

Revista **Linguística**

Volume 19, número 3, set/dez. de 2023

Organizadores da edição:

Ana Paula Quadros Gomes e
Beatriz Christino

Valorizando a Diversidade: em Defesa da Identidade de Comunidades Linguísticas Vulneráveis / Minorizadas

*Valuing Diversity: In Defense of the Identity of Vulnerable
/ Minoritized Linguistic Communities*

Esta edição reúne, em dois volumes, vinte e cinco artigos, trazendo um conjunto de questões proporcionando múltiplas visões sobre a diversidade linguística e destacando a necessidade de ações em defesa de várias comunidades linguísticas minorizadas. O tema mobilizou pesquisadores de diversas áreas de atuação e diferentes linhas de pesquisa, colocando em foco reflexões atinentes aos direitos linguísticos.

ISSN: 2238-975X

UFRJ

COMISSÃO EDITORIAL

Editor-chefe

Gean Nunes Damulakis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editores

Aniela Improta França, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Isabella Lopes Pederneira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcus Maia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marije Soto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Aleria Lage, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editores Honorários

Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editor Fundador

Lilian Ferrari, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Conselho Editorial

Anthony Naro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fernanda Ferreira Spoladore, Michigan State University, EUA

Gabriela Matos, Universidade de Lisboa, Portugal

Kees Hegenveld, Universidade de Amsterdam, Holanda

Leticia Sicuro Correa, Departamento de Letras - PUC/RJ

Leo Wetzels, Universidade Livre de Amsterdam, Holanda

Luiz Amaral, University of Massachusetts, USA

Maria Armanda Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Maria Cecília Mollica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Roberto Almeida, Concordia University, Canada

Ruth Lopes - Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Organização da Edição

Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)

Beatriz Protti Christino (UFRJ)

Redação e Assinaturas

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras da UFRJ

Av. Horácio de Macedo, 2151 - Sala F. 321. Ilha do Fundão Cidade Universitária

CEP 21941-917 - Rio de Janeiro - RJ. E-mail: ppglinguistica@letras.ufrj.br

Editor Operacional e Editoração Eletrônica

Patricia Mabel Kelly Ramos, pattydesign/Brasil

Revista Linguística

RIO DE JANEIRO | VOLUME 19 | NÚMERO 3 | SET. - DEZ. DE 2023

VALORIZANDO A DIVERSIDADE: EM DEFESA DA IDENTIDADE DE COMUNIDADES LINGUÍSTICAS VULNERÁVEIS / MINORIZADAS |
VALUING DIVERSITY: IN DEFENSE OF THE IDENTITY OF VULNERABLE / MINORITIZED LINGUISTIC COMMUNITIES

UFRJ

Programa de Pós-Graduação em Linguística Faculdade de Letras
Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Apresentação

- 6** **Valorizando a Diversidade: em Defesa da Identidade de Comunidades Linguísticas Vulneráveis / Minorizadas**
Ana Paula Quadros Gomes e Beatriz Protti Christino

Artigos

- 8** **O direito linguístico na organização dos estados americanos: um estudo dos casos de inadmissibilidade na comissão interamericana de direitos humanos**
Januária Pereira da Silva Rocha, Ricardo Nascimento Abreu e Jael Sânera Sigales-Gonçalves
- 29** **O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro**
Erikson Bruno Mercenas Santos
- 46** **“O pove unide jamais será vencide” : metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no X**
Rodrigo Albuquerque e Gabriela Cristina de Souza Lopes
- 69** **Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo**
Thiago Loyola Franco e Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
- 90** **Língua e relações de poder: a polêmica relativamente arbitrária da linguagem não-binária**
Rodrigo Sérgio Ferreira de Paiva, Priscylla Helena Alencar Falcão Sobral e Antonio Henrique Coutelo de Moraes
- 106** **Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri**
Lilian Reichert Coelho
- 127** **Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”**
Leticia Mazzelli
- 147** **Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima**
Marcus Vinícius da Silva, Cora Elena Gonzalo Zambrano e Alan Ricardo Costa

- 168** **Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras**
Elton John de Almeida Silva
- 184** **Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena**
Lígia Egídia Moscardini e Cristina Martins Fargetti
- 210** **A linguagem da diversidade lgbtqia+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas**
André Luiz Souza-Silva
- 236** **Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira**
Renan Cardozo Gomes da Silva e Georgina Helena Lima Nunes
- 257** **Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages**
Edilson Orlando Palmieri e Ananda Machado

**VALORIZANDO A DIVERSIDADE: EM DEFESA DA IDENTIDADE DE COMUNIDADES LINGUÍSTICAS
VULNERÁVEIS / MINORIZADAS**

VALUING DIVERSITY: IN DEFENSE OF THE IDENTITY OF VULNERABLE / MINORITIZED LINGUISTIC COMMUNITIES

Ana Paula Quadros Gomes¹

Beatriz Protti Christino²

Quando lançamos a chamada para esta edição da revista, intitulada “Valorizando a diversidade: em defesa da identidade de comunidades linguísticas vulneráveis / minorizadas”, fomos alertadas para o fato de que seu escopo estava amplo demais. Não obstante, decidimos manter a proposta assim, aberta, pois desejávamos receber artigos diversificados, formando um leque de questões que proporcionassem visões múltiplas acerca da diversidade linguística, evidenciando a necessidade de ações em defesa de diversas comunidades linguísticas minorizadas, as quais, via de regra, estão invisibilizadas em um país em que segue ainda tão arraigado o mito do monolinguismo. Sim, fomos muito ambiciosas! Recebemos mais de oitenta submissões, para uma revista que habitualmente publica edições com uma dúzia de artigos. Esse número tão significativo de textos demandou um trabalho de editoração bem mais longo que o habitual, por um lado, mas também demonstra, de outro, como o tema mobiliza pesquisadores de várias áreas de atuação e de diversas linhas de pesquisa. A procura alta, por essa perspectiva, merece celebração.

De fato, os vinte e cinco artigos que publicamos agora, após a passagem pelo crivo dos pares, que fizeram anonimamente a avaliação das submissões, e a quem muito agradecemos, são representativos de uma grande e relevante diversidade. Nesta edição, encontram-se representadas as lutas de comunidades linguísticas minorizadas indígenas, tais como Mebêngôkre, Karajá, Pataxó, Kokama, Kaingang, Palikur-Arukwayene, Omágua, Juruna, e daquelas integrantes da Rede Wayuri (Rede “Comunicadores Indígenas do Rio Negro”): Baré, Baniwa, Desana, Tariana, Tukano, Tuyuka, Wanano e Yanomami. Também contamos com reflexões sobre os direitos linguísticos da(s) comunidade(s) surda(s), sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e suas variações regionais, com destaque para o enfoque das perspectivas psicossociais sobre as fronteiras linguísticas entre surdos e ouvintes. Há artigos dedicados à herança linguística africana, abordando a preservação de

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), anaquadrosgomes@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0002-3476-0193>.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bchristino@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0001-6997-6499>.

elementos de linguagem por meio de ritos tradicionais de terreiro e no candomblé. Não deixam de marcar presença, também, discussões sobre a representatividade da comunidade LGBTQIA+ no âmbito da linguagem, focalizando a aceitação/rejeição à linguagem não-binária, também chamada de neutra, e tratando de como isso se entrelaça à luta por igualdade de direitos. Há ainda um artigo sobre a presença da língua pomerana em ambientes digitais e identidade.

Além de contribuir para dar visibilidade a tantas comunidades minorizadas, este número também traz uma considerável multiplicidade de abordagens. Temos desde análises de casos de não-reconhecimento de violações de direitos linguísticos na esfera da Comissão Interamericana de Direitos Humanos até denúncias de uma educação colonizada e colonizadora, com apagamento da história, da cultura e das línguas negras em contexto de ensino regular, assim como relatos de estratégias bem-sucedidas de etnocomunicação, resultando na valorização da identidade linguística de povos e no aumento de sua autoestima linguística. De perspectivas distintas, são colocadas em evidência formas de resistência ao poder dos majoritários e às estratégias de deslegitimação de reivindicações de comunidades, incluindo o reconhecimento do papel social da escola no acultramento dos indígenas, estratégias de acolhimento para imigrantes bem-sucedidas, num contexto de xenofobia, e o levantamento de políticas públicas governamentais de acesso à educação multicultural e linguística por populações indígenas.

O debate acerca de crenças e atitudes linguísticas ganha, assim, várias faces, algumas abordando processos de resistência linguística pautados na preservação da oralidade em ritos, outras voltadas para a constituição de um sujeito leitor em termos de memória e identidade. Vale mencionar, ainda, o tema do etnocentrismo na ciência linguística, que se faz presente reivindicando o reconhecimento das enormes contribuições que as línguas minorizadas podem dar à ciência linguística, ao expandirem seus modelos de línguas naturais.

Estamos muito contentes com a configuração final deste número, dividido em dois tomos, pela considerável recepção que obteve a temática proposta, muito cara para nós, que coordenamos juntas o Projeto de Extensão Ações de Combate ao Preconceito Linguístico, na UFRJ, desde o segundo semestre de 2017. A nosso ver, os artigos aqui publicados contribuem inestimavelmente para o combate ao preconceito, “Valorizando a diversidade: em defesa da identidade de comunidades linguísticas vulneráveis / minorizadas”. Esperamos que este número alcance muitos leitores, e que cada um deles aprecie seu conteúdo.

O DIREITO LINGÜÍSTICO NA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS: UM ESTUDO DOS CASOS DE INADMISSIBILIDADE NA COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

LINGUISTIC RIGHT IN THE ORGANIZATION OF AMERICAN STATES: A STUDY OF CASES OF INADMISSIBILITY IN THE INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS

Januária Pereira da Silva Rocha¹

Ricardo Nascimento Abreu²

Jael Sânera Sigales-Gonçalves³

RESUMO

O presente artigo objetiva averiguar a atuação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH no que diz respeito ao não reconhecimento de violações de direitos linguísticos, considerando as denúncias motivadas por os conflitos linguísticos nos países vinculados à Organização dos Estados Americanos – OEA, especificamente aquelas que foram identificadas nas publicações dos informes dos casos das inadmissibilidades da CIDH. Buscamos compreender a noção de direito linguístico humano com a qual opera a CIDH e, para tanto, procuramos demonstrar as possíveis transgressões denunciadas por minorias linguísticas contra Estados-membros da OEA, uma vez que a CIDH tem, entre suas funções, a de receber e analisar as denúncias para decidir se estas materializam violação de direito humano, resultando dessa análise a admissibilidade ou a inadmissibilidade da denúncia naquele foro. Para esta pesquisa foram analisados 695 (seissentos e noventa e cinco) casos através de informes publicados pela CIDH entre os anos de 1970 até 2022. As bases referenciais e conceituais usadas foram no presente estudo incluem as noções de Direito Linguístico de Abreu (2020); Sigales-Gonçalves (2020), a propositura da ideia de Conflito Linguístico de Daves e Dubinsky (2018), o conceito de conflito social de Honneth (2003), os pressupostos conceituais do campo das Políticas Linguísticas de Ricento (2006) e Severo (2020), bem como a ideia de minoria apresentada por Wucher (2000). Com as análises chegamos a um quantitativo de 16 (dezesseis) casos não admitidos relacionados às denúncias em que constam a possibilidade de violação de direitos linguísticos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos linguísticos. Direito linguístico. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Inadmissibilidades. Minorias linguísticas.

ABSTRACT

This article aims to investigate the performance of the Inter-American Commission on Human Rights – IACHR with regard to the non-recognition of violations of linguistic rights, considering the complaints motivated by linguistic conflicts in countries linked to the Organization of American States-OAS, specifically those that were identified in the publications of reports on cases of inadmissibility by the IACHR. We seek to understand the notion of human linguistic rights with which the IACHR operates and, to this end, we seek to demonstrate the possible transgressions reported by linguistic minorities against OAS member states, since the IACHR

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), januar35@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-2014-789X>.

² Universidade Federal de Sergipe (UFS), tennascimento@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3829-7973>.

³ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), jaelgoncalves@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2951-0023>.

has, among its functions, to receive and analyze the complaints to decide whether they materialize a violation of human rights, with this analysis resulting in the admissibility or inadmissibility of the complaint in that forum. For this research, 695 (six hundred and ninety-five) cases were analyzed through reports published by the IACHR between the years 1970 and 2022. The referential and conceptual bases used in the present study include the notions of Linguistic Law of Abreu (2020); Sigales-Gonçalves (2020), the proposition of the idea of Linguistic Conflict by Daves and Dubinsky (2018), the concept of social conflict by Honneth (2003), the conceptual assumptions of the field of Language Policies by Ricento (2006) and Severo (2020), as well as the idea of minority presented by Wucher (2000). With the analysis we reached a number of 16 (sixteen) unadmitted cases related to the complaints which included the possibility of violation of human linguistic rights.

KEYWORDS: Language conflicts. Linguistic rights. Inter-American Commission on Human Rights. Inadmissibilities. Linguistic minorities.

Introdução

Desde as lancinantes experiências vividas com a Segunda Guerra Mundial, muitos danos foram causados contra a humanidade, fazendo com que surgisse a preocupação em procurar meios que pudessem proteger os direitos considerados essenciais para a existência humana. Temáticas relacionadas sobre as ações discriminatórias causadas, principalmente contra minorias sociais, dentre as quais as minorias linguísticas (ML), passaram a fazer parte do campo de estudos acadêmicos.

Com base nesse contexto, esta pesquisa objetiva, inicialmente, tentar identificar a existência de direitos linguísticos na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) que possam ser inadmitidos como uma violação de Direitos Humanos (DH) por meio das avaliações dos conflitos linguísticos (CL) surgidos nas Américas e materializados por denúncias. O trabalho revela, de modo pragmático, como esse órgão internacional tem atuado, principalmente, no que diz respeito à proteção da pluralidade linguística das ML dos países sob sua supervisão, abarcando um período que vai desde 1970 até 2022.

Com o intuito de visualizar de forma mais sistemática a ação da CIDH, catalogamos as principais demandas das comunidades linguísticas minoritárias por país de origem, as quantidade de casos relacionados às possíveis violações de direitos linguísticos, os tipos de denunciante e quantidade de países denunciados no bojo da OEA, bem como categorizamos os conflitos linguísticos encontrados com base na proposta de Daves e Dubinsky (2018). As denúncias são originárias de situações de CL e, segundo os casos analisados, são produzidas a partir de situações de contato entre comunidades linguísticas, coexistentes no mesmo território, porém, com flagrante assimetria de poderes políticos, econômicos e/ou sociais entre elas.

1. Minorias linguísticas, conflito linguístico, política linguística, direito linguístico e direito linguístico humano

As relações humanas entre os povos ultrapassam as fronteiras dos Estados e deixam clara a necessidade do respeito à existência digna de cada humano no mundo, principalmente daqueles que fazem parte dos chamados grupos minoritários, independentemente do seu lugar de pertencimento.

Pereira e Salviano (2005, p. 213) reportam que “a proteção dos direitos das minorias torna-se um imperativo tanto na esfera internacional como no plano doméstico de cada Estado”. Assim, não há de se admitir que obstáculos territoriais ou de qualquer outra natureza possam desacreditar e enfraquecer a proteção de direitos humanos e fundamentais para os grupos minoritários.

O reconhecimento do direito à diversidade no plano internacional foi seguido de muitas incertezas e inseguranças, especialmente naqueles Estados mais conservadores nos quais temáticas acerca das questões linguísticas, religiosas, étnicas e de gênero ainda se configuram como temas que afrontam o poder estabelecido. Nesse contexto, a atuação do sistema global e dos sistemas regionais de proteção aos direitos humanos como indutores de políticas de proteção aos grupos minoritários torna-se ferramenta imprescindível na busca da justiça social e da universalização dos direitos das minorias. Para Wucher (2000) “difícilmente se poderia negar que o atual problema das minorias represente uma das ameaças à convivência pacífica internacional”. Ao contrário de representar um impasse, desde que direitos essenciais à vida humana passaram a ter uma evidência internacional e outros direitos foram sendo pensados e somados para colaborar com a existência digna de indivíduos e grupos que eram invisibilizados, criaram-se possibilidades para ajudar na manutenção da paz mundial através das medidas de proteção para uma convivência comum.

A existência de instâncias supranacionais que assumiram o protagonismo de fomentar a construção de redes de proteção dos grupos minoritários fez despertar na contemporaneidade a necessidade de reconhecer a importância que os grupos minoritários possuem, ainda que a própria noção de minoria careça de consenso internacional, como nos ensina Wucher:

Os problemas de definição devem ser vistos na considerável diversidade de minorias e seus respectivos contextos, no mundo inteiro: como não existem dois contextos idênticos, envolvendo minorias em diferentes Estados, cada minoria, assim como a situação em que se encontra, têm suas próprias características, diferenciando-se, em maior ou menor grau, de contextos minoritários de outros Estados. (Wucher, 2000, p.44)

Mesmo não havendo um consenso, algumas características são básicas para identificar as minorias: estar em uma posição de dominação e ser constituída por força e não por vontade, independe da quantidade, uma vez que nem sempre toda minoria é representada por uma porção pequena ou menor em relação ao todo que se coloca em uma posição de dominante.

No âmbito do continente americano, se, por um lado, cada Estado possui diferentes realidades sociais para enfrentar, conceituando e criando suas próprias normas para lidar com suas minorias e com todos os indivíduos que se encontram dentro de sua jurisdição, por outro lado, não podem esses mesmos países desconsiderar e desrespeitar as normas estabelecidas pelo Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Temos, desse modo, duas forças que operam simultaneamente e que se opõem mutuamente: uma força centrífuga, que representa o desejo dos Estados nacionais de legislar soberanamente no que diz respeito aos grupos minoritários existentes nos seus territórios; e uma força centrípeta representada pela uniformização de entendimento acerca da necessidade da garantia de direitos humanos para todos.

Dentre as minorias sociais, nos interessam, neste trabalho, mas especificamente, as minorias relacionadas ao idioma:

O reconhecimento da existência das minorias linguísticas, contido no Art. 27 do Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos, representou um significativo avanço no campo dos direitos humanos linguísticos e trouxe para os Estados o ônus de zelar pelo cumprimento da norma, independentemente de quaisquer reconhecimentos prévios acerca da existência de minorias linguísticas em seus territórios. (Abreu, 2016, p. 34)

Um importante marco normativo internacional de reconhecimento de minorias linguísticas foi o Pacto sobre os direitos civis e políticos de 1966, que ajudou a impulsionar a responsabilidade dos Estados frente aos direitos linguísticos humanos, devendo estes proteger os grupos e as comunidades linguísticas sob sua jurisdição, evitar a incidência de violações, bem como resolver conflitos linguísticos.

Como a noção de conflito linguístico é ainda pouco conhecida, o conceito de que nos valem neste estudo segue o parâmetro de que todo conflito linguístico é, antes de tudo, um conflito social. Então, partiremos da seguinte ideia, segundo Rocha (2022, p. 130): “nas relações de direito, os indivíduos ou grupos, a partir de princípios morais universais, desejam ser reconhecidos como iguais, porque além de serem humanos, são partes de um coletivo político com mesmo valor, independente das diferenças sociais e econômicas.”

[...] para poder agir como uma pessoa moralmente imputável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida (Honneth, 2003, p. 193).

Para Honneth (2003), o conflito não deve ser visto como um fato negativo, e, sim, como um mecanismo positivo que identifica que algo não vai bem, criando possibilidades para que sejam criadas soluções antes mesmo que os problemas se estabeleçam; e se estiverem estabelecidos, para que se criem meios para corrigi-los.

A língua de um povo reflete suas ideologias, sua forma de viver, o identifica; e tem sido utilizada como um veículo de poder por grupos que se encontram em posição de destaque e favorecimento em relação aos demais. Quando se fala em poder, automaticamente se pensa em grupos que dominam e outros que são subjugados, gerando assim, muitos conflitos linguísticos.

Estudiosos em políticas linguísticas procuram um ponto de equilíbrio social para lidar com as discriminações e as violências que resultam em conflitos linguísticos. Buscam criar meios que ajudem a promover e proteger os direitos de grupos minoritários de poder recorrer a seus idiomas não somente na sua comunidade, com seus pares, mas, também, na sua relação com o Estado.

Para Calvet (2007, p. 11), a política linguística é “um meio de determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, ou seja, é o caminho que pode promover a

acessibilidade aos direitos das comunidades ao uso de suas línguas. Há aqui, a preocupação com a administração e estabelecimento do plurilinguismo através de mecanismos que possam garantir sua existência.

A política linguística é um tipo de política que busca produzir mecanismos para promover ações que resolvem problemas em relação aos idiomas e seus falantes de interesse público, em todos os âmbitos: regionais, nacionais e internacionais.

É interessante observar que as políticas linguísticas públicas, em simultâneo, buscam proteger os direitos das comunidades linguísticas e podem também causar exclusões. No entanto, a finalidade para a qual são criadas é a de procurar garantir a proteção dos indivíduos no que diz respeito ao seu exercício da cidadania linguística, principalmente daqueles que se encontram em um estado de desprestígio nessas relações de poder, estabelecendo-se, assim, nessa perspectiva, que toda pessoa humana é possuidora de direitos linguísticos.

Os debates acerca dos direitos linguísticos ganharam força a partir do século XX, incitando discussões e movimentos que duram até a atualidade. Muito se tem a realizar para que grupos minoritários possam ter seus direitos respeitados, possibilitando-lhes o acesso comum e integral aos serviços básicos da sociedade para que possam gozar do acesso às instituições públicas, e, assim, à educação, à saúde, à justiça, entre outros. Os preconceitos ainda enraizados na sociedade sustentam processos de diferenciação, segregando as pessoas em grupos com maior ou menor índice de influência, dificultando o convívio social, na tentativa de impor também uma forma padronizada de se expressar. Isso gera exclusão, como, também, o apagamento de idiomas e comunidades inteiras no decorrer da história da humanidade.

O Direito Linguístico é um campo que vai sendo desenvolvido sobretudo a partir do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, são criados direitos que asseguram que qualquer comunidade e grupo linguístico possa usar seus idiomas maternos como parte do rol de seus direitos humanos. O DL passa a ganhar importância como campo que se ocupa de um dos fatores necessários e garantidores de princípios básicos da condição humana para promover a igualdade, ou seja, como um caminho para lutar contra os processos discriminatórios e buscar uma existência mais justa e digna. Além disso, tem-se compreendido que a proteção a um direito linguístico implica que outros direitos passam a ser garantidos, como no caso da garantia do acesso à justiça por meio de intérprete ou tradutor.

Ao garantir o direito ao uso do idioma, os grupos de falantes passam a se identificar e se expressar, tornando-se existentes e participativos dentro do contexto em que vivem; e é neste ponto em que se associam direitos linguísticos a direitos humanos, numa perspectiva de que todo direito linguístico deve ser considerado como direito fundamental nos ordenamentos jurídicos internos, sendo inseridos em suas constituições ou normas infraconstitucionais. Esse ponto tem levado à discussão sobre a internacionalização dos direitos humanos como direitos que devem ser considerados fundamentais em cada Estado ou nação existente em todo o globo.

2. O Direito Internacional de proteção aos Direitos Humanos e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos

Em meados do século XX começou uma tentativa mais intensa de internacionalização dos Direitos Humanos. Vários documentos e organismos internacionais foram se formando no que hoje conhecemos como Direito Internacional de Direitos Humanos. O marco inicial se deu através da Carta de São Francisco, de 1945, com a fundação da Organização das Nações Unidas – ONU e, conseqüentemente, da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, assim como de tratados internacionais (Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966) e a Carta Internacional dos Direitos Humanos, constituindo assim um sistema global de proteção de direitos considerados essenciais para a existência humana.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) defendia, segundo Comparato (2010, p. 24), “que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. A característica da humanidade iguala todo homem pelo simples fato de existir, dando-lhe o direito de ter respeitada sua vida, nivelando-o em condições e necessidades, através de uma lei escrita, criando as possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

À medida que o sistema global de proteção foi se formando pela ONU, através de pactos, tratados, convenções, declarações e comissões internacionais, os sistemas regionais de proteção (europeu, americano e africano) também seguiam o mesmo curso, transformando-se em mecanismos coletivos de promoção e proteção de direitos humanos. O sistema regional, no caso americano, vai sendo constituído a partir da Organização dos Estados Americanos (OEA), desde o ano de 1889, com a 1ª Conferência Internacional Americana que originou a OEA fundada a partir de 1948, com a assinatura da Carta da OEA e da elaboração da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem.

A OEA é uma organização regional de proteção, considerada a mais antiga do mundo, e reúne 35 Estados independentes da América, representando o principal fórum governamental político, jurídico e social do hemisfério. Tem como principais pilares a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento; e objetiva, segundo o art. 1º da Carta que a instituiu, alcançar, nos Estados-membros, “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”.

A Carta da OEA é um documento que vai tratar dos pressupostos gerais sobre os deveres e o respeito aos direitos humanos que devem ser considerados e aplicados pelos Estados-membros que a ratificaram. A Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem vai elencar, de acordo com a Carta da OEA, quais são os direitos que devem ser considerados e protegidos.

Entre os principais órgãos que fazem parte da OEA temos a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), considerada um mecanismo coletivo de proteção quase judicial, adotada pela Convenção Americana de Direitos Humanos (Convenção ADH) ou Pacto de São José da Costa

Rica, datada em 1969 e em vigor a partir de 1978. A Convenção ADH é um tratado que cria outras funções para a Comissão, tais quais: analisar petições individuais e promover ação de responsabilidade internacional contra o Estado denunciado perante a Corte. Além disso, a Convenção ADH cria um órgão de proteção de natureza judicial, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH).

Desse modo, pouco a pouco vai se formando o que hoje conhecemos como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, que consiste em um sistema regional de proteção e promoção dos direitos humanos, constituído por regras e mecanismos de supervisão desde que a Assembleia Geral (órgão supremo da OEA, constituído por todas as delegações dos Estados-membro e de onde se originam as definições de mecanismos, políticas, ações e mandatos da Organização) proclamou, em 1948, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e passou a adotar a Carta da OEA. É o segundo sistema regional mais consolidado do mundo, formado por uma série de documentos do Direito Internacional, sempre buscando adotar parâmetros básicos de proteção dos direitos humanos por um consenso entre os Estados que dele fazem parte.

Desde então, continuam surgindo mais documentos e outras normas com a mesma finalidade de acolhimento em relação aos grupos considerados vulneráveis, minorias sociais e que vivem à mercê da exploração e da violência causada por grupos privilegiados, por instituições ou, até mesmo, pelo próprio Estado a que estão submetidos.

Outro importante registro oficial para as Américas, adicional à Convenção Americana, é o Protocolo de San Salvador, de 1988, que trata da matéria de Direitos Econômicos, Sociais e culturais. Em uma região tão desigual e marcada pela violenta distinção entre a opulência de poucos e a indigência de muitos, o Protocolo vem cobrar dos Estados o cumprimento dos direitos sociais, entendendo que o equilíbrio entre esses direitos, os econômicos e os culturais irá diminuir a desigualdade social e promover a dignidade humana.

Piovesan nos traz alguns desafios estruturais no âmbito latino-americano marcados pela desigualdade, violência sistêmica e centralismo do poder político:

A América Latina apresenta os maiores níveis de desigualdade do mundo, 5 dos 10 países mais desiguais do mundo estão na América Latina, dentre eles está o Brasil. 33% da população latino-americana enfrenta um grave padrão de violência e direitos. Além da desigualdade, a região se destaca por ser a mais violenta do mundo. A região latina tem sido caracterizada por um elevado grau de exclusão e violências ao qual se somam democracias em fase de consolidação (centralismo autoritário do poder ou democracia delegativa). Houve o fortalecimento da proteção de direitos sem contudo efetivar reformas institucionais profundas, com isso, a região convive com regimes autoritários e ditatoriais, com a cultura de violência e de impunidade. (Piovesan, 2020, p. 36)

Em regra, problemas estruturais têm suas origens em causas estruturais. Para que haja uma consolidação da proteção dos direitos humanos na América, é primordial que se faça uma campanha educativa desses direitos junto aos Estados-membros da OEA, fortalecendo, assim, os fundamentos

que devem ser partilhados entre os membros do Sistema Interamericano, além da inclusão de leis e práticas reparativas das violações denunciadas.

Como já dito, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos é composto por vários órgãos, mas tem dois que são responsáveis por acompanhar o cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados-membros da OEA em matéria de direitos humanos e que foram adotados pela Convenção ADH: a CIDH e a Corte IDH. A Corte foi criada com o intuito de monitorar e fazer recomendações aos Estados-membros da OEA que reconhecem a competência da Corte IDH. funcionando com características consultivas e contenciosas na resolução dos conflitos, investigando denúncias de possíveis violações de direitos humanos.

Neste trabalho, nosso foco está na compreensão de como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos tem atuado em matéria de direitos linguísticos. Por isso, para nós, é de alta relevância apresentar mais sobre a estrutura e o funcionamento dessa Comissão no sistema interamericano de proteção dos direitos humanos.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos

[...] tem como principal função promover o respeito e a defesa dos direitos humanos e servir como órgão consultivo da Organização em tal matéria, dispondo ainda que uma convenção interamericana sobre direitos humanos estabelecerá a estrutura, a competência e as normas de funcionamento da referida Comissão, bem como as dos outros órgãos encarregados de tal matéria. (Ramos, 2016, p. 126)

A CIDH é considerada o órgão principal da OEA, criado em 1967, e tem por missão cuidar das denúncias de violação e da promoção dos direitos humanos, para que esses sejam averiguados e respeitados. É um órgão consultivo autônomo, integrado por 7 (sete) membros indicados pelos Estados da OEA e eleitos pela Assembleia Geral com mandatos de 4 anos podendo haver recondução. De acordo com o art. 41 da Convenção ADH, a CIDH possui as funções conciliadora, assessora, crítica, promotora, protetora e preventiva, ou seja, tem como dever promover a observância e a defesa dos direitos humanos e servir como órgão consultivo da OEA nesta matéria.

O art. 44 da Convenção ADH deixa claro que qualquer pessoa ou grupo de pessoas ou entidade não-governamental legalmente reconhecida em um ou mais Estados-membros da OEA pode apresentar à Comissão petições em seu nome ou de terceiros que contenham denúncias ou queixas de violação contida na Convenção Americana contra um Estado-Parte que reconheça a competência da Comissão. O art. 46 estabelece quais são os critérios exigidos pela Comissão para que uma petição seja admitida, e o art. 47 indica os fatores de inadmissibilidade da petição, que detalharemos na próxima seção.

Para esclarecer, na CIDH, o peticionário pode apresentar denúncias de violações de direitos humanos, tanto em seu nome quanto em favor de outras pessoas. Assim, diferentemente do que ocorre em outros sistemas de proteção de direitos humanos, o sistema interamericano faz uma distinção entre o peticionário e a vítima, pois, de acordo com a Convenção ADH, podem ser reclamantes as organizações não governamentais ou um grupo de pessoas, não se exigindo nenhum vínculo entre a

vítima e a organização, pessoa ou grupo que apresente a petição. Ainda, o consentimento da possível vítima não constitui um requisito para a petição.

Algumas atribuições foram agregadas à CIDH após 1965:

A II Conferência Interamericana Extraordinária de 1965 aprovou modificações no Estatuto da Comissão, ampliando suas funções. A Comissão transformou-se em verdadeiro órgão internacional de supervisão de cumprimento, pelos Estados da OEA, de seus compromissos (elencados na Carta da OEA e na Declaração Americana) de respeito aos direitos humanos. Para tanto, a Comissão foi autorizada a receber e examinar petições individuais sobre pretensas violações de direitos humanos, bem como inquirir os Estados sobre os fatos apurados e recomendar condutas. (Ramos, 2016, p. 129)

A CIDH passa, desse modo, por um avanço como órgão e em relação às suas competências: sai de uma iniciativa temporária para a promoção de direitos humanos para um órgão institucional definitivo, voltado ao campo da proteção e da promoção de tais direitos. Assume as funções tanto de recepcionar como de analisar e averiguar as denúncias recebidas, além de orientar procedimentos de reparação das violações e submeter ação à Corte IDH quando a violação não for reparada,

Segundo Piovesan e Legale (2020, p.36),

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) é um dos órgãos mais importantes para proteção de direitos nas Américas e, paradoxalmente, é um dos menos estudados no Brasil. A CIDH possui um “olhar hemisférico” para empregar a expressão de James L. Cavalaro, enquanto a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) funciona como uma espécie de Tribunal Constitucional latino-americano. (Piovesan; Legale, 2020, p. 36).

Já a Corte Interamericana é um órgão judicial autônomo, composto por 7 juízes escolhidos pelos Estados-partes da convenção que são eleitos com mandato de 6 anos, podendo ser reeleitos uma vez. O funcionamento da Corte IDH ocorre em sessões ordinárias e extraordinárias (não é um tribunal permanente). O quórum de deliberação é de 5 (cinco) juízes e as decisões são tomadas pela maioria dos juízes presentes. Segundo Dulitzky (2017), o objetivo da Corte IDH é a aplicação e interpretação da Convenção, exercendo uma função jurisdicional e consultiva.

De acordo com o art. 61 da Convenção ADH, somente os Estados-partes e a CIDH têm o direito de submeter casos à decisão da Corte. A partir de 2010, as vítimas ou seus representantes são intimados a apresentar a petição inicial do processo internacional. Para que a Corte possa conhecer de qualquer caso, devem ser esgotados os processos previstos nos artigos 48 a 50 (art. 61 da Convenção).

Há uma cadeia de procedimentos a serem seguidos, de acordo com a Convenção ADH, após a recepção ou não da petição inicial. Recebida a petição, estabelece-se o contraditório e a ampla defesa – a Comissão solicita ao Estado denunciado informações sobre o possível caso de violação. Busca-se a conciliação e, independente do resultado, um primeiro informe é feito (particular, somente para as partes interessadas), demonstrando tudo que foi apurado até o momento e enviado para as partes. Se for favorável ao Estado, encerra-se o caso; se não, solicita-se ao Estado denunciado que realize as

medidas de reparação, fazendo-se recomendações ao governo para que os direitos humanos sejam respeitados. Se a reação do Estado for hostil, o caso pode ser submetido à Corte, ficando a cargo da Comissão. Com o descumprimento do informe e não havendo interposição de ação perante a Corte, mesmo após solicitada pela Comissão, pode-se haver um segundo informe, e este será público.

Uma das importantes informações contidas no site da CIDH, sobre as petições em estudo, relacionada ao campo do Direito Linguístico, é que os documentos cedidos para constituir o caso devem estar no idioma oficial do Estado denunciado, podendo ou não, por conta disso, a depender da viabilidade de cada caso, haver ou não seguimento do caso. Entendemos que, nesse ponto, se protege o direito linguístico do Estado denunciado transferindo o ônus da tradução para o denunciante, que muitas vezes não tem condições econômicas ou de conhecimento para a efetivação desse dever linguístico. Nesse caso, pode-se cogitar que se esteja violando o direito linguístico do(s) denunciante(s) constituídos aqui, em regra, como a parte mais vulnerável. Além disso, o caso põe em questão o fato de o direito linguístico do Estado não ser humano, mas processual ou de outra natureza - questão cuja análise extrapola os objetivos do presente trabalho.

As considerações feitas até o presente momento deste texto, sobre a estrutura e o funcionamento dos órgãos do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos, são imprescindíveis para este trabalho, já que nos dedicamos a compreender como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos tem atuado em casos de inadmissibilidade de petições que denunciam violações relacionadas aos direitos linguísticos. Avançamos em direção à descrição e à análise dos dados a partir da seção seguinte.

3. A inadmissibilidade de possíveis violações de direitos linguísticos na Comissão Interamericana de Direitos Humanos

A CIDH divide em categorias os casos por ela analisados. As categorias são as seguintes: admissibilidades, inadmissibilidades, soluções amistosas, arquivados, mérito e casos da Corte. Neste trabalho, nosso foco são as inadmissibilidades ou casos inadmitidos, que são aqueles que não foram recepcionados, seja pelo fato de a petição não atender aos requisitos de admissibilidade estabelecidos nos artigos 46 e 47 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), seja por não estarem de acordo com o procedimento estabelecido nos artigos 30 a 36 do Regulamento da Comissão. Então, nos casos de inadmissibilidade, assume-se que o objeto da petição não foi considerado uma violação de direito humano ou que os requisitos exigidos para que a solicitação seja aceita pela Comissão não foram contemplados. Nos casos de inadmissibilidade, portanto, o processamento dessa petição é encerrado e passa a constituir o Relatório de Inadmissibilidade.

Algumas situações que geram inadmissibilidades são as seguintes: quando se apresenta à Comissão um caso para o qual os recursos internos do Estado denunciado não foram esgotados; quando o caso não é apresentado dentro de um período hábil; quando estiver com pendência em outro processo internacional; quando a petição não apresentar fatos que caracterizem uma violação dos

direitos garantidos pela Convenção; quando os resultados da declaração do próprio peticionário e da solicitação manifestamente infundada do Estado represente total inadequação de forma evidente; e quando a petição representa substancialmente a reprodução de uma petição ou comunicação anterior já examinada pela Comissão ou por outra organização internacional.

Todas as considerações que foram feitas pela Comissão relacionadas ao campo do Direito Linguístico, quanto se trata dos casos inadmitidos aqui analisados, dizem, de forma geral, que diante das informações recebidas não existe no caso nada que possa se configurar como uma possível violação das garantias judiciais ou dos direitos humanos defendidos pela Convenção, já que em seu art. 48, c “[...] poderá também declarar a inadmissibilidade ou a improcedência da petição ou comunicação, com base em informação ou prova supervenientes;” ou seja, podendo pedir e solicitar das partes todas as informações necessárias, e quando não fornecidos os devidos esclarecimentos, a Comissão entende os fatos alegados como verdadeiros, podendo não considerar necessário e conveniente uma investigação.

Utilizamos nesta pesquisa informes anuais publicados no site da Comissão, correspondentes ao período de 1970 até 2022, com o *corpus* de pesquisa formado por 695 (seiscentos e noventa e cinco) casos. Optamos pelos textos em espanhol por identificarmos que existia um quantitativo maior de casos nesse idioma, seguindo, desse modo, os passos metodológicos sugeridos por Abreu e Silva (2020).

Essa coleta foi realizada manualmente, caso a caso, catalogada e dividida por ano, a partir de busca na seção dos casos de inadmissibilidade (<http://www.oas.org/es/cidh/decisiones/inadmisibilidades.asp>), como também no campo dos informes anuais (<http://www.oas.org/es/cidh/informes/anales.asp>).

Os relatórios estão nos formatos .doc, .pdf ou .html, dependendo dos anos a que pertençam. Por isso, cada um desses formatos necessite de um sistema de busca diferente como as ferramentas: ctrl+f para .html ou .pdf; e ctrl+l para .doc. A pesquisa foi realizada virtualmente, utilizando a cada página os mesmos termos descritores usados por Abreu e Silva (2020): *lengua, idioma, habla, traductor, intérprete y dialecto*. Para os casos localizados temporalmente entre os anos 1971 a 1974, foi utilizado o descritor *inadmissible*, pois não se encontravam separados pelas categorias definidas pela Comissão. E, nos informes que somente tinham a opção em inglês, a exemplo do Relatório n. 4/21 utilizamos os descritores em inglês: *language, interpreter, speaks, dialect e translator*.

Com relação às comunicações feitas do período de 1969 a 1970, somente foi encontrada a quantidade de reclamações recebidas. Por isso, não foi possível o acesso aos casos, somente a quantidade de comunicações por países, o estado dos casos recebidos, ou transmitidos ao governo e se houve ou não resposta, através de um levantamento de dados numéricos; não há como identificar, portanto, quais, entre esses casos, podem ser considerados na categoria de denúncias inadmitidas.

Após esses esclarecimentos metodológicos, apresentamos o levantamento dos dados descritos em tabelas e quadros e nos debruçaremos sobre as análises desses dados.

Tabela 1: Denúncias não admitidas pela CIDH por violação de Direito Linguístico.

Denúncias inadmitidas apesar conterem potenciais violações de direitos linguísticos humanos (DLH)	Denúncias inadmitidas apesar conterem potenciais violações de direito linguístico processual (DLP)	Denúncias inadmitidas nas quais a violação de direitos linguísticos emerge do objeto principal da demanda	Denúncias inadmitidas nas quais a violação de direitos linguísticos emerge como objeto incidental da demanda
Total em números absolutos (N)			
11	5	5	6
Percentuais (%)			
1,58%	0,72%	0,72%	0,86%

Fonte: Informes anuais de inadmissibilidade da CIDH (1970-2022)

Na tabela 1, dentro de um universo de 695 casos inadmitidos pesquisados, temos um total de 16 casos inadmitidos encontrados e que fazem referência aos direitos linguísticos em espécie. Destes, 11 são classificados como direitos linguísticos humanos e divididos nas seguintes categorias: 05 decorrentes da violação de direitos linguísticos humanos que emergem do objeto principal da demanda e 06 nos quais as referidas violações vão emergir como objeto incidental da demanda. Os outros 05 casos restantes, apesar de estarem no rol dos relatórios inadmitidos, não são considerados direitos linguísticos humanos, e, sim, processuais, como explicaremos melhor abaixo.

Os 11 casos caracterizados como DLH assim o são por se fazerem essenciais, em cada caso, para resguardar os direitos do(s) indivíduo(s) desde o ato da prisão até todo o processo jurídico, para salvaguardar o devido processo legal e o acesso à justiça, com base na dignidade humana. Todo ser humano tem que ter direito à informação, à justiça, e nesse caso, ao uso de sua língua materna, para que possa desfrutar de todas as garantias processuais que a lei lhe reserva.

Cada caso de inadmissibilidade foi lido em sua totalidade para fazer a identificação da existência de um possível direito linguístico em seu contexto. Nas análises, identificamos que a Comissão não admite a violação de direito linguístico enquanto DH, já que desconhece ou não utiliza a expressão. O que conseguimos visualizar nas análises é que ocorreram indefinições por parte dos documentos entregues, das declarações e observações realizadas; e, ainda, há casos em que os recursos jurídicos internos do país denunciado ainda não foram esgotados, requisito para que as petições fossem admitidas.

Com relação aos direitos linguísticos encontrados que aqui chamaremos de processuais, todos os cinco foram assim considerados porque fazem referência ao cumprimento de normas estabelecidas no Regulamento da CIDH no tocante à viabilidade do prosseguimento da ação, como a tradução para o idioma do denunciado das comunicações e de todos os documentos que fazem parte do processo apresentados pelos petionários. Devolve-se, assim, o ônus da tradução aos denunciantes e respeita-se o direito linguístico processual de cada Estado no que se refere às suas línguas consideradas oficiais.

Levando-se em consideração que a matéria constitutiva do direito linguístico justifica a denúncia que motiva a ação, esta pode emergir de duas formas: como objeto principal da denúncia; ou quando tal direito é mencionado indiretamente, no transcorrer dos fatos, como uma parte que dá suporte e/ou interfere de alguma forma na peça processual, ou seja, como um elemento subsidiário. Nesse último caso, emerge o direito linguístico de forma incidental.

Considerando os 695 casos inadmitidos encontrados na pesquisa, destes, 2,30% correspondem aos casos não admitidos pela CIDH em que figuram o direito linguístico, entre direito linguístico humano e direito linguístico processual, como especificado na tabela, ou seja, pouco mais de 2% dos casos da Comissão fazem referência a algum tipo de direito linguístico. Como, dentre esses, 1,58% constituem possíveis casos de violação de direitos linguísticos humanos, a representação cai para menos de 2 % dos casos que são inadmitidos, o que nos sugere uma margem positiva em relação a sua proteção, se compararmos a pesquisa de Silva (2020), que encontrou 54 casos de violação de direitos linguísticos humanos admitidos pela Comissão.

Com relação aos peticionários, ao alegarem na denúncia que a falta de algum direito linguístico pode ter causado uma sentença desfavorável, foi observada maior incidência com relação à queixa de que não teve assistência a tradutor e/ou intérprete, seja ele oficial ou, até mesmo, como descrito em um dos casos, “de confiança”, em algum momento dos trâmites processuais ou no momento da prisão.

Tabela 2: Quantitativos absolutos e percentuais de denúncias por violação de direito linguístico – por Estado-membro da OEA

Estado-membro da OEA denunciado	Quantitativo de denúncias (N)	Quantitativo de denúncias (%)
EUA	6	37,5
Costa Rica	3	18,75
Brasil	1	6,25
Honduras	1	6,25
Panamá	1	6,25
México	1	6,25
Argentina	1	6,25
Colômbia	1	6,25
Peru	1	6,25
TOTAL	16	100

Fonte: Informes anuais de inadmissibilidade da CIDH (1970-2022)

Dentre os Estados denunciados, temos: EUA e Costa Rica (o primeiro com seis casos e o segundo com três casos), Brasil (um caso), Honduras (um caso), México (um caso), Panamá (um caso), Argentina (um caso) e Colômbia (um caso). Ou seja, dos 35 Estados-membros da OEA, 9 (25,7%) dos Estados-membros possuem casos de possíveis violações de direitos linguísticos cujas petições não foram admitidas s pela CIDH.

Com relação aos Estados denunciados, identificou-se, no decorrer do processo, que, mesmo que o peticionário não faça uma queixa direta requisitando a proteção de seu direito linguístico, e apenas alegue que houve violação de suas garantias judiciais, do seu acesso ao devido processo, ou que sofreu atos discriminatórios, e que, a partir dessas questões, foi sentenciado injustamente ou não obteve amparo da justiça, o Estado, em diversos momentos levanta considerações nas suas argumentações defendendo que nenhuma dessas questões existiu. Cita exemplos de como o direito linguístico é respeitado no país, seja através de normas criadas ou comprovando a existência de um tradutor oficial, ou ainda, deixando claro que os denunciantes tiveram acesso a um intérprete durante os atos processuais, o que na maioria das vezes, é feito através de declarações por parte do denunciado. Como exemplo, o Relatório 135/21 contra o Estado do Peru, que não foi elencado na amostra dessa pesquisa por não haver nenhuma denúncia de violação de direito linguístico, apenas uma alegação de detenção arbitrária seguida da falta de uma assistência consular e da falha na condenação penal por não ter tido suas garantias judiciais respeitadas, segundo o denunciante; mas, mesmo assim, o Estado deixa claro, em seus argumentos, que todos os denunciantes peruanos tiveram acesso a uma defesa técnica, inclusive não pediram tradutor por falarem castelhano.

Temos ainda cinco casos que solicitam, no decorrer do processo, que o direito linguístico do Estado denunciado seja respeitado, e, nesses casos, entendemos que não se caracteriza por um direito humano, e, sim, um direito processual, pois faz parte do rol das políticas linguísticas recomendadas pela CIDH para dar viabilidade ao processo e não para defender direitos individuais ou coletivos dos seres humanos. Dentre esses 5 casos, em alguns a Comissão pediu ao(s) denunciante(s) que fizessem a tradução da petição e dos documentos em anexo para a língua oficial do Estado denunciado e, em outros, o próprio Estado denunciado fez a solicitação.

Portanto, aqui, partimos do entendimento de Silva (2021) que a CIDH funciona como uma macro política linguística. Assim sendo, a Comissão cria outras políticas linguísticas que, enquanto fenômenos sociais e políticos, refletem os interesses das partes atuantes nas relações de poder determinando todo o processo, já que os objetivos iniciais de uma política linguística será sempre um objeto de valor que, em certa perspectiva, deveria caminhar na direção de resolver um problema envolvendo questões linguísticas e promover o equilíbrio e o bem-estar social, o que nem sempre acontece.

Tabela 3: Quantitativos de denúncias de violação de direito linguístico a partir do objeto da demanda por Estado-membro da OEA

Estado-Membro da OEA denunciado	Denúncias não admitidas nas quais a violação do direito linguístico emerge como objeto da demanda principal	Denúncias não admitidas nas quais a violação do direito linguístico emerge como objeto da demanda incidental
EUA	4	2
Costa Rica	0	3
Brasil	0	1
Honduras	0	1
Panamá	0	1
México	0	1
Argentina	0	1
Colômbia	1	0
Peru	0	1
Total (N)	5	11

Fonte: Informes anuais de inadmissibilidade da CIDH (1970-2022)

As principais decisões da CIDH foram distribuídas de acordo com as seguintes categorias de casos: 5 casos de inadmissibilidade emergiram do objeto principal da demanda, quando o direito linguístico é parte do pedido de reparação; e 11 casos de inadmissibilidade do objeto incidental. Desses 11 casos, 6 são caracterizados como direitos humanos e 5 casos que representam um direito linguístico que não é um direito humano, defendendo o direito do Estado denunciado, através da representação de sua língua oficial.

Os direitos humanos devem trazer para o ser humano uma vida digna e justa, garantidos pelo Estado, priorizando condições mínimas de existência e possibilitando mecanismos para que as pessoas possam progredir individual e socialmente. Ao se tornarem direitos humanos fundamentais passam a ser reconhecidos no direito interno dos Estados, que os reconhecem e os incorporam nos seus ordenamentos jurídicos.

Assim, para que a finalidade da prática social dos direitos linguísticos humanos seja alcançada, é necessário que todos os indivíduos, indistintamente, tenham seus direitos essenciais assegurados com a atuante participação do Estado por meio de políticas linguísticas públicas promovendo o bem de todos sem preconceitos, construindo uma sociedade mais justa, livre e solidária, erradicando a marginalização em que se colocam os falantes de idiomas minoritários e criando critérios para que a igualdade material de acesso a direitos fundamentais, sociais e transindividuais sejam materializados.

Na tabela 4, avançando na descrição dos dados encontrados na pesquisa, apresentamos como as 16 denúncias identificadas se distribuem a depender do tipo de conflito linguístico considerado.

Tabela 4: Tipologia do conflito linguístico identificado na denúncia junto à CIDH

Tipologia do conflito linguístico	Quantitativo de denúncias (N)	Quantitativo de denúncias (%)
Migrantes	8	50%
Direito do Estado denunciado	5	31,25%
Grupo Vulnerável	1	6,25%
Indígena	1	6,25%
Nacional	1	6,25%
Total	16	100%

Fonte: Informes anuais de inadmissibilidade da CIDH (1970-2022)

De acordo com os casos encontrados, as denúncias foram classificadas por meio de critérios como localidade do denunciante, grupo étnico/cultural/lingüístico do denunciante e a tipologia da língua do denunciante (indígena, migrantes, nacional, etc.).

Encontramos um caso relativo à língua de sinais, 5 defendendo o DL do Estado denunciado, 8 relacionados à solicitação de intérprete e à necessidade de tradução de documentos dos queixosos durante seus respectivos processos e outro falando do processo discriminatório como consequência de se falar língua que não é a língua considerada a oficial do território. Os casos nos fazem refletir sobre questões de *status* das línguas dos denunciantes em contraponto com a oficialidade dos idiomas dos Estados denunciados.

De acordo com Rocha (2022), quando entendemos a língua como um instrumento de poder, conseguimos identificar o quanto ela pode ser usada na violação de direitos de grupos minoritários, que se encontram em posição de desvantagem em relação a outros grupos, resultando assim, em conflitos linguísticos. Para Honneth (2003) os conflitos são resultados de uma luta por reconhecimento intersubjetivo, e um dos meios utilizados para alcançar a proteção e reparação das violações sofridas é através do direito. Por isso, compreendemos que todo conflito linguístico é, antes de tudo, um conflito social, no qual os indivíduos se sentem violentados física, moral e judicialmente, afetando o reconhecimento que têm de si mesmo e que a sociedade tem por ele.

No quadro 1, apresentamos o descritivo dos casos tabulados na tabela 4, indicando a referência ao número do Relatório.

Quadro 1: Casos de Inadmissibilidades que fazem referência a direitos linguísticos entre 1970 – 2022.

Informe Anual	Tipo de Minoria Linguística	Estado Denunciado	Tipo de DL
Relatório nº 1751/73	Migrante	EUA	DLH principal
Relatório nº 1752/73	Migrante	EUA	DLH principal
Relatório nº 1773/74	Migrante	EUA	DLH principal
Relatório nº 24/88	Migrante	México	DLP incidental
Relatório nº 20/02	Nacional	Honduras	DLP incidental
Relatório nº 104/06	Migrante	Panamá	DLP incidental
Relatório nº 63/07	Vulnerável	Costa Rica	DLH incidental
Relatório nº 25/07	Migrante	Costa Rica	DLH incidental
Relatório nº 11/07	Migrante	Costa Rica	DLH incidental
Relatório nº 63/09	Migrante	Brasil	DLP incidental
Relatório nº 100/14	Migrante	EUA	DLP incidental
Relatório nº 144/18	Migrante	EUA	DLH principal
Relatório nº 183/18	Migrante	EUA	DLH incidental
Relatório nº 91/21	Migrante	Colômbia	DLH principal
Relatório nº 135/21	Migrante	Peru	DLH incidental
Relatório nº 21/22	Indígena	Argentina	DLH incidental

Fonte: Informes anuais de inadmissibilidade da CIDH (1970 – 2022)

Percebemos que, entre os 16 relatórios anuais de inadmissibilidade, 5 fazem referência a um direito linguístico que não é um direito humano, por não tratar de questões que se relacionam à proteção da dignidade dos denunciante nem ferem as bases essenciais de sua existência. Diferentemente, esses casos fazem referência a um direito mais instrumental, utilizado para definir quais idiomas devem ser usados na elaboração dos documentos apresentados durante o processo entre as partes, para dar sequência à ação. Conforme já indicamos, estamos chamando esse tipo de direitos linguísticos de direito linguístico processual.

Massivamente, o direito linguístico humano encontrado nos casos, considerado violado pelos seus petionários, advém da falta de intérprete/tradutor. Nesses casos, os petionários alegam que tiveram sua defesa prejudicada, seja por terem assinado uma confissão de culpa sem saber o que estavam assinando, por terem sido submetidos a um teste psicológico em língua que não entendiam, ou, ainda, porque lhes eram feitas, nas audiências, perguntas que não compreendiam bem. Há casos, da mesma natureza, em que o direito linguístico humano somente aparece em meio à defesa do Estado denunciado ao alegar que o(s) denunciante(s) tiveram direito a tradutor/intérprete ou que os processos foram conduzidos na língua do demandante (Informe 24/88). Geralmente, nesses casos, os denunciante relatam que suas garantias judiciais foram violadas. O direito linguístico humano aparece tanto no pedido inicial da denúncia (DLH principal) ou decorrente deste, aparecendo de forma secundária (DLH incidental). Já com relação aos DLP todos adentram no caso incidentalmente, como objeto resultante da denúncia, em meio ao processo.

Após a identificação dos objetos reivindicados pelas petições, buscamos identificar, também, a quais normas de DL fazem referência as possíveis violações de direito. Para o campo do Direito Linguístico, esse cotejo entre violação alegada e norma jurídica de referência é relevante porque, por uma via, mostra em que medida as normas jurídicas criadoras de direitos e de deveres linguísticos (Sigales-Gonçalves, 2020) têm sido evocadas nas práticas judiciais e, por outro via, a essa relacionada, traz subsídios para refletir sobre a efetividade dessas normas na instância jurisprudencial.

Observamos, nos casos de inadmissibilidade, que os EUA ocupam a primeira posição na lista de Estados denunciados, diferente do que ocorre na pesquisa de Silva (2021), sobre as admissibilidades, em que o México assume o primeiro lugar com um total de 25, 93% das petições admitidas. Os primeiros casos de inadmissibilidade remontam a década de 70, a exemplo do caso nº 1751/73, que trata de denúncia de práticas discriminatórias contra cidadãos americanos falantes de língua espanhola, os quais solicitam que a CIDH prepare um estudo sobre a atual situação relacionada aos direitos humanos de todos os falantes de espanhol no sudoeste dos EUA.

Entre as minorias linguísticas, aparece os seguintes casos: um caso que trata de grupos vulneráveis, abordando medidas que são usadas pelo Estado para os surdos na implantação de medidas para a promoção das línguas de sinais na Costa Rica (Relatório nº 63/07); outro caso que trata de minoria linguística indígena Wichi (Relatório 21/22), em que a parte peticionária alega que a vítima não fala espanhol e foi submetida a um exame psicológico sem intérprete; e outro caso que trata de nacional, no qual um jornalista, que é perseguido em seu país por realizar denúncias contra membros de destaque de Honduras e é solicitado pela CIDH a traduzir a denúncia para que fosse transmitida ao Estado denunciado e, ainda, a traduzir os documentos apresentados por solicitação do Estado denunciado. Os demais casos tratam de minorias linguísticas de migrantes, pessoas que são nacionais de outros países e encontram com o status de pessoa migrante no país denunciado.

Para Abreu (2016), o art. 27 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos é um marco no reconhecimento das minorias linguísticas, além de ter ajudado muito o desenvolvimento dos estudos em DLH ao atribuir responsabilidades para os Estados em relação às minorias linguísticas em sua jurisdição.

Afinal, de acordo com o art. 8º, §2º da CADH e do art. 2º, § 1º da Declaração sobre o direito das pessoas pertencentes as minorias nacionais ou étnicas, religiosas ou linguísticas (1992), todos têm o direito de se expressar em seu próprio idioma, assim como, de ser assistido por uma defesa técnica eficiente, para que não seja prejudicado com relação ao resultado de sua sentença, e isso, inclui a assistência de um tradutor ou intérprete.

Assim, os documentos internacionais em que se baseiam a CIDH e todo o SIDH partem da ideia de que o uso da língua por seus falantes, em meio as relações sociais, pode ser considerado um direito humano, como quando a língua é considerada uma garantia processual para seus falantes, na proteção do acesso à justiça, em relação às pessoas privadas de liberdade que estabelece que os presos têm o direito de ser prontamente informados, em um idioma que compreenda, desde sua detenção. Há de se ter em conta que existem situações, como nos coloca o art. 22 do Regulamento da CIDH, em que a

língua é usada como um instrumento, com uma função comunicativa e/ou uma ferramenta de poder, a depender do modo como se estão considerando fatores políticos ou linguísticos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, fomos guiados pelo objetivo de compreender como os direitos linguísticos humanos são tratados pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, órgão da Organização dos Estados Americanos cuja função principal é promover a obediência e a defesa dos direitos humanos e, ainda, ser órgão consultiva para a Organização nessa matéria. Se, tal como alega a literatura na área do Direito Linguístico, há direitos linguísticos humanos, então, é do interesse do campo conhecer como e se o órgão mais importante do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos aborda a matéria.

Entendemos que vêm sendo empreendidos esforços internacionalmente com o intuito de proteger direitos que resguardem a vida humana e que tais esforços têm contribuído para se aproximar de uma realidade em que haja coexistência pacífica da humanidade. Este texto, quando foca na atuação de órgãos de proteção de direitos humanos no que diz respeito a direitos linguísticos busca trazer dados que provocam reflexões sobre o Direito Linguístico na CIDH, procurando compreender como as possíveis violações de direitos linguísticos são vistos no âmbito das inadmissibilidades.

A análise realizada considerou o Direito Linguístico como uma área de saber transdisciplinar associada, principalmente, ao campo dos Direitos Humanos e da teoria das Políticas Linguísticas. Identificamos que os direitos linguísticos têm constituído parte dos motivos de denúncias nos informes não admitidos da CIDH, seja compondo a denúncia ou compondo o caso que serve para sustentá-la.

Observamos que a CIDH recebe queixas que podem representar possíveis violações de direitos linguísticos humanos tomando como base o que diz a Convenção ADH em relação aos denunciantes contra Estados-membros da OEA. Ao receber as queixas, no decorrer do processo, a Comissão pode inadmitir as reclamações de violações por entender, em regra, que os direitos não foram violados, que todas as garantias judiciais foram fornecidas pelos Estados denunciados, como especifica o art. 8º da Convenção, principalmente quando a alegação é referente à falta de assistência a um intérprete, ou então, por não ter tido respeitado os requisitos básicos estabelecidos na Convenção ADH para que a denúncia seja admitida, seja por falta de documentos, ou por alegações comprovadas no processo anteriormente decorrido no direito interno dos Estados denunciados.

Quando a CIDH não admite os casos e não faz referência às alegações de violação dos direitos linguísticos citados nos processos, geralmente é porque o caso está enquadrado nos arts. 46 e 47 da Convenção que trata das questões de inadmissibilidade, onde um dos motivos recorrentes é o não esgotamento da justiça interna. No que diz respeito à tipologia linguística, foi demonstrado que os grupos de denunciante dos informes não admitidos pertenciam à categoria das minorias linguísticas, em sua maioria pessoas migrantes.

Nos casos que tratavam de proteger o DL do Estado denunciado, este poderia ser requisitado tanto pelo próprio Estado como pela Comissão a partir da denúncia e da apresentação dos documentos comprobatórios. Nesses casos, em um primeiro momento, pois não é o foco de nossa análise aqui, consideramos como um direito linguístico processual e não humano, logo, um Estado pode também ter direitos linguísticos protegidos, estabelecido entre as regras do Regulamento da Comissão.

Entendemos que as opções disponíveis dos idiomas dos relatórios anuais publicados na página das inadmissibilidades da CIDH têm uma tênue relação com os idiomas das partes envolvidas, principalmente no que diz respeito aos EUA, a partir do ano 2021.

Por fim, compreendemos que os Estados-membros da OEA e a OEA reconhecem, independentemente da aplicação ou não, o direito dos acusados a tradutor e/ou intérprete para que seja respeitado o acesso à justiça, como é demonstrado no caso do Peru.

Assim, esclarecemos, que o estudo dos documentos que nos apontou os resultados aqui encontrados, não pretende de nenhum modo, esgotar o tema, e sim, criar novas possibilidades de diálogos com pesquisas que tratam de DL, contribuindo para gerar outras reflexões e discussões. Os resultados que apresentamos neste trabalho nos mostram a necessidade de se criar medidas que defendam a pluralidade linguística e a internacionalização dos direitos linguísticos no continente americano, valorizando a dignidade das comunidades minoritárias através dos seus idiomas. As expressões Direito Linguístico e direitos linguísticos, ainda não são usadas pela CIDH, esta analisa as violações que envolvem os idiomas e seus falantes como direitos humanos, ou como regras internas para viabilizar os trâmites institucionais. Isso, para nós, é um indício de que o campo do Direito Linguístico, assim como a existência de direitos linguísticos e de deveres linguísticos, carece de reconhecimento e de circulação mais explícita nos órgãos de proteção aos direitos humanos.

Devemos lembrar que, sob a perspectiva dos direitos humanos linguísticos, todo indivíduo, grupo ou Estado-nação existente no mundo são detentores de direitos linguísticos. Partindo dessa perspectiva, no tocante, especialmente, aos direitos de grupos minoritários, há de estimular a criação de políticas linguísticas e estatutos jurídicos de DL, em prol da promoção e proteção do uso dos idiomas existentes, independente do status e para além da finalidade de promover a comunicação, de modo que se alcance a participação democrática dos indivíduos e a garantia de mecanismos igualitários para que todos possam ter preservada sua origem linguística, se assim o desejarem.

Referências

ABREU, Ricardo Nascimento. *Os Direitos Linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

ABREU, Ricardo Nascimento. *Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil*. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. *Tendências teórico-metodológicas da Sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Blucher, 2018.

ABREU, R. N.; SILVA, L. N. F. Os Direitos Linguísticos e a sua permeabilidade na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Revista Travessias Interativas*, n. 21, v. 11, jul-dez. 2020.

CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. Tradução de: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CIDH – Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica). Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 12 jun. 2022.

DAVES, W.D; DUBINSKY, S. *Language conflict and language rights: Ethnolinguistic perspectives on human conflict*. New York: Cambridge, 2018.

DULITZKY, Ariel. *Derechos Humanos en latino américa y el sistema interamericano: modelos para (des) armar*. México: Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro, 2017.

HONNETH, Axel. *Luta pelo Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora. 34, 2003.

PEREIRA, L. M; SALVIANO, M. C. *Direitos das Minorias: o diálogo entre o direito internacional e o direito interno no Brasil*. Birigui, SP: Boreal Editora, 2015.

PIOVESAN, F. *Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais Europeu, Interamericano e Africano*. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia; LEGALE, Siddharta. (org.), *Os casos do Brasil na Comissão Interamericana de Direitos Humanos*. NIDH - UFRJ. Edição do Kindle, 2020.

ROCHA, J. P. da S. *Direito Linguístico e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos: análise e perspectivas dos casos de soluções amistosas na Comissão Interamericana de Direitos Humanos – 1970 – 2021* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: UFS, 2022.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico no Brasil. *Travessias Interativas*, v. 22, pp. 256-278, 2020.

SILVA, Lia Nara. *Direitos linguísticos e sua permeabilidade no Sistema Interamericano de proteção dos Direitos Humanos: um estudo no âmbito da CIDH* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: UFS, 2021.

WUCHER, Gabi. *Minorias: Proteção Internacional em Prol da Democracia*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000.

O CONTEXTO LINGÜÍSTICO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO

THE LINGUISTIC CONTEXT OF THE TRADITIONAL COMMUNITIES OF TERREIRO

Erikson Bruno Mercenas Santos¹

RESUMO

Este trabalho aborda o contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro (CTTro), sobretudo o Candomblé, que estabelece uma relação com o contexto histórico e os ritos internos da religião como forma linguística de resistência através da oralidade (Hampatê Bâ, 2010) visto o processo de colonização no Brasil, que teve como efeito o aniquilamento das tradições africanas em diáspora (Nascimento, 2019). A interação através da oralidade traduz ou modela o tipo de comportamento que a comunidade estabelece a partir dos valores culturais que foram recebidos. Os estudos dos atos de fala, desenvolvidos por Austin (1990), permitiram analisar algumas práticas de terreiro como de caráter de ação performativa. A linguagem enquanto ação é considerada performativa, cujos efeitos marcam as vidas e o mundo social e, frequentemente, as suas intenções (e pretensões) conscientes (Rajagopalan, 1996). Considera-se que os atos performativos através dos processos ritualísticos das CTTro nos vinculam a uma ética, ancestralidade e identidade africana-negra, na medida em que são nesses espaços que são mantidos o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade (Munanga, 2020).

PALAVRAS-CHAVE: Atos de fala. Comunidades. Linguagem. Performatividade. Tradição oral.

ABSTRACT

This paper addresses the linguistic context of traditional terreiro communities (CTTro), especially Candomblé, which establishes a relationship with the historical context and the internal rites of religion as a linguistic form of resistance through orality (Hampatê Bâ, 2010) given the process of colonization in Brazil that had the effect of annihilating African traditions in the diaspora (Vansina, 2010). The interaction through orality translates or models the type of behavior that the community establishes from the cultural values that were received. The studies of speech acts developed by Austin (1990) allowed the analysis of some terreiro practices as a performative action. Language as action is considered performative, whose effects mark lives and the social world and, often, their conscious intentions (and pretensions) (Rajagopalan, 1996). It is considered that the performative acts through the ritualistic processes of the CTTro, link us to an ethics, ancestry and African-black identity, insofar as it is in these spaces that the cultural cement that unites the diverse elements of a people through the feeling of historical continuity lived by the whole of its community (Munanga, 2020).

KEYWORDS: Communities. Language. Oral tradition. Performativity. Speech acts.

1. O terreiro e a palavra

Este é um ponto crucial na experiência afro-brasileira, quando se leva em conta que a tradição e o conhecimento eram uma realidade viva e dinâmica na África, não em termos de arquivo ou escritura fossilizada. A transmissão pela escrita fria e inerte era o oposto à essência do conhecimento verdadeiro, adquirido pelos africanos através de uma relação direta, afetiva, num

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), erikson.ufs@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-4155-2121>.

encontro interpessoal. É nesse ponto crucial que podemos perceber claramente a dicotomia que separa e diferencia as culturas negro-africanas das culturas branco-europeias: a oralidade como base da comunicação e da transmissão cultural. Não se concebia a palavra inerte e apenas descritiva: pois em si mesma era movimento e ação (Nascimento, 2019, p. 129).

As experiências e interações nas CTTro – Comunidades Tradicionais de Terreiro² – estão situadas no campo da linguagem, sobretudo através da comunicação oralizada. Os saberes ancestrais para além das ritualidades são transmitidos de forma oral. Tendo em vista a imposição da língua e da religião no contexto da colonização, é possível situar essa transmissão de saber oral como uma forma de resistência, a fim de não se perder em sua totalidade a comunicação entre os africanos e seus descendentes.

É importante mencionar que a tradição oral para os negros africanos e em diáspora assume uma ligação entre história e língua através das narrativas que contam em diversos momentos a relação existencial e históricas dos Orixás³ em terras africanas. Essa visão faz parte dos povos bantu, iorubá e mandinga. É através das narrativas que podemos manter a tradição e a memória existencial em constante fluxo de movimento, com a finalidade de manter a tradição viva. Portanto, a linguagem oral nesse contexto assume o lugar do encontro com o passado compartilhando referências e experiências de vida, sempre olhando para o passado como forma de memória a ser mantida no presente, seja em reflexão ou em elaboração.

O que favorece a ligação entre história e linguagem na tradição dos povos da África negra é a concepção que esta em geral conservou dos dois fenômenos. Tal concepção identifica, espontaneamente, pensamento e linguagem e encara a história não como uma ciência, mas como um saber, uma arte de viver. A história visa ao conhecimento do passado. A linguística é a ciência da linguagem e da fala. A narrativa e a obra histórica são conteúdos e formas de pensamento. A língua é, em si mesma, o lugar desse pensamento, o seu suporte (Diagne, 2010, p. 247).

A presença das línguas africanas no Brasil se encontra fortemente nas comunidades do Candomblé, sendo elas, bantu, iorubá e fon. A linguagem oral no Candomblé é “uma palavra cantada com uma língua, cuja utilização é especializada, em um contexto que reproduz valores de civilizações africanas, no Brasil: é a palavra sagrada de origem africana” (Nogueira, 2008, p. 25). O mundo simbólico do Candomblé, sobretudo do Nagô-Ketu, tem como língua mais falada o iorubá. Os valores de civilização africanos podem ser encontrados no *corpus* literário de Ifá⁴, no *orikì* (evocação), *àdùrà*

² Adotar-se-á o termo CCTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados. Diante da perseguição, somos todos “macumbeiros” – no sentido negativo da palavra –, por isso é preciso que nos vejamos todos como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum (Nogueira, 2020, p. 138).

³ A palavra Orixás é a denominação para os povos iorubás, é válido mencionar que em outras tradições o nome para se referir às divindades africanas podem ser outro, como por exemplo inquices, para os povos bantu.

⁴ A palavra *Ifá* diz respeito ao sistema divinatório que foi construído pela divindade *Òrúnmilà*. O sistema divinatório tem

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

(reza) e *orin* (cântico). Dentro dessas estruturas narrativas é possível se deparar com a história, os elementos e a existência dos Orixás. Portanto, a palavra exerce um papel fundamental nas ritualidades.

Etnograficamente, o termo nagô era aplicado pelos Fon do Daomé a apenas um ramo dos descendentes dos iorubás da Federação da Cidade de Ifé que, anteriormente, haviam imigrado na região geográfica do atual Daomé e regiões circunvizinhas. Com as guerras escravocratas, os já então Daomeanos (Jeje) estenderam esta denominação a todos os reinos circunvizinhos e, depois, aos seus inimigos do Leste e Nordeste, mas empregando-a agora com a conotação pejorativa de *lixo*. A expressão nagô está atrelada à África Ocidental e concomitantemente aos falantes de iorubá. Levando-se em conta o fato de a língua utilizada nos Candomblés ser resultante do contato entre línguas das sociedades onde atualmente se localizam a Nigéria, o Benim e Gana e o português do século XVIII, o iorubá, atualmente falado na Nigéria, tem servido de base para o estudo do nagô (Nogueira, 2008, p. 25).

É importante destacar que, devido ao processo de colonização, que de forma sistemática separou a população africana para dificultar a comunicação, a língua africana, sobretudo o iorubá, nas comunidades tradicionais de terreiro, tem sido utilizada para os processos ritualísticos. A palavra é proferida para fins específicos, logo, não se tem a comunicação fluida em comparação à língua portuguesa.

Perdida a língua como meio de comunicação do cotidiano, só se conserva um riquíssimo repertório de vocábulos, de frases e textos ligados à atividade ritual. Constitui, hoje em dia, uma língua ritual, utilizada unicamente como veículo coadjuvante do rito. O sentido de cada vocábulo foi praticamente perdido; o que importa é pronunciá-lo na situação requerida e sua semântica deriva de sua função ritual (Santos, 1988, p. 7).

A tradição oral está presente durante milênios com a finalidade de transmitir a história, a religião, a ciência e a tecnologia, desempenhando um papel importante na construção histórica da África. Para alguns pensadores inseridos em práticas ocidentais, a oralidade em detrimento da escrita ocupa o lugar de desvantagem, e até mesmo pode ser vista como analfabetismo, entretanto, no contexto africano e nos terreiros, a oralidade ocupa um lugar de prestígio, que possibilita uma interação grupal de povos na cultura e práticas sociais (Sálami; Ribeiro, 2011, p. 226). É necessário pensar a oralidade para além de uma transmissão de enunciados. O conhecimento presente na tradição oral empreende um testemunho ocular e literário, para além de um conjunto de histórias de uma determinada época, “a memória de textos orais pode atingir os mais elevados níveis de abstração, como ocorre no caso dos depositários da oralidade, pessoas que são a ‘memória viva’ da África e a sua melhor testemunha” (Sálami; Ribeiro, 2011, p. 227).

A tradição da oralidade, sobretudo, em seu contexto histórico, “combina-se e une-se a expressões simbólicas de valor, para produzir um registro que os antropólogos qualificam de “mito” (Vansina, 2010, p. 155). Esses mitos têm como finalidade elucidar complexas narrativas que tratam

como finalidade instruir através da palavra, caminhos a serem evitados, novas encruzilhadas e tomadas de decisões. Nesse sentido, a palavra no sistema de *Ifá*, atua como transmutação de um estado para outro. Aquele que sabe ouvir, pode ser abençoado por *Ifá*.

também da origem de um povo descrevendo sistemas de valores, assim como um código secreto que precisa ser mantido na comunidade; sendo assim, “as tradições refletem tanto um ‘mito’, no sentido antropológico do termo, como informações históricas” (Vansina, 2010, p. 156). Nas interações de terreiro, de acordo com o valor civilizatório da hierarquia, os mais velhos são os detentores do vasto código linguístico. Desse modo, são responsáveis por passar de geração a geração os ensinamentos da cultura. Normalmente, os ensinamentos ocorrem no momento em que o terreiro entra em função para uma determinada tarefa e ritual.

Em resumo, sabe-se que no contexto ocidental a etimologia *hierarquia* está associada à relação de poder numa dualidade superior e inferior, e se estende à relação de gênero, pensando o feminino como sendo o outro do masculino, assim como, também, do ponto de vista racial e de classe. Na sociedade iorubá, o valor civilizatório da hierarquia não é estabelecido através de relações de poder de qualquer ordem. De acordo com Oyěwùmí (2021, p. 19), numa sociedade iorubá pré-colonial, a centralidade do corpo na perspectiva de machos e fêmeas não era fundamental para definir as hierarquias sociais. A nigeriana segue afirmando que a sociedade era definida fora desse mapa de gênero que estabelece uma relação central com a biologia na classificação social.

