Perlin (2010) comenta que os processos de dominação criam estereótipos que contribuem para a construção de preconceitos sobre a identidade cultural dos surdos. Para a autora, “os estereótipos fazem com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda”. Como estão sendo construídas as identidades dos indígenas surdos na própria comunidade indígena? Reconhecemos que as lutas pelo reconhecimento da cultura e identidade surda indígena são as mesmas dos surdos não indígenas. Os processos de vitimização dos sujeitos surdos são os mesmos dos surdos indígenas e não indígenas: são reconhecidos pela cultura ouvinte como deficientes, com negação das diferenças culturais.

Nestes pressupostos, reconhece-se existência de cerca de 256 línguas e dialetos indígenas no Brasil. O Guarani, por exemplo, tem mais de 30 mil falantes. Os Yanomami e o Caingangue contam com mais de 5 mil. A única língua indígena de sinais reconhecida no Brasil na contemporaneidade é a da comunidade Urubu Kaapor, do sul do Maranhão. O povo dessa localidade apresenta elevada incidência de pessoas surdas (uma em cada 75) que desenvolveram uma forma própria de comunicação por sinais. Uma das características interessantes desta comunidade surda é que toda a comunidade indígena domina os gestos, permitindo que exista um processo de comunicação e expressão entre ouvintes e surdos.

No contexto das línguas de sinais indígenas é possível assegurar que essa discussão se trata de um tema emergente de diferentes visões acadêmicas que acabam sendo compreendidos como mais um discurso na defesa das diferenças culturais num mundo que produz cada vez mais exclusão. Neste prisma, o presente estudo de mapeamento das Línguas de Sinais indígenas na perspectiva da identidade cultural do Povo Suruí no ambiente amazônico (município de Cacoal - RO) trata-se de um tema na perspectiva da contemporaneidade dos estudos sociolinguísticos das línguas de sinais brasileiras.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de pesquisadores do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), vinculado ao Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de Pesquisa de Estudos da Diversidade

Cultural. A presente pesquisa evidencia questões de linguagem relacionadas à língua de sinais Paiter Suruí de um grupo de indígenas surdos da Terra Sete de Setembro, localizada no município de Cacoal.

Tem como objetivo principal identificar os Sinais Paiter Suruí (SPS) na escola, na família e na comunidade. A metodologia da pesquisa é orientada pelos pressupostos dos Estudos Culturais pós-críticos que reconhecem que as próprias pessoas envolvidas vão evoluindo por meio da participação efetiva e assim se apoderando dos resultados. Os sinais estão sendo registrados com base nos gestos e ícones presentes nos processos de comunicação e expressão dos surdos da comunidade Paiter Suruí. Para as análises dos sinais registrados estão sendo identificados elementos da cultura e identidade dos Paiter presentes nas linguagens. Trata-se de um estudo de sociolinguística de caráter etnográfico no contexto da comunidade indígena para produção dos dados com base na constituição de bacias semânticas de palavras contextualizadas na língua Tupi Mondé.

Com base em Durant (1999), reconhecemos que uma 'bacia semântica' é o conjunto de ideias, significados, expressões de uma sociedade na qual o indivíduo nasce e vive. Neste contexto, podemos assegurar que todo ser humano convive com uma bacia semântica. Desta forma, podemos reconhecer que conhecemos o mundo e aprendemos a falar uma língua que é aprendida quando adquirimos os significados das palavras deste contexto. Assim, reconhecemos que as palavras de uma bacia semântica revelam os conceitos com os quais tratamos a realidade em que vivemos.

Neste cenário das bacias semânticas para identificação dos sinais de comunicação e expressão da comunidade surda Paiter Suruí, a presente pesquisa pretende contribuir para a melhoria de qualidade de vida da comunidade surda no contexto da educação escolar indígena, da família e da comunidade Paiter Suruí. Na condição de pesquisadores, esperamos que a identificação da língua de sinais Paiter Suruí contribua para o fortalecimento dos estudos e pesquisa das línguas indígenas do Estado de Rondônia.

Os nossos desejos e sonhos acalentados como grupo pesquisador em Estudos Culturais nos estimulam a mostrar como ocorrem as interações dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito da educação escolar indígena pelo processo de sistematização da abordagem da língua de sinais do Povo Paiter Suruí, nas relações pedagógicas construídas na escola, na família e na comunidade, considerando as influências da língua Paiter Suruí e da língua portuguesa.

2 CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE E OS PAITER SURUÍ

O processo de colonização de Rondônia de forma espontânea iniciou-se por volta de 1960, quando o governo federal incentivou o desenvolvimento prioritário do Centro-Oeste do país. O processo de ocupação regional se deu com a criação e implantação do Programa de Integração Nacional (PIN) pelo decreto-lei nº 1164 de abril de 1971, que assegurava que a Amazônia era indispensável para a segurança nacional.

> Art. 1º São declaradas indispensáveis à segurança e ao desenvolvimento nacionais, na região da Amazônia Legal, definida no artigo 2º, da Lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966, as terras devolutas situadas na faixa de cem quilômetros de largura, em cada lado do eixo das seguintes rodovias já construídas, em construção ou projetadas:
>
> [.... IX - BR-364 - Trecho: Cuiabá-Vilhena-Porto Velho, na extensão aproximada de 1.400 km;...]
>
> Art. 3º As posses legítimas, manifestadas por morada habitual e cultura efetiva, sobre porções de terras devolutas situadas nas faixas de que trata o artigo 1º, serão reconhecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária nos termos dos artigos 11 e 97 do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964).
>
> Art. 4º O Conselho de Segurança Nacional estabelecerá as normas para a implantação de projetos de colonização ou a concessão de terras, bem como para o estabelecimento ou exploração de indústrias que interessem à segurança nacional, nas terras devolutas das faixas mencionadas no artigo 1º. (BRASIL,1971, grifo nosso)

Assim, é possível reconhecer que o território de Rondônia era estratégico para o projeto de segurança nacional do governo federal. Com isso as terras rondonienses, quase todas formadas por territórios indígenas, passaram quase de forma integral à jurisdição da União, sendo distribuídas pelo programa de colonização como um novo Eldorado do Brasil. No processo de colonização denominado Marcha para o Norte, foram assentados de forma desordenada nos territórios de Rondônia colonos nordestinos, entre outros colonizadores que vieram para o estado em busca do Eldorado prometido pelo governo federal que buscava ocupar o norte do Brasil com a alegação de que havia um vazio demográfico. Mas na realidade o que havia eram vários territórios indígenas que estavam em guerra pela manutenção das suas terras.

O processo de ocupação desordenada pelos processos de colonização do governo brasileiro trouxe para as populações indígenas sangue, suor e lágrimas. Os territórios indígenas tornaram-se alvo de conflitos com os colonizadores que acabaram trazendo doenças que contribuíram para a dizimação dos povos indígenas. Segundo a antropóloga Betty Mindlin (1985), que acompanhava as ações dos programas de colonização da época, os Paiter

eram em torno de 600 pessoas na época do contato com a FUNAI, em 1969. Desses, cerca de 300 pessoas morreram nos anos seguintes de sarampo e outras doenças endêmicas da Amazônia. Outro sério problema que contribuiu para a dizimação dos povos indígenas em Rondônia foram as guerras tribais ocasionadas pelas diásporas amazônicas de expansão das fronteiras econômicas ocasionadas pela explosão demográfica do novo Estado da federação.

Do ponto de vista linguístico, os Paiter Suruí são do tronco Tupi e da família linguística Mondé. Bilíngues, eles utilizam a língua portuguesa como segunda língua devido à necessidade de manter diálogo com os não indígenas nas articulações dos seus interesses com a sociedade nacional. Vivem na Terra Indígena Sete de Setembro, localizada na região fronteiriça, ao norte do município de Cacoal, que se estende até o município de Aripuanã - MT, com um território de 248.147 mil hectares, localizado no sudeste de Rondônia e noroeste de Mato Grosso. O acesso à área em Cacoal se dá por intermédio de várias linhas[63] da zona rural.