A hierarquia no Candomblé não diz respeito à subalternização e estratificação das relações. Os valores inseridos na hierarquia dialogam com a reciprocidade e o respeito, compreendendo a importância do caminho percorrido no sentido individual e no do coletivo. O caminho percorrido do mais velho serve de experiência para o mais novo através dos ensinamentos, das palavras e dos comportamentos na comunidade. Assim como o mais velho precisa ser respeitado, o mais novo merece o mesmo respeito.

As diversas categorias hierárquicas no Candomblé são respeitadas igualmente em seu tempo-território. Para além do espaço-terreiro-candomblé, é possível pensar a hierarquia como sendo uma ética do cuidado, do amor, do ensino e da admiração. Numa relação esposa e marido, não raro a esposa passa a exercer o lugar de mãe do marido, causando assim, um esvaziamento do seu lugar de esposa. O irmão mais velho precisa se manter em seu lugar como mais velho, se esforçando para contribuir enquanto irmão mais velho: “Um mais velho será amaldiçoado 12 vezes se não fizer o seu papel de mais velho com um mais novo. Será amaldiçoado 12 vezes se fizer mal a um mais novo”. É preciso considerar que, esse pensamento não é uma verdade absoluta, mas sim uma lição que tem como proposição manter a ordem e harmonia, elucidando que quando saímos do nosso lugar, criamos problemas para nós e para os outros.

Assim como na sociedade iorubá, é através da categoria hierarquia-senioridade⁵ que os papéis sociais internos são definidos dentro dos terreiros Nagô- Ketu. A esse respeito é válido mencionar que:

Outra diferença fundamental entre as categorias sociais iorubás e ocidentais envolve a natureza altamente situacional da identidade social iorubá. Na sociedade iorubá, antes da instalação forçada das categorias ocidentais, as posições sociais das pessoas mudavam constantemente

⁵ Com referência às atribuições do terreiro Nagô-Ketu do qual faço parte, há outra forma de determinar a função de cada pessoa no terreiro. Algumas pessoas são iniciadas para desempenhar a função de cargo.

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

em relação a com quem estavam interagindo; conseqüentemente, a identidade social era relacional e não era essencializada. Em muitas sociedades europeias, ao contrário, machos e fêmeas têm identidades de gênero decorrentes da elaboração de tipos anatômicos; portanto, homem e mulher são essencializados. Essas identidades essenciais de gênero nas culturas ocidentais estão ligadas a todos os compromissos sociais, não importando quão distantes estejam das questões de reprodução que tais empreendimentos possam ter. O exemplo clássico é que, por muitos anos, as mulheres não podiam votar apenas porque eram mulheres (Oyèwùmí, 2021, p. 20).

Outra questão importante a ser mencionada é que uma pessoa mais nova, numa configuração biológica, pode ser considerada como sendo uma pessoa mais velha, a partir de outra configuração de sentido, a iniciação, que será abordado na última seção. Por exemplo, atualmente a minha idade cronológica é vinte e nove anos, entretanto, a idade de iniciação são exatamente dois anos e três meses, logo, uma pessoa tendo como idade biológica quinze anos, mas, tendo sido iniciada há cinco anos, é considerada uma pessoa mais velha para os terreiros de Candomblé. Vale mencionar que, as minhas elucidações levam em consideração o meu caminho percorrido nas comunidades tradicionais de terreiro, ou seja, por alguma razão, algumas casas-terreiro podem ter outro modo de compreender a senioridade ou tempo de iniciação.

A senioridade é a principal categorização social que é imediatamente aparente na língua iorubá. Senioridade é a classificação social das pessoas com base em suas idades cronológicas. A prevalência da categorização etária na língua iorubá é a primeira indicação de que a relatividade etária é o princípio central da organização social (Oyèwùmí, 2021, p.80).

Para os iorubás a palavra está carregada de *aṣẹ-axé*, é através dela, como um fio condutor, que é possível obter sucesso ou fracasso, principalmente, do ponto de vista ético. Para obter êxito através da palavra é preciso enunciá-la no momento certo da ritualística, seja para evocar, saudar, suplicar, cantar e agradecer. Em resumo, o *axé* pode ser compreendido como uma força vital importante para atividades rituais. O *axé* pode ser adquirido, compartilhado ou até mesmo perdido a depender do comportamento adotado; deste modo, a melhor forma de manter essa força vital é através da aquisição gradual de conhecimentos, a fim de não desperdiçá-lo, compreendendo a sua importância e comprometendo-se com a boa conduta e justiça para favorecer o acúmulo de *axé*. É importante lembrar que, a transmissão de *axé* pode ocorrer através de processos ritualísticos, desde uma reza à uma iniciação. Os portadores desse *axé* são os babalaôs, os babalorixás e as ialorixás; os *oba*, reis; os *oṣó* e as *àjé* e os conhecedores de *òògùn*, práticas mágico-medicinais (Sálámì; Ribeiro, 2011, p. 43).

Para as comunidades de tradição oral, a palavra não pode ser utilizada como jogo de poder, sem prudência e sem limites. A palavra carrega a transformação de um estado para outro. Há uma conduta por aqueles que entendem o seu valor moral e fundamental para a comunidade. Assim como a palavra abençoa, ela também amaldiçoa, pois a palavra é vinculada e movida por *axé* e poder. Em um texto escrito a palavra perde o seu efeito, visto que é necessário a repetição constante para obter efeito sobre o que está sendo realizado.

Considerando que a palavra tem o poder de mudar o estado das coisas, as comunidades de tradição oral atuam através de diversos interditos com a finalidade de manter a ordem. Vale destacar aqui a mentira, como sendo um desses interditos. A mentira não é simplesmente um defeito moral, mas uma interdição ritual cuja violação impossibilitaria ao mentiroso o preenchimento de sua função (Hampaté Bâ, 2010, p. 177). A mentira destitui a magia de sua totalidade, na medida que configura um desvio de conduta. Não há como confiar o destino e o domínio da magia a uma pessoa sem caráter. Para a tradição africana, a mentira nos desvincula da nossa potência em *axé*: “a tradição africana abomina a mentira. Diz-se: cuida-te para não te separares de ti mesmo. É melhor que o mundo fique separado de ti do que tu separado de ti mesmo” (Hampaté Bâ, 2010, p. 177). A mentira impossibilita as trocas genuínas e nos destitui da confiança e da autoconfiança, gerando consequências devido à imprudência com o uso da palavra: “somente quem confia em si pode inspirar confiança nos demais e mostrar-se capaz de responder de modo positivo à confiança nele depositada” (Sàlámi; Ribeiro, 2011, p. 120).

A proibição da mentira deve-se ao fato de que se um oficiante mentisse, estaria corrompendo os atos rituais. Não mais preencheria o conjunto das condições rituais necessárias à realização do ato sagrado, sendo a principal estar ele próprio em harmonia antes de manipular as forças da vida. Não nos esqueçamos de que todos os sistemas mágico-religiosos africanos tendem a preservar ou restabelecer o equilíbrio das forças, do qual depende a harmonia do mundo material e espiritual (Hampaté Bâ, 2010, p. 177).

De fato, se faz necessário mencionar as consequências do mal uso da palavra, para que sejam mensuradas a complexidade e a seriedade da tradição oral, visto que o pensamento ocidental opera de forma tendenciosa ao pensar na corrupção das palavras e dos atos com a ausência do castigo, ainda que os textos escritos sejam os documentos que sofrem maior alteração, se formos pensar nos documentos apresentados pela polícia para marcar a torção eletrônica no corpo preto.

O *corpus* literário de Ifá é uma das mais importantes e vasta manifestação linguística da oralidade presente no contexto africano e em diáspora, aqui pensando o Candomblé Nagô-Ketu. É possível pensar em *Òrúnmilà-Ifá* como retomada ancestral, como sendo a possibilidade de imersão em um vasto campo do conhecimento oracular da sociedade iorubá. A palavra *òrúnmilà* refere-se à divindade, e a palavra *ifá* diz respeito ao sistema divinatório que foi construído pela divindade *òrúnmilà*. Um dos *orikis* de Ifá adverte que *òrúnmilà* é capaz de alterar a data da morte. Um dos mitos de Ifá conta que nasceu, na cidade de Ifé, eminentemente adivinhador e terapeuta que, por onde passava, ensinava os mistérios da adivinhação. Teve oito filhos e alguns discípulos. Dentre as diversas pessoas a que ensinou os fundamentos do jogo oracular, selecionou dezesseis pessoas, cujos nomes são idênticos aos dos *odús*, signos divinatórios.

Sabe-se que o *corpus* literário de Ifá contém 256 *odús*, sendo 16 *odús* maiores os principais, que são chamados de *Ojú Odù*, e 240 *odús* menores que são conhecidos como *Omọ Odù*. Reunidos, os *odús* compõem a narrativa de acontecimentos míticos e históricos, denominados *itàn*. A consulta com Ifá tem como finalidade compreender a vida do consulente, a fim de aconselhar e recomendar

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

padrões de comportamentos para viver em felicidade e afastar pensamentos de apequenamento e comportamentos desvirtuosos. Os capítulos/poemas de Ifá que são chamados de *esé*, através de formas poéticas e metafóricas guardam e determinam conhecimentos de todas as áreas, ensinando o caminho do equilíbrio e da importância da tomada de decisão. *Òrúnmilà-Ifá* é parte da criação de *Olódùmarè*, força criadora principal na construção do mundo. É a fonte da qual se originam os seres e os Orixás. É possível pensar a existência de Ifá como sendo determinante para viver em abundância e em estado de felicidade plena, no presente. A ideia de futuro como conjectura de possibilidade e causa, do que “é preciso fazer agora, para ser feliz depois” tem relação com o pensamento mítico cristão, para os iorubás, a felicidade precisa acontecer no hoje, através das escolhas e do destino trilhado. O *corpus* literário de Ifá se apresenta como uma filosofia de vida que possibilita alinhar os caminhos para o mercado das trocas positivas, a incumbência está na relação interpessoal do viver em sociedade, na medida que estabelece regras e interditos de inserção do indivíduo em sua comunidade.

Levando em consideração a discussão anterior sobre a tradição oral e a relação de mentira e integridade moral através da palavra, o *Odù Ofú-Òşé* presente em Ifá menciona que:

Aquele que mente será destruído pela mentira. Aquele que provoca a discórdia será destruído pela discórdia. A falsidade despojará o falso da força vital de que dispõe. A falsidade destruirá os falsos. Foram eles que adivinharam para *Àjàgùnmalè*, sábio supremo no òrun. Todos aqueles que trocam a verdade pela mentira serão levados para o òrun por *Àjàgùnmalè*. Não chamem o morto de vivo, nem chamem o vivo de morto. Quem chama o morto de vivo ou chama o vivo de morto será levado para o orun por *Àjàgùnmalè*. Não chamem uma mulher fértil de estéril, nem chamem uma mulher estéril de fértil. Quem chama uma mulher fértil de estéril ou chama uma mulher estéril de fértil será levado para o orun por *Àjàgùnmalè*. Não chamem o preto de branco, nem chamem o branco de preto. Quem chama o preto de branco ou chama o branco de preto será levado para o orun por *Àjàgùnmalè*. Orunmilá diz que prefere destruir o babalaô mentiroso, que engana a quem o procura em busca da verdade, e colocar em seu lugar outro babalaô que, embora não conheça tão bem a complexa sabedoria de Ifá, seja um homem leal. Orunmilá diz que prefere um homem que desconhece a sabedoria de Ifá a outro que, embora grande conhecedor desta sabedoria, seja falso e mentiroso (Sálami; Ribeiro, 2011, p. 324-325).

O *odú* em questão estabelece o vínculo e a importância com a verdade para com os saberes civilizatórios que estão contidos em Ifá, que de forma oral são ofertados como possibilidade de cura. A mentira, o mau caráter e a má palavra se apresentam como o adoecimento para trilhar o caminho. A boa palavra é ofertada como cura e possibilidade de retorno para uma nova encruzilhada. É preferível aquele que não sabe do que aquele que sabe e faz errado. O uso da má palavra por aqueles que escolherem trilhar o caminho de Ifá, babalorixás, ialorixás e babalaôs acabam não preservando a sua força vital *axé*. A narrativa enfatiza a responsabilidade com a fidelidade à verdade. É preciso destacar que Ifá e a cosmogonia de terreiro não trabalham com a noção de dogma e engessamento das possibilidades; Ifá é a própria confluência de possibilidades que permite interpretar a vida por diversos caminhos. A morte representada no *odú* pode ser interpretada como a morte social nas relações da

comunidade, aquele que mente se distancia da verdade e do seu *axé*, então, o seu discurso passa a não ter valor, visto que a mentira destrói e corrompe o mentiroso.

Cada *odu* apresenta uma questão a ser debatida. Normalmente, as questões são de âmbito social, visto que a comunidade estabelece o vínculo com a consulta oracular para obter abundância na terra. Se faz necessário salientar que abundância não diz respeito às questões capitalistas, a sociedade iorubá estabelece vínculos e virtudes para além do capital. Em alguns casos, na consulta a Ifá, não há retorno financeiro, visto que algumas pessoas não possuem recursos para pagar. A depender da consulta e do direcionamento apontado por Ifá, se for necessário e designado pelo jogo, o consulente pode obter a solução do problema de forma gratuita. Entende-se que a virtude para aqueles que possuem o conhecimento de Ifá transcende a ideia monetária de acúmulo de verbas.

No Candomblé por exemplo, no ritual público de entrega do cargo de babalorixá ou ialorixá, há o juramento de que, o sacerdote ou a sacerdotisa em quaisquer situações deverá atender uma pessoa com ou sem dinheiro sem nenhuma diferença, assim como, se for algum tipo de inimigo, a consulta e ajuda deve ser ofertada igualmente. Percebe-se que as comunidades de tradição oral são amparadas por outros códigos de conduta, a palavra é considerada uma virtude a ser mantida. Para além da ideia de verdade absoluta, a interpretação se dá por meio de provérbios, elucidações, comparações e coincidências. O conselho precisa fazer sentido para o consulente, o processo de interpretação emerge da análise da situação apresentada pelo consulente e pela solução apresentada por Ifá. Visto que o jogo é de cunho interpretativista, os *odús* presentes em Ifá não assumem um pensamento estanque, o seu sistema é aberto, amplo e contínuo. A narrativa oral estabelece vínculo com a ancestralidade marcada pela presença sócio histórica e relacional dos Orixás. Por exemplo, a presença do Orixá Xangô, que pode ser representado pelo *Odù Òbàrà*, pode expressar o interdito da mentira e da justiça, visto que Xangô faz fogueira com os ossos dos mentirosos e carrega sobre a sua cabeça a justiça. A mentira, por sua vez, pode ser interpretada como pior do que a morte, na medida que afasta o que mente de toda uma comunidade, tornando-o invisível. Nesse sentido, a mentira é a perda dos sentidos da coletividade e da aglutinação do viver em família, já que a sociedade iorubá estabelece a coletividade/comunidade como fator importante na sociedade, e a mentira destitui quem a profere desse valor, afastando-o de si e da comunidade.

É bom lembrar que o valor da tradição oral compreende a importância da fala e da escuta no mesmo nível. Na era ocidental do “não gostei, silêncio e bloqueio”, perdemos a capacidade de escutatória, sobretudo escutar um mais velho que percorreu uma encruzilhada diferente que pode nutrir o caminho do outro através dos ensinamentos para além da cosmogonia de terreiro. É possível pensar a escutatória como produção de cura numa sociedade doente e do imediatismo. Apenas uma parcela da sociedade não ouve, mas a grande maioria não foi ensinada e não aprendeu a escutar, sobretudo na era da conectividade e das publicações desenfreadas. A escutatória assume o lugar de cura, de conexão com o que o outro tem a dizer, escutar envolve uma postura de aprendizado e, principalmente, atua nas interações interpessoais na medida em que compreende que todos têm algo

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

importante a dizer. Quem escuta reflete, aprende valores e percepções a partir do lugar do outro, o que tem a ver com a troca necessária para que de fato haja uma harmonia na comunidade para além do discurso que se distancia da prática. Para que haja o lugar de fala, é necessário o lugar da escuta.

Na atualidade, esse distanciamento da compreensão da importância da relação dos mais velhos com os mais novos, o respeito à senioridade esvaziou-se e se encheu de uma visão preconceituosa, na qual o mais velho é visto como sendo um corpo inválido, incapaz e de produzir valores. É possível que essa percepção esteja ancorada numa sociedade que tem como princípio a produção de valores ancoradas no capitalismo, nesse sentido os mais velhos não recebem a mesma importância que os mais jovens e são jogados para esse lugar do incapaz, já que, do ponto de vista do capital, o corpo mais velho está distante do modelo de produção capitalista. E dentro das CTTro, esse corpo interpretado como incapaz e inválido pelas lentes ocidentais, é um corpo respeitado, porque compreendem-se e respeitam-se todas as encruzilhadas que marcam a importância da existência daquela pessoa na comunidade, como alguém que ainda tem algo a dizer e produzir valores tradicionais e culturais.

Para além do verbalismo, a tradição precisa estar amparada sobre uma “literatura oral que fornecerá detalhes sobre o passado, muito valiosos por se tratar de testemunhos inconscientes, e, além do mais, fonte importante para a história das ideias, dos valores e da habilidade oral” (Vansina, 2010, p. 142), daí a importância da categoria hierarquia-senioridade como sendo esse fio condutor de historicidade, experiência e tradição viva a ser mantida como literatura oralizada para os mais novos.

As interações, através da oralidade, traduzem ou modelam o tipo de comportamento que a comunidade estabelece a partir dos valores culturais que foram recebidos. Hampaté Bâ (2010, p. 189) afirma que, ainda que seja importante, a escola ocidental produz um tipo de conhecimento que não é utilizado no dia a dia, em detrimento do conhecimento herdado através da oralidade que, desde a sua fase inicial, encarna-se na totalidade do ser. Como mencionado anteriormente, há um código de conduta estabelecido pela tradição oral, aqueles que estão inseridos nas comunidades vivenciam a palavra a cada gesto como instrumento que potencializa a palavra sagrada, para além da religiosidade. Portanto, é simplista pensar a tradição oral como sendo meramente uma ferramenta de transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. A oralidade participa como instrumento que gera e forma uma comunidade, não se limita a história e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos.

A linguagem é, antes de tudo, uma instituição social e, como tal, constitui e é constituída pela cultura. Por causa da difusão da linguagem, é legítimo perguntar o que uma língua em particular nos diz sobre a cultura da qual deriva. A linguagem carrega valores culturais dentro de si (Oyèwùmí, 2021, p.80).

Referente às vivências no Candomblé Nagô-Ketu, percebe-se a oralidade como sendo a ferramenta que recupera e relaciona todos os aspectos da vida. A partir dessa realidade, aqueles que estão inseridos no pensamento cartesiano, que separa tudo em categorias bem definidas, podem achar caótica a não separação das experiências através da oralidade nos terreiros. O pensamento cartesiano defendido por René Descartes insiste que a mente é separada do corpo, sendo que, nas práticas de

terreiro, não há essa separação. Nas experiências de terreiros estão interconectadas o corpo e a mente, o espiritual e o material. É ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial fundada na iniciação e na experiência, nas quais a tradição oral conduz a comunidade à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo particular de sujeito, para esculpir a alma africana. A oralidade emerge da vida, que se liga ao comportamento cotidiano dos sujeitos da comunidade.

A vida nesse sentido está relacionada à compreensão de que fazemos parte de um todo: natureza, relação com a terra, com a agricultura, com o cultivo e com os animais. O comportamento cotidiano da comunidade, que tem a oralidade com um dos pilares da cultura africana, compreende que a vida não é algo abstrato; percebe-se a partir das vivências de terreiro uma visão de mundo distante do individualismo e fortemente marcada pela presença das interações e religamentos com as coisas em sua totalidade (Hampaté Bâ, 2010, p. 187).

2. A relação de poder através da linguagem

Como já sabemos, a língua pode ser compreendida como uma atividade coletiva, realizadora de ações através da interação social e cognitiva. As atividades humanas estão organizadas através da linguagem, que dá forma, organização e interação. As interações estão vinculadas a uma certa atividade sociocultural, se distanciando de forma relativamente estabilizada. Portanto, a linguagem em sua verdadeira natureza é a interação sócio verbal. Com essa afirmação, é possível entender que a humanidade está dentro de um contexto social e a linguagem pode ser compreendida como ideológica. Assim, com essa concepção temos a linguagem primordialmente como interação: “a linguagem, em outras palavras, não é mais um simples instrumento, mas um fenômeno poderoso em si, alheio à vontade humana e, frequentemente, às suas intenções (e pretensões) conscientes (Rajagopalan, 1996, p. 113). A linguagem, enquanto ação, é considerada performativa, cujos efeitos marcam as vidas e o mundo social (Melo, 2022, p. 299).

Em minhas experiências no Candomblé Nagô Ketu, do qual faço parte, a linguagem atua como transformação, a palavra exerce a ação de transformar as coisas através das ritualidades.

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

Figura 1: Lavando a cabeça (21/12/2019)



Fonte: Arquivo pessoal do autor

No mês de dezembro de 2019, no período da manhã, estava sendo iniciado o procedimento para o ritual do *Bori*. Nesse ritual, a ialorixá reza para *Orí*⁶ e para o Orixá Xangô, no qual fui iniciado. A consagração tem como finalidade alimentar a cabeça para os próximos rituais, isso acontece a partir da palavra, do banho de folhas e das oferendas que são oferecidas à cabeça. A reza, que ocorre de forma repetitiva, tem como finalidade nos conectar com o nosso *Orí* e nosso Orixá. Vale lembrar que, em alguns terreiros de Candomblé, o iniciado participa desse ritual em transe. Isso ocorre através das palavras que são proferidas pela ialorixá ou pelo babalorixá. Aqui destaco um dos aduras de Xangô que narra a sua existência na terra, relatando as suas conquistas como rei de *Òyó* e o seu casamento com *Oyá*, assim como o seu poder do trovão e do fogo. O adura também destaca a assertividade de Xangô no que diz respeito às injustiças. Nesse sentido, talvez, os aduras servem também como forma de nos aproximarmos das virtudes do nosso Orixá, por exemplo, uma pessoa iniciada para Xangô precisa assumir os comportamentos desse Orixá dentro e fora dos terreiros, viver conforme os seus princípios. Aqui destaco o adurá de Xangô:

Oba ìró l'òkó

Rei do trovão

Oba ìró l'òkó

Rei do trovão

Yá ma sé kun ayinra òje

⁶ *Orí* pode ser compreendido como cabeça, mas seu sentido literal não se limite a questões físicas como crânio, mas sim o seu interior, a consciência. O efeito ou ação do ritual do *Bori* e, conseqüentemente, a reza para *Orí*, está no efeito performático através da palavra evocando a cabeça para uma consciência plena, não adoecimento mental e discernimento.

Encaminha o fogo sem errar o alvo, nosso vaidoso *Òje*
 (*Aganju/Ogodo/Afonjá*) *òpó monja le kòn.*
 (*Aganju/Ogodo/Afonjá*) alcançou o Palácio Real
Okàn olo l'Oyá
 Único que possuiu *Oyá*
Tobi fori òrìsà
 Grande Líder dos Orixás
Oba sorun alá alàgba òje
 Rei que conversa no céu e que possui a honra dos *Òje*
Oba sorun alá alàgba òje
 Rei que conversa no céu e que possui a honra dos *Òje*

(Santos, 2022, p. 46)

Levando em consideração que as palavras agem, na medida em que são pronunciadas através das repetições, é possível afirmar que essa prática está permeada de atos performativos que assumem a função de ação através dessas repetições. Austin (1990, p. 26) propõe um diálogo acerca dos atos de fala que concebe a linguagem como ação. Em sua concepção, a linguagem não tem função descritiva, visto que a linguagem é ação; mais do que registros enunciativos, ela é prática, portanto, é compreendida como performativa. A fala exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, age e atua sobre o interlocutor, por isso é analisada como performativa. No contexto das CTTro, vale salientar que:

Para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo. Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é porque sua harmonia cria movimentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação (Hampaté Bâ, 2010, p. 174).

Austin (1990, p. 26) concebe uma classificação acerca dos atos de fala: o ato locucionário corresponde ao ato de pronunciar um enunciado/frase; o proferimento de uma sentença. O ato ilocucionário corresponde à ação que o locutor realiza ao enunciar algo, podendo ser ordenativa, convidativa, ameaçadora etc., ou seja, a intenção do proferimento. Nesse caso, a função comunicativa se dá através da necessidade em transmitir uma significação de determinado enunciado. Já o terceiro, o ato perlocucionário, diz respeito aos efeitos do segundo; ações que se obtêm com o proferimento.

Os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários não são uma nova teoria dos atos de fala. Austin (1990, p. 26) teve a necessidade de categorizar na medida em que compreendeu as diversas formas de ação através da fala. As ações dos atos de fala podem ser realizadas de formas

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

diferentes, deste modo se fez necessário distinguir as diversas dimensões que um ato de fala possui, ou seja, uma única locução pode realizar diferentes atos de fala. Percebe-se que a finalidade dos atos de fala não consiste na análise da estrutura de uma frase com os elementos constitutivos, sujeito e predicado, mas das condições sob as quais essas palavras estão sendo utilizadas, suas consequências e seus efeitos.

Os atos performativos, através dos processos ritualísticos das CTTro, nos vinculam a uma ética, ancestralidade e identidade africana-negra, na medida em que são nesses espaços que são mantidos “o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (Munanga, 2020, p. 12). Ainda que a compreensão da língua africana não ocorra em sua totalidade, o uso performático nas ritualidades assume a construção e o elo a uma identidade negra. Em relação a esse contexto:

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados. Isso também fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionista, por meio da qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua. E a performatividade, particularmente em sua relação com a noção de desempenho, possibilita modos de compreender como as línguas, as identidades e os futuros são recriados (Pennycook, 2006, p. 82).

O sujeito é performativo, ou seja, é uma produção ritualizada, uma reiteração ritual de normas que não o determinam totalmente. Essa incompletude possibilita o processo de ruptura e a inscrição de novos significados e, conseqüentemente, a mudança de práticas e contextos. Em outras palavras, o sujeito está em processo, que é construído no discurso pelos atos que executa.

A teoria dos atos de fala e a performatividade contribuem para pensarmos a linguagem em termos não essencialistas referente à construção da identidade. A identidade não preexiste à ação; antes, ela existe através da ação, entre a cultura e a linguagem, nas performances sociais e culturais, portanto, as identidades são moldadas a partir dos contextos – formas de compreender como as subjetividades são interpeladas para o ser. É nas práticas performativas de reiteração que se dão, através das dimensões simbólicas da linguagem e da cultura, as relações; a partir de então os corpos tornam-se passíveis de serem pensados.

As colocações abordadas através dos atos de falas performáticos nos fazem pensar numa morte do sujeito, sendo esse o processo de desconstrução e ressignificação do sujeito formado por ideologias hegemônicas. Desconstruir não é negar ou dispensar, mas abrir ao questionamento e, talvez mais importantemente, abrir um termo, uma reutilização e reaplicação que previamente não estava autorizada. Então, claramente, a morte desse sujeito não é o término da agência, da fala ou do debate político. A morte é vista aqui como re-ontologização através dos atos performativos que envolvem a linguagem.

Ainda referente às proposições de Austin (1990, p. 23), o filósofo analisa os proferimentos performativos, afirmando que uma declaração não pode ser compreendida como tendo a função de meramente descrever um estado de coisas ou declarar um fato: “nem todas as declarações verdadeiras ou falsas são descrições, razão pela qual prefiro usar a palavra ‘constatativa’” (Austin, 1990, p. 23). Nesse sentido, Austin compreende que a linguagem em seu uso geral está ancorada em duas questões, enunciados constativos e enunciados performativos. Os enunciados constativos têm a função de constatar a realidade através de frases declarativas, como por exemplo, “o ser humano tem sangue”. Referente aos enunciados performativos, em determinadas condições sociais eles têm a função de proferir ações, como é o caso do “batizo”, proferido pelo sacerdote religioso no momento da cerimônia de batizado, assim como, “aceito”, proferido no decurso de cerimônia de casamento. Percebe-se, então, que esses proferimentos estão além de meras descrições e declarações do que está sendo praticado, são considerados proferimentos performativos, na medida em que falar “aceito”, não está relatando um casamento, mas sim oficializando o casamento a partir de proferimento que lhe confere uma ação-performativa. Segundo Austin (1979, p. 182):

Quando examinamos o que se deve dizer e quando se deve fazê-lo, que palavras devemos usar em determinadas situações, não estamos examinando simplesmente palavras (ou seus “significados” ou seja lá o que isto for) mas sobretudo a realidade sobre a qual falamos ao usar estas palavras - usamos uma consciência mais aguçada das palavras para aguçar nossa percepção dos fenômenos (Austin, 1979, p. 182, tradução Danilo Filho).

Considerando a ação/poder das palavras e a importância da fala na CTTro, se faz necessário elucidar um dos proferimentos performativos mais utilizados no Candomblé de Nação Nagô-Ketu, assim como a sua intenção e o objetivo.

Tabela 1: Proferimento discursivo mais utilizado no Candomblé

Locucionário	Proferimento	Orixá no <i>Ori</i>
Ilocucionário	Intenção	Incorporação
Perlocucionário	Ação obtida	Orixá se faz presente na matéria

Fonte: Elaboração do autor

Ainda que a incorporação seja importante, se faz necessário mencionar que os Orixás estão presentes para além dos movimentos performativos através da incorporação. As divindades existem para além da incorporação. Um ponto que cabe a ser destacado é que a incorporação ocorre em momentos específicos. No quarto de santo, que chamamos de *runkó* ou camarinha. No momento do *xirê*, em formato de roda, cantamos e dançamos as músicas dos Orixás, reverenciando cada momento, até que em algum momento ocorre a incorporação. É importante enfatizar que a incorporação ocorre de diversas maneiras, através do proferimento performativo, através do instrumento chamado *adjá*

O contexto linguístico das comunidades tradicionais de terreiro

ou *sèré* (xére). Em alguns casos, o babalorixá ou ialorixá, utilizam os instrumentos e o proferimento performativo ao mesmo tempo, mas, na ausência desses instrumentos, a incorporação ocorre do mesmo modo.

O proferimento é a sentença em si, a fala do babalorixá ou ialorixá. A intenção é que o Orixá se faça presente através do corpo. A ação obtida se dá na incorporação do Orixá através da matéria. O falante profere sentenças com um significado (ato locutivo), com uma determinada intenção ou força (ato ilocutivo), para atingir um objetivo (ato perlocutivo). A sentença “Orixá no *Orí*” pode ser tomada como equivalente a “Orixá incorpore no *Orí* ou corpo de determinada pessoa”, uma perlocução na locução, através da fala. Outras questões a serem consideradas são: Quem diz? Tem autoridade? Para quem diz? A relação é adequada? Onde diz? O local é adequado? Quando diz? O momento é adequado? Como diz? Usou as palavras corretas?

Em suas proposições Austin (1990, p. 26) percebe a importância da fala para além da comunicação. Para ele, as palavras têm poder e força de ação, assim como nas CTTro. Levando em consideração os questionamentos acima, o proferimento de um ato só tem efeito se for aplicado ou efetuado por uma autoridade discursiva de terreiro. O proferimento, que tem como finalidade incorporar/chamar uma determinada divindade no *Orí* de uma pessoa iniciada, no meu caso, para o Candomblé Nagô-Ketu, se dá através dos cargos da casa, aqui destaco apenas o babalorixá e ialorixá. Por exemplo, se uma pessoa que não faz parte do Candomblé proferir essa sentença para uma pessoa iniciada, a força perlocucionária será nula, visto que não há autoridade, portanto não há uma relação adequada.

O processo de iniciação, que na maioria das vezes consiste em 21 dias, está permeado por diversos atos performativos. É importante mencionar que, o quantitativo de dias pode sofrer alterações a depender da nação e de situações específicas de cada terreiro ou de cada pessoa. O processo iniciático que resultará na saída do iaô (*Ìyàwó*) está permeado por diversos processos performativos, desde o momento do bolonan, que consiste em bolar⁷ no chão através do transe indicando a necessidade de iniciação, até o momento da saída⁸. Durante o recolhimento, o filho de santo, que permanece no *runkó*, aos cuidados da ialorixá ou do babalorixá, e dos irmãos mais velhos da casa, aprende as rezas dos orixás, os cânticos, as rezas para comer, o horário para dormir, como se comportar no terreiro entre outras coisas. Como mencionado anteriormente, a palavra cantada no terreiro tem como finalidade praticar ação de transmutar as coisas, no caso de oferendas como dendê, pombo, galinha, há cânticos específicos para cada um, transformando-os em *epó*, *eyele* e *adié*, esses nomes em ioruba, recebem um novo significado após o momento de ritualização através da palavra, é sagrado e importante para a comunidade de terreiro. A oferta para o Orixá ocorre apenas quando está sendo cantado, a palavra enquanto ação purifica o que está sendo ofertado e torna-o pronto para ser consumido pelo Orixá

⁷ O ato de bolar no santo anuncia o desejo daquele Orixá de ser iniciado naquela casa. Bolar é o efeito de rolar para um lado e para o outro e depois parar, quando o sacerdote passa a perna por cima, dando início à cerimônia de recolhimento do novo iaô.

⁸ Por questões éticas, não é possível mencionar os detalhes desse processo iniciático.

ou apresentado para o Orixá. O poder da palavra está no proferimento discursivo, visto que o mel é apenas mel se não for cantado por uma autoridade religiosa, assim como, o *iaó* não poderá tornar-se *iaó* se a pessoa encarregada de preparar todos os passos da iniciação não tiver passado por todos os processos que a torne uma autoridade confirmada perante a Orixá.

Outro fato importante a ser mencionado durante o processo de iniciação é o nome que é destinado a pessoa que está recolhida no momento da saída. O nome ou *orunkó* (*orúkò*) é apresentado pelo filho de santo em transe e também pode ser considerado como indicativo de que tudo ocorreu bem durante o recolhimento. A partir daquele momento, a pessoa passa a ter outro nome para as pessoas de terreiro. Esse nome carrega elementos do Orixá e, no caso do Candomblé de Nação-Ketu, em que é a língua é em iorubá, os mais velhos costumam dizer que a partir daquele momento a pessoa morreu e nasceu novamente, visto que o recolhimento simboliza o nascimento de um *iaó* e o *runkó* é considerado o útero que está gerando mais um novo *iaó*.

Algumas considerações

A discussão em questão se faz necessária para elucidar que a oralidade presente nas CTTro não deve ser analisada como mera comunicação ou declaração de um contexto histórico ou ritualístico, mas sim como proferimentos discursivos que têm poder de transformação. Os atos performativos, através da oralidade, estão presente em diversos ritos, desde o momento em que entramos no terreiro e saudamos os Orixás até o momento em que estamos recolhidos para sermos iniciados para uma determinada divindade. Convém salientar que, para viver os valores tradicionais civilizatórios, não é necessário se iniciar para a CTTro. Atualmente, é possível ter acesso a esses saberes através das literaturas escritas pelas pessoas que fazem parte de uma determinada comunidade. Mas vale lembrar que, ainda que o acesso a esses valores esteja sendo difundido, sobretudo, nas redes sociais, através de ialorixás, babalorixás e iaôs, que se empenham em difundir outro tipo de conhecimento igualmente válido, mas a totalidade desses saberes não se limita ao que está exposto nas literaturas e nos meios de comunicação. O terreiro é uma enciclopédia viva, que mantém, através da tradição oral, os saberes em movimento. Esses saberes levam em consideração outros sentidos, ou, como menciona Oyèwùmí (2021, p. 69), outra cosmopercepção.

A cosmopercepção ou sentido de mundo está diretamente ligado às relações sociais da sociedade iorubá, que estabelecem outras formas de sentir o mundo. O pensamento cartesiano ocidental, que pensa uma coisa e por consequência exclui outra possibilidade de ser, não era empregado na sociedade iorubá antes da colonização. Como exemplo, o binarismo homem e mulher e as hierarquias através do gênero não eram uma realidade. A categoria senioridade estabelecia os papéis a serem assumidos na sociedade, assim como também ocorre nas CTTro, com o respeito aos mais velhos, reconhecendo que a tradição de terreiro ainda existe devido a resistência dos mais velhos. Nesse sentido, nos distanciamos da cosmovisão ocidental que marca os mais velhos através de uma limitação física e de incapacidade – um fardo a ser carregado. Recorremos aos saberes civilizatórios, como fonte de uma nova forma de

O contexto lingüístico das comunidades tradicionais de terreiro

pensar, ser, existir, agir e se relacionar num coletivo que compreende as individualidades não como excludentes, mas como essenciais dentro de uma sociedade plural.

Referências

AUSTIN, John. *Philosophical Papers*. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Oxford: Clarendon Press, 1979.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. *História geral da África*, v. 1, pp. 167-212, 2010.

MELO, Glenda Cristina Valim de. Performatividades Interseccionais. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). *Suleando conceitos em linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras*. 2022, pp. 299-304.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. *A palavra cantada em comunidades-terreiro de origem Iorubá no Brasil: da melodia ao sistema tonal*. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2020.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, LP (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*, pp. 85-105.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Austin do qual a Lingüística Não Tomou Conhecimento e a Lingüística com a qual Austin Sonhou. *Cadernos de estudos lingüísticos*, v. 30, 1996.

SÀLÁMÌ, Sikiru; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Exú e a ordem do universo*. São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a Morte: Pàde, Àsèsè e o Culto Égun na Bahia*. 5. ed. Tradução da Universidade Federal da Bahia. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Erikson Bruno Mercenas. *Nós falaremos por nós: uma encruzilhada autoetnográfica sobre a construção da identidade negra a partir das comunidades tradicionais de terreiro*. 2022.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. *História geral da África*, v. 1, pp. 157-179, 2010. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília: Unesco, 2010.

“O POVE UNIDE JAMAIS SERÁ VENCIDE”: METAPRAGMÁTICAS DE VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA NO X

“O POVE UNIDE JAMAIS SERÁ VENCIDE”: METAPRAGMATICS OF LINGUISTIC-DISCURSIVE VIOLENCE ON X

Rodrigo Albuquerque¹

Gabriela Cristina de Souza Lopes²

RESUMO

Considerando que as comunidades LGBTQIA+ testemunham recorrentes estratégias de deslegitimação quanto ao uso da linguagem não-binária em interações mediadas *on-line* que afetam não apenas a escrita, por si só, mas também ameaçam a própria existência, visamos analisar de que modo a ironia deslegitima o uso da linguagem não-binária e, portanto, constrói metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no X (antigo *Twitter*). No âmbito teórico, aventamos um debate concernente às ideologias linguísticas, às metapragmáticas, à proxêmica linguístico-discursiva e à impolidez na formulação de um *framework* para o estudo da violência linguístico-discursiva entre os domínios da Sociolinguística Interacional e da Pragmática, inter-relacionando esse conjunto teórico às discussões na esfera da linguagem não-binária. No âmbito metodológico, apresentamos os procedimentos adotados nesta pesquisa, orientados por um enquadre netnográfico, crítico e, sobretudo, qualitativo, que envolvem a seleção de uma interação: uma *thread* e os comentários (em reação à *thread*) que abordam a relação entre a prova de redação do Enem e o emprego da linguagem não-binária. No âmbito analítico, evidenciamos que os/as interagentes usaram a ironia não só para deslegitimar o uso da linguagem não-binária na construção de metapragmáticas de violência linguístico-discursiva (interagentes A, B e E), mas também para legitimar tal uso (interagentes C e D). Reiteramos, por fim, ser primordial o desenvolvimento de uma consciência metapragmática para diagnosticar violências e, assim, referendar escolhas léxico-gramaticais não binárias que se alinham às constituições identitárias de pessoas igualmente não binárias.

PALAVRAS-CHAVE: Violência linguístico-discursiva. Linguagem não-binária. Ironia. X.

ABSTRACT

Considering that LGBTQIA+ communities witness recurring delegitimization strategies regarding the use of non-binary language in online-mediated interactions, which not only affect writing per se but also threaten their existence, we aim to analyze how irony undermines the use of non-binary language and constructs metapragmatics of linguistic-discursive violence on X (formerly *Twitter*). Theoretically, we engage in a debate concerning linguistic ideologies, metapragmatics, linguistic-discursive proxemics, and impoliteness in formulation a framework for the study of linguistic-discursive violence within the Interactional Sociolinguistics and Pragmatics domains, interrelating this theoretical set to discussions in the scope of non-binary language. Methodologically, we present the procedures adopted in this research, guided by a netnographic, critical and qualitative framework, involving the selection of an interaction: a thread and the comments (in response to the thread) addressing the relationship between the Enem essay test and the use of non-binary language. Analytically, we demonstrated that the interactants used irony not only to delegitimize the use of non-binary language in the construction of metapragmatics of linguistic-discursive violence (interactants A, B, and E)

¹ Universidade de Brasília (UnB), rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5279-4311>.

² Universidade de Brasília (UnB), bsb.gabriela.lopes@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-3979-7227>.

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

but also to legitimize such use (interactants C and D). Finally, we reiterate the importance of developing a metapragmatic awareness to diagnose instances of violence and endorse non-binary lexical and grammatical choices that align with the identity constitutions of equally non-binary people.

KEYWORDS: Linguistic-discursive violence. Non-binary language. Irony. X.

1. Considerações iniciais

Para muitos campos do saber, no que tange aos estudos da língua(gem), beira ao truísmo a ideia de que a língua transcende a expressão de um sistema abstrato e divorciado das projeções ideológico-identitárias de sujeitos em interação. A díade língua e discurso molda um *esqueleto externo* que encapsula “... processos socioculturais de natureza lingüístico-discursiva e político-ideológica”, adquirindo, implícita ou explicitamente, função metapragmática (Signorini, 2008, p. 117). A língua é ideologicamente saturada (Bakhtin, 2010), visto que as formas linguísticas acionam as perspectivas ideológico-identitárias de interagentes inscritos/as em distintas práticas socioculturais. Sob essa perspectiva, dada questão linguística jamais será *mera* questão linguística, uma vez que “qualquer que seja o ponto de que se parta para entender uma língua, sua constituição reflete a relação de poder da sociedade que a utiliza” (Carvalho, 2022, p. 125).

Não é incomum que emergjam de tais práticas socioculturais discursos que invalidam a diversidade linguística. Com frequência, as interações mediadas *on-line* (Thompson, 2018) são permeadas por argumentos irônicos – como: *use linguagem neutra lá no Enem, afinal o pove unide jamais será vencide* – que, sob o disfarce de defesa do bom uso da língua, regimentam metapragmáticas de violência linguístico-discursiva. Enunciados assim não somente validam a expressão da norma curta (Faraco, 2008) e, assim, invalidam o *iceberg* ideológico denominado norma oculta (Bagno, 2013), como, em especial, violentam interlocutores/as que, no âmbito da superdiversidade (Vertovec, 2006), têm as trajetórias e as necessidades particulares ameaçadas.

Sob essa ótica, interações permeadas por vestígios de linguagem não-binária³ aventam debates que transcendem os domínios linguísticos – embora, muitas vezes, os argumentos se situem em tais domínios – para construir verdadeiras lutas metadiscursivas (Silverstein; Urban, 1996) que fazem emergir uma postura colonial em relação aos modos não só de falar, mas principalmente de ser. Enunciar que a gramática está sendo assassinada e precisa ser defendida pelos/as policiais da língua significa veementemente negar que a língua é, na metáfora de Bagno (2001), rio caudaloso e vivo; assim como que “qualquer grupo social apresenta, no âmbito do dialeto que lhe é próprio, normas linguísticas que lhes são também próprias” (Mattos e Silva, 2004, p. 71), uma vez que cada grupo social tem, invariavelmente, sujeitos com necessidades interlocutivas particulares. Mais que negar

³ Embora seja relativamente consensual a expressão *linguagem neutra*, por fazer referência ao gênero [gramatical], concebemos que ela aciona metapragmáticas que, ao visibilizarem a luta por legitimação gramatical, opacificam a luta por legitimação, a um só tempo, linguístico-discursiva e político-ideológica de corpos que são constantemente violentados, perspectivando, insuficientemente, o debate relativo ao gênero [social]. Assumimos que *linguagem não-binária* faz emergir uma agência identitariamente mais marcada. No entanto, iremos manter, neste texto, as expressões (*linguagem neutra/não-binária*) em consonância com o uso dos/as autores/as eventualmente citados/as.

a diversidade [na diversidade] (Vertovec, 2006), tal postura nega a diversidade que incomoda. Ou melhor, nega a existência de um/a usuário/a que, inscrito/a em uma sociedade superdiversa (Vertovec, 2006), incomoda.

A partir do pressuposto de que as comunidades LGBTQIA+ foram/são, frequentemente, vulnerabilizadas, sobretudo no período (pós)pandêmico, e que o *Twitter*⁴ inscreve os sujeitos em cenário de potencial violência linguístico-discursiva (Albuquerque; Sousa, 2022), tendo em vista o estatuto interacional das redes sociais – as interações mediadas *on-line* são constituídas por tempo e espaço estendidos, reduzido leque de pistas simbólicas, caráter dialógico, e interação de muitos/as para muitos/as (Thompson, 2018) –, almejamos analisar de que modo a ironia deslegitima o uso da linguagem não-binária e, por conseguinte, constrói metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no *X* (antigo *Twitter*).

Adensa, ainda, essa justificativa a análise de Oliveira *et al.* (2020), a partir do Coletivo #VoteLGBT, em que constatam que violências motivadas por LGBTIfobia se aprofundaram tanto nas residências quanto nas ruas, muitas delas incentivadas pelo discurso de representantes do governo e pelas famílias que não aceitam expressões de diversidade dissonantes do modelo cisheterossexual. Logo, combater violências agudas (durante a pandemia) e crônicas (após a pandemia) envolve proteger existências, dado que pessoas LGBTQIA+ vivenciam situações de violência que transcendem a mera troca de ofensas em redes sociais. Tais violências não apenas vulnerabilizam o falar, mas também vulnerabilizam o ser e o existir.

A seguir, discorreremos, na segunda seção, sobre as noções de ideologias linguísticas (Silverstein, 1979; Woolard, 1998; Irvine; Gal, 2000; Blommaert, 2014), metapragmáticas (Silverstein, 1976, 1979, 1993, 2003; Signorini, 2008; Silva; Alencar, 2013; Fabrício, 2014, 2016; Pinto, 2019), proxêmica linguístico-discursiva (Albuquerque; Muniz, 2022) e impolidez (Lakoff, 1973; Leech, 1983; Brown; Levinson, 1987; Culpeper, 1996; Eelen, 2001; Watts, 2009; Haugh, 2007; Bousfield, 2008; Grainger, 2011; Kádár; Haugh, 2013; Haugh; Culpeper, 2018; Blitvich; Sifianou, 2019; Blitvich, 2021). A partir desse conjunto teórico, buscaremos – entre os domínios da Sociolinguística Interacional e da Pragmática – sugerir um *framework* para o estudo da violência linguístico-discursiva.

Na sequência, daremos breve tratamento teórico aos estudos relativos à linguagem não-binária (Borba; Lopes, 2018; Lau; Sanches, 2019; Barbosa Filho; Othero, 2022; Bentes *et al.*, 2022; Carvalho, 2022; Othero, 2022; Possenti, 2022; Signorini; Lucena, 2023), na terceira seção, com especial destaque para a inter-relação dessa temática com cenários de violência linguístico-discursiva. Na quarta seção, faremos menção aos procedimentos de pesquisa, que se orientam tanto por uma episteme exclusivamente qualitativa (Mason, 2002; Flick, 2009; Stake, 2011; Minayo, 2017) quanto pela combinação da Netnografia (Kozinets, 1997, 2014) e da Análise de Discurso Crítica (Bessa; Sato, 2018), de modo que possamos, a partir desses dois métodos, contemplar, respectivamente, a dinâmica

⁴ Embora o nome atual da rede social seja *X*, manteremos *Twitter* quando a plataforma for assim denominada por autores/as eventualmente citados/as neste artigo.

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

das relações em ambiente virtual e um olhar crítico para o problema social, que é a emergência da violência linguístico-discursiva no X. Na quinta seção, analisaremos uma interação que relaciona o uso da linguagem não-binária com a prova de redação do Enem – a *thread*⁵ e os comentários em reação à *thread* – (des)legitimando usuários/as que se manifestam por meio de recursos linguístico-discursivos não-binários.

2. Metapragmáticas de violência linguístico-discursiva: um olhar sociointeracional

Nesta seção, apresentaremos um debate relativo à violência linguístico-discursiva, a partir da relação entre as ideologias linguísticas, as metapragmáticas, a proxêmica linguístico-discursiva e a impolidez. Se “qualquer configuração linguística é potencialmente indexical” (Silverstein, 1979, p. 206), é preciso reconhecermos que tudo o que falamos ou escrevemos – em interações orais, escritas ou digitais – aponta para determinado contexto. Logo, os sentidos decorrem da convergência entre o cotexto (o posto) e o contexto (o pressuposto) – isto é, das informações disponíveis na explicitude e das informações inferidas na implicitude. Seja na explicitude, seja na implicitude, tais informações são acessadas a partir das experiências dos/as interagentes, em decorrência das dimensões objetivas e subjetivas que integram a composição dos contextos (Van Dijk, 2012) a que tais interagentes se afiliam.

Segundo Blommaert (2014, p. 68), “... as ideologias linguísticas são crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação”, congregando formas/funções linguísticas e quadros mais amplos de comportamentos. No campo das ideologias linguísticas, destacamos que os/as usuários/as da linguagem (i) desempenham significados, valendo-se da língua como *um* modo de produção de significado (Blommaert, 2014); (ii) moldam a própria compreensão sobre o uso das variedades linguísticas em dado campo sociolinguístico (Irvine; Gal, 2000); e (iii) conectam a experiência na língua(gem), por meio de representações implícitas e explícitas, à identidade, à estética, à moralidade e ao conhecimento (Woolard, 1998). Em síntese, essas ideologias encapsulariam “quaisquer conjuntos de crenças sobre a língua articulados pelos/as usuários/as como racionalização ou justificação de estrutura e de uso linguístico percebidos” (Silverstein, 1979, p. 193).

Esses significados indexicais (ideológicos) constroem metapragmáticas, na medida em que, consoante Blommaert (2014), nos comunicamos não só *em*, mas também *sobre* a nossa comunicação. Logo, as metapragmáticas geram uma calibragem pragmática (Silverstein, 1993); acionam uma espécie de reflexividade (Fabrício, 2014); orientam a interpretação (Pinto, 2019); representam, por meio de signos, o nosso modo de estar-no-mundo (Silva; Alencar, 2013); descrevem, avaliam, condicionam, orientam e regulamentam os usos da linguagem (Signorini, 2008); articulam as dimensões referencial e não referencial (Fabrício, 2016; Silverstein, 1976); e congregam enquadres microssociais e macrossociais (Silverstein, 2003).

⁵ Rocha e Montalvão Neto (2021, p. 2) definem *threads* como “uma nova forma de processo argumentativo, a partir do qual os usuários da rede social defendem os seus pontos de vista sob diferentes aspectos”.

A noção de proxêmica linguístico-discursiva (Albuquerque; Muniz, 2022) decorre da convergência entre os conceitos de proxêmica (Hall, 1963) e de proxêmica verbal (Carreira, 1997). O primeiro diz respeito à regulação das distâncias interlocutivas (dimensão espacial): marcações posturais, orientações espaciais, manifestações cinésicas, direcionamento de olhar, contato físico, sensação térmica, percepção olfativa e volume de voz (Hall, 1963). O segundo, por sua vez, diz respeito à proposta de Carreira (1997), que consiste na transposição metafórica do primeiro conceito (relações espaciais) para a instância verbal (relações não-espaciais). Ao conceber que as distâncias interlocutivas se estabelecem no plano verbal, a autora (1997) elenca três fatores que influenciam a regulação de tais distâncias, a saber: a (as)simetria das interações, a projeção dos sujeitos no mundo e o uso de polidez linguística.

A partir da contribuição de ambos os conceitos, Albuquerque e Muniz (2022, p. 8591) sugerem que a proxêmica linguístico-discursiva se constitua como “... mecanismo que regula as distâncias estabelecidas/construídas pelos/as interagentes tanto nas dimensões materiais (cotexto) quanto nas dimensões subjetivas (contexto), o que engloba, por conseguinte, instâncias verbais e não verbais”. Assumem, ainda, que o chamamento *tia* seria um exemplo de redução da distância interlocutiva na cultura brasileira, mas que, conforme o contexto, poderia ter sentido afetivo ou pejorativo (Albuquerque; Muniz, 2022). Ao analisarem uma charge, as colaboradoras de pesquisa avaliaram que o uso de *tia* parecia “... desafiar, debochar, provocar, desautorizar, romper hierarquias pressupostas na relação, despessoalizar [...] e destituir a pessoa de seu lugar de fala” (Albuquerque; Muniz, 2022, p. 8598), o que colaborou para a conclusão de que a redução interlocutiva – na análise feita – se relacionava, de algum modo, à violência.

No que tange à noção de (im)polidez, há uma extensa discussão sobre o tema. Em suma, faremos referência aos estudos de primeira, de segunda e de terceira ondas, cujos focos incidem, respectivamente, nas esferas linguística (micro), sociodiscursiva (macro) e sociointeracional (meso). Os trabalhos inscritos na primeira onda estudam a (im)polidez a partir das estratégias linguísticas (em domínio, portanto, frástico), pautam-se em modelos panculturais/universais e focalizam a perspectiva ética (a (im)polidez sob a ótica do/a pesquisador/a). Sob esse prisma, Lakoff (1973) recomenda não sermos impositivos/as, oferecermos opções e fazermos com que o/a outro/a se sinta bem; ao passo que Leech (1983) sugere equalizarmos custos e benefícios interacionais (endereço os custos a nós mesmos/as; e os benefícios, ao/à outro/a).

A partir da noção de face – a imagem social que os/as interagentes convocam para si e para os/as outros/as em dado contato (Goffman, 1967) –, Brown e Levinson (1987) situam que podemos (1) ameaçar, em alguns contextos específicos, diretamente a face sem reparo; ameaçar diretamente a face com reparo por meio (2) de superestratégias de polidez positiva e (3) de superestratégias de polidez negativa; (4) ameaçar indiretamente a face e (5) não ameaçar a face. Por sua vez, Culpeper (1996) transpõe esse debate para o campo da impolidez, concebendo ser possível (1) ameaçar diretamente a face sem ação reparadora; ameaçar diretamente a face sem ação reparadora por meio

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

(2) de superestratégias de impolidez positiva e (3) de superestratégias de impolidez negativa; (4) ameaçar indiretamente a face (insinceridade, brincadeira, sarcasmo, ironia) e (5) não ameaçar a face. Neste trabalho, focalizaremos a ameaça indireta à face (Brown; Levinson, 1987; Culpeper, 1996), considerando a linha tênue entre a polidez (Brown; Levinson, 1987) e a impolidez (Culpeper, 1996); assim como, evidentemente, a ironia e o sarcasmo.

Os trabalhos inscritos na segunda onda trazem algumas críticas aos estudos de primeira onda, como o uso de exemplos descontextualizados (Grainger, 2011); o foco analítico apenas no/a pesquisador/a (Eelen, 2001; Watts, 2009; Grainger, 2011; Blitvich, 2021); a perspectiva universalista (Eelen, 2001); e a restrita noção de contexto (Eelen, 2001), defendendo-se que as estruturas linguísticas não carregam, por si só, significados (im)polidos intrínsecos⁶ (Blitvich, 2021). Como principais atributos da segunda onda, destacamos o combate à centralidade dada aos enunciados (às estratégias linguísticas); o foco na perspectiva êmica (a (im)polidez sob a ótica do/a colaborador/a de pesquisa); e, sobretudo, as lutas discursivas, que são mais relevantes do que a avaliação da (in)adequação social, consoante Haugh e Culpeper (2018).

Os trabalhos inscritos na terceira onda trazem algumas críticas aos estudos de segunda onda, a saber: a negligência à análise das estratégias linguísticas, em função do foco excessivo tanto no contexto quanto nas avaliações subjetivas (Haugh, 2007; Grainger, 2011; Blitvich; Sifianou, 2019); e a exacerbação da voz do/a colaborador/a, com o conseqüente apagamento da voz do/a pesquisador/a (Haugh; Culpeper, 2018), defendendo-se que a (im)polidez não se instancia nem no uso linguístico, nem na norma social, mas nas práticas sociais (Kádár; Haugh, 2013). Os estudos de terceira onda não apenas integram enunciado, discurso e troca interacional (Bousfield, 2008), mas também realizam uma análise holística da interação (Grainger, 2011).

De figura de linguagem a estratégia comunicativa, discursiva e argumentativa (Brait, 2008; Lopes, 2009; Machado, 2014), nem sempre a serviço do riso (Brait, 2008), a ironia é, nos estudos da linguagem, um fenômeno que é ainda pouco tratado, apesar de muito referido. Nosso intuito, aqui, seria tratar desse fenômeno verbal/linguístico (Dynel, 2015) como estratégia de (im)polidez. Assegura Tselika (2015) que ela pode ter dois lados: um que faz o bem (a ironia jocosa) e outro que machuca (o sarcasmo). No âmbito dos estudos da (im)polidez, assumimos que ela não deve ser considerada apenas como estratégia de preservação da face, como propõem Brown e Levinson (1987), mas também como estratégia comunicativa para desafiar, confrontar, desvalorizar, causar desconforto e desagrado ao/à interlocutor/a (Culpeper, 1996). Nesse último caso, a ironia funcionaria como estratégia de agravamento da face (Tselika, 2015), o que, então, poderia gerar cenários de violência linguístico-discursiva nas instâncias da interação.

Em consonância com Tselika (2015), a ironia, situada no equilíbrio entre a polidez e a impolidez, apresenta graus distintos de ofensividade, com três atributos particulares: a polidez excessiva pode adquirir tom irônico, sendo, neste caso, julgada como insincera; as críticas feitas de forma irônica

⁶ Fraser e Nolen (1981) já destacavam, na década de 1980, não haver estratégias inerentemente impolidas.

permitem criticar sem atacar, em atendimento à adequação social esperada nas interações; e a expressão irônica, a depender da reação do/a interlocutor/a, pode ser cancelada, negando-se, assim, essa intenção (irônica). A ironia pode mitigar uma ameaça à face inerente a certa crítica, bem como ameaçar, de fato, a face (Jorgensen, 1996; Bell, 2018, por exemplo). Diante dessas peculiaridades, visionamos um contínuo da ironia (entre a polidez e a impolidez) ao sarcasmo, sendo o último a forma agressiva da ironia (Giora; Attardo, 2014) que ameaça a face – por vezes – sob o invólucro de falsa polidez (Dyner, 2015).

Para que tenhamos um olhar sociointeracional para a violência linguístico-discursiva, é necessário frisar, antes de tudo, que concebemos que “violência e impolidez não assumem entre si uma sinonímia pragmática, visto que aquela transcende esta (e esta é, portanto, a linha basal para a construção daquela)” (Albuquerque; Sousa, 2022, p. 378). Albuquerque e Sousa (2022) argumentam que a violência se relaciona com as vulnerabilidades emergentes das relações interpessoais. Em sintonia com esse pensamento, avaliamos que o cenário de violência pode, então, atingir pessoas que se identificam com o uso da linguagem não-binária, em nítida postura LGBTQIA+fóbica de ameaça à existência dessas pessoas, regimentando-se metapragmáticas de violência linguístico-discursiva. Tselika (2015, p. 90) destaca que “o principal fator proposto para afetar a força da ironia é a diferença de poder entre os/as interlocutores/as”, o que significa que a própria ironia pode ratificar tais vulnerabilidades e afetar existências LGBTQIA+.

Para o estudo da violência, assumimos a nossa adesão aos estudos de terceira onda, à proporção que tais estudos, segundo Albuquerque e Alves (no prelo), privilegiam a análise de estratégias de (im)polidez (primeira onda), considerando-se as disputas discursivas regidas por enquadres (contra)hegemônicos (segunda onda) em interações co(n)textualmente situadas. Por essa razão, eleger a interação como a nossa unidade de análise engloba as ideologias linguísticas propagadas; as metapragmáticas regimentadas; as regulações proxêmicas instituídas; bem como as avaliações (inter)subjetivas relacionadas ao uso de estratégias de (im)polidez. A ironia, por sua vez, emergiria de estratégias de (im)polidez que – a partir tanto da avaliação (inter)subjetiva no contínuo entre a ironia (da polidez à impolidez) e o sarcasmo quanto das disputas discursivas regimentadas – podem promover relações mais/menos harmônicas/conflituosas.

3. Linguagem não-binária e a emergência de cenários de violência linguístico-discursiva

Nesta seção, não intencionamos fazer uma revisão de literatura sobre linguagem não-binária (ou mesmo linguagem *neutra*), mas reiterar a relação entre esse uso e a emergência de cenários de violência linguístico-discursiva, haja vista que “... a *linguagem neutra* assumiu a função de mais um indexador do rol de inimigos a serem combatidos e eliminados pelo ativismo algorítmico” (Signorini; Lucena, 2023, p. 10). Nossa primeira inspiração para tratar do assunto vem da obra *Linguagem “neutra”: Língua e gênero em debate* (Barbosa Filho; Othero, 2022), que se sintonizou com outras

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

produções acadêmicas que, em alguma medida, ratificavam essa inter-relação. A seguir, teceremos algumas *notas* sobre linguagem não-binária e, paralelamente, frisaremos a inter-relação pretendida.

No prefácio da obra, Othero (2022) traz alguns questionamentos que têm circulado sobre o assunto nos últimos anos e situa a linguagem *neutra* como fenômeno de linguagem. De modo geral, a obra discute a temática nos âmbitos gramatical, variacionista, discursivo e pedagógico, reunindo distintos/as pesquisadores/as para refletirem sobre esse fenômeno. Destacamos, da obra, as contribuições de Possenti (2022), ao trazer uma abordagem gramatical que situaria o emprego dos morfemas no âmbito discursivo; de Bentes *et al.* (2022), ao investigarem o uso de recursos linguísticos sintonizados com uma concepção de linguagem *neutra* em textos que se autodenominariam feministas; e de Carvalho (2022), ao estudar pronomes que estariam em consonância com as identidades de pessoas que pertencem às comunidades LGBTQIA+.

A partir de Possenti (2022), assumimos que a fragilidade atribuída ao uso da linguagem não-binária advém da própria origem – uma militância iniciada por mulheres e perpetuada pelos grupos que não aceitavam a distribuição binária –, dada a presença de hegemonias masculinistas que geravam metapragmáticas machistas, misóginas, sexistas e LGBTQIA+fóbicas. Segundo Possenti (2022, p. 34), as lutas e as tentativas de solução no interior da língua não deveriam ser desmerecidas por se associarem a uma demanda ideológica; ao contrário, elas revelam que “... grupos ou pessoas podem, de seu lugar, perceber problemas impossíveis de serem percebidos de outro(s) lugar(es)”. Na busca por soluções a esses problemas (que são interiores e, sobretudo, exteriores à língua), salientamos a importância de favorecer o acolhimento a pessoas de distintas identidades de gênero, de modo que as marcas linguísticas sejam somente a ponta do *iceberg*. Consoante explicam Lau e Sanches (2019), não se trata de mudar a visão a respeito da língua, mas de legitimar práticas sociais que até então não eram vistas por grande parte da sociedade.

Resgatando o que propusemos na seção anterior, reiteramos a importância da voz da sociedade (que é [super]diversa) na avaliação das violências que emergem de discursos puristas de *preservação* da língua. Em afiliação a uma linguística engajada socialmente e comprometida com a justiça social, acreditamos ser altamente urgente dar visibilidade a ideologias linguísticas que regimentam metapragmáticas LGBTQIA+fóbicas, sobretudo quando os/as agressores/as se valem de estratégias de impolidez indiretivas (como é o caso da ironia). Uma ditadura de escrita que insiste no masculino genérico – ou melhor, coíbe outras possibilidades linguísticas mais consonantes com a diversidade de gêneros sociais – padroniza aquilo que não se padroniza; violenta, em algum grau, existências.

Seria uma postura bastante ingênua – para dizer o mínimo – considerar que o masculino genérico seria um simples fenômeno linguístico, visto ser ele “... um produto de convenções sociais e políticas de sociedades patriarcais” (Borba; Lopes, 2018, p. 257). Instituir um olhar crítico para esse cenário significa denunciar um projeto ideológico que tenta – a qualquer custo – ofuscar as nossas percepções relacionadas ao uso da língua(gem), por meio de um enquadre hegemônico que, violentamente, se situa na máxima de que língua *correta* é enunciada por uma elite dominante, masculina/patriarcal,

branca e cisgênero. Às outras identidades de gênero, resta apenas a submissão ao padrão estabelecido.

Propiciar espaços para a reflexividade metalinguística colabora para desconstruirmos “... regimes de verdade sobre como a língua é, como deve funcionar e qual a sua relação com a realidade” (Borba; Lopes, 2018, p. 254); para questionarmos “... o potencial referencial das formas de gênero diante da diversidade de corpos existentes na história...” (Carvalho, 2022, p. 128); e para combatermos, frontalmente, violências simbólicas e até físicas – muitas vezes, alimentadas pelo enquadre hegemônico de *brincadeira* e pela etiqueta linguística do silêncio (Pinto, 2019). Desconstruir metapragmáticas LGBTQIA+fóbicas, sexistas e patriarcais deve ser a postura de qualquer pessoa que compreenda minimamente que a diversidade – dado sermos diversos/as no falar, no performar e no existir – merece ser celebrada, e não vulnerabilizada.

Nunca foi (apenas) sobre o linguístico! Cabe frisar que o julgamento não ocorre apenas com base em critérios linguísticos, mas também com base nas posições e nas identidades dos/as interagentes em dada ordem sociocultural e política (Signorini, 2006; Signorini; Lucena, 2023). Borba e Lopes (2018, p. 258) frisam que, “... assim como o gênero social é marcado por relações de poder, o gênero gramatical é permeado por assimetrias que extrapolam o linguístico e alcançam o social e vice-versa”. Sob esse prisma, as identidades e as ideologias que subjazem a língua regimentam uma arena de embates metapragmáticos. Logo, fortalecer comunidades vulnerabilizadas é sinônimo de oferecer condições para uma conscientização metapragmática no que tange à relação imbricada entre língua e sociedade; de dar visibilidade a estratégias que tentam deslegitimar os usos; e de combater metapragmáticas violentas. Em total acordo com Carvalho (2022), ratificamos que a introdução de estratégias não binárias de referencialidade é capaz de propiciar (minimamente) uma justiça linguística de gênero.

Para nós, essa justiça se relaciona com diversos aspectos, como o respeito à diversidade de repertórios sociolinguísticos; a legitimação de usos linguísticos não-binários; o combate a metapragmáticas regimentadas para desvalorizar e deslegitimar a existência de pessoas que se identificam com recursos de linguagem não-binários; e o sincero desejo de propiciar interações mais harmônicas a todos/as. Nesse sentido, essa conscientização/reflexividade metapragmática deve propiciar o respeito às territorialidades, o acolhimento, a valorização dos lugares de fala e de existência, e a luta conjunta para minimizar os efeitos da violência linguístico-discursiva que vulnerabiliza vidas.

Sob a inspiração de Bentes *et al.* (2022), salientamos que utilizar recursos linguísticos de linguagem não-binária significa não só aceitar e performatizar uma linguagem inclusiva, mas, sobretudo, reconhecer a existência e os direitos das ditas minorias sociais. Por extensão, hostilizar tais recursos e tais performatizações significa violentar a existência e os direitos de pessoas que, socialmente, já são constantemente vulnerabilizadas. Em plena adesão a Carvalho (2022, p. 139), avaliamos que “a adoção de estratégias justas para gênero deve visar reduzir os estereótipos e a discriminação”, o que, para nós, colaboraria com a minimização de cenários de violência, de modo que esta não se sustente nem nas convenções linguísticas, nem nas práticas socioculturais. Admitimos que respeitar o uso de estratégias não binárias de referencialidade significa lutar por justiça linguística

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

de gênero (Carvalho, 2022) e, ainda, lutar para minimizar a insegurança que constantemente afeta pessoas LGBTQIA+.

4. O percurso da pesquisa: interações no X em enquadre epistêmico qualitativo

Nesta seção, discutiremos sobre os atributos que caracterizam a abordagem qualitativa e, na sequência, elencaremos as ações de pesquisa na composição do *corpus* que será analisado na próxima seção: uma interação no X (antigo *Twitter*). Antes de tudo, cabe frisar que a pesquisa qualitativa não prima pela representatividade numérica. Ela deve ser, portanto, “representativa, não no sentido estatístico ou por representar a realidade em uma população básica” (Flick, 2009, p. 47), e sim na intensidade do fenômeno situado em certa dimensão sociocultural (Minayo, 2017). Além desse atributo – central para análises qualitativas –, citamos a singularidade dos sentidos, a interpretabilidade (Stake, 2011); bem como o caráter exploratório, fluido, flexível de uma episteme orientada por dados e sensível ao contexto (Mason, 2002). Abrigadas sob o guarda-chuva de uma episteme qualitativa, elegemos, como métodos, a Netnografia e a Análise de Discurso Crítica.

A Netnografia consiste em “forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores” (Kozinets, 2014, p. 9-10). Por ser um método interpretativo e investigativo dos comportamentos culturais de comunidades *on-line* (Kozinets, 1997), a Netnografia possibilita descrever ações humanas contextualmente situadas no X. A Análise de Discurso Crítica (ADC) projeta, no texto, uma dimensão discursivo-crítica. Com base nas orientações da ADC propostas por Bessa e Sato (2018), identificamos o problema social que afeta a ordem social (as violências associadas ao uso da linguagem não-binária); mapeamos os recursos linguístico-discursivos para realizar a análise (as estratégias de impolidez que projetam ideologias linguísticas excludentes, bem como deflagram metapragmáticas violentas); e, por último, propiciamos algumas reflexões a partir da prática sociocultural vivenciada (a reflexão relativa ao compromisso de pesquisas linguísticas socialmente engajadas com o cenário de violência emergente de interações mediadas *on-line*).

No que tange às ações de pesquisa, elas ocorreram em duas fases. Na primeira fase, (1) utilizamos a ferramenta de pesquisa no X (antigo *Twitter*) com as palavras-chave: *threads*, linguagem neutra e linguagem não-binária; (2) selecionamos *threads* com agressões dirigidas a pessoas que usam a linguagem não-binária; (3) filtramos *threads* situadas no intervalo temporal de 2020 a 2021 (período de pandemia); (4) elegemos uma *thread* com maior densidade de violência linguístico-discursiva na construção argumentativa; (5) geramos um documento com o *print screen* da *thread*, preservando-se a identidade do/a interlocutor/a; (6) transcrevemos a postagem para remover quaisquer pistas que identificassem a autoria do/a interlocutor/a; (7) mapeamos as estratégias de impolidez que geravam violência linguístico-discursiva; e, por fim, (8) analisamos os recursos linguístico-discursivos utilizados. Nessa fase, escolhemos o Enem como a temática que se interseccionava com o uso da linguagem não-binária, haja vista ter sido esta a temática da *thread*.

Na segunda fase, tendo escolhido tanto a *thread* quanto a temática, (9) selecionamos comentários com agressões que relacionassem o uso de linguagem não-binária e a produção do texto dissertativo no Enem; (10) elegemos quatro comentários que, a um só tempo, trouxessem maior densidade de violência linguístico-discursiva e abarcassem posições distintas quanto ao uso da linguagem não-binária (duas favoráveis e duas contrárias); (11) geramos um documento com o *print screen* da interação, preservando-se as identidades dos/as interlocutores/as; (12) transcrevemos as postagens para suprimir quaisquer pistas que identificassem a autoria dos/as internautas; (13) mapeamos as estratégias de impolidez que construíam violência linguístico-discursiva; e, finalmente, (14) analisamos os recursos linguístico-discursivos empregados na interação.

5. Ironia entre a *thread* e os comentários: uma interação no X sob análise

A partir de nosso percurso de pesquisa, conforme evidenciamos na seção anterior, dividiremos a análise em duas fases: (1) a *thread* publicada por um/a internauta que ironizou o uso da linguagem não-binária, ao sugerir que essa linguagem poderia ser utilizada na prova de redação do Enem; e (2) a reação à *thread* de quatro internautas com posições divergentes entre si quanto ao emprego da linguagem não-binária e, por conseguinte, quanto à (não) relação desse uso com a prova de redação do Enem. Vejamos, a seguir, a *thread* do/a interagente A.

Quadro 1: Thread do/a interagente A

O POR QUÊ de se usar PRONOME NEUTRO NO ENEM – A THREAD (*emoji* de uma folha)

Todes nois sabemos que Linguagem Neutra é essencial para uma boa experiência de comunicação, principalmente quando estamos falando para um grupo. Afinal, nem todes as pessoas são/se identificam com gênero masculino Então (*emoji* de dedo indicador apontando para baixo)

Então na redação do Enem nois deveríamos nos unir para enfrentar o sistema opressor... Use “Senhore” em vez de “Senhor”, Senhora” e “Senhorita”. Use “elus” ou “els” em vez de “ele” ou “ela”

Como diria anitta: o pove unide jamais sera vencide.

Para aqueles que tentam ser mais sensíveis ao uso de gênero em sua linguagem cotidiana, existem bons jeitos para começar a redação do enem. Veja a seguir:

Use “elus”, use senhore, use aquelu, use aquile

VAMOS LUTAR PARA UM ENEM MAIS INCLUSIVO

Fonte: Twitter (2021).

O/a interagente A iniciou a postagem com uma retórica bastante típica da *thread*, que consiste em uma sequência de *tweets* com vistas a exhibir um ponto de vista para ser debatido com os/as internautas. No primeiro comentário, ele/a tratou da importância da linguagem neutra para uma boa comunicação; e, no terceiro comentário, das pessoas que tentam ser mais sensíveis a esse uso. Mesmo sem denotar agressividade (ao menos, explicitamente), ambas as passagens pareciam se desvincular da ideia de puramente manifestar um ponto de vista. Acreditamos que o intuito era criticar, valendo-se de uma

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

estratégia de *mock politeness* (ou pseudo-polidez), que, segundo Culpeper (1996, 2011), diz respeito ao ato de ameaça à face executado por meio de estratégias de polidez falsas/insinceras. Portanto, a polidez se instanciaria apenas na superfície linguística, construindo-se, assim, um enunciado irônico (entre a polidez e a impolidez).

Além de ter empregado pseudo-polidez, a ironia desses enunciados se intensificou pela reunião de argumentos totalmente contrários às ideologias linguísticas subjacentes ao uso da linguagem não-binária, visto que esse uso não se relaciona à *boa experiência na comunicação* (primeiro comentário), tampouco à *maior sensibilidade ao uso do gênero* (terceiro comentário), aproximando-se, nesse último caso, de um discurso politicamente correto esvaziado de sentido. Assim, os dois comentários que, em tese, não trariam violência linguístico-discursiva trouxeram potencial violência, na medida em que adulteraram uma agenda legítima que, segundo Carvalho (2022), valida as estratégias não binárias de referencialidade com vistas à justiça linguística de gênero. A esse respeito, frisamos a importância de oportunizarmos, inclusive nas redes sociais, espaços para a reflexividade metapragmática, de forma a desvelar o que é, oportunamente, ocultado; reorientar as interpretações que ironizam causas legítimas; e, ainda, desnaturalizar a aceitação de violências de qualquer ordem, inclusive as simbólicas.

No primeiro e no segundo comentário, o/a interagente A fez uso do pronome *nois*, com o provável desejo de associar o uso da linguagem não-binária a uma manifestação linguística socialmente desvalorizada, haja vista que ambas seriam dissonantes da norma-padrão – que é “... um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a determinada classe social, a determinado período histórico e num determinado lugar” (Bagno, 2017, p. 311) – e, na visão dele/a, não deveriam ser utilizadas (em um texto do tipo Enem). A metapragmática em comum é a calibragem pragmática (Silverstein, 1993) de desvalorização e de deslegitimação de repertórios linguísticos que remodelam a própria compreensão sobre os usos das variedades linguísticas em dado campo sociolinguístico (Irvine; Gal, 2000) para racionalizar/justificar usos linguísticos (Silverstein, 1979) considerados indevidos, intensificar a ironia já enunciada e adensar a violência linguístico-discursiva.

Embora o uso de *nois* possa, por exemplo, representar “... um caso típico de resistência à mudança linguística da camada de baixo da hierarquia social” (Coelho, 2006, p. 51), em que “... variantes estigmatizadas, evitadas por falantes que experimentam ou experimentaram ascensão social, recebem uma nova avaliação entre certos jovens da periferia paulistana” (Coelho, 2006, p. 149), o contexto sob análise (a *thread*) reforçou um estereótipo negativo desse uso, que foi intensificado pelos recorrentes recursos de linguagem não-binária utilizados de forma indevida, como analisaremos mais adiante. *O mano da cidade de São Paulo* – que, na pesquisa de Coelho (2006), utilizaria *nois* como marca identitária da qual teria orgulho – não teria um desempenho satisfatório no Enem na visão do/a interagente A. Assim, ele/a deixou evidente sua crença de que os usos linguísticos deveriam ser completamente higienizados não só pela gramática normativa, mas também pelo preconceito

sociocultural direcionado a pessoas periféricas, negras e LGBTQIA+, mostrando uma completa cegueira social e ideológica para a diversidade de contextos de uso e para uma concepção de língua como um rio caudaloso e vivo (Bagno, 2001), cujas normas linguísticas, para cada grupo social e situação particular, podem ser próprias (Mattos e Silva, 2004).

Ao empregar (ironicamente) a linguagem não-binária, o/a interagente A não buscou uma solução no interior da língua para ratificar a luta pela referencialidade não-binária (Carvalho, 2022; Possenti, 2022), mas ironizou as legítimas soluções morfológicas partilhadas por pessoas que se identificam com essa linguagem. Trata-se das expressões *pegoes* (primeiro comentário) e *o pove unide jamais será vencide* (segundo comentário), que claramente têm correspondentes já previstos em nossa ortografia com sentidos alinhados a uma proposta não-binária, uma vez que *pegoes* e *povo* (*unido/vencido*) já marcariam gênero (gramatical) neutro. Desse modo, tais configurações linguísticas indexalizaram – mais uma vez – uma pseudo-ideia agregadora (e, portanto, uma ideia irônica), dado que, para um/a internauta menos atento/a, as escolhas léxico-gramaticais podem soar compatíveis com repertórios linguísticos afiliados a usos não-binários. No âmbito da proxêmica linguístico-discursiva, houve a tentativa de proximidade interlocutiva que não gera afiliação; ao contrário, gera violência linguístico-discursiva – em decorrência da ironia, que, no texto, se tornava cada vez mais latente. Além disso, o/a interagente A propagou uma ideologia linguística de que a linguagem não-binária visava deturpar o funcionamento da língua, o que vai de encontro à luta pela linguagem inclusiva, que não pretende, conforme Lau e Sanches (2019), mudar a visão sobre a língua, mas legitimar práticas sociais invisibilizadas.

Essa caricaturização no uso dos pronomes neutros, com o acréscimo da partícula neutra em palavras que não possuem flexão de gênero, inegavelmente manifestou agressividade, dado o (crescente) tom pejorativo da *thread*, que regimentou metapragmáticas desvalorizadoras, deslegitimadoras, LGBTQIA+fóbicas (especialmente, transfóbicas) por meio de estratégias de impolidez que promoveram ameaça indireta à face (Culpeper, 1996) das pessoas que aderiam à linguagem não-binária, consoante preveem os estudos de primeira onda de (im)polidez. Em razão da indiretividade, essa ameaça indireta à face podia ser distintamente percebida pelos/as interagentes convocados/as na interação – tanto pessoas que se identificassem com a linguagem não-binária quanto pessoas que apoiassem esse legítimo uso. Essa análise reitera a importância de considerarmos as contribuições dos estudos de segunda onda e de terceira onda, ao preveem, respectivamente, a reflexividade êmica quanto ao uso de estratégias de (im)polidez nas distintas práticas socioculturais e, conforme Grainger (2011), a junção linguístico-discursiva na análise holística das interações.

Assim como o termo *militância* vem recebendo uma acepção pejorativa, ou ainda um *esvaziamento político*⁷ (Amâncio, 2022), *nos unir para enfrentar o sistema opressor* (segundo comentário) pareceu veicular uma ideologia linguística similar, cuja calibragem pragmática fez emergir

⁷ Amâncio (2022, p. 67) registra que a palavra *militante* porta, no contexto da internet, um *esvaziamento político*, visto serem “... comuns mensagens satíricas em relação a problematizações consideradas exageradas – algumas das mensagens ou memes mais conhecidos nessas situações são ‘descansa, militante’ e ‘militou errado’”.

“O pove unido jamais será vencido”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

metapragmáticas deslegitimadoras e violentas, ao ativar a ironia tanto pela expressão em si quanto pelo acionamento de um contexto (Van Dijk, 2012) cuja subjetividade evocaria um sentido que não é nada afiliador. O/a interagente A acionou um enquadre hegemônico de *brincadeira* e uma etiqueta linguística do silêncio (Pinto, 2019), ao ter desvelado, pela ironia empregada, que reclamar desse sistema opressor (que, para ele/a, não seria nada opressor) era uma espécie de *mimimi*. Com essa falsa afiliação, ele/a poderia argumentar, se questionado/a, que suas intenções eram boas, afinal a ironia nos permite flutuar pela ambivalência de sentidos provisoriamente gerada. Frisamos, portanto, que a consciência metapragmática na interpretação dessas ironias e no combate a metapragmáticas violentas (especialmente aquelas que disfarçam a violência) seria o caminho para fortalecer comunidades que, com frequência, são atacadas.

Ao fazer menção à Anitta, com o destaque para a inicial minúscula, o/a interagente A acionou metapragmáticas sexistas e misóginas com o uso de estratégias de impolidez positiva, que agrediram a face positiva da artista, à proporção que a desvalorizou por vários fatores: ser mulher, ser criticada tanto pelo estilo de música que canta e dança quanto pelas roupas que costuma trajar, e ser alguém que, de algum modo, apoia as lutas das comunidades LGBTQIA+. Não por acaso, a frase original – *o povo unido jamais será vencido* – não tinha obviamente tanta relação com a artista, mas o uso caricaturado da linguagem não-binária foi endereçado a uma pessoa que, além de não ter o nome grafado com a inicial maiúscula, foi avaliada como alguém intelectualmente desprestigiada, devido às avaliações que sujeitos contagiados por hegemonias masculinistas frequentemente fazem.

A violência linguístico-discursiva, novamente, imperou na *thread*, já que o/a interagente A não mencionou qualquer pessoa (nem qualquer mulher). Depexe *et al.* (2020, p. 112) afirmam que “Anitta ainda é uma representação midiática da mulher hipersexualizada da favela... [e]... propaga uma imagem que muitas mulheres da classe popular não gostariam de estar associadas, pois identificam o estereótipo como nocivo”. Essa análise – de Depexe *et al.* (2020) – colabora para ratificar a ideia que veiculamos na seção 3 (*Nunca foi (apenas) sobre o linguístico!*), tendo em vista que os julgamentos – ancorados ao falso incômodo linguístico – são ideologicamente dirigidos a corpos periféricos, insubmissos, femininos, LGBTQIA+, a fim de, cada vez mais, estereotipar, discriminar, violentar e vulnerabilizar. Não há como sustentar mais o argumento de que a defesa é linguística, e sim de que o ataque é ardilosamente seletivo!

Por fim, no terceiro comentário, o/a interagente A falseou uma dica (*existem bons jeitos para começar a redação do enem*) e uma luta da qual, indiscutivelmente, não faz parte (*VAMOS LUTAR PARA UM ENEM MAIS INCLUSIVO*). Essa constatação decorre da análise do texto na íntegra. Em suma, o/a interagente A desconsiderou a diversidade linguística e as necessidades interlocutivas de uma parcela das pessoas que integram comunidades LGBTQIA+ (já que nem todos/as manifestam essas necessidades); acionou uma visão de uso de variedades linguísticas em dado campo sociolinguístico altamente deturpada (Irvine; Gal, 2000); avaliou um uso de linguagem (Signorini, 2008) de forma caricata; reduziu a distância interlocutiva (Albuquerque; Muniz, 2022)

com pessoas que se identificariam com a linguagem não-binária em postura nada afiliadora (e sim violenta); desvelou um conjunto de estratégias de impolidez que ameaçaram indiretamente a face (Culpeper, 1996) por meio da ironia difusa em toda a *thread*, desvelando metapragmáticas sexistas, LGBTQIA+fóbicas, silenciadoras e vulnerabilizadoras; e promoveu violência em uma interação mediada *on-line* (Thompson, 2018), o que significa vulnerabilizar ainda mais a face de quem se identificaria com a linguagem não-binária, por ser ridicularizado/a em uma interação de muitos/as para muitos/as (cuja capacidade de viralização é muito grande). Passemos, agora, aos comentários dos/as interagentes B, C, D e E em reação à *thread*.

Quadro 2: Comentários dos/as interagente B, C, D e E em reação à *thread*

B	Atenção a Todes, Nescau e Nesquik! Se você usou o gênero neutro na prova do Enem, eu tenho um comunicado muito importante para te fazer: VOCÊ ZEROU A REDAÇÃO (um <i>emoji</i> de riso)
C	vc tira 0 na redação do enem caso: - não fale sobre o tema - escreva um texto em um gênero que não o dissertativo-argumentativo - escreva algo desconexo com o texto ou desenh - escreva só 4 linhas veja só, escrever pronome neutro nao entra na lista de critérios (<i>emoji</i> de uma menina com a palma das mãos viradas para cima)
D	Eu adoro esse tipo de tweet pq até onde me lembro o gênero da redação do enem é dissertação argumentativa, um gênero que você apresenta um tema e debate de forma impessoal??? Não pode usar pronome pessoal neutro em redação do enem pq não se usa pronome pessoal nesse gênero?????
E	é cada uma que me aparece, escreve assim no Enem pra ver a redação desconstruida

Fonte: Twitter (2021).

O/a interagente B – ao ter usado de modo caricato o termo *Todes* (e, por similaridade sonora com o achocolatado *Toddy*, ter feito menção a *Nescau* e *Nesquik*) – acionou o enquadre hegemônico de *brincadeira* e a etiqueta linguística do silêncio (Pinto, 2019), de forma que, caso houvesse reações inflamadas relacionadas ao trocadilho, ele/a seria capaz de refutar com um enunciado do tipo *Calma, não apela não que eu estou só brincando*, que é muito comum quando o desejo é o de deslegitimar uma causa que não seria relevante para quem enuncia. A partir da proposta de Culpeper (2011), avaliamos que o/a interagente B usou uma estratégia de impolidez para entretenimento, ao ter decidido debochar, criticar e fazer chacota de alguém que se afilia ou apoia o uso da linguagem não-binária para causar entretenimento a terceiros/as. Assim, o/a interagente B pareceu agir movido/a pelo prazer de se sentir superior ao alvo da violência.

Transpondo essa proposta para a interação em curso, o estatuto interacional emergente de contextos digitais faz com que o deboche, as críticas e as chacotas endereçados a pessoas que utilizam a linguagem não-binária se potencializem, e, assim, ameacem mais intensamente as faces de tais pessoas, pressupondo-se que os/as agressores/as ganhariam apoio de terceiros/as que se afiliassem a

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

esse tipo de violência. Tais ações se intensificariam com o enunciado *VOCE ZEROU A REDAÇÃO*, que, ao comemorar o hipotético insucesso do/a candidato/a, sinalizava sarcasmo (o que, portanto, transcendia a ironia). A notória (e proposital) insensibilidade para a legitimidade do uso da linguagem não-binária e o apelo ao *estranhamento* relativo a aspectos morfológicos não convencionais tanto atacam identidades quanto desregulam usos em prol da moralidade, da estética e dos conhecimentos. Tais conhecimentos não seriam esperados no exame – que foi citado apenas para deslegitimar os usos, dado que ele se configuraria como instrumento avaliativo que, por si só, evoca uma relação assimétrica de poder e faz emergir um discurso institucional de autoridade –, mas nas redes sociais. Sob essa ótica, o incômodo não se relacionaria com os usos em si, mas com os/as usuários/as, cujas identidades são violentadas a qualquer custo.

Em função de o/a interagente B ter se revestido de um argumento de autoridade, ao fazer menção ao Enem, o/a interagente C manteve sua linha argumentativa na mesma temática, mas, ao contrário do/a primeiro/a, mencionou os critérios avaliativos que poderiam desclassificar os/as candidatos/as. Independentemente da fidedignidade desses critérios, o argumento parecia cumprir com o propósito de reiterar o que o/a próprio/a interagente B já deveria ter ciência: o exame não trata sobre o uso da linguagem não-binária nos textos. Nesse sentido, imaginamos que o/a interagente C mobilizou, assim como fará o/a interagente D, metapragmáticas que, de algum modo, defendiam e legitimavam tal uso, em movimento contra-hegemônico aos ataques oriundos da postagem do/a interagente B (assim como da *thread* do/a interagente A).

Fazendo menção a atributos do gênero dissertação escolar, o/a interagente D se pautou em um regramento muito propagado por escolas e cursos preparatórios para o Enem de que o texto deveria ser impessoal, o que significaria, na visão dele/a, que não seria realizada no texto qualquer referência a pessoas que pudesse motivar o uso da linguagem não-binária. Tanto o/a interagente C quanto o/a interagente D, que pareciam se alinhar em relação ao uso da linguagem não-binária, mantiveram a ironia nos comentários. Porém, é preciso fazer a ressalva de que, ao ter usado *emoji* em sinal de questionamento (interagente C) e verbalizado que adorava esse tipo de *tweet* (interagente D), nenhum deles/as violentou a face dos/as demais. A partir dessa análise, constatamos que a ironia, em uma perspectiva contínua, constrói sentidos que variam da mínima à máxima lesão às faces e violência aos/às interlocutores/as. Diferentemente do enunciado do/a interagente B, a ironia aqui não só legitimaria tal repertório linguístico, mas também construiria metapragmáticas afiliadoras e valorizadoras da diversidade linguístico-cultural.

É provável que o comentário do/a interagente E tivesse surgido em oposição aos dois anteriores (dos/as interagentes C e D). Embora o enunciado é cada uma que me aparece pudesse ativar retrospectivamente qualquer conteúdo semântico, *escreve assim no Enem pra ver a redação desconstruída* trouxe tom ameaçador no que tange ao uso da linguagem não-binária. Em *redação desconstruída*, há, em nossa visão, o mesmo estereótipo negativo de *militância* e de *sistema opressor*. Em adesão parcial aos argumentos do/a interagente B, notamos que o/a interagente E pareceu sugerir

que – mesmo que o uso de linguagem não-binária não tivesse sido abordado no manual do/a candidato/a e as demais regras (enumeradas pelos/as interagentes C e D) estivessem explicitadas no documento – as pessoas não deveriam se arriscar, valendo-se muito provavelmente da ideia de que o estranhamento do/a avaliador/a, devido à subjetividade que permearia a avaliação, poderia motivá-lo/a a penalizar o/a candidato/a pelo uso feito.

De modo geral, a *thread* (interagente A) utilizou a ironia como recurso para deslegitimar o uso da linguagem não-binária. O/a interagente A se valeu das seguintes estratégias: uso de pseudo-polidez (necessidade de tratar da importância da linguagem neutra para a comunicação e da sensibilidade ao uso dessa linguagem); usos linguísticos desvalorizados e estigmatizados pelo senso comum (*nois*); alterações morfológicas caricaturais (*pesoles, pove, unide e vencide*); uso de expressões com conotação pejorativa (*enfrentar o sistema opressor*); deslegitimação de figura feminina (*anitta*); falsas dicas (*para começar uma redação*) e falsas adesões a lutas (*para um Enem mais inclusivo*). A partir da análise feita, concluímos que esse conjunto de estratégias linguísticas irônicas regimentou metapragmáticas de violência linguístico-discursiva.

Na interação dos/as quatro internautas, a ironia, por um lado, deslegitimou o uso da linguagem não-binária tanto ao caricaturar recursos morfológicos de linguagem não-binária e achar engraçado o insucesso de um/a candidato/a hipotético/a em uma avaliação do tipo Enem (interagente B), utilizando estratégia de impolidez para entretenimento (sarcasmo); quanto ao se valer de uma expressão associada a um estereótipo negativo relacionado à linguagem não-binária (interagente E), ratificando o caráter ameaçador e sarcástico. Por outro lado, a ironia legitimou o uso da linguagem não-binária com a explicitação dos critérios que possibilitariam à banca avaliar o/a candidato/a com nota zero, desvinculando o mal desempenho no exame do uso dessa linguagem (interagentes C e D). A partir dessa análise de dados, afirmamos que os/as interagentes B e E regimentaram metapragmáticas de violência linguístico-discursiva relativas ao uso da linguagem não-binária; enquanto os/as interagentes C e D buscaram combatê-las.

Considerações finais

No âmbito teórico, salientamos que discursos pautados no purismo linguístico podem, na verdade, ocultar intenções de violentar o/a interlocutor/a socioculturalmente diverso/a. Nas interações mediadas *on-line*, emergem – a todo momento – metapragmáticas que regimentam violências de toda ordem. Por essa razão, é salutar fomentarmos debates no que concerne ao desenvolvimento de uma consciência metapragmática que não só diagnostique as estratégias de impolidez, as ideologias linguísticas ou a redução de distâncias interlocutivas que ameaçam a territorialidade; mas que, em especial, combata a emergência de metapragmáticas violentas por meio de estratégias não binárias de referencialidade que promovam justiça linguística de gênero (Carvalho, 2022), valorizando-se, assim, repertórios socioculturais e lugares de fala/existência. É preciso concebermos que impolidez, violência linguístico-discursiva e hostilização relativas ao uso da linguagem não-binária transcendem

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

instâncias linguísticas, alcançando-se, portanto, instâncias socioculturais, socioemocionais, psicológicas e existenciais.

No âmbito metodológico, reconhecemos que fazer pesquisa qualitativa netnográfica e crítica significa lidar com um percurso de pesquisa criterioso, ao contrário do que a própria academia pode apregoar em relação a esse enquadre epistêmico. Logo, a abordagem qualitativa traz atributos essenciais para pesquisas contextualmente situadas, como é o caso desta, a saber: a singularidade, a interpretabilidade, a fluidez, a flexibilidade e a alta densidade analítica. Além disso, a combinação de métodos (a Netnografia e a Análise de Discurso Crítica) nos possibilitou considerar as idiosincrasias de determinada comunidade *on-line*, cujos estatutos interacionais são indiscutivelmente distintos de interações face a face; assim como partir de dado problema social emergente do meio digital na busca por promover reflexão a partir dos dados analisados.

No âmbito analítico, avaliamos que, em alusão ao objetivo proposto, os/as interagentes A (*thread*), B e E usaram a ironia para deslegitimar o uso da linguagem não-binária, na medida em que se valeram de distintos recursos para tal, como a pseudo-polidez, a desvalorização de repertórios, as alterações morfológicas caricaturais, as acepções pejorativas, a deslegitimação do feminino, a pseudo-adesão a lutas e o sarcasmo (impolidez para entretenimento), de modo a regimentarem metapragmáticas de violência linguístico-discursiva. Os/as interagentes C e D, por outro lado, usaram a ironia para defender a legitimidade do uso da linguagem não-binária, ao explicitarem critérios que poderiam atribuir nota zero aos/às candidatos/as e que não teriam qualquer relação com o uso da linguagem não-binária, a fim de regimentarem metapragmáticas combativas à violência linguístico-discursiva.

Como evidenciamos em todo o artigo, acreditamos que as violências associadas ao uso da linguagem não-binária, indiscutivelmente, afetam a ordem social, já que ameaçam – em um nível mais extremo – a existência de pessoas que se afiliam às comunidades LGBTQIA+. Logo, mapear estratégias de (im)polidez que permeiam interações mediadas *on-line*, como é o caso do X, não constitui o fim, mas o meio para a promoção da reflexividade metapragmática. Nesse sentido, diagnosticar metapragmáticas violentas é um primeiro passo para a denúncia de ações LGBTQIA+fóbicas e para a luta por justiça linguística de gênero (Carvalho, 2022) em respeito à diversidade de corpos que performam nas diferentes esferas socioculturais.

Referências

ALBUQUERQUE, Rodrigo; ALVES, Suzy de Castro. “O feminismo finalmente venceu”: metapragmáticas misóginas e antifeministas disfarçadas de liberdade de expressão. *Bakhtiniana*, no prelo.

ALBUQUERQUE, Rodrigo; MUNIZ, Aline. Proxêmica linguístico-discursiva: um mecanismo de modalização intersubjetiva. *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 4, pp. 8586-8603, 2022.

ALBUQUERQUE, Rodrigo; SOUSA, Ana Luiza Nogueira. “Gente, temos um gênio aqui”: a coconstrução da violência linguístico-discursiva em uma interação no Twitter. *Letras Raras*, v. 11, n. 3, pp. 377-404, 2022.

- AMÂNCIO, Michel Francisco. *Ação contra-hegemônica em rede: comunicadores marxistas no Brasil*. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2022.
- BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.). *Linguagem “neutra”: Língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022.
- BELL, Nancy D. Pragmatics, humor studies, and the study of interaction. In: ILIE, Cornelia; NORRICK, Neal R. (eds.). *Pragmatics and its Interfaces*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018. pp. 291-309.
- BENTES, Anna Christina; CRUZ, Rafaely Carolina da; MENDES, Carolina Jansen Gandara. Feminismo, mídias digitais e linguagem inclusiva. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.). *Linguagem “neutra”: Língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022. pp. 95-118.
- BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (org.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. pp. 124-157.
- BLITVICH, Pilar Garcés-Conejos. Impoliteness and conflict in Spanish. In: KOIKE, Dale A.; FELIX-BRASDEFER, J. Cesar (eds.). *The Routledge handbook of Spanish Pragmatics*. New York: Routledge, 2021. pp. 371-386.
- BLITVICH, Pilar Garcés-Conejos; SIFIANOU, Maria. Im/politeness and discursive pragmatics. *Journal of Pragmatics*, v. 145, pp. 91-101, 2019.
- BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana. N. (org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 67-77.
- BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de différence: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, v. 21, n. esp., pp. 241-285, 2018.
- BOUSFIELD, Derek. *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.
- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

CARREIRA, Maria Helena. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Peters, 1997.

CARVALHO, Danniell. Quem é êla? A invenção de um pronome não binário. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.). *Linguagem “neutra”*: Língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022. pp. 119-139.

COELHO, Rafael Ferreira. *É nós na fita!* Duas variáveis lingüísticas numa vizinhança da periferia paulistana (O pronome de primeira pessoa do plural e marcação do plural no verbo). 2006. 182f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CULPEPER, Jonathan. *Impoliteness: using language to cause offense*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CULPEPER, Jonathan. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, v. 25, pp. 349-67, 1996.

DEPEXE, Sandra; VIEIRA, Alexandra Martins; MARQUES, Laura Simon; FREITAS, Marina Judiele dos Santos. Vai malandra: Anitta e as discussões no Twitter acerca da representatividade da mulher brasileira. *Cambiassu*, v. 15, n. 26, pp. 100-114, 2020.

DYNEL, Marta. The landscape of impoliteness research. *Journal of Politeness Research*, v. 11, n. 2, pp. 329-354, 2015.

EELLEN, Gino. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome, 2001.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Mobility and discourse circulation in the contemporary world: the turn of the referential screw. *Revista da Anpoll*, n. 40, pp. 129-140, 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Transcontextos educacionais: gêneros, sexualidades e trajetórias de socialização na escola. In: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana. N. (org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, pp. 145-189.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Bruce; NOLEN, William. The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 27, pp. 93-109, 1981.

GIORA, Rachel; ATTARDO, Salvatore. Irony. In: ATTARDO, Salvatore (ed.). *Encyclopedia of Humor Studies*. v. 1. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014, pp. 397-402.

GOFFMAN, Erving. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. London/England: Penguin University Books, 1967.

GRAINGER, Karen. ‘First order’ and ‘second order’ politeness: Institutional and intercultural contexts. In: LINGUISTIC POLITENESS RESEARCH GROUP (org.). *Discursive approaches to politeness*. Walter de Gruyter: Berlin/Boston, 2011. pp. 167-188.

- HALL, Edward T. A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, v. 65, n. 5, pp. 1003-1026, 1963.
- HAUGH, Michael. The discursive challenge to politeness research: An interactional alternative. *Journal of Politeness Research*, v. 3, n. 2, pp. 295-317, 2007.
- HAUGH, Michael; CULPEPER, Jonathan. Integrative pragmatics and (im)politeness theory. In: ILIE, Cornelia; NORRICK, Neal R. (eds.). *Pragmatics and its Interfaces*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018. pp. 213-239.
- IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (Ed.). *Regimes of languages: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. pp. 35-84.
- JORGENSEN, Julia. The Functions of Sarcastic Irony in Speech. *Journal of Pragmatics*, v. 26, n. 5, pp. 613-634, 1996.
- KÁDÁR, Dániel. Z.; HAUGH, Michael. *Understanding Politeness*. UK: Cambridge University Press, 2013.
- KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- KOZINETS, Robert V. *On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture*. Illinois: Evanston, 1997.
- LAKOFF, Robin. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: CORUM, Claudia W. et al. (eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 292-305, 1973.
- LAU, Héilton Diego; SANCHES, Gabriel Jean. A linguagem não-binária na língua portuguesa: possibilidades e reflexões making herstory. *Revista X*, v. 14, n. 4, pp. 87-106, 2019.
- LEECH, Geoffrey N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.
- LOPES, Mônica Smiderle de Oliveira. A ironia como produção de humor e crítica social: uma análise pragmática das tiras de Mafalda. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 3, n. 3.1, pp. 1- 14, 2009.
- MACHADO, Ida Lucia. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 1, pp. 108-128, 2014.
- MASON, Jeniffer. *Qualitative Researching*. 2. ed. London, England: SAGE, 2002.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. "O português são dois...": Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, pp. 1-12, 2017.
- OLIVEIRA, Fábio A. G.; CARVALHO, Henrique Rabello; JESUS, Jaqueline Gomes. LGBTI+ em tempos de Pandemia da Covid-19. *Diversitates International Journal*, v. 12, n. 1, pp. 60-94, 2020.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. Apresentação. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.). *Linguagem "neutra": Língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022.

“O pove unide jamais será vencide”: metapragmáticas de violência linguístico-discursiva no x

PINTO, Joana Plaza. É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos *online*. *Interdisciplinar*, v. 31, pp. 221-236, 2019.

POSSENTI, S. O gênero e o gênero. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (orgs.). *Linguagem “neutra”*: Língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022. pp. 17-36.

ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da; MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo. Argumentação nas redes sociais: reflexões a partir de uma thread viral do twitter. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 9, n. 1, pp. 1-8, 2021.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008, pp. 117-148.

SIGNORINI, Inês. Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: Moita Lopes, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 169-190.

SIGNORINI, Inês; LUCENA, Maria Inez P. Linguagem e economia política em ativismos no twitter sobre o uso de ‘linguagem neutra’. *Revista da Abralin*, v. 22, n. 1, pp. 1-29, 2023.

SILVA, Daniel Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira. A propósito da violência na linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 55, n. 2, pp. 129-146, 2013.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, v. 23, pp. 193-229, 2003.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. A. (org.). *Reflexive language*. Reported Speech and Metapragmatics. New York: Cambridge University Press, 1993, pp. 33-57.

SILVERSTEIN, Michael. Language Structure and Linguistic Ideology. In: CLYNE, Paul R.; HANKS, William F.; HOFBAUER, Carol L. (org.). *The Elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, pp. 193-247.

SILVERSTEIN, Michael. Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. In: BASSO, Keith H.; SELBY, Henry A. (eds.). *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976, pp. 11-55.

SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. Tradução de Richard Romancini. *Matrizes*, v. 12, n. 13, pp. 17-44, 2018.

TSELIKA, Aikaterini. Irony as an Impoliteness Tool: An Exploration of Irony’s Intentionality, Cancellability and Strength. *Athens Journal of Philology*, v. 2, n. 2, pp. 89-108, 2015.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: Uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 29, n. 6, 2006.

WATTS, Richard J. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WOOLARD, Kathryn A. Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRIT, Paul V. (eds.) *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998. pp. 3-47.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E APRENDIZAGEM DE LEITURA: NARRATIVAS SOBRE A TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR SURDO

*MEMORY, IDENTITY AND READING APPRENTICESHIP: NARRATIVES ABOUT THE TRAJECTORY OF THE DEAF
READER SUBJECT'S CONSTITUTION*

Thiago Loyola Franco¹

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro²

RESUMO

Este artigo tematiza a constituição do sujeito leitor surdo, membro de uma comunidade linguística historicamente posta à margem do sistema letrado, norteando-se pelas noções de memória, identidade e aprendizagem de leitura. Objetiva-se, nesta investigação, compreender, a partir de relatos de três surdos experientes em leitura, a trajetória de aprendizagem da leitura e quais acontecimentos deixaram marcas na memória dos sujeitos em sua constituição como leitor. Metodologicamente, esta pesquisa narrativa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva interpretativa, classifica-se como um estudo bibliográfico e de campo. Com os participantes da pesquisa – três sujeitos surdos pré-linguais que possuem a titulação de doutores –, realizamos entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 90-113) em Libras (Língua Brasileira de Sinais) por vídeo que, posteriormente, foram traduzidas para o português escrito para análise. Os resultados indicam, nas narrativas, dois pontos relativos a memória, afirmação identitária, uso da Libras e subjetividade: i) práticas de aprendizagem de leitura desenvolvidas dentro e fora da escola e ii) acontecimentos epifânicos, que fizeram com que os entrevistados despertassem o interesse pela aprendizagem de leitura. A constituição do sujeito leitor, com base nas narrativas, portanto, acontece encarnada nas histórias dos indivíduos que narram, abarcando questões cognitivas, culturais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito leitor surdo. Aprendizagem de leitura. Memória. Identidade.

ABSTRACT

This article discusses the constitution of the deaf reader, member of a linguistic community historically placed on the margins of the literate system, guided by the notions of memory, identity and reading apprenticeship. The aim of this research is to understand, through reports of three deaf individuals experienced in reading, what the journey of reading apprenticeship was like, assuming a narrative perspective that focuses on the construction of the deaf reader. Methodologically, this narrative research of qualitative approach, in an interpretive perspective, is classified as a bibliographic and field study. With the research participants - three pre-lingual deaf subjects who hold a doctoral degree - we conducted narrative interviews (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 90-113) in Libras (Brazilian Sign Language), by video, which were later translated into written Portuguese for analysis. The results indicate two points in the narratives related to memory, identity affirmation, the use of Libras and subjectivity: i) reading apprenticeship practices developed inside and outside school and ii) epiphanic events, which made the interviewees awaken their interest in reading apprenticeship. The constitution of the reading subject, based on the narratives, therefore, takes place embodied in the individuals stories, who narrate, encompassing cognitive, cultural, and social issues.

KEYWORDS: Deaf reading subject. Reading apprenticeship. Memory. Identity.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), thiagoloyola@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-8729-590X>.

² Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), mclaramaciell@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9205-5858>.

1. Introdução

As práticas da leitura e da escrita, na história da humanidade, geralmente estiveram restritas a seletos grupos políticos, religiosos e econômicos, o que por muito tempo sustentou a estratificação social por meio da concentração de saberes e poderes nas mãos de poucos. Contemporaneamente, é perceptível a democratização do sistema alfabético, no entanto as práticas letradas continuam contribuindo com a manutenção de privilégios, o que acarreta na marginalização de comunidades linguísticas que foram e são submetidas a processos de invisibilização de identidades culturais e linguísticas.

Nesse sentido, são muitos os grupos sociais que, além de terem suas singularidades e pluralidades apagadas em função da valorização de uma cultura letrada e eurocentrada, não têm acesso a uma série de conhecimentos que possibilitam a transformação social: inserem-se, nesse contexto, muitos grupos minorizados, como é o caso de inúmeras comunidades periféricas urbanas e rurais, dos povos indígenas, dos quilombolas, da comunidade LGBTQIA+, dos refugiados e do povo surdo, composto por pessoas que se reconhecem como sujeitos surdos e assumem um papel de usuários das línguas de sinais na sociedade. Dessa maneira, é de fundamental importância que se desenvolvam discussões acerca do processo de aprendizagem de leitura desses sujeitos marginalizados, como é o caso dos surdos, membros de uma comunidade linguística e cultural historicamente minorizada, considerando a leitura como processo social e cultural, que envolve sujeitos com histórias pessoais e coletivas, processos de identificação e de não identificação, modos particulares de ler o mundo e trajetórias que ficam marcadas na memória.

Assim, a presente pesquisa se desenvolve a partir da problemática que questiona: de que maneira se dá a constituição do surdo como sujeito da leitura de textos em Língua Portuguesa, considerando o cenário de evidente hegemonia ouvinte em que vivem os surdos, pertencentes a uma minoria linguística? Dessa forma, considera-se a leitura como atividade sociocognitiva que possibilita processos de transformação social, principalmente quando nos referimos a um grupo linguístico minorizado, que é o caso dos leitores surdos: nesse contexto, a constituição do leitor surdo assume relevância cultural e social, sobretudo quando pensada em uma perspectiva bilíngue.

O objetivo desta pesquisa é entender, a partir de relatos de três surdos experientes em leitura de textos em Língua Portuguesa, como se deu a trajetória de aprendizagem da leitura e quais fatores mais interferiram nesse processo de modo a lhes marcarem a memória, assumindo uma perspectiva narrativa que focaliza a constituição do sujeito leitor surdo.

O referencial teórico que utilizamos na realização da pesquisa é composto por discussões voltadas para a leitura, educação de surdos e memória, entre outros pontos discutidos na interrelação dos campos da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos. No campo da leitura, estudos como os de Freire (1989) contribuíram com a construção da concepção de leitura como uma atividade sociocognitiva de importância sócio-político-cultural. Quanto à educação de surdos, pesquisas de autores como Brochado (2003), Fernandes e Moreira (2014), Finau (2014) e Silva (2006) contribuem sobretudo quando discutem temáticas como o bilinguismo e o histórico da educação de surdos.

Ainda concernente ao referencial teórico, destacaram-se os estudos de Lodi (2004) e Silva (2010; 2014; 2017; 2018), perpassando pelo ensino de leitura para surdos, fenômenos recorrentes na leitura desses sujeitos e processos de letramentos na educação bilíngue. Na discussão sobre memória, ancoramo-nos em Pollak (1992), que discute acerca da memória na perspectiva social, o que muito é relevante à nossa pesquisa, por se tratar de um trabalho que se desenvolve com base na memória dos sujeitos que dela participaram. Também contribuíram teoricamente para este trabalho, na etapa metodológica da coleta de dados, Jovchelovitch e Bauer (2002), com o estudo acerca da entrevista narrativa.

Neste artigo, para o desenvolvimento das discussões acerca da constituição do sujeito leitor, serão apresentadas reflexões sobre a história da educação de surdos, o bilinguismo e aprendizagem de leitura por surdos, os multiletramentos no contexto do sujeito surdo e a memória na sua perspectiva sociodiscursiva. Posteriormente, são esclarecidos os pressupostos metodológicos e, por fim, apresentados os resultados da pesquisa, que foram divididos em duas categorias: práticas de aprendizagem de leitura e acontecimentos epifânicos³, de modo que elementos culturais referentes às identidades e percepções dos surdos enquanto sujeitos sociais perpassam constantemente pelas discussões aqui apresentadas.

2. Reflexões sobre aprendizagem de leitura por surdos

Discutir a formação do sujeito leitor surdo implica reconhecer que as possibilidades de leitura hoje desenvolvidas e vivenciadas por esses sujeitos são fruto de um histórico de resistência e luta do povo surdo no contexto educacional. Esse histórico remonta importantes nomes na educação de surdos, como o do monge beneditino Pedro Ponce de León (1510–1584), que se dedicou à educação de surdos da corte espanhola, contribuindo com a desmitificação da incapacidade cognitiva do surdo, junto aos irmãos surdos Francisco e Pedro de Velasco. Ademais, o nome de outro educador importante para a história da educação de surdos se destaca na década de 1760: Charles Michel de L'Épée, fundador da 1ª Escola Pública para Surdos, na França, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, que, diferentemente do ensino de León, questionava o uso de metodologias orais e era mais acessível a camadas populares (Silva, 2006, p. 19).

No entanto, nesse processo também memoramos movimentos de tentativas de unificação das línguas, como foi o caso do Congresso de Milão, de 1880. Fatores extralingüísticos de caráter ufanista buscavam reforçar as identidades nacionais, sustentando uma tentativa de homogeneização cultural e, por consequência, linguística. Com base nos estudos de Skliar (1998), Fernandes e Moreira (2014, p. 53) atribuem esse sentimento nacionalista, entre outros fatores de caráter patriota, à tentativa de unificação política do estado italiano, que, recém-emancipado, contava com uma ampla diversidade linguística, o que dificultava a formação de um estado uno. Como aponta Lodi (2004, p. 24), na

³ Acontecimentos que, conforme recordam, promoveram o despertar dos participantes da pesquisa para a aprendizagem de leitura de textos em português.

segunda metade do século XIX, destacaram-se expressivamente a promoção da hegemonia e a tentativa de apagamento da diversidade linguística, como no caso da extinção das escolas residenciais de surdos. O fechamento desses espaços de ensino e convivência dos sujeitos surdos atuou como forte operador de enfraquecimento da língua usada pelos surdos, uma vez que, quando unidos, os surdos fortalecem as línguas de sinais e ampliam o seu uso, de modo a se fortalecer e ampliar a própria comunidade surda.

Como afirma Lodi (2004, p. 25), “durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças”, inclusive no sistema educacional. No entanto, ao longo do tempo, os surdos continuavam utilizando as línguas de sinais nas suas relações sociais, o que fez com que as línguas visuais-espaciais se fortalecessem e representassem significativa resistência aos métodos hegemônicos de ensino e de enfraquecimento das línguas de sinais, prezando pela diversidade linguística. Interessa-nos pensar a permanência do uso das línguas de sinais como um movimento de fortalecimento dessas línguas na prática, em contrapartida ao movimento de enfraquecimento sustentado por, entre outros fatores, filosofias educacionais como o oralismo, a comunicação total e o bimodalismo, ao colocarem a língua de sinais como uma das alternativas possíveis – por vezes até evitada – para o ensino de surdos, e não como instrumento prioritário para tal.

Na segunda metade do século XX, destaca-se a emergência de movimentos surdos que lutavam contra a pauta da medicalização da surdez, sendo defendida a concepção da comunidade surda como uma minoria linguística. Com a articulação dos surdos, fez-se ainda mais notória a insuficiência dos métodos que desrespeitam a propriedade linguística das línguas de sinais; o oralismo, o bimodalismo e a comunicação total tornaram-se cada vez menos aplicáveis, ao passo que a língua de sinais se fortaleceu e se fortalece. Nesse cenário, na segunda metade do século XX, surgiram discussões e estudos acerca da filosofia do ensino bilíngue para surdos, tomando como L1 a língua de sinais⁴ (Lodi, 2004, p. 28).

Nesse sentido, a temática do bilinguismo se insere nas discussões acerca da formação do sujeito leitor surdo considerando a importância histórica, cultural e identitária do ensino bilíngue para surdos, o seu significado para esses sujeitos enquanto leitores, a relação que se estabelece entre a atividade da leitura e o sujeito surdo que lê, o perfil cultural e identitário de minoria linguística dos surdos e o papel emancipador que a leitura desempenha, sobretudo quando estamos abordando uma comunidade vulnerável que se constitui como usuária de uma língua desprestigiada e historicamente invisibilizada. É aqui que se encontra a educação de surdos: em meio a “uma problemática social que vem excluindo grande parte da população das práticas sociais escriturais” (Lodi, 2004, p. 7). Não se

⁴ A filosofia do bilinguismo, na realidade educacional de surdos, considera a língua de sinais como L1 pela perspectiva identitária. Como grande parte dos surdos nascem em famílias usuárias de língua oral, um número significativo de surdos é submetido a um processo de privação linguística (Garruti; Moreira, 2022, p. 6), de modo que a língua oral, acaba sendo, pela perspectiva aquisicional, a sua L1. Nesse sentido, ao afirmarmos que a língua de sinais é a L1 do surdo, assumimos a perspectiva identitária, dado o fato de que, pela perspectiva aquisicional, ela seria, na realidade da maior parte dos surdos, a L2.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

trata, portanto, de uma discussão desassociada da realidade histórico-cultural da comunidade surda, e sim de uma necessidade linguística, cultural e educacional do povo surdo.

Considerando um contexto social que exclui a maioria das pessoas das práticas letradas, para uma educação de qualidade para pessoas surdas, é necessário que, na realidade escolar do aluno surdo, o ensino de Língua Portuguesa revista-se do papel de ensino de segunda língua (L2), de modo que a Libras seja assegurada como sua primeira língua (L1). Isso implica considerar um cenário no qual a língua de sinais é utilizada como língua de instrução em sala de aula, considerada como suporte de cognição do aprendiz, usada nas práticas escolares também informais e, por consequência, fortalecida pela prática comunicativa dos sujeitos que a utilizam, diferentemente da conjuntura inclusiva, que prevê a inclusão do sujeito surdo na escola regular, onde a língua predominante nas práticas sociais e escolares é a língua oral.

Assim, ao se pensar em bilinguismo, vem à tona o aspecto cultural da educação do surdo, de modo que se faz necessária a consideração de fatores que excedem à Libras propriamente dita, partindo para uma compreensão integral de aspectos variados da cultura surda: a arte, a história, a memória, a identidade, a literatura e a pedagogia surda, por exemplo. A Libras, assim como qualquer outra língua a ser estudada, não deve ser enxergada como um fenômeno separado da história e da cultura das pessoas que a utilizam, uma vez que, associado ao uso de uma língua, existe a construção da(s) identidade(s) de um povo.

Nesse sentido, é essencial que todo trabalho com educação de surdos, sobretudo no que diz respeito ao ensino de português como segunda língua (PL2), seja realizado a partir de uma noção que considera a heterogeneidade cultural presente nas relações sociais e linguísticas, o que de fato acontecerá com a implementação efetiva de políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural. Isso implica afirmar que esse ensino deve considerar uma visão holística dos sujeitos e da comunidade surda, sendo evidente a necessidade de se contemplarem diversas construções de sentido individuais e coletivas por parte dos aprendizes, dentro de sua condição identitária, uma vez que, se não consideradas, estaremos diante de um cenário de continuidade da vulnerabilização da cultura do povo surdo e de evidentes prejuízos na aprendizagem desses sujeitos.

O bilinguismo deve ser constituído, portanto, a partir do pressuposto da heterogeneidade cultural, porque na própria vida do sujeito surdo as línguas se efetivam integralmente: o surdo socialmente possui contato com a língua oral e com a língua de sinais, construindo na sua própria história um processo bilíngue. Nesse sentido, podemos “conceber os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a LS [línguas de sinais] da comunidade surda e a língua majoritária e usá-las em seu cotidiano para diversas funções, desenvolvendo diferentes níveis de proficiência” (Silva, 2018, p. 212).

Sendo, portanto, um processo que envolve questões sociais e culturais, é necessário que o ensino de leitura de textos em português, uma segunda língua, também seja ressignificado no sentido bilíngue, e não visualizado apenas por uma perspectiva monolíngue inclusiva. A ressignificação

da aprendizagem do português faz-se importante para surdos “em termos de direito de usar essa língua de forma autônoma e aprendê-la por meio de metodologias específicas, que considerem as especificidades dos aprendizes surdos” (Silva, 2017, p. 146).

Considera-se, ao pensar no que a aprendizagem de Língua Portuguesa pode significar para o povo surdo, todo um histórico, como apresentado, de dominação ouvintista, a propriedade de grupo linguístico minorizado desse povo e as opressões hegemônicas sofridas outrora e ainda contemporaneamente. Isso revela que o trabalho com leitura de textos em português pode abarcar pontos sensíveis relativos a trajetórias de vida, memórias afetivas, processos de identificação, construção de identidades, emoções, traumas, bloqueios de aprendizagem e outros pontos que atingem a subjetividade do sujeito surdo enquanto leitor em formação.

Dessa forma, a discussão sobre a formação do sujeito leitor surdo remonta vivências desde a infância, uma vez que o sujeito se forma no mundo enquanto leitor a partir do momento em que começa a construir relações de sentido, lendo o próprio mundo: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). O período de alfabetização em português se insere nesse processo, na infância ou não, como um marco importante da formação leitora, uma vez que o sujeito surdo passa a ter contato formal, por meio do sistema gráfico, com a língua que ele vê sendo utilizada de forma massiva nas práticas sociais; é o momento em que o aprendiz surdo, que já constrói conhecimentos de mundo a partir da visualidade, começa a estabelecer sentidos entre si próprio, o sistema gráfico do português e o mundo. Ressalta-se, aqui, a complexidade da alfabetização de crianças surdas, uma vez que se trata de um fenômeno no qual indivíduos que não se baseiam na consciência fonética para comunicação e expressão, já que são usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, são expostos à necessidade de aprender um sistema que tem por princípio a correspondência de letra e som (Silva, 2017, p. 140).

No entanto, apesar de complexa, considerando-se a relação grafofonêmica do sistema de escrita da Língua Portuguesa, a aprendizagem da escrita e da leitura prescinde do som, sendo naturalmente possível a proficiência leitora de textos em português por parte de surdos, desde que suas habilidades linguísticas sejam devidamente desenvolvidas na língua de sinais. A aprendizagem de leitura de textos em português, portanto, se dá a partir da consciência linguística, de modo que, quanto mais domínio o sujeito tiver da sua L1, isto é, da língua de sinais, mais condições ele terá de se aprofundar e, por consequência, progredir na aprendizagem da L2, no caso, o português (Brochado, 2003, p. 47; Finau, 2014, p. 941; Silva, 2018, p. 210). Isso acontece porque o surdo, nesse contexto, já teve contato e domínio, ainda que parcial, da língua da modalidade que explora a visualidade — a língua de sinais —, tornando-se possível a transferência de habilidades linguísticas desenvolvidas na Libras para o português. Como é consenso entre pesquisadores da área de Estudos Surdos, todo conhecimento de mundo dos sujeitos surdos se constitui dentro do aspecto visual, e é a partir dele que a própria cognição, inclusive no plano linguístico, desses sujeitos, se estrutura: os indivíduos surdos atribuem sentido à linguagem e tornam-se atores da comunicação e sujeitos sociais, políticos e culturais no mundo por meio da língua de sinais.

Quanto ao processo de leitura em português por surdos, apresentam-se aspectos específicos, conforme escreve Silva (2010, p. 54), como é o caso da “intensificação do desenvolvimento de aspectos visuais” na leitura, de modo que os significados são construídos pela visualidade, e não sonoramente. Na leitura, os leitores relacionam aquilo que leem com as suas experiências de mundo, e, como as experiências de mundo de surdos são visuais, é evidente que a compreensão leitora se dá atrelada ao aspecto visual. Isso corrobora, por evidência, a necessidade de se explorarem palavras escritas como recursos ideográficos, isto é, considerando-as componentes do plano visual, no ensino de leitura para surdos, em vez de estratégias e recursos fonológicos, como a exploração da correspondência grafonêmica da Língua Portuguesa (Fernandes, 2008, p. 12).

Entendendo, portanto, que a aprendizagem de leitura de surdos é plenamente viável, quando compreendida a especificidade do seu sistema educacional, que deve ser viabilizado pela língua de sinais, deparamo-nos, dentro do ensino de PL2 para surdos, com a problemática da leitura lexicalizada (centrada na palavra), isto é, da leitura que estabelece uma relação biunívoca palavra-sinal. A prática da leitura lexicalizada não abrange o texto na sua integralidade, pelo contrário, centra-se na correspondência semântica de palavras e sinais isolados. Frente a essa questão, faz-se necessário que todo esse cenário seja permeado por processos de letramentos, e não apenas de alfabetização (Fernandes, 2008, p. 7; Lodi, 2006, p. 189; Silva, 2014, p. 906).

Ler é uma habilidade desenvolvida por pessoas reais, que têm experiências de vida e que, por possuírem conhecimento de mundo, relacionam não só o conteúdo do texto lido como também a própria prática da leitura à sua existência social, política e cultural. A noção de letramento aqui apresentada se estrutura com base no entendimento de leitura como uma atividade que, além de ser cognitiva e linguística, sustenta-se em, por meio de e a partir de um contexto sociocultural e que se constitui como um processo social, político e ideológico. Nesse sentido, para que seja possível entender a importância da leitura em nossas vidas, é necessário considerá-la como um exercício circunscrito por interações, experiências de vida, memórias, saberes, práticas, indivíduos e conhecimentos diversos.

As práticas letradas se inserem e se relacionam em diversos contextos, como ambientes escolares e acadêmicos, mídias sociais, literaturas e outras artes, atividades informativas, necessidades cotidianas, entre outros. Percebemos, portanto, que se trata de letramentos que se inserem em inúmeros contextos, com diferentes finalidades, que são mobilizados por sujeitos distintos e em práticas sociais diversas: referimo-nos, assim, a multiletramentos. Dentro desses contextos, sendo concebida a leitura também como um evento social, o sujeito leitor assume uma identidade pertencente a grupos sociais que transitam nos referidos contextos: “participar de práticas de leitura significa tornar-se membro de uma comunidade” (Silva, 2014, p. 908).

Os diferentes indivíduos, em constante formação durante as suas vidas, letram-se em diversas práticas sociais: assistindo a filmes e séries, lendo livros, revistas, jornais ou gibis, navegando pela internet, vendo ou ouvindo histórias, interagindo pelas mídias sociais, em contato com seus círculos de amigos, dentro das suas famílias, em ambientes religiosos e em outras atividades cotidianas. Tal

amplitude de possibilidades de aprendizagem nos leva a perceber que o aprendiz surdo também não se limita à escola em seus processos de multiletramentos: por vezes, sobretudo devido às múltiplas carências/insuficiências que atravessam a educação de surdos, as “práticas informais”⁵ de letramento podem criar mais condições para esses indivíduos se letrarem. Isso porque os letramentos constituem-se por “práticas discursivas plurais, determinadas socio, histórica e culturalmente, diferentemente da alfabetização” (Lodi, 2004, p. 10).

Ao tratarmos de práticas de multiletramentos, portanto, referimo-nos a processos constantes e cotidianos na vida dos surdos, permeados, também, pela escola, mas não apenas. Isso implica pensar nos letramentos e na leitura do surdo como fatores intimamente relacionados às suas experiências — sobretudo visuais — e à sua memória. Considerando que a leitura se efetiva em uma relação entre o leitor, o texto e o mundo, a memória do leitor influencia na maneira como ele o faz, nos sentidos que ele produz e, inclusive, na sua proficiência leitora.

A memória também é um fenômeno sociocultural permeado por transformações e pela participação coletiva de pessoas que vivenciaram experiências, no caso, de aprendizagem. Reconhecemos, ainda, que as experiências compartilhadas por surdos, quando gravadas na memória, são registradas de diferentes formas, uma vez que as pessoas são distintas e, por isso, têm percepções distintas do mundo: a noção de memória remete mais “a percepções da realidade do que à factualidade positivista subjacente a tais percepções” (Pollak, 1992, p. 201).

Noutro giro, apesar da subjetividade da memória, no sentido da mutabilidade e da relativização das percepções, devem ser considerados pontos fixos e relativamente imutáveis que permeiam a maioria das histórias, isto é, marcos definitivos. Pollak (1992, p. 201-202) elenca três categorias referentes a esses pontos imutáveis: acontecimentos, personagens (ou pessoas) e lugares. Podemos perceber que esses três elementos muito se assemelham a elementos que integram uma estrutura narrativa, cronológica ou não, de fatos memorados: uma história que é contada, assim como indicam os resultados desta pesquisa, que recorrem à memória para serem produzidos em forma de narrativas.

Como a construção das narrativas de fatos preservados na memória parte de uma subjetividade, reconhecemos que, tal qual um texto pode ser lido de diversas maneiras, um mesmo acontecimento pode ser armazenado e externado de formas muito distintas. Isso acontece porque, apesar de haver pontos fixos como os supramencionados — acontecimentos, personagens e lugares —, a associação dos elementos e a assimilação dos fatos se dá de acordo com a relevância dos fenômenos memorados.

A memória é seletiva, nem todas as coisas ficam armazenadas, justamente porque as experiências se dão a partir de diferentes pontos. Boff (2014, p. 15) explica que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, isto é, cada pessoa entende o mundo a partir de um lugar no mundo e, por consequência, armazena em sua memória aspectos relevantes para si com base nesse lugar de mundo; compreendemos, aqui, lugar de mundo como realidade social, cultural, econômica, política, étnica, histórica e linguística, que possibilita a produção de percepções dentro desse contexto.

⁵ Tomemos como “práticas informais” os contextos sociais nos quais os indivíduos podem se letrar, que não a escola, representante o ensino formal.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

Dessa forma, essa memória, que por si só já implica identidade, individualidade e subjetividade, quando pensada na perspectiva da aprendizagem de leitura de PL2, toca em pontos relativos à trajetória de vida no processo de aprendizagem. Nesse exercício, são resgatadas lembranças de acontecimentos, pessoas e lugares que dizem respeito à aprendizagem de leitura dos sujeitos que se propõem a revisitar a sua memória, bem como se fazem evidentes percepções, conclusões e julgamentos que se constituem com base na subjetividade desses sujeitos, partindo do olhar da experiência.

3. Pressupostos metodológicos

Quanto aos pressupostos metodológicos, esta pesquisa é narrativa e apresenta abordagem qualitativa, com perspectiva interpretativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, considerando a existência de uma revisão de literatura que fundamentou a interpretação dos dados, assim como o trabalho de campo que teve como instrumento de geração de dados a entrevista narrativa; segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 90), a entrevista narrativa pode ser considerada uma técnica específica de coleta de dados: um instrumento de geração de dados, uma vez que os dados são gerados ao longo da entrevista, que não segue uma pré-estruturação. O *corpus* deste trabalho, nesse sentido, é constituído por três narrativas que foram produzidas pelos participantes da pesquisa nas entrevistas.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, consideramos os filtros da presença da surdez na etapa de apropriação de linguagem e do nível acadêmico: os entrevistados foram pesquisadores surdos que possuem o título de doutorado e que já nasceram surdos ou que se ensurdecaram antes da apropriação da linguagem. A delimitação se deu partindo dos pressupostos: por serem surdos pré-linguais, a apropriação da linguagem dos indivíduos entrevistados não se deu por meio da audição; e, por terem concluído o doutorado, os sujeitos em questão já possuem extensa experiência e proficiência em leitura, podendo, portanto, contribuir com a geração de dados para a pesquisa. Utilizaremos, aqui, os nomes fictícios Antônia, Francisco e Natália, a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. Segue, portanto, a caracterização dos sujeitos, indicando gênero, idade e informações sobre a família e a escolaridade.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

	Antônia	Francisco	Natália
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	49	41	37
Titulação	Doutora em Educação	Doutor em Linguística	Doutora em Educação
Ano de defesa	2010	2020	2018
Instituição em que cursou o doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Procedência familiar	Ouvinte	Ouvinte	Surda

Fonte: Elaboração dos autores

A metodologia do presente trabalho conta com a aplicação de entrevistas narrativas: esse tipo de entrevista permite que o entrevistado discorra sobre o assunto sem interrupções, uma vez que o ato de narrar ou contar uma história implica um exercício autogerador, por meio do qual a narração de um fato gera condições propícias à narração de outro fato, e assim em diante. Dessa maneira, a entrevista narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002, 95), não possui pré-estruturação, justamente por ser dotada do caráter da liberdade da narração: a ideia é ativar o esquema autogerador, provocando sempre a narração contínua.

Dessa forma, para que a narração fosse produtiva, alguns cuidados tiveram de ser tomados, a começar pelo incentivo à narração através da manifestação visual de interesse pela narrativa, como com expressões faciais que indicam compreensão da narração e movimento da cabeça no sentido afirmativo, e não pela colocação de comentários no meio da história. Ademais, foi necessário que mantivéssemos uma postura objetiva, com efeito de aproximação de neutralidade na entrevista, como tentativa de minimização da influência do entrevistador, conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95).

Quanto ao ambiente, optou-se por uma parede branca, sem detalhes no cenário, a fim de se evitar distração ou qualquer interferência na entrevista: plano de fundo branco e blusa preta; por se tratar de entrevistas realizadas em Libras, essa estrutura também favoreceu a visualidade. As entrevistas, conforme descrito por nós, pesquisadores, e consentido pelos entrevistados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinados, foram gravadas no *YouTube* no modo “não listado” (privado), através da plataforma *StreamYard*, de maneira que as gravações ficaram restritas ao nosso acesso para fins exclusivos da pesquisa.

Considerando que a entrevista narrativa não passa por uma etapa de pré-estruturação, primeiramente ela foi aplicada, em um pré-teste, a um pesquisador surdo que se encontrava cursando o mestrado, a fim de que fosse observado como funcionaria a aplicação da entrevista na prática. Como a aplicação experimental no pré-teste foi bem-sucedida, com a produção de narração, sem problemas de superprodução (produção excessiva de narração) ou subprodução (produção insuficiente de narração), a entrevista foi aplicada normalmente aos participantes da pesquisa posteriormente.

Com base em pressupostos metodológicos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), a aplicação consistiu em quatro etapas: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva, não sendo delimitadas aos entrevistados ao longo da entrevista. Na iniciação, foi formulado o tópico central para a narração, ou seja, foi indicada a temática da história a ser narrada: a trajetória de formação de leitura de textos em português do entrevistado até o presente momento. A etapa da narração central foi o momento fulcral da entrevista, visto que foi a parte em que os entrevistados resgataram a memória de maneira autônoma e livre e produziram as narrativas propriamente ditas, que integram o *corpus* desta pesquisa. Na fase de perguntas, foram trazidas questões imanentes⁶, isto

⁶ Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) afirmam que, na entrevista narrativa, as questões imanentes dizem respeito a pontos próprios da narrativa, como pessoas, momentos, eventos, lugares e outros elementos que aparecem na narração, ao passo que “questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem”, isto é, referem-se aos

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

é, questionamentos relativos à história narrada, que foram formuladas no momento da entrevista, considerando a própria narrativa. Por fim, aconteceu a etapa da fala conclusiva, na qual foram feitas algumas anotações e agradecimentos: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 100) recomendam que nessa etapa a gravação seja interrompida, no entanto, por se tratar de uma entrevista em língua de sinais – o que implica a atenção visual, dificultando o registro de anotações –, a gravação continuou até o encerramento da entrevista.

Devidamente aplicadas aos três participantes da pesquisa, traduzimos as entrevistas gravadas de Libras para português escrito, no exercício de tradução e transcrição, a fim de que os resultados pudessem ser observados na modalidade escrita em Língua Portuguesa. Os resultados foram analisados à luz do referencial teórico, considerando questões relativas a memória, identidade e aprendizagem de leitura aplicadas ao contexto do sujeito surdo.

4. Resultados e discussão

Os resultados desta pesquisa são aqui apresentados em duas categorias que foram pensadas a partir da produção das narrativas: (i) as práticas de aprendizagem dos participantes da pesquisa e (ii) os acontecimentos que fizeram com que eles progredissem na aprendizagem de leitura do português escrito, que aqui chamaremos de acontecimentos epifânicos. Nesse percurso, é perceptível o quanto o processo de aprendizagem de leitura é permeado por emoções, subjetividades e, sobretudo, questões relativas à afirmação do ser surdo como identidade linguística e cultural, por meio das narrativas construídas a partir da memória dos participantes.

4.1. Práticas de aprendizagem de leitura

Primeiramente, trazemos algumas das práticas de aprendizagem de leitura que se fizeram presentes na vida dos entrevistados. Um ponto interseccional das três narrativas produzidas pelos participantes foi a aprendizagem de palavras da Língua Portuguesa de maneira isolada, de modo a se construir o vocabulário, cada um de maneira distinta.

elementos da pesquisa propriamente dita.

Excerto 01: Quando mais nova, eu não sabia o nome dos itens da casa, como janela, geladeira e cama, foi quando a minha mãe e a minha tia começaram a colar papezinhos nos itens da casa com os seus respectivos nomes: “janela”, “televisão”, “geladeira”... Assim, eu fui percebendo e apreendendo a **correspondência das palavras com os objetos no mundo, de modo a internalizar esse conhecimento** (Antônia, grifos nossos).

Excerto 02: Quando então eu tinha 11 anos, um professor, percebendo a necessidade do aprendizado dos alunos surdos, usou como estratégia o manuseio do **dicionário visual**. O professor utilizava-se da seguinte estratégia: pegava a palavra, junto à imagem do significado daquela palavra, por exemplo, “árvore”, e fazia com que nós, alunos, desenhassemos e escrevêssemos a palavra, no caso, “árvore”. O professor verificava se estávamos escrevendo e desenhando certo. Depois ele passava outra palavra, como “pato”, e assim por diante. Com isso, na infância, fomos percebendo a **equivalência das palavras às coisas no mundo. Essa foi uma estratégia boa, porque ainda estávamos começando, aprendendo palavra por palavra**, e isso me ajudou bastante (Francisco, grifos nossos).

Excerto 03: Na verdade, a princípio eu aprendi a ler apenas palavras soltas, porque antes usava-se a metodologia do bê-á-bá, que juntava as sílabas, formando as palavras. Dentro da minha casa, eu comecei a **aprender a correspondência dos sinais com os nomes das coisas**. Com o tempo, comecei a **associar os aprendizados de sinais e palavras na escrita das palavras**. Assim, aprendi as palavras isoladas, mas não conseguia aprender a leitura de um texto propriamente dito (Natália, grifos nossos).

(Excertos retirados das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa)

Nos excertos de 01 a 03, observam-se práticas desenvolvidas na escola, como no caso de Francisco, e em casa, como com Antônia e Natália. Essas práticas tinham como objetivo a assimilação do significante em português ao seu significado, pensando na dicotomia saussuriana, de modo que o aprendiz surdo associasse o objeto no mundo à palavra escrita.

Em termos de formação de vocabulário, essa prática pode ser considerada muito frequente e eficiente, conforme afirmam os participantes da pesquisa em trechos grifados acima, uma vez que o aprendiz passa a atribuir sentido às palavras do português, etapa indubitavelmente fundante do processo de letramento de pessoas surdas. No entanto, é importante considerar que a limitação do ensino de leitura para surdos à leitura lexicalizada pode significar um problema, quando passamos para a compreensão de um texto em sua integralidade, como apresenta Natália, ao dizer da dificuldade em ler um texto propriamente dito.

Essa problemática também se revela na limitação à correspondência entre sinal e palavra, quando considerada a aprendizagem de leitura por surdos, como defende Silva (2014, p. 906), uma vez que a rigor não se consideram as estruturas das línguas envolvidas no processo, dificultando a compreensão do texto lido – numa perspectiva morfossintática, as palavras e os sinais, ao assumirem funções nos enunciados, recebem uma carga de sentido que os itens soltos não têm. Nesse sentido, para o avanço da compreensão leitora integral, como veremos, os participantes da pesquisa desenvolveram estratégias que lhe oportunizaram a atribuição de sentido às palavras e aos textos, com base na experiência visual proporcionada por uma língua de modalidade visuoespacial, uma vez que a própria cognição desses aprendizes se estrutura na visualidade.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

Antônia narra, trazendo uma significativa carga afetiva, por se tratar de sua família, que em casa todos tinham o hábito de leitura, de modo que era muito recorrente a presença de textos escritos em seu cotidiano, como em livros, jornais e revistas. Em sua narrativa, ela explica que, quando mais nova, as televisões não tinham legenda, o que fazia com que ela não compreendesse integralmente o que se passava nos telejornais. A partir desse incômodo, ela desenvolveu uma estratégia, conforme narra no excerto 04:

Excerto 04: [...] a minha mãe era pedagoga e professora de português, minha tia era professora de português e lecionou para mim em sala de aula nas 5^a, 6^a e 7^a séries, meu avô comprava jornais e revistas (àquela época, não tinha legenda na televisão, de modo que **eu não entendia o que era dito no telejornal, mas eu tinha acesso ao jornal escrito, por causa da aquisição do meu avô, então eu comparava o que se passava na televisão com as informações do jornal impresso**), a minha tia adorava ler romances e eu também pegava para lê-los (Antônia, grifos nossos).

Antônia nasceu em um lar letrado e, por isso, teve acesso a textos escritos, leitores modelo e incentivo para ler: cenário certamente propício para o desenvolvimento leitor. A estratégia de ler o jornal impresso comprado pelo avô e de assistir ao telejornal, narrada no excerto 04, levava Antônia a associar as informações de uma mesma notícia do texto escrito às imagens da televisão, fazendo com que os sentidos trazidos por ambos os meios de comunicação se completassem. Percebemos que a prática de aprendizagem em questão foi desenvolvida dentro de casa, sobretudo por se considerar o acesso a textos jornalísticos. Existiu, portanto, um exercício autônomo desenvolvido pela aprendiz, que envolveu a visualidade como instrumento de compreensão do conteúdo do texto escrito: a percepção visual se faz essencial nesse contexto.

Francisco, por sua vez, que participou de uma prática de construção de vocabulário ancorada na associação do desenho à palavra escrita, evidencia em sua narrativa a importância da leitura de Histórias em Quadrinhos (HQs), como da série Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, para o seu progresso na leitura de textos, conforme excerto 05:

Excerto 05: Depois, com o tempo... Eu gosto muito de Histórias em Quadrinhos, como a Turma da Mônica. **As HQs me ajudaram muito: eu lia e lia novamente, então conseguia tecer relações de associação entre as coisas e fazia com que eu expandisse a mente, relacionasse as palavras apreendidas em sala de aula e construísse a aprendizagem.** Então minha leitura se iniciou com HQs (Francisco, grifos nossos).

No caso de Francisco, o início do progresso na compreensão do sistema escrito do português se deu sobretudo a partir da leitura de HQs. Percebemos a importância da presença da imagem, neste caso: a apropriação da linguagem escrita se dá a partir da percepção visual e, por se tratar de um gênero que integra linguagem verbal e não verbal, as HQs oferecem uma complexa rede de configuração de sentidos, que se constituem por elementos multimodais (cores, tipografias, tamanhos, elementos cinésicos, metáforas visuais, entre outros) e instauram cenas que promovem possibilidades

de leituras que ultrapassam amplamente a perspectiva isolada e lexicalizada da leitura de palavras. Essa prática possibilitou, como no caso de Francisco, a associação do texto com as experiências visuais do leitor, considerando a correspondência do significado ao significante não apenas no que ele chama de “dicionário visual” como também em toda experiência social do participante, a partir da materialidade do texto. Revela-se, nessa situação, a importância da literatura em quadrinhos para o processo de aprendizagem de leitura, que também é um processo de letramento. A leitura de quadrinhos possibilitou a Francisco o início do progresso na leitura do português de forma independente, uma vez que os sentidos contidos no texto passavam a integrar a sua experiência leitora e social sem a mediação de ouvintes. Acreditamos que nesse processo acontece a negociação de sentidos de maneira autônoma por parte do sujeito, por meio do contato com a palavra escrita e com a linguagem não verbal do quadrinho, sendo possível a construção de sentidos distintos dos que poderiam se formar com o contato exclusivo com a palavra ou com a imagem: foi um pontapé inicial para o desenvolvimento da sua autonomia em leitura.

Em relação à narrativa de Natália, que afirma que a aprendizagem de palavras isoladas se dava por meio da metodologia do *bê-á-bá*, que consistia em juntar sílabas para formar palavras, percebemos a expressiva influência ouvintista no processo. A metodologia por ela mencionada pode ser classificada, em termos de alfabetização, conforme Silva e Oliveira (2019, p. 287), como método sintético, que se estrutura a partir dos métodos alfabético, silábico e fônico: a assimilação de letras, a união de letras em sílabas e a junção de sílabas para a formação de palavras. Identificamos, aqui, que o processo de formação de palavras, além de não se constituir a partir da significação do objeto no mundo, tem por base o sistema grafofonêmico, isto é, a correspondência dos sons às letras, e vice-versa. No caso dos aprendizes surdos, considera-se, sobretudo, a problemática da correspondência letra-som, uma vez que a aprendizagem de português por surdos acontece, pensando na perspectiva bilíngue, exclusivamente na escrita e na leitura. No caso de Natália, não apenas ela era surda, como toda a sua família:

Excerto 06: É importante considerar **a minha família, que é toda surda**: meu pai, minha mãe e meus irmãos, somos todos surdos. Então dentro da minha casa, **tínhamos comunicação e informação constante em Libras, sem dificuldade alguma** (Natália, grifos nossos).

Por ter nascido e crescido em uma família surda, Natália teve contato com a língua de sinais desde a sua primeira infância, o que fez com que ela se desenvolvesse na Libras. Ao aprender as palavras em português escrito, ela não associava o significado ao significante: foi apenas com o tempo e a prática cotidiana baseada na experiência visual, uma vez que sua família se comunicava em língua de sinais, que ela passou a entender a correspondência lexical entre as palavras e os sinais — pensando, aqui, na construção de vocabulário, e não na leitura de textos integrais — e, a partir de então, estabelecer relações das palavras com os seus significados – primeira etapa de um percurso de aprendizagem de leitura – o que lhe permitiu persistir em atividades de leitura e gradualmente atingir

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

uma compreensão mais integral da leitura de textos. Percebemos que esse processo aconteceu de maneira autônoma no cotidiano, como ela afirma no excerto 03: dentro da sua casa.

Identificamos, aqui, processos distintos, mas que se aproximam quando consideramos o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem baseadas na experiência visual e inseridas nas práticas sociais: Antônia com a comparação das informações escritas no jornal comprado pelo avô com as apresentadas no telejornal; Francisco com a prática da leitura literária multimodal das HQs; e Natália com a atribuição de sentidos às palavras pela mediação da língua de sinais dentro de casa. Cada indivíduo traçou caminhos distintos, ainda considerando, aqui, um recorte das narrativas, para a aprendizagem de leitura, porém sempre ancorados pelo marco da visualidade, atributo característico da cultura surda. Isso corrobora as noções de prescindibilidade do som no processo de aprendizagem de leitura do português escrito, sobretudo por surdos, e da imprescindibilidade da visualidade nesse processo.

É evidente que, ao longo da trajetória de leitura dos sujeitos entrevistados, muitos acontecimentos sucederam, sejam negativos, sejam positivos. No entanto, percebemos que alguns acontecimentos e processos se destacam nas narrativas dos seus itinerários de aprendizagem de leitura, uma vez que envolvem emoções, pontos de vista, impressões particulares, identificação, questões culturais e outros fatores que influenciam na construção de narrativas. Isso corrobora a noção de que a memória, como defende Pollak (1992, p. 203), é seletiva, o que se constrói por meio da subjetividade, isto é, muitos acontecimentos são esquecidos no processo de seletividade da memória em função da sua (não) relevância para o sujeito que a resgata. Logo, as narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa são indissociáveis às suas impressões e sentimentos ao rememorar: entendemos, por extensão, que o próprio processo de construção do sujeito leitor surdo está, também, atrelado às questões subjetivas dos aprendizes.

Podemos defender que a aprendizagem depende, também, de fatores como emoções, identificação, senso de pertença e motivação, uma vez que um indivíduo que se reconhece no mundo como um sujeito cultural e afirma a sua identidade linguística compreende a relevância de uma aprendizagem transformadora, como é o caso da aprendizagem de PL2 por surdos. Percebemos, assim, nas narrativas dos participantes, que o que fez com que cada um deles despertasse para a compreensão da leitura no sentido integral foram acontecimentos marcados por questões relativas a subjetividade e identificação, sobre os quais dissertamos a seguir.

4.2. Acontecimentos epifânicos

Os acontecimentos que promoveram o despertar dos participantes da pesquisa para a aprendizagem de leitura de textos em português serão, aqui, nomeados acontecimentos epifânicos. É importante que seja percebida a maneira como esses acontecimentos são apresentados: dotados de carga afetiva, sobretudo no sentido da afirmação cultural ancorada na experiência visual dos participantes.

Excerto 07: Quando eu tinha **21 anos**, eu comecei a ter contato com outros surdos e aprender língua de sinais: **eu aprendi a me comunicar através da Libras muito rápido**. A minha aprendizagem do português antes de saber Libras foi um processo bastante demorado, mas **depois que eu aprendi a língua de sinais a minha aprendizagem no português melhorou muito**, de modo que aprendi mais rápido e melhor. Isso aconteceu porque **a minha base linguística está na língua de sinais** e, uma vez tendo domínio dela, consigo desenvolver o português melhor, com base nos princípios linguísticos básicos e internalizados (Antônia, grifos nossos).

Excerto 08: Quando eu tinha por volta de **20 anos**, eu encontrei com uma mulher que hoje é minha amiga: Clara⁷, que mora em Ouro Preto⁸. **Ela queria aprender Libras à época e eu aceitei ensiná-la e assim começamos**. Ela também evoluiu na língua. Eu escrevia bilhetes pra ela, ela lia e percebia que no português eu escrevia na mesma ordem sintática e com as mesmas estruturas gramaticais da Libras. Depois ela me chamou em casa, sentou-se comigo e me orientou sobre o português. **Na época eu não sabia, por exemplo, da existência da possibilidade de se variarem os verbos no tempo (passado, presente e futuro). Lembro-me que isso foi uma surpresa muito grande para mim, pois eu não sabia**. Eu escrevia, por exemplo, a frase “Eu vai cinema”, e ela me orientou que o correto na Língua Portuguesa seria “Eu vou ao cinema”. **Fazíamos relações, por exemplo, da preposição “ao” referir-se a um lugar. Perceber isso foi uma chave de entrada da compreensão do mundo no português, abriu a minha mente. Por isso que afirmamos que estudar abre as nossas mentes**. Ela, então, me ensinou várias coisas do português (Francisco, grifos nossos).

Excerto 09: **Na minha casa, a minha irmã gostava muito de contar histórias**, porque ela lia muitos livros. Eu ficava muito impressionada, parecia quase um filme, quando ela contava as histórias. **Foi a partir da contação de histórias da minha irmã que eu percebi que a leitura nos abre várias portas e nos leva a várias possibilidades. Assim, eu tive muito interesse em aprender a ler**. A minha irmã me ajudou muito, ela se sentava comigo e me ensinava: ao final da leitura, ela me perguntava o que eu tinha entendido. **Foi a partir desse momento que eu entendi que a leitura consistia num exercício de interpretação, e não era apenas ler as palavras, sem construir sentido**. Antes, eu lia e conseguia traduzir palavra por palavra para a Libras, mas no final da leitura eu não tinha entendido nada. **Esse momento com a minha irmã me marcou muito, pois foi ali que entendi que toda leitura tem um significado** (Natália, grifos nossos).