Na condição de povo indígena, os Suruí de Rondônia se autodenominam Paiter, que significa "gente de verdade, nós mesmos", os que surgiram primeiro no mundo como um povo de raízes profundas. O primeiro contato dos sertanistas com esses indígenas foi por volta de 1969, e os denominaram de Suruí. Já na contemporaneidade, preferem ser chamados de Paiter Suruí, por ser uma denominação intercultural e por terem recebido esse nome na época no período do contato com os não indígenas.

A população dos Paiter Suruí vem crescendo de forma significativa. Dados do Fundação Nacional de Saúde Indígena (FUNASA) de 2010 mostravam que eram 1.172. Todavia, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de 2010 revela uma população indígena no Brasil com 896,9 mil, 305 etnias que falam 274 línguas indígenas. Destes, em Rondônia, o censo indica uma população de 12.015 pessoas que se declaram indígenas. Neste universo, os Suruí têm uma população de aproximadamente 1.500 pessoas residindo na Terra Indígena 7 de Setembro, em 27 comunidades.

Neste contexto, o povo Paiter Suruí tem sua divisão clânica constituída por quatro linhagens: os Gapgir que têm como símbolo um maribondo amarelo; os Gamep cujo emblema é um marimbondo preto; os Makór que são representados por uma Taquara; e os Kaban,

[63] A denominação de "linhas" é comum na região, pois provem da demarcação dos lotes quando houve colonização e expansão fronteiriça, são estradas não pavimentadas na zona rural que dão acesso a lugares, ao mesmo tempo em que marcam geograficamente a área.

representados por uma fruta doce e que também são reconhecidos como clã originado do roubo de uma mulher Cinta Larga[64].

Na década de 80 os Suruí foram enganados e por incentivo e iniciativa dos não indígenas iniciou-se a exploração ilegal de madeira em suas terras, sendo que aos indígenas era destinada uma pequena parte dos lucros, mas os não indígenas, madeireiros os enganavam sobre o preço da madeira e a quantidade extraída, assim começaram a aparecer nesse cenário as desigualdades socioeconômicas, coisa até então desconhecida pelo povo Suruí. Desta forma, os Suruí foram tentados pelo dinheiro fácil, mas eram enganados sobre o preço da madeira porque não sabiam na época ler e nem conheciam os cálculos matemáticos dos não indígenas.

Neste cenário de injustiças sociais e ambientais, o povo Paiter Suruí tem exercido, desde o contato com os brancos, um papel de extrema relevância entre as organizações indígenas do norte do Brasil. Os Paiter Suruí têm protagonizado as principais ações de preservação de suas terras como unidade de conservação ambiental do bioma amazônico. Na resistência ambiental, são os pioneiros no combate à ocupação do seu território por fazendeiros, madeireiros e garimpeiros.

Não resta dúvida que problemas ambientais existem entre os Paiter Suruí porque é quase impossível sensibilizar toda a população para a conservação do território diante dos graves problemas de saúde, de educação e econômicos que enfrentam por falta de políticas públicas do governo federal. Mesmo assim, há lideranças Paiter Suruí lutando para a construção de uma consciência ecológica de conservação da floresta amazônica em seu território. “Não podemos ignorar que a floresta é importante para preservação e conservação da cultura e identidade do nosso povo”, assegura Joaton Suruí em diálogos orais com pesquisadores deste estudo.

3 A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Como a sociolinguística é uma área de estudo e pesquisa dos fenômenos linguísticos nos contextos sociais e culturais das comunidades linguísticas, reconhecemos que língua e sociedade estão entrelaçadas na constituição dos signos linguísticos. Neste prisma, reconhecemos que a língua de sinais indígenas tem um papel fundamental para consolidação das relações humanas na construção de diálogos interculturais. Isto porque o ser humano está

[64] Cinta Larga também é um grupo indígena Tupi Mondé. Seu território se localiza entre Rondônia e Mato Grosso.

cercado pelos signos linguísticos que contribuem para a construção de processos de ensino-aprendizagem das línguas maternas. A língua, portanto, favorece a consolidação dos processos de interação dos indivíduos como seres humanos, na sociedade e na natureza, tornando viáveis os diversos processos de comunicação e expressão. Apesar de esta interação ser aparentemente clara, o debate relacionado a língua e sociedade enseja discussões teóricas das mais diversas sobre a sociolinguística e o ensino das línguas maternas.

No contexto dos estudos sociolinguísticos, Mindlin (1985) corrobora com nossas reflexões para compreensão das relações interculturais da língua Tupi Mondé como a língua oficial do Povo Paiter Suruí do Estado de Rondônia. Trata-se uma língua indígena do troco da família linguística Mondé, pertencente ao grupo linguístico Tupi. Mindlin nos mostra que a língua Tupi Mondé acabou ganhando a denominação de língua Paiter Suruí, porque é desta forma que o povo indígena denomina sua própria língua. Por conta disso, os pesquisadores deste estudo reconhecem que os sinais construídos pela comunidade surda da aldeia Gapgir podem ser reconhecidos como SPS.

Do ponto vista da cultura e identidade Paiter Suruí, reconhecemos que se trata de um povo que transmite os valores culturais por meio de relatos orais, de geração em geração. Como não havia a normatização da escrita da língua Paiter Suruí, tanto as questões históricas como as mitológicas sempre foram ensinadas na modalidade oral. Com base na necessidade de manter vivas as histórias e mitos da cultura e identidade Paiter Suruí, o professor Joaton Suruí, liderança da aldeia Gapgir, com apoio de outros pesquisadores, vem lutando para a normatização da escrita da língua. Segundo Beatriz Santomauro (2009), até o ano de 2006 a língua Paiter não dispunha de grafia. Por conta disso, a língua Paiter ganhou grafia e regras gramaticais que contribuíram para que seja ensinada nas escolas da Terra Indígena Sete de Setembro.

Para o professor Joaton Suruí (2008), o Paiter é a língua materna do seu povo. Ele comenta que existe a necessidade cabal de consolidação da normatização da língua para que sejam elaborados processos de ensino-aprendizagem significativos nas escolas indígenas na modalidade escrita. "É por meio do Paiter que ensinamos às crianças a fazer nosso artesanato e nossa comida, como caçamos e pescamos, como cultivamos as roças e quais são nossos mitos e ritos". Com esses argumentos dos pressupostos da sociolinguística, Joaton Suruí (2008) demonstra que a língua Paiter é utilizada para ensinar na perspectiva oral e precisa ser ensinada a escrita para que sejam consolidados os processos de ensino-aprendizagem na educação escolar indígena. Assim, Joaton Suruí deixa explícita a importância da grafia da língua como meio de preservação da identidade cultural de seu povo.

Dessa maneira, é possível afirmar que os Paiter estão construindo uma educação escolar indígena sustentada no bilinguismo intercultural. Essa modalidade bilíngue ocorre porque a língua portuguesa está presente como segunda língua para assegurar os diálogos interculturais entre indígenas e não indígenas no contexto da educação escolar local. Desta forma, os processos de ensino-aprendizagem ocorrem na perspectiva das línguas materna Paiter Suruí e portuguesa. Para o professor Joaton Suruí, a necessidade de aprendizagem da língua materna e portuguesa ocorre também porque seu povo precisa realizar a defesa e proteção da cultura e identidade Paiter. Ele comenta que na contemporaneidade os indígenas participam de debates, congressos, assembleias, discussões políticas, produção de documentos para fazer reivindicações que exigem o domínio da língua portuguesa e o reconhecimento da cultura e identidade Paiter.

No contexto das relações sociolinguísticas dos sujeitos falantes das línguas orais Paiter e portuguesa, existem os indígenas surdos que se utilizam de sinais apresentando a configuração relacionada à cultura e identidade dos Paiter. Neste contexto, a principal questão motivadora que levou esses pesquisadores a buscarem identificação dos sinais utilizados pelos sujeitos surdos indígenas foi a necessidade que se tem de identificar os signos linguísticos de comunicação e expressão com base na cultura e identidade Paiter Suruí. É nesta perspectiva que almejamos mapear bacias semânticas de palavras, da família e da comunidade para corroborar com o bilinguismo intercultural presente nos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena.