Antônia narra que o seu contato pleno com a Libras aconteceu quando tinha 21 anos⁹ e que a sua apropriação da língua de sinais se deu de maneira rápida. Com o contato com a comunidade surda, a entrevistada construiu, conforme ela mesma sinaliza, uma base linguística ancorada na visualidade: “a minha base linguística está na língua de sinais”. A partir desse domínio linguístico da Libras, Antônia se desenvolveu de maneira mais satisfatória na aprendizagem de leitura de textos em português: percebemos que o contato e, por consequência, o domínio da Libras foi o ponto crucial

⁷ Trocamos o nome real por um nome fictício, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos.

⁸ Trocamos também o nome da cidade, em função do anonimato.

⁹ Percebemos que, pela perspectiva aquisicional, a Libras se deu como L2 tanto de Antônia quanto de Francisco, em função do processo de privação linguística a que foram submetidos, no entanto, por um posicionamento identitário e, portanto, político, a língua de sinais é tomada, assim como pela perspectiva do uso, como L1 pelos sujeitos e pela abordagem adotada neste trabalho.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

para a apropriação da linguagem escrita em português, o acontecimento epifânico na trajetória de aprendizagem de leitura em PL2 de Antônia. É evidente que esse processo é traspassado por questões relativas à identidade linguística, uma vez que o desenvolvimento linguístico pleno da aprendiz se deu não apenas fundamentado na estrutura cognitiva sustentada na visualidade, mas também impulsionado pela identificação com a língua de sinais. Existe, portanto, um acontecimento que é linguístico, cultural e identitário, que produziu senso de pertença ao povo surdo, identificação com a língua e com a comunidade e afirmação cultural surda. Essas questões, repletas de aspectos subjetivos e afetivos, permanecem vivas na memória de Antônia, que traz, em sua narrativa, a importância da apropriação da Libras para o desenvolvimento linguístico e cultural pleno do sujeito surdo.

O acontecimento epifânico para a aprendizagem de leitura em PL2 na trajetória de Francisco se manifesta em uma prática socioeducacional que ele exercia quando tinha cerca de 20 anos. Conforme o próprio Francisco narra no excerto 08, uma amiga percebeu que a estrutura gramatical das frases escritas por ele em bilhetes que trocavam era diferente da estrutura gramatical da Língua Portuguesa — tratava-se de aspectos linguísticos da Libras —, o que fez com que ela lhe ensinasse alguns tópicos da estrutura do português. Essa prática acontecia em um exercício de troca: ao passo que Clara ensinava o português escrito para Francisco, Francisco ensinava Libras para Clara. Com esses momentos de troca de conhecimentos linguísticos, Francisco percebeu dois aspectos da Língua Portuguesa que lhe chamaram a atenção: a flexão de verbos em relação ao tempo e o uso de preposição para se referir a lugares, o que revela, mais uma vez, a importância de elementos morfossintáticos para a aprendizagem de leitura. O entrevistado recorda que a descoberta da flexão verbal e da preposição foi como uma “chave de entrada da compreensão do mundo no português”, isto é, foi um acontecimento epifânico na sua trajetória de leitura de textos em português. Vale trazer, em citação, a afirmação de Francisco no excerto 08, referindo-se ao acontecimento supramencionado: “por isso que afirmamos que estudar abre as nossas mentes”. É evidente, aqui, que existe um processo subjetivo, identitário e cultural envolvido, primeiramente por se tratar de uma prática socioeducacional desenvolvida com uma amiga, o que traz uma carga afetiva, e posteriormente pelo fato de que o acontecimento epifânico se deu a partir de uma troca de conhecimentos linguísticos: a afirmação linguística do surdo esteve, a todo momento, presente nesse acontecimento epifânico.

O momento da trajetória de Natália que a fez despertar para a leitura de textos em português aconteceu na infância, diferentemente de Antônia e Francisco, que vivenciaram esse acontecimento epifânico no início da vida adulta. Já é possível identificar, ratificando o que Antônia defende sobre a importância da apropriação da Libras para a aprendizagem de PL2 na sua narrativa, que Natália, por ter nascido e crescido em uma família surda usuária da língua de sinais — o que lhe permitiu o *input* e o *output* linguísticos em Libras —, construiu uma base linguística visual desde a sua infância. Natália narra que passou a entender que toda leitura possui um significado a partir de uma prática familiar¹⁰: a sua irmã mais velha, que já possuía o hábito da leitura, contava-lhe, em Libras, as

¹⁰ Apesar da percepção de Natália, não é privilégio de todos encontrar apoio familiar para o desenvolvimento da leitura, em função do baixo índice de letramento da população brasileira.

histórias que lia em português. O encantamento de Natália com a contação de histórias materializada na visualidade permitiu que ela atribuísse significados aos textos em sua integralidade, e não apenas decodificasse as palavras, traduzindo-as para a Libras, sem a compreensão textual, o que lhe era recorrente. No excerto 09, ela evidencia que a contação de histórias por parte da irmã fez com que ela percebesse a importância da leitura e a sua serventia no mundo. Sabemos que a arte de contar histórias se faz presente em toda a história da humanidade, considerando, aqui, desde as práticas familiares cotidianas até a fundação de grandes culturas e civilizações. Na área de educação de surdos, essa prática associada à língua de sinais assume uma potência de modo a possibilitar uma série de avanços, inclusive na competência leitora, como foi o caso de Natália: a compreensão da significação de textos e o interesse pela aprendizagem de leitura se deu a partir de uma experiência visual familiar, afetiva e artística. É evidente, portanto, que nesse acontecimento epifânico estão envolvidas questões relativas à visualidade, cultura surda, identificação com a língua, individualidade e, sobretudo por se tratar de uma prática familiar, afetividade.

É notória, nas narrativas dos acontecimentos epifânicos dos três participantes, a indissociabilidade dos aspectos culturais, afetivos e linguísticos no processo de aprendizagem de leitura, principalmente quando estamos tratando da construção do sujeito leitor surdo. Pensar na apropriação da leitura de textos escritos em português por surdos implica, também, considerar a identidade linguística e cultural desses sujeitos, uma vez que a construção do sujeito leitor surdo se dá na vida social desses aprendizes, por meio de práticas não apenas escolares: acontece dentro de casa, no contato com amigos, na prática de leitura literária, na contação de histórias e em outros contextos discursivos que se inserem na vida social dos aprendizes. Se a aprendizagem se concretiza no cotidiano do aprendiz e o cotidiano do aprendiz é, a todo momento, permeado por subjetividades, emoções e processos de identificação, que ficam marcados na memória (Pollak, 1992, p. 204), é evidente que a construção do sujeito leitor surdo acontecerá de maneira multifacetada e integral em sua vida, ancorando-se em elementos cognitivos, sociais e culturais.

Assim, os entrevistados construíram trajetórias de aprendizagem de leitura singulares, porém com algumas similaridades, principalmente no que se refere a aspectos socioculturais. Nesse processo, no qual a autonomia se faz evidente, considerando o progresso individual dos participantes da pesquisa, cada um dos entrevistados desenvolveu estratégias que contribuíram em todo o processo de aprendizagem de leitura, como a associação do jornal impresso ao telejornal, a troca de conhecimentos linguísticos com outras pessoas, entre outras práticas supramencionadas que permearam as vidas dos aprendizes. De alguma forma, isso aponta para a baixa contribuição da escola na constituição dos sujeitos leitores participantes da pesquisa, o que é considerado, de nosso ponto de vista, decorrente do recorte geracional dos participantes da pesquisa, não de um aspecto peremptório.

Pensar nas práticas de aprendizagem de leitura dos sujeitos e nos acontecimentos epifânicos implica conceber que os participantes da pesquisa se formaram enquanto sujeitos da leitura em processos que unem aspectos sociais, culturais, ideológicos e cognitivos, tocando pontos individuais

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

e coletivos. Nesses processos, a memória é muito significativa, uma vez que ela revela questões individuais, porém também abarca elementos coletivos compartilhados por uma comunidade, que é o caso da comunidade surda. Quando percebemos, nas narrativas, por exemplo, a importância da Libras nos processos de aprendizagem de leitura de textos em português, o que se revela nas trajetórias dos três participantes da pesquisa, estamos pensando em uma questão que, além de linguística e cognitiva, é cultural e identitária.

Assumir-se identitariamente surdo e utilizar-se da língua de sinais como L1 define o modo de existência de um povo e, por consequência, certo posicionamento diante da sociedade. Essa afirmação está intimamente ligada aos processos de aprendizagem: é nesse contexto que o surdo se constrói como sujeito leitor. Os participantes da pesquisa se construíram leitores em trajetórias distintas, mas marcadas por processos individuais atrelados à asseveração de uma identidade linguística e cultural do sujeito surdo que lê e ocupa o seu lugar nos ambientes de acesso à leitura. A construção desses sujeitos leitores se dá imersa em emoções, subjetividades, dificuldades e memórias, fazendo com que, por meio da aprendizagem de leitura associada à afirmação identitária de uma língua e cultura visual, surdos, sujeitos historicamente postos à margem do sistema letrado, se garantam como atores do conhecimento.

Considerações finais

São inúmeros os fatores que permeiam o processo da formação dos sujeitos leitores surdos, perpassando por pontos que tocam à aprendizagem de leitura, identidade e memória. Trata-se, portanto, de atividades que englobam as dimensões social e cognitiva, uma vez que envolve a leitura, que é um processo sociocognitivo. Nesse sentido, tanto as questões relativas à aprendizagem quanto as questões concernentes a cultura e identidade surdas são pontos importantes para a construção desse sujeito leitor. O elemento que permeia todo esse processo é a memória, por meio das narrativas produzidas na pesquisa.

O objetivo deste trabalho foi entender, a partir de relatos de três surdos experientes em leitura de textos em Língua Portuguesa, como se deu a trajetória de aprendizagem da leitura e quais fatores mais interferiram nesse processo de modo a lhes marcarem a memória, assumindo uma perspectiva narrativa que focaliza a construção do sujeito leitor surdo. A partir das narrativas produzidas nas entrevistas, foi possível compreender como se deu essa trajetória de aprendizagem de leitura dos participantes: trajetórias marcadas por processos de identificação, afirmação cultural e identitária, subjetividades, memórias e sentimentos compartilhados por um povo que historicamente foi marginalizado e privado de uma educação que respeitasse as suas particularidades.

Vale ressaltar que, em meio às narrativas que traziam os aspectos relativos à trajetória de aprendizagem de leitura e, por consequência, da formação de sujeitos leitores surdos, destacam-se a recorrência e a importância das práticas informais de letramento. Apesar do papel fundamental da escola nesse processo, as práticas desenvolvidas fora e, por vezes, independentemente dela podem ser muito mais significativas para a aprendizagem de leitura dos sujeitos surdos do que o ensino formal.

Após essas reflexões, chegamos à pergunta: como se deu o impulso da relação desses sujeitos com a leitura? Essa pergunta é respondida com base nas narrativas que compõem o *corpus* deste trabalho associadas às reflexões que a todo momento nelas se fazem presentes, uma vez que são compartilhadas, culturalmente, por meio da experiência individual e coletiva de várias pessoas no mundo. Trata-se de experiências reais que fizeram com que os participantes da pesquisa se constituíssem como sujeitos da leitura em um processo contínuo e não terminado: práticas de aprendizagem de leitura que sucederam dentro ou fora do sistema formal de ensino, vivências com a família e com amigos, momentos de diversas leituras em sala de aula ou em outros espaços, acontecimentos que serviram como um despertar para a aprendizagem de leitura — acontecimentos epifânicos — e outras experiências encarnadas na história desses sujeitos.

Por fim, é importante retomar a questão da memória, que permite que permaneça viva uma história coletiva — uma vez que a memória também é um fenômeno coletivo de um povo, conforme aponta Pollak (1992, p. 201) — e individual, com as particularidades de cada existência. Há acontecimentos, pessoas e lugares que permanecem vivos nas memórias das pessoas, justamente pela sua relevância naquela trajetória. É por meio dessa memória que se torna possível contar e reviver histórias, de modo a se construir e reconstruir como sujeito da leitura e, por consequência, ator no mundo, o que foi observado nas narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa.

Referências

- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 52. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua brasileira de sinais*. 2003. 439 f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102476>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba. (org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 2008, pp. 1-20. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S2706.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, pp. 935-956, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/N5CVTtV8zBvszhvwyYDqyPM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Memória, identidade e aprendizagem de leitura: narrativas sobre a trajetória de constituição do sujeito leitor surdo

GARRUTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, pp. 1-18. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198807/182932>. Acesso em: 22 mar. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13914>. Acesso em: 21 maio 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, pp. 185-204, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w6S3d9rzQOPkNTBXXKpCz54R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, pp. 200-212, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, Giseli Mara da. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, pp. 206-299, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SILVA, Giselli Mara da. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 2010. 222 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLNV9>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, pp. 130-150, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/kBh7XF4Y3nR9MNGQMNvJLff/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, Simeia Araujo; OLIVEIRA, Taynnara Rodrigues de. Alfabetização: para pensar os métodos. *Plurais – Virtual*, Anápolis, v. 9, n. 3, pp. 283-302, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11419>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. pp. 14-37. Disponível: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/518>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LÍNGUA E RELAÇÕES DE PODER: A POLÊMICA RELATIVAMENTE ARBITRÁRIA DA LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA

LANGUAGE AND POWER RELATIONS: THE RELATIVELY ARBITRARY CONTROVERSY OF NON-BINARY LANGUAGE

Rodrigo Sérgio Ferreira de Paiva¹

Priscylla Helena Alencar Falcão Sobral²

Antonio Henrique Coutelo de Moraes³

RESUMO

O presente estudo propõe a reflexão acerca da língua portuguesa e as concernentes relações de poder que a constituem, tomando como objeto de ponderação a linguagem não-binária e seus pontos de convergência possíveis com o texto *A língua – instruindo novos mundos/novas palavras*, publicado na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de Hooks (2013). Para tanto, costura-se um diálogo com outros autores que se dedicam ao tema, com a intenção de contribuir para os movimentos teóricos de ruptura com a maculada compreensão única da língua – a hegemônica – e reforçar a necessidade de mudarmos nosso modo de pensar no que compete à maneira como manipulamos certos léxicos no *locus* social. Baseiam-se argumentos no conceito epistemológico de Foucault (1979), atinente às noções de poder, partidas do “apagamento” da multiformidade humana congênita de convicções conservadoras, perpetuantes em atos imanescentes ao pensamento colonial. Soma-se às contribuições de Kilomba (2019), que ressignificam a forma sistemática como enxergamos a discursivização e seu peso semiótico, na efígie de vanguardas menosprezadas por instituições que são, por conjectura, majoritárias. Com o propósito de agregar aos estudos linguísticos, o artigo se dispõe a aferir a valia da chamada linguagem não-binária na lei brasileira e suas reverberações no ambiente escolar, assentada nas mobilizações de validação e paralisação de políticas públicas destinadas ao seu controle. Por fim, fala-se da parcialidade midiática, proposital ou contingente, correlata à “ideologia de gênero” e seu impacto na evolução de acordos societários pertinentes para o pluriculturalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Mudança linguística. Linguagem não-binária. Atitudes linguísticas. Relações de poder.

ABSTRACT

The present study proposes a reflection on the Portuguese language and the power relations that constitute it, taking non-binary language as an object of consideration and its possible points of convergence with the text *The language – instructing new worlds/new words*, published in the book *Teaching how to transgress: education as a practice of freedom*, by Hooks (2013). To this end, a dialogue is sewn with other authors who are dedicated to the subject, with the intention of contributing to the theoretical movements of rupture with the tainted single understanding of the language – the hegemonic one – and reinforce the need to change our way of thinking about the that belongs to the way we manipulate certain lexicons in the social locus. Arguments are based on the epistemological concept of Foucault (1979), concerning the notions of power, starting from the

¹ Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), roderix2@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9168-9904>.

² Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) - Universidade de Pernambuco (UPE), priscylla.sobral@upe.br, <https://orcid.org/0000-0003-4593-2373>.

³ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), antonio.moraes@unicap.br, <https://orcid.org/0000-0002-5519-1583>.

Língua e relações de poder: a polêmica relativamente arbitrária da linguagem não-binária

“erasure” of the congenital human multiformity of conservative convictions, perpetuated in acts immanent to colonial thought. It adds to the contributions of Kilomba (2019), which reframe the systematic way in which we see discourse and its semiotic weight, in the effigy of avant-garde despised by institutions that are, by conjecture, majority. With the purpose of adding to linguistic studies, the article sets out to assess the value of the so-called non-binary language in Brazilian law and its reverberations in the school environment, based on validation mobilizations and stoppage of public policies aimed at its control. Finally, there is talk of media bias, purposeful or contingent, correlated to “gender ideology” and its impact on the evolution of societal agreements relevant to pluriculturalism.

KEYWORDS: Language. Linguistic Change. Non-Binary Language. Linguistic Attitudes. Power relations.

1. Introdução

Esse artigo traz importantes reflexões sobre as relações entre língua e poder, na perspectiva foucaultiana, aduzindo como referência à hipótese de que a rejeição a possíveis mudanças linguísticas provocadas pela linguagem⁴ não-binária⁵ é resultante de mecanismos de poder que atuam na manutenção da língua enquanto *locus* de reafirmação de hierarquias e reprodução de violências que atravessam o *corpus* social. Dessa maneira, atua como reprodutora de significações excludentes, numa lógica que precisa ser exposta e desestabilizada a fim de que consigamos enxergá-la com um olhar hodierno.

Vale ressaltar que, para Foucault (1979), o conceito de poder não está relacionado diretamente a uma teoria da ciência política. Para ele, importa mais entender o funcionamento, a ação e os efeitos do poder; mais especificamente como uma pessoa utiliza o seu poder em detrimento de outra pessoa. Nessa perspectiva, o poder se constitui em uma rede que impele a sociedade, algo construído historicamente, sobretudo a partir de discursos, para controlar corpos e relações sociais. Foucault (1979) também define o poder a partir de um uso hierárquico, apresentando o conceito de biopoder – aquele em que há o uso das instituições para dominar e produzir corpos manipulados. Esse biopoder, exercido pelo Estado através das mais variadas instituições (igreja, escola, medicina) tem como objetivo, além de exercer controle sobre os corpos, garantir a hegemonia do pensamento cisheteronormativo e capitalista.

Nesse sentido, para refletir sobre nossas questões, foi preciso resgatar contribuições teóricas de diferentes estudiosos quanto à temática, ampliando a visibilidade das maquinarias construtoras psíquicas das associações que se estabelecem em sociedade, tendo a língua como elemento constituinte e inseparável de seus respectivos falantes.

⁴ Compreendemos a linguagem como “sendo o produto da vida social, refletindo-a não apenas no campo semântico, mas também no das formas gramaticais, a linguagem tem ao mesmo tempo uma enorme influência inversa no desenvolvimento da vida econômica e sociopolítica” (Voloshinov, 1998, p. 16, tradução nossa).

⁵ A grosso modo, chamamos de linguagem não-binária a marcação de uma terceira desinência de gênero que poderia funcionar tanto como genérica como para marcar a expectativa de um rompimento explícito do binarismo linguístico (oposição clara entre noções de masculino e feminino na pronominalização). Essa marcação é referida como sinônimo de “linguagem neutra”, “inclusiva” e “neolinguagem” em pesquisas similares. Todavia, não há um consenso nas delimitações de uso dessas expressões, sendo o termo “neutro”, por vezes, altercado dentro e fora da comunidade acadêmica.

A simplicidade circunstancial desta costuma ocultar valores congruentes ou antagônicos, de estruturas carregadas da coexistência da coesão e coerência textual, resultadas de disposições sintagmáticas e paradigmáticas, nesta ordem. Na ótica estruturalista, a escolha de palavras percorre do estrutural (morfológico/semântico/sintático) para o social, inversamente à perspectiva da corrente sociointeracionista (Swiderski; Costa-Hübes, 2009, p. 122), que modela a língua a partir das relações, das condições de produção discursiva, das identidades e das funções sociais que se encontram por trás deste domínio. Focaremos na última mencionada, que posiciona o discurso (suporte abstrato) não apenas como representante do mundo (concreto). Falamos de um construtor, manipulador, ator e sancionador de manifestações comunicativas, havendo a conversão da oração (conjectura) para a enunciação (espacialização). Mas quão arbitrária viria a ser a dicotomia saussuriana significante-significado (Saussure, 1983, p. 80), não excluída ou ignorável mesmo no percebimento sociointeracionista da língua, frente a tempos em que a polarização sociopolítica brasileira contrasta costumes e renovações com tanta assiduidade?

Na década de 1990, nasce uma cíclica reivindicação partidária em prol de um português “menos sexista”, que designa a língua como reflexo-barreira da luta por igualdade. Não limitada à fala entre interlocutores, a língua(gem) situa-se nas narrativas históricas, em documentos oficiais e demais gêneros discursivos, sobretudo os secundários: textos oficiais, sejam eles decretos, normas, diretrizes, ou qualquer outro diploma administrativo/legal (Bakhtin, 2000, p. 281). É por ela que a ordem social se transmuta continuamente, a incluir suas relações de poderes dominantes, em duradouro “confronto”.

É a partir dessas esquematizações/organizações em torno da língua(gem), constituidora de sujeitos e coletividades, que esta tem sido historicamente modificada. Isto posto, a necessidade de refletir sobre a referida linguagem não-binária intenciona dar-lhe visibilidade e romper com sua compreensão hegemônica, entendendo que os discursos têm efeitos na fala e na sociedade, bem como seu potencial para construção de elos coletivos mais democráticos e equitativos. Em concordância com Stella (2015, p. 90), consideremos que ponderar as formas como as pessoas a usam, assim como seu estudo sistemático, permite obter informações a respeito de seu funcionamento, dos relacionamentos grupais e de como pessoas convencionam, interagem entre si e constroem aspectos de sua identidade.

Por conseguinte, buscou-se confluências entre as leituras e o objeto de estudo investigado – a linguagem não-binária. Entre outros autores, viu-se nas asserções da teórica estadunidense Hooks (2013, p. 223), em *A língua – ensinando novos mundos/novas palavras*, ideais que nos fazem discorrer sobre perquirições semióticas estruturantes para o reconhecimento do não-binarismo, na qualidade de fenômeno de renovação linguística em curso. Para além, é possível estabelecer fortes conexões com tais pensamentos a partir de suas análises e contextualizações no que se refere “a língua do opressor” (*ibidem*), que demasiadamente a incomodou, nos versos do poema escrito por Adrienne Rich – *Queimar papel em vez de crianças*, citado em *A língua*.

No sentido dessas discussões, da eclosão de retóricas antigênero e das controvérsias de uma neutralidade linguística assimilável como inexistente, o presente artigo se baseia no conceito epistemológico de Foucault (1979, p. 14) atinente às noções de poder, somado à voz de Kilomba

Língua e relações de poder: a polêmica relativamente arbitrária da linguagem não-binária

(2019, p. 15), que juntos ressignificam a forma sistêmica como enxergamos a discursivização e seu peso semiótico.

Destaca-se que a língua é, ao mesmo tempo, uma construção discursiva e uma ferramenta que os Estados-Nações utilizam para demarcar territórios, comunidades e identidades. Portanto, qualquer forma de linguagem que não se enquadre na norma, como a linguagem não-binária, é geralmente rejeitada.

Dispõe-se, aqui, a aferir a valia da linguagem não-binária na política brasileira e suas reverberações no ambiente escolar, assentada nas mobilizações de validação e paralisação de políticas públicas destinadas ao seu crível controle. Por fim, fala-se do papel midiático nesta “mancomunação”, onde se situa o domínio discursivo jornalístico, indutor proposital ou contingente, todavia parcial, de obstinações correlatas à “ideologia de gênero” e seu impacto na evolução de acordos societários pertinentes para o pluriculturalismo.

2. Discussões decoloniais

Hooks (2013, p. 223) destaca tópicos fundamentais que nos ajudam a compreender a ambivalência e a potência da língua como ferramenta de opressão/colonização e, de modo isocrônico, ser reclamada/tomada/aprendida como zona de reconhecimento, de formação de laços e de resistência. Essa dicotomia se inscreve no quadro de subjugação de tradições africanas pela cultura europeia colonizadora, em tempo que pessoas foram escravizadas ou marginalizadas nos Estados Unidos, forçadas a abandonar sua língua materna. Posteriormente, puderam perceber a língua de soberania como foco de obstinação, posto que foi devido à variante culta do inglês que oprimidos puderam encontrar uma alternativa de criar a solidariedade política necessária para subverter a condição de sujeição, reinventando a língua “usada” para dominar e utilizando-a como forma de reconhecimento existencial.

No que tange aos elos entre as contribuições de Hooks na predita composição e as ponderações que comportam demandas da linguagem não-binária, as convergências podem ser percebidas diante de atitudes linguísticas que condenam o uso de uma fazível alomorfia, que se faça motivada por uma forma de falar introjetada na língua de prestígio – a variante culta – por grupos considerados abjetos e marginais, a exemplo das comunidades *queer*. Tanto no contexto dos africanos escravizados quanto no de pessoas *queers*, na procura de acolhimento e reconhecimento pela língua é fundamental preservar o que nos diz Maurizio Gnerre sobre o poder da palavra em *Linguagem, escrita e poder*, ao afirmar que “o valor de uma variedade linguística equivale ao valor de seus falantes na sociedade, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (Gnerre, 1991, p. 65), perspectiva que dialoga com as ideias de Foucault (1979). Acrescenta o linguista que indivíduos falam para serem respeitados e exercerem interferências no ambiente em que realizam os atos linguísticos, de forma que o poder da língua se faz reflexo do poder e da autoridade que eles têm no lugar em que vivem (*idem*).

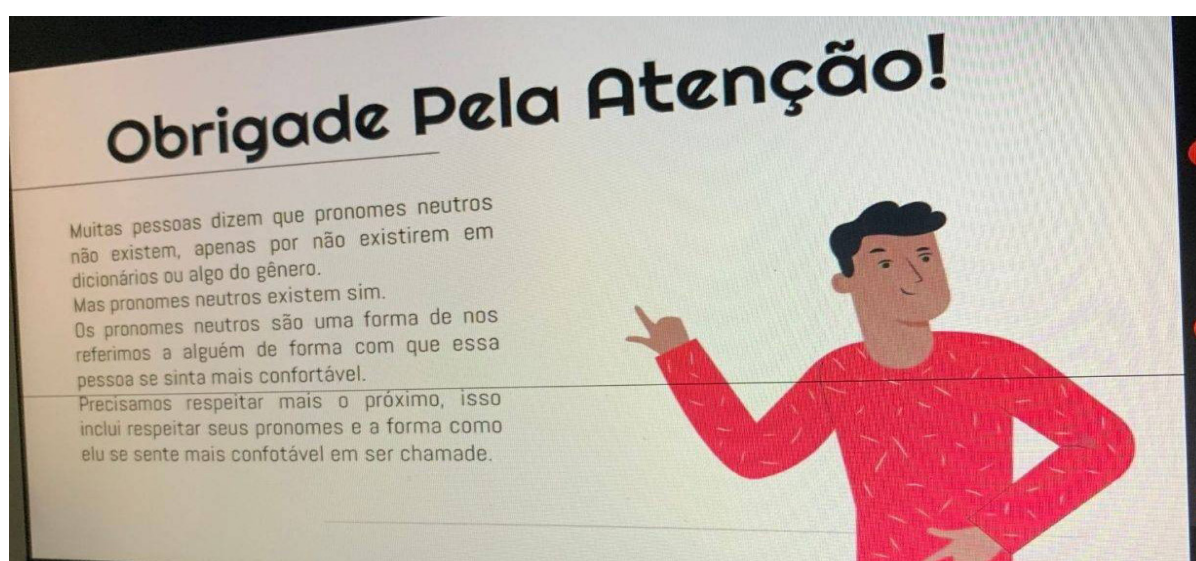
Sob tal viés, a exemplo dos colonizados pela língua do opressor – o inglês padrão – a que se refere Hooks (2013, p. 223), falantes do português culto e interlocutores da linguagem não-binária estão do lado daqueles destituídos da autoridade social aludida por Gnerre (*ibidem*), aos quais as dimensões de fala são continuamente negadas. A relutância a transformações na língua, portanto, guarda intrínseca relação com jogos de força, que produzem estigmatização das intercorrências externas à norma padrão e afastadas de quem as utiliza. Vis-à-vis essa discriminação, ao ato de falar atribui-se caráter político e, em algumas instâncias, revolucionário.

Nessa logicidade, deve-se lembrar que a diversidade de prestígio não é a língua por magistralidade, mas sim o resultado de uma atitude popular ante a língua, que elege um dos modos de articular defronte aos vários existentes e fixa um conjunto de regras que o define como jeito “certo” de falar (Orrico; Fernandes, 2007; Cyranka, 2014). Dessa forma, “eventuais julgamentos sobre o valor pretensamente maior de uma variedade em relação a outra são de natureza social e cultural, nada tendo a ver com os atributos exclusivamente linguísticos de cada uma” (Bezerra, 2011, p. 109).

3. Repercussão midiática

“Aula sobre ‘pronomes neutros’ em escola do Recife gera críticas” (Plano News, 2020, *on-line*), reproduzem as chamadas jornalísticas. O debate acerca da validade da linguagem não-binária ganha mais nuances na medida em que ela se mune dos diálogos alusivos às possibilidades inéditas de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, se intrica perante uma significativa parcela brasileira, refusa à resignificação dos princípios conservadores impregnados no imaginário coletivo. Este *case*, repercutido durante a pandemia da Covid-19 (2020), levanta discussões que se iniciam pelo senso de prioridade da opinião pública e dos veículos de comunicação em massa defronte de uma crise global sem precedentes, capaz de remodelar técnicas e espaços de práticas acadêmicas como nunca visto.

Imagem 1: Repercussão de léxicos não-binários em Recife alcança a mídia nacional.



Fonte: Plano News (2020, *on-line*)

Em meio a tantas problemáticas como a mecanização das trocas subsidiadas entre docentes e discentes, a exclusão digital que atinge jovens de baixa renda, a evasão escolar anterior e posterior ao retorno das atividades presenciais e as crises de ansiedade coletiva nas aulas da rede estadual recifense (G1, 2022), o desmerecimento ao transcurso de democratização da língua permanece em evidência dentro e fora da grande mídia, pautado por alegado “atentado” à educação e seus valores. Tal justificativa, nos dizeres de famílias e políticos conservadores, costuma vir acompanhada de ataques hostis a Paulo Freire, discursos velados – ou não – de condição homofóbica, transfóbica. A ironização, repúdio ou aceitação dos léxicos defendidos como representativos é beneficiada pela ausência de guias éticas concisas para moldar ações extensionistas relacionadas ao tema em sua contemporaneidade, o que inevitavelmente abre caminhos para criar-se condutas favoráveis ou contrárias à causa. Ambos convergem em uma inevitável polarização de classes, em uma ininterrupta polêmica sem horizontes discrimináveis.

Estamos face a face a outro tabu advindo das múltiplas orientações sexuais e de identidades de gênero, tão duradouro quanto aqueles relacionados à integração racial, ao combate ao capacitismo, ao respeito à homossexualidade. Ou, em síntese, quaisquer esforços que perdurem na tentativa de refrear a ilusão da homogeneidade indubitável. Todavia, o que se vê de discrepante aqui é a defesa da língua em sua norma culta e da argumentada plenitude dos preceitos gramaticais como artifício insólito da política liberal para combater a expansão de ideais progressistas.

A exaltação das raízes linguísticas se torna mecanismo de barganha conveniente, adotado por congregações reacionárias, de pretensões duvidosas e paradoxais à frente de seu desprezo e negligência, manifesta somente quando cabida. Do outro lado dessas contestações, a gramática é referida como um leque de expectativas, que se reafirma graças às oscilações sofridas em suas regras e vocábulos, neste e em tempos passados. É pertinente frisar que “neutro”, embora usual nessa conjuntura, pode soar dúbio ou inadequado se não contextualizado. Não se trata de neutralidade, mas sim da quebra do binarismo, do colonialismo e de alienações socialmente tóxicas. Ainda nas afirmações de Hooks (2013), no contexto da negritude,

para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. Incapazes de encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí nesse lugar obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua (p. 233).

Somamos a essa perspectiva a contribuição de Grada Kilomba (2019, p. 15), na edição brasileira do livro *Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidianos*, em que elabora uma espécie de glossário de termos, que, segundo ela, por possuírem usos problemáticos em língua portuguesa, merecem novas terminologias. Transcrevemos aqui os que julgamos agregar às discussões em foco:

[Sujeito] No original em inglês, o termo *subject* não tem gênero. No entanto, a sua tradução corrente em português é reduzida ao gênero masculino – o sujeito – sem permitir variações no gênero feminino – a sujeita – ou nos vários gêneros LGBTQIA+ - xs – sujeitxs -, que seriam identificados como erros ortográficos. É importante compreender o que significa uma identidade não existir na própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como um erro. Isto revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa, e a urgência de se encontrarem novas terminologias (*ibidem*).

A ideia de uma linguagem não-binária é abrir condições para uma interlocução não excludente, o que implica contornar o vocabulário existente através de enunciações que não se restringem a pronomes masculinos, por exemplo. A proposta de equanimidade lexical avança por essa intenção, mas divide radicalmente opiniões ao propor alterações nos vernáculos. Sua abordagem como conteúdo didático na notícia mencionada partiu de estudantes da turma do 8º ano do Colégio Apoio. O registro de “obrigade”, “elu” e “chamade” em *slide show* (Imagem 1) circularam pelas redes sociais como comprovada doutrinação de professores “esquerdopatas”. Aos poucos, a criação de sanções aplicáveis em situações do tipo virava pauta midiática.

Passada a emergência sanitária da pandemia (excluem-se suas consequências), as controvérsias agora caminham para a dimensão jurídica. Segundo Pereira (2022, p. 18), existem pelo menos 34 projetos de leis contrários à linguagem não-binária no Brasil circulando em 19 estados nas Assembleias Legislativas do país, como o Projeto de Lei nº 54/2021, que propõe sua proibição nas escolas de Belo Horizonte. Seu idealizador, o então deputado Nikolas Ferreira, defende que o não-binarismo se limita a uma pauta ideológica específica, que tende a segregar ainda mais as pessoas. O que se observa, no entanto, é que há uma desinformação geral sobre o assunto, carregada de falácias que utilizam a “preservação da gramática” como forma de mascarar um discurso de ódio contra a população minorizada que essa “neolinguagem” representa.

Em fevereiro de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou como ilegal a lei estadual nº 5.123/2021, que vetava o uso desses termos na grade curricular em Rondônia. Neste mesmo ano, a Câmara de Vereadores do Recife aprovou projeto de lei de Fred Ferreira (PL) que tentou proibi-los nas escolas municipais, vetado em uma segunda análise. O Partido Liberal (Imagem 2) alega um “absurdo” para com “nossas crianças”, chamando-os de “distorções gramaticais da nossa língua materna por puro capricho de alguns professores doutrinadores” (2023, *on-line*).

Língua e relações de poder: a polêmica relativamente arbitrária da linguagem não-binária

Imagem 2: Publicação do vereador Fred Ferreira contrária à linguagem não-binária nas escolas recifenses.



Fonte: PL-PE (2023, *on-line*)

Para Noronha (2023), independentemente do que se legisla a respeito da linguagem não-binária, é preciso reconhecermos que ela já funciona na prática. Mesmo em espaços que visam sua interdição, ela é compreendida e enunciada. Nesse sentido, quando se procura regulamentar um funcionamento já em vigor na língua para censurá-lo, sua aparente defesa é, na realidade, um pretexto para desviar de outros assuntos, como o reconhecimento identitário de pessoas fora do binarismo feminino-masculino.

A falácia do ensino apartidário, sem o que chamam de “interferências ideológicas” a serem expurgadas em todo o Brasil, começa pela intelecção de que qualquer enunciado contempla um tipo *sui generis*, inerente à língua. Ainda que se acredite no argumento de pureza e moderação desta, há estilos que são mais tendenciosos. Há momentos mais particulares, como o irônico. Pode-se considerar as próprias modicidades da atmosfera antecipadora do discurso, consoante às influências da expressão alheia, concordâncias e discordâncias, o dado e o criado na oralidade – especialmente no cotidiano –, a bivocalidade da palavra, a unicidade de situações discursivas. Não há, logo, algo mais ideológico do que o espírito de controlar a incorporação que o falante assume para com o ouvinte nas relações dialógicas, ao incluir “seu direcionamento a alguém, ao seu endereçamento” (Mozdzenski, 2010, p. 67). Ademais,

nem de longe são neutros todos os fenômenos da língua (palavras, unidades fraseológicas, ou mesmo as formas fraseológicas e sintáticas). Estas exalam estilos, a elas estão vinculadas certas apreciações tendenciais, ideológicas, sociais. Cabe empregar essas palavras com

ressalvas, tomá-las entre aspas entoadas. Além das palavras neutras de ninguém, na língua há muitas palavras alheias ou semialheias para o falante, para o seu, isto é, para o estilo adequado à sua intenção (Brait, 2016, p. 136).

Concomitantemente, a conjectura infundada de que ocorre o incentivo à conversão de heterossexuais em homossexuais (ou transsexuais, bissexuais etc.) faz-se, para dizer o mínimo, um menosprezo com a capacidade dos menores de, por si só, advertir, conceder ou complementar aquilo que lhe é pronunciado, materializado individualmente. Por essa lógica, o discurso popular ou o jornalístico-publicitário jamais poderiam estar presentes no âmbito escolar, de maneira orgânica ou proposital, coincidente ao assunto compreendido. Mas, que falas em tom abstrato-científico ou técnico-científico se sobressaem à heterogênea complexidade sociocultural das inter-relações em sala de aula? “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (Bakhtin, 2011, p. 268). Claro, caso haja cabimento e oportunidade para que possa haver a experiência, e que se oportunize a correlação da convicção com a prática via *práxis* (ação-reflexão-ação).

Insolitamente, é decerto que jamais houve tamanha preocupação com palavreados de baixo calão, bullying moral e psicológico, ameaças à integridade ou tampouco com a formação de pessoas analfabetas funcionais por certas facções “anticomunistas”. A inquietação que visa desacreditar o que é singular ou representativo, ao estar posicionada acima de perturbações maiores que possam comprometer a saúde mental das gerações recentes, não seria então ser compassivo ao que é tóxico? Por conseguinte, debater temas polêmicos na companhia de estudantes é um estímulo à participação. Discuti-los a pedido de estudantes é ser condescendente à democracia.

Gramaticalmente, os pronomes equânimes surgem como sugestões e alternativas à gramática tradicional em sua imutabilidade relativa, mas repercutem como uma imposição não optativa vinda de indivíduos desordeiros. São reduzidos a substituições e supressões coagidas pela ânsia de doutrinar. Contudo, o problema está longe do simples ostracismo a esses léxicos, concentrando-se na força que essas circunstâncias agregam à extrema-direita fundamentalista e seus preconceitos. Melhor dizendo, a linguagem não-binária involuntariamente impulsiona justamente o que almeja desconstruir: olhares antiquados, comentários jocosos, ponderações pejorativas. A inclusão dá a vez para novas exclusões e, precipuamente, à pseudo vitimização: o pretexto de que pessoas com deficiência auditiva ou visual são prejudicadas em decorrência da tradução dos softwares de computação por ora incapaz de identificar um “delu”, “nelu” ou “aquelu”. Ao contrário, o capacitismo se revigora por tornar-se circunscrito a mero suporte para mais colocações discriminatórias. Programas são atualizáveis. A língua(gem) também. Não a taxar sob conceitos retrógrados em locações públicas e privadas, no entanto, cabe a quem? Não é *ele*, *eu* ou *tu* que determinam o que é verdadeiro para um idioma, mas sim o *nós*. Afinal, falamos de um protocolo, um pacto compartilhado, que reproduz crenças e perpetua desigualdades nocivas às culturas pormenorizadas.

Dialetos podem não tomar lados, mas as comunidades, estas sempre tomam. Campos semânticos carregam especificidades, distinguem classes e, eventualmente, rendem-se à praticidade. Assim o “vossa mercê” converte-se em “você”. Com o advento da internet, abrevia-se para “vc”. Não são as leis que determinam ramificações, que ficam a cargo da hegemonia em vigor, manifestada em alçadas como a artística e a religiosa. Cada alteração reflete no total e acaba por demandar consciência e uso responsável por parte dos oradores. Exige um exercício de empatia, que inclui desapegos e o reconhecimento de correntes sem excluir as demais.

A marginalização do binarismo estaria enraizada na língua portuguesa pela sua limitação ao que é masculino ou feminino, por conseguinte, uma alegada omissão de signos linguísticos condizentes a não-binários. O que há de próximo àquilo que é equânime, nos paradigmas do português, são os pronomes indefinidos ou terminações em “o”, que refletem dominância patriarcal, sexista e, por consequente, desigual. Poder e ideologia são apanágios basilares de uma estrutura linguística, a conter limites e adequações ao cenário discursivo. Língua(gem) simboliza, materializa, domina, revela, empodera, estabiliza e desestabiliza. No plano lexical, transições em nível fonológico, morfossintático e semântico deveriam parecer tão estranhas quanto as variações fonéticas regionais, retenções históricas e propensões corriqueiras à inovação.

Da mesma maneira que o espanhol, o português provém do latim, cujos marcadores de gênero são explícitos. Diferentemente do turco, do finlandês ou do sueco, que passam a contar com “hen” no dicionário para se referir a pessoas não-binárias. O que condicionou essa adição se baseia em dois fatores: a assiduidade e funcionalidade. Nada impede que a popularização das desinências nominais neutras se sobressaia ao que é ou deixa de ser regulado pela Academia Brasileira de Letras ou qualquer entidade adicional. Ou o oposto, assim como o Acordo Ortográfico teve um propósito definido, executado junto a formalidades claras.

4. Arbitrariedades em torno da linguagem não-binária

Aqui, façamos um paralelo com as colocações de Hooks (2013, p. 223) para afirmar que os procederes e os pré julgamentos linguísticos (diga-se sociais) na presença de uma linguagem cuja base é a reivindicação para legitimar a voz de personalidades e corpos dissidentes, a perquirição pelo reconhecimento da pluralidade são interrogações que se elevam pela língua. A luta, evidentemente, vai de objeção a uma forma de controle político semelhante àquela apontada por Hooks, seja qual for a dominação heteronormativa, a domesticação daqueles factualmente à margem, a obliteração de suas existências por intermédio da língua.

Outro ponto de afluência com os juízos da autora se encontra na importância do quão factível é o tautocronismo das línguas – e, acrescentamos, intercorrências – em um recinto comum e essa lucidez se mostra crucial atualmente, considerando a multiculturalidade a que se aludiu quando cita o predomínio de uma supremacia branca que usa o inglês para silenciar e censurar. Ora, pensamos ser perfeitamente cabível deslocar esse raciocínio para a discussão que rodeia os haveres da linguagem

não-binária e o ímpeto de apagamento protagonizado pela classe hegemônica, “colonizadora”, contra a voz de pessoas que descobriram na língua, à vista de como na história descrita em *A língua* (Hooks, 2013, p. 223), um *locus* de legitimação existencial e de fortalecimento da autonomia, individual ou enquanto corpo social.

A homogeneidade a que Hooks (2013) se referiu ao parafrasear a crítica feita por June Jordan em *On Call* é – na melhor das hipóteses – um devaneio que pode ter sérias consequências na vida social. Pensar que as diferenças linguísticas precisam ser eliminadas se trata comumente de impor a cultura dos grupos detentores da hegemonia (ou a ela ligados) aos grupos alheios – e a língua é um dos componentes desse sistema. Por isto, a concomitância de pluralidades do discutível padrão, que desloca demais multiplicidades e cria um cenário de dependências assimétricas que se mantêm aos falantes de uma coletividade, é um exemplo objetivo das ligações de arbitrariedade possíveis pela língua (Orrico; Fernandes, 2007).

Nessa perspectiva, é importante anuir as palavras de Grada Kilomba (2019, p. 14), que nos diz que a língua, “por mais poética que possa ser, tem também uma extensão política de gerar, de fixar e perpetuar nexos de soberania e de brutalidade, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”. Sabemos que o papel político que a linguagem cumpre, mediadora das relações de controle, estabelece posições confinadoras, sobretudo ao considerarmos as influências filosóficas no funcionamento da linguagem. A instituição de uma dicotomia de gênero como estatuto linguístico é representativa, portanto, da hostilidade que é exercida.

Assim como as manobras de poder em torno das ancestralidades, etnias e cor da pele, uma das principais maneiras de estabelecer relações hierárquicas de poder em uma comunidade ou grupo é pela designação dos gêneros das pessoas. Não se trata de uma simples nomeação dos corpos, mas sim do estabelecimento de permissões e de proibições aos sujeitos a depender do sexo/gênero pelo qual são designados, dos quais, devido ao caráter patriarcal das sociedades, decorrem práticas que estabelecem diferenças e desigualdades entre homens e mulheres (Rubin; Butler, 2016, p. 168).

Importante destacar, como defende Butler (2008), que o mesmo poder que legitima o poder de homens ou mulheres reunidos, acaba criando categorias binárias de gênero. Sendo assim, para Butler (2008), o mesmo poder que oprime, por exemplo, as mulheres, é o mesmo que legitima e emancipa. Há um tipo de regulação que afeta os corpos e os desejos, estabelecendo normas sociais e reprimindo formas não convencionais de sexualidade.

Endossamos que o sistema binário de gênero é sustentado pela nomeação que a linguagem promove – determinando o que podem/devem fazer os homens e as mulheres – e pelos feitos executados (pelos sujeitos) correspondentes ao estabelecido por normas sociais e históricas. A língua(gem), por essa via, pode ser compreendida como uma sistemática de instauração de gêneros, sendo ela um composto político desigual (Tilio; Vieira, 2021, p. 44).

Preciado (2014, p. 84) enfatiza que romper com os binarismos arbitrários na linguagem é necessário porque o discurso é uma das formas de domínio operante. Obviamente, sabe-se que a

Língua e relações de poder: a polêmica relativamente arbitrária da linguagem não-binária

usual chance de ruptura para os sistemas não-binários não significa que imediata e automaticamente haverá alteração nas relações de dominação entre os sexos e os gêneros. No português brasileiro, um dos argumentos usados para refutar a transição na língua(gem) para uma forma inclusiva é que essas modificações vão de encontro à gramática da norma culta. Com relação à adoção de uma língua inclusiva que combata o sexismo linguístico, é comum que os movimentos puristas reprovem as propostas e questionem “a efetividade social da intervenção sobre a linguagem” (Lagares, 2018, p. 223). Nesse sentido, é preciso apontar que uma mudança na prática linguística não é apenas um reflexo de alguma mudança fundamental: ela é, em si mesma, uma mudança social. E importa dizer que sua efetividade consiste em mudar o repertório de significados e escolhas à disposição dos sujeitos (*ibidem*).

Outro fundamento contrário baseia-se na perspectiva de que o masculino genérico já é uma forma de referência que torna a neutralização de gênero desnecessária. Segundo Mäder e Severo (2016, p. 245-246), o *status* do masculino como gênero prototípico decorre do caráter androcêntrico da língua, somado ao poder das suas instâncias reguladoras e aos tensionamentos entre homens e mulheres e suas respectivas falas. No caso da linguagem não-binária, é fundamental destacar que os efeitos de sua denegação decorrem não apenas de reflexos para a estrutura linguística. Por ser uma linguagem intencional utilizada pelos que almejam uma intercomunicação irrestrita, e por ser um arquétipo linguístico hodierno, há os que se opõem a ela pela ideologia que representa.

Foucault (1979, p. 14) estabelece os poderes dessas hierarquizações linguísticas como “uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras”. Portanto, efetuam-se como relações, sendo que “onde há poder há resistência” (*ibidem*). Na tessitura dessas tramas de poder forjadas, mediadas e mantidas pelas imbricações entre o social e o linguístico, onde as condutas e intolerâncias se encontram imersas, a manifestação de maneiras julgadas como melhores atesta que, por trás do produto científico, existe outra de aura ideológica.

Assim sendo, em um *locus* no qual o acesso aos bens culturais exige o domínio de um só dialeto, o da classe dominante, a língua(gem) deixa de ser instrumento de interação e ação referente à realidade para ser um mecanismo de exclusão social (Cyranka, 2014, p. 188). A suposta defesa da língua é comumente justificada no sentido de preservar a unidade de uma norma culta que parece tão alheia ao seu desenvolvimento social, quanto vulnerável a alterações que a prejudicariam. Isso nos leva a retomar Bagno (2015) para dizer que a produção da normativa de uma língua não constitui sua totalidade. Na época em que escreveu sobre, Hooks (2013, p. 223) já nos chamava atenção para o fato de que as recentes contestações em prol do multiculturalismo tendem a ignorar as contrariedades da língua ou diminuir sua relevância, e que foi a partir de intervenções críticas dos manifestos feministas que a primazia de vozes/línguas/falas frequentemente silenciadas, censuradas ou marginalizadas passou a ser reconhecida.

A partir disso, Hooks (2013) defende a imprescindibilidade de mudarmos nossa forma de pensar sobre a língua e o jeito como a empregamos. Sua propositura é que não tenhamos que ouvir e inteirar-nos necessariamente do que é dito e que não precisamos dominar ou conquistar a narrativa em sua completude, mas que logremos conhecer em fragmentos. Propõe, ainda, que saibamos aprender nas zonas de fala e de silêncio, de propensão a perturbar o imperialismo cultural de acordo com o qual só merece ser ouvido aquele que se comunica com o inglês (ou a língua) padrão.

Considerações finais

Vimos como diálogos sobre a mutabilidade linguística transcendem questões (meta)teóricas e conceituais a serem incorporadas nas emendas escolares, atingindo panoramas políticos atuais decorrentes da força que a língua(gem) exerce nas inter-relações que pautam o ensino básico no Brasil. O poder das palavras sobrepuja modismos, ao desencadear discordâncias consecutivas, compositoras dos dizeres a serem incorporados e aplicados no discurso, seja ele formal ou informal.

No caso da linguagem não-binária, propúnhamos que seja lougrável subverter pela língua os movimentos de poder, segundo os quais só merecem ser ouvidas as vozes de corpos binários, cuja linguagem padrão é igualmente esvaziada de sentido para círculos cuja voz dissidente e transgressora é, dentre distintas utilidades – se é que assim pode-se chamar, a representação de suas vivências que importam e transcendem a língua. Resistir com essa “neolinguagem”, conseqüentemente, representa o símbolo máximo de liberdade e de descontinuidade para com os laços arbitrários aprisionados em culturas que se mantiveram à imediação de sistemas linguísticos.

Mesmo que ignoremos por um instante a falta de parcialidades no uso da língua, o que exatamente configura um ensinamento livre de valorações? O desprestígio social e profissional do mestre em sua capacitação contínua não lhe é carma suficiente? A contingencialidade do âmbito? Ou crê-se realmente que apostilas e livros estão isentos de predileções, pontos de vista, teorias fundamentadas em visões relativizadas por excelência? Tudo bem, desde que sigam os nossos prismas, credos ou juízos do que é ou não classificável como conhecimento científico. Mas, se uma coisa não existe, talvez não devesse implicar em tantos desdobramentos. A feitura de repertórios, o despertar de um zelar crítico concerne o que é ser ou estar no mundo, o medo da subversão de posturas coloniais a partir das múltiplas promessas de entrosamento que regem as esferas do saber, a violação hierárquica da intimidade entre aluno e professor... É tudo tão assimétrico quanto real. Mudando-se a convenção, alterar a norma torna-se questão de tempo. Talvez.

Futuramente, um “todes” poderá se limitar à mera piada, assim como um TikTok segue mais ativo do que um Snapchat entre os jovens. Até lá, decisões como o esquivo a pronomes que reforcem o padrão do homem branco, cisgênero e heterossexual e a abolição de expressões estereotipáveis apenas corroboram a frequência de uma nação diversa, irrequieta e plural. Não há crime algum. Nessa direção, a luz em torno dessas diretrizes deve contemplar vez e voz de educadores, alunos, seus responsáveis... Quando abertos ao diálogo e, preferencialmente, ao lado da constitucionalidade.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. pp. 7-23.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; SEVERO, Cristine Gorski. Sexismo e políticas linguísticas de gênero. Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M.(org.). Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos. São Paulo: Edgard Blucher, 2016, pp. 245-260. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Guilherme-Maeder/publication/305811674_Sexismo_e_politicas_linguisticas_de_genero/links/5890d719a6fdcc1b4145339a/Sexismo-e-politicas-linguisticas-de-genero.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

MORAES, Lucas. Linguagem neutra: vereadores do Recife rejeitam proposta que proíbe linguagem neutra em escolas. 2023. *JC – Jornal digital*. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/05/15475247-linguagem-neutra-vereadores-do-recife-rejeitam-proposta-que-proibe-linguagem-neutra-em-escolas.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOZDZENSKI, Leonardo. A minha voz alheia: algumas reflexões basilares sobre as ideias do Círculo de Bakhtin. *EntreLetras*, v. 1, n. 1, 2010.

NORONHA, Raquel. A regulação da linguagem neutra: uma análise discursiva de leis e projetos do Brasil e da Argentina. *Caracol*, São Paulo, n. 25, pp. 575-602, 2023. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i25p575-602. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/202332>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORRICO, Helio Ferreira; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Preconceito Linguístico e Exclusão Social: A Sociolinguística como Ciência Inclusivista. In: *Congresso nacional de linguística e filosofia*, 11., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ORTEGA, Anna. Linguagem Não Binária desestabiliza as normas e propõe uma maneira mais inclusiva de comunicação. 2021. *Jornal da Universidade – UFRGS*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/linguagem-nao-binaria-desestabiliza-as-normas-e-propoe-uma-maneira-mais-inclusiva-de-comunicacao/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PEREIRA, Caio Dutra. *Para uma linguagem mais inclusiva: Gênero, muito além do masculino e feminino*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Graduação em Letras: Língua Inglesa - Tradução: inglês/português- São Paulo: [s.n.], 2022, 36p. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/32905/1/Caio%20Dutra%20Pereira.pdf_Caio%20Dutra%20Pereira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

PLENO NEWS. Aula sobre “pronomes neutros” em escola do Recife gera críticas. 2020. *Pleno News – Portal*. Disponível em: <https://pleno.news/brasil/cidades/aula-sobre-pronomes-neutros-em-escola-do-recife-gera-criticas.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2014.

RAMOS-SOARES, Wilker. Des (re) territorializações da minha identidade docente registradas em diários-reflexivos: (Des)encontros com a educação linguística crítica. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 9, pp. 230-244, 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira *et al.* Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, v. 20, n. 1, pp. 15-27, 2020.

Língua e relações de poder: a polêmica relativamente arbitrária da linguagem não-binária

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual – entrevista. 2016. *Cadernos Pagu*, (21), 157–209. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644617>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANCHES, Gabriel Jean. Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, v. 16, n. 2, pp. 41-56, 2022.

SAUSSURE, Ferdinand. *Course in general linguistics*. (Original publication, 1916). Trans. Roy Harris. London: Duckworth, 1983.

SILVA, Gilberto Ferreira da; ARAÚJO, Igor Câmara de. Autonomia e ética docente: uma perspectiva decolonial no contexto da prática do ensino-aprendizagem. In: FELICETTI, Vera Lucia; PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo. (org.). *De Canoas a Manaus nas águas da educação: inquietações docentes*. Canoas: La Salle, 2020. pp. 144-152. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/viewFile/312/26>. Acesso em: 11 ago. 2023.

STELLA, Vivian Cristina Rio. Contribuições da sociolinguística interacional para os estudos sobre linguagem e trabalho. *Intersecções*, 17. ed., ano 8, n. 3, pp. 84-96, nov. 2015.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 10, n. 18, pp. 113-128, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v10i18.2253. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TILIO, Rafael de.; VIEIRA, Mariana de Paiva Pelet. Sistemas de linguagens não-binárias de gênero e sexualidade. *Revista DisSoL-Discurso, Sociedade e Linguagem*, ano VI, n. 13, pp. 42-53, jan.-jun./2021.

VOLOSHINOV, Valentin N. Título original: “Chtó takoie iazik”. 1. ed. en *Literaturnaia uchoba*, n. 2, Leningrado, 1929. Traducción de Guillermo Blanck (Almagesto, 1998).

COMUNICAÇÃO, CIDADANIA E LÍNGUAS INDÍGENAS NO BOLETIM INFORMATIVO WAYURI

COMMUNICATION, CITIZENSHIP AND INDIGENOUS LANGUAGES IN WAYURI INFORMATIVE REPORT

Lilian Reichert Coelho¹

RESUMO

Neste texto, abordamos o *Boletim Wayuri*, da Rede de Comunicadores Indígenas do Rio Negro – Wayuri (2017-), na perspectiva da etnocomunicação indígena digital (Barbosa, 2019) e cidadã, defendendo que se trata de uma experiência contemporânea bem-sucedida de comunicação alternativa. O boletim configura-se como produto jornalístico informativo, no entanto, apresenta traços que permitem entendê-lo como experiência e prática ampliadas em relação ao jornalismo convencional (Renata Tupinambá, 2016), na perspectiva da etnomídia (Tupinambá, 2016; Kaseker; Ribeiro, 2018; Santi; Araújo, 2022) e da cidadania comunicativa (Costa Filho, 2021). A partir de Maldonado, Carneiro e Anápuáka Muniz Tupinambá Hã Hã Hãe (2021), entendemos que a Rede *Wayuri* e seu boletim se inscrevem em um cenário alternativo orientado por uma “ambiência etnomidiática indígena brasileira” potente, que inclui na disputa comunicacional lógicas minoritárias e suas diversidades, tanto pelo foco especializado das pautas quanto pela presença de línguas e outros elementos culturais indígenas do território do Rio Negro.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania comunicativa. Etnomídia. Comunicação alternativa. Línguas indígenas. Rio Negro - Amazônia.

ABSTRACT

In this text, we address attention to the Wayuri Report, released by the Rio Negro Indigenous Communicators Network – Wayuri (2017-) from the perspective of digital indigenous (Barbosa, 2019) and citizen ethnocommunication, arguing that it is a successful contemporary experience of alternative communication. The Report can be seen as an informative journalistic production, however, it highlights features that allows us to understand it as an experience and practice expanded in relation to conventional journalism (Renata TUPINAMBÁ, 2016) from the perspective of ethnomedia (Renata Tupinambá, 2016; Kaseker; Ribeiro, 2018; Santi; Araújo, 2022) and practiced communicative citizenship (Costa Filho, 2021). Based on Maldonado, Carneiro and Anápuáka Muniz Tupinambá Hã Hã Hãe (2021), we understand that the Wayuri Network and its Report are part of an alternative scenario strengthened by a powerful “Brazilian indigenous ethnomedia ambience”, which includes minority logic and their diversities in the communication disputes, both due to specialized focus of the agendas and the languages and other indigenous cultural elements of the Rio Negro’s territory.

KEYWORDS: Communicative citizenship. Ethnomedia. Alternative communication. Indigenous languages. Rio Negro - Amazonia.

Na nossa região, a gente sempre faz muitos mutirões – capinar, fazer canoa. Esse trabalho coletivo a gente chama, em nheengatu [Língua Geral amazônica], de *wayuri*. Então, a gente escolheu esse nome porque precisava fazer, juntos, com que a comunicação chegasse nessas

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), lilireichert@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8461-0919>.

comunidades (Elizângela da Silva², povo Baré, comunicadora indígena, em entrevista a Lledó³, 2023)

Introdução⁴

Após um processo de *impeachment* (maio de 2016) que gerou perdas de direitos para a população e mais perigos para os povos indígenas, um governo de extrema direita (2019-2022) que prometeu “não demarcar um centímetro a mais de Terra Indígena”, uma pandemia e uma tentativa frustrada de golpe (8 de janeiro de 2023)⁵, com o novo governo, iniciado em 1º de janeiro de 2023, o Brasil passou a acenar para a instauração de um diálogo com os povos originários. Ainda que muitas vezes contraditório e ambíguo, foi o governo atual de Luiz Inácio Lula da Silva que criou, pelo Decreto n. 11.355, de 1º de janeiro de 2023, o Ministério dos Povos Indígenas, comandado pela ministra indígena Sônia Guajajara⁶, demonstrando atenção a pautas que atravessam os interesses das populações originárias brasileiras.

Em que pesem ações positivas, instaurações ou retomadas de institucionalidades e mecanismos de governança afinados às reivindicações dos povos indígenas, como o Conselho Nacional de Política Indigenista (Decreto n. 11.509, de 28 de abril de 2023), pautas basilares continuam em disputas desiguais. Uma das mais importantes é a da demarcação das Terras Indígenas. Contrapontos anticonstitucionais sustentados pelo agronegócio e pela especulação imobiliária movimentados por forças reacionárias anti-indígenas demonstraram seu poder ao conseguirem barrar vetos presidenciais no texto final da Lei n. 14.701, de 20 de outubro de 2023, conhecida como Lei do Marco Temporal

² Elizângela Baré “[...] até 2021 participou integralmente da Rede Wayuri, na qual segue como colaboradora, e desde 2022, é locutora do programa [Rádio Sumaúma](#). Essa via de mão dupla, aliás, é o que a cientista social e comunicadora, que hoje cursa o mestrado na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), acredita ser essencial para a mobilização da sociedade nas causas indígenas.” (Lledó, 2023, s/p).

³ Acesso à íntegra do texto “Comunicadores indígenas criam e ocupam canais de notícias”: <https://www.sescsp.org.br/midias-indigenas-diferentes-etnias-criam-e-ocupam-espacos-nos-meios-de-comunicacao/> Acesso em: 11 maio 2024.

⁴ Agradeço aos/às pareceristas pelo trabalho minucioso, crítico e generoso.

⁵ A Procuradoria Geral da União apresentou aproximadamente 1,4 mil denúncias de atos antidemocráticos relacionados às ações de preparação, realização e financiamento da tentativa de golpe em 8 de janeiro de 2023, nas sedes dos Três Poderes (Palácio do Planalto, Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal), em Brasília. Até 10 de maio de 2024, 216 pessoas foram sentenciadas por variados crimes como associação criminosa armada (art. 288, *caput*, Código Penal), incitação ao crime equiparada pela animosidade das Forças Armadas contra os Poderes Constitucionais (art. 286, parágrafo único, Código Penal), abolição violenta do Estado Democrático de Direito, dano qualificado e deterioração de patrimônio tombado, dentre outros considerados menos graves. Além de prisões, as sentenças incluem medidas diversas, como pagamento de indenizações e prestação de serviços à comunidade, por meio de Ações de Não Persecução Penal (ANPP), acatadas pelo Ministro do STF relator dos processos, Alexandre de Moraes. Fontes: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-05/supremo-condena-mais-10-pessoas-pelos-atos-do-dia-8-de-janeiro> e <https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pgr-denuncia-mais-150-pessoas-por-participacao-nos-atos-antidemocraticos-de-8-de-janeiro-em-brasilia> Acesso em: 11 maio 2024.

⁶ Composição do Ministério dos Povos Indígenas: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/quem-e-quem> Acesso em: 11 maio 2024.

das Terras Indígenas⁷.

O direito fundamental à terra, aos territórios ancestrais dos povos originários, é garantido pelo Art. 231 da Constituição Federal de 1988 (Lopes; Mattos, 2006), amparado pela “teoria do indigenato”, que não estabelece marco temporal algum (Leão; Siqueira, 2022). O *caput* do artigo também se refere a outros direitos dos povos indígenas, como o fortalecimento das identidades étnicas, culturais e das línguas (lembradas no Art. 210), pauta da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) das Nações Unidas.

Mesmo com o acirramento de perseguições, assassinatos e retrocessos ao que preconiza a CF-88 e a vitória da bancada ruralista e outras forças retrógradas e racistas em aliança contra a demarcação das terras indígenas, algumas conquistas também são alcançadas, mais no plano simbólico que no material. No dia 19 de julho de 2023, em esforço conjunto dos povos indígenas⁸, do Conselho Nacional de Justiça e do Supremo Tribunal Federal, foi lançada a Constituição Federal de 1988 transposta para Nheengatu, primeira tradução oficial e integral do documento para uma língua indígena. O evento ocorreu no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, considerado o mais indígena do Brasil e onde está sediada a Rede de Comunicadores Indígenas no Rio Negro – *Wayuri*, aqui em estudo.

Num contexto de garantia constitucional mas, na prática, de ausência de políticas públicas específicas, observa-se que a diversidade linguística do Brasil continua hierarquizada violentamente por razões historicamente reproduzidas. Às línguas indígenas é reservado o lugar de “línguas de cultura” (Guimarães, 2003), sobre as quais ainda se impõe o discurso da “extinção”, da “perda” irrevogável (Costa, 2014). Contra tudo isso, Costa (idem, p. 60) alerta para possibilidades diversas e concretas de insurgências, ao defender que “Política linguística não se restringe a movimentos vindos do Estado. As políticas locais, das comunidades e até individuais podem proporcionar mudanças significativas para as línguas”.

Algumas iniciativas políticas com origem nas bases do movimento indígena podem ser apontadas como o “trabalho independente de jovens, professores e lideranças Pataxó” na revitalização da língua *Patxohã*, associada à retomada das terras⁹, em processo nas Terras Indígenas Pataxó Coroa

⁷ O histórico dessa lei remonta ao Projeto de Lei n. 490/2007, apresentada por Homero Pereira (PR-MT) à Câmara dos Deputados. No Senado, torna-se o PL n. 2903/2023, com relatoria de Marcos Rogério (PL-RO). “O marco temporal há havia sido julgado como inconstitucional pelo STF, mas o Congresso Nacional aprovou uma nova Lei reinserindo o tema na legislação, além das alterações no rito dos processos de demarcação. Lula vetou trechos do Projeto de Lei, mas o Legislativo derrubou a maioria dos vetos, no fim de 2023, inclusive com apoio de aliados do governo como o próprio Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Carlos Fávaro, que se licenciou do cargo para ir contra o veto presidencial.” (Soares, 2024) Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/por-que-demarcacao-de-terras-indigenas-nao-avanca-entenda>. Acesso em: 12 maio 2024.

⁸ O trabalho de tradução foi realizado por líderes indígenas, como Dadá Baniwa, Edson Baré, Edilson Martins Baniwa, Melvino Fontes Olímpio, Sidinha Gonçalves Tomas, Dime Pompilho Liberato, Gedeão Arapyú, Frank Bitencourt Fontes, Francisco Cirineu Martins, George Borari, Cauã Borari, entre outros, que foram fundamentais para a concretização desse marco histórico. (ACS/Funai, 2023). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-participa-do-lancamento-historico-da-constituicao-federal-na-lingua-indigena-nheengatu> Acesso em: 11 maio 2024.

⁹ Empréstimo a definição de Vera Lúcia da Silva (2021, p. 38), em sua tese de doutorado, que a utiliza “[...] a partir da palavra indígena de Edson Kayapó, compartilhada em seu perfil no Facebook em 17 de outubro de 2020: “Retomada de

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

Vermelha e Comexatibá, no Sul da Bahia, a partir de estudos que envolvem a memória dos mais velhos e das mais velhas, dados e informações angariadas em outras aldeias e em documentações. (Bomfim, 2017; Silva, 2021). Bomfim (2017, p. 308) enfatiza que “[...] no processo de retomada, a língua vai voltando aos poucos, graças à memória de antigas práticas comunicativas vivenciadas”. É evidente que projetos como esse podem ser fortalecidos se transformados em políticas públicas e institucionalidades participativas.

Importa ressaltar que a vida, a atualização e a revitalização das línguas indígenas constituem elemento fundamental para a resistência e (re)existência das identidades e dos modos de vida de comunidades indígenas. Central na comunicação, em conjunto com outras práticas, a língua tem papel decisivo na percepção, construção e no compartilhamento de modos tradicionais e específicos de ser e de agir no mundo. É por isso que grupos de comunicadores/as populares indígenas têm reivindicado a cidadania de seus povos também pela apropriação dos meios de comunicação e das redes sociais digitais. Desse modo, provocam a disputa das línguas indígenas como dispositivos do político (Rancière, 2012), produzindo desestabilizações nos enquadramentos institucionais (Butler, 2015) e midiáticos convencionais e no lugar subalternizado que as forças hegemônicas impõem aos sujeitos indígenas.

São diversas as formas de atuação indígena na comunicação, algumas longevas, como: *Jornal Porantim*, criado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) em 1979, na ditadura civil-militar, ainda em produção e circulação, tendo publicado sua 462ª edição em janeiro-fevereiro de 2024; *Programa de Índio* (1985-1991), de Ailton Krenak, Álvaro Tukano e Biraci Yawanawá, na Rádio USP, que teve mais de 200 edições; Projeto *Video nas Aldeias* (1986); *Índios Online* (2007); *Rádio Yandê*, primeira rádio online indígena (2013), hoje expandida para outras plataformas como Grupo de Comunicação; *Mídia Índia* - a voz dos povos, criada em 2017 pelo jornalista e ativista Guajajara Erisvan Bone, da Terra Indígena Araribóia/MA; Associação Cultural de Realizadores Indígenas (Ascuri), no Mato Grosso do Sul; *Janeraka* – canal de podcasts¹⁰ do povo Awaeté-Asurini (2020); *Podcast Papo de Parente*; *Rede Wayuri* de Comunicadores Indígenas do Rio Negro (2017); *TV Pataxó*, entre outras. Há, também, movimentações variadas no cinema, na música e nas artes.

Universidades públicas também se destacam por iniciativas de inclusão dos povos e das línguas indígenas, particularmente a partir de políticas de ações afirmativas, com cotas, bolsas, programas de ingresso (com processos seletivos específicos) e de permanência, além de projetos de extensão. Algumas instituições oferecem cursos exclusivamente para as populações indígenas

terras é o nome que damos ao movimento de auto-demarcação dos nossos territórios originários, espaços cosmogônicos de produção de vida. Invasão é o que os colonizadores fizeram em 1500 e continuaram fazendo nos séculos posteriores, expropriando nossos territórios”. Além do uso relacionado diretamente à questão da terra, os indígenas o utilizam ainda para fazer referência aos “processos de revitalização, fortalecimento, pesquisa e (re)invenção engendrados nos campos da cultura e da identidade.”

¹⁰ Silva *et. al.* (2022, p. 65-66) definem: “O *podcasting* é um formato sonoro que permite uma produção descentralizada e que se tornou acessível aos diversos segmentos sociais em função do aprimoramento tecnológico, além de representar uma vivência auditiva e estética nova, diferente da escuta radiofônica (Assis, 2012).”

de seus territórios, em confluência de interesses e posicionamento político, como as Licenciaturas Interculturais Indígenas, o Bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena da UFRR, os cursos de licenciatura, pedagogia e enfermagem da Faculdade Indígena Intercultural da Unemat e os da Faculdade Indígena Intercultural da UFGD.

Embora relevantes, tais iniciativas em ambientes universitários são ainda insuficientes no sentido da reparação histórica e da justiça social e enfrentam desafios internos às instituições e também externos, com o Estado e setores anti-indígenas da sociedade. Aline Ngrenhtabare Kaxiriana Lopes Kayapó, Edson Bepkro Kayapó e Flávio de Leão Bastos Pereira (2022) apontam que, apesar de alguns avanços e de “boas intenções”, ainda há equívocos a serem superados na implementação e na consolidação das políticas de ações afirmativas nas universidades.

Exemplos diretamente ligados à comunicação são o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, da Comissão Universidade para os Índios (Cuia) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que, desde 2014, produz vídeos autobiográficos de ingressantes ¹¹com o objetivo de “refletir sobre a identidade étnico-comunitária indígena a partir da utilização do audiovisual” (Ribeiro; Kaseker, 2019) e a Rádio Ufscar, que iniciou, em 2017, o Programa *Voz Indígena* (Lozovei, 2021), com 166 edições até abril de 2024¹².

Em relação ao recorte deste texto, restrito a ações de comunicação indígena, seguimos com Maldonado, Carneiro e Anápuáka Muniz Tupinambá Hã Hã Hãe (2021, p. 11), ao reconhecerem “a presença de uma ambiência etnomidiática indígena brasileira composta por redes comunicacionais multidimensionais”. A atuação corporificada e protagonista de sujeitos indígenas na comunicação, por meio da autorrepresentação (Kaseker; Galassi; Ribeiro, 2022, p. 64), é conhecida como etnomídia¹³. Suas experiências buscam fortalecimento e visibilidade às pautas pela ampliação de atividades, ultrapassando a criação de um veículo ou produto em favor da articulação em rede¹⁴. Iniciativa desse porte é a Rede de Comunicadores Indígenas do Rio Negro (RCIRN), a *Wayuri*, com sede em São Gabriel da Cachoeira, extremo noroeste do Estado do Amazonas, que tem participação 80 comunicadores/

¹¹ <https://www.youtube.com/@CuiaUel> Acesso em: 11 maio 2024.

¹² <http://radio.ufscar.br/vPodcast/voz-indigena> Acesso em 11 de maio de 2024.

¹³ Souza e Costa (2021, p. 440) pontuam, a partir de Renata Machado (2018), que “[...] o termo etnomídia surge em 1997 com o grupo de pesquisa “Etnomídia – Pesquisa em mídia e etnicidades” [criado em 1998, tem coordenação dos professores Fernando Costa da Conceição e Paul Dennis Etienne Regnier], da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para debater os impactos midiáticos sobre os grupos étnicos. Mas ganha força pela perspectiva indígena quando o comunicador Anápuáka Muniz Tupinambá, ao perceber que poderia produzir informações através de diferentes ferramentas comunicacionais, ou seja, narrativas desconstruídas dos processos mercadológicos da comunicação, cria, em 2007, o Web Brasil Indígena.” Anápuáka Muniz Tupinambá é também um dos fundadores, coordenadores e representantes da Rádio Yandê: <https://radioyande.com/>

¹⁴ Vale registrar a existência anterior de várias formas de comunicação entre as populações indígenas rionegrinas, como destaca matéria publicada no *site* do ISA: “Não há nenhuma novidade no uso de ferramentas de comunicação nas aldeias e comunidades tradicionais. A jovem liderança Kayapó Maia Paiakan conta que na década de 1980, o rádio, entre outros meios, foi um grande aliado na luta contra a construção da hidrelétrica de Belo Monte, na época conhecida como ‘Kararaô’, e nos debates sobre a Constituinte.” (Martins, 2020).

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

as de 10 etnias: Baré, Baniwa, Desano, Tariano, Tuyuka, Tukano, Wanano, Yanomami, Piratapuaia e Hup'dah (Tavares, 2023).