Neste cenário, vale apenas assegurar que os sujeitos surdos indígenas são outros sujeitos indígenas que têm uma cultura de identidade visual para a elaboração dos processos de comunicação e expressão com o eu, o outro e o mundo. Portanto, os meninos e as meninas indígenas surdos são outros sujeitos indígenas que têm cultura e identidade diferentes dos indígenas ouvintes. Desta forma, trata-se de um sujeito que tem uma comunicação não oral-auditiva, mas sim uma comunicação visual-espacial, ou seja, uma comunicação que é realizada por meio das línguas de sinais como forma de comunicação e expressão.

Com base nestes pressupostos, é possível afirmar que as línguas de sinais não são iguais em todos os países, já que em cada país a língua de sinais apresenta suas características culturais. Desta forma, é possível afirmar que cada comunidade surda apresenta diferentes configurações de sinais que são utilizadas de acordo com a cultura e identidade de cada região ou povo. Portanto, identificar as diferenças regionais dos sinais utilizados em cada comunidade surda é uma forma de preservar e conservar a cultura e identidade de cada comunidade surda.

> Cada realidade cultural tem sua lógica interna, as quais deveram procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. (SANTOS, 2006, p. 8)

Neste cenário, podemos assegurar que cada realidade cultural apresenta uma identidade de configuração dos sinais com variantes linguísticas relacionadas a etnia, gênero, condições sociais, formação escolar, entre outros. Essa complexidade de sinais permite afirmar que existe uma variedade de linguagens que são determinadas pelos gestos e ícones na configuração dos sinais. Assim, acreditamos que existem línguas de sinais considerando que as configurações dos sinais transmitem a cultura e identidade de cada comunidade surda, assim como ocorre em qualquer outra língua, sendo oral ou visual.

Do ponto de vista do marco legal, a Libras é a língua de sinais oficial dos surdos no Brasil. De acordo com o decreto lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras é a língua utilizada pelos surdos brasileiros. Porém, não podemos deixar de considerar que cada cultura tem uma lógica interna, pois cada uma tem uma visão de mundo diferenciada, trazendo para suas línguas questões relacionadas à cultura e identidade de cada povo. Portanto, não se pode dizer que a Libras é única no Brasil por ter sido oficializada, devendo ser seguida por todos os surdos brasileiros, independente da cultura à qual pertença.

> [...] o Brasil possui também outras Línguas de Sinais, que são raramente registradas. Podemos citar as Línguas de Sinais indígenas, praticadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, onde cada uma delas traz consigo características culturais e linguísticas variadas, o que faz com que haja o interesse em registrá-las, assim como são registradas outras línguas brasileiras de diferentes comunidades, com suas especificidades culturais, étnicas, regionais, entre outros. (VILHALVA, 2012, p. 15)

Nessa perspectiva dos Estudos Culturais pós-críticos é que almejamos mapear as configurações dos gestos e iconicidade dos SPS. E, além de identificar e registrar os sinais, o propósito principal é mergulhar na cultura e identidade do Povo Paiter Suruí para contribuir com os processos próprios de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena com a comunidade surda. Desta forma, o objetivo é registrar os sinais Paiter Suruí com base na cultura e identidade do próprio povo. Assim como a língua oral Paiter é o principal instrumento de comunicação e expressão dos indígenas ouvintes Paiter, esperamos que a identificação dos SPS também possa se consolidar como língua da comunidade surda Paiter. Por isso, pretendemos registrar oficialmente os SPS no contexto da cultura e identidade, criando, a partir desse mapeamento e registro, políticas linguísticas que contribuam para a consolidação da língua.

> A política linguística é importante porque pode equipar uma língua. Além disso, os estudos dos sinais emergentes poderão contar com o planejamento linguístico no qual estarão envolvidos a criação de sinais, os empréstimos linguísticos e os acréscimos no vocabulário existente. (CALVET, 2007, p. 65)

Com base nestes pressupostos das políticas linguísticas, acreditamos que os registros dos SPS são muito mais do que um registro de uma nova língua de sinais, trata-se na realidade de mostrar a complexidade das identidades e culturas surdas na constituição da língua de sinais brasileira. Este estudo é uma forma de demonstrar que a língua de sinais é língua viva em processo de construção pela pluralidade de identidades culturais brasileiras. Portanto, este estudo é uma forma de contribuir para a preservação e manutenção da língua de sinais utilizada pelos indígenas falantes da língua Paiter.

4 CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Na contemporaneidade as expressões de cultura e identidade surdas têm sido discutidas e legitimadas com os Estudos Surdos e com base nos Estudos Culturais como língua natural do povo surdo, dando à língua de sinais a função determinante das práticas de interações sociais, e fazendo da mesma a definidora de práticas de identidade e cultura.

A aprovação da Lei de Libras 10.436/2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, e o decreto 5626/2005 contribuíram para o reconhecimento linguístico com base na cultura e identidade do povo surdo. Desta forma, os paradigmas dos Estudos Surdos estão contribuindo para que a surdez não seja reconhecida como deficiência, mas como identidade cultural do povo surdo que dispõe de uma língua visual diferente dos ouvintes de outras culturas.

Neste sentido, a língua de sinais passa a ser reconhecida como uma linguagem não só no sentido cognitivo, mas na perspectiva dos estudos linguísticos de um povo que tem a cultura surda como forma de comunicação e expressão. Essa é uma forma bonita de se reconhecer o surdo como sujeito que tem uma identidade visual espacial nos processos de comunicação e expressão.

Com base nessas premissas, é possível afirmar que a constituição da identidade surda não está apenas na língua de sinais, mas no uso de linguagens que possibilitam aos sujeitos surdos constituírem-se na sociedade como “falantes” por meio de sinais que os tornam aptos a se comunicarem e expressarem criticamente com os diversos ambientes de natureza e cultura. Com linguagens sinalizadas, os sujeitos surdos desenvolvem relações sociais e se apropriam de interpretações do mundo com base na cultura e identidade surda.

As comunidades surdas são constituídas de sujeitos que têm diferentes papéis sociais e a construção da sua identidade surda encontra-se viva como uma etnia com diferencial linguístico dos ouvintes que é necessária para o seu desenvolvimento. Neste sentido, Sá (1999) nos alerta que a formação de comunidades surdas não trata da criação de grupos à parte, mas sim de um grupo que busca ser reconhecido com base numa cultura que apresenta especificidades culturais que são manifestadas por intermédio da língua, nos hábitos e no jeito surdo de ser e estar no mundo.

Dentro do conceito de reconhecimento do sujeito surdo, identificamos que a cultura surda está presente nas produções culturais da literatura surda, nos programas humorísticos e nos encontros surdos que promovem o sujeito surdo, abordando questões relacionadas à sua cultura e identidade. Como exemplo temos os materiais produzidos por Nelson Pimenta, Karnopp, entre outros, que trabalham produções artísticas com base na literatura com a temática da "diferença" em livros infantis e DVDs produzidos para a comunidade surda. Essas produções estão sempre relacionadas às histórias a representações da cultura e identidade surdas.

A forma como essas produções tratam a língua de sinais é vista como produtora de significados da cultura e identidade surda pelos Estudos Culturais. São produções caracterizadas por comunicação do espaço visual que mostram que a cultura e identidade surda têm características próprias. Essas produções utilizam linguagens da cultura visual que reconhecem que a identidade surda pode ser fortalecida pela sua língua, seu jeito próprio de ler o mundo e narrar histórias captadas pelas experiências visuais vinculadas à língua de sinais. São produções que revelam que as marcas da identidade cultural do povo surdo são formas de comunicação determinantes de subjetivação cultural de um povo que não ouve, mas que se comunica com o mundo por meio do olhar.

Com base nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, da construção da subjetividade com ênfase na identidade e na diferença cultural, Hall (1997) nos mostra que a identidade não é fixa e nem centrada, mas está em constante mudança, em permanente estado de metamorfose, em constante construção. Desta forma, onde as identidades não são fixas, elas são construídas por papéis sociais diferentes e também é por meio da língua que se constrói a subjetividade dos seus usuários.

Nos pressupostos da cultura e identidade surda, Perlin (2010) corrobora com essa reflexão ao nos mostrar que existem diferentes identidades surdas, e, logo, que há diferenças entre a cultura surda e a ouvinte.