Pioneira no combate à desinformação na Amazônia brasileira, a Rede Wayuri de Comunicadores Indígenas do Rio Negro (@rede.wayuri) recebeu o Prêmio Estado de Direito 2022, do World Justice Project (WJP), na cidade de Haia, na Holanda, em maio. [...] No começo, eram 17 comunicadores de oito etnias – Baré, Baniwa, Desana, Tariana, Tukano, Tuyuka, Wanano e Yanomami – que produziam boletins em áudio para levar informações sobre os territórios indígenas do Rio Negro para suas 750 comunidades. (Lledó, 2023)

De acordo com o *site Terras Indígenas no Brasil*, em matéria de 7 de abril de 2022, as comunidades indígenas desse território estão articuladas em mais de 90 associações de base que compõem a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), organização não-governamental sem fins lucrativos fundada em 1987, cuja sede localiza-se em São Gabriel da Cachoeira (AM), município que tem 93,17% de indígenas em sua configuração populacional (IBGE - Censo 2022). Conforme o *site* da instituição¹⁵, a entidade “representa 23 povos indígenas do Rio Negro, numa área que abrange os municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.” Seu escopo de atuação está na articulação de “ações em defesa dos direitos e do desenvolvimento sustentável de 750 comunidades indígenas na região mais preservada da Amazônia, na tríplice fronteira com Venezuela e Colômbia.” O *blog* da Foirn informa que a instituição é composta por povos “dos troncos lingüísticos Aruak, Tukano, Nadahup e Yanomami, 18 língua faladas”.¹⁶

Como um dos frutos das lutas dos povos indígenas e de suas movimentações políticas, em 2023, a Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas aprovou a Lei n. 6.303, de 19 de julho¹⁷, que “dispõe sobre o reconhecimento das línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas como patrimônio cultural imaterial, estabelece a cooficialização de línguas indígenas e institui a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas do Estado do Amazonas.” Nos incisos do Art. 2º, estão enumeradas as línguas indígenas cooficializadas: Apurinã, Baniwa, Desána, Kanamari, Marubo, Matis, Matsés, Mawé, Múra, Nheengatu (Língua Geral Amazônica), Tariána, Tikuna, Tukano, Waiwái, Waimirí, Yanomami.

Tomando a experiência de comunicação popular e alternativa da RCIRN *Wayuri* como objeto de estudo, neste texto, interessa interrogar os modos como o *Boletim Wayuri* pratica o midiativismo (Peruzzo, 2018) pela comunicação digital midiática (Ramalho; Maia; Gradim, 2021), na dimensão da cidadania comunicativa exercida (Costa Filho, 2021). A hipótese é a de que parte significativa da cidadania comunicativa reivindicada e praticada pelo coletivo de comunicadores/as ocorre por meio da seleção e orientação política altamente segmentada das pautas e também pela inclusão de diferentes línguas indígenas, por pessoas de diferentes povos, nos boletins informativos em áudio da Rede.

¹⁵ <https://foirn.org.br>

¹⁶ Fonte: <https://foirn.blog/2024/04/30/a-foirn-completa-37-anos-de-organizacao-resistencia-e-de-existencia-em-2024/> Acesso em: 13 maio 2024.

¹⁷ Íntegra do texto da lei disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2023/7/9853?modo=lista Acesso em: 13 maio 2024.

O olhar lançado ao boletim observou as temáticas das pautas e os modos como diferentes línguas indígenas do território amazônico Rio Negro são acionadas e, conseqüentemente, valorizadas. Apesar de partir de acompanhamento sistemático das edições do boletim, já que a pesquisa faz parte de um projeto mais amplo¹⁸, não constitui objetivo deste texto apresentar análise dos conteúdos programa a programa nem estabelecer recorte metodológico para seleção de uma amostra, tendo sido o traçado orientado por uma pesquisa exploratória (Bonin, 2008) em processo. Tal modo de caminhar permitiu reconhecer linhas gerais sobre a existência do boletim como forma de resistência política e exercício da cidadania comunicativa não apenas pelas pautas e abordagens, mas também pela atenção constante à interação dialógica num contexto de adversidades e tensões e pelo jogo estratégico com as diversidades étnicas, culturais e linguísticas convergentes no produto comunicacional em favor das reivindicações coletivas.

1. Direito à Comunicação, cidadania comunicativa e tecnologia

No campo dos estudos sobre cidadania, um dos teóricos que compreendeu a necessidade e propôs a revisão do conceito moderno (europeu) no contexto do pós-Segunda Guerra foi Thomas Marshall, que publicou, em 1949, o ensaio hoje clássico *Cidadania, Classe Social e Status*. O sociólogo britânico explicava que “A cidadania é um status concedido [pelo Estado] àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (Marshall, 1967, p. 76). Foi ele que sugeriu a tipificação das noções de cidadania em três dimensões: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, “universalizados, respectivamente, nos séculos XVIII, XIX e XX.” (Silva, 2015, p. 153). Para Honneth (2003, p. 191), o fundamento dessa tripartição é a luta por igualdade: “[...] a imposição de cada nova classe de direitos fundamentais foi sempre forçada historicamente com argumentos referidos de maneira implícita à exigência de ser membro com igual valor da comunidade política.” Vera Regina Pereira de Andrade pondera sobre avanços e retrocessos na conquista efetiva da cidadania na sociedade capitalista:

O processo histórico de institucionalização dos direitos e que permeia a cidadania é marcado, segundo Andrade, por uma profunda ambigüidade, consubstanciada pelos seus potenciais transformadores (emancipatórios) e conservadores (legitimadores, reguladores), porquanto se condensam as necessidades estruturais da lógica de funcionamento e reprodução do capitalismo e a história de luta dos sujeitos sociais. (Silva, 2015, p. 165)

O professor José Murilo de Carvalho, falecido em 13 de agosto de 2023, a quem agradeço pelo legado científico atinente à cidadania na sociedade brasileira, criou o termo “estadania” (2001) para se referir ao modo como a cidadania se construiu no país: como aporia, impedida de realização devido à prevalência das relações de clientelismo com o Estado. O Brasil carece ainda de “nova mudança do pacto social para a inclusão da dimensão plural da cidadania” (Silva, 2015, p. 168).

¹⁸ Este texto deriva das atividades de um projeto financiado pelo Edital CNPq/MCTI/FNDCT n. 18/2021 (Processo n. 422815/2021-7), que desenvolvo em coordenação compartilhada com as pesquisadoras Daniela Matos e Jussara Maia, da UFRB, sob o COMUM – Grupo de Pesquisa e Extensão em Comunicação, Mídia e Narrativas de Mudança Cultural, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFRB).

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

Trazer uma referência como esta é importante pelo fato de se considerar a história, a cultura e a realidade brasileiras em suas especificidades, notadamente, o passado colonial e de escravização de pessoas: “A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado.” (Carvalho, 2001, p. 45). Em relação aos povos originários, o genocídio e o epistemicídio configuram-se como marcas da colonização que se perpetuam por estratégias racistas do Estado e de segmentos elitistas da sociedade brasileira.

A respeito da comunicação, também entendida como direito, Venício Lima (2011) retoma Marshall para explicar que

O direito à comunicação perpassa essas três dimensões, constituindo-se, ao mesmo tempo, em direito civil – liberdade individual de expressão; em direito político – através do direito à informação; e em direito social – através do direito a uma política pública garantidora do acesso do cidadão às diferentes formas de comunicação mediadas tecnologicamente.

Além dessas dimensões, o autor defende, num texto inequívoco, a partir de um diálogo com Paulo Freire¹⁹, “[...] a consolidação e a positivação do direito à comunicação como um direito humano fundamental [que] é para onde convergem hoje as esperanças de uma sociedade na qual todos possam exercer sua liberdade de expressão e participar democraticamente do debate público.” (Lima, 2011). Participar do debate público em igualdade de condições numa sociedade estruturalmente desigual como a brasileira, com alta concentração da mídia em pequenos, mas poderosos grupos dominantes, envolve disputar o espaço público, no sentido da inscrição de sujeitos políticos que, na qualidade de recém-chegados, perturbam a ordem consensual e reclamam sua negada voz, instaurando lógicas não previstas na reivindicação de igualdade pelos “sem-parte” (Rancière, 2010) na cidadania nesse mesmo espaço público.

Na argumentação aqui proposta entendemos que, ao dar visibilidade a diferentes línguas indígenas nos boletins informativos (embora não ocorra em todas as edições), a Rede *Wayuri* desloca o lugar subalterno que a ordem social impõe aos povos originários do Rio Negro. Nos boletins predomina a língua portuguesa, com trechos em línguas indígenas diversas, geralmente iniciativas de entrevistados/as de se comunicar em sua própria língua e/ou de correspondentes da RCIRN nas localidades. Nesses casos, os trechos não costumam ser traduzidos. Em situações como a divulgação ou a cobertura de formações, é mais comum ter as falas em língua indígena traduzidas para o português. Na mídia convencional, as representações dos povos indígenas e o lugar das línguas indígenas são propositalmente homogeneizados, descaracterizados em sua complexidade e heterogeneidade. Isso ocorre por meio da reprodução de uma “indianidade genérica” (Maldonado; Araújo, 2023, p. 47) que desconsidera a diversidade. É contra isso que se insurge a etnomídia indígena, como lembra Quintero ao refletir sobre comunicação audiovisual:

¹⁹ Sobre as contribuições de Paulo Freire ao campo da Comunicação, indico a leitura de seu livro *Extensão ou Comunicação?* (1969) e do texto de Venício Lima “Comunicação Libertadora no século XXI”, cuja referência completa está no final deste texto.

A história da comunicação indígena [na América Latina] [...] é uma história de descolonização da imagem, da linguagem audiovisual e dos processos em si. A tarefa direta ou indiretamente é, de forma paulatina, dar fim ao regime de dominação audiovisual imposto pela colonização, que se moldou forçadamente com olhares, vozes e perspectivas unilaterais, e hoje, esses relatos estão sendo desconstruídos pelos próprios sujeitos representados. Essa história veio da mão de processos de conquistas de direitos e do espaço comunicacional que foram e seguem sendo realizados de forma gradual, com episódios baseados em lutas populares, em resistência para a manutenção dos mesmos e em resiliência diante das adversidades para evitar retrocessos. (Quintero, 2021, p. 2)

No campo dos estudos comunicacionais latino-americanos, práticas populares, comunitárias e alternativas são estudadas por vertentes científicas não hegemônicas que emergiram contra a importação de lógicas de comunicação de países do hemisfério Norte e da consciência das consequências da colonização, com a reprodução de violências, desigualdades e injustiças, acentuadas por golpes e ditaduras. Desse contexto de múltiplas e perenes violências afloraram tanto lutas de movimentos sociais e reivindicações de segmentos populares quanto estudos orientados para compreensões e práticas horizontalizadas de comunicação. Como nota Dornelles (2007, p. 2), ao reconhecer a importância das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), “Na estrutura anterior aos anos 1960, as classes populares eram vistas como uma grande massa sem voz nem forma.”

Foi nesse momento histórico que emergiram termos como comunicação popular, comunitária, alternativa, independente, entre outras, que, muitas vezes, até hoje, são tomadas de modo simplificador como sinônimas (Miani, 2011). Dornelles (2007) percorre diferentes autores em ponderações sobre as “divergências conceituais em torno da comunicação popular e comunitária”, destacando a relevância de referências latino-americanas. Paulo Freire é uma das maiores, em sua defesa de uma comunicação relacional, dialógica, participativa, crítica, transformadora. Embora nem sempre reconhecido ou profundamente estudado na área de Comunicação, Paulo Freire (Lima, 2021), com outros/as autores/as²⁰, constitui as bases do chamado “pensamento latino-americano” em comunicação, cuja ênfase recai, grosso modo, sobre o processo em sua dialogicidade e não na linearidade ou nos efeitos de uma comunicação vertical e unilateral (Gushiken, 2006).

Nessa perspectiva, passou-se a reivindicar tanto a representação dos diversos grupos subalternizados na mídia comercial, quanto o direito à liberdade de expressão por todos/as (respeitando-se os limites democráticos), a apropriação dos meios de comunicação, a elaboração de conteúdos pelos próprios sujeitos e a democratização dos meios, entre outras pautas (cf. Peruzzo, 2018). Para tanto, é necessário que esses grupos subalternizados tomem consciência de questões comuns, se organizem e exerçam as garantias do direito à comunicação (Costa Filho, 2020; Peruzzo, 2018) em torno de um pacto (não sem conflitos) sobre pautas coletivas. Na esfera dos estudos sobre os movimentos sociais no Brasil e na América Latina, Ilse Scherer-Warren (2008, p. 507) identifica a relevância da atuação em rede, argumentando que

²⁰ Referências importantes no contexto latino-americano são Mario Kaplún, Juan Díaz Bordenave, Horácio Martins de Carvalho, Luis Ramiro Beltrán, dentre outras.

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

[...] para se entender o potencial de formação de redes de movimentos, é necessário buscar os nexos que os atores políticos organizados constroem entre as demandas materiais ou as privações no cotidiano e o sentido subjetivo dessas privações, traduzindo esses nexos em formas expressivas, comunicativas e em pautas políticas comuns a várias organizações, criando identidades coletivas que possibilitam a articulação dos movimentos específicos numa rede de movimentos sociais.

Nesse momento, a autora refletia sobre experiências como a Via Campesina, a Marcha Mundial das Mulheres e outras redes latino-americanas ou mesmo mundiais. No entanto, também assinala a constituição de redes mais específicas, no sentido de articulações voltadas para a “[...] construção de identidades coletivas mais restritas, frequentemente na luta por direitos humanos setorizados.” (Scherer-Warren, 2008, p. 515). É nesta vertente que se situa a Rede de Comunicadores Indígenas do Rio Negro - *Wayuri*. A preocupação com sentidos e esforços coletivos e com a construção de uma “agenda política consensual” manifesta-se desde o início da publicação do boletim, como sublinha Monteiro (2022, p. 16), que reproduz um trecho de um dos editoriais, de autoria de Gersem Baniwa:

A questão que se coloca é se as Organizações e os próprios índios que as fazem querem apenas agir no sentido simples de resistência diante da Sociedade etnocêntrica e discriminatória ou têm para si um horizonte próprio a ser construído (...) O movimento indígena precisa urgentemente rever seus princípios, seus objetivos e procurar enxergar com nitidez suas perspectivas. De outra forma não será possível pensar em nenhum projeto futuro para os povos indígenas, que não seja sua própria integração e extinção (*Wayuri*, nº 26, 1994).

Décadas depois e mesmo circunscrevendo sua atuação a indígenas de um território específico acredito, como referem Maldonado e Araújo sobre o Movimento dos Povos Indígenas, que a rede pode “[...] utilizar, em suas práticas comunicativas, processos identitários (de reconhecimento e identificação) – para acionar uma indianidade genérica [a seu favor], como forma de autoafirmar o pertencimento dos povos/sujeitos étnicos a um grupo multiétnico que compartilha um projeto político comum.” (2023, p. 54). Assumindo-se a comunicação como direito humano, há que se reconhecer a importância da cidadania comunicativa na sua capacidade de “[...] institui[r] novos arranjos, configurações e estruturações nos modos e formas de existência, os quais procuram superar as adversidades estruturais vigentes.” (Maldonado, 2022, p. 11).

Num contexto de tantos desafios para os povos originários e tradicionais e populações periféricas como o brasileiro, as plataformas e mídias sociais despontam como possibilidades para o exercício da cidadania comunicativa, o ativismo político e a expressão de identidades subalternizadas, pelo relativo baixo custo e facilidade de aquisição dos conhecimentos técnicos necessários para manejo dos dispositivos. Isso ocorre não sem dificuldades, como pontuam Zenha, Grando e Silva (2022, p. 50):

[...] o acesso às tecnologias e às formas de seus usos no cotidiano como comunicação, transmissão e produção de conteúdos diversos, varia de povo e de aldeia, pois não seguem um único princípio e são resultantes também de dinâmicas próprias de cada etnia e de decisão política local. Essa diversidade de uso e apropriação implica, também, nas possibilidades empreendidas por políticas públicas, mas também pela ausência delas.

Sobre tecnologia e comunicação, vale também lembrar o controle e a vigilância praticadas pelas grandes corporações proprietárias das plataformas, devido aos algoritmos e Big Data (Peruzzo, 2018, p. 57). De qualquer modo, se apropriados estrategicamente por movimentos sociais progressistas com vistas à ampliação da cidadania, podem constituir-se como “formas de ativismo político-comunicacional visando transformar a realidade opressora [...]” (Peruzzo, 2018, p. 53). Ao considerar as potencialidades criativas da comunicação digital em favor da cidadania, Maldonado (2022, p. 10) analisa que:

[...] as perspectivas comunicativas, atualmente, passam pelo exercício crítico da experimentação tecnológica digital; dada a potência, a intensidade e a abrangência dos processos de comunicação digital. [...] Não obstante, esse eixo aperfeiçoado de realização não estará garantido se não se definem premissas e domínios críticos consistentes e fecundos. O fato é que o aspecto [tecno]comunicativo dos processos comunicacionais contemporâneos abre possibilidades concretas, e vigorosas, de exercícios educomunicativos transformadores.

Tais ponderações merecem um aprofundamento que extrapola os objetivos e o espaço deste texto, principalmente, no que diz respeito às dimensões éticas e políticas da cidadania no contexto brasileiro e, mais especificamente, dos povos originários em toda a sua diversidade. Essa discussão envolve, necessariamente, tratar da cidadania comunicativa, da responsabilidade, da “inclusão de alteridades” (Yamamoto, 2018, p. 208), das escalas de atuação e processos efetivos de emancipação.

2. Rede e Boletim Wayuri: “etnocomunicação digital indígena”²¹ cidadã

Como visto, a resistência e as lutas indígenas ocorrem também pela comunicação, mais no sentido de agregar as diferenças (étnicas, linguísticas, territoriais, etc.) em torno de pautas comuns do que de disputar a visibilidade em canais não indígenas (o que constitui demanda legítima também). Ao expor as próprias pautas definindo como público prioritário a própria população indígena, os/as comunicadores/as praticam um exercício da cidadania comunicativa em sua dimensão “exercida”, por se tratar da “realização de projetos de comunicação coletiva, alternativa ou comunitária” (Costa Filho, 2021). Essa prática permite a todos/as (incluindo produtores/as e ouvintes) se reconhecerem mutuamente como sujeitos comunicativos co-partícipes de um diálogo (Costa Filho, 2020) que se constrói na dinâmica entre igualdades e diferenças. A isso pode-se chamar etnocomunicação ou etnomídia, como explica Renata Machado Tupinambá (2016), uma das idealizadoras e integrantes da Rádio Yandê:

A etnomídia indígena é adotada como estratégia para trazer reconhecimento, visibilidade aos direitos, respeito, notícias de interesse deste público, resgate cultural e principalmente é uma forma de quebrar antigos estereótipos ou preconceitos ocasionados pela falta de informação especializada nos principais veículos de comunicação. Realizar uma comunicação alternativa e diferente da convencional abre um leque de possibilidades que são limitadas na mídia tradicional. É uma mídia livre de alguns formatos preestabelecidos e condicionados às estruturas fechadas no jornalismo.

²¹ Termo adotado de Filipe Augusto Couto Barbosa (2019).

Lozovei (2021, p. 245) destaca as especificidades da comunicação produzida por sujeitos indígenas, não restrita à necessidade de comunicar no sentido de compartilhamento de informações a partir do inespecífico conceito de interesse público que, supostamente, subjaz à prática jornalística. Essa ideia é reforçada por Santi e Araújo (2022, p. 7), ao mencionarem que:

Na busca por novos regimes de visibilidade, a etnomídia indígena conjuga então práticas midiáticas, processos socioculturais e aspirações políticas em uma configuração comunicacional específica – a fim de projetar o indígena para além das sociedades anteriores, posteriores ou exteriores – causando desconforto. Os povos indígenas se apropriam das ferramentas midiáticas para construir e evidenciar sua existência e a existência do seu movimento étnico social, já sintonizados com esse novo formato de sociabilidade instituído pelo campo da mídia.

Não parece haver consenso entre os/as estudiosos/as sobre o início da apropriação dos recursos digitais pelos movimentos indígenas latino-americanos. Tavares (2012, p. 86) situa o ano de 1994 como marco no contexto sul-americano e 2001 no Brasil:

Ao utilizar a internet para informar o mundo sobre os avanços da batalha traçada no México, o movimento zapatista, em 1994, foi um dos primeiros a mostrar a potencialidade da utilização das novas mídias como um instrumento político de luta social pelas comunidades menos favorecidas e minorias étnicas.

[...]

O movimento precursor de Chiapas continua com povos de diversas etnias e localidades. Em pesquisa sobre a presença indígena brasileira no ciberespaço, Eliete Pereira (2007) aponta que os primeiros registros de participação de indígenas do Brasil na internet são de 2001, e que esta participação expandiu e inclui sites, blogues, comunidades virtuais e portais. Os dados analisados apontam para 37 cibermeios no ano de 2007.

Lozovei (2021, p. 246) afirma que, “No Brasil, os meios de comunicação passaram a integrar mais as vivências indígenas desde o final do século XX, apesar de não haver dados sobre a quantidade de rádios, web rádios ou podcasts que são produzidos no país”. Apesar disso, a pesquisadora ressalta que “Houve uma expansão das mídias indígenas, sobretudo devido ao barateamento dos equipamentos usados, concomitante ao surgimento de novas conexões via satélite para as áreas mais distantes”.

Demarchi e Gomes (2022, p. 11) indicam um marco importante do início da expansão da criação e uso das redes de comunicação indígena: a campanha contra uma decisão judicial de despejo que sensibilizou também segmentos não indígenas da sociedade:

Não existe uma data específica de quando os indígenas se tornaram usuários das redes digitais no Brasil, mas alguns estudiosos da área apontam que em 2012 houve uma participação mais massiva dos movimentos indígenas na internet por conta de uma sentença da Justiça que favorecia os fazendeiros da região de Dourados, situada no estado de Mato Grosso do Sul, e determinava a saída de 170 indígenas da etnia Guarani-Kaiowá que estavam situados no acampamento Pyelito Kue/Mbarakay, na Fazenda Cambará, em Iguatemi.²²

²² As lideranças indígenas divulgaram uma carta sobre sua situação, à época, disponível em: <https://www.cptnacional.org>.

Para Souza e Kaseker (2020, p. 305), em estudo sobre midiativismo indígena na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, “[...] os indígenas iniciaram suas postagens em 2008, porém não possuem um número significativo de seguidores, o que pode indicar que ainda são incipientes em termos de divulgação, mas também, [...] se dirigem a um público específico e segmentado.”

Fenômenos e atuações de amplitude caminham ao lado de iniciativas de feição mais regionalizada, como é o caso da RCIRN – *Wayuri*. Além de produtos para circulação entre as comunidades indígenas e nas redes, destaca-se o processo formativo, realizado por meio de alianças e apoios de entidades indígenas e não indígenas (como da Abaré, escola de comunicação itinerante que atua em escolas públicas e áreas periféricas de Manaus, o Instituto Socioambiental, entre outras²³). Desse modo, na abordagem da dimensão comunicativa, é fundamental entender o contexto e o histórico das lutas políticas na região do Rio Negro, assim como a construção de alianças, o que não detalho aqui, mas sinalizo como relevante²⁴.

A RCIRN - *Wayuri* inicia suas atividades em 2017, com apoio do Instituto Socioambiental (ISA), na tentativa de combater notícias falsas veiculadas por ruralistas “[...] contra organizações na Amazônia visando à divisão e desarticulação de movimentos. A Foirn e o ISA passaram a trabalhar unidos para ampliar o alcance da comunicação indígena. Nessa época, o grupo já contava com um boletim impresso a cada três meses e uma rede de radioamadores.” (Pittelkow, 2022). Importante mencionar o rádio porque “No Alto Rio Negro, o mais importante meio de comunicação é o rádio. São aproximadamente 300 estações [...] através das quais os comunicadores indígenas veiculam produtos de comunicação em diversos formatos, de boletins de áudio à leitura de decretos e entrevistas com profissionais de saúde.” (Martins, 2020).

No início do projeto que gerou a Rede *Wayuri*, o ISA promoveu a formação em comunicação para a juventude indígena, a partir da experiência da jornalista Letícia Leite no Programa *Copiô, Parente* (2017 - *podcast* semanal do ISA). Os encontros de formação deram origem ao programa mensal *Papo da Maloca*. A Rede *Wayuri* assume o nome e segue os passos do *Boletim Informativo Wayuri*, que existia já há 20 anos²⁵ e, em 2013, passou a ser disponibilizado em versão digitalizada,

[br/index.php/publicacoes/noticias/geral/1293-carta-da-comunidade-guarani-kaiowa-de-pyelito-kue-mbarakay-iguatemi-ms-para-o-governo-e-justica-do-brasil](https://www.socioambiental.org/publicacoes/noticias/geral/1293-carta-da-comunidade-guarani-kaiowa-de-pyelito-kue-mbarakay-iguatemi-ms-para-o-governo-e-justica-do-brasil). Acesso em: 13 maio 2024.

²³ Informações extraídas da matéria de Ana Amélia Hamdan para o *site* do Instituto Socioambiental, publicada em 7 de julho de 2023 sob o título “Rede Wayuri amplifica comunicação indígena com novos integrantes e oficinas de formação”. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/rede-wayuri-amplifica-comunicacao-indigena-com-novos-integrantes-e-oficina> Acesso em: 13 maio 2024.

²⁴ O *blog* da Foirn disponibiliza uma linha do tempo com os “fatos históricos” mais relevantes “para os povos do Rio Negro” ocorridos entre 1910 e 2018. Produção de Domingos Barreto, da etnia Tukano. Disponível em: <https://foirn.org.br/linha-do-tempo-povos-do-rio-negro/> Acesso em: 12 maio 2024.

²⁵ “Inicialmente com uma produção rude, os boletins das organizações indígenas buscavam abrir canais de comunicação “de índio para índio”, até mesmo despojando-se dos recursos materiais e intelectuais de seus principais intermediários. [...] Do mesmo modo, o *Wayuri*, editado pela Foirn desde 1988, apresentava, nos primeiros anos de sua existência, um formato bastante rudimentar, circulando em papéis mimeografados, com as manchetes escritas a mão e com ilustrações também feitas a mão.” (Monteiro, 2022, p. 13)

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

conforme *site* da Foirn (2023)²⁶. Ainda com apoio e parceiros/as, a Rede produz boletins informativos (em meados de agosto de 2023 estava na sua 155ª edição) compartilhados e acessados por aplicativos de mensagens em celulares (*WhatsApp*) ou ouvidos em plataformas *online* de publicação de áudios ou aplicativos (*SoundCloud*²⁷ e *Spotify*²⁸). Transmite conteúdos por rádios-poste²⁹, tem perfis em redes sociais digitais³⁰ e um canal numa plataforma de compartilhamento de vídeos³¹. Carros de som com informações em português e línguas indígenas e cartilhas em línguas indígenas são também utilizados para comunicação pela Rede e foram estratégias de comunicação fundamentais adotadas pelo coletivo durante a pandemia de Covid-19. Essa diversidade de métodos, mídias e linguagens é importante e demonstra a organicidade da comunicação praticada pelos/as comunicadores/as da região:

A pedido das comunidades, os boletins radiofônicos costumam ser difundidos nas línguas locais pela rádio-poste. “Português é a língua que reúne todos, mas o conteúdo se desdobra em diversas línguas”, comenta Juliana [Radler – jornalista do ISA em São Gabriel da Cachoeira e parceira da Wayuri]. “O modo de fazer jornalismo da Rede não é o do Sudeste, é construído junto com o jeito do Rio Negro”, explica. (Pittelkow, 2022)

As gravações do boletim de áudio (*podcast*) semanal são realizadas no estúdio da Rádio FM *O dia* (92,7 FM), de São Gabriel da Cachoeira, e retoma, na forma de resumos (edições com as partes principais), o programa *Papo da Maloca*, que acontece ao vivo, às quartas-feiras, das 10h às 12h, na mesma emissora. Como a frequência da rádio tem alcance apenas dentro do município, o boletim gravado, com os resumos, é divulgado nas diferentes plataformas, para que possa ser ouvido conforme a disponibilidade dos/as ouvintes. A apresentação é de Cláudia Ferraz, do povo Wanano, em português. O boletim tem duração variável, com média de 30 minutos. Como modo de aproximação ao público, que é segmentado, a locutora sempre se refere ao/à ouvinte como “parente”. Muitas vezes, a locutora repete informações fornecidas pelos/as entrevistados/as, incluindo outras que podem ajudar os/as ouvintes no entendimento.

²⁶ Sobre as primeiras publicações do boletim, Monteiro (2022, p. 16) destaca que: “O boletim da Foirn também abriu espaço para outras manifestações das culturas rionegrinas, publicando mitos, lendas e mesmo piadas — a maioria de conteúdo étnico — para a diversão de seus leitores. Essas matérias também possuíam uma motivação didática, sempre buscando articular a problemática histórico-cultural à práxis política, em que elementos míticos ou fictícios servem como metáforas para o movimento indígena.”

²⁷ <https://soundcloud.com/wayuri-audio>

²⁸ <https://open.spotify.com/show/4uOdGefml3DNMXfKI1oeRB>

²⁹ Rádio-poste ou rádio de poste caracteriza-se como “sistema de comunicação que usa cabos de som ligados a cornetas ou caixas acústicas instalados nos postes de iluminação de uma determinada rua. A transmissão é feita nas zonas centrais comerciais das pequenas e grandes cidades, tendo como característica principal a transmissão de publicidade e música.” (Conde; Barbosa; Silva, 2011, p. 160).

³⁰ https://www.instagram.com/rede.wayuri/?utm_source=ig_embed&ig_rid=5cb8324a-8e6a-41b7-8116-a84a0ba3784f&ig_mid=A86CCAD3-303A-4260-8A25-2FC1CD8FCF65.

³¹ <https://www.youtube.com/@redewayuri405>

Nesta reflexão, apresento características gerais do boletim, cuja escuta sistemática e decupagem têm sido desenvolvidas no escopo do projeto de pesquisa referido na nota 18. Observa-se diversidade de pautas no *Boletim Wayuri*, que abrangem, a partir da linguagem jornalística informativa noticiosa: divulgação de editais, eventos, oportunidades de formação, feiras, oficinas, mobilizações, saúde indígena, direitos, política, cultura, meio ambiente, gestão territorial, economia, turismo de base comunitária, conscientização, importância da comunicação, artesanato, agricultura familiar, arte, cinema, atos, manifestações, parcerias, etc. Sempre são destacados os nomes das comunidades, dos povos e das pessoas responsáveis ou envolvidas nas atividades divulgadas, assim como de localidades e referências geográficas e/ou hidrográficas que ajudam o/a ouvinte a se melhor se situar. O eixo central reside nas pautas coletivas, com enfoques regionais (território do Rio Negro) e locais (municípios, comunidades). Também há pautas voltadas para elucidações sobre ameaças externas, como o marco temporal, e outras ofensivas contra as populações indígenas, como a difusão de *fake news* ou difamação de lideranças e entidades. Alguns boletins se dedicam exclusivamente à entrevista em estúdio com um/a ou mais convidados/as. Divergências internas ao próprio movimento indígena não deixam de ser tratadas com viés explicativo e, em alguns casos, argumentativo, tanto por parte dos/as convidados/as quanto da locutora. Nota-se acento na participação de jovens, primando-se pela diversidade de povos e equidade de gênero.

Quanto à presença de línguas indígenas no boletim, observa-se que participantes, principalmente nas pautas sobre formações, fazem relatos em suas línguas, com posterior tradução para o português. Além de ser político, esse movimento demonstra que o Brasil é um país plurilíngue, reforça a existência, a resistência e a diversidade de línguas indígenas no território do Rio Negro e ainda envolve um traço estético relevante. Em algumas edições entrevistados/as falam na língua de seu povo, sem tradução para português ou Nheengatu. Mesmo que as línguas indígenas faladas não sejam do conhecimento de todos/as os/as ouvintes, sua presença permite tanto reconhecer os povos em sua singularidade linguística, reforçando a identidade na diversidade, quanto compreender as línguas como elementos dinâmicos das identidades indígenas da Amazônia. Ao se expressarem nas línguas de seus povos, alternam com palavras em português, numa mudança de código que se presume decorrer da inexistência de termos coincidentes, de os/as falantes não conhecerem correspondentes ou de serem neologismos do português. Desse modo, entendemos que a presença das línguas indígenas nos boletins da Rede *Wayuri* não apenas favorece a comunicação e a teia de identidades do território do Rio Negro, mas configura a co-participação almejada quando se pensa em cidadania comunicativa, reforçando a importância da etnocomunicação indígena³².

Nesse sentido, outro aspecto estético identificado nos boletins, diretamente associado à identidade da produção, é o uso de elementos da linguagem radiofônica como a composição da vinheta (parte da

³² A autora informa que, embora reconheça como fundamental para o aprofundamento da reflexão aqui apresentada, não tem conhecimento das línguas indígenas da região, de modo a identificá-las e diferenciá-las. Isso certamente permitiria melhor refletir se, nos boletins, a diversidade linguística dos povos do Rio Negro se manifesta ou se há privilégio ou seleção de alguma(s) língua(s) indígena(s) em detrimento das outras.

identidade sonora do programa) por elemento musical indígena e o recurso ao BG (som de fundo), que permanece ao longo do programa, constituído por uma musicalidade de sonoridade indígena.

Considerações finais

Do percurso aqui traçado sobre a RCIRN *Wayuri*, entende-se que a etnocomunicação tem sido praticada pelas comunidades indígenas brasileiras na perspectiva da comunicação alternativa, atenta tanto às dinamicidades possibilitadas pelos ambientes digitais quanto à interação dialógica, que pressupõe escuta, horizontalidade nas relações e tentativa de rompimento com as assimetrias típicas da comunicação massiva.

Importa assinalar que a etnocomunicação pode ser entendida também num sentido mais ampliado, extrapolando o caráter informativo, noticioso, do *Boletim Wayuri*, que cumpre muito bem seu papel, como tentamos apresentar. A “ambiência etnomidiática indígena” expande-se por outros formatos digitais não jornalísticos pela atuação de *youtubers*, *influencers*, *rappers*, artistas, *performers*, escritores/as, numa arquitetura rizomática, no sentido do que se enraíza e ao mesmo tempo se ramifica. Unidade e diversidade, ancestralidade e contemporaneidade, diferenças étnicas, linguísticas, culturais unem-se, não sem tensões, no midiativismo da chamada etnomídia indígena na luta pela cidadania por meio da comunicação.

No que diz respeito às línguas indígenas o desafio se amplifica, pois há consciência da urgência de protegê-las em suas especificidades e evidenciar, pela predominância da língua do colonizador, as violências diversas, incluindo o linguicídio. Além disso, para favorecer as frentes de lutas, a diversidade das línguas indígenas precisa ser visibilizada em relação de horizontalidade, sem privilégios ou destaques de umas em relação às outras, com acolhimento dos/as comunicadores/as a públicos de povos com histórias e dinâmicas linguísticas diferenciadas. De qualquer modo, parece haver o entendimento, por parte da Rede *Wayuri*, de que divulgar uma língua indígena num contexto de tanta adversidade é manter a cultura, a identidade, a cosmovisão, os conhecimentos tradicionais vivos. Embora sejam consideradas patrimônio imaterial da sociedade brasileira, as línguas indígenas estão sempre sob constante ameaça, vítimas de discriminação e extermínio.

No caso específico da RCIRN *Wayuri*, não se trata apenas de elaborar e difundir um produto jornalístico para transmissão de informações úteis, de formar um pequeno grupo de jovens interessados/as em se tornarem comunicadores/as. Por conservar fortemente o traço comunitário no tipo de comunicação que produz, não prescinde da dialogicidade, da proximidade com o público, do atendimento a seus anseios, com o acolhimento de pautas que geram dúvidas ou que são consideradas urgentes e necessárias por lideranças (da FOIRN e outras), parceiros/as ou pelos/as próprios/as comunicadores/as. Seu envolvimento integral com as comunidades indígenas das quais partem e com as quais dialogam permite entender sua prática política e comunicacional como comunitária, além de alternativa, tanto em suas estratégias *online* quanto *off-line*. Essas diferenças carecem de estudos mais detalhados.

Mesmo havendo um produto, com organização e rotina produtiva intensa e desafiadora num cenário de enfrentamentos múltiplos, a RCIRN *Wayuri* logra manter a participação (pela diversidade de pautas, de entrevistados/as, manifestação mediada de ouvintes) e a diversidade na representação, numa construção coletiva que assegura constância na observação do que é principal na luta, tanto em relação a aspectos conjunturais (saúde indígena na pandemia, por exemplo) quanto estruturais (demarcação de terras, extermínios). Como o boletim é um dos produtos da Rede, há necessidade ainda de estudos sobre as táticas de comunicação utilizadas, associações e alianças, articulação entre produtos (considerando as linguagens acionadas), relação entre as diversas línguas indígenas e com o português, análises mais aprofundadas e transversalizadas da “ambiência etnomidiática indígena brasileira”, entre outras frentes.

Embora não tenha sido tratada nos limites deste texto, entende-se que a mídia sonora, potencializada pelas inovações tecnológicas, ainda se firma como linguagem fundamental na comunicação indígena no Rio Negro. Estudos mais aprofundados da etnocomunicação em sua dimensão cidadã com foco nas especificidades da mídia sonora podem contribuir tanto para o campo científico quanto nas lutas das comunidades indígenas, sobretudo se o olhar se concentrar na expansão da potência dessa linguagem com vistas à produção de experimentações ainda mais criativas em relação às convenções jornalísticas. Pela consonância entre traços próprios das línguas, identidades e modos de vida indígenas, acreditamos na possibilidade dos diferentes povos alcançarem uma comunicação-tradução autônoma e emancipatória.

Referências

ARAÚJO, Bryan Chrystian da Costa; MALDONADO, Alberto Efendy G. Indianidade genérica e cidadania comunicativa: a identidade indígena na etnocomunicação roraimense. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, UNESP, v. 16, n. 1, 2023, pp. 46-59. Disponível em: <https://periodicos.flcar.unesp.br/casa/article/view/17741>. Acesso em: 11 maio 2024.

BARBOSA, Filipe Augusto Couto. Descolonização do imaginário e (re-)existência indígena no ciberespaço: conceitos e práticas de etnocomunicação e ciberativismo entre os Tupinambá. *ANAIS 19º Congresso Brasileiro de Sociologia*, Florianópolis, UFSC, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333968887>. Acesso em: 12 maio 2024.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua. Dissertação defendida no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23957>. Acesso em: 14 maio 2024.

BONIN, Jiani. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, PUC-RS n. 37, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4809>. Acesso em: 10 maio 2024.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CONDE, Evelyn Iris Leite Morales; BARBOSA, Elaine dos Santos; SILVA, Nilton César da. Inserção do rádio de poste em Rondônia: breve histórico cronológico. *Revista Rádio-Leituras*, Ouro Preto, UFOP, ano 2, n. 1, jan.-jul. 2011. Disponível em: <https://radioleituras.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/morales.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

COSTA FILHO, Ismar Capistrano. O reconhecimento do receptor-usuário na cidadania comunicativa. *Revista Intexto*. Porto Alegre, UFRGS, n. 52, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/102969>. Acesso em: 14 maio 2024.

COSTA FILHO, Ismar Capistrano. A participação social da cidadania comunicativa. *ANAIS... 43º INTERCOM. Virtual*, 2020. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1347-1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Línguas e Línguas: mais especificidade do Nordeste indígena. *Pontos de Interrogação - Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1681/1114>. Acesso em: 14 maio 2024.

DEMARCHI, André Luis Campanha; GOMES, Débora dos Santos. Etnomídia: contra-narrativas indígenas nas redes digitais. *Revista Extraprensa – Cultura e Comunicação na América Latina*, São Paulo, USP, vol. 16, n. 1, jul.-dez./2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/198385/194510>. Acesso em: 14 maio 2024.

DORNELLES, Beatriz. Divergências conceituais em torno da comunicação popular e comunitária na América Latina. *E-compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, v. 9, agosto de 2007. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/176>. Acesso em: 11 maio 2024.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e política de línguas no Brasil. *Revista Letras*, UFSM, n. 27, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897>. Acesso em: 12 maio 2024.

GUSHIKEN, Yuji. Dialogismo: emergência do pensamento latino-americano em comunicação. *Revista Comunicação, Mídia, Consumo*, São Paulo, vol. 3, n. 8, nov. 2006, pp. 73-91. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/81>. Acesso em: 10 maio 2024.

HONNETH, Alex. *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

KASEKER; Mônica Panis; GALASSI, Adriana Nakamura; RIBEIRO, Lucas Fernando. Autorrepresentação indígena como política de identidades em luta. *Mídia e Cotidiano/Revista do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF)*, v. 16, n. 2, maio-agosto/2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/53387>. Acesso em: 13 maio 2024.

KASEKER, Mônica Panis; RIBEIRO, Lucas Fernando. A experiência da WebRádio Yandê como etnomídia em um contexto de convergência midiática. *ANAIS 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Joinville, 2018. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1554-1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

KAYAPÓ, Aline Ngrehtabare Kaxiriana Lopes; KAYAPÓ, Edson Bepkro; PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. O acesso dos povos indígenas ao ensino superior. *Le Monde Diplomatique Brasil* [online], julho de 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-acesso-dos-povos-indigenas-ao-ensino-superior/>. Acesso em: 11 maio 2024.

LEÃO, João Batista Inácio; SIQUEIRA, José do Carmo Alves. Instituto do Indigenato e o Artigo 231 da Constituição Federal: considerações sobre o marco temporal no julgamento do Recurso Extraordinário n. 1017365 (Repercussão Geral, Tema 1031) no Supremo Tribunal Federal. *Revista Acadêmica – Faculdade de Direito do Recife*, vol. 94, n. 2, Ano CXXXI, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/view/254886>. Acesso em: 12 maio 2024.

LLEDÓ, María Júlia. Comunicadores indígenas criam e ocupam canais de notícias. *SESC-SP*, 31/7/2023. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/midias-indigenas-diferentes-etnias-criam-e-ocupam-espacos-nos-meios-de-comunicacao/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LIMA, Venício A. Da cultura do silêncio ao direito à comunicação. *Observatório da Imprensa*, Edição 669, 22 de novembro de 2011. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitos-da-cultura-do-silencio-ao-direito-a-comunicacao/>. Acesso em: 12 maio 2024.

LIMA, Venício A. de. Comunicação libertadora no século XXI. *Revista Matrizes*. USP. São Paulo/SP, v. 15, n. 3, mai.-ago./2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/188346>. Acesso em: 14 maio 2024.

LOPES, Ana Maria D'Ávila; MATTOS, Karine Rodrigues. O Direito fundamentos dos indígenas à terra: do Brasil Colônia ao Estado Democrático de Direito. *Revista de Informação Legislativa*, v. 43, n. 170, pp. 221-234, Brasília: Senado Federal, abr.-jun./2006. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/92744>. Acesso em: 13 maio 2024.

LOZOVEI, Jéssica Cristina. Estudo da Rede de Comunicadores Wayuri – espacialização e territorialidades construídas a partir da comunicação popular. *Revista ContraCorrente – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas*, n. 17, dez. 2021, pp. 241-260. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2249>. Acesso em: 11 maio 2024.

MALDONADO, Alberto Efendy. Cidadania comunicativa e transmetodologia: a investigação crítica necessária em conjunturas autoritárias. *Comunicação & Educação*, vol. 27, n.1, 2022, pp. 5-14. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i1p5-14>. Acesso em: 12 maio 2024.

MALDONADO, Alberto Efendy; TUPINAMBÁ HÃ HÃ HÃE, Anápuaka Muniz; CARNEIRO, Raquel Gomes. “Você ouve a rádio Yandê, a rádio de todos nós”. *ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas*, [S.l.], n. 17, pp. 8-30, dez. 2021. ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2535>. Acesso em: 12 maio 2024.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Victória. Do rádio à internet, indígenas e ribeirinhos usam a comunicação para enfrentar a Covid-19. *Instituto SocioAmbiental*, 29 de maio de 2020. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/do-radio-a-internet-indigenas-e-ribeirinhos-usam-a-comunicacao-para-enfrentar-covid-19>. Acesso em: 12 maio 2024.

Comunicação, cidadania e línguas indígenas no boletim informativo Wayuri

MIANI, Rozinaldo Antonio. Os pressupostos teóricos da comunicação comunitária e sua condição de alternativa política ao monopólio midiático. *Revista Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, v. 2, n. 25, dez./2011, pp. 221-233. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/16547>. Acesso em: 14 maio 2024.

MONTEIRO, John Manuel. Raízes históricas das organizações indígenas no Brasil: estratégias políticas e culturais das novas lideranças nativas. *Maloca: Revista de Estudos Indígenas*, Campinas, Unicamp, v. 5, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/maloca/article/view/15787/10956>. Acesso em: 11 maio 2024.

PERUZZO, Cicilia. Cidadania comunicacional e tecnopolítica: feições do midiativismo no âmbito dos movimentos sociais populares. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (org.). *Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática*. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018. pp. 43-61. Disponível em: <https://interfacesdomidiativismo.files.wordpress.com/2018/06/artigo-2.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

PITTELKOW, Nanci. Comunicadores indígenas combatem *fake news* no Rio Negro. *De olho nos ruralistas – Observatório do agronegócio no Brasil*. 26/4/2022. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2022/04/26/comunicadores-indigenas-combatem-fake-news-no-rio-negro/>. Acesso em: 11 maio 2024.

QUINTERO, Dina Tatiana. Comunicação Comunitária Indígena: o caso do Ororubá Filmes no povo Xukuru do Ororubá. *ANAIS... 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, virtual, 4-9/10/2021. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt7-cc/dina-tatiana-quintero-quintero.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

RAMALHO, Raul; MAIA, Kênia; GRADIM, Anabela. Midiativismo e mídia alternativa: congruências e particularidades no contexto das tecnologias de informação e comunicação. *E-compós – Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, col. 24, jan.-dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2345>. Acesso em: 10 maio 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *Estética e Política*. A partilha do sensível. Tradução: Vanessa Brito. Entrevista e Glossário por Gabriel Rockhill. Porto: Dafne Editora, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. (Coleção ArteFíssil).

RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. *Working Papers em Linguística*. Florianópolis, UFSC, v. 23, n. 2, 2022, pp. 154-177. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/84209>. Acesso em: 13 maio 2024.

SANTI, Vilso Junior; ARAÚJO, Bryan Chrystian. Representações do Movimento dos Povos Indígenas na etnomídia roraimense. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 45, 2022. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/4125>. Acesso em: 11 maio 2024.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de Movimentos Sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? *Cadernos CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, set.-dez./2008, pp. 505-517. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/6wD3fTrnTjTpZDJQdGvrRzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

SILVA, Gessiela Nascimento da; ALENCAR, Quezia da Silva; SOUSA, Isabel Maria Lima de; ROCHA, Ariel Santos da. Da aldeia para o mundo: a narrativa indígena no podcast Papo de Parente. *Revista Temática*, João Pessoa, UFPB, v. 18, n. 12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/64750>. Acesso em: 14 maio 2024.

SILVA, Marco Aurélio Souza da. Cidadania: uma incursão teórico-conceitual pelas suas dimensões. *A&C Revista de Direito Administrativo & Constitucional*. Belo Horizonte, ano 15, n. 59, jan.-mar/2015. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/68>. Acesso em: 13 maio 2024.

SILVA, Vera Lúcia da. *Sentidos e usos do tempo em narrativas Pataxó de Comexatibá: entre imagens-vestígios e imagens-sinais, a “luta de índio”*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia, 2021. Disponível em: https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=225. Acesso em: 12 maio 2024.

SOUZA, Vinicius Guedes Pereira de; COSTA, Raylson Chaves. Etnomídia Indígena como narrativa das resistências. *Revista Extraprensa – Cultura e Comunicação na América Latina*, São Paulo, CELACC, USP, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/185427>. Acesso em: 12 maio 2024.

SOUZA, Rose Mara Vidal de; KASEKER, Mônica Panis. Youtubers indígenas no Brasil: abordagens políticas e comunicativas. *Revista ALTERJOR*, São Paulo, USP, Ano 10, v. 2, 22. ed., jul.-dez./2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/170506>. Acesso em: 10 maio 2024.

TAVARES, Joana Brandão. Ciber-informações indígenas no Brasil: um mapeamento e análise da comunicação de povos indígenas na internet a partir das potencialidades das novas mídias e do aporte da comunicação comunitária. *Revista Vozes & Diálogo*, Itajaí, Univali, v. 11, n. 1, jan.-jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/vd/article/view/3316>. Acesso em: 13 maio 2024.

TAVARES, Pedro. Microfone Amazônico. *Revista Piauí*, São Paulo, 12 de maio de 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/microfone-amazonico/>. Acesso em: 14 maio 2024.

TUPINAMBÁ, Renata Machado. Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários. *Jornal Brasil de Fato*, 11 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originarios>. Acesso em: 10 maio 2024.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. Pensar a cidadania a partir da comunicação. *Revista Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 41, jan.-abr./2018, pp. 196-212. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/65782>. Acesso em: 11 maio 2024.

ZENHA, Leonardo; GRANDO, Beleni Saléte; SILVA, Cristiane Ribeiro Barbosa da. Pesquisa-Formação em Etnocomunicação no contexto contemporâneo: saberes e fazeres indígenas na relação Comunicação/Educação. *Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, UNEB, v. 31, n. 67, jul.-set./2022, pp. 37-54. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/14417>. Acesso em: 14 maio 2024.

LÍNGUA POMERANA E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA EM AMBIENTES DIGITAIS: PÁGINAS DO **FACEBOOK** COMO “ESPAÇOS DE RESPIRO”

POMERANIAN LANGUAGE AND RESISTANCE MOVEMENTS IN DIGITAL SPACES: FACEBOOK PAGES AS “BREATHING SPACES”

Leticia Mazzelli¹

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões desenvolvidas a partir de dados provenientes de Tese de Doutorado (Mazzelli, 2022) defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Tem como objetivo apresentar reflexões sobre os movimentos de resistência da comunidade pomerana em ambientes digitais com base nos estudos de Belmar e Glass (2019). A pesquisa segue abordagem qualitativa e de base etnográfica em ambientes digitais (Hine, 2015; Barton, 2013; Fragozo; Recuero; Amaral, 2011), mais precisamente em 33 páginas da rede social *Facebook* ligadas à causa pomerana. Os resultados apontam que as páginas do *Facebook* analisadas podem ser caracterizadas como “espaços de respiro”, pois encorajam o uso da língua pomerana, de forma explícita e/ou implícita.

PALAVRAS-CHAVE: Língua pomerana. Ambientes digitais. Espaços de respiro.

ABSTRACT

This study presents reflections developed from the collected data for the doctoral thesis (Mazzelli, 2022) defended in the Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. It aims to present reflections on the resistance movements of the Pomeranian community in digital spaces based on the studies by Belmar and Glass (2019). The research follows a qualitative and ethnographic approach in digital spaces (Hine, 2015; Barton, 2013; Fragozo; Recuero; Amaral, 2011), more precisely in 33 pages of the social network *Facebook* linked to the Pomeranian cause. The results indicate that the analyzed *Facebook* pages can be characterized as “breathing spaces”, as they encourage the use of the Pomeranian language, explicitly and/or implicitly.

KEYWORDS: Pomeranian language. Digital spaces. Breathing spaces.

1. Introdução

Na segunda metade do século XIX, imigrantes germânicos provenientes da Pomerânia, uma antiga província do reino da Prússia, situada na região onde hoje é o nordeste da Alemanha e noroeste da Polônia, chegam ao Brasil e mantêm em uso sua língua de base germânica (Mazzelli, 2022), a língua pomerana. De acordo com Hitz (2017), o pomerano é hoje falado em pelo menos seis estados: Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), Paraná (PR), Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS) e Rondônia (RO). Classificada na categoria “língua de imigração” pelo Inventário Nacional de

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), lmazzelli@id.uff.br, <https://orcid.org/0000-0001-8515-3513>.

Diversidade Linguística (INDL)² e caracterizada por Savedra e Mazzelli (2017) como língua (neo) autóctone brasileira, devido ao tempo em que se encontra presente no Brasil, a língua pomerana enfrenta hoje uma situação de minorização em contexto brasileiro.

Quando dizemos que uma língua está em situação de minorização, estamos nos referindo “aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra a margem das estruturas de poder” (Lagares, 2018, p. 121). Isto é, quando uma língua é minorizada, ou está em uma situação de minorização, é necessário empreender grandes esforços para promover sua vitalidade e manutenção. Cabe ressaltar que a ideia de línguas minorizadas pressupõe a existência de línguas hegemônicas, cujo uso está amparado pelas estruturas de poder. Entendemos neste trabalho o conceito de “hegemonia” a partir de Gramsci, que, em breves palavras, refere-se à direção político-ideológica apoiada no consenso da dominação fundada na coerção (Gramsci, 2011). Essa compreensão implica um consenso de que as estruturas ligadas ao poder são tomadas como “normais” e “naturais”. Em relação à questão linguística, observamos que as línguas hegemônicas são entendidas historicamente como “legítimas” e em contextos de contato linguístico, as estruturas de poder ligadas a essas línguas podem exercer forças dominantes no uso de línguas minorizadas.

Diversas situações de opressão e preconceito linguísticos podem ser observadas desde quando imigrantes pomeranos se afixaram em território brasileiro, até hoje, no momento em que a língua pomerana é falada por comunidades minoritárias em diferentes regiões do país. A imposição da língua portuguesa, língua hegemônica nacional, e a perseguição de falantes de línguas de imigrantes promovidas pela Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) e pela Ditadura civil-militar (1964 - 1985) são exemplos das situações de opressão que resultaram em forte preconceito linguístico vivido pela comunidade que se identifica como pomerana.

Além da língua portuguesa, dentro do contexto das comunidades pomeranas, a língua alemã também pode ser caracterizada como uma “língua hegemônica”. Em estudos sobre comunidades pomeranas do ES, Mazzelli (2022, 2018), Bahia (2011) e Tressmann (2004) destacam situações em que a língua alemã é associada a contextos de prestígio, enquanto a língua pomerana é ligada a contextos de minorização. Como exemplo, até meados do século XX, a educação formal e religiosa das crianças era feita em língua alemã pelas escolas paroquiais. À época, não havia propostas de escritas amplamente difundidas da língua pomerana, o que reforçava a situação de minorização da língua, associada a contextos predominantemente rurais e informais.

Nesse ínterim, diferentes movimentos de resistência linguística foram sendo desenvolvidos pelos falantes de pomerano. A partir da década de 1980, uma série de movimentações populares surgiu com o intuito de valorizar elementos linguístico-identitários pomeranos e resistir ao contexto de minorização no qual a língua está inserida. Essas manifestações são consideradas por Küster

² O Decreto nº 7.387 de 9 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010) implementa o INDL, em que as minorias linguísticas presentes no Brasil foram institucionalmente reconhecidas em âmbito nacional.

(2015, p. 60) como fenômenos de “reavivamento da língua e cultura pomeranas”, dentre as quais destacamos: a criação no estado do ES o projeto político-pedagógico Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que institui o ensino da língua pomerana em escolas municipais nas regiões em que a língua pomerana é falada e a elaboração de uma proposta de escrita da língua pomerana por Ismael Tressmann (2006), usada atualmente em escolas em que o pomerano é ensinado, assim como em publicações em pomerano.

Mais recentemente, ações que buscam a valorização e salvaguarda da língua pomerana são implementadas em diferentes localidades. Políticas linguísticas públicas como os processos de cooficialização, concretizados por oito municípios brasileiros³ e o Inventário da Língua Pomerana (ILP), realizado no âmbito do INDL, são exemplos de ações que vêm sendo conduzidas pelo Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), a comunidade pomerana e pesquisadores de diferentes universidades públicas brasileiras. O ILP é o resultado de um processo que buscou inventariar e mapear a língua pomerana nas localidades onde é falada no Brasil. Ainda no âmbito do INDL, no ano de 2022 foi lançado o Vocabulário de Línguas Brasileiras – Pomerano (VOLB-Pomer)⁴, um banco *online* interativo de palavras gravadas em pomerano.

No entanto, estratégias para manter a língua pomerana hoje em uso não estão restritas ao campo das políticas linguísticas públicas. Falantes de pomerano utilizam a internet para criar e gerenciar espaços interacionais nos quais a língua vem sendo usada nas modalidades oral e escrita, além de ser tema de debate da própria comunidade. Exemplos desses espaços são hoje canais do *YouTube*, páginas do *Facebook* e *Instagram*, além de grupos de *WhatsApp*.

Devido à condição de minorização da língua pomerana em contexto brasileiro, entendemos que a criação desses espaços em ambientes digitais são movimentos de resistência, pois o fato de “manter em uso uma língua minorizada em ambientes digitais, tomados por línguas hegemônicas, torna-se uma ferramenta de luta contra o contexto de opressão no qual a língua está inserida” (Mazzelli, 2022, p. 21).

Este artigo se desenvolveu a partir de discussões iniciadas na Tese de Doutorado (Mazzelli, 2022) defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense e tem como objetivo apresentar reflexões sobre os movimentos de resistência da comunidade pomerana em ambientes digitais. Para isso, apresentamos, inicialmente, a partir de um resumido percurso sócio-histórico da língua pomerana no Brasil, momentos críticos de repressão linguística sofridos pela comunidade pomerana que culminaram em preconceito e violação de direitos linguísticos. Posteriormente, discutimos sobre a presença de línguas minoritárias⁵ e/ou minorizadas em ambientes digitais com base em estudos de Belmar e Glass (2019). Os referidos autores desenvolvem

³ Segundo dados do IPOL (2022), a língua pomerana é cooficializada em: Domingos Martins (ES), Santa Maria de Jetibá (ES), Pancas (ES), Laranja da Terra (ES), Vila Pavão (ES), Itarana (ES), Canguçu (RS) e Pomerode (SC). Há ainda dois processos em andamento para a cooficialização do pomerano nos municípios de São Lourenço do Sul (RS) e Espigão do Oeste (RO).

⁴ Disponível em: <https://volbp.paveisistemas.com.br/tabs/tab3>. Acesso em: 30 jun. 2023.

⁵ O termo “língua minoritária” é empregado quanto à perspectiva numérica de falantes em referência ao restante da população de um Estado (Bagno, 2017).

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

a ideia de que comunidades virtuais, constituídas por grupos falantes de línguas minorizadas, podem funcionar como “espaços de respiro” (Fishman, 1991), isto é, espaços em que os falantes de são motivados a falar em/de suas línguas. Em seguida, analisamos dados provenientes de 33 páginas do *Facebook* dedicadas à causa pomerana publicados em Mazzelli (2022) à luz dos estudos de Belmar e Glass (2019). Por fim, discorremos sobre os movimentos de resistência em prol da língua pomerana em ambientes digitais.

2. Repressão linguística

A partir da década de 1850, com a intensa propaganda da política de imigração do governo brasileiro, imigrantes provenientes de diversas partes da Europa, dentre elas a Pomerânia, eram atraídos para o Brasil com promessas de terras e de emprego. Para as elites brasileiras, a vinda de europeus poderia solucionar o que para eles eram “problemas” inerentes ao Brasil. Assim, os imigrantes europeus poderiam ocupar espaços pertencentes aos povos indígenas, povoar territórios inóspitos e distantes de centros urbanos, solucionar a questão da “escassez de mão de obra” que o iminente fim da escravidão iria ocasionar⁶, além de, a partir de um ideal racista e eugenista “branquear” a população brasileira (Skidmore, 1997), formada em sua maioria por pessoas negras.

Os imigrantes pomeranos, motivados com as promessas do governo imperial brasileiro, se estabeleceram inicialmente em estados da região Sul e Sudeste e enfrentaram diferentes adversidades em território brasileiro: as terras recebidas eram em locais isolados e de difícil acesso, não havia escolas para as crianças e a saúde era precária, assim como descrito por Wageman (1915) em seus relatos históricos acerca da situação encontrada no ES. Em decorrência da ausência do governo brasileiro em relação à educação, por exemplo, Kreutz (2000) aponta que as colônias de imigrantes fundavam e mantinham escolas comunitárias em que o ensino escolar ocorria concomitantemente ao ensino religioso. Essa forma de ensino era realizada nas colônias pomeranas por pastores luteranos em língua alemã (Foerste, 2016) facilitando a ocorrência de bilinguismo pomerano/alemão nas comunidades, além de promover o prestígio social da língua alemã – língua da igreja e da educação formal – em detrimento da língua pomerana – então língua ágrafa, ligada ao trabalho no campo, família e contextos informais – (Mazzelli, 2022; Bahia, 2011; Tressmann, 2006).

Com a dissolução do Império Brasileiro e a instauração da República em 1889, ocorrem mudanças na organização política, social e econômica do Brasil. No entanto, o descaso do governo em relação à educação em território brasileiro permanecia, se estendendo às colônias de imigrantes, localizadas essencialmente em zonas rurais. De maneira geral, o descaso com a educação formal do governo foi

⁶ É importante destacar as reflexões de Seyferth (2002) sobre os ideais racistas da época que naturalizam a imigração europeia e o trabalho livre no debate da colonização, reservando um papel à margem à população negra. Para a autora, esse discurso racista tem o propósito de fomentar a falsa ideia de que as populações negras eram inaptas para o trabalho livre na condição de pequenos proprietários rurais, o que justificaria a imigração europeia e acrescenta: “No pensamento imigrantista do século XIX a escravidão não é percebida como um regime imoral ou ilegítimo, mas simplesmente adjetivada por seu caráter arcaizante, um modelo econômico retrógrado e impeditivo de imigração porque produz uma imagem negativa do país na Europa.” (Seyferth, 2002, p. 120).

um dos fatores que levou à manutenção das línguas pomerana e alemã nas colônias germânicas, pois, até então, não havia grande influência da língua portuguesa nessas regiões. (Mazzelli, 2019).

No início do século XX, o ambiente linguístico que se desenhava favorável à manutenção das línguas de imigração passa a sofrer tensões provocadas pelas primeiras ações nacionalizadoras promovidas pelo governo brasileiro. Seyferth (1999) destaca que durante os anos de 1917 a 1919 ocorrem as primeiras intervenções formais do Estado brasileiro nas escolas de imigrantes, principalmente nas escolas então chamadas de “alemãs”.

Nessa ocasião, surgiram as primeiras ações nacionalizantes que modificaram os currículos escolares, como a demanda por ensino bilíngue e a introdução de história e geografia do Brasil, além da língua portuguesa. (Seyferth, 1999, p. 199)

Já em 1930, com o crescimento de fortes ideais nacionalistas, Getúlio Vargas assume o Governo Provisório (1930-1934), anunciando o programa de reestruturação nacional. Posteriormente, em 1937, deflagra o Estado Novo, e agora, com amplos poderes, promove reformas políticas, econômicas e educacionais com o objetivo de “fortalecer a unidade nacional brasileira”. A partir desse momento, ações de repressão a movimento vistos pelo governo como “alheios à identidade brasileira” são intensificadas.

Durante o Estado Novo, a identidade nacional brasileira era vinculada a um ideal hegemônico. Assim, as colônias de imigrantes e seus descendentes representavam um “problema” a ser combatido e eliminado. Nesse ínterim, a Campanha de Nacionalização (1937-1945) é instituída, correspondendo a uma série de ações nacionalizadoras as quais pretendiam controlar e integrar de maneira forçada e violenta os imigrantes e seus descendentes à comunidade brasileira. Nos momentos iniciais da Campanha de Nacionalização, a ideia era suprimir qualquer movimentação que fugisse à ideia de “pátria brasileira”, o que incluía as escolas de imigrantes. Um exemplo dessas ações pode ser visto quando Vargas ordenou que os materiais escolares fossem todos em português e que as escolas fossem sempre regidas por brasileiros natos. Em zonas rurais, contexto no qual as comunidades pomeranas estavam inseridas, não era permitida a publicação de materiais como livros e jornais em idiomas estrangeiros sem a prévia permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o cenário de perseguição e oposição aos imigrantes e seus descendentes se intensificou, principalmente os de origem germânica (Seyferth, 1999). No ES “as colônias germânicas de Domingos Martins, por exemplo, foram proibidas de realizar qualquer manifestação cultural que remetesse à Alemanha e membros da Igreja Luterana foram expressamente proibidos de usar o alemão” (Mazzelli, 2022, p. 51). Já em contexto relacionado ao estado do RS, Limberger *et al.* (2021, p. 6) afirmam que até a Campanha de Nacionalização a língua pomerana era mantida nas comunidades quase intacta, posteriormente houve um decréscimo de falantes, aumento do uso do português e negação de direitos linguísticos.

Diversos autores (Detmman, 2020; Mazzelli, 2018; Bremenkamp, 2014; Seibel, 2010; Tressman, 2005) já desenvolveram reflexões acerca das violentas ações contra os imigrantes provocadas

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

pela Campanha de Nacionalização e a eclosão da Segunda Guerra Mundial. De acordo com essas reflexões, esses momentos críticos na História foram responsáveis pelo surgimento de acentuado preconceito linguístico contra os imigrantes europeus e seus descendentes, acarretando na diminuição da transmissão das línguas de imigração a partir desse período.

Outro momento conturbado para a manutenção de línguas de imigrantes em contexto brasileiro ocorreu durante a Ditadura Civil-Militar (1964 - 1985). Mais uma vez, assim como durante o governo de Getúlio Vargas, movimentos de proibição das línguas “estrangeiras” tomavam força, pois iam contra os pressupostos nacionais do militarismo à época. Com isso, são implementadas novas medidas de repressão aos indivíduos que se manifestavam culturalmente diferente do “ideário brasileiro”, pois representavam “ameaça à segurança nacional”.

Para Morello (2012), a ideia do Estado de vincular a identidade nacional brasileira à língua portuguesa, a partir de uma noção hegemônica, reforçaria a desqualificação das outras representações identitárias baseadas em outras línguas. Assim, essas ações propiciavam situações em que os falantes de línguas de imigrantes fossem marginalizados, tornando as línguas que em contexto brasileiro eram minoritárias, também em línguas minorizadas.

3. Línguas minorizadas em ambientes digitais: “espaços de respiro”

Diferentes tecnologias que funcionam por meio de acesso à internet, como aplicativos de troca de mensagens e redes sociais, fornecem hoje diferentes recursos que impactam diretamente na comunicação diária, assim como no uso linguístico. No que diz respeito ao impacto dessas tecnologias sobre o uso de uma língua minoritária e/ou minorizada, concordamos com Crystal (2015) ao dizer que as consequências da internet, sobretudo para línguas minoritárias e/ou minorizadas, são revolucionárias. A criação de espaços que ampliam e possibilitam o acesso ao debate democrático acerca da língua minoritária/minorizada, assim como a produção e o compartilhamento de materiais digitais produzidos pelos falantes da língua em questão, são apenas alguns exemplos de estratégias que podem favorecer a manutenção e a revitalização dessas línguas em contextos digitais.

Em *Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re-framing minority language use in social media*, Guillem Belmar e Maggie Glass (2019) ressaltam que impulsionar a presença de uma língua *online* é hoje um dos primeiros passos de empoderamento de uma minoria linguística. Os autores citam que os recursos disponibilizados por ambientes digitais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *WhatsApp* são as ferramentas adequadas para isso.

Para Belmar e Glass (2019), as interações propiciadas por esses ambientes permitem que falantes de minorias linguísticas criem os seus próprios espaços de comunicação e interação sem a necessidade de mediação e/ou financiamento por parte do governo. É interessante ressaltar que nem sempre as esferas governamentais têm interesse de promover o plurilinguismo em suas áreas de atuação. Muitas vezes, instâncias governamentais estão alinhadas com ideais monoglóssicos e promovem a língua de maior poder, em detrimento das minorias linguísticas. Sendo assim, esses ambientes poderiam

propiciar iniciativas espontâneas da própria comunidade de falantes, não havendo a necessidade de esperar uma solução institucional para promover a salvaguarda de uma determinada língua.

Além de promover o empoderamento de falantes, Belmar e Glass (2019) destacam que os ambientes digitais possibilitam a transposição de fronteiras temporais e geográficas em relação às interações sociais. Assim, falantes de minorias linguísticas são capazes de interagir e manifestar-se *online* independentemente de sua localização no momento, estabelecendo, portanto, vínculos linguístico-identitários com outros falantes geograficamente distantes e/ou em diferentes momentos.

Ao elencar características de práticas comuns aos ambientes *online*, Belmar e Glass salientam a prática de *translanguaging* (translinguagem/translinguar), a qual se referem como uma prática languageira, em que as fronteiras de códigos linguísticos utilizados pelos indivíduos são indefinidas. Os autores entendem a translinguagem como uma prática híbrida de linguagem. De acordo com Blommaert (2019), é notório que a comunicação em ambientes digitais é composta por acentuado translinguismo. No entanto, se há translingualismo, há um fato importante mencionado por Kuzmin (2020): em ambientes digitais, as línguas majoritárias tendem a se sobrepor às línguas minoritárias e/ou minorizadas devido à tendência de terem mais tecnologias linguísticas a seu dispor nesses espaços. Como exemplo, o autor cita, dicionários, ou tradutores *online*. Além disso, essas línguas estão geralmente vinculadas às atitudes linguísticas mais positivas devido à pressão exercida pelo prestígio social ligado às línguas maior poder. Sobre essa questão, Belmar e Glass (2019) afirmam que existe uma tendência de falantes de línguas minoritárias e/ou minorizadas preferirem utilizar línguas majoritárias nesses ambientes, o que acende um alerta para a criação de estratégias de promoção do uso de línguas em situação de minorização em ambientes digitais. Os autores afirmam que o uso de uma língua dominante em um ambiente digital poderia ser explicado como uma estratégia de audiência, pois a informação na língua minoritária não atingiria o mesmo número de falantes que a língua majoritária. (Belmar; Glass, 2019, p. 9).

Posto que há intensa prática translúgüe em ambientes digitais, embora as línguas majoritárias e as de maior prestígio social encontrem mais viabilidades de serem utilizadas do que as minoritárias e/ou minorizadas, Belmar e Glass (2019) utilizam o conceito de *breathing spaces* (espaços de respiro) de Fishman (1991) para desenvolverem a ideia de que comunidades virtuais, constituídas por grupos de falantes de línguas minoritárias dentro de ambientes digitais, podem funcionar como “espaços de respiro” para línguas minorizadas. Um “espaço de respiro” é caracterizado pelos autores como um local – físico ou não – em que línguas em situação de minorização podem ser livremente usadas, sem a “ameaça” de línguas majoritárias.

Belmar e Glass (2019, p. 14) caracterizam alguns pontos que podem ser elencados ao definir uma comunidade virtual como um “espaço de respiro”:

- a) A língua minoritária é a única língua usada na comunidade;

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

- b) A língua minoritária é a língua preferida da comunidade, embora o uso de outras línguas seja aceito, esse é frequentemente o caso de comunidades virtuais de aprendizes da língua minorizada em que a língua dominante é usada;
- c) A língua minoritária (seu contexto sociolinguístico, gramática, léxico etc.) é tema de discussão, especialmente se essas discussões ocorrem na língua minoritária;
- d) O *status* da língua minoritária como língua (em vez de dialeto) não é contestado.

Embora apontem esses pontos para caracterizar uma comunidade “virtual” como um “espaço de respiro”, Belmar e Glass afirmam que é necessário conduzir uma análise prévia da condição sociolinguística da língua:

[...] É preciso entender que o que constitui um “espaço de respiro” varia em função da situação sociolinguística da língua e do perfil do falante. Para um falante fluente de uma língua com relativa vitalidade, como o galês, por exemplo, um grupo do *Facebook* discutindo características gramaticais do galês por meio do inglês pode não ser um espaço de respiro, enquanto um grupo com uma política linguística de “somente galês” pode. E ainda, um grupo de língua italiana discutindo o grecocalabrês como o grupo do *Facebook* chamado *To ddomadi greko - La settimana greka* - pode muito bem servir como um espaço para jovens falantes que estão aprendendo a língua. (Belmar; Glass, 2019, p. 14, tradução nossa)⁷

Posteriormente, Belmar e Glass (2019) discutem alguns pontos da caracterização de uma comunidade virtual como um “espaço de respiro”. Sobre o ponto a), os autores afirmam que a partir de seus estudos, não há um expressivo número de comunidades virtuais nas quais a língua minoritária é especificamente a única língua em uso. No entanto, há espaços com políticas linguísticas explícitas indicando que a língua minoritária é a única permitida em postagens naquele ambiente. Mencionam ainda a existência de comunidades que não apresentam sequer uma política linguística de uso, e com características muito distintas entre si. Ainda assim, os autores mencionam certas características em comum dessas comunidades, como a preferência por tópicos de discussão relacionados com a língua, tais como: vocabulário, políticas linguísticas ou estratégias de manutenção e revitalização.

Belmar e Glass (2019), por fim, apontam que comunidades virtuais podem ser entendidas como “espaços de respiro” para falantes de línguas minoritárias quando elas encorajam o uso da língua, seja de forma explícita ou implícita. Dessa forma, entendemos a partir dos estudos de Belmar e Glass (2019) que

⁷ “[...] one must understand that what constitutes a “breathing space” varies depending on the sociolinguistic situation of the language and on the profile of the speaker. For a fluent speaker of a language with relative vitality such as Welsh, for instance, a Facebook group discussing grammatical features of Welsh through the medium of English may not be a breathing space at all, whereas a group with a Welsh-only policy may. And yet, an Italian language group discussing Calabrian Greko – such as the Facebook group called *To ddomadi greko – La settimana greka* – may well serve the function of a breathing space for young speakers acquiring the language” (Belmar; Glass, 2019, p. 14).

esses “espaços de respiro” dentro de ambientes digitais são estratégias desenvolvidas para propiciar a manutenção linguística e funcionam também como locais de manifestações linguístico-identitárias, uma vez que há o evidente posicionamento a favor do uso de uma língua em situação minoritária. (Mazzelli, 2022, p. 184)

Posto que os ambientes digitais propiciam práticas que transpõem fronteiras geográficas e temporais (Belmar; Glass, 2019), e pela ideia de que as línguas de maior prestígio social têm mais possibilidades de se fazerem presentes em ambientes digitais, (Kuzmin, 2020), entendemos que ao “escolher utilizar uma língua minoritária e/ou minorizada em um ambiente digital, o falante realiza uma manifestação linguístico-identitária de natureza política” (Mazzelli, 2022, p. 184). Retomando as reflexões iniciais acerca da condição de minorização da língua pomerana em contexto brasileiro, consideramos que as situações de opressão e de preconceito linguístico enfrentadas por comunidades pomeranas ao longo de sua existência no Brasil, determinam que todo ato em prol de seu uso, seja um ato de resistência, logo, um ato político. Com efeito, “manter em uso uma língua minorizada em ambientes digitais, tomados por línguas hegemônicas, torna-se uma ferramenta de luta contra o contexto de opressão no qual a língua está inserida” (Mazzelli, 2022, p. 21).

4. Páginas do *Facebook* e movimentos de resistência relacionados à língua pomerana

Em Mazzelli (2022), realizamos uma pesquisa qualitativa com base etnográfica⁸ ao analisar a língua pomerana em dois campos de investigação distintos: o município de Domingos Martins, localizado no ES, e dois diferentes tipos de ambientes *online*: páginas do *Facebook* e grupos de *WhatsApp* ligados à causa pomerana⁹. Para o presente artigo, selecionamos uma amostra do material colhido em páginas do *Facebook* durante de maio de 2020 a novembro de 2021 e a analisamos à luz dos estudos de Belmar e Glass (2019).

Para selecionar páginas do *Facebook* dedicadas à causa pomerana, inicialmente pesquisamos os seguintes termos no buscador da referida rede social: “língua pomerana”, “pomerano”, “pomerana”, “pomerisch” e “pomer”. Foram encontradas 49 páginas que, necessariamente, estavam relacionadas à língua e/ou à cultura pomeranas. As páginas cujas postagens fossem somente em língua portuguesa foram excluídas da seleção. Assim, chegamos ao total de 33 páginas públicas¹⁰ que produzissem e/ou divulgassem conteúdo em língua pomerana seja na modalidade escrita ou oral. Todas as publicações e comentários das páginas selecionadas foram sistematicamente monitorados até o final de novembro de 2021,

⁸ Para a discussão metodológica completa, Cf. Mazzelli, 2022, p. 185-230.

⁹ Entendemos como “causa pomerana”: “o propósito de defender a valorização e a manutenção de língua e cultura pomeranas” (Mazzelli, 2022, p. 32).

¹⁰ Utilizamos as *Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais*, publicadas em 2020 pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz). Foram analisados apenas as páginas que perfazem a condição de “páginas públicas da internet”, isto é, apresentam conteúdo público, o qual pode ser acessado por qualquer pessoa.

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

seguindo pressupostos metodológicos de Hine (2015), Barton (2013), Fragoso, Recuero e Amaral (2011) para pesquisas de base etnográfica em ambientes digitais.

Inicialmente, identificamos as temáticas predominantes ligadas à língua pomerana nas páginas analisadas. Assim, agrupamos as páginas seguindo seus principais temas de publicação: a) **Religioso:** A Bíblia em pomerano¹¹ e A bíblia em língua pomerana¹²; b) **Educacional:** *Pomerisch Schaul* – Resignificando a Língua Pomerana¹³, Língua pomerana – *Pomerisch språk*¹⁴, A língua pomerana além das fronteiras¹⁵, *Pomerisch Schauleiresch*¹⁶, *Oiwer dai Pomerisch Språk un Kultur*¹⁷ e Aprender Pomerano¹⁸; c) **Humorístico:** Pomeranos TV¹⁹ e Saga Pomerana²⁰; d) **Cultural:** Pomeranos no Brasil²¹, Pomeranos_es²², Pomerano para todos²³, Cultura Pomerana²⁴, Pomeranos do RS²⁵, *Pomerisch Kultur in Canguçu*²⁶, Pomeranos da Amazônia²⁷, APOVIP – Associação pomerana de Vila Pavão²⁸, APOP – Associação pomerana de Pancas²⁹, *Fritzadanz Dança dos pomeranos*³⁰, *PomerDanze* “Dança Pomerana”³¹ e Grupo Pomerano *Fauhån*³²; e) **Histórico:** Museu pomerano³³ e Pomeranos no vale

¹¹ Cf. <https://bit.ly/3Dd9SyA>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹² Cf. <https://bit.ly/3uqbJw2>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹³ Cf. <https://bit.ly/3qzwPqE>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁴ Cf. <https://bit.ly/36r2Day>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁵ Cf. <https://bit.ly/3IGGIsm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁶ Cf. <https://bit.ly/3L8wGT0>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁷ Cf. <https://bit.ly/36IPA3T>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁸ Cf. <https://bit.ly/36QrDYj>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁹ Cf. <https://bit.ly/3IFxRrd>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁰ Cf. <https://bit.ly/3Limlno>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²¹ Cf. <https://bit.ly/3qA0PTu>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²² Cf. <https://bit.ly/3LgmLuK>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²³ Cf. <https://bit.ly/3tIx17y>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁴ Cf. <https://bit.ly/36tYQJq>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁵ Cf. <https://bit.ly/3NqJ3Mc>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁶ Cf. <https://bit.ly/3LdFTcI>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁷ Cf. <https://bit.ly/37WUsTv>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁸ Cf. <https://bit.ly/3IL2snk>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁹ Cf. <https://bit.ly/35gxhTm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁰ Cf. <https://bit.ly/3JJuYXU>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³¹ Cf. <https://bit.ly/3wFqduW>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³² Cf. <https://bit.ly/36QYAEg>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³³ Cf. <https://bit.ly/35gbwTI>. Acesso em: 14 jul. 2023.

européu³⁴; f) **Informacional, com notícias e entrevistas:** *Pomerisch Radio un TV*³⁵ e *Ümer Lustig* – Programa de Rádio em pomerano³⁶; g) **Musical:** Os tradicionais pomeranos³⁷, *Up pomerisch*³⁸, *Mensagens em pomerano*³⁹ e *Pomerana FM*⁴⁰.

Há ainda páginas em que não identificamos uma temática central, são elas: “Espírito Pomerano⁴¹”, “*Learn Pomerish - Lêr pomerisch - Ucz się pomorskiego plattu*⁴²” e “Pomeranos na estrada⁴³”. Apesar da maioria das páginas ser bem delimitada quanto sua temática dominante, verificamos assuntos diversos em suas publicações. Páginas que apresentavam conteúdo de notícias e entrevistas também publicavam postagens de conteúdo religioso, por exemplo. O intuito de realizar essa categorização foi apenas de compreender melhor como as páginas ligadas à causa pomerana estão organizadas. Futuramente, novas pesquisas podem se dedicar a analisar cada temática de maneira mais aprofundada.

O local físico de criação das páginas analisadas também foi um ponto da investigação. Apesar dos ambientes digitais transporem fronteiras geográficas (Belmar; Glass, 2019), a identificação do local de origem dessas páginas pode oferecer informações sobre onde os movimentos de resistência estão mais atuantes. Constatamos páginas do ES originadas nos municípios de Vitória, Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão e Pancas; Do RS detectamos páginas de São Lourenço do Sul e Canguçu; de SC identificamos uma página de Pomerode e de RO uma página de Espigão do Oeste. Constatamos também uma página fora do Brasil na localidade de Złocieniec, na Polônia. Cinco páginas não apresentavam a informação da localidade de origem e ao tentar contato com seus administradores, não obtivemos resposta. (Mazzelli, 2022, p. 412-415).

A partir da análise das páginas do *Facebook* selecionadas para a pesquisa, observamos intenso engajamento da comunidade pomerana em manter em uso sua língua. Notamos a recorrente divulgação de outras páginas e canais de diferentes plataformas digitais, como páginas do *Instagram* e canais do *YouTube*, em abordagens colaborativas, com o objetivo de fazer com que o conteúdo em língua pomerana circulasse entre os falantes. A fim de exemplificar ações como essas, a figura abaixo, retirada da página “Espírito Pomerano”, compartilha o endereço eletrônico de um vídeo na plataforma *YouTube* em língua pomerana relacionada ao projeto “Pomeranos na Estrada”.

³⁴ Cf. <https://bit.ly/3qEd3Kx>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁵ Cf. <https://bit.ly/3NqAIIr>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁶ Cf. <https://bit.ly/3uuiIUS>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁷ Cf. <https://bit.ly/3tGzgcY>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁸ Cf. <https://bit.ly/3wBmbUh>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁹ Cf. <https://bit.ly/3NqhQsQ>. Acesso em: 14 jul. 2023.

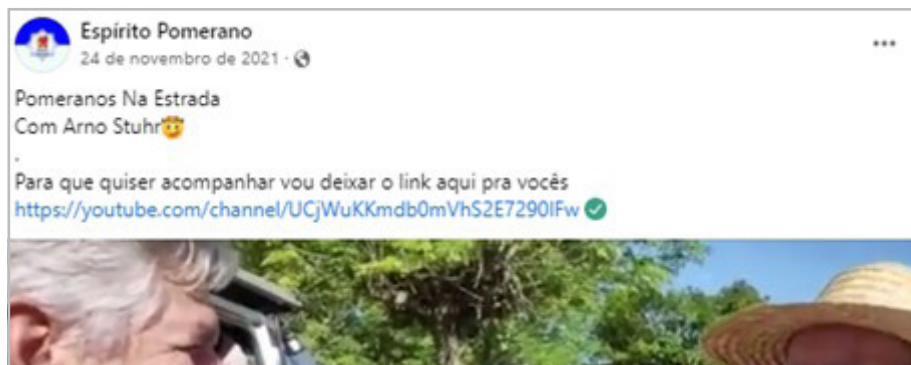
⁴⁰ Cf. <https://bit.ly/3NoxCV3>. Acesso em: 14 jul. 2023. Essa página refere-se a uma estação de rádio local e seu conteúdo é majoritariamente apresentado em português. No entanto, constatamos a presença da língua pomerana em publicações musicais.

⁴¹ Cf. <https://www.facebook.com/people/Esp%C3%ADrito-Pomerano/100044286051188/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

⁴² Cf. https://www.facebook.com/pomerisch/?locale=pt_BR. Acesso em: 14 jul. 2023.

⁴³ Cf. <https://www.facebook.com/PomeranosNaEstrada/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Figura 1: Divulgação entre páginas de conteúdo em pomerano

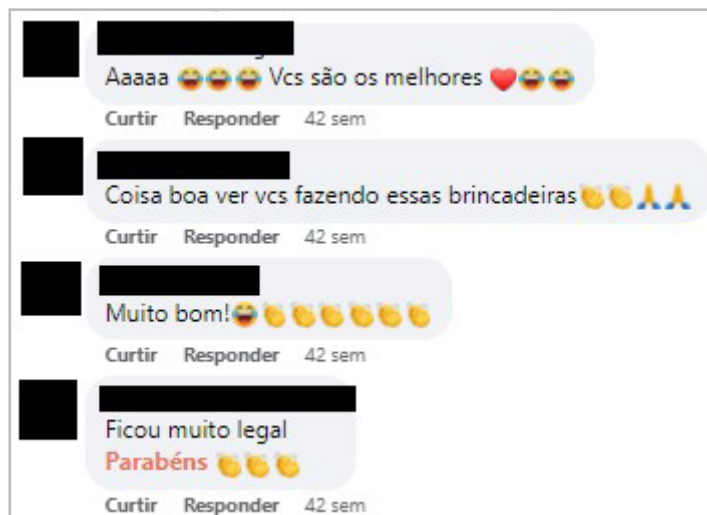


Fonte: Retirado da página “Espírito Pomerano”.

Na figura 1, observa-se o uso escrito da língua portuguesa na divulgação do vídeo. No decorrer da pesquisa, notamos que a maior parte do conteúdo apresentado em modalidade escrita, em postagens ou em comentários, era feita em língua portuguesa. Esse fato está em concordância com o que Belmar e Glass (2019) pontuam acerca da preferência pelo uso da língua majoritária em um ambiente digital. Os autores apontam que essas ocorrências podem estar relacionadas a uma estratégia de audiência, como forma de fazer com que a mensagem atinja um maior número possível de pessoas possíveis, embora as forças de poder ligadas às línguas hegemônicas também desempenham seu fator significativo em ambientes digitais, assim como discutido em Mazzelli (2022). Apesar disso, cabe ressaltar que identificamos a presença de conteúdo escrito em pomerano em 26 das 33 páginas analisadas.

Em relação às postagens feitas nas publicações em língua pomerana, identificamos que os comentários positivos eram unânimes. A seguir, selecionamos algumas dessas reações relacionadas a um vídeo de humor em língua pomerana retirados da página “Pomeranos TV”⁴⁴, que produz e compartilha vídeos predominantemente humorísticos em pomerano. Nota-se que esses comentários são feitos em língua portuguesa.

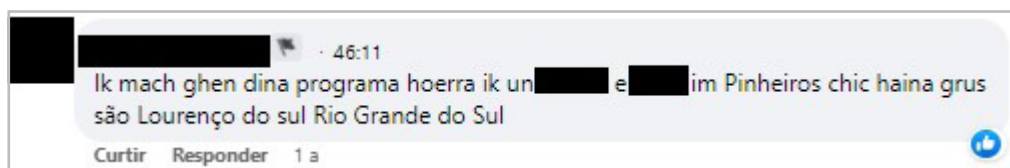
⁴⁴ Cf. https://www.facebook.com/PomeranosTv/?locale=pt_BR. Acesso em: 14 jul. 2023.

Figura 2: Comentários em português reagindo a uma publicação em pomerano

Fonte: Comentários retirados de publicação da página “Pomeranos TV”

Conforme Belmar e Glass (2019) apontam, a preferência pelo uso da língua majoritária, nesse caso o português, em ambientes digitais dedicados à promoção de uma língua minoritária, deve servir de alerta para as ações vinculadas à promoção do uso da língua minorizada em ambientes digitais. Segundo os autores, essas ações podem, mesmo que não intencionalmente, promover o apagamento do uso da língua minorizada nesses ambientes.

Ainda que haja a significativa ocorrência da língua portuguesa em conteúdos apresentados na modalidade escrita nas páginas analisadas, consideramos pertinente destacar exemplos de manifestações escritas em língua pomerana. Abaixo, selecionamos um comentário que não utiliza a ortografia proposta por Tressmann (2006), retirado de uma *live* do programa de rádio em língua pomerana *Ümer Lustig*, o qual é transmitido ao vivo por sua página do *Facebook*⁴⁵.

Figura 3: Comentários em pomerano reagindo a uma publicação também em pomerano

Fonte: Comentário retirado de publicação página “Arno Stuhr do Ümer Lustig”.

Ainda sobre ocorrências da língua pomerana na modalidade escrita, destacamos a página “*Oiwer dai Pomerisch Språk un Kultur*”, cujas publicações são majoritariamente em língua pomerana ou bilíngues (pomerano e português). A página apresenta conteúdo educativo e também religioso,

⁴⁵ Atualmente, a página que tinha por nome de “*Ümer Lustig*” à época do desenvolvimento da Tese mudou para “Arno Stuhr do Ümer Lustig”. Cf. <https://www.facebook.com/people/Arno-Stuhr-do-%C3%9Cmer-Lustig/100055116435991/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

segundo a proposta ortográfica de Tressmann (2006). Abaixo, elencamos uma publicação da referida página, que apresenta um *link* para um vídeo do canal do *YouTube* de Josiane Arnholz-Plaster, mesma administradora de *Oiwer dai Pomerisch Språk un Kultur*⁴⁶.

Figura 4: Publicação bilíngue em página do *Facebook*



Fonte: Retirado da página “*Oiwer dai Pomerisch Språk un Kultur*”.

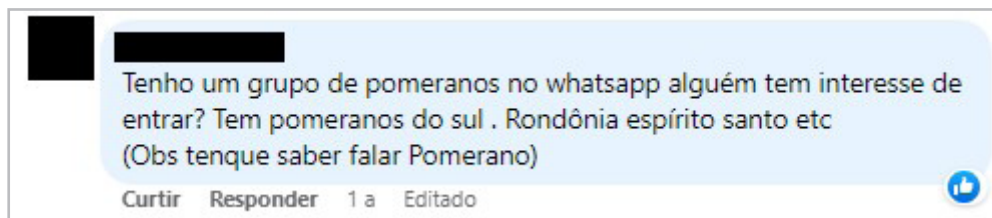
Como discutido anteriormente, ambientes digitais são locais em que comumente ocorrem práticas translíngues. No entanto, ainda que o translanguismo seja comum em ambientes acessados por meio da internet, o uso de línguas majoritárias tende a se sobrepor ao uso das línguas minorizadas, uma vez que as forças de poder favorecem a utilização das línguas de maior prestígio nesses espaços. Nesse contexto, o uso de uma língua minorizada representa não somente manifestações linguístico-identitárias, mas também um ato de resistência, “pois se trata de uma das frentes de luta dos falantes por espaço em um terreno de constantes disputas.” (Mazzelli, 2022, p. 332).

Também discutimos em Mazzelli (2022) a intensa interconexão de distintos ambientes digitais. Era frequente encontrar publicações de páginas do *Facebook* divulgando grupos de *WhatsApp* ligados à causa pomerana ou páginas do *Instagram* anunciando canais no *Youtube*. Essas interconexões

⁴⁶ Cf. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064970740168&mibextid=LQJ4d>. Acesso em: 14 jul. 2023.

favorecem a “ampliação de acesso a locais em que a língua é usada e/ou é tema de discussões.” (Mazzelli, 2022, p. 332). Para exemplificar, destacamos abaixo um comentário retirado da página “Pomeranos TV” divulgando um grupo de *WhatsApp* para falantes de pomerano:

Figura 5: Comentários sobre grupo de pomeranos no *WhatsApp*

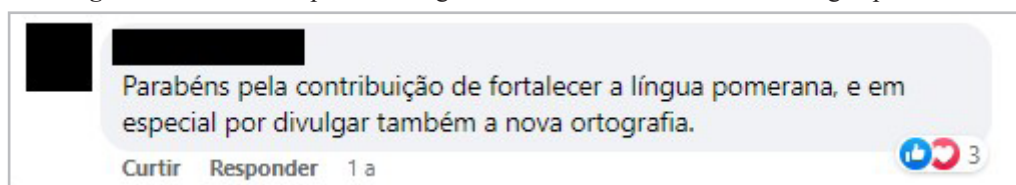


Fonte: Comentário retirado de publicação da página “Pomeranos TV”.

Ao analisar as descrições das páginas selecionadas, observamos que a grande maioria delas destaca a valorização cultural e linguística pomerana e também enuncia a condição de “língua” ao pomerano, relevante no que diz respeito aos processos históricos que ligavam o pomerano à qualidade de “dialeto”. Além disso, entender a língua em situação de minorização como uma “língua” e não como um “dialeto” é um dos quatro pontos destacados por Belmar e Glass (2019) que podem ajudar na caracterização de um “espaço de respiro”. É importante mencionar que defendemos a qualidade de “língua” de base germânica ao pomerano e sustentamos essa posição no quinto capítulo de nossa Tese de Doutorado (Mazzelli, 2022).

Não encontramos, nas páginas analisadas, a ocorrência de debates relacionados ao uso da língua pomerana. No entanto, observamos diversos comentários em reação às publicações com manifestações positivas em torno da língua e do seu uso. Elencamos como exemplo um comentário em uma postagem em pomerano relacionada a um conteúdo de cunho educacional retirado da página “Aprender pomerano”.

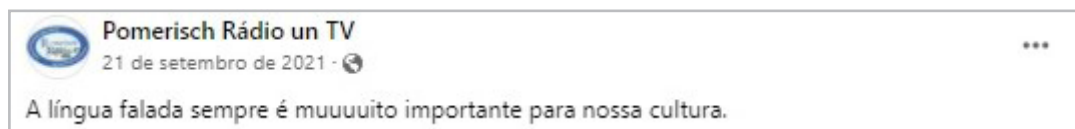
Figura 6: Comentário positivo reagindo a conteúdo educacional em língua pomerana



Fonte: Comentário retirado da página “Aprender pomerano”.

As atitudes positivas em torno do uso do pomerano em ambientes digitais também podem ser observadas *em publicação na página* “*Pomerisch Rádio un TV*”. A descrição da postagem refere-se a um vídeo de uma criança falando pomerano.

Figura 7: Publicação sobre importância da língua falada



Fonte: Retirado da página “Pomerisch Rádio un TV”.

No decorrer do monitoramento das páginas, constatamos o compartilhamento de vídeos de crianças de diferentes faixas etárias falando pomerano sobre diversos temas, tais como natureza, aulas de pomerano na escola, colheita de legumes, histórias infantis e condições meteorológicas. Publicações assim recebiam comentários positivos e elogiosos. Além disso, também identificamos *relatos* pessoais em comentários reagindo a essas postagens. Nos comentários, constatamos pessoas parabenizando a família da criança por ter transmitido a língua ou relatos de falantes que também se comunicavam em pomerano com seus filhos e netos. Os comentários indicam que a divulgação de vídeos de crianças e adolescentes falando pomerano pode servir como um agente motivador às famílias pomeranas a transmitirem e/ou incentivarem as crianças a falarem o pomerano. Cabe ressaltar que a transmissão intergeracional de uma língua minoritária é de extrema importância para sua manutenção, sendo ela um dos nove fatores de vitalidade linguística da Unesco (2009).

A análise das páginas indica que esses ambientes digitais funcionam como um espaço colaborativo da comunidade pomerana e promovem a difusão de diferentes tipos materiais na língua, facilitando o acesso a esse conteúdo. Embora o material analisado não tenha apresentado nenhuma discussão entre os falantes sobre o uso da língua, constatamos a intensa divulgação de grupos de *WhatsApp* e *lives* de *YouTube*, locais em que o debate sobre a e/ou na língua pode ocorrer. A constatação de que há páginas desse tipo criadas em diferentes localidades do Brasil e a condição dos ambientes digitais de transpor fronteiras temporais e geográficas também são fatores relevantes para uma comunidade que fala uma língua minoritária/minorizada. Os ambientes digitais podem ajudar a fortalecer o elo da comunidade que se identifica como pomerana ao propiciar diferentes formas de interação, além de possibilitar a produção e a difusão de materiais produzidos na língua.

Em relação à caracterização como “espaços de respiro”, a análise das páginas do *Facebook* ligadas à causa pomerana evidencia que esses locais não abarcam necessariamente, de maneira uniforme, todos os quatro pontos destacados por Belmar e Glass (2019). Cada página apresenta características próprias quanto ao uso e à frequência do uso do pomerano. De maneira geral, não identificamos a ocorrência de páginas em que somente a língua pomerana era utilizada em todas as publicações e em todos os comentários. Contudo, ao quantificar as publicações, verificamos diversas páginas em que as publicações eram feitas majoritariamente em pomerano em relação ao português. Como exemplo, citamos as páginas de conteúdo religioso “A Bíblia em pomerano” e “A bíblia em língua pomerana” tal como a página de conteúdo educacional “*Oiwer dai Pomerisch Språk un Kultur*”.

Embora não tenhamos identificado debates entre os participantes das páginas sobre a língua (seu contexto sociolinguístico, gramática, léxico etc.), constatamos, ao longo da análise, diferentes publicações mencionando a importância do uso do pomerano para a comunidade pomerana, assim como exemplificado nas figuras 6 e 7. Cabe ainda destacar a observância de publicações tratando o pomerano como língua, perfazendo o último ponto dos critérios delimitados pelos pesquisadores: “O *status* da língua minoritária como língua (em vez de dialeto) não é contestado” (Belmar; Glass, 2019, p. 14). Assim como debatido em Mazzelli (2022), entender o pomerano como uma língua e não como um dialeto é ainda um fato polêmico na comunidade pomerana, o que acende a defesa de questões linguístico-identitárias nesses ambientes.

Ainda que as páginas do *Facebook* aqui analisadas não compreendam de forma estrita os pontos destacados por Belmar e Glass (2019), os mesmos autores lembram que esses critérios não são estanques e as realidades sociolinguísticas das minorias linguísticas variam e são relativas no que diz respeito aos múltiplos contextos sociolinguísticos. Retomando as reflexões acerca da condição de minorização da língua pomerana em contexto brasileiro, consideramos que as condições de opressão e de preconceito linguístico enfrentadas por comunidades pomeranas ao longo de sua existência no Brasil determinam que todo ato em prol de seu uso seja um ato de resistência e, portanto, um ato político. Com efeito, “manter em uso uma língua minorizada em ambientes digitais, tomados por línguas hegemônicas, torna-se uma ferramenta de luta contra o contexto de opressão no qual a língua está inserida” (Mazzelli, 2022, p. 21). Logo, a partir de um contexto sócio-histórico de opressão e violência linguística sofrido pelos falantes de pomerano, e da insurgência de movimentos e estratégias populares que buscam valorizar a língua pomerana em ambientes digitais, entendemos que páginas do *Facebook* ligadas à causa pomerana aqui analisadas perfazem o que Belmar e Glass (2019) chamam de “espaço de respiro”, pois, assim como os autores defendem, esses espaços não precisam cumprir com todos os quatro requisitos para serem assim caracterizados. Para os autores, os espaços de respiro precisam essencialmente encorajar o uso da língua, de forma explícita ou implícita, fato observado em todas as páginas elencadas para a análise.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, discutimos os movimentos de resistência relacionados à língua pomerana em ambientes digitais, mais precisamente em páginas do *Facebook* ligadas à causa pomerana. Acerca da presença da língua pomerana nesses espaços, constatamos diferentes tipos de materiais digitais sendo produzidos e compartilhados em língua pomerana, tanto na modalidade escrita, como comentários em publicações, quanto na modalidade oral, em vídeos. Observamos que os comentários referentes às publicações em língua pomerana são todos positivos quanto ao uso linguístico, o que pode ser favorável à valorização linguístico-identitária da língua. Pesquisas anteriores (Mazzelli, 2018; Bremenkamp, 2014; Küster, 2015; Tressmann, 2005) já discutiram as diferentes formas de preconceito linguístico sofridas por falantes de pomerano no Brasil e o estigma negativo atribuído à língua. Com

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

o uso da língua em ambientes digitais reforçado por comentários positivos, os falantes mais jovens, que têm mais contato com espaços acessados pela internet, podem se sentir mais motivados a usarem a língua, o que pode contribuir como uma das diversas estratégias para a manutenção da língua.

Acreditamos, assim como Belmar e Glass (2019), que os ambientes digitais podem fornecer ferramentas adequadas para ajudar a empoderar uma língua em situação de minorização. Contudo, essas ferramentas não devem ser usadas como únicas estratégias de salvaguarda de uma língua, ausentando os governos de suas responsabilidades para com as minorias linguísticas. Além disso, reforçamos a importância de se discutir academicamente a presença de minorias linguísticas em ambientes digitais, uma vez que esses ambientes são novos cenários para os movimentos de resistência linguística na luta por direitos linguísticos.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAHIA, Joana. *O tiro da bruxa: Identidade, Magia e religião entre os camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BARTON, David. Ethnographic Approaches to Literacy Research. In: CHAPELLE, A. Carol. (org.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2013.
- BELMAR, Guillem. GLASS, Meggie. Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re-framing minority language use in social media. *Adeptus*, n. 14, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/35hsfCw>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BLOMMAERT, Jan. Formatting online actions: #justsaying on Twitter. *International Journal of Multilingualism*, v. 16, n. 2, 2019, pp. 112-126.
- BRASIL. Decreto n. 7387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ARpiXF>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BREMENKAMP, Elizana Schaffel. *Análise Sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- DETTMANN, Jandira Marquardt. *Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- FISHMAN, Joshua. *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- FOERSTE, Erineu. Povo Tradicional Pomerano e Interculturalidade: Apontamentos para Pesquisa. In: XIII Encontro de História Oral, 2016, Porto Alegre. *História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. v. 1. pp. 1-15.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

- HINE, Christine. *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury Academy, 2015.
- HITZ, Nilse Dockhorn, *Crenças linguísticas de descendentes de pomeranos em três localidades paranaenses*, 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.
- IPOL. *Línguas cooficializadas nos municípios brasileiros*. 2022. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- KÜSTER, Sintia Bausen. *Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- KUZMIN, Evgeny. Policies for preservation of indigenous languages: actors and responsibilities. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, pp. 238-264, 2020.
- KREUTZ, Lucio. A educação de imigrantes no Brasil. In: Lopes E; Faria Filho, L.; Veiga, C. (org.) *In: 500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 347-370.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LIMBERGER, Bernardo; BILHARVA-DA-SILVA, Felipe; GRIEP, Gabriela Wally; NETTO, Elizandra. Língua pomerana do Rio Grande do Sul: revisão de literatura. *SOCIODIALETO*, v. 12, pp. 1-36, 2021.
- MAZZELLI, Leticia. *Língua pomerana em ambientes digitais: efeitos glotopolíticos em Domingos Martins, Espírito Santo*. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, 2022.
- MAZZELLI, Leticia. As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães, PEREIRA, Telma., GAIIO, Mario. *Repertórios Plurilíngues em Situações de Contato*. Rio de Janeiro: Edições LCV: LABPEC, 2019. pp. 38-49.
- MAZZELLI, Leticia. *Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá - ES: em evidência a língua Pomerana*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá* v. 17, n. 32. pp. 32-42, 2012.
- SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MAZZELLI, Leticia. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo)autóctone. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 18, n. 1, pp. 6-22, 2017.
- SEIBEL, Ivan. *Imigrante no século do isolamento: 1870-1970*. São Leopoldo: EST/PPG, 2010.
- SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*. São Paulo, [s.l.], n. 53, pp. 117-149, 2002.

Língua pomerana e movimentos de resistência em ambientes digitais: páginas do Facebook como “espaços de respiro”

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização. In: PANDOLFI, D. C. (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. pp. 199-228.

SKIDMORE, Thomas E., Racial ideas and social policy in Brazil, 1870-1940. In: GRAHAM, Richard (org.). *The idea of race in Latin America, 1870-1940*. Austin: University of Texas, 1997, pp. 7-36.

TRESSMANN, Ismael. Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português. Pomerisch Portugijsisch Wöirbauk. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006.

TRESSMANN, Ismael. Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

UNESCO. *Language Vitality and Endangerment*, Paris, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3rAKyLC>. Acesso em: 21 jan. 2020.

WAGEMANN, Ernst. *Die Deutschen Kolonisten im brasilianischen Staate Espirito Santo*. München und Leipzig: Ducken & Humboldt, 1915.

DOS DISCURSOS DE ÓDIO E DE XENOFOBIA ÀS AÇÕES DE ACOLHIMENTO LINGÜÍSTICO IMPLEMENTADAS POR UNIVERSIDADES DE RORAIMA

FROM HATE SPEECH AND XENOPHOBIA TO LINGUISTIC WELCOMING ACTIONS IMPLEMENTED

BY UNIVERSITIES IN RORAIMA

Marcus Vinícius da Silva¹

Cora Elena Gonzalo Zambrano²

Alan Ricardo Costa³

RESUMO

Tendo em vista o crescente movimento migratório de cidadãos venezuelanos para o estado de Roraima, o qual vem se intensificando desde 2015, este artigo tem como objetivo analisar os discursos de ódio e de xenofobia que materializam procedimentos de violação dos direitos humanitários e linguísticos, perpetuados, sobretudo, pelo funcionamento do dispositivo colonial que remonta ao sistema de colonização linguística no Brasil (Neves; Gregolin, 2021). O referencial teórico adotado é da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, em diálogo com a área de Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva (Moita Lopes, 2006), bem como com o campo de estudos de Políticas e Direitos Linguísticos (Abreu, 2022; Castelano Rodrigues, 2018). O método utilizado nesta pesquisa é arqueogenealógico (Foucault, 2006), que compreende que o discurso está submetido a uma certa ordem discursiva, pois existe um domínio do que é dito e de como é dito, sendo subordinado aos processos históricos do discurso. Para tanto, nossa análise concentra-se nas discursividades de comentários de notícias das páginas UOL sobre migração de venezuelanos para o estado roraimense, para posterior apresentação de ações de acolhimento implementadas pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), com vistas à conscientização e à recepção humanitária e linguística. Os resultados das ações apontam para um movimento de desconstrução de estereótipos relacionados à língua e à cultura dos cidadãos venezuelanos, bem como para a valorização do estado roraimense como um território multi/plurilingue.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos de ódio e de xenofobia. Acolhimento linguístico e humanitário. Migração de crise.

ABSTRACT

The migratory flow of Venezuelans to the Brazilian state of Roraima has intensified since 2015. This has led to an increase in hate speech and xenophobia being reported in the media. This article aims to analyze the online comment sections of these media reports, as they provide examples of violations of humanitarian and linguistic rights. The perpetuation of these violations dates to the establishment of the system of linguistic colonization in Brazil (Neves; Gregolin, 2021). The theoretical framework is provided by Discourse Analysis, with contributions from Michel Foucault, in dialogue with Indisciplinary and Transgressive Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), as well as Linguistic Policies and Rights (Abreu, 2022; Castelano Rodrigues, 2018). This research

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR), marcus.silva@ufr.br, <https://orcid.org/0000-0003-3907-3277>.

² Universidade Estadual de Roraima (UERR), coragonzalo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7617-2704>.

³ Universidade Federal de Roraima (UFRR), alan.costa@ufr.br, <https://orcid.org/0000-0001-8132-6202>.

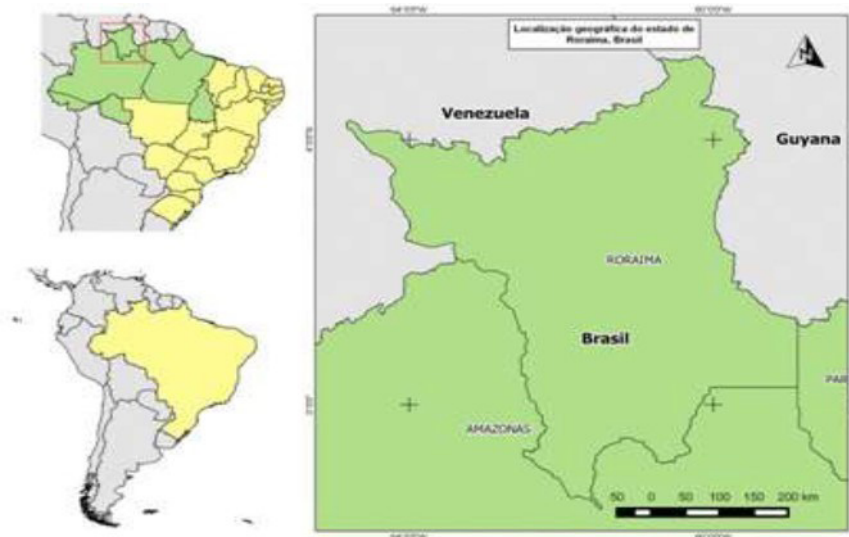
employs the arqueo-genealogical method of understanding discourse as being subjected to a certain discursive order, since control of what is said and how it is said is subordinate to historical processes (Foucault, 2006). To achieve our goal, our study analyzed comments on news articles regarding Venezuelans' migration to Roraima, specifically those on the UOL news website. Finally, we discuss the acceptance initiatives implemented by the State University of Roraima (UERR) and the Federal University of Roraima (UFRR). The results of said initiatives demonstrate a stereotype deconstruction movement related to the Venezuelan language and culture, as well as the appreciation of Roraima as a multi/plurilingual state.

KEYWORDS: Hate speeches and xenophobia. Linguistic and humanitarian welcoming. Migratory crisis.

1. Introdução

Roraima é o estado mais setentrional do país, pois está localizado no extremo Norte do território brasileiro e apresenta como uma de suas características principais a diversidade cultural e linguística, potencializada por sua tríplice fronteira (com Venezuela e Guiana Inglesa) e pelos fluxos migratórios ali efetivados, conforme podemos constatar na figura 1 de localização geopolítica do estado com suas duas fronteiras internacionais:

Figura 1: Localização geopolítica do estado de Roraima



Fonte: MMA/Funai, 2015.

A partir da análise da Figura 1, é perceptível que o estado roraimense constitui um cenário local de pluri/multilinguismo, conformado não somente pelo português e pelo espanhol, mas também pela língua brasileira de sinais (Libras), pelas línguas de sinais de países vizinhos (como a LSV, língua de sinais venezuelana), pelas línguas orais de países próximos (como o francês, língua oficial da Guiana Francesa) e pelas línguas indígenas que se fazem presentes: wapichana, macuxi e taurepang, entre muitas outras⁴.

⁴ Cabe registrar, ainda, com base em Araújo e Bentes (2018), a presença da Língua de Sinais Indígena Macuxi (LSIM) e da Língua de Sinais Yanomami (LSY), ambas situadas na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e de outras línguas de sinais emergentes.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

Por tal diversidade, não é raro que a região receba a alcunha popular de “caldeirão linguístico” (Lavareda; Neves, 2019). Engana-se, contudo, quem concebe esse cenário de múltiplos contatos linguísticos como um contexto pacífico, de interculturalidade profícua e de potencialização mútua das línguas. Como em outros locais, a preservação das culturas e línguas indígenas, por exemplo, não se dá separada das complexas questões de demarcação de terras e de combate às práticas de garimpo ilegal (Aleixo; Lima; Aureliano, 2020). Já a visibilidade e o espaço político da Libras, por sua vez, segue sendo uma pauta constantemente reivindicada pela comunidade surda roraimense (Araújo; Bentes, 2018), mesmo após 20 anos da efetivação da Lei nº 10.436/2002, a “Lei da Libras”.

O caso maior de conflito linguístico em Roraima, entretanto, parece-nos aquele subjacente ao crescente movimento migratório de cidadãos venezuelanos para o estado, que vem se intensificando desde 2015 e cujo ápice ocorreu entre 2017 e 2018. Dados oficiais do Governo Federal do Brasil apontam que, até setembro de 2021, mais de 260.000 venezuelanos solicitaram refúgio ou residência temporária no país desde 2017, e a maior parte desse grupo tinha como destino a capital Boa Vista. Há de se considerar, também, os muitos casos extraoficiais e/ou não devidamente documentados.

Esse *boom* migratório de venezuelanos, acentuado em razão da crise política, econômica e humanitária de seu país de origem, resultou em certa sobrecarga nos serviços públicos, instauração de abrigos precários e distribuições imprecisas de recursos à população. Nesse processo, tensões e conflitos de múltiplas ordens se instauraram, reverberando em casos de xenofobia, de ódio e de preconceito, de discriminação e de agressões, verbais e físicas (e.g. Milesi; Coury; Rovey, 2018; Zambrano, 2020; 2021).

Passados alguns anos do apogeu migratório venezuelano, e considerando as políticas públicas e os projetos de ações de acolhimento linguístico e humanitário implementadas por instituições educacionais, principalmente as Instituições de Ensino Superior (IES) de Roraima, cabe analisar o contexto atual. Partimos do pressuposto de que é fundamental uma análise das perspectivas e crenças que ainda circulam no âmbito social quanto aos venezuelanos em Roraima; e, para tanto, a Análise do Discurso (AD) mostra-se um instrumento teórico-metodológico potente, no sentido de possibilitar um mais profundo entendimento dos discursos sobre esse público, em específico, e das atuais ações de acolhimento efetivadas por IES do estado roraimense, como a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Haja vista todo o exposto, no presente artigo temos como objetivo analisar os discursos de ódio e de xenofobia que materializam procedimentos de violação dos direitos humanitários e linguísticos, perpetuados, sobretudo, pelo dispositivo colonial que remonta ao sistema de colonização linguística no Brasil (Neves; Gregolin, 2021).

Sendo assim, entendemos que questões de colonialidade estão (ou deveriam estar) no centro do debate sobre respeito à diversidade cultural e acolhimento de comunidades linguísticas vulneráveis/minorizadas, tais quais os venezuelanos em situação de refúgio⁵. Para dar conta de nosso objetivo

⁵ Embora nosso escopo de pesquisa seja o estado de Roraima no presente, cumpre registrar que o dispositivo colonial que

de pesquisa, recorreremos às perspectivas teóricas da AD, com contribuições de Michel Foucault, em diálogo com a área de Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva (Moita Lopes, 2006), bem como com o campo de estudos de Políticas e Direitos Linguísticos (Abreu, 2022; Castelano Rodrigues, 2018).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, adotamos neste estudo o método de pesquisa arqueogenealógico⁶ (Foucault, 2006), que compreende o discurso como submetido a uma certa ordem discursiva, pois existe um domínio do que é dito e de como é dito, sendo subordinado aos processos históricos do discurso. Nesse viés, nossa análise concentra-se primeiramente nas discursividades de comentários de notícias das páginas UOL sobre migração de venezuelanos para o estado de Roraima. Posteriormente, debruçamo-nos sobre as ações de acolhimento linguístico implementadas pela UERR e pela UFRR com vistas à conscientização plurilinguística e à recepção humanitária, entendendo que, quando vinculadas a uma perspectiva de educação crítica e libertadora, tais ações contribuem tanto para a superação de lógicas coloniais quanto para a superação da violação a direitos humanos-linguísticos de grupos minorizados e/ou marginalizados.

2. Entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada: diálogos possíveis

Nesta seção, tratamos dos dois construtos teóricos sobre os quais nos ancoramos neste estudo: a Análise do Discurso (AD), com contribuições de Michel Foucault, e a Linguística Aplicada (LA). A justificativa maior para essa inscrição teórica diz respeito ao caráter decolonial, transgressivo e crítico dessas duas áreas, pois ambas se caracterizaram por proporcionar um movimento teórico-analítico que transcende o nível da fragmentação e da disciplinaridade do conhecimento.

A LA, caracterizada inicialmente como um campo de estudo de métodos e abordagens de ensino de línguas adicionais (à época, concebidas como “línguas estrangeiras”), a partir das décadas de 40 (nos EUA) e de 60 (no Brasil), logo se consolidou como campo de pesquisas sobre linguagem como prática social (Paiva; Silva; Gomes, 2009). Isso deu-se sobretudo a partir dos anos 80, com o amadurecimento da área para além das questões da sala de aula de línguas adicionais e de métodos e abordagens de L2. Já no século XXI, a publicação da coletânea *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, organizada por Moita Lopes (2006), impulsiona novos horizontes epistemológicos da área, garantindo seu *status* de ciência pós-moderna, transgressiva, transdisciplinar e decolonial.

age sobre as manifestações linguísticas locais é um fenômeno antigo, conforme registrado no trabalho de Lavaredas e Neves (2019) sobre o território da Província do Grão-Pará, que abarcava o território hoje roraimense. De acordo com os autores, esse dispositivo colonial agia “para fortalecer a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia brasileira” (Lavaredas; Neves, 2019, p. 70).

⁶ Trata-se de uma metodologia materializada nos escritos do filósofo Michel Foucault em seus diferentes projetos teórico-intelectuais e que se constitui pela mobilização de diferentes estratégias discursivas utilizadas nas fases arqueológica e genealógica (Gregolin, 2006). Para Gregolin (2015), o método arqueogenealógico nos possibilita “[...] analisar as práticas discursivas para além de sua capacidade de designação e de referenciação, significa, na proposta foucaultiana, reconhecer as articulações que os discursos estabelecem com os poderes na produção de verdades historicamente delimitadas. Significa, portanto, que o laço entre discurso e poder é inextricável e que a análise arqueogenealógica deve enxergar as articulações que se estabelecem entre eles (Gregolin, 2015, p. 09).

A AD, por sua vez, caracteriza-se por uma dupla fundamentação teórica: a de Jean Dubois e a de Michel Pêcheux, ambas retomando ao final dos anos de 1960, panorama de complexas mudanças históricas e sociais ocorridas na França em meados do século XX (Gregolin, 2003). Essa dupla fundação é inaugurada a partir da publicação do texto “*Lexicologia e análise do enunciado*”, escrito por Jean Debois, bem como pela publicação do livro “*Analyse Automatique du Discours*” de Michel Pêcheux, que coloca em realce os elementos que foram deixados em suspenso por Saussure, tais como: questões atravessadas pela História, pelo Sujeito e pelo Discurso, dando origem a distintas perspectivas teóricas dos estudos discursivos no Brasil, tal como conhecemos hoje (Mello, 2020).

No presente texto, destacamos dois aspectos mais notórios em que LA e AD se aproximam, conforme apontado anteriormente. O primeiro deles é o caráter transdisciplinar dessas áreas. Para Nicolescu (1999), o saber disciplinar tem sido a base da educação nos últimos séculos, algo que se sustenta desde os trabalhos de Galileu e Descartes⁷. Esse pilar da ciência moderna, entretanto, mostra-se cada vez menos sólido frente à transdisciplinaridade, um dos pilares essenciais do pensamento pós-moderno do século XXI.

A transdisciplinaridade na LA, segundo Leffa (2006), só é relativamente possível se, e quando, acompanhada de uma reforma do pensamento que passe pela religação dos saberes e inclua um movimento de legitimação de saberes ditos marginais e uma discussão sobre ética. Para tanto, é fundamental fazer um movimento “do problema para a teoria”, e não no sentido oposto, como normalmente tem sido feito. Para o autor, a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade: “à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes” (Leffa, 2006, p. 48), havendo ganho de conhecimento quando conseguimos unir em vez de separar, tese que trazemos, neste caso, para o contexto de migração e refúgio em Roraima.

Na AD, a transdisciplinaridade ocorre desde o surgimento da teoria, pois trata-se de uma tentativa de deslocamento e de ruptura do corte saussureano entre língua/fala/discurso, o que permite uma revisão epistêmica do objeto de estudo da Linguística, tal como defendida no *Curso de Linguística Geral* (Mello, 2020). Assim, a AD configura-se como área de pesquisa baseada na transdisciplinariedade e que se ancora na chamada “Linguística do Discurso”, propondo uma relação intrínseca entre a Linguística e outros campos do saber.

O segundo ponto em comum entre a LA e a AD é o viés decolonial subjacente às pesquisas nessas áreas e que tem se amplificado no século XXI, visto que diferentes pesquisadores latino-americanos

⁷ Elucidamos que não coadunamos com críticas anacrônicas (e, nesse viés, injustas) tecidas contra esses dois pensadores, bem como contra muitos outros. Estamos cientes de que o conhecimento científico postulado a partir do pensamento disciplinar foi condição que possibilitou o progresso do conhecimento à época e a cunhagem de modelos analíticos de ciência, viabilizando a análise de elementos constitutivos separados, concebidos em sinergia com o pensamento disciplinar e com o dito “paradigma cartesiano”. Estamos de acordo com algumas ressalvas registradas em Paiva e Corrêa (2016), Costa (2021) e Leffa (2006), quanto ao método de Descartes, por exemplo, que foi uma proposta para sua própria tarefa de busca de conhecimento, sem a pretensão de ensinar um método a ser seguido por todos. Nossa crítica, portanto, foca na disciplinarização excessiva do saber, que se mostra prejudicial para a educação atual.

têm problematizado questões de cunho histórico e social que, até então, já haviam sido resolvidas no âmbito do campo de pensamento das Ciências Sociais. Trazemos para o debate, para ilustrar essa aproximação profícua, dois estudos recentes, que contribuem com nossa pesquisa.

O primeiro é o trabalho da doutora Flávia Lisbôa (2019), intitulado “*Língua como linha de força do dispositivo colonial: os Gavião entre a aldeia e a universidade*”, filiado à AD, com contribuições de Michel Foucault, bem como articulado com a LA. No referido trabalho, a autora problematiza o papel da língua/linguagem nas práticas sociodiscursivas da universidade como instituição que materializa as normatividades hegemônicas do dispositivo colonial, para a permanência de alunos indígenas.

O segundo trabalho, de autoria de Welton Lavareda (2021), intitulado “*O governo da língua na Cabanagem: (des)encontros coloniais na Amazônia*”, também se ancora na articulação entre AD e LA. O autor reflete as variadas estratégias de governamentalidade instauradas no processo de colonização linguística no Brasil, sobretudo, durante o período da Cabanagem, que favorecem a materialização de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia, envolvendo uma série de conflitos linguísticos.

Portanto, a inscrição teórica deste texto insere-se no entrelugar teórico da AD e da LA, entendendo essa articulação como um espaço de diálogos, de confrontos, de deslocamentos e de ressignificações que são benéficas para pensar distintos problemas que envolvem as práticas de linguagem na sociedade, tendo em vista que ambas as áreas possuem um caráter inter/transdisciplinar de constituição no âmbito dos estudos da linguagem.

Nesse viés, essa articulação epistemológica não deve ser compreendida meramente como uma “aplicação” dos conceitos discursivos aos trabalhos desenvolvidos no interior da LA, mas sim numa junção teórica potente, transgressiva e decolonial que é “capaz de compreender e problematizar os discursos e/ou (inter)ações que constituem os processos de ensino-aprendizagem de línguas” que se materializam no seio social, impulsionando, sobretudo, o combate à violação de direitos linguísticos e humanitários fundamentais (Brito; Guilherme, 2013, p. 26).

3. Políticas e Direitos Linguísticos para comunidades minorizadas

Nesta seção, nos debruçamos, de maneira objetiva, sobre o campo das políticas e dos direitos linguísticos, enfatizando a necessidade de promover novas políticas linguísticas voltadas ao plurilinguismo e ao respeito e à valorização de grupos minorizados, como os migrantes de crise em Roraima.

A modo de conceitualização, a Política Linguística, de acordo com Rajagopalan (2013, p. 21), “é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, de instâncias transnacionais maiores”.

Na visão de Maher (2013, p. 119), “políticas linguísticas são objetivos e intervenções que visam afetar de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem”, bem como a maneira

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

como as línguas são usadas e/ou transmitidas. A autora também explica que o estabelecimento de uma política linguística não pode ser considerado um processo neutro e sem conflito, tendo em vista que sempre haverá tensão quando se trata de decisões que podem assegurar ou limitar direitos linguísticos.

Corroboramos a afirmação de Abreu (2022), em relação à contribuição das ciências da linguagem no que tange ao avanço teórico-epistemológico do campo dos Direitos Linguísticos. Autores de áreas como a LA, a AD e a Antropologia Linguística vêm desenvolvendo estudos em prol de uma Teoria do Direito Linguístico. Para Abreu (2022, p. 115):

[...] o Direito Linguístico se associa principalmente aos seguintes objetos de interesse: ao fenômeno do conflito linguístico, à regulação das línguas, das obrigações e direitos linguísticos dos falantes pelos Estados e organismos supranacionais e, por fim, à regulação das línguas pelas próprias comunidades, em especial pelas comunidades minoritárias tradicionais.

Neste estudo, ressaltamos o fenômeno do conflito linguístico associado às relações de poder que podem ocorrer tanto entre indivíduos, de forma isolada, quanto na relação entre indivíduo e coletividade, bem como podem envolver relações entre o indivíduo e/ou a coletividade com o Estado (Abreu, 2022). O autor afirma que os pesquisadores e ativistas do Direito Linguístico devem enfatizar os conflitos intralingüísticos que, com frequência, revelam situações de violência linguística. Conflitos como os registrados em Roraima, com o advento da migração oriunda da Venezuela, que geraram desde violência simbólica até violência física (Aragão; Santi, 2018; Silva, 2023).

Tais conflitos são manifestados por meio de discursos de ódio contra a comunidade de venezuelanos em Roraima. Esse tipo de discurso tende a generalizar o migrante venezuelano como sujeito invasor (Zambrano, 2020; 2021) e fora da lei, sendo, em vários momentos, marginalizado. É nesse viés que concordamos com a expressão *comunidades marginalizadas*, cunhada por Castelano Rodrigues (2018) para referir-se a grupos minorizados e excluídos linguística e socialmente.

Conforme aponta Castelano Rodrigues (2018), o reconhecimento da diversidade linguística e a garantia dos direitos de comunidades marginalizadas surgem, no Brasil, de maneira incipiente, com a Constituição Federal de 1988. No entanto, apenas a partir de 2002 materializa-se juridicamente com a cooficialização de línguas indígenas e línguas de migração em alguns municípios brasileiros. Outro destaque importante é o reconhecimento da importância da Libras no país. Vale destacar que:

[...] as diferentes concepções que o Estado e suas instituições podem ter das línguas produzem efeitos (e políticas) muito diferentes: entender as línguas e os direitos linguísticos enquanto “bem cultural a ser preservado” conduz ao estabelecimento de políticas de preservação e valorização dos “direitos das línguas” [...] Seguindo esse modo de interpretar, as línguas de comunidades marginalizadas (de minorias excluídas) pelo Estado se convertem em “patrimônio imaterial” a ser protegido pelo Estado, ou seja, não são consideradas enquanto saberes de sujeitos e de comunidades (Castelano Rodrigues, 2018).

Desse modo, as políticas de Estado interpretam as línguas como “bens culturais” e não como constitutivas dos seus sujeitos e das suas comunidades. Tal perspectiva valoriza as línguas, e não os

sujeitos que as falam. Concordamos com Castelano Rodrigues (2018) quando destaca a necessidade de democratizar e desmercantilizar a relação dos sujeitos com as línguas por meio da produção de consciência linguística, histórica, social e política. Tal pensamento vai ao encontro da *consciência plurilíngue* defendida por Altenhofen (2013) e da *educação do entorno* cunhada por Maher (2007).

Altenhofen (2013) pontua que, em geral, a discriminação associada às línguas de comunidades minorizadas não é inerente à língua em si, mas pode ser resultado de uma situação social que precisa de uma política específica capaz de resolver conflitos e disparidades. Isto é, uma política plural, que promova a inclusão e o respeito, que incentive o plurilinguismo da maioria, fazendo a inversão de valores. Conforme Zambrano (2021, p. 93), “apesar de alguns avanços nas políticas linguísticas brasileiras, ainda há muito a ser feito para garantir os direitos linguísticos dos sujeitos cuja língua materna não é o português e que fazem vida em território brasileiro”.

Políticas linguísticas que vão além de ações pontuais para o ensino de Português como Língua de Acolhimento são necessárias na realidade de migração e fronteira de Roraima. Com efeito, um estado onde é comum escutar a língua espanhola em qualquer lugar, de norte a sul, em diferentes contextos e classes sociais, precisa incentivar a consciência plurilíngue e combater o preconceito linguístico contra os migrantes.

Como argumenta Zambrano (2021), ainda que a língua espanhola seja valorizada internacionalmente, no atual contexto roraimense essa língua tende a ser marginalizada devido aos conflitos gerados com a chegada de grande quantidade de migrantes venezuelanos. Nessa perspectiva, o espanhol pode ser representado por parte da população como *a língua do invasor*, denominação que surge, com frequência, em discursos de ódio e até em comentários dos próprios migrantes (Zambrano, 2021). A seguir, analisaremos os discursos xenofóbicos veiculados no site da UOL.

4. Discursos de ódio e de xenofobia em comentários de notícias UOL

Nesta seção, analisamos um recorte de discursos atuais contidos em comentários de notícias do site UOL sobre o processo de deslocamento de cidadãos venezuelanos para o estado de Roraima. Tais discursos têm como pano de fundo complexas relações de saber e poder (Foucault, 2006) que materializam o sentimento de aversão ao outro, ao diferente, principalmente no que toca a sua língua-cultura, contribuindo para a (re)produção de discursos extremamente xenofóbicos, bem como ligados ao ódio ao migrante no Brasil⁸.

De acordo com Castelano Rodrigues (2018), é preciso combater esses discursos intolerantes que colocam o outro em uma posição de submissão, mas também é necessário analisar alguns discursos que se dizem “defensores” dos direitos linguísticos, tendo em vista que:

⁸ Neste estudo, conceituamos os discursos de ódio e de xenofobia como práticas discursivas relacionadas a uma forte raiz cultural de fundo nacionalista, materializadas pelo funcionamento de mecanismos de poder ligados ao processo de colonização, as quais se baseiam em discursos de homogeneização linguístico-cultural da população, não aceitando a ideia de diversidade étnico-linguístico-cultural-racial da população.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

[...] não podemos importar os discursos que circulam sobre a garantia dos direitos linguísticos, aceitá-los e defendê-los, sem antes compreender as relações de forças que neles se colocam, ou seja, sem ressignificar a própria noção de direitos linguísticos, transformando-a em mais um gesto de resistência (Castelano Rodrigues, 2018, p. 48).

Nesse viés de garantia de direitos, muitos migrantes vivenciam tal resistência na busca pela sobrevivência, pois o ser humano historicamente sempre migrou para diferentes espaços no globo terrestre em decorrência de distintos fatores, principalmente aqueles relacionados a ordens climáticas e sociais, para sobreviver. Esses fatores impulsionaram (e ainda impulsionam) o deslocamento populacional para diversos lugares do mundo, tendo como principais fatores a busca de melhores condições de vida e de trabalho. Nesse sentido, esses movimentos migratórios são frequentes e são responsáveis pela grande diversidade étnica e cultural que caracteriza o mundo contemporâneo hoje (Campos; Rodrigues, 2011).

Os discursos de ódio e de xenofobia ao migrante sempre acompanharam os processos de deslocamento de sujeitos em diferentes tempos e espaços, discursos esses que são tipicamente caracterizados pela aversão ao estrangeiro e que não são temáticas novas no âmbito dos estudos da linguagem, especialmente na área dos estudos do discurso.

Tais discursos apresentam-se socialmente sob inúmeras “justificativas” ao longo da história, entre elas destacam-se: (i) a concepção de ameaça aos empregos nacionais; (ii) o funcionamento da economia do país; (iii) o sentimento de superioridade em relação à nacionalidade do outro; (iv) a intolerância étnico-racial e religiosa; e, sobretudo (v) o sentimento de nacionalismo exacerbado (Ribeiro, 2020).

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), principalmente com a democratização do acesso à internet, observa-se, cada vez mais comum, em sites de notícias e nas redes sociais, a explosão e a propagação de discursos intolerantes relacionados ao outro, disfarçados como ditas formas de “liberdade de expressão” das sociedades modernas. Concordando com essa proposição, Souza e Rebelato (2015) afirmam que os espaços digitais têm sido utilizados como potentes procedimentos de propagação do dispositivo colonial⁹, uma vez que violam direitos humanitários e linguísticos, ferindo não só o direito de quem é alvo desses discursos excludentes, mas de todo um grupo social marginalizado pela sociedade por pertencer a uma outra nacionalidade e ter uma outra língua-cultura, como é o caso dos migrantes venezuelanos no estado de Roraima.

Em uma notícia publicada no ano de 2023, no site de notícias UOL, cujo título é “*Entrada de venezuelanos dispara em RR com mais crianças, idosos e doentes*¹⁰”, é possível compreender e analisar melhor a onda de intolerância que se corporifica, no extremo norte do Brasil, a respeito

⁹ Este dispositivo remonta ao sistema colonial, englobando o poder colonial das metrópoles europeias e a colonialidade, que representa sua atualização, com seus diferentes matizes, prosseguindo nas histórias das sociedades amazônicas e em muitas outras histórias da América Latina (Neves, 2015, p. 31).

¹⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/06/13/entrada-de-venezuelanos-por-rr-dispara-com-mais-criancas-idosos-e-doentes.htm>. Acesso em: 29 jun. 2023.

do fluxo de deslocamento de cidadãos venezuelanos que vêm para o país em busca de melhores condições de vida, conforme apontam Ribeiro (2020), Zambrano (2021) e Silva (2023). A notícia em questão traz algumas informações referentes ao aumento de 35% no número de entrada de migrantes venezuelanos em 2023, percentual maior do que todo o último trimestre do ano de 2022, com cerca de 39.369 sujeitos cruzando a fronteira Brasil/Venezuela.

Segundo informações apresentadas pelo veículo comunicacional, tal situação de vulnerabilidade social e econômica desse público oriundo de crise tem gerado muitos problemas e conflitos sociais na cidade fronteiriça de Pacaraima, assim como na capital Boa Vista, do estado de Roraima. A exemplo dessas problemáticas, a notícia destaca: (i) fluxo maior de pessoas vivendo em condições de rua; (ii) aumento de práticas de criminalidade; e (iii) críticas à permanência de migrantes em território nacional.

Logo no título da notícia, é curioso o emprego e o uso de determinadas palavras em um jogo de disputas de poderes que caracteriza o público em deslocamento como vulneráveis que necessitam de ajuda e de maior cuidado do Estado brasileiro. Ao mobilizar e especificar os migrantes como “crianças, idosos e doentes”, a notícia utiliza-se de mecanismos de poder (Foucault, 1979) que buscam materializar determinados efeitos de sentido referentes aos migrantes como “problema a ser enfrentado pelo Estado brasileiro”, haja vista que geram mais ônus aos cofres públicos, conforme relatado ao longo da notícia.

Tais efeitos de sentido aumentam a instalação ou o incentivo à aversão ao venezuelano em condição de vulnerabilidade social e econômica, colocando-o em uma posição de inferioridade e de subalternização. Vejamos algumas sequências discursivas (Courtine, 2009) de comentários dessa notícia para nossa análise:

Sequência discursiva 1

Como escreveu um internauta abaixo. " daqui a pouco vamos ter que sair do nosso território e dar espaço aos venezuelanos." vamos ter que dar nossos bens e nossos empregos aos venezuelanos.

👍 1 | Responder | 🗨️

Na sequência discursiva 1, é perceptível o funcionamento de mecanismos de poder que remontam à colonialidade dos Estados Nacionais (Mignolo, 2018), tendo em vista que os efeitos de sentido instaurados pela manchete da notícia, bem como propriamente exposto no conteúdo da notícia, levam o cidadão brasileiro a concordar com outro comentário discriminatório e a ter medo do migrante venezuelano, medo do migrante “roubar” espaços sociais ocupados por brasileiros, em sua maioria.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

Essa aversão ao migrante está relacionada, principalmente, ao discurso de nacionalismo exacerbado que reproduz a fobia da perda de espaços de trabalho dos brasileiros, haja vista os discursos frequentes divulgados nas distintas mídias comunicacionais em torno da deficiência econômica do Brasil, bem como da crescente onda de desemprego que se instalou no território desde meados de 2020, com a pandemia do Covid-19.

Na sequência discursiva 2, a seguir, observamos também outro comentário que coloca o fluxo migratório no mesmo patamar de movimentos de “invasão”, no entanto, dessa vez, compara dois processos migratórios de naturezas completamente diferentes: dos argentinos e dos venezuelanos. O comentarista coloca os últimos como sujeitos perigosos à pátria brasileira que ocasionam diferentes problemas nas cidades. Cabe destacar, porém, que essa comparação entre os fluxos migratórios não se estabelece em todos os níveis e os sentidos, visto que os argentinos são considerados sujeitos “pacíficos” e “trabalhadores” que não causam problemas nas cidades brasileiras. Há, portanto, o funcionamento do dispositivo colonial (Neves; Gregolin, 2021) que coloca o migrante argentino em uma condição de superioridade, pois historicamente a colonização da Argentina se deu em sua maioria por europeus brancos e bem-sucedidos, gerando uma representação do cidadão argentino como sujeito europeu, e não latino-americano. Vejamos a sequência discursiva:

Sequência discursiva 2

Além dos venezuelanos também está tendo uma enorme leva de argentinos fugindo da situação econômica na Argentina. É invasão pelo norte e pelo sul, só que os argentinos se espalham pelo país e não criam esses contratemplos em pequenas cidades

👍 1 | Responder | 🗑️

No comentário, estão evidentes os complexos mecanismos de poder (Foucault, 1979) utilizados para instaurar o caos e o medo referentes aos diferentes fluxos de migração. Esse tipo de comentário publicado nos meios de comunicação de massa é responsável, em sua maioria, pela (re)produção de discursos de aversão ao migrante, ao materializar determinadas representações desses sujeitos como “invasores” (Zambrano, 2021), sujeitos que irão roubar conquistas, bens adquiridos e postos de trabalho, contribuindo negativamente para a construção do imaginário do migrante como um invasor e um ladrão no país de deslocamento.

Assim, esses discursos contribuem para perpetuar estereótipos relacionados ao fluxo migratório e materializam não só violações aos direitos humanitário e linguístico, como também violências de caráter simbólico, verbais e, até mesmo, físicas aos sujeitos migrantes (Aragão; Santi, 2018; Silva, 2023).

De acordo com Ferrés (1998), os discursos xenofóbicos e de ódio têm como objetivo central a desinformação da sociedade e, também, a (re)produção de mecanismos de poder que levam representações estereotipadas dos grupos marginalizados do/para o seio social, criando uma ideia de medo e aversão ao outro, ao diferente. Nas palavras do autor, o estereótipo pretende, antes de mais nada,

[...] facilitar uma interpretação cômoda e reconfortante de uma realidade que, geralmente, apresenta-se ameaçadora [...] O estereótipo é um mecanismo de defesa diante da ameaça de uma realidade complexa, ambígua, contraditória. [...] o uso de estereótipos ajuda a reduzir a incerteza. Os estereótipos contribuem para potencializar a sensação de que se tem controle da realidade, de que esta pode ser conhecida, entendida, explicada, dominada (Ferrés, 1998, p. 137).

Já na sequência discursiva 3, percebemos a menção à saúde pública no Brasil, especificamente, no estado roraimense. No entanto, na sequência discursiva é colocada a precariedade do atendimento e a falta de condições estruturais dos sistemas de saúde, aos migrantes venezuelanos, como único fator responsável pela proliferação de doenças, colocando-os no centro da discussão sobre enfermidades no território brasileiro. Vejamos:

Sequência discursiva 3

Nosso país já sofre com a miséria enorme de alguns cidadãos. Aceitar mais miseráveis da Venezuela irá causar mais caos ao nosso serviço social, que já é caótico. Estas pessoas além da miséria, trazem doenças que já não atingiam mais o povo brasileiro. Lembrem-se do sarampo, tuberculose, malária que voltaram com força total na primeira migração deste povo. Que Maduro amadureça e cuide de seu povo!

👍 2 | ⬅ Responder | ✎

Na sequência discursiva 3, é observável o funcionamento de discursos que generalizam o migrante venezuelano na condição de miserável que necessita do apoio estatal brasileiro para sobreviver, pois seu país está imerso em uma grande crise humanitária e econômica que se alastrou por todo o território. Para tentar justificar o discurso xenofóbico, o comentarista evidencia que no Brasil já existem muitos cidadãos brasileiros em condições de pobreza extrema, sendo considerados miseráveis e que, mesmo sendo sujeitos nacionais, o governo ainda não conseguiu dar assistência social adequada para essa parcela da população; logo, nessa perspectiva, seria inadequado acolher migrantes que chegam ao país em busca de melhores condições de vida e que não são nem “brasileiros”.

No comentário, há a corporificação de relações de saber-poder que colocam o brasileiro como superior ao venezuelano, tendo em vista que estamos em solo nacional e que os cidadãos brasileiros já erradicaram determinadas doenças que atingem o país vizinho. Aliado a isso, é possível identificar também o discurso de que o migrante é responsável por causar e propagar doenças que são ditas erradicadas no Brasil, sendo culpados pelo aumento de casos de “sarampo, tuberculose, malária¹¹”. Algumas enfermidades realmente têm se intensificado no cenário nacional nos últimos anos, mas

¹¹ Cabe lembrar que a malária não é uma doença transmissível por seres humanos. Trata-se de uma doença parasitária transmitida por meio de mosquitos e para a qual não existe vacina. Assim, não pode ser atribuída ao processo migratório e aos migrantes venezuelanos. Tal discurso demonstra o desconhecimento de informações básicas de saúde e materializa o ódio e o preconceito contra o outro.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

devido à baixa adesão vacinal da população brasileira, e não por causa das ondas migratórias, como é ressaltado no comentário.

Sendo assim, o discurso de culpabilização do migrante pela volta das doenças “erradicadas” evidencia distintas relações de poder, bem como materializa a ideologia dominante das classes sociais mais elitizadas, as quais exercem o poder por meio de representações da sua própria realidade, reafirmando determinados mecanismos de poder perpetuados pelo dispositivo de colonização. Como exemplo disso, podem-se citar alguns discursos coloniais que circulam na sociedade, tais como: que os latinos têm a cor suja, pois são mestiços, ou ainda, que os colonizadores e conquistadores são melhores que os indígenas, como justificativas para dizimação desses povos no território, entre outros.

Corroborando essas postulações, Chauí (1981) nos lembra que “a ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes” (Chauí, 1981, p. 92), tendo a imprensa como principal mecanismo de (re)produção de poder, que corporifica a “vontade de verdade” da elite social, como também perpetua em larga escala essa “verdade” no meio social. Nas palavras da teórica, a ideologia:

[...] não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores (Chauí, 1981, p. 124).

Portanto, por meio de discursos xenofóbicos e de ódio contra o migrante, contra o outro e sua língua-cultura, temos a (re)produção de estereótipos ligados aos processos migratórios e à manutenção de representações, que são calcadas em intensos e complexos mecanismos de poder que buscam justificar a “posição de superioridade”. Ademais, esses mecanismos de poder operam para a conservação dessa posição em relação ao outro, mascarando a verdade por meio dos sistemas de comunicação em massa, que estão sob domínio e controle.

Nesse sentido, as universidades públicas do estado roraimense, UERR e UFRR, têm enfrentado esse sistema colonial por meio do desenvolvimento de ações que buscam a conscientização da população no que tange aos discursos mentirosos e falaciosos contra migrantes venezuelanos, de modo a implementar ações humanitárias de acolhimento linguístico que buscam a valorização do outro, assim como da sua(s) língua(s) e cultura(s), em prol da manutenção de direitos humanos e linguísticos, fundamentais para a vida em sociedade. A seguir, detalharemos algumas dessas ações que têm em vista a conscientização de práticas de plurilinguismo constitutivas do estado roraimense.

5. Ações de acolhimento linguístico: em busca da conscientização plurilíngue

Nesta seção, apresentamos um levantamento realizado em duas universidades públicas de Roraima,

a UFRR e a UERR, quanto aos projetos de ensino, pesquisa e extensão (hoje em dia concebidos no viés da indissociabilidade) que contribuem para perspectivas e epistemologias mais críticas, libertadoras e humanizadoras, sobretudo na direção da oposição aos discursos de ódio e xenofobia.

Nesse viés de pensamento, entendemos que (1) a educação tem papel importante na transformação social e, nesse sentido, as universidades são privilegiadas no que concerne à possibilidade de ações variadas; e (2) no Brasil, ações de políticas linguísticas voltadas ao público migrante, em geral, são difusas e escassas, conforme apontam Bizon e Camargo (2018). Para tais autores, a maioria das ações nesse contexto parte da sociedade civil, não sendo propriamente ditas “políticas oficiais”, pensadas e desenvolvidas pelo Estado brasileiro (Bizon; Camargo, 2018). Nesse caso, uma vez mais, as universidades ocupam papel importante, impulsionando possíveis ações sociais de fomento ao pensamento crítico e à conscientização plurilíngue¹².

Para apresentar os projetos da UERR e da UFRR, resgatamos do Pensamento Complexo (Paiva; Corrêa, 2016; Costa, 2021), amplamente mobilizado nas pesquisas em LA hoje, dois conceitos teóricos que ilustram o potencial transformador de ações de ensino, pesquisa e extensão, a saber: (1) “condições iniciais” e (2) “efeito borboleta”. À luz da Complexidade, a emergência de um sistema complexo dá-se em razão de condições iniciais, que podem ser elementos, variáveis ou fatores de múltiplas ordens, e que impulsionam um sistema em sua evolução, podendo reverberar em um “efeito borboleta” (Leffa, 2006). Este, por sua vez, é um conceito que serve de metáfora potente para ilustrar como um pequeno detalhe pode alterar drasticamente todo um ecossistema ao seu redor, ou como uma ínfima alteração do percurso de uma ação pode reverberar em uma série de outros eventos imprevisíveis e caóticos. Mobilizamos tais conceitos para ilustrar as formas como cada uma das ações a seguir – descritas de forma não exaustiva – pode ser condição inicial para a transformação social no que concerne à construção de uma sociedade mais justa, bem como ser ilustrado enquanto “efeito borboleta” de algo que, embora pequeno e singelo, pode tomar grandes proporções na busca pela garantia de direitos e políticas linguísticas essenciais para comunidades linguísticas marginalizadas historicamente, como é o caso dos migrantes de crise.

Começamos por algumas ações desenvolvidas na/a partir da UERR, a saber: (1) Cursos de Português como Língua Adicional/Acolhimento para os migrantes; (2) Curso de Espanhol em Contexto Escolar para professores de Roraima e (3) Cursos de Espanhol para a comunidade geral e para fins específicos (voltado para servidores públicos de assistência social).

Na UERR são ofertados, de forma regular e gratuitamente, cursos de Português como Língua Adicional (PLA), com o objetivo de contribuir com a aprendizagem formal dos migrantes adultos que chegam diariamente ao estado e precisam se integrar ao mercado de trabalho, como também a

¹² Vale destacar também que, conforme registrado em Zambrano (2020; 2021) sobre o cenário linguístico roraimense, o contexto de ausência de políticas linguísticas oficiais é uma realidade, uma vez que Igrejas, pastorais, organizações não governamentais, bem como alguns professores de escolas públicas ou de universidades, têm assumido esse importante papel de agentes de políticas linguísticas para a promoção do acolhimento ao migrante. Por sua vez, tais agentes têm desenvolvido, de forma autônoma, variadas ações e/ou projetos que visam o acolhimento humanitário e linguístico dos migrantes venezuelanos em Roraima.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

alguns que querem dar continuidade aos estudos e precisam desenvolver habilidades ligadas à escrita e à oralidade. Nesse sentido, já foi ofertado um curso específico de Produção Textual para migrantes, entretanto, o foco principal são os cursos que contemplam todas as habilidades linguísticas e seguem a abordagem comunicativa e intercultural.

Além do tradicional ensino de PLA, a UERR tem desenvolvido projetos de extensão que promovem o acolhimento linguístico em perspectiva plurilíngue, seguindo a noção de educação do entorno (MAHER, 2007). Um exemplo foi o curso de *Espanhol em Contexto Escolar*, oferecido a professores de qualquer área do conhecimento, desde que atuassem na Educação Básica. Como apontado em Zambrano (2021), as escolas públicas roraimenses atendem muitos estudantes migrantes, em algumas instituições esse público pode representar até 80% das matrículas. A proposta era que os docentes tivessem noções básicas de língua espanhola, principalmente, do vocabulário utilizado no dia a dia das escolas. Porém, o curso não se limitou às estruturas linguísticas, partiu de debates teóricos acerca de acolhimento, interculturalidade e práticas translíngues que pudessem se relacionar com a prática pedagógica dos profissionais da educação. Conforme Zambrano e Reinoldes (2021), essa ação foi uma política linguística em perspectiva decolonial, capaz de respeitar e visibilizar os direitos linguísticos de sujeitos historicamente marginalizados

Seguindo o mesmo viés, a UERR passou a oferecer cursos regulares de língua espanhola para a população em geral. A grande demanda é de profissionais das áreas da saúde, da educação e de atendimento ao público. No ato da inscrição, a maioria dos cursistas justifica o interesse pelo aprendizado do espanhol devido à necessidade de comunicação mais efetiva com os migrantes que vivem em Roraima.

Com essa perspectiva de acolhimento linguístico que não se limita ao ensino de língua portuguesa, outros projetos estão surgindo, como o curso de espanhol para fins específicos de atendimento ao público, voltado para servidores da Secretaria de Trabalho e Bem-Estar Social do Estado de Roraima. A UERR recebe a demanda desses funcionários públicos que atendem diariamente pessoas que não têm o português como língua materna, como os migrantes e os surdos. Por isso, o projeto de Extensão *Ensino de Línguas Adicionais*, coordenado por professores do curso de Letras, ofertará, a partir de agosto de 2023, aulas de espanhol e de Libras, exclusivas para os servidores da área de assistência social.

Ainda no contexto de surdez, por meio do Projeto *Ensino de Línguas Adicionais*, a UERR vai iniciar um curso de PLA para surdos, tanto brasileiros quanto venezuelanos. Como citado em Zambrano (2021), há em Roraima uma quantidade representativa de surdos de origem venezuelana, usuários da língua de sinais venezuelana que, além da Libras, almejam aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Passamos agora para ações implementadas ou efetivadas na/a partir da UFRR, tais quais: (1) o programa MiSordo; (2) o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF); e (3) os cursos de redação para refugiados e imigrantes.

O Programa de Pesquisa e Extensão MiSordo (Migrante Surdo), criado em maio de 2020 na UFRR (n° 47092020/PRAE/UFRR), tem contribuído em situações de interpretação e tradução em diversos âmbitos sociais (Bentes; Araújo, 2020), tanto no par Libras–Português como no par Espanhol (oral e escrito)–LSV.

Inicialmente as demandas se concentravam na regularização de documentos, já que a maioria dos surdos não entendiam a diferença entre refúgio e residência e muitos entravam no país como residentes, sem saber da importância do refúgio para assegurar, dentre outras coisas, não serem deportados caso o país de origem solicite seu retorno. O MiSordo também informava sobre como e onde solicitar documentos como CPF, RG e carteira de trabalho. Sempre a partir das demandas da própria comunidade migrante. O Programa MiSordo se ocupou então de diversas frentes, tais como o acesso à informação para obtenção de auxílios do governo, acesso à saúde e às informações sobre a pandemia do novo coronavírus. Para apoiar a inserção laboral dos surdos em Roraima, o Programa MiSordo os encaminhou, por meio de parcerias, para o exame de audiometria e laudo médico. Em suma, o Programa acolhe o migrante surdo e realiza desde a tradução do seu currículo para o português até o acompanhamento em consultas e entrevistas (Bentes; Araújo, 2020, p. 62).