- ✓ **Identidade Surda Política**: marcada pela luta consciente da política surda, carrega consigo a sua língua de sinais baseada em experiências visuais, tendo seu discurso baseado em como o sujeito surdo está no mundo. Trata-se do conceito político que demonstra o que é "ser surdo".
- ✓ **Identidade Surda Híbrida:** são os surdos que nasceram ouvintes e por algum problema de saúde, ou por outros, se tornaram surdos, os que têm as duas línguas presentes (português e Libras); como diz a autora, sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.
- ✓ **Identidade Surda Flutuante:** são surdos que têm ou não consciência de sua surdez, alguns desprezam a cultura surda valorizando a ouvintização.
- ✓ **Identidade Surda Incompleta:** representação da ideologia ouvintista que não conhece a questão cultural da surdez, privação do aprendizado da sua língua, pessoas que se consideram deficientes.
- ✓ **Identidade Surda de Transição:** a maioria dos surdos passa por essa identidade, são quando são criados em um ambiente ouvintista, segundo Perlin (2010), passam por um processo de "desouvintização", saindo do modelo ouvinte auditivo para a identidade surda visual.

De acordo com as premissas reveladas pelos estudos pós-críticos de caráter pós-estruturalista da cultura e identidade surda, é possível reconhecer que as identidades surdas não são fixas. Perlin (2010) nos mostra que a formação das identidades surdas é algo em construção. Trata-se de uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou promover um movimento que empurra o sujeito para diferentes posições. Por outro lado, Hall (2006) nos mostra que os sujeitos surdos em contato com outros surdos vão se transportando para outras identidades como forma de representação cultural, marcadas pelas lutas políticas em favor do reconhecimento linguístico da comunidade surda.

Desse modo, Perlin (2010) nos mostra que podemos reconhecer na língua de sinais, considerada a língua "natural" do sujeito surdo e que pode ser adquirida em qualquer idade, a principal marca da cultura e identidade surda. Neste contexto, Amaral (2011) corrobora com essa reflexão ao afirmar que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo. Segundo ele, é por meio dela que o sujeito demonstra sua identidade cultural. Assim, podemos considerar que em contato com outros surdos os sujeitos promovem com os seus pares linguísticos novas possibilidades de diálogos que promovem aprendizagens significativas de cultura e identidade. Desta forma, o autor nos mostra que o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda; segundo ele, é como abrir o baú que guarda adornos que faltam aos personagens.

Para Perlin (2010), a aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos próprios a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade ímpar de contribuir para a formação da identidade ao sujeito surdo. Fazendo um comparativo dos povos indígenas com os sujeitos surdos, vemos que eles estão lutando por espaços culturais e de identidade na sociedade contemporânea. Os povos indígenas do Brasil, depois de viverem a escravidão, a dominação dos tempos coloniais, vivem na contemporaneidade um momento novo no cenário pós-colonial retomando seus processos identitários que moldam essa nova geração na busca de seus direitos étnicos e sociais pelo resgate de suas culturas e tradições, em que as línguas estão sendo valorizadas e resgatadas, registradas pelos próprios sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates no campo educacional assumem os discursos das relações interculturais colocando em pauta a problematização desse tema com vistas, entre outras coisas, a se propor uma educação escolar indígena que acolha a todos em suas diferenças. Desta forma, a educação escolar indígena deve reconhecer os significados desses discursos e suas consequências no contexto educacional. Caso contrário, interpretações tendenciosas poderão apagar a luta histórica de vários grupos sociais que vêm resistindo à subserviência ideológica dos processos de dominação.

Com este olhar, podemos afirmar que o mapeamento das bacias semânticas dos sinais Paiter Suruí pode tornar-se uma importante contribuição para os processos de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena no contexto dos Estudos Surdos na perspectiva das relações interculturais. Trata-se de uma forma de promovermos o respeito às diferenças no marco dos pressupostos teóricos dos campos híbridos dos Estudos Culturais. A questão é que essa discussão se mostra apropriada por diferentes visões político-ideológicas que acabam sendo compreendidas como mais um discurso na defesa da diferença num mundo que produz cada vez mais pessoas excluídas pelos processos de globalização das diversas manifestações culturais.