A maioria das ações do MiSordo é realizada por acadêmicos do curso de bacharelado em Letras Libras da UFRR (bolsistas, voluntários e/ou colaboradores), mas estudantes de outros cursos também podem contribuir. Alguns dos resultados mais importantes do programa têm sido justamente o de proporcionar aos participantes subsídios para a luta política contra a invisibilização das comunidades surdas no cenário da migração internacional, principalmente surdos venezuelanos. O MiSordo tem sido efetivo na promoção do debate de “questões das políticas tradutórias, linguísticas e de acesso aos direitos humanos” (Bentes; Araújo, 2020, p. 65), e servido como base para ações outras, tais quais o curso de PLA para surdos no âmbito do Projeto *Ensino de Línguas Adicionais*, da UERR.

Por sua vez, o IsF foi desenvolvido em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a CAPES, e vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2019 para continuidade do programa, tendo em vista o desejo do então governo federal de encerrá-lo. De modo geral, o programa visa à formação inicial e continuada de professores de idiomas para atuarem em processos de internacionalização e contribuir com o enriquecimento do ensino e da aprendizagem de línguas e com o desenvolvimento de uma política linguística para o país.

Na UFRR, o IsF contempla o ensino de Inglês, Espanhol e Português Língua Estrangeira¹³ (PLE), estes dois últimos contendo em seus respectivos catálogos de cursos ações no viés das línguas de acolhimento, tais quais: (i) Espanhol para Acolhimento (carga-horária: 32 horas, nível QCE:A1-B1) e (ii) Acolhimento em Português Brasileiro: conhecendo os espaços da universidade (carga-horária: 48 horas; nível QCE: A1). Conforme nossos estudos preliminares, o IsF tem contribuído significativamente na formação docente ao propiciar interação entre os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras

¹³ Estamos cientes das distinções teóricas existentes entre os conceitos de “língua adicional” e “língua estrangeira”, e optamos pelo primeiro no que concerne às questões de políticas linguísticas na atualidade. Neste trecho, entretanto, vamos manter a terminologia empregada pelo Programa IsF.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

que atuam como professores-bolsistas e os aprendizes. A contribuição maior se dá na oportunidade de conhecimento teórico-prático quanto ao ensino de línguas no viés da interculturalidade, fundamental na educação linguística contemporânea.

Finalmente, cabe mencionar a primeira edição do projeto “Curso de Redação em Língua Portuguesa para Refugiados e Imigrantes”¹⁴, realizado em 2019. No referido ano, foram ofertadas três turmas, em diferentes dias da semana e horários, visando contemplar parcela significativa da população. Os cursos aconteceram em novembro de 2019 e contaram com carga horária de 30 horas.

Nos anos seguintes, o projeto “Redactum”¹⁵ assumiu esse objetivo de ensino de português para fins específicos (redação), a partir de aulas ministradas por acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras da UFRR, mas com aulas remotas em razão da pandemia de Covid-19. Nas primeiras edições do Redactum, notou-se certa ausência de alunos migrantes e refugiados, sobretudo venezuelanos, talvez por não se sentirem suficientemente aptos à participação nas aulas em português e à produção textual em língua portuguesa. Por tal razão, neste ano de 2023, o curso de redação Redactum está sendo organizado para iniciar no segundo semestre letivo com cotas específicas para migrantes e refugiados.

Cada uma dessas ações, brevemente apresentadas, conta com suas próprias características, formas de execução, público-alvo e especificidades. Apesar de suas notórias diferenças, há um elemento aglutinador em comum: o papel e a importância do curso para os envolvidos na desconstrução de estereótipos relacionados à língua e à cultura do outro. São ações que, repetimos, em uma epistemologia complexa, contam com a conscientização plurilíngue e a educação crítica como “condições iniciais” para uma sociedade mais fortemente balizada pelo acolhimento linguístico e pelo respeito ao outro, rompendo gradualmente com a lógica dos discursos de ódio e xenofobia.

Considerações finais

Considerando tanto o movimento migratório de cidadãos venezuelanos em Roraima quanto a necessidade de maior visibilidade para identidades de comunidades linguísticas vulneráveis e/ou minorizadas no Brasil, o presente estudo, de caráter qualitativo e analítico, teve como objetivo geral evidenciar as ações de acolhimento linguístico e humanitário que têm sido desenvolvidas por universidades públicas do estado roraimense, para desconstruir estereótipos relacionados às diferentes línguas e culturas que circulam nesse espaço multi/plurilíngue.

A partir do método arqueogenalógico, e com o respaldo teórico da Análise do Discurso, com contribuições de Foucault, em diálogo com a área de Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva, que abarca variados estudos de Políticas Linguísticas na atualidade, analisamos os discursos de ódio e de xenofobia que se caracterizam como formas de violação dos direitos humanitários e linguísticos

¹⁴ Uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFRR, sob a coordenação e orientação da profa. Dra. Martha Julia Martins.

¹⁵ Projeto de extensão vinculado ao Laboratório Imprimatur (LABIM), sob coordenação e orientação do prof. Dr. Alan Ricardo Costa. O foco do projeto Redactum é na preparação para a redação do Vestibular UFRR e do ENEM.

fundamentais, perpetuados, sobretudo, pelo dispositivo colonial, que ainda é uma triste realidade no Brasil.

No que concerne à análise discursiva, nos concentramos em comentários de notícias atuais das páginas UOL sobre migração de venezuelanos para o estado roraimense. Constatamos, a partir da referida análise, que os discursos xenofóbicos, preconceituosos e conservadores, e até mesmo de ódio, continuam sendo produzidos e publicados em canais de comunicação em massa, mesmo após o *boom* da migração venezuelana e após mudanças sociais drásticas, como aquelas resultantes da pandemia de Covid-19.

Em reação ao pensamento preconceituoso e xenofóbico que ainda encontra eco em determinados espaços sociais, é possível constatar que existem ações de acolhimento implementadas por instituições educacionais, sobretudo pelas universidades públicas. Tais instituições, fundamentais no trabalho de conscientização e recepção humanitária/linguística, efetivam projetos importantes para a desconstrução de estereótipos relacionados à língua e à cultura dos cidadãos venezuelanos, bem como para a valorização do estado roraimense como um território multi/plurilíngue.

A partir do breve panorama apresentado de projetos, entendemos que a UERR e a UFRR estão aumentando as ações de políticas linguísticas em perspectiva plurilíngue (Altenhofen, 2013) e decolonial (Zambrano; Reinoldes, 2021) para contribuir com o desenvolvimento do estado no que tange ao respeito aos direitos linguísticos das comunidades marginalizadas (Castelano Rodrigues, 2018). Em uma perspectiva complexa, acreditamos que tais ações podem servir como condição inicial para um “efeito borboleta”, ou “efeito dominó”, pois são projetos que poderão transformar realidades sociais a partir das pessoas envolvidas, sobretudo no que diz respeito ao combate à desinformação e à xenofobia, constantemente disseminadas por meio de discursos de ódio em Roraima.

Referências

ABREU, Ricardo Nascimento. Direito linguístico. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.) *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. pp. 111-122.

ALEIXO, Eriki; LIMA, Ariene dos Santos; AURELIANO, Ivo Cípio Aureliano. Mortes, invasões e garimpo em terras indígenas no estado de Roraima: entre mobilizações étnicas e conflitos sociais. *Vukkápanavo: revista Terena*, n. 3, pp. 13-36, nov. 2020.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; et al. (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 93-116.

ARAGÃO, Tainá; SANTI, Vilso Júnior. Somos Migrantes: o uso das redes sociais na produção midiática alternativa sobre a migração venezuelana em Roraima. *Aturá, Revista PanAmazônica de Comunicação*, v. 2, n. 1, pp. 136-156. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4627>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; BENTES, Thaisy. Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre a Libras e a LSV em Roraima. *Letra Magna (Online)*, v. 14, pp. 585-597, 2018.

BENTES, Thaisy; ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar. Migração e refugiados surdos em Roraima: experiências do Programa de Extensão MiSordo. *Revista Limiares: migração vista pelo Sul*, edição especial, pp. 104-108, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/revista-limiares-edicao-especial-2020/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, pp. 17-40, ago./dez. 2013.

CAMPOS, Luciene Lemos de; RODRIGUES, Luciano. Migrantes e migrações: entre a história e a literatura. Albuquerque: *Revista de História*, Campo Grande, MS, v. 3, n. 5, pp. 33-49, jan./jun. 2011.

CASTELANO RODRIGUES, Fernanda. A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 42, pp. 33-56, 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, Alan Ricardo. *Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância*. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul - RS, 2021.

COURTINE, Jean Jacques. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo, SP: EdUFSCar, 2009.

FERRÉS, Joan. *Televisão subliminar: socializando através de Comunicações Despercebidas*. Tradução Ernani Rosa e Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GREGOLIN, Maria Rosário. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. (org.) *Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: UFU, 2003.

GREGOLIN, Maria Rosário. *Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades*. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005, pp.1-18.

GREGOLIN, Maria Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. *Revista Moara*, Edição 43, Estudos Linguísticos, 2015, pp. 6-25.

LAVAREDA, Welton; NEVES, Ivânia. Deslocamento linguístico na história do português do Brasil: o processo de transmissão linguística irregular na Cabanagem. *Policromias - Revista de estudo do discurso, imagem e som*, v. 4, pp. 70-89, 2019.

- LAVAREDA, Welton; NEVES, Ivânia. *O governo da língua na Cabanagem: (des)encontros coloniais na Amazônia*. 2021. 182 f. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- LEFFA, Vilson. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, pp. 27-49, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jF5qwGfgjxrBKM6t8pYqs9s/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- LISBÔA, Flávia Marinho. *Língua como linha de força do dispositivo colonial: os Gavião entre a aldeia e a universidade*. 276f. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. do C. (org.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 255-270.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; et al. (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, pp. 117-134.
- MELLO, Yuri Araújo de. Análise do Discurso com Michel Foucault: pensar a Semiologia Histórica dentro dos estudos discursivos. *Revista Falange Miúda*, v. 5, 2020, pp. 11-25.
- MIGNOLO, Walter. Eurocentrism and coloniality: the question of de totality of knowledge. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality: concepts, analytic, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, pp. 194-210.
- MILESI, Rosita; COURY, Paula; ROVERY, Julia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. *Revista Aedos*, [S. l.], v. 10, n. 22, pp. 53-70, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/83376>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, Ivânia. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. *Moara*, Belém, v. 43, 2015, pp. 26-44.
- NEVES, Ivânia; GREGOLIN, Maria Rosário. A arqueogenealogia foucaultiana como lente para a análise do governo da língua portuguesa no Brasil: continuidades e rupturas. *Revista Moara*. Edição 58, Jan-Jul, 2021, pp. 1-25.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; CORRÊA, Ygor. Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; SILVA, Marina Morena dos; GOMES, Iran Felipe e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas Linguísticas: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; *et al.* (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, pp. 19-42.

RIBEIRO, Jocenilson. Xenofobia e Discurso de Ódio ao Estrangeiro no Espaço de Enunciação da Tríplice Fronteira (Argentina-Brasil-Paraguai). In: LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X.; FREITAG, R. M. K. (org.) *Processos Psicossociais de Exclusão Social*. São Paulo: Blucher, 2020, pp. 263-292.

SILVA, Marcus Vinícius da. *Dispositivo Colonial e Ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes*. Araraquara, SP. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023, 269 p.

SOUZA, Elany Almeida; REBELATO, Júlia Marques. Imigrantes no Brasil - discursos de ódio e xenofobia na sociedade da informação: como atribuir uma função social à internet? *Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias*, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2015, pp. 74-97.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. *Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. 2021. 226 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Español como lengua de migración en Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales. *XI Congresso Brasileiro de Hispanistas. Anais*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72670>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; REINOLDES, Marina. Reflexões sobre políticas de línguas e decolonialidade em contexto de migração forçada. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (org.) *Português como Língua Adicional em uma perspectiva Indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes*. Campinas: Pontes, 2021. p. 195.

DO CONDICIONAMENTO CONTEXTUAL AO FRAGMENTO DE SINAL: UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO DE PRONÚNCIA EM INTERAÇÕES ESPONTÂNEAS E ENTREVISTAS EM LIBRAS

FROM CONTEXTUAL CONDITIONING TO SIGNAL FRAGMENT: AN ANALYSIS OF PRONUNCIATION VARIATION IN SPONTANEOUS INTERACTIONS AND INTERVIEWS IN LIBRAS

Elton John de Almeida Silva¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivos identificar e descrever quais são os tipos de variação de pronúncia que predominam nas produções discursivas de usuários da variante da língua brasileira de sinais utilizada na cidade de Fortaleza, além de investigar como os aspectos linguísticos e contextuais influenciam a variação articulatória nesses sujeitos. Para isso foram analisados quatro vídeos correspondendo aos gêneros textuais interações espontâneas entre surdos e entrevista em Libras, selecionando-se os elementos linguísticos que apresentam variação articulatória, nos parâmetros dos sinais, mas que não acarretam implicações semânticas ao discurso. Esses dados foram analisados com base em autores como Xavier e Barbosa (2013, 2014), Xavier (2016, 2019), Quadros (2004), Liddell (2003), Liddell e Johnson (1989) e Nilsson (2007). Os resultados apontam que a alteração de localização, a mudança de configuração de mão e a variação no número de mãos, são os fatores variacionistas que apresentaram maior ocorrência nos dados analisados. Sendo que o condicionamento contextual se mostrou como elemento de maior influência nas variações linguísticas encontradas em contextos, essencialmente, espontâneos. Também se constatou que o fragmento de sinal, pode apresentar um alto grau de ocorrência, em gêneros textuais de caráter opinativo e que pode se constituir como um elemento de condicionamento fonético e influenciar a variação articulatória nos sinais, quando ocorre com itens lexicais bimanuais.

PALAVRAS-CHAVE: Variação de pronúncia. Condicionamento fonético e extralingüístico. Fragmento de sinal. Língua brasileira de sinais.

ABSTRACT

The present study aims to identify and describe which types of pronunciation variation predominate in the discursive productions of users of the variant of Brazilian sign language used in the city of Fortaleza, in addition to investigating how linguistic and contextual aspects influence articulatory variation in these subjects. For this, four videos were analyzed corresponding to the textual genres spontaneous interactions between deaf people and interview in Libras, selecting the linguistic elements that present articulatory variation, in the parameters of the signs, but that do not entail semantic implications to the speech. These data were analyzed based on authors such as Xavier and Barbosa (2013, 2014), Xavier (2016, 2019), Quadros (2004), Liddell (2003), Liddell and Johnson (1989) and Nilsson (2007). The results point out that the alteration of location, the change of hand configuration and the variation in the number of hands are the variational factors that presented the highest occurrence in the analyzed data. Contextual conditioning proved to be the most influential element in linguistic variations found in essentially spontaneous contexts. It was also found that the sign fragment can present a high degree of occurrence in textual genres of an opinionated nature and that it can constitute an element of phonetic conditioning and influence the articulatory variation in the signs, when it occurs with bimanual lexical items.

KEYWORDS: Pronunciation variation. Phonetic and extralinguistic conditioning. Signal fragment. Brazilian sign language.

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), eltonjohn@ufc.br, <https://orcid.org/0000-0002-3182-1050>.

1. Introdução

A variação linguística é um fenômeno que ocorre em qualquer língua natural e sua abrangência pode abarcar diversos aspectos linguísticos, tais como fonéticos, fonológicos ou lexicais do idioma. Assim, os usuários de uma língua podem apresentar variações de pronúncia, de vocabulário e de outros aspectos relacionados a fatores morfológicos, sintáticos e discursivos, dependendo de sua localização geográfica, de sua faixa etária, de sua classe social, do grau de formalidade das interações ou de outros elementos extralinguísticos que condicionam suas produções discursivas.

Quando nos referimos às línguas sinalizadas, estes aspectos também são válidos. Uma vez que essas línguas também sofrem condicionamentos de fatores contextuais, discursivos e articulatórios, que são essenciais na variação linguística dos usuários de uma língua. No caso específico da língua brasileira de sinais (Libras), pesquisadores como Xavier e Barbosa (2014) mostram que a variação linguística é uma realidade bastante frequente nesta língua, podendo se manifestar entre usuários diferentes ou na produção discursiva de um mesmo indivíduo. Assim, ao descreverem ocorrências de variação linguística nesta língua, os dois autores mostram que um mesmo item lexical pode apresentar diferentes formatos de mão (Configuração de mão), ser realizado em pontos diferentes do corpo e do espaço de sinalização (Localização), estar voltado para uma direção diferente da qual, normalmente, é utilizada para a produção do sinal (Orientação), ser realizado com um movimento diferente do qual geralmente é produzido ou apresentar uma alteração no número de mãos com as quais é articulado, sem que essas alterações acarretem oposições semânticas, nas diferentes ocorrências do item lexical.

Xavier e Barbosa (2014) chamam esse tipo de variação linguística de *variação na pronúncia dos sinais*, remetendo às diferentes formas que os itens lexicais, das línguas sinalizadas, podem assumir nas produções linguísticas dos usuários, sem que haja implicações para o significado dos lexemas.

Os citados autores mostram ainda que estas variações articulatórias dos sinais podem ser desencadeadas por fatores que envolvem desde condicionamentos linguísticos, situacionais, a elementos estilísticos e características sociais inerentes aos usuários da língua.

O foco do presente estudo, no entanto, está centrado nos dois primeiros tipos de condicionamento: o linguístico e o situacional (contextual). Assim, tem-se como objetivos identificar e descrever quais são os tipos de variação de pronúncia que predominam nas produções discursivas de usuários da variante linguística da Libras utilizada na cidade de Fortaleza. E também analisar os condicionamentos linguísticos e contextuais que influenciam a variação de pronúncia nesses sujeitos.

O conteúdo para a análise deste estudo foi escolhido com base no referencial teórico que aponta que as interações espontâneas e a maior intimidade entre os interlocutores favorecem a ocorrência de variação linguística (Hoopes, 1998; Xavier; Barbosa, 2014). Assim, selecionamos o material correspondente aos gêneros textuais *interações espontâneas* e *entrevistas em Libras*, presentes em registros de vídeos disponíveis na plataforma de domínio público *Youtube*. O material contém interações discursivas entre sinalizadores nativos da Libras (surdos) e também um usuário fluente nesta língua (um intérprete ouvinte), todos residentes na capital cearense.

Para a análise inicial do material tomou-se como base autores como Xavier e Barbosa (2013, 2014), Xavier (2016, 2019), Diniz (2010) e Quadros (2004). O estudo, no entanto, deparou-se com a ocorrência de um tipo de variação articulatória não descrita na fundamentação teórica inicial. No sentido de que alguns indivíduos permaneciam com uma das mãos *parada no ar* (em geral a mão não-dominante) enquanto produziam sinais com a outra mão. Desta forma, mostrou-se necessário a ampliação do referencial teórico, pois, embora essa *mão flutuante* não apresentasse consequências semânticas para o discurso, ela, em alguns casos, influenciava alterações na pronúncia dos sinais contíguos, especialmente, no que se refere ao número de mãos com os quais estes sinais eram articulados.

Liddell (2003) e Liddell e Johnson (1989) caracterizam essa *mão flutuante*, que não apresenta implicações semânticas ao discurso, como sendo um caso de *fragmento de sinal*. Este elemento, segundo esses autores, seria comum quando um sinal produzido com apenas uma mão (sinal monomanual) vem após um item lexical produzido com ambas as mãos (sinal bimanual). Isso ocorreria porque, segundo Liddell (2003), embora a mão não-dominante do sinal bimanual precedente não seja necessária para a articulação do sinal seguinte (monomanual), ela preserva a configuração de mão do sinal anterior, no espaço de sinalização, em vez de retornar à sua posição de repouso.

A análise dos dados, no entanto, mostra que as características de alguns dos *fragmentos de sinais*, encontrados no *corpus*, apresentam especificidades que vão além das descritas por Liddell (2003) e Liddell e Johnson (1989), ocorrendo com sinais bimanuais e influenciando variações na pronúncia desses itens lexicais.

Nas próximas seções apresentamos as etapas de desenvolvimento, os dados do estudo e sua respectiva análise. Assim, a próxima parte é dedicada às considerações metodológicas acerca dos critérios de seleção do *corpus*, da coleta dos dados, bem como à apresentação de informações referentes aos sujeitos participantes da pesquisa. A terceira parte traz a apresentação e a análise dos dados, mostrando um inventário sucinto do número de ocorrências de variação linguística, encontradas no *corpus*, além de analisarmos elementos de variação de pronúncia dos sinais a partir da descrição de suas ocorrências. As considerações finais do estudo constituem a quarta e última parte.

2. Metodologia

O *corpus* selecionado para este estudo é composto por 4 (quatro) vídeos extraídos da plataforma de domínio público *Youtube*², dois deles correspondendo ao gênero textual *interação espontânea/informal entre surdos* e os outros dois ao gênero *entrevista em Libras*. Este referido material corresponde a um total de vinte minutos e quatorze segundos de gravações.

O primeiro critério de seleção utilizado para a escolha do *corpus* foi apresentar a variante da Libras utilizada na cidade de Fortaleza. Assim, foi utilizado o motor de busca da plataforma *Youtube*, pesquisando-se pelo termo *Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)*. A partir dos resultados

² Na época de realização da pesquisa, os quatro vídeos selecionados estavam disponíveis nos *links* a seguir, apresentando status de domínio público: <https://youtu.be/7Fi7ZFv1-PY>; <https://youtu.be/0TZq7wI5a1U>; <https://youtu.be/GJSdeGpe2hA>; <https://youtu.be/hPB9c7F-bCY>.

Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras obtidos, ampliou-se a pesquisa analisando-se os demais vídeos, em Libras, publicados nos perfis dos usuários da plataforma, listados no resultado da busca.

A filtragem desse material tomou como base a hipótese do referencial teórico que aponta que interações espontâneas e a familiaridade entre os interlocutores favorecem a ocorrência de variações linguísticas (Hoopes, 1998; Xavier; Barbosa, 2014), Assim, selecionou-se o material pertencente a um gênero informal (*interações espontâneas/informais entre surdos*) e a outro mais formal (*entrevistas em Libras*).

Os vídeos selecionados foram então extraídos da plataforma *Youtube*, através de *Download*, com o auxílio do aplicativo *a tube cach*, passando-se então à etapa de tratamento do material, com uma revisão minuciosa dos conteúdos, utilizando-se a funcionalidade de redução de velocidade de exibição dos quadros, com *Software* de visualização de vídeo *VLC media player*.

A análise do *corpus* priorizou a busca por ocorrências de variação linguística que não acarretam modificações semânticas dos itens lexicais, ou seja, casos que se configuram com o que Xavier e Barbosa (2014) chamam de *variação na pronúncia dos sinais*. Os itens lexicais e sintáticos, que preenchiam tal requisito, foram registrados, inicialmente, através de mecanismos captura de tela (*print*), contendo imagens fotográficas com os quadros extraídos dos vídeos, para facilitar a identificação e análise das ocorrências. Para a utilização deste material, como exemplo ilustrativos, no corpo do presente texto, no entanto, tais itens foram transcritos para a escrita de sinais SignWriting – SW (Nobre, 2011), com suas respectivas notações em língua portuguesa (Felipe; Monteiro, 2007). Esta transcrição fez-se necessária uma vez que os dados do estudo são constituídos por conteúdos de imagens em movimento e a escrita de sinais SW permite minimizar a perda de elementos significativos que ocorrem quando os dados são apresentados utilizando-se apenas registros fotográficos simples.

Os dados obtidos no *corpus* foram analisados, inicialmente, com base no referencial teórico adotado (Xavier; Barbosa, 2013, 2014; Xavier, 2016, 2019), que previa a existência de cinco categorias de variação articulatória: a) alteração na configuração de mão; b) mudança na localização do sinal (*Redução*); c) diminuição no número de mãos para a realização do sinal (*Simplexificação*); d) modificação no movimento do sinal; e e) alteração na orientação convencional da mão. A análise do *corpus*, no entanto, mostrou a existência de um novo elemento envolvido nas ocorrências de variação de pronúncia dos sinais, exigindo-se, assim, a ampliação do referencial teórico para analisar adequadamente o novo elemento variacionista. Tal elemento era caracterizado pela permanência da mão não-dominante, de um sinal anterior, no momento de produção de um novo sinal. Recorreu-se então aos conceitos de *fragmento de sinal* (Liddel, 2003; Gabarró-Loópez; Meurant, 2013) para a análise da referida ocorrência, que não gerou uma nova categoria de variação linguística, mas se caracterizou como um condicionante variacionista.

No que se refere às características do material utilizado no *corpus*, os dois primeiros vídeos analisados foram registrados pelos próprios interlocutores, em um passeio a lugar público³ (*vídeo 1*,

³ O registro do *vídeo 1* inclui o deslocamento de ônibus do participante D.I., com outras duas amigas surdas, e o encontro deles com outros amigos e colegas de classe surdos, na parada de ônibus e no interior de um *Shopping Center*. Contextos comunicativos estes que colocavam os interlocutores na presença de outras pessoas (transeuntes) que não eram surdas.

11 min. 32 seg.) e em uma confraternização no ambiente escolar⁴ (*vídeo 2*, 2 min. 58 seg.), em uma instituição pública de ensino bilíngue na cidade de Fortaleza. Nessas duas situações, o participante identificado como D.I., no quadro 1, abaixo, segurava o dispositivo de gravação (um aparelho de telefone celular) para realizar os registros de sua própria sinalização e de seus interlocutores. Já os vídeos da modalidade *entrevista* foram registrados por uma terceira pessoa, que não aparece nos registros de filmagem, e também foram realizados nas dependências da citada escola bilíngue⁵ (*vídeo 3*, 3 min.) e de uma instituição especializada em apoio aos surdos na capital cearense⁶ (*vídeo 4*, 3 min. 55 seg.).

Os dados extraídos do *corpus* selecionado contemplam a sinalização de 8 (oito) sujeitos, em faixas etárias que variam de 15 e 35 anos e com grau de escolarização que vai da segunda etapa do ensino fundamental ao ensino superior. Como podemos ver no quadro resumo abaixo:

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa

NOME	SEXO	STATUS LINGUÍSTICO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE	CONTEXTO COMUNICATIVO
D.I.	masculino	Surdo sinalizante	17	3º ano ensino médio	Participava de confraternização em ambiente escolar (<i>vídeo 2</i>), segurando um celular para gravar sua sinalização e a interação com outros colegas surdos, além de consumir alimentos em alguns momentos de sinalização.
B.R.	feminino	Surda sinalizante	17	3º ano ensino médio	Participava de confraternização em ambiente escolar (<i>vídeo 2</i>) e segurava um alimento, enquanto sinalizava para seu colega de classe surdo.
S.I.	feminino	Surda sinalizante	17	3º ano ensino médio	Participava de confraternização em ambiente escolar (<i>vídeo 2</i>) enquanto sinalizava para seu colega de classe surdo.
S.N.	feminino	Surda sinalizante	17	3º ano ensino médio	Participava de confraternização em ambiente escolar (<i>vídeo 2</i>) e segurava um alimento enquanto sinalizava para seu colega de classe surdo.
S.D.	feminino	Surda sinalizante	17	3º ano ensino médio	Participava de confraternização em ambiente escolar (<i>vídeo 2</i>) enquanto sinalizava para seu colega de classe surdo.
C.C.	masculino	Surdo sinalizante	15	1º ano Ensino Médio	Entrevistado em Libras, no ambiente escolar, por um visitante (intérprete ouvinte) fluente na língua de sinais, com a presença de outros colegas de classe surdos, mas em uma situação formal de interação (<i>vídeo 3</i>)
M.R.	masculino	Surdo sinalizante	20	Ensino Fundamental incompleto	Entrevistado em Libras por um visitante (intérprete ouvinte) fluente em Libras, no ambiente de uma instituição de apoio aos surdos, em uma situação mais descontraída de interação. (<i>vídeo 4</i>)
N.C.	masculino	Intérprete ouvinte	35	Ensino Superior	Entrevistou os participantes C.C. e M.R. (<i>vídeo 3, 4</i>) em uma instituição de ensino bilíngue e em um centro de apoio aos surdos, respectivamente.

⁴ Este contexto comunicativo desenvolveu-se no interior de uma sala de aula, sendo possível observar no vídeo que todos os presentes são colegas de classe surdos.

⁵ O referido vídeo fora gravado no interior de uma sala de aula da instituição, com a presença de vários alunos surdos.

⁶ A interação comunicativa do vídeo desenvolveu-se em uma área externa, na lateral do pátio de recreação da referida entidade, com a presença de três pessoas, sendo possível, no entanto, perceber que havia outras pessoa longe.

3. Análise dos dados

O estudo identificou 35 (trinta e cinco) ocorrências de variação articulatória nos sinais do *corpus* analisado. Deste total, 18 (dezoito) ocorrências correspondem a *variação de pronúncia nos sinais* (Xavier; Barbosa, 2014), nas categorias: mudança na configuração de mão; alteração na localização do sinal; diversificação do movimento; permutação na orientação da mão; e alteração no número de mãos. Os 17 (dezesete) casos restantes referem-se a ocorrências de *fragmento de sinal* (Liddel, 2003). A análise mostrou, no entanto, que apenas 1 (um) desses casos apresentou influência articulatória em um sinal contíguo, caracterizando-se como *variação de pronúncia*. Os gráficos 1 e 2 mostram a distribuição das ocorrências de variação de pronúncia nos dados do estudo, organizados por categoria variacionista e por gênero textual.

Gráfico 1: Categorias de variação de pronúncia.

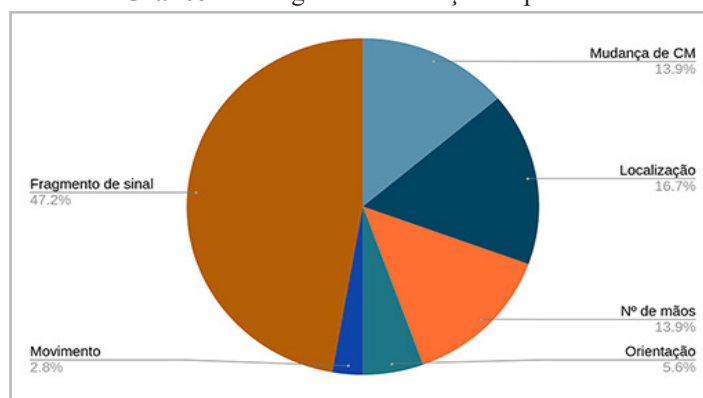
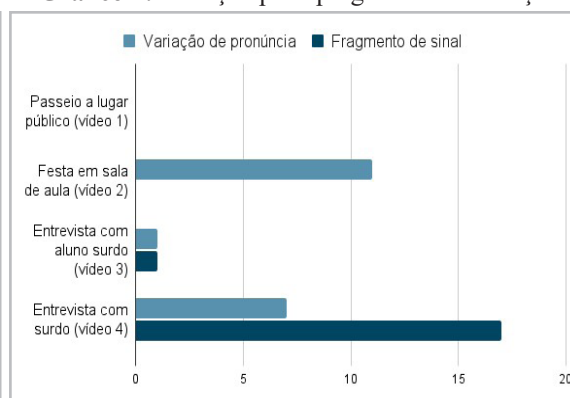


Gráfico 2: Variação por tipo/gênero de interação



Fonte: Elaboração do autor

3.1. Variação de configuração de mão

Foram encontrados nos dados três ocorrências de variação de Configuração de Mão (CM). Como se pode ver nas figuras 1a, 1b, 2a, 2b, 3a e 3b.

Figura 1a: Sinal de PESSOA com CM em “V”



Figura 1b: Formas de citação do sinal de PESSOA



Figura 2a: Sinal de HORRÍVEL com CM em formato de ‘D’



Figura 2b: Formas de citação do sinal de HORRÍVEL



Figura 3a: Sinal de INSCRIÇÃO com o polegar distendido

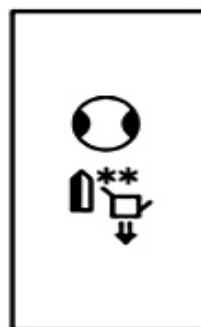
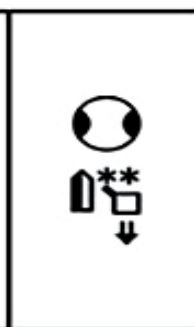


Figura 3b: Formas de citação do sinal de INSCRIÇÃO



Fonte: Elaboração do autor

Na figura 1a temos uma dupla variação na articulação do sinal de PESSOA, que apresenta uma *configuração de mão* com o formato da letra ‘V’ – na Libras – contrastando com as configurações mais convencionais em ‘P’ ou com o dedo médio flexionado, como mostrados na figura 1b. Também se percebe que a *orientação* convencional do sinal aparece alterada: à medida em que a palma da mão está voltada para o lado esquerdo, ao invés de apontar para trás, como nos exemplos mais corriqueiros do sinal, representados na figura 1b.

No caso específico da ocorrência da figura 1a, o item lexical foi extraído de um contexto de interação comunicativa ocorrido em uma comemoração festiva realizada em sala de aula, ou seja, de uma situação comunicativa informal, na qual o sinalizador principal (Identificado como D.I. no *quadro 1*) possuía bastante familiaridade com seus interlocutores, tecendo comentários e fazendo perguntas a seus colegas sobre os acontecimentos do referido evento social.

Esse contexto situacional foi responsável por inúmeras outras ocorrências de variações de pronúncias dos sinais, tanto por parte do sinalizador principal D.I. como de suas interlocutoras S.I., B.R., S.N. e S.D. Pois a situação vivenciada (uma comemoração na qual também havia comida e bebida) acarretava dificuldades para a articulação dos sinais por parte dos interlocutores – *condicionamento contextual* – gerando alterações na produção dos sinais. Especialmente devido ao fato de que o sinalizador principal D.I. segurava o dispositivo de gravação (um aparelho de telefone celular) com uma das mãos, para gravar a si mesmo e a seus colegas, enquanto sinalizava com a outra mão. Seus interlocutores, em geral, também estavam com uma das mãos ocupadas segurando comida ou bebida. Situações essas que interferiam, essencialmente, na articulação de sinais produzidos com ambas as mãos, o que não é o caso do sinal da figura 1a (PESSOA), que é articulado na Libras apenas com uma das mãos. Assim, devemos procurar a motivação variacionista, encontrada neste sinal da figura 1a, em outros fatores que favoreçam a alteração na configuração de mão (CM).

Hoopes, 1998 e Xavier e Barbosa, 2014 apontam que a ocorrência de variação na CM, em geral, é influenciada por fatores extralinguísticos. Neste sentido, o primeiro autor, ao fazer uma pesquisa com participantes usuários da Língua Americana de Sinais (ASL), aponta que a variação da configuração de mão é favorecida pela *maior ou menor intimidade dos sinalizadores com seus interlocutores*. Dessa forma, ele mostra que a maior ocorrência na distensão do dedo mínimo, na produção dos sinais da ASL, ocorre quando há uma maior familiaridade entre os interactantes. Caso este que se coaduna com a sinalização espontânea presente na situação da figura 1a, em análise, na qual o participante D.I. encontrava-se em um ambiente descontraído, na presença apenas de colegas de classe surdos com os quais possuía intimidade e tinham sua mesma faixa etária.

Já no que se refere ao caso da figura 2a, encontrada na interação comunicativa da sinalizadora S.N., há uma alteração na configuração de mão do sinal de HORRÍVEL, realizado com uma CM em formato da Letra ‘D’ – na Libras. Esta variação é desencadeada por um *condicionamento contextual*, no caso, um impedimento articulatório que interferiu na produção do referido sinal.

Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras

Nesse ponto é importante lembrar que os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos. Mas, também os movimentos do corpo e da face podem desempenhar funções linguísticas essenciais à transmissão de sentido (Quadros; Karnopp, 2004). Assim, em situações nas quais algum desses articuladores esteja submetido a um impedimento físico, serão desencadeadas alterações na produção de itens lexicais por parte do sinalizador.

Essa situação, de condicionamento contextual/articulatório, é exatamente o que acontece no exemplo da figura 2b, pois a sinalizadora S.N. segurava um alimento (um biscoito) com a mão que articulou o sinal de HORRÍVEL. Neste contexto, devido a mão estar ocupada segurando um objeto, só foi possível distender um dos dedos (o dedo indicador) para produzir o sinal desejado. Mas é bom notar que, embora a mão esteja com um formato não-usual, para aquele sinal, a participante S.N. mantém os demais parâmetros linguísticos próprios àquele item lexical – no caso, a localização, a orientação, o movimento e a expressão facial – e isso serve como guia para que seu interlocutor construa ou recupere o significado pretendido pelo emissor. Nesse contexto, de interpretação do significado, o tópico discursivo e os conhecimentos contextuais e situacionais, também, atuam para efetivar a compreensão daquele elemento que, em um primeiro momento, apresenta características incomuns, mas que pode ser plenamente compreendido, através das informações contextuais e linguísticas que se dispõe na situação de interação comunicativa.

Passando-se, agora, ao caso da figura 3a, encontrada na sinalização do participante M.R., temos a ocorrência de uma variação de configuração de mão representado pela distensão do polegar, na realização do sinal de INSCRIÇÃO, em comparação ao sinal de citação para este item lexical (figura 3b), no qual não se verifica a distensão deste dedo lateral. O exemplo da figura 3a, no entanto, não apresenta condicionamentos contextuais que determinem restrições articulatórias e nem condicionamentos linguísticos, como apontados por Battison, Markowicz e Woodward (*apud* Xavier; Barbosa, 2014, p. 377) que apontam a influência do sinal subsequente ou a presença de movimento de girar o pulso como elementos favorecedores deste tipo de variação na distensão do polegar, nos sinais da ASL.

Um ponto importante a ser ressaltado é que se observou uma alternância na utilização das duas formas linguísticas, apresentadas acima (figura 3a e 3b), ao longo da produção discursiva do próprio sinalizador em questão. O contexto do qual estes exemplos foram extraídos diz respeito a uma entrevista em Libras, na qual M.R., que produziu os exemplos analisados, demonstrou um alto grau de entrosamento com o interlocutor (entrevistador) identificado como N.C., mesmo sendo a primeira vez em que ambos se encontraram. Este entrosamento agregou à entrevista um caráter descontraído com interações informais.

Outro exemplo de variação também extraído do mesmo sinalizador M.R. refere-se ao sinal de BOBAGEM, o qual apresenta uma alteração do *movimento da mão*, que deveria apresentar um movimento circular e repetitivo, na altura da testa (figura 4b), ao invés do movimento vibratório da mão, oscilando com uma semi rotação do pulso. Como podemos ver na figura 4a.

Figura 4a: Sinal de BOBAGEM com movimento vibratório

Figura 4b: Forma de citação do sinal de BOBAGEM



Fonte: Elaboração do autor

Neste caso, em analogia com o exemplo da figura 3a, não houve restrições contextuais ou linguísticas que influenciassem a variação na articulação dos sinais, devendo, então, sua motivação estar relacionada a aspectos extralinguísticos, tais como o grau de formalidade da interação ou a outros elementos não abordados neste estudo, tais como o grau de escolaridade do enunciador, sua faixa etária, entre outros aspectos, citados por Xavier e Barbosa (2014).

3.2. Redução: a mudança do local de articulação

Liddell e Johnson (1989) chamam de *redução* os casos em que há uma alteração na posição original de um sinal. Assim, esses casos podem abranger situações nas quais um item lexical, que é realizado, normalmente, em uma localização mais alta, é produzido em um ponto mais baixo do espaço de sinalização ou do corpo. Mas também engloba casos nos quais os sinais, que apresentam uma localização na parte central na face, são realizados em pontos mais laterais do rosto. (Liddell; Johnson, 1989; Xavier; Barbosa, 2014).

Liddell e Johnson (1989) mostram que, na ASL, há uma tendência de ocorrência de casos de *redução*, no processo de evolução diacrônica daquela língua de sinais, desencadeadas por possíveis tentativas dos usuários de melhorar a acuidade visual dos itens lexicais, mas os dois autores norte-americanos também mostram que elementos contextuais, como o grau de formalidade das interações, podem estar presentes neste processo. Assim, Xavier e Barbosa (2014) enfatizam que, para aqueles dois, a *redução* é um processo bastante comum nas *interações informais*. O que mostra que ela seria influenciada, essencialmente, por fatores extralinguísticos.

Na figura 5, abaixo, encontramos o sinal de ENSINO⁷ [ensino médio] sendo realizado na lateral do peito, e não na parte superior do ombro, como é costumeiro para este item lexical. Neste caso específico, não houve restrição articulatória ou condicionamento linguístico que motivasse essa alteração, podendo sua ocorrência estar associada a outros fatores, como o cansaço do sinalizador ou informalidade da sinalização (Xavier; Barbosa, 2014), uma vez que esta ocorrência foi extraída

⁷ Para maiores detalhes sobre a utilização dos elementos gráficos presentes nesta notação de sinais da Libras para a língua portuguesa, ver Felipe e Monteiro (2006).

Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras da entrevista em Libras que apresentava um caráter informal e o sinalizador N.C. – entrevistador/ intérprete ouvinte – possui formação em nível superior na área de Letras Libras. Caso semelhante a este é encontrado na figura 6, a seguir, na qual constatamos a elevação do sinal de INTÉRPRETE a uma posição mais alta do que a convencional, sem motivação aparente, desta vez na sinalização do interlocutor surdo M.R., no vídeo da mesma entrevista. Neste caso, porém, também houve uma alteração na *orientação do sinal*, que passou a apresentar as duas mãos posicionadas no plano vertical, como podemos ver na primeira imagem da figura 6.

Figura 5: Sinal de ENSINO^MÉDIO realizado na lateral do peito e na posição convencional. Na segunda imagem em sua forma de citação.

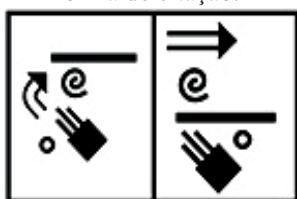


Figura 6: Sinal de INTÉRPRETE em posição mais alta e com orientações de mão diferentes e em sua forma de citação, na segunda imagem.

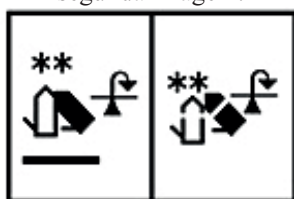
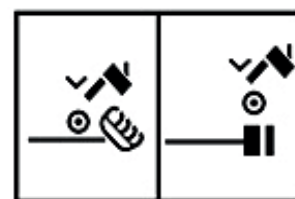


Figura 7: Sinal de BRINCAR em posição mais alta e com assimetria das mãos. Na segunda imagem em sua forma de citação.



Figura 8: Sinal de 2sCHAMAR sendo realizado no pulso e em sua forma de citação, na segunda imagem.



Fonte: Elaboração do autor

Já a figura 7, que apresenta um sinal encontrado na interação discursiva da participante S.I. com o interlocutor D.I., apresenta um deslocamento para cima do sinal de BRINCAR, alocando-o à altura do rosto/testa. Esse tipo de *redução*, vai de encontro ao que dizem Xavier e Barbosa (2014) sobre as motivações contextuais para a ocorrência desse fenômeno de variação de pronúncia. No caso em análise, a elevação do sinal ocorre para promover uma melhor acuidade visual por parte do interlocutor. Pois, no contexto da figura 7, ambos os interlocutores se encontravam distantes e em um ambiente movimentado, o que impedia a visualização adequada de sinais realizados em posições mais baixas. Note-se que também houve uma alteração na *configuração de mão* utilizada no sinal (mão esquerda, da primeira imagem da figura 7) gerando uma assimetria entre as configurações duas mãos, se comparada com a forma de citação do sinal na segunda imagem da mesma figura.

No exemplo da figura 8, temos outra ocorrência de *redução* condicionada por elementos contextuais. Neste caso, o sinal de 2sCHAMAR_{3s} [chame] é realizado na parte inferior do pulso, pela participante B.R., por impossibilidade de a sinalizadora girar o braço para realizá-lo no dorso da mão, uma vez que segurava um copo no momento da interação e poderia derramar a bebida caso girasse a mão⁸. Um claro exemplo de condicionamento articulatório motivado por indisponibilidade de uma das mãos, que tanto pode influenciar variação na localização, como no número de mãos com o qual o sinal é realizado. No caso específico do sinal de CHAMAR, apesar de ele ser bimanual,

⁸ Neste contexto percebe-se que se fosse um outro objeto, a sinalizadora poderia ter articulado o sinal utilizando a forma convencional.

as configurações das duas mãos envolvidas não são idênticas (espelhadas). Assim, a influência do condicionamento contextual tende a recair sobre o parâmetro *localização*, uma vez que o referido sinal pertence ao grupo de itens lexicais bimanuais assimétricos, que utilizam a mão não-dominante como apoio (localização) para a articulação do sinal. Mas é importante notar que a variação articulatória, também, poderia ter recaído sobre o parâmetro *arranjo de mãos* – número de mãos (Klima; Bellugi, 1979; Xavier; Barbosa, 2014), promovendo queda da mão não-dominante ou a não utilização de outro apoio corporal para a articulação do sinal. Ou seja, simplesmente, realizando o item lexical no “ar” (no espaço de sinalização), sem o convencional apoio articulatório.

3.3. Simplexificação: uma mão a menos

Segundo Xavier e Barbosa (2014, p. 379), Stokoe e Friedman listam alguns dos aspectos que podem influenciar a alteração na produção de um sinal, levando os sinalizadores a articulá-los apenas com uma das duas mãos. Esses fatores envolveriam elementos de cunho extralinguístico, tais como “a informalidade, o cansaço, a indisponibilidade de uma das mãos (por exemplo, quando uma das mãos está segurando um objeto)”. Esse fenômeno é classificado por Xavier e Barbosa (2013) como sendo exemplo de *Simplexificação sem efeito semântico*. Ou seja, quando a redução do número de mãos não influencia uma modificação no significado do sinal.

Segundo esses dois autores, *Simplexificação* também pode ser motivada por um *condicionamento fonético*, no sentido de que a produção de um sinal pode sofrer a influência do número de mãos com o qual os sinais adjacentes são produzidos. Dessa forma, uma mesma pessoa pode apresentar variação na utilização de um mesmo sinal, articulando-o com uma ou duas mãos, por influência dos itens lexicais que vem antes ou depois de um determinado sinal em suas produções discursivas (Xavier; Barbosa, 2013).

Neste contexto, em que os sinais passam a ser produzidos apenas com uma mão (*simplexificação*), por influência dos sinais próximos, os dois autores supracitados, ainda propõem mais dois tipos de classificação: a *assimilação progressiva*, quando a influência é exercida pelo sinal precedente, e a *assimilação regressiva*, quando o sinal subsequente é que exerce tal influência.

Ao analisarmos os dados observamos a ocorrência dos dois macrotipos de *simplexificação*, apresentados acima: um condicionado por elementos extralinguísticos e outro influenciado por aspectos fonéticos. Na figura 9, abaixo, encontramos um exemplo do primeiro caso, no qual o sinalizador D.I. realiza o sinal de CHATO apenas com uma mão, por não dispor da outra no momento do discurso, uma vez que segurava o aparelho de telefone celular para a gravação do vídeo. Caso análogo, também, acontece na figura 10, na qual o mesmo participante D.I. realiza sinal de COMO^{INTERROGAÇÃO} [como?] apenas com uma das mãos, por estar com a outra mão impedida de articular, pois segurava o celular para a gravação. Vale ressaltar que, no caso da figura 9, também houve uma elevação na posição convencional do sinal (*redução*), que passou a ser realizado acima do ombro, também motivado por condições contextuais, pois o sinal não seria captado pelo dispositivo de gravação caso fosse realizado em uma posição mais baixa.

Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras

Figura 9: Sinal de CHATO, com apenas uma mão e em sua forma de citação.

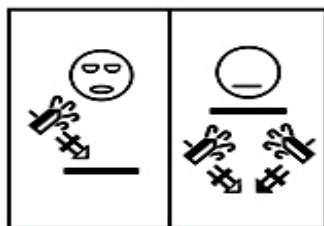


Figura 10: Sinal de COMO^{INTERROGAÇÃO}, com apenas uma mão e em sua forma de citação.

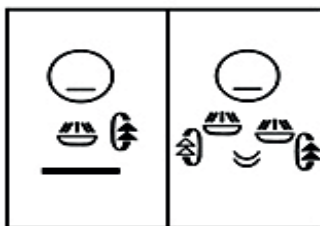
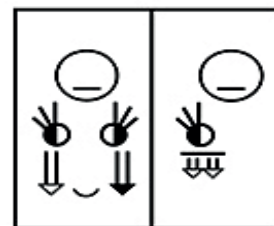


Figura 11: Sinal DEUS_{3S} ABENÇOAR_{2S}



Figura 12: Sinal CERTEZA com duas e com uma mão



Fonte: Elaboração do autor

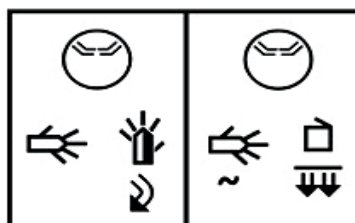
Já nos exemplos das figuras 11 e 12, acima, encontramos uma ocorrência do segundo caso de *simplexificação* citado anteriormente, no qual o contexto fonético é o responsável por influenciar a variação no número de mão com o qual um sinal é produzido (*condicionamento linguístico*). Na ocorrência da figura 11 temos o que Xavier e Barbosa (2013) chamam de *simplexificação por assimilação progressiva*, uma vez que, na frase DEUS_{3S} ABENÇOAR_{2S} [Deus o abençoe], o sinal de ABENÇOAR é articulado pelo interlocutor N.C. apenas com uma mão por influência direta do sinal antecedente – DEUS.

O mesmo condicionamento fonético determina a articulação do sinal de CERTEZA com uma ou duas mãos, na interação discursiva da participante S.D., representado na figura 12. O primeiro recorte dessa figura, mostra o sinal sendo realizado com duas mãos, por influência do sinal antecedente: MUDAR [MUDAR CERTEZA], Já o segundo recorte da figura traz o mesmo sinal sendo articulado apenas com uma mão, isso por conta da assimilação do número de mãos do item lexical precedente: NÃO^LIGAR / NÃO^ME^IMPORTAR [não ligo / não me importo], que era realizado apenas com uma mão. ou seja, um caso de *simplexificação por assimilação regressiva*, segundo Xavier e Barbosa (2013).

3.4. Fragmento de sinal: a mão que não repousa

Na figura 13, apresentamos mais uma ocorrência de variação articulatória extraída de uma das entrevistas que compõem o *corpus* do estudo, neste caso, ocorrida na sinalização do participante C.C. (*vídeo 3*). Na imagem encontramos a frase: LIBRAS PRECISAR [Precisa-se da Libras].

Figura 13:
LIBRAS PRECISAR



Fonte: Elaboração do autor

Ao observar a imagem, percebe-se que este exemplo apresenta um caso de *simplexificação*, à medida que houve uma alteração no número de mãos com o qual o sinal de PRECISAR é realizado – no caso apenas com uma mão, por influência do sinal anterior – LIBRAS. Porém, não podemos classificá-lo como *assimilação progressiva* (Xavier; Barbosa, 2013), pois, não houve assimilação do número de mãos do sinal anterior já que este é *bimanual*.

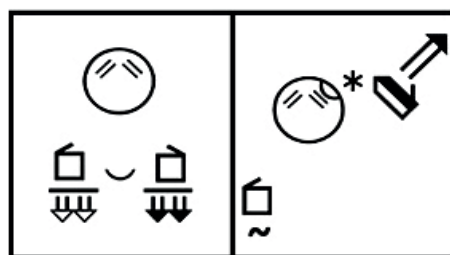
Neste ponto, devemos notar que também houve a ocorrência de um segundo elemento simultâneo, representado pela permanência da configuração da mão não-dominante do sinal anterior, no momento de realização do sinal seguinte – PRECISAR. Como se pode observar na segunda imagem da figura 13, em que a mão esquerda aparece aberta com os dedos espalmados – CM do sinal LIBRAS – e a mão direita apresenta um formato que representa a letra “a” na língua brasileira de sinais – CM do sinal PRECISAR.

O que se percebe, no entanto, é que, embora, essa articulação simultânea das configurações de mãos de dois sinais diferentes tenha influenciado uma variação linguística no novo sinal que está sendo articulado, a *CM persistente* parece não desempenhar nenhuma função semântica na oração.

Liddell (2003) classifica esse tipo de ocorrência como sendo um exemplo de *fragmento de sinal*. Uma vez que a CM do sinal anterior permanece *preservada* no sinal seguinte – mantém uma presença física no espaço de sinalização – sem haver nenhuma implicação semântica para o discurso. Porém, segundo o autor norte-americano, esses casos são comuns quando os usuários das línguas sinalizadas produzem um sinal de duas mãos (bimanual) e, em seguida, um sinal de uma mão (monomanual), uma vez que, segundo ele, a mão não-dominante pode manter a configuração do sinal anterior, de duas mãos, enquanto a mão dominante produz o sinal seguinte, monomanual (Liddell, 2003, p. 248). No caso específico da figura 13, no entanto, a ocorrência do fragmento de sinal aparece no momento da realização de um *sinal bimanual* e influencia uma variação linguística neste mesmo sinal. Fenômeno este não descrito nos casos abordados por Liddell, mas que se mostrou relevante para a variação de pronúncia dos sinais da Libras, quando ocorre com sinais bimanuais.

A pesquisa encontrou mais 15 (quinze) ocorrências de permanência da mão não-dominante no momento de realização de outros sinais, todos na sinalização do participante M.R. Como o exemplificado na figura 14:

Figura 14: PRECISAR PRINCIPAL [Precisa principalmente]



Fonte: Elaboração do autor

Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras

Neste exemplo, assim como nas demais ocorrências encontradas, na sinalização do participante M.R, não se verifica, no entanto, nenhuma influência do fragmento de sinal que determine variação articulação dos parâmetros linguísticos dos sinais que os acompanham. Pois, diferentemente do caso da figura 13, em que a permanência da CM da mão não-dominante determinou a variação do número de mão do sinal subsequente, nestes demais exemplos, de fragmento de sinal, o item posterior, de todos os itens sintáticos encontrados, é representado por um *sinal monomanual* – sinais realizados apenas com uma mão. Nestes casos, Liddell (2003) afirma que a mão dominante continua produzindo sinais normalmente, mesmo que a não não-dominante do sinal anterior se mantenha no espaço de sinalização.

Uma análise mais aprofundada, desses novos casos encontrados na pesquisa, é necessária, no entanto, para determinar se estes fragmentos de sinais possuem ou não implicações semânticas para o discurso ou, mesmo, se correspondem a algum outro aspecto linguístico das línguas de sinais, tais como a *manutenção do tópico discursivo* (Nilsson, 2007) ou se estão relacionados a marcadores de hesitação nestas línguas, no sentido de que se verificou que os fragmentos de sinais tendiam a aparecer no discurso, nos momentos em que o interlocutor M.R. parecia estar absorto refletindo sobre o conteúdo que estava sinalizando – o que já aponta para novos temas de pesquisa. O que se constatou, no entanto, é que o fragmento de sinal pode se caracterizar como um condicionante fonético, em contexto em que ocorre com sinais bimanuais.

Os dados também corroboram com a hipótese defendida pelo referencial teórico de que os contextos de interação informais favorecem a ocorrência de variações linguísticas. No entanto, também mostraram que o condicionamento contextual pode exercer uma maior influência nas variações de pronúncia dos sinais que outros fatores, nas interações essencialmente espontâneas. Além disso, também demonstraram que os *fragmentos de sinais* apresentam maior ocorrência em gêneros textuais de caráter mais formal e opinativo.

Considerações finais

Este estudo analisou os principais tipos de variação de pronúncia presentes em interações espontâneas e na modalidade entrevista em Libras, com usuários da variante da língua brasileira de sinais utilizada na cidade de Fortaleza. Os resultados mostraram a ocorrência de 6 (seis) categorias variacionistas, a saber: i) alteração de localização; ii) mudança na configuração de mão; iii) variação no número de mão; iv) permutação de movimento; v) inversão de orientação; e vi) fragmento de sinal. Dessas categorias, apenas as cinco primeiras caracterizam-se como elementos de *variação de pronúncia* (Xavier; Barbosa, 2014), ao promoverem alterações nos parâmetros linguísticos dos sinais, sem acarretar implicações semânticas a esses itens lexicais.

A análise desses casos de variação de pronúncia identificou uma predominância numérica nas ocorrências das três primeiras categorias apresentadas. Sendo que a *alteração de localização* e a *mudança na configuração de mão* demonstraram estar relacionadas a elementos extralingüísticos, sejam de caráter sócio-identitário, ou de condicionamentos articulatórios. Já a categoria *variação no número de mão* mostrou-se heterogênea em suas concorrências, estando relacionada tanto a elementos extralingüísticos/articulatórios como a condicionamentos fonéticos.

Neste contexto, a *alteração de localização* e a *variação no número de mão* apresentaram ocorrências em sujeitos de todas as faixas etárias e escolarização analisadas no estudo, também estando inter-relacionadas através do fator informalidade da interação comunicativa. A *mudança na configuração de mão*, por sua vez, demonstrou maior recorrência em faixas etárias inferiores a 20 (vinte) anos de idade, em sujeitos com escolarização que vai até o terceiro ano do ensino médio, em situações de interação informal com ou sem condicionamentos articulatórios. Podendo haver uma inter-relação entre o grau de formalidade das interações e opções estilísticas, próprias à faixa etária em questão, nos casos em que as *variações de pronúncia*, que envolvem a mudança na configuração de mão, não são decorrentes de condicionamentos articulatórios.

Quando se trata da sexta categoria identificada nos dados – fragmento de sinal – ela demonstrou pertencer a um grupo de condicionantes fonéticos que podem influenciar a variação de pronúncia dos sinais da Libras. A exemplo do parâmetro *arranjo de mãos* (número de mãos) com os quais os sinais adjacentes são articulados.

Dessa forma, o estudo identificou que, além dos *condicionamentos fonéticos* (número de mãos dos sinais adjacentes) e *extralinguísticos* (impedimento articulatório, grau de formalidade das interações e aspectos socioeconômicos dos indivíduos), o *fragmento de sinal* também é um elemento que pode influenciar a variação de pronúncia na Libras, quando ocorre concomitantemente a sinais bimanuais.

Os resultados do estudo também apontam que a familiaridade entre os interlocutores e as interações mais espontâneas e informais influenciam a ocorrência de variação de pronúncia – corroborando com a hipótese defendida pelo referencial teórico. Os dados analisados mostram, no entanto, que, nas interações essencialmente espontâneas, o *condicionamento contextual* – representado por impedimentos articulatórios – exerceu um peso maior nas variações de pronúncia dos sinais do que outros elementos extralinguísticos, como os apontados por Xavier e Barbosa (2014), ou por elementos estritamente fonéticos.

Também se observou que não houve nenhuma ocorrência de *fragmento de sinal* nos dados inerentes ao gênero textual *interação espontânea*. O referido elemento manifestou-se, exclusivamente, nas interações do gênero discursivo *entrevista em Libras*. O presente estudo não tinha como objetivo investigar as motivações para tal ocorrência, e isso já aponta para temas a serem desenvolvidos em pesquisas futuras. No entanto, observou-se que, quando o gênero textual *entrevista em Libras* apresentou um caráter mais informal, os exemplos de fragmentos de sinais alcançaram um número de 16 ocorrências (95% dos casos encontrados no estudo). O que reforça a ideia de que interações mais descontraídas favorecem a ocorrência desse tipo variação linguística (fragmento de sinal).

Esperamos que, ao final deste estudo, possamos ter contribuído para a área de descrição dos fenômenos linguísticos presentes na língua brasileira de sinais e em especial para a ampliação dos estudos da variante desta língua utilizada na capital do estado do Ceará, Fortaleza. Também esperamos que os dados e questões suscitadas, neste texto, possam incentivar novas pesquisas que aprofundem os temas aqui levantados.

Do condicionamento contextual ao fragmento de sinal: uma análise da variação de pronúncia em interações espontâneas e entrevistas em Libras

Referências

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto: curso básico - livro do professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 6. ed.

GABARRÓ-LÓPEZ, Sílvia; MEURANT, Laurence. The Use of Buoys Across Genres in French Belgian Sign Language. *IXème colloque de linguistique des doctorands et jeunes chercheurs du Laboratoire MoDyCo (COLDOC 2013): La question des genres à l'écrit et à l'oral*. Paris, France, 2013. pp. 43-54.

HOOPES, Rob. "A preliminary examination of pinky extension: Suggestions regarding its occurrence, constraints, and function". In.: LUCAS, Ceil. (org.). *Pinky extension and eye gaze: Language use in Deaf communities*, Washington, DC: Gallaudet University Press, pp. 3-17, 1998

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursulla. *The Signs of Language*, Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1979.

LIDDELL, S. K; JOHNSON, R. E. American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies*, [s.i.], v. 64, 1989, pp. 195-277.

LIDDELL, S. *Grammar, gesture and meaning in american sign language*. New Your: Cambridge University Press, 2003.

NILSSON, Anna-Lena. The non-dominant hand in a Swedish Sign Language discourse. In. VERMEERBERGEN, M.; LEESON, L.; CRASBORN, O. (org.). *Simultaneity in Signed Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. [s.i.], 2007. pp. 163-185. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:186732/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

NOBRE, Rundesth Sabóia. *Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em signwriting*. 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. P. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

XAVIER, André Nogueira. A variação na produção de sinais da Libras à luz da fonologia gestual. *GRADUS – Revista de Fonologia de Laboratório*, [s.i.], v.1. n. 1. dez./2016. Disponível em: <https://gradusjournal.com/index.php/gradus/article/view/5/8>. Acesso em: 20 abr. 2023.

XAVIER, André Nogueira. BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. *D.E.L. T.A.*, [s.i.], n. 30.2, pp. 371-413, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/cYCVmbdCbXmQXCRMK9yDjWP/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

XAVIER, André Nogueira. BARBOSA, Plínio Almeida. Com quantas mãos se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais na Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura*, [s.i.], v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/5286>. Acesso em: 20 abr. 2023.

INDÍCIOS DE AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL INDÍGENA

AUTHORSHIP AND CULTURAL IDENTITY IN INDIGENOUS TEXTUAL PRODUCTION

*Lígia Egídia Moscardini*¹

*Cristina Martins Fargetti*²

RESUMO

Desde a colonização de nosso país até os anos 1970, a escola tinha a função de civilizar e aculturar povos indígenas. Por meio de constantes reivindicações das etnias, passa a se tornar um meio de preservação cultural, interação com não-indígenas e luta por direitos. Dentro dessa perspectiva, foi realizado um estudo na escola *Kamadu*, da etnia juruna, no Mato Grosso, que pode ser considerado uma pesquisa-ação, pois se propôs observar-se as correções de um professor-pesquisador externo, nos textos em português de indígenas, acarretariam ou não “perda de identidade cultural” ou “perda de autoria”. Para isso, foi realizada uma Oficina de Aprendizagem na qual se debateu a Proposta de Emenda Constitucional 215 e os participantes produziram uma carta aberta. Durante a Oficina, utilizaram-se os métodos Sequência Didática e Refacção Textual. Nossos resultados revelaram que abordagens eficazes de ensino/aprendizagem são capazes de preservar a identidade cultural. No que diz respeito à produção textual, evidenciaram-se indícios de autoria e de leitura, além de uma marca de identidade cultural, de modo a superar preconceitos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVES: Identidade cultural. Autoria indígena. Português como segunda língua

ABSTRACT

Since the colonization of our country until the 70s, schools had the function of civilizing and acculturating indigenous peoples. Through constant demands of the ethnicities, it becomes a means of cultural preservation, interaction with non-indigenous people and fighting for rights. Within this perspective, a study was conducted out at *the Kamadu* school, of the juruna ethnic, in Mato Grosso, which can be considered action research, as it was proposed to observe whether the corrections made by an external teacher-researcher, in Portuguese texts by indigenous people, whether or not they would result in “loss of cultural identity” or “loss of authorship”. To this end, a Learning Workshop was held in which Constitutional Amendment Proposal 215 was debated and participants produced an open letter. During the Workshop, the Didactic Sequence and Textual Refactoring methods were used. Our results revealed that effective teaching/learning approaches are capable of preserving cultural identity. With regard to textual production, signs of authorship and reading were evident, as well as a mark of cultural identity, in order to overcome linguistic prejudices.

KEYWORDS: Cultural Identity. Indigenous Authorship. Portuguese as a second language

Introdução

A Educação Escolar Indígena tem um longo histórico de massacre e negação de identidade étnica, pois desde a época da colonização até os anos 1970 teve-se o objetivo de “integrar o índio

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp), lmosca2120@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6079-6512>.

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), cristina.fargetti@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0001-8999-8601>.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

à civilização”. Segundo Garcia (2007), Marquês de Pombal tomou uma série de medidas no século XVIII por meio de um diretório que objetivava “extinguir diferenças entre índios e brancos”, de forma assimilacionista e com homogeneização cultural, o que incluía casamentos mistos, aldeias indígenas transformadas em vilas portuguesas, por exemplo. A autora aponta que a escola também tinha essa lógica por meio de internatos para cada gênero: os meninos aprendiam a ler em português e a contar, enquanto as meninas aprendiam trabalhos domésticos. (Garcia, 2007, p. 24-26).

Mesmo políticas públicas dos anos 1930 a 1970 tinham a postura de “proteger”, desde que o índio “se adaptasse” e “se integrasse” à cultura ocidental. Em contrapartida, a década de 1970 foi um período de também resistência a ideias que desconsideravam a diversidade cultural. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi, 2014), houve diversas assembleias de povos indígenas e a posterior necessidade de se criar algo maior e com abrangência nacional, aumentando-se o potencial de luta e um projeto de “retomada das terras” pelas etnias. “Em 1983, o líder Xavante Mário Juruna foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro. Durante seu mandato (1983-1986), pautou a causa indígena na mídia nacional e internacional.” (Cimi, 2014, p. 21). Essa luta de muitos agentes, tão emblemática nas falas do deputado, deu origem aos artigos da Constituição de 1988 que reconhece a “(...) organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, Art. 231) e a educação escolar em língua portuguesa, língua materna e “processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1988, Art. 210, §2º).

Posteriormente, a última versão da Lei de Diretrizes e Bases pautou, no art. 78º, sobre a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando recuperação de suas memórias, identidades étnicas e garantindo-lhes acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos. Já o Art. 79º diz respeito ao financiamento do ensino intercultural, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (Brasil, 1996, p. 27-28), pautando a educação intercultural. D’Angelis (2007, p. 17) também deixa claro que, nos anos 1990, houve um momento em que o “movimento indígena” percebeu a necessidade de assumir a educação escolar para fazer deste espaço um lugar de fortalecimento da identidade étnica e de fortalecimento da cultura e da língua, com consenso cada vez maior de uma educação bilíngue.

Após a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases, outro marco histórico de grandes conquistas para a Educação Escolar Indígena é a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei) ocorrida em 2009 quando, “pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE” (Brasil, 2013, p. 355-362). A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados, renunciando completamente à perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, pois tem se tornado *um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico* (Brasil, 2013, p. 357). O documento também menciona que a questão da diferença, nesse contexto, passa a ganhar um novo sentido, uma vez que os povos indígenas passam a ter o *direito à diferença cultural*, que é uma bandeira levantada pelos povos, junto a entidades indigenistas, desde a década de 1970 (Brasil, 2013, p. 357).

Contudo, nem todas as escolas indígenas têm a oportunidade de ter um ensino diferenciado e baseado na interculturalidade (D'Angelis, 2012, p. 46). Por conta disso, e pelo longo diálogo de Fargetti com o povo juruna³, e posterior participação dos membros do grupo LINBRA⁴ em seus projetos, foi feito um estudo de caso na escola *Kamadu*, etnia juruna, que resultou em trabalhos posteriores de Moscardini (2011, 2015, 2019). Através de trabalho etnográfico, observou-se que os conceitos de “certo” e “errado”, bem como os de avaliação, apresentam particularidades na escola juruna. Em trabalho de campo de 2011, um professor indígena relatou que guardava os trabalhos na escola para notarem o progresso de cada estudante, diferentemente da escola não-indígena, que os devolve com correções voltadas para a gramática tradicional, geralmente sem solicitar revisões dos estudantes. (Moscardini, 2011, p. 16).

Além do mais, observou-se que a comunidade juruna demonstra grande interesse no progresso de aprendizagem do português como segunda língua. Durante a oficina de aprendizagem do terceiro trabalho de campo (Moscardini, 2015), outro professor da aldeia explicou, em língua materna, a importância da refacção textual, tendo em mãos um texto de aluno seguido de suas nove versões. Em sua fala, o professor afirmou não fazer sentido classificar a primeira versão como “certa ou errada”, mas refleti-la como parte de um processo para um texto bem escrito. Tal reflexão é uma consciência primorosa do professor, muito pertinente para “afastar o medo” que alguns dos alunos têm em relação à “língua do branco”. Desta então oficina, foram constatadas respostas às correções, mas também correções autônomas, sem intervenções do professor-pesquisador não-indígena (Moscardini, 2015, p. 104-105).

Mas um ponto havia ficado latente: um indígena perderia sua identidade cultural e/ou sua autoria em português segunda língua, caso recebesse instruções para escrever? É inegável que haja um interesse genuíno em se “proteger povos indígenas da cultura ocidental”, sob a cautela de se evitar mais massacres indígenas que já aconteceram em nossa história. Se é preciso compreender que a cultura e a identidade foram renegadas aos povos indígenas ao longo dos anos, também há que se aprofundar sobre concepções de linguagem, cultura, identidade e alteridade, para então assegurar o direito à norma-padrão em português segunda língua aos povos indígenas, mas sem que isso signifique uma visão etnocêntrica. As problemáticas em questão são abordadas em Moscardini (2019) e adquirem maior profundidade neste estudo.

³ Desde os estudos fonéticos/fonológicos iniciados em 1989 (que levaram ao estabelecimento de uma ortografia a partir de 1994, e em uso desde então), aos estudos morfossintáticos, lexicais, e de relação com outras áreas como música, astronomia, botânica, entre+ outros. Em Fargetti (2022), uma apresentação das línguas do mesmo tronco a que pertence à língua juruna, o tronco tupi, bem como discussão breve sobre alguns aspectos da língua juruna, em comparação com outras línguas tupi.

⁴ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq a partir de 2011, chamado “Línguas Indígenas Brasileiras”, LINBRA, em sua abreviação, sediado na Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Cristina Martins Fargetti é sua líder, e tem como membros participantes pesquisadores brasileiros e estrangeiros, além de estudantes em formação.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

1. Conceitos de cultura e estereótipo

Quando se fala em “perda cultural”, poucos conhecem a complexidade do conceito de cultura e tecem estereótipos em relação a outros povos. Cuche (1999, p. 20) ressalta que a palavra vem de “cultivo” e designava o cuidado relacionado ao campo ou ao gado. No Iluminismo a palavra ganha sua acepção moderna, quando passa a ser uma metáfora da cultura da terra para cultura do espírito, sempre seguida de um complemento: “cultura das artes”, “cultura da ciência”, etc. Aos poucos, se torna sinônimo de “formação”, “educação do espírito” e ainda “estado de espírito cultivado pela instrução”, ou seja, “indivíduo que tem cultura”.

Em Taylor (1871 *apud* Salomão, 2015), a noção de “cultura” foi, por muito tempo, associada a progresso, evolução e bastante atrelada à “civilização”, em que “cultura” era utilizada para progressos individuais e “civilização”, para progressos coletivos (Salomão, 2015, p. 4-5). Neste contexto, cultura e civilização abrangem “um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Salomão, 2015, p. 5). Wihelm von Humboldt (1767-1835) afirmou que “a diversidade das línguas não se refere apenas a sons ou signos, mas a uma diversidade de perspectiva de mundo (Humboldt *apud* Dourado; Poschar, 2010, p. 35). Ou seja, o autor passou a relacionar língua e cultura como *visão de mundo*. A antropologia passa a designar cultura como um *estilo de vida*, ou seja, um contexto em que as ideias, os costumes, os sentimentos, as artes, as habilidades, enfim, todas as práticas sociais, unem as pessoas e as caracterizam como um povo em um determinado período do tempo (Brown, 1994, p. 188).

Apesar de existir, então, um conceito amplo de cultura, o que ocorre com certa frequência é um conceito estereotipado. Kumaravadivelu (2003, p. 710-715), ao analisar estudantes asiáticos, percebeu que eram rotulados de obedientes, passivos nos debates e até mesmo “sem visão crítica” quando, na verdade, interagiam pouco por estarem em uma universidade estrangeira tendo pouco domínio do inglês. Mesmo assim, comportamentos considerados negativos eram associados à “cultura” desses aprendizes, mas em um sentido estereotipado, homogeneizante, nocivo e estático sobre eles. Esse é um menosprezo colonial que favorece o ocidente.

Essa questão do estereótipo certamente é válida para se refletir sobre a relação do “branco” com as sociedades indígenas. Segundo Lima (2011), há, pelo menos, quatro noções de indígena estereotipado no imaginário nacional: o “índio genérico”, o “índio congelado”, o “índio integrado” e o “índio assimilado”. Índio genérico porque fomos acostumados a rotular povos de diversas etnias de “índios”, como se fossem homogêneos e com a mesma forma de organização, cultura e visão de mundo, desconsiderando, inclusive, que várias comunidades podem viver numa única área indígena. Índio congelado seria aquele índio “puro”, da época da invasão ou colonização do Brasil, ou aqueles isolados em regiões intocadas da floresta amazônica. Índio integrado ou assimilado, com o pressuposto de que o simples contato com não índios, pelo trabalho ou pela educação, geraria o “embranquecimento” de indígenas. Além do mais, tratar o índio como integrado significa não

respeitar sua alteridade, com uma classificação em que o indígena é tido como integrado apenas por usar celulares, roupas e falar a língua majoritária do país (Lima, 2011, p. 81-88).

Por conta dessas quatro noções no imaginário nacional, as palavras “cultura” e “índio” são um tanto estereotipadas entre os não-indígenas. Nesse contexto, é como se as culturas de povos indígenas se resumissem a comportamentos como caça e pesca, danças típicas e pinturas corporais ou “curiosidades exóticas”, com a suposição de que esse conjunto de traços é estático e, sem eles, toda uma cultura será perdida. Por esse motivo, é como se tudo o que povos indígenas fizessem que não se enquadrasse nesse estereótipo, tal como o uso de computador ou frequentar uma escola, os condenasse à “perda cultural”, ignorando-se a cultura como ancestralidade, cosmologia, estilo de vida e visão de mundo.

2. Identidade cultural e afirmação étnica

Além da percepção sobre cultura, tecemos algumas reflexões sobre identidade cultural. Silva (2000, p.74-78) conceitua a ideia inicial de que identidade é “aquilo que sou” em relação ao outro ou “aquilo que o outro é”. Dessa forma, identidade e diferença têm estreita dependência, pois “sou brasileiro” pressupõe “não sou chinês”, “não sou inglês” etc. Devido a essa situação, um determinado grupo pode ter a tendência de considerar o que é familiar como a norma em relação ao que não é, especialmente quando se trata de grupos sociais distintos marcados por relações de poder. E o poder implica incluir/excluir, marcar fronteiras como nós/eles, classificar como “bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos” e a concepção “nós somos normais, eles não”.

Essa tendência é uma dualidade binária. O filósofo francês Derrida (2001, p. 50) a conceitua como sendo unidades semânticas que são desorganizadas em sua oposição filosófica sem se criar um terceiro termo para mediar essa oposição: “o *pharmakon* não é nem o remédio nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita [...]”. Silva (2000, p. 83), ao estudar o filósofo francês, pontua que, para Derrida, “as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: [...]um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”.