Pode-se considerar que os processos de exclusão visam levar as pessoas a serem consideradas como algo descartável na economia globalizada. Para compreender os diversos sentidos e significados atribuídos a esses conceitos na perspectiva dos processos próprios de ensino-aprendizagem nas relações interculturais, este projeto de pesquisa, em andamento, pretende situá-los no contexto da educação intercultural na perspectiva dos estudos da identidade cultural surda na Amazônia.

Na contemporaneidade temos diversos grupos que reivindicam o direito à diferença e à diversidade, visando à construção das identidades, das diferenças como forma de afirmação da sua própria cultura, e denunciam a discriminação linguística e cultural à qual estão submetidos. Baseando-se no respeito à diferença e no reconhecimento da paridade de direitos, a educação intercultural nos proporciona outros meios para realizarmos debates que se tornam paradigmáticos por sua complexidade, e a sua riqueza de multiplicidade de perspectivas que não podem ser reduzidas por um único código, e um único esquema a ser proposto como modelo universal.

Neste cenário da concepção de interculturalidade, e pensando sobre o papel da língua como atividade constitutiva, é possível focar a relação língua/identidade, entendendo que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. Portanto, proporcionar a relação da língua de sinais com a identidade cultural dos sujeitos surdos Paiter Suruí é essencial para que esses sujeitos se desenvolvam e se encontrem na sua própria cultura. É preciso que cada um deles compreenda que está entrelaçado por outra forma de se sentir um sujeito atuante e participante da sua comunidade.

Por fim, compreendemos que a educação intercultural de surdos no processo de formação dos professores para educação intercultural consiste em gerar novas práticas de ensino-aprendizagem. Espera-se com isso que os paradigmas da educação intercultural de surdos na perspectiva da educação escolar indígena, de forma criativa, possam ajudar na elaboração de diálogos interculturais entre culturas que requerem a situação interativa e a síntese superadora de valores, concepção e práticas transformadoras que implicam a todas as culturas em um processo de solidariedade e igualdade responsável entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. G. **Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura**. Revista Linha d'Água, nº 25 (1), p. 87-107, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei de nº. 1164 de abril de 1971. Declara indispensável a segurança ao desenvolvimento nacional das terras devolutas** - Presidência da República – Casa Civil – subchefe para assuntos jurídicos – Brasília, 1971.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefe da Casa Civil. Brasília, 2005. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Lei de LIBRAS. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefe da Casa Civil – DOU. Brasília, 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.ht

DURAND, Gilbert. **O imaginário**. Rio de Janeiro: Difel, 1999.

FUNASA – **Relatório da Saúde dos Povos Indígenas**. Brasília, 2010. Acesso: http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/relatorio_2010.pdf

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IBGE – **Censo de 2010**. Brasília, 2010 – Acessado em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm acesso em 13/07/2016

MACHADO. Paulo Cesar. **A perspectiva da educação intercultural para a abordagem bilíngue: A Surdez em Questão.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC / Unidade de São José. Doutorando em Educação – UFSC – In: Revista Linhas - Florianópolis, v. 10, nº 1, p. 208 – 218, jan./jun. 2009.

MINDLIN, Betty. **NÓS PAITER:** Os Suruí de Rondônia. Petrópolis - RJ: Vozes, 1985.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SÁ, N.R.L. **A educação dos surdos:** a caminho do bilinguismo. Niterói - RJ: EDUFF, 1999

SANTOMAURO. Beatriz. Nasce o registro escrito de uma língua indígena. In: **Revista Nova Escola**, ed. 221, abril 2009. Acesso <http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/fundamentos/nasce-lingua-432059.shtml> em 17/07/2106.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SURUÍ, Joaton. Professor Nota 10 na defesa da escrita Paiter Suruí – **Portal do Ministério da Educação**. Brasília, 2008 – Acesso em <http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/premio/arquivos_unicos_2008/joaton_surui_seriesfinais.pdf> em 13/07/16.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos:** mapeamento das Línguas de Sinais do Mato grosso do Sul. Petrópolis - RJ: Arara Azul, 2012.