O autor pondera que a oposição binária não é algo próprio da natureza, mas algo que faz parte do mundo cultural e social, criado ativamente por meio de atos da linguagem, de *atos de fala*, que instituem a identidade e a diferença como tais. Por isso, identidade e diferença estão *à mercê da linguagem em geral*, “ser isso” significa “não ser aquilo”. Essas dualidades são indeterminadas e instáveis, pois “sou brasileiro” não é algo absoluto nem fora da linguagem (Silva, 2000, p. 76-78). Desta forma, há que se questionar oposições binárias como índio/branco ou civilização/barbárie, como se fossem naturais e homogêneas, não dando espaço para outras configurações. Como se índio fosse só “o que não é branco” e que, se aderir a essa cultura do “branco”, ele “deixa de ser índio”.

Nessa linha de pensamento que considera a linguagem, Cuche (1999, p. 136) pondera que o conceito de “identidade cultural” tem uma certa polissemia e fluidez. Para o autor, a identidade

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

cultural é um modo mais abrangente de identidade social, expressando interações entre o indivíduo e a sociedade, se caracterizando pela vinculação do indivíduo à classe social, idade, nação etc. Além disso, o autor destaca diferentes concepções de identidade cultural ao longo do tempo: a *identidade como algo imutável* foi concebida nos Estados Unidos dos anos 1950. Essa visão, segundo o autor, toma a cultura como “segunda natureza”, inserida no patrimônio genético, estável, definitiva e que determinava a conduta dos indivíduos, como se “identidade” fosse uma herança da qual não se podia escapar e fosse algo que definiria o indivíduo de uma vez por todas, ou ele seria “desenraizado” da vinculação cultural; tal pensamento pode, inclusive, levar a uma racialização entre indivíduos e grupos.

Em seguida, Cucho (1999) trata da *abordagem culturalista*, que considera a herança cultural ligada à socialização do indivíduo, mas o resultado é o mesmo, pois o indivíduo é levado a interiorizar modelos culturais impostos e os pesquisadores elencarão uma lista de “atributos culturais” para definir a essência de um grupo. Já as *teorias “primordialistas”*, segundo ele, consideram a identidade etnocultural a primeira das vinculações sociais, propriedade inerente ao grupo étnico sem referência aos outros grupos. Conclui que essas duas abordagens consideram a identidade a partir de critérios determinantes, como língua, cultura, religião, psicologia, coletiva, vínculo com um território etc., como se um grupo sem língua ou cultura próprias não pudessem reivindicar uma identidade cultural autêntica.

Tais conceitos são criticados pela *concepção subjetivista*, que, conforme o sociólogo, não reduz a identidade cultural a uma dimensão atributiva, como se fosse estática, e que remetesse a uma coletividade definida. Para os partidários dessa concepção, a identidade etnocultural seria um *sentimento de vinculação* ou uma identificação a uma coletividade imaginária em maior ou menor grau, mostrando a importância das representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. Mas, se levado ao extremo, esse ponto dos subjetivistas, segundo o autor, reduziria a identidade a uma escolha individual arbitrária, sendo o mérito da abordagem subjetivista ressaltar o caráter variável da identidade, com aspecto efêmero.

Além dela, o professor aponta a *concepção relacional e situacional* que considera que a *identidade é uma construção social, e não um dado*, e se faz no interior de contextos sociais que determinam posições dos agentes e orientam suas escolhas. Dessa forma, segundo ele, faz parte de uma complexidade heterogênea e, portanto, *identidade cultural não é “pura”*, existindo identidades mistas em toda a sociedade. Isso posto, o autor ainda esclarece que

[...] o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original a partir destes diferentes materiais. O resultado é, então, uma identidade sincrética e não dupla, se entendermos por isso uma adição de duas identidades para uma só pessoa. (Cucho, 1999, p. 136-193).

Essa concepção esclarece que não é adequado pensarmos identidade como “uma herança imutável”, em que apenas a origem define o indivíduo, ou que é possível listar características de

determinada etnia para então definir sua identidade cultural, como se a ausência ou supressão de alguma das características, bem como interação com elementos não-indígenas, fosse tornar esse índio “desenraizado”. Mas é partindo de equívocos como esse que o senso comum atribui “cultura” e “identidade” a uma lista de atributos como músicas típicas e vestimentas.

Tal concepção converge com as ideias de Barth (1995, p. 213-232). Para o autor, existe a questão da atribuição categorial, pois a identidade de determinado grupo se constrói quando é caracterizada por quem não é membro. Nesse sentido, a identidade é uma construção que opõe um grupo a outros com os quais está em contato. Essas definições de dentro e de fora do grupo étnico têm oposição dialética e raramente são congruentes, mas são ligadas entre si, pois um grupo não pode ignorar o modo como os não-membros o categorizam. Para o autor, o que explica a etnicidade não é estudar o conteúdo cultural da identidade, mas os mecanismos de interação que, utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as “fronteiras” coletivas. Assim sendo, a questão não é saber, por exemplo, quem são os japoneses, mas o que significa recorrer à identificação japonesa.

Alinhada a esses autores, Maher (1998, p. 115-117) aprofunda a questão de identidade indígena, também em congruência com a concepção relacional e situacional, esclarecendo que identidade não se trata de “essência” alguma, pois povos indígenas, para serem índios, não recebem sinais indeléveis dados pela natureza, nem são portadores exclusivos de crenças, costumes ou língua; “raça” ou “cultura” não são critérios de indianidade. A autora afirma que identidade indígena remete a uma construção permanente de acordo com interações sociais entre o indígena e outros sujeitos sociais e étnicos; e que isso estabelece “fronteiras identificatórias” entre o eu e o outro e auxilia no reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertencem; portanto, com diferentes “outros”, o indígena constrói suas cosmovisões e “modo de ser”. A identidade, aponta ela, é uma construção sócio-histórica, e um fenômeno político e ideológico em constante mutação; por isso, constroem e projetam suas identidades no uso da linguagem.

Finalmente, Daniel Munduruku (2017) explana concepções sobre o que seria “cultura”:

A cultura vai, portanto, além da confecção de objetos que ofereçam melhores condições de sobrevivência. Ela é condição *sine qua non* para que a humanidade de um povo se mostre com toda a sua intensidade. Ressalto que nenhuma cultura é estática, parada no tempo. A cultura se caracteriza por seu dinamismo. Para alguns povos, essas mudanças acontecem lentamente, pois o tempo de que elas dispõem para isso não corresponde à velocidade da tecnologia que cria comportamentos de forma instantânea, como a que se vive no mundo globalizado. E isso também não insinua atraso cultural, pois seria desconsiderar o tempo e a necessidade que cada povo precisa para reelaborar seus comportamentos (Munduruku, 2017, p. 54).

Tomando esses conceitos em relação aos indígenas, pode-se constatar, em resumo, que não é a simples interação social com outros grupos que levará ao “desaparecimento da cultura indígena”, pois isso é uma oposição binária criada socialmente. E que ser índio não é um sinal “natural” ou “determinado”, mas algo que implica uma construção permanente de suas fronteiras identificatórias

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

entre o “eu” e o “outro”, com reconhecimento da comunidade, de modo que a construção identitária é sócio-histórica, política e em constante mutação. Povos indígenas consideram o sentimento de vinculação a uma coletividade, além da construção social, em que grupos identificam e são identificados pelos outros, e as identidades são construídas ao longo do tempo, como resultados da interação entre grupos. E, principalmente, não é por causa dessa interação social, de mudança ou aculturação que a “cultura” de determinada etnia indígena irá desaparecer. Pelo contrário: há uma série de interações dialéticas que permite a esses indivíduos formar concepções sobre o outro e sobre si mesmos.

3. Educação Escolar intercultural, português segunda língua, correção e variação linguística

De posse destes conceitos sociais e filosóficos, constata-se que é preciso ir além de um conceito de cultura que tende a inferiorizar e homogeneizar povos indígenas. Cultura, neste contexto, é compreendida como um fenômeno muito mais complexo do que uma dicotomia simplista entre índios e não índios, ou como um conjunto estático de características. Em vez disso, é dinâmica e engloba perspectivas de mundo e cosmologias variadas. Adotar uma perspectiva como essa implica em mudanças significativas na abordagem pedagógica de segunda língua, buscando construir conhecimento junto aos povos indígenas e não “para” eles, sem colocá-los em uma redoma de vidro.

Devido às constantes reivindicações dos povos originários, é possível afirmar que a Educação Escolar Indígena se tornou um espaço de preservação de identidade cultural, contando com as legislações, pareceres e currículo próprios. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei, 1998, p. 33) aponta diretrizes para que isso realmente aconteça. O documento enfatiza que não basta ministrar disciplinas curriculares nas línguas maternas: é preciso uma abordagem intercultural.

Interculturalidade, em termos conceituais e práticos, significa “entre culturas” num sentido amplo do termo, que é o de convivência, influência e intercâmbio em condições de igualdade, não apenas coexistência. Tal concepção, segundo o autor, ainda é uma meta a ser alcançada, por práticas e ações sociais concretas e conscientes, desenvolvendo uma relação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes e tentando interromper com a ideia de “cultura dominante” e “cultura subordinada”, de modo que o “outro não só tenha reconhecimento, mas protagonismo”. Nessa linha de pensamento, interculturalidade é uma tarefa política (Guerrero, 1999, p. 239-251). Além disso, interculturalidade não é uma categoria teórica, mas uma postura ética, principalmente em um mundo com graves conflitos sociais (Tubino, 2011, p. 3).

A educação intercultural trata sobre um novo perfil de civilização e humanidade com diversas ciências e culturas, incluindo também as *ciências dos povos indígenas* (Markus, 2017, p. 3). Outro ponto relevante é que D’Angelis (2012, p. 228-229) prevê que essa resistência cultural implica valores próprios e o modo de estar no mundo, com uma educação realmente intercultural, que considere a base epistemológica indígena como sendo tão importante quanto a não-indígena; algo contrário à folclorização, que enxerga “cultura” como artesanatos e comidas típicas.

Portanto, o ensino de línguas deve partir de uma abordagem intercultural e isso inclui o português. De acordo com Gargallo (1999, p. 19-20), a segunda língua, diferente da língua estrangeira, cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende. Gardner e Lambert (1972, p. 349-352) avaliam sobre três motivações principais: i) integrativa, que é quando os indivíduos aprendem uma nova língua para se integrarem à comunidade linguística em que se fala; ii) instrumental, que tem objetivos econômicos, sociais, ou laborais; iii) ligação com autoidentidade e às relações étnicas.

A aprendizagem de segunda língua considera abordagens sobre correção. Corder (1992, p. 32) acredita que estudos sobre ensino de línguas modernas abordam os “erros” e correções de forma superficial, como produtos secundários, incômodos, perturbadores embora inevitáveis no processo de aprendizagem. Por isso, acredita que a aplicação da teoria linguística e psicológica ao estudo de aprendizagem de uma língua pode proporcionar uma nova dimensão ao estudo dos “erros”, e de que eles são *resultados da interferência que produz aprendizagem de uma segunda língua*.

Além dessa interessante abordagem, Gargallo (1999, p. 25) considera que a maioria dos “erros” são a transferência negativa de alguns hábitos da interferência da língua materna do aluno que os produz. Mas também afirma que são parte natural do processo de aprendizagem e devem ser corrigidos para que não persistam. Por fim, o autor afirma que o ensino-aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira é um processo com etapas que levam tempo e possuem um ponto de partida e um ponto de chegada, e que essas etapas constituem a *interlíngua*.

Maia (2006, p. 54-62), ao trabalhar em uma classe formada por diferentes etnias, ouvia relatos dos estudantes sobre a “invasão do português na nossa língua” ou “influência negativa do português”, e que empréstimos do português para a língua indígena estariam “acabando” com a língua deles. Por isso, analisou os contrastes entre as línguas indígenas e o português. Assim, defende que, sabendo dessas diferenças, os falantes estariam mais aptos a controlar transferências inadequadas de padrões sintáticos de sua língua para o português. O autor percebeu padrões presentes em textos dos alunos do 3º grau indígena eram *transferências* da língua portuguesa para as línguas maternas ou vice-versa.

O professor-pesquisador examinou os textos dos indígenas e percebeu que, ao contrário dos esperados itens lexicais e traços fônicos, a transferência era de padrões sintáticos, em que os aprendizes escreviam palavras com o léxico do português, mas com padrão de ordem vocabular da língua materna, como no fragmento “O nosso povo com mais facilidade a cultura do branco dominou”. Outra transferência típica de língua materna, que ele cita, é a de padrão verbo-negação, em que a negação aparece posposta ao verbo, como “Esta situação, meu povo conhecia não”. Essas construções parecem “erradas” para o não-indígena leigo, que não enxerga nelas a presença de padrões das línguas indígenas e passa a estigmatizar quem as usa.

Considerar a influência das línguas indígenas na escrita em língua portuguesa e não estigmatizar quem assim escreve é algo desejável, caso contrário, se incorre em preconceito linguístico que, no caso dos indígenas, já existe há muito tempo. De acordo Gnerre (2003, p. 17), por exemplo, uma perspectiva nativista da época de José de Alencar, de idealização de povos indígenas, sinalizava que

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

“a língua “brasileira” deveria se adequar à “simplicidade de pensamento e da expressão do índio e do sertanejo”. Ou seja, ao se pensar, durante o romantismo, que a língua falada pelos brasileiros deveria representar o que a faz diferenciada da europeia era algo interessante, como nacionalismo, mas encobria o grande preconceito de pensar indígenas e sertanejos, seus representantes emblemáticos, como matutos de pensamento pobre e simples, tal qual sua forma de falar. Hoje, mais de 100 anos depois da linguística ter se fundado como ciência autônoma, é mesmo um absurdo, para dizer o mínimo, se pensar em variedades linguísticas mais simples que outras, e mesmo em culturas mais simples do que outras. O nacionalismo romântico é atualmente visto como “um tiro que saiu pela culatra”, se fôssemos surpreendidos com alguém ainda pensando assim. Entretanto, se deve mencionar que há linguistas que apontem, inclusive, a possibilidade de se pensar hoje no português europeu e no português brasileiro como duas línguas já distintas (Bagno, 2001), levando-se em conta critérios como nítidas diferenças sintáticas, morfológicas, fonológicas e fonéticas, além da dificuldade de comunicação entre falantes de variedades específicas, dos dois países – como um português de Braga, ao Norte do país, e um nordestino brasileiro, por exemplo.

Sobre a dita “simplicidade de pensamento” de povos indígenas, a antropologia tem também mais de século de demonstrações em pesquisas de que o pensamento, a cultura indígena não é simples mesmo, pois diga-se, por exemplo, a complexidade dos sistemas de parentesco, com imbricadas terminologias, de tipologias distintas e muitas vezes de difícil apreensão plena. Para o povo juruna, por exemplo, Lima (1996) mostrou um tipo de pensamento, evidenciado em uma caçada, que teria lançado as bases para o perspectivismo ameríndio, proposto, simultaneamente a seu estudo, por seu orientador Viveiros de Castro (1996), muito discutido e respeitado em toda área de antropologia. Veja-se abaixo um trecho de sua etnografia:

Encontrando-se uma porca grávida, pode-se enterrar o feto na aldeia, acreditando-se que isto obriga os porcos a visitarem o lugar com frequência, como os próprios Juruna fazem em relação aos lugares onde estão enterrados seus parentes. Comparada com a de outros animais, a caça de porcos apresenta um simbolismo a mais: os Juruna situam-na no campo de ação do xamã. Quem estiver com desejo de comer dessa caça pode, diz-se, pedir ao xamã para atrair porcos. Os porcos vivem em comunidades divididas em famílias e organizadas em torno de um chefe dotado de poder xamânico. Habitam aldeias subterrâneas e são produtores de cauim, o qual, na perspectiva humana, nada mais é que uma argila finíssima, conforme me contou uma mulher que sonhou com uma aldeia de porcos em cujo porto ela e eu tomávamos banho, até que descobrimos que estávamos atoladas em uma lama da qual os porcos diziam ser, justamente, sua mandioca puba (Lima, 1996, p. 22-23)

O espaço deste texto não permitiria desenvolver minimamente a proposta do perspectivismo ameríndio, nascido da referida etnografia. Contudo, mencionamos a obra de Fargetti (2017), que, em trabalho linguístico com o mesmo povo juruna, utilizando-se obviamente de metodologia etnográfica, chegou a conclusões um tanto diversas da proposta de Viveiros de Castro, que podem, inclusive, contribuir para o debate. Numa análise de 49 cantigas de ninar desse povo, nas que apresentavam

a fala de bichos, apareceram o que os juruna chamam de “erros”: os bichos, como nunca tinham sido mesmo humanos, nunca falaram juruna de forma humana, cometendo portanto “erros”, ou agramaticalidades de todo tipo, bem apontadas pela autora na obra. *Payun*, ou seja, nos tempos muito antigos, os bichos eram meio humanos, época em que falavam juruna de forma agramatical, por nunca terem sido mesmo humanos (um humano prototípico falaria muito bem a língua juruna). Depois de uma certa festa, mencionada na obra de Fargetti (2017), os bicho-gente passaram a apenas bichos, e, se hoje um bicho falar será uma temeridade, pois o espírito que é dono dele é que fala por intermédio de seu corpo físico, o que pode causar desgraças ou mortes para os humanos que o ouvirem. Portanto, diferentemente do perspectivismo mencionado, os juruna têm a divisão bem clara, nos dias de hoje, entre animais e humanos.

A referida comunicação com o pajé dos porcos é feita através do pajé (xamã) dos juruna, em sonhos. É uma traição, em que um pajé entrega a outro a localização de sua comunidade. Mas o pajé dos porcos, pelo que se depreende da etnografia de Fargetti, é, na verdade, um espírito dono. A língua dos espíritos donos não é conhecida por Fargetti, obviamente, por ser algo temeroso, e, até o momento, pouco interesse causou para estudos entre os professores juruna, que hoje inclusive já começam a realizar estudos no nível de graduação e de pós-graduação, em excelentes trabalhos, com um deles já ganhador de prêmio, por sua qualidade. Por esta breve apresentação desse pensamento e cultura tão complexos, a ponto de existirem diferentes compreensões a seu respeito, mostra que indígenas e sertanejos se situam bem longe de uma “simplicidade de pensamento e de expressão”, que pudessem justificar uma língua nacional “simples”. Na verdade, uma diversidade linguística deve ser compreendida não como dicotomia preconceituosa entre “simples” e “complexo”, mas sim como possibilidade de coexistirem formas diferentes, pertencentes a grupos diferentes e igualmente importantes e merecedores, sim, de respeito a seus direitos.

Além do referido preconceito linguístico romântico, mascarado de ufanismo, pensar que a aprendizagem de uma variação formal fosse “acabar” com certa característica de cultura e de variedade de fala de uma comunidade é um absurdo, pois todos os brasileiros, e entre eles os indígenas, têm direito ao acesso à norma-padrão do português, como necessário aprendizado para sua interação menos assimétrica, em uma sociedade como a nossa. Para os indígenas, em geral, o português se constitui como segunda língua, mas bem conhecê-la não lhes nega sua identidade cultural. Conforme sinaliza Bortoni-Ricardo (2005):

Essa postura teórica tem sérias implicações pedagógicas, já que a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 25-26).

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

Portanto, aprender as variantes de prestígio significa ampliar competências linguísticas, sem abdicar de uma identidade cultural. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15-22) também pontua que há múltiplas possibilidades de variações entre o sistema flexional dos verbos, nomes e pronomes. Mas o problema é o acesso limitado a uma escolarização efetiva e a língua-padrão associada à classe social, não ao contexto. Assim, os indivíduos se veem limitados em eventos em que precisam de falas públicas formais e isso precisa ser questionado e modificado.

Com todas essas questões, pode-se afirmar que a identidade presente na língua não é algo fixo com uma “série de atributos”, mas algo que se constrói num estado de fluxo, resguardando-se os aspectos culturais dos estudantes. No ensino de segunda língua, isso somente é possível com uma abordagem intercultural, para que se analisem as expressões textuais com mais precisão, de modo a se evitar o policiamento linguístico exacerbado. Ao mesmo tempo, enxergar quais suposições e intervenções de língua materna um aluno de segunda língua traz ao escrever em português.

4. Aspectos metodológicos: textualidade, refacção e preservação de identidade cultural

A abordagem intercultural também está relacionada a uma boa proposta de ensino de texto. É possível que um professor, que ministra aulas para alunos indígenas ou não, interfira na autoria e identidade cultural de textos dos estudantes? Sim, principalmente a partir de uma proposta que “não faça sentido” a essas comunidades, como quando o professor possui uma concepção de língua que ofereça correções ortográficas e sintáticas “prontas”, não proporcionando ao aluno uma reflexão maior sobre sua própria prática de escrita, nem de função e adequação de gênero. Como exemplificado por D’Angelis (2007), uma forma inadequada de trabalho seria, por exemplo, solicitar para que os alunos “escrevessem os mitos”, algo por ele considerado inadequado, visto que histórias antigas são consolidadas e repassadas de forma oral (D’Angelis, 2007, p. 26). Ou seja, pedir para se escrever o que sempre foi oral não seria a melhor forma de contribuir para atividades de leitura e produção textual, nem seria boa proposta de reflexão sobre o uso que se faz da escrita, as funções sociais que possa vir a ter, em uma sociedade com pouca história de escrita, como as indígenas. Sobre o que escrever e como escrever é, portanto, algo a se debater com professores e usuários da língua, que devem ter suas necessidades de escrita e suas ideias sobre as funções que ela possa ter em sua comunidade.

Assim sendo, é necessário utilizar uma concepção interacionista da linguagem que, segundo Travaglia (2009, p. 23), compreende que as manifestações da língua estão inseridas numa construção interativa, com a qual indivíduos praticam ações considerando o contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, a língua é concebida enquanto prática social. Ingedore Koch (2003) igualmente defende a concepção interacionista e, por essa razão, sublinha que “o *sentido* do texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2003, p. 18, grifos da autora).

Para Marcuschi (2008, p. 90), “Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”. Novamente, isso faz parte de uma concepção de identidade que se constrói por meio de interações com o outro. Em Marcuschi (2010, p. 36-37), um dos modos de interação com esse outro é por meio do gênero de texto. Concepção interessante para uma educação, de fato, intercultural. Ele também pondera que a escrita não é homogênea e com pouca variação. Por isso, o autor defende atividades de retextualização.

Nesse contexto, é necessário ensinar gêneros, pois é com eles que o estudante terá um maior domínio da língua. Para ensinar gêneros com adequação, é necessário fornecer meios que garantam a compreensão dos alunos, bem como oferecer elementos para a progressão de sua escrita. Por tal motivo, Dolz *et al.* (2004, p. 82) buscam estratégias denominadas “Sequências Didáticas” (SD) que, segundo eles, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Por isso, definem que, nessas atividades, o professor deve *apresentar a situação* da melhor forma sobre o que os alunos vão realizar, a importância dos conteúdos do projeto comunicativo a ser trabalhado e a aprendizagem da linguagem que se relaciona com ele. A partir da *primeira produção*, o professor terá a dimensão de quais dificuldades cada aluno deve superar para se desenvolver no gênero proposto. Portanto, *é ela que regula a sequência didática*, pois a partir de então o professor elaborará conteúdos essenciais para que o estudante consiga se adequar cada vez mais ao gênero proposto. Na *produção final*, o estudante mede os progressos alcançados, controla sua aprendizagem por meio da revisão e da reescrita, o professor pode intervir em pontos essenciais e fazer uma avaliação somativa (DOLZ *et al.* 2004, p. 84-90). A Sequência Didática, portanto, está relacionada à refacção textual, em que o professor orienta a revisão da produção escolar para que o estudante resolva questões linguísticas até que fique adequada a uma finalidade e ao gênero proposto (Possenti, 2008, p. 6-8).

Durante a sequência didática, o professor também precisa ter consciência de que correções também podem truncar a identidade cultural, caso abordado de forma inadequada. Orlandi (1998, p. 205) pondera que pode ocorrer, sim, uma alteração na identidade quando o professor interfere no sentido de um texto elaborado pelo estudante, por exemplo. E isso não é pouca coisa, uma vez que sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, pois isso implica relações entre língua e história. Outra observação feita pela autora é que, em redações escolares, se busca a “competência técnica”, o que acaba se tornando uma supervalorização da repetição formal, em que

O melhor aluno é o que (re)produz melhor os enunciados do ponto de vista formal [...]. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem-comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro (Orlandi, 1998, p. 209-211).

Tais pontos levantados pela autora dialogam com a proposta de que o estudante deve imprimir seu ponto de vista em um texto, para refletir sua autenticidade linguística escolar e isso gerar processos de identificação. Portanto, deve refletir sobre o texto que escreve, não apenas fazer um texto automático

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

e bem-comportado. Como, então, corrigir com eficiência e manter o posicionamento do estudante? Serafini (1989, p. 97) explica que a *correção* é o conjunto de intervenções que o professor faz na redação, pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar seus pontos fracos e melhorar. Ou seja, ela claramente diz que *correção é intervenção*. Mas pondera: “O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda *fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante*” (Serafini, 1989, p. 107, grifo nosso).

Além de Serafini, Ruiz (1998) propõe a *correção textual-interativa*. Eis sua definição:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. [...] Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. E o espaço físico onde ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o “pós-texto” - que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno (Ruiz, 1998, p. 67).

Foi com a consciência intercultural e com tais metodologias que se realizou a Oficina de Aprendizagem sobre produção textual no quarto trabalho de campo com a etnia juruna, do Mato Grosso, desta vez contemplando o gênero “carta de repúdio” contra a PEC 215.⁵ O próprio Projeto Político Pedagógico da escola de tal comunidade prevê a aprendizagem do português como segunda língua, com aspectos da gramática de norma-padrão, bem como o uso dessa norma para melhorar a habilidade escrita em português: “Ter facilidade para falar o português, conjugando bem os verbos. Conhecer as palavras da língua erudita. Fazer radiograma e ofício. Saber fazer projeto e relatório [...]” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 27).

Na Oficina de Aprendizagem, foi realizada a seguinte sequência: a) apresentar os principais pontos do gênero “carta de repúdio”; suas características principais e a quem se dirige; b) Considerações sobre a Constituição Federal de 1988, dos seus artigos 49 e 231 sobre povos indígenas e as modificações previstas pela PEC 215; c) Leitura e debate público regrado da coletânea de textos sobre a PEC 215, elaborada pelo CIMI e do artigo de opinião de Eliane Brum, de 2015, sobre a PEC 215; d) Enfocar semelhanças entre um debate e uma carta aberta/carta de repúdio, tais como em retomadas de argumentos, e em suas diferenças, tais como em marcas de oralidade, que não podem ter em um texto

⁵ Verificar detalhes da Oficina de Aprendizagem em *Subsídios linguísticos e reflexões sobre autoria e identidade cultural em textos em português segunda língua no contexto escolar juruna*, tese de doutorado de Lígia Egídia Moscardini, 2019, da qual este artigo foi derivado.

escrito; e) Escrita de redação a partir do gênero “carta de repúdio”; f) Correção das cartas de repúdio de cada aluno e orientações para a refacção de mais versões do mesmo texto até a versão final. Essa SD se deu segundo uma concepção interacionista da língua, valorizando anseios e posicionamentos da comunidade juruna e com diferentes tipos de correção, principalmente a textual-interativa.

5. Análise de textos indígenas e como eles mantêm indícios de autoria e identidade cultural

Durante a Oficina de Aprendizagem, houve a participação de dez jovens indígenas, com seus textos e suas refacções. Para compor a análise deste trabalho, foram selecionadas a primeira e a última versão do texto de um professor indígena que cursa graduação em Pedagogia e leciona português como segunda língua para alunos da aldeia, para demonstrar a Sequência Didática, as correções e compreender seu engajamento, seu entrelaçamento entre identidade e consciência.

Para observar indícios de autoria, foi considerado o Paradigma Indiciário, método descrito por Ginzburg (1989, p. 152). O autor nos explica a importância de não negligenciar *indícios*, pois eles são precisamente os elementos que podem nos remontar a uma realidade complexa, ainda que indiretamente. Para demonstrá-lo, dá exemplos como o da fábula de três irmãos que reconstruem um animal nunca visto, a partir de uma interpretação com base em uma série de indícios antes negligenciados; também exemplifica com Morelli que, estudioso da arte, percebeu que um quadro era original a partir de aspectos menos influenciados pelas escolas pertencentes a determinados pintores, que eram na pintura o formato das unhas, lóbulos da orelha, formato dos dedos das mãos e dos pés.

Morelli (1897 *apud* Ginzburg, 1989, p. 144-151; 1991 p. 90-92) menciona que esses detalhes são reveladores, pois o artista se submete a tradições culturais que o levam a um traço puramente individual, até mesmo inconscientemente, pela força do hábito. Além disso, também traça o paradigma semiótico ou indiciário na medicina hipocrática, que definiu seus métodos pela noção de “sintoma”. Ginzburg chama exemplos como o da arte e da medicina de disciplinas indiciárias, por serem qualitativas, pois sua análise baseia-se em documentos e dados individuais. Porém, coloca que é fundamental diferenciar elementos naturais dos culturais, pois, nestes, há sinais mais mutáveis.

Os artigos de Possenti (2002, 2016) também associam o paradigma indiciário à autoria em textos escolares. Para Possenti (2016, p. 234), o estudante não se encaixa na definição clássica de autor, isto é, aquele que possui uma obra. Por isso, há que se pensar na autoria escolar valorizando os traços de estilo que o estudante apresenta, de modo a ir além até mesmo do texto típico escolar. Possenti (2002, p. 107-110) centra o paradigma indiciário no *modo como* o aluno diz alguma coisa na redação escolar. Assim, para ele, a qualidade de um texto passa por aspectos discursivos, diferentemente do hábito da escola que se centra mais sobre “o que”, porque a escola está preocupada com a mensagem. O paradigma indiciário é da ordem do discurso, pois objetiva buscar a *singularidade* em um texto no uso da linguagem, articulação ou posicionamento.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

Para Possenti (2002), não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical ou textual, pois as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. Assim considera tanto a singularidade quanto a tomada de posição para que um texto seja considerado um bom texto. Possenti (2016, p. 225-226) define alguns indícios de autoria: a) dar voz aos outros, quando o autor introduz pontos de vista além do dele e os atribui a outros enunciadores b) manter distância, quando o autor marca posicionamentos sobre o que diz e em relação aos interlocutores, como “não pense que estou exagerando”, c) evitar a mesmice, que se relaciona mais com a questão de como dizer.

Dentro desses indícios de singularidade em um texto do aluno, acrescenta-se que também é possível, por meio do paradigma indiciário, levantar algumas hipóteses do procedimento de leitura realizado pelo aluno, o que também pode ser conferido como autoria, tais como o modo como ele articula conhecimentos e significados. Assim, é possível questionar de que forma se reconstitui a leitura dos juruna de textos em português, se há interferências da língua materna, hipóteses construídas para se passar da língua materna para a segunda língua, se há reproduções de um texto estereotipado e esperado pela escola e, finalmente, de que forma a autoria de um juruna se imprime no texto em português. Isso, certamente, é uma análise muito além do que apenas procurar “erros” e inadequações dos alunos.

Assim sendo, eis a primeira versão do texto de um professor indígena:⁶

⁶ Conforme Resolução 510/2016, do Comitê de Ética, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep: V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual, que é o caso desta pesquisa. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 1: Primeira versão do texto

Carta de Repúdio → Repúdio a que?

Nós da etnia Yudja da aldeia Tubatula, da terra indígena de Ainguá - MT → Por que estão escrevendo essa carta?

A PEC 215 é um projeto de lei que está sendo feito pelas bancadas ruralistas, querendo tirar do governo federal a sua competência e passar para o Congresso Nacional. Isso pode causar grande prejuízo na demarcação das terras indígenas e quilombolas.

Quando a PEC 215 for aprovada, corre o risco de os povos indígenas perderem as suas terras, mesmo que já foi demarcado, os fazendeiros podem pegar. Os que vão ter o direito a terra, somente aqueles que tem a terra reconhecida em anos 80.

E nós da etnia Yudja, ou melhor, nós povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei seja feita, porque se for aprovada, o país Brasil vai se tornar o caos. Vai ocorrer o conflito geral dos povos indígenas em prol dos seus direitos contra essa lei, onde haveria dizimação dos povos indígenas.

Por isso os povos indígenas do Brasil estão lutando para impedir a aprovação de PEC 215, nós não vamos deixar de lutar, porque queremos a sobrevivência de nossas futuras gerações, queremos a permanência de nossas terras.

muito boa.

Fonte: Texto escrito por professor juruna (2017)

Nessa primeira versão do texto, percebe-se que o professor é direto ao tratar do assunto, numa certa urgência em falar do problema a ser apresentado: “a PEC 215 é um projeto de lei que está sendo feito pelas bancadas ruralistas”, explica a ala do Congresso que prejudica na demarcação de terras indígenas e quilombolas. No terceiro parágrafo, explica o porquê de os indígenas serem prejudicados caso essa PEC 215 venha a ser aprovada. Então, notamos que o professor faz um bom texto já na primeira versão, e um de seus pontos altos é que é um texto muito direto e claro.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

Há uma marca de oralidade: “mesmo que já foi demarcação, os fazendeiros podem pegar” e, embora direta e clara, não se usa em norma escrita padrão. Ao mesmo tempo, o professor colocou uma informação que já era conhecida dele: depois dessa PEC ser aprovada, somente terão direito os povos que já tiveram terras reconhecidas nos anos 1980. Ou seja, indígenas perderão direito à demarcação daquelas terras que foram demarcadas mais recentemente. É interessante notar, ainda nessa versão da carta, que ele retoma a nomeação dos povos yudjá/juruna e a amplia: “ou melhor, os povos indígenas do Brasil estão lutando (...)”. Ele também se inclui, à sua maneira, entre os povos indígenas yudjá e do Brasil: “nós não vamos deixar de lutar”.

Novamente: é uma carta direta, clara e com uma força no final. Portanto, a correção foi realizada com o objetivo de maiores adequações ao gênero “carta aberta”, para que se esclarecesse sobre a que se está repudiando, sobre o que é uma PEC e quais são suas consequências e o porquê, exatamente, esse projeto deixará o Brasil “no caos”. Depois, indicada por um número (1), foi sugerido que se emendasse uma coisa a outra por se tratar de uma mesma ideia. E, além de ressaltar os indígenas brasileiros, sugeri que se colocasse, também, que são da etnia yudjá/juruna. Também elencamos alguns aspectos de interlíngua no texto: “pelos bancadas ruralistas”, “em anos 80”, “mesmo que já foi”, “Os que vão ter direito a terra, somente aqueles”, “os fazendeiros podem pegar”. Na correção das próximas versões, foi indicado, principalmente, para que o professor juruna utilizasse a lógica “mesma ideia/mesmo parágrafo”, refletisse quais informações seriam mais interessantes para a introdução, desenvolvimento e conclusão, redigisse algumas sentenças com mais clareza, citasse Eliane Brum em ideias extraídas do texto da autora, além de poucas questões de pontuação, acentuação e ortografia. Durante esse processo, houve correções autônomas que trouxeram mais informações, mais posicionamento e mais estilo ao texto.

Vejamos, pois, sua última versão:

Figura 2: Versão final da "Carta Aberta" escrita por professor juruna

A Carta de Repúdio da etnia Yudja de Mato Grosso contra a PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tulotula, da Terra Indígena de Xingu - MT. Vimos através desta carta nos manifestar contra a PEC, um projeto de lei que está sendo feita, que é uma Proposta de Emenda Constitucional.

A PEC 215 foi feita para ^{melhorar} a ^{constituição} constituição de 88, mas é pelo contrário, porque se vai piorar a constituição. É essa PEC 215 não é uma lei boa, porque vai modificar dois artigos da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, artigo 49 que é da competência do Governo Federal demarcar as terras indígenas. Já o artigo 231 que garante e reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre as suas terras que tradicionalmente ocupam, sofre a modificação pela PEC 215.

Os dois artigos, 49 e 231 vão ser transferidos para o Congresso Nacional, que se responsabilizará para demarcar as terras indígenas mas não vai ser assim, o congresso só vai aproximar a vida dos índios que não vai mais demarcar a terra. Porque ^{os} deputados e os senadores que estão no congresso nacional, a maioria são da bancada ruralista. É por isso ^{que} o congresso não vai deixar fácil, ou melhor, não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação. Isso é o maior perigo para os povos indígenas a não terem o direito de demarcar mais a terra, ou pode até perder as suas terras para os grandes fazendeiros.

Além dos problemas citados acima, a PEC 215 pode causar também a mudança da cultura dos povos indígenas, como por exemplo, não fazer as roças com a eliminação das terras, vão querer comprar a comida da cidade e isso pode trazer as doenças onde causará a morte dos indivíduos. Essa Emenda Constitucional é uma bomba anti-indígena,

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

que a bancada ruralista fez para digitalizar os povos indígenas. ^(Algunsos Bêbê e de outros) O texto da Eliane Braum diz também que eles criam uma lei usando as palavras difíceis, isso faz com que as pessoas, principalmente os indígenas, ignorem a lei e assim eles aproveitam dar golpe na Constituição.

Com essa criação da lei, os povos indígenas não têm o direito à terra, somente aqueles que tem terra reconhecida em ano 1970. É nós da etnia Yudja, ou melhor, os povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei seja feita ou aprovada, se for aprovada, o país Brasil vai se tornar um caos. Por vai aumentar o desmatamento, aumentar a plantação de soja e criação de boi, com isso vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos povos indígenas, não só os indígenas, os não indígenas também como, os ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e comunidades extrativistas.

[^{tirar} ~~Algunsos~~ a] Eliane Braum, também fala que os presencientes usados contra os índios ^{não} índios estão atirados e índio de verdade não existe, quando se vê os índios usando a tecnologia. Com esses presencientes eles, não índios, acabam retomando as terras dos povos indígenas.

Por isso nós da etnia Yudja, estamos lutando para impedir a aprovação da PEC 285, nós não vamos deixar de lutar, que queremos a sobrevivência dos nossos futuros gerações, queremos a permanência de nossas terras. É nós da etnia Yudja, pedimos a revogação imediata dessa PEC, se queremos a permanência dos direitos conquistados na Constituição Federal do ano 88.

→ o texto ficou muito bonito! Parabéns!!!

Fonte: Texto escrito por professor juruna (2017)

Na última versão, o professor juruna traz complemento na primeira oração “nós da etnia yudja da aldeia Tubatuba, da Terra Indígena do Xingu-MT”, o que foi uma resposta à correção do docente não-indígena. Outra resposta à correção textual-iterativa foi no ajuste da expressão “os povos indígenas vão ter direito à terra, somente aqueles que tem terra reconhecida em ano 1980”, presente em uma versão anterior a essa final, além da sugestão de conectores como “já”.

Contudo, também se nota que ele fez uma *correção autônoma*, o fato de ele, sozinho, aprofundar a explicação de que a PEC, na prática, não vai melhorar a Constituição brasileira e o fato de ele explicar, com mais profundidade, sobre os dois artigos serem modificados e o que, exatamente, se modificará dentro desses dois artigos com a PEC. Tal aprofundamento se confirma no terceiro parágrafo, onde ele explica que a responsabilidade do Governo Federal em demarcar terras quanto o reconhecimento dos direitos originários dessas mesmas terras passará para o Congresso Nacional, e que esse congresso ficará “responsável” por demarcar as terras.

Além de mais adequada ao gênero, o ponto alto são alguns posicionamentos do professor indígena, como a de que a PEC *arruinará* a vida dos povos indígenas e, mais ainda, um argumento elegante: que o congresso “não vai deixar fácil” e que “não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação”, perdendo-a para grandes fazendeiros. No outro parágrafo, ainda cita que isso afeta a cultura indígena, pois deixarão de plantar alimentos típicos para comprar alimentos comuns encontrados em cidades.

Esse posicionamento do professor surgiu na revisão de seu próprio texto, em suas *correções e autocorreções*, e posteriores revisões e reflexão sobre “como colocar as ideias no papel”, nem sempre havendo relação com sugestões advindas do professor externo. Ainda assim, responde sugestões, de novamente se identificar como “povo yudjá” e depois “ou melhor, nós indígenas do Brasil”.

Pouco depois, fica evidente algo primoroso nessa carta em específico: com autonomia, e talvez sem maiores definições, o professor usou uma metáfora criada por ele mesmo, afirmando que essa PEC 215 é uma *bomba-anti-indígena*, pois é uma emenda que praticamente dizimará ainda mais os povos indígenas. Em seguida, cita uma parte do texto de Eliane Brum, que fala o quanto as leis têm “palavras difíceis”. Foi indicado para referenciar a autoria do texto dela entre aspas, embora com certa dúvida sobre qual expressão de referência utilizar. Depois disso, volta no argumento de que o Brasil vai se tornar um caos. E é um caos que atingirá “povos indígenas, não-indígenas, caiçaras, quilombolas”.

No próximo parágrafo ele afirma que os parlamentares ruralistas procuram meios de dominar os povos indígenas, porém emenda com o preconceito sobre identidade indígena citada no texto de Eliane Brum: o de que os índios são “atrasados” ou “deixam de ser índios” por usarem tecnologias. Brum faz uma relação desse preconceito com a retirada das terras, o que falo para ele complementar com essa informação, porque com isso o texto ficaria mais interessante. E termina com o último parágrafo sem tanta modificação em relação ao terceiro texto: o de que a etnia yudjá está lutando para impedir a aprovação da PEC, e que não vão deixar de lutar pelas futuras gerações. E, embora

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

um pouco deslocado, cita o argumento de Eliane Brum que diz que “não existem mais índios” é mais um pretexto para a tomada de suas terras. E que os juruna querem o direito à terra já conquistado na Constituição de 1988. Assim sendo, houve um gradual posicionamento do autor do texto com a realidade, pois essa carta traz posicionamento no português como segunda língua. Isso é positivo, uma vez que nem sempre o estudante, mesmo em português como língua materna, tece seus próprios posicionamentos e considerações em seus textos. Além do mais, isso evidencia o uso das duas referências, mas também a autoria do participante.

Houve, na oficina de aprendizagem, um empenho do professor não-indígena em explicações metalingüísticas para que aprimorasse seu texto, contribuindo para conduzi-lo a um processo de adequação, de tornar consciente o que estava inconsciente. Por meio disso, o participante se comunica plenamente à medida em que aprimora suas representações. Como síntese, é possível elencar aspectos interlingüísticos da versão final do texto: i) *Marcas de autoria indígena*: durante a leitura das versões da carta aberta, percebemos: a) O quanto o professor indígena é direto em seu posicionamento sobre sua indignação com a PEC 215 b) posicionamentos enfáticos, como “arruinará”; c) singularidades como “bomba anti-indígena” para expressar o quanto a Proposta de Emenda, praticamente, exterminará indígenas de suas terras. ii) *Marca de identidade cultural indígena*: “o país Brasil”, “em anos 80” e “em ano 1980”: existe, nessa expressão, uma marca de identidade; nenhum brasileiro mal alfabetizado ou mal produtor de textos escritos produziria uma fórmula assim; só mesmo um indígena, com seu modo particular de utilizar o português como segunda língua.⁷ Além do mais, aspectos de identidade cultural estiveram centrados, principalmente, na abordagem de gênero, numa concepção interacional de língua e de correção e abordagem intercultural de português segunda língua.

Considerações finais

No texto inicial e no texto final, percebeu-se que não há evidências plausíveis de que as correções não-indígenas realizadas por um professor-pesquisador “afetassem” a identidade cultural indígena. Em primeiro lugar, constataram-se algumas marcas de autoria no português segunda língua, em posicionamentos como “a PEC arruinará” e metafóricas como “bomba anti-indígena”, além de uma marca de identidade cultural “o país Brasil”.

Em segundo lugar, é preciso considerar que existem concepções de “cultura” para além de uma “lista de atributos”: identidade cultural não se trata de algo imutável, mas a construção ocorre precisamente com as interações que o indivíduo realiza ao longo do tempo. Se é possível construir uma noção menos binária, exótica e estática no que diz respeito à cultura e à identidade indígenas, também é preciso considerar que tais concepções não se formaram por acaso. Por tais motivos, “identidade cultural” não é algo a se evidenciar apenas e diretamente na sequência de textos, mas também nas interações, que auxiliam a uma formação de identidade ao longo do tempo, pois existe a concepção da língua como prática social, de modo que um texto significa uma dessas interações.

⁷ Agradecemos a Wilmar D’Angelis por apontar esta análise.

Além do mais, a própria educação intercultural tem essa relação dialética, pois existem concepções de língua e boas propostas didáticas utilizadas precisamente para uma atividade relevante, que realmente dialogue com o participante da oficina e o leve à reflexão, ao invés de truncar seu texto. Com isso, fica evidente que uma boa abordagem é um aspecto muito relevante em se tratando de educação intercultural. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) por exemplo, é um documento todo pensado em abordagem, e ele norteia todo o currículo propondo boas abordagens para cada disciplina.

Essa proposta tem se mostrado interessante à comunidade indígena, pela receptividade de seus professores, e apresentou melhora em seus textos em português. Tanto que o texto do professor indígena começa bem direto e claro, pela voracidade de passar uma mensagem realmente relevante para sociedades indígenas e condizente também com uma luta por educação intercultural de qualidade. E foi assim que o texto se encerrou: mais adequado ao gênero e, ao mesmo tempo, autêntico, com reflexões próprias e da comunidade, seu estilo, suas marcas de autoria, suas inquietações dessa *persona*-professor-indígena e em português formal.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BARTH, Fredrik. *Les groupes ethniques et leurs frontières*. In : POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Théories de l'ethnicité*, Paris: PUF, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 13-17.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. pp. 374-415. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL, LDB. Lei 78-79/96. In: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Art. 231. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- BRUM, Eliane. Os índios e o golpe na Constituição. Por que você deve ler essa coluna “apesar” da palavra índio. *El País*. 13/04/2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/13/opinion/1428933225_013931.html. Acesso em: 12 abr. 2024.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: CIMI, 2014.

CORDER, Steophen Pit. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, Juana M. (org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. 1992, pp. 31-40.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando Sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes Editores, 2010, pp. 33-52.

FARGETTI, Cristina Martins. Tronco Tupi, suas famílias e línguas. In: FELIPE, Paulo Henrique; CORBERA MORI, Angel; FERREIRA, Jackeline C. *Introdução às línguas indígenas do Brasil – Agrupamentos e famílias linguísticas maiores, política e educação escolar indígena*. Vol. 1, Capítulo II, Campinas: Mercado de Letras, 2022, pp. 63-100.

FARGETTI, Cristina Martins. *Fala de bicho, fala de gente: cantigas de ninar do povo juruna*. – Com a participação de Marlui Miranda. São Paulo: SESC, 2017.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Revista Tempo*. Niterói, v. 12, n. 23, jul. 2007, pp. 23-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. *Motivation and Attitudes in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARGALLO, Isabel Santos. *Fundamentos de lingüística aplicada*. In: GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999, pp. 9-37.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A.(org.) *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1991, pp. 89-129

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 143-179.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUERRERO, Patricio. La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. In: *Reflexiones sobre interculturalidad: Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural"*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003. 2. ed.

KUMARAVADIVELU, Bala. Problematizing Cultural Stereotypes. In: *TESOL Quarterly*. Number 4. v. 37. 2003. pp. 709-719. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588219>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Marcos Homero Ferreira. Sobre direitos linguísticos de minorias em juízo. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha.; VASCONCELOS, Eduardo Alves (org.). *Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.

LIMA, Tania Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. *Mana*, v. 2, n. 2, 1996, pp. 21-47. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fDCDWH4MXjq7QVntQRfLv5N/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

MAIA, Marcus. Uma mente, duas línguas. In: MAIA, Marcus. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=646-vol15vias04web-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARKUS, Cledes. Educação Intercultural: Reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: HERBETTA, Alexandre Ferraz.; LANDA, Mariano Báez. (org.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. Bilingue*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. *Subsídios linguísticos e reflexões sobre autoria e identidade cultural em textos em português segunda língua no contexto escolar juruna*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). 2019. Universidade Estadual paulista, campus Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192660>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. *Procedimentos Linguísticos na prática de produção de texto em português entre os juruna do Xingu*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual paulista, campus Araraquara, 2015.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. *Recursos coesivos de textos de alunos e professores da escola juruna: análise para uma contribuição ao ensino*. 2011. Monografia de Final de Curso (Letras), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: Sobre vivências, piolhos e afetos*. Roda de conversa com educadores. São Paulo: U'Ka Editorial, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 203-212.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre autor. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1291>. Acesso em: 12 abr. 2024.

POSSENTI, Sírio. *Reescrita de textos: Sugestões de trabalho*. Trocando em miúdos a teoria e a prática. Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp. 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/16207312/reescrita-de-textosqxd-iel-unicamp>. Acesso em: 12 abr. 2024.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 1-20, n. 01, pp. 105-124, jan-jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRAL KAMADU POVO YUDJA. Aldeia Tuba Tuba, Mato Grosso, 2008.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [online]. 2015, v. 54, n. 2, pp. 361-392. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VkPqC9zycJPMv6H8bz3p8vv/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como Escrever Textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Pontificia universidad católica del Perú. PUCP. 2011. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. *Mana*, v. 2, n. 2, 1996, pp. 115-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs>. Acesso em: 12 abr. 2024.

A LINGUAGEM DA DIVERSIDADE LGBTQIA+ COMO OPÇÃO DE USO: UM ESTUDO SOBRE ATITUDES LINGÜÍSTICAS

THE LANGUAGE OF LGBTQIA+ DIVERSITY AS AN OPTION OF USE: A STUDY ABOUT LINGUISTIC ATTITUDES

André Luiz Souza-Silva¹

RESUMO

As atitudes linguísticas dizem respeito às manifestações da atitude social dos/as falantes no que tange, especificamente, à língua e ao seu uso no seio da sociedade. Nesse sentido, o presente artigo analisa a preferência de uso de itens (não) linguísticos caracterizados como de LGBTQIA+, a fim de aferir atitudes linguísticas de LGBTQIA+ e Cis/Hétero. Para tanto, mobilizo conhecimentos da sociolinguística sobre variação, atitude e identidade linguística aplicadas ao gênero e à sexualidade. Este estudo é, predominantemente, qualitativo de caráter fenomenológico, realizado por meio de questionário, o qual possibilitou a geração de dados junto a 20 (vinte) participantes divididos/as em dois grupos: o da diversidade – 10 LGBTQIA+ – e o da heteronormatividade – 10 Cis/Héteros. Na direção desse trajeto metodológico, há dados indicando que alguns/algumas falantes LGBTQIA+ reconhecem como usuais itens linguísticos que envolvem variantes marcadas como frequentes em sua comunidade e configuram fenômenos de conjunturas pragmáticas particulares, sendo também usos linguísticos dos quais o grupo Cis/Hétero costuma se distanciar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade linguística. Atitude linguística. Comunidade LGBTQIA+.

ABSTRACT

Linguistic attitudes refer to the manifestations of the social attitudes of speakers regarding, specifically, language and its use within society. In this sense, this article analyzes the preference for the use of (non) linguistic items characterized as LGBTQIA+, in order to assess linguistic attitudes of LGBTQIA+ and cis/heterosexual individuals. Therefore, concepts about sociolinguistic, variation, attitude and linguistic identity applied to gender and sexuality are mobilized. This study is mainly qualitative and phenomenological in nature, and it is based on a questionnaire, which enabled the generation of data from 20 (twenty) participants divided into two groups: diversity - 10 LGBTQIA+, and heteronormativity - 10 cis/heterosexual individuals. The data indicate that some LGBTQIA+ speakers recognize usual linguistic items which involve variants marked as frequent in their community. They are, thus, phenomena of particular pragmatic circumstances, which are linguistic uses from which the cis/heterosexual group is more distant.

KEYWORDS: Linguistic diversity. Linguistic attitude. LGBTQIA+ community.

Introdução

Os estudos linguísticos têm se dedicado à compreensão dos mais diversos usos da língua, estabelecendo cada vez mais a necessidade de investigar as variadas práticas linguísticas, as quais se configuram por meio de uma diversidade de falantes e comunidades. Assim, pode-se compreender de que maneira e em que aspecto alguns fatores ideológicos – configurados pela padronização social

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), andreluiz.bans@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3560-9129>.

A linguagem da diversidade lgbtqia+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

e homogeneidade linguística – têm estabelecido o prestígio de alguns recursos linguísticos em contraposição à estigmatização de outros.

Desse modo, o estudo de atitudes linguísticas é capaz de investigar a percepção do senso comum quanto às práticas linguísticas de grupos estigmatizados, como é o caso da comunidade LGBTQIA+ (lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti, queer, intersexo, assexual e mais)². Nessa direção, utilizando metodologia adequada, é possível inferir a avaliação das pessoas quanto àqueles/as que estão mais próximos/as ou distantes de suas identidades sexuais e de gênero. Assim, é provável que quanto menor o engajamento na comunidade (Eckert, 2000), maior o estigma linguístico (Milroy, 2011).

Justifica-se o interesse nesse tema e as contribuições da pesquisa, primeiramente, pelo fator científico, uma vez que seu estudo contribui para o fortalecimento e desenvolvimento da linguística, especificamente dos estudos de atitudes linguísticas, e por seu foco em um grupo mais restrito, uma vez que se identifica a escassez de investigações que privilegiem a participação de pessoas LGBTQIA+ em pesquisas sociolinguísticas. Tal tema de pesquisa contribui também por seu viés social, pois a *LGBTfobia* é uma realidade nacional (cf. Benevides, 2023). Seu combate também se faz pela compreensão de aspectos da linguagem, uma vez que entendo a linguagem como aquilo que o sujeito tem de mais íntimo e o que representa sua subjetividade.

Na esteira dessa contribuição social, há o fator pedagógico, haja vista sua contribuição para os estudos sociolinguísticos na graduação e pós-graduação, bem como para as reflexões dos/as docentes das escolas de educação básica e/ou profissionalizantes, considerando que as variantes linguísticas estigmatizadas também devem ser objetos de reflexão e análise linguística. Por fim, há ainda a motivação pessoal e política, tendo em vista meu compromisso com o combate a toda e qualquer discriminação, considerando minha própria realidade, história de vida e experiências humanas e acadêmicas, uma vez que tenho me interessado pelas discussões sobre linguagem, gênero e sexualidade desde a graduação.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é indicar a preferência de uso de itens linguísticos caracterizados como de LGBTQIA+, a fim de aferir atitudes linguísticas de LGBTQIA+ e de cis/héteros. Para tanto, adota-se uma metodologia de natureza qualitativa de olhar fenomenológico, mediante estudo atitudinal, que aplica questionários para considerações da avaliação linguística entre o grupo LGBTQIA+ composto por 10 participantes e outros 10 compondo o grupo Cis/Hétero, os quais indicaram preferência de uso frente a alguns fenômenos linguísticos previamente estudados por outros/as pesquisadores/as (cf. Souza-Silva, 2022).

Na direção dessas considerações, esta pesquisa é de natureza qualitativa, considerando o caráter interpretativista como necessário para a leitura dos significados que os sujeitos atribuem às práticas

² Em diferentes investigações, com a finalidade de representar uma maior pluralidade de identidades sexuais e de gênero, é comum se identificar diversos formatos de siglas. No caso deste trabalho, assumo o uso de LGBTQIA+, considerando o sinal “+” como representativo das demais formas de viver as sexualidades e identidades de gênero. Dito isso, espero que todes da comunidade possam, de alguma forma, sentirem-se representades (ou não) pelas ideias que defendo aqui.

(socio)linguísticas. Evidencia-se assim uma ótica fenomenológica para a compreensão de determinada realidade ao trabalhar com as subjetividades. Nesse caso, interesse-me muito mais pelo processo do que pelo produto, não tentando, necessariamente, construir generalizações – tal empreitada se faz sob uma ótica sociolinguística.

Por fim, neste artigo, aciono conhecimentos tidos como tópicos temáticos da terceira onda da sociolinguística (Eckert, 2012). Não me debruço aqui sobre as ondas da variação à luz de Eckert, mas é de meu conhecimento que esses saberes são produzidos no interior da agenda variacionista em que o significado social da variação é mais explorado por diferentes instrumentos teóricos e metodológicos. Neste texto, apresento um recorte de minha dissertação de Mestrado em Linguística (PROLING/UFPB), na qual exploro e caracterizo o fazer da terceira onda frente aos fatores gênero e sexualidade (cf. Souza-Silva, 2022), bem como aponto para o que se desenha para abordagens de primeira e segunda ondas. Junto a isso, a fim de auxiliar o leitor, indico acesso às seguintes produções: Veloso (2014), Freitag (2015), Hora (2021) e Souza-Silva e Lucena (2021).

1. Atitude linguística: que babado é esse?

Uma das funções da linguagem é a metalinguagem. Em outras palavras, é possível usar a linguagem para falar de si mesma. Trata-se de algo comum – ainda que sem aportes e nomenclaturas técnicas – entre os/as falantes de qualquer língua, uma vez que qualificam e classificam falares no dia a dia: “o falar paraibano é arrastado”, “gíria é linguagem de marginal”, “linguagem neutra é aberração” etc. Nesse sentido, Cardoso (2015, p. 09) indica que:

[...] o falante, ao mesmo tempo em que imagina os fenômenos físicos, imagina também os fenômenos linguísticos. Esta representação não constitui um simples reflexo do comportamento linguístico, mas uma opinião mais ou menos autônoma e independente, da realidade observada.

Assim, é possível identificar que as variantes linguísticas são postas em um campo de representações. Tais representações podem ser **autorizadas**, quando proferidas por cientistas, ou **vulgarizadas**, quando manifestas por não especialistas (Cardoso, 2015). Junto a essas representações, Cardoso aponta o desenvolvimento das atitudes linguísticas: “o falante emite um julgamento sobre as variedades linguísticas, e associa a elas diferentes valores, hierarquizando-as [...]” (p. 9). Desse modo, os/as falantes podem ter atitudes normativas e puristas ou tolerantes. Tais atitudes são face de um julgamento social, mesmo que forjadas em argumentos estéticos, como também indica a autora.

Neste estudo, os fatores sociais e de registro são relevantes, uma vez que considero o seguinte: para o primeiro, há o desejo ou interesse em manipular características linguísticas que possam demarcar e distinguir em meio a outros grupos e/ou comunidades; para o segundo, existem os níveis de formalidade que configuram a interação verbal entre os interlocutores, indo da formalidade à informalidade em uma escala que poderá se reconfigurar sempre que necessário (Cardoso, 2015). Então, “o estudo das atitudes linguísticas é importante para a sociolinguística porque, a partir dele,

pode-se prever um determinado comportamento linguístico, como a escolha de uma língua ou variação particular em uma comunidade [...]” (Lopes, 2012, p. 51).

Junto a isso, ideias como lealdade, estigma e prestígio linguísticos se incorporam ao cognitivo dos/as falantes e os/as levam a uma ideologia linguística, por vezes, marcada por ideais hegemônicos, algo inexistente por força da heterogeneidade social. Na direção dessas questões, aponto o seguinte sobre o papel desempenhado pelas atitudes:

[...] função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert; Lambert, 1972, p. 83).

Como indicam os autores, as atitudes são como modos de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas e acontecimentos em nosso meio social, as quais são organizadas, coerentes e habituais, constituindo o que os autores chamam de “hábitos complexos”, que são aprendidos por ajustamento. Tais questões estão no seio da Psicologia Social e se alinham às proposições de estudos sociolinguísticos variacionistas, uma vez que se coadunam na compreensão do comportamento linguístico dos sujeitos, haja vista os fatores cognitivos, afetivos e reativos frente às variantes de uma língua. Dito isso, a linguagem configura os eventos comunicativos produzindo sentidos marcados por aspectos culturais e ideológicos. Então, ideologia e cultura encaminham para um construto sistematizado por crenças, valores e ideias que influenciam tanto a percepção quanto o comportamento dos sujeitos em relação à sociedade e ao grupo com os quais mantenham (ou não) algum contato.

Assim, ao refletir sobre as questões ideológicas que influenciam fala e falantes – positiva ou negativamente –, debruço-me sob o tema **padronização**. De acordo com Milroy (2011, p. 51, grifos do autor), “[...] o processo de padronização opera promovendo a **invariância** ou a **uniformidade** na estrutura da língua”. Nesse sentido, a padronização é um processo que regula o uso dos recursos linguísticos disponíveis em uma língua, indicando aqueles que funcionam no campo da formalidade e, por exclusão à norma, aqueles do campo da coloquialidade/informalidade. Ela é então fator contribuinte para a construção de estigma e prestígio linguístico, que não se limita às variantes, mas também engloba seus/suas falantes. Afinal, conforme Milroy (2011), o prestígio que se atribui a um código linguístico também indexicaliza, por metonímia, a vida social dos/as falantes. Nesse movimento metonímico, a questão a ser pensada está na coletividade, uma vez que essa relação fala-falante produz seus efeitos em meio às massas. Logo, há uma pulsão social que atua sobre tal relação e recai sobre os modos de ser e existir dos/as falantes.

Esse conceito de padronização funciona nas margens do linguístico e do social, uma vez que, sob o primeiro, há efeitos estruturais, buscando pela padronização do código linguístico, garantindo status oficial para compor a língua em nível oficial, garantindo dicionarização e menor estigma social; já o segundo se enquadra na padronização dos âmbitos de uso desses códigos, indicando quais são ou não adequados. Portanto, o efeito da padronização possui papel de destaque na interpretação da

simbiose entre fala e falante, haja vista a língua ser uma abstração que se manifesta por meio de agentes sociais.

Esse efeito é difundido por diferentes agências – escola, Academia de Letras, Universidades – e diferentes instrumentos – acordos ortográficos, dicionários e gramáticas –, lançando mão de diferentes mecanismos “[...] de padronização que a sociedade utiliza para pressionar o ser humano a se conformar e obedecer”, segundo aponta Martins (2010, p. 51). Baseado nisso, o autor possibilita refletir sobre o quanto a padronização é apresentada como busca por um símbolo identitário, o qual é forjado com ideais coletivos, mas produzidos na artificialidade. Entretanto, os papéis sociais envolvem diferentes comportamentos e sentimentos, motivando coletividades e individualidades em um movimento antagônico aos padronizamentos (Martins, 2010).

As atitudes linguísticas não estão isoladas, pois as atitudes são respostas aos efeitos da padronização. Por isso, concordo com o seguinte:

[...] as atitudes linguísticas são dominadas por posições ideológicas de poder que são amplamente baseadas na existência suposta dessa forma padrão, e essas, tomadas juntas, constituem a ‘ideologia da língua padrão’. Os falantes, normalmente, não têm consciência de que eles estejam condicionados por essas posições ideológicas: eles, normalmente, acreditam que suas atitudes em relação à língua sejam de senso comum e assumem que, virtualmente, todos concordam com eles (Hora, 2011, p. 19).

Diante da ideologia da língua padrão, considero oportuno pensar como é imprescindível produzir um novo senso comum sobre o que seja a língua, a norma e as variações. Na direção desse ponto de vista, é possível pensar sobre os condicionantes que induzem os/as falantes a atitudes que podem levá-los/as a “[...] reagir favorável ou desfavoravelmente a uma situação dialógica e que pode influenciar comportamentos positivos ou negativos” (Silva; Gomes, 2020, p. 55). Assim, a atitude linguística não é um fenômeno de acesso simples. Portanto, “a atitude deve ser encarada muito mais como um processo, dotado de certas etapas, e não simplesmente como um resultado” (Lucena, 2017, p. 65).

De acordo com Lambert e Lambert (1972), a atitude tem uma estrutura tridimensional. Tal estrutura é composta por uma face **cognitiva**, por outra **afetiva** e uma última, que é a **comportamental**. Segundo Lucena (2017), a dimensão cognitiva subjaz pensamentos e crenças, conhecimentos sobre verdadeiro/falso, desejável/indesejável; já na dimensão afetiva, há os sentimentos e emoções, posição positiva ou negativa a respeito do artefato da crença; por fim, na dimensão comportamental, há o componente de conduta, predisposição de resposta que direciona a algum tipo de ação.

A primeira dimensão é a mais profunda na consciência do/a falante, mergulhada nas condições neurobiológicas, por meio das quais se memoriza, percebe e também discrimina um recurso linguístico, por exemplo. Ademais, de acordo com Silva e Gomes (2020, p. 59), é neste nível que se encontram “[...] as formas mais primárias de valores e de estereótipos de fala”. O segundo nível está imbricado no primeiro, ao qual se atribuem valores com base em emoções. Dito isso, imagine que uma variante marcada LGBTQIA+ possa ser proferida em uma interlocução, na qual a variante rememore ao ouvinte

A linguagem da diversidade lgbtqia+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

um evento desagradável. Nesse caso, o ouvinte atribuirá emoções à consciência linguística e, segundo esses autores, é nesse nível que os/as falantes fazem especulações valorativas como “correto”, “feio”, “pobre”, “favelado”. Logo, as dimensões primária e secundária se retroalimentam (Silva; Gomes, 2020). Sobre a dimensão do comportamento, os autores explicam o seguinte:

É importante salientar que por comportamento linguístico, não podemos entender causalmente como materialização de um registro linguístico previamente em contato ou treinado. O comportamento nos estudos de abordagem direta é a materialização da fala, isto é, a produção em si. Porém, os estudos de abordagem indireta, o comportamento é a avaliação linguística através das atividades de tarefa forçada para a obtenção dos dados em atitudes (Silva; Gomes, 2020, p. 59).

Os autores colocam em destaque as abordagens direta e indireta das atitudes. Tal questão é de natureza metodológica. A primeira, como o nome sugere, refere-se a uma ação de coleta com objetivo de obter respostas diretamente dos informantes, seja sobre certas variantes ou sobre grupos de falantes, por exemplo. Já a segunda, em contrapartida, busca mascarar seus reais objetivos por meio de estratégias sutis. Então, mesmo que os informantes saibam que estão na posição de juízes, não sabem exatamente o que estão julgando (Kaufmann, 2011).

A comunidade LGBTQIA+³ é heterógena em si, pois não é possível delinear totalmente suas dinâmicas identitárias, ou seja, não há como compartimentalizar os sujeitos da “liberdade sexual”. Então, para aqueles/as que tentam engavetar esses sujeitos, esses/as mesmos/as indivíduos/as acabam desempenhando comportamentos que destoam das normas sociais, inclusive das linguísticas. Entretanto, não se pode tornar o argumento simplista, como indica Preti (1984), ao dizer que não se pode resumir a decisão ao ato de ignorar a norma e o vocabulário padrão. Por isso, nesses casos, falar “vulgar”, fora dos “bons modos”, pode corresponder a uma atitude intencional.

Assim, atacam-se o sistema sexual pela delimitação biologizante, pois a orientação sexual é altamente ligada ao aparelho reprodutor; o sistema de gênero, por ser caracterizado binariamente, cabendo ao corpo masculino o papel de virilidade e dominância e ao corpo feminino o papel de inocência e subserviência; e, por fim, o sistema linguístico, o qual é naturalmente aberto à heterogeneidade⁴. Entretanto, por herança colonial, o sistema linguístico, com base na Gramática Normativa, é posto como uniforme por parte da sociedade que o manipula e o posiciona como símbolo máximo da pátria que não deve corresponder a práticas que se constituem como uma linguagem de rua, a qual é

³ Neste artigo, a noção de comunidade de prática perpassa minhas análises e considerações. Na direção desse conceito, compreendo se tratar da reunião de sujeitos que partilham comunitariamente uma bagagem social, cultural e ideológica em que valores e conhecimentos constantemente interagem uns com os outros, produzindo e reforçando valores e conhecimentos a serem postos em prática. Portanto, trata-se de uma construção forjada na prática cotidiana entre os sujeitos ao interagir uns com os outros e com outras comunidades (Eckert; McConnell-Ginet, 2010).

⁴ É importante destacar que, neste artigo, não me aprofundo no modo como a imposição de papéis de gênero social binário implica na marginalização da comunidade em questão, bem como de suas formas de representação, especialmente a linguística. Para mais considerações sobre esse tópico, sugiro ler Carvalho (2020), Rigaud Campos, Cerqueira (2022) e Cerqueira (2023).

produzida na batalha, nos territórios de prostituição, em esquinas na interseção de marcadores como classe e gênero (Araújo, 2018).

É nesse recorte que a metáfora do efeito espada/escudo (Souza-Silva, 2022) toma corpo, pois entendo que os/as falantes LGBTQIA+⁵, ao serem inferiorizados/as e subalternizados/as à cis-heteronormatividade, buscam mecanismos sociolinguísticos para agredirem intencionalmente os sistemas: sexuais, de gênero e o linguístico, sendo um movimento não só disruptivo, mas emancipatório, pois há uma busca pela libertação de diferentes amarras sociais que impossibilitam a esses sujeitos viverem de modo proativo. Essa postura de resistência se realiza por forças conservadoras que difundem práticas excludentes e discriminatórias. Nessa direção, deve-se compreender que o uso de determinadas variantes linguísticas nem sempre é resultado de ignorância, mas “podem significar, muitas vezes, uma atitude lingüística (sic) de oposição, de agressão consciente à linguagem padrão” (Preti, 1984, p. 71). Tal ação resulta de uma visão sobre o mundo em que, segundo Lima (2018), a forma de cada grupo enxergar o mundo representa uma parcela da percepção dos membros sobre a realidade em que vivem.

Assim, fica evidente, conforme Lima (2018), que, em algumas situações, a imagem de um/uma falante sobre o outro/a é encoberta por certa estereotipização, a qual pode ser determinada, por exemplo, por uma variante linguística, a qual, ligada a uma comunidade de prática LGBTQIA+, faz algum/a falante atribuir valores negativos. Isso contribui para uma visão deturpada não somente sobre o que é variação linguística, mas também do/a falante daquela variante, o que acarreta atitudes desfavoráveis.

Concebo o efeito espada/escudo como um elemento “**contralinguístico**” – à guisa do que Pereira (1983) conceitua sobre contracultura –, sendo fruto de uma cultura linguística marginal que, independentemente de reconhecimento oficial, existe, apesar das forças antagônicas da cultura dominante. Assim, pode se constituir em uma postura adotada em resposta à cultura prescritivista. Logo, trata-se de algo mais geral, mais abstrato, com certo espírito itinerante, a fim de contestar e enfrentar origens do tradicionalismo gramatical, tendo caráter radical e estranho às forças mais conservadoras de oposição a essa mesma ordem dominante que busca homogeneizar o suposto caos sociolinguístico. Então, em meio às relações de poder que determinam, discriminam, estereotipam e marginalizam, seja consciente ou inconscientemente, falantes inferiorizados/as socialmente podem agir no que concebo como “zona anti”, indo em oposição às atitudes, crenças e comportamentos dominantes tidos como corretos, morais, bons e/ou bonitos.

⁵ Entendo que a identidade da pessoa LGBTQIA+ não é elemento condicionante de seu comportamento linguístico, pois é condição necessária à sua identificação com a comunidade, já que não se trata de um fenômeno individual ou biológico. Sobre isso, Carvalho e Almeida (2017) realizam um estudo em que os resultados descrevem a forma como um sujeito homossexual da parte mais rica da zona urbana de Salvador participa da comunidade de prática gay e apresenta uma postura positiva de pertencimento. Sua identidade é construída por meio da produção linguística, resignificando itens como “mona”, “viado” e “gay”, os quais passam a funcionar como expressões de referência particular. Já o sujeito homossexual da parte mais pobre do lugar de estudo apresenta uma postura negativa e os itens linguísticos mencionados não lhe são confortáveis para a produção de sua persona.

2. Aquendendo a metodologia

Busco articular um olhar fenomenológico – grande área do conhecimento filosófico do Século XX, estabelecida por Edmund Husserl, matemático e filósofo alemão que buscou o rompimento com as ciências positivistas e com a abordagem ao historicismo e ao psicologismo na lógica, a fim de aplicar tais conhecimentos a uma postura sociolinguística. Na esteira dessa ideia, compreendo que a fenomenologia oportuniza uma forma crítica de pensar, considerando aquilo que se materializa pelos sentidos, percepções e essências. Por isso, de acordo com Edmund Husserl, “toda consciência é consciência de alguma coisa” (*apud* Zilles, 2007). Nesse sentido, opõe-se ao dedutivo e indutivo, pautando-se na subjetividade, considerando objetos reais, fantásticos ou sentimentais ao estabelecer uma forma de enxergar o mundo.

Dito isso, a fenomenologia é oposta ao mundo das ideias, pois, como o próprio nome indica, está no mundo dos fenômenos, buscando compreender como os fenômenos se apresentam em essência e caráter intencional. Nessa direção, é válido acrescentar que a percepção não é uma ciência do mundo, bem como não vem a ser um ato ou decisão definida. Mostra-se mais assertivo descrevê-la como o papel de parede sobre o qual todo e qualquer ato se destaca, sendo pressuposta pelo ato (Merleau-Ponty, 1999).

Exposto isso, a busca pela compreensão da relação entre fenômeno e o objeto se situa na experiência dos indivíduos centralizados em uma temporalidade em que se horizontaliza os fatos históricos. Desse modo, o envolvimento dos indivíduos com o mundo não é estritamente objetivo. Ele também é prático, afetivo, imaginativo, estético, econômico etc. Logo, existe pluralidade diante da relação sujeito x mundo, não se resumindo à cientificidade.

O desenvolvimento da pesquisa, sob o enfoque fenomenológico, busca por significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo, sendo pertinente à natureza qualitativa para investigações. Assim, o viés interpretativista é o principal diante das práticas linguísticas, coadunando-se com os significados que os indivíduos atribuem a tais práticas (Bortoni-Ricardo, 2008). Ela é também uma investigação do tipo descritiva, a qual foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFPB), sob protocolo 49561521.8.0000.5188, e considerada aprovada para desenvolvimento.

2.1. Um close nos/as informantes

O perfil dos/as informantes que selecionei como participantes da pesquisa é oriundo de uma triagem, mediante a qual excluí aqueles/as informantes com contato direto ou, relevantemente, indireto comigo, pois acredito que o distanciamento daqueles/as que conhecem nossas crenças e partilham de ideais semelhantes ou próximos favorece a busca por padrões regulares das opiniões, valores e avaliações que perpetram nossa sociedade. Além dos conhecidos – próximos ou não –, também excluí, obviamente, aqueles/as que não dispuseram de qualquer meio de contato, fosse telefone ou e-mail.

Dito isso, selecionei 10 sujeitos Cis/Héteros, sendo 5 do gênero feminino e 5 do gênero masculino, pois esse foi o número restante considerando os parâmetros de exclusão. Para tanto, todos/as concordaram com os procedimentos da investigação mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O grupo LGBTQIA+ se mostrou mais complexo para a seleção dos/as participantes, pois, apesar de utilizar os mesmos parâmetros de exclusão, o grupo indicava maior quantitativo de informantes e com células divergentes. Então, diante dos 26 informantes, realizei contato posterior para averiguar a disponibilidade, o que me possibilitou constituir o seguinte grupo de participantes: 1) resguardei a participação da única transexual; 2) de uma mulher lésbica; 3) de participante que indicou ser bissexual e assinalou a opção “outro” em identidade de gênero; 4) três mulheres bissexuais; e 5) quatro homens homossexuais, buscando tornar esse grupo heterogêneo, na medida do possível, os quais também concordaram mediante TCLE.

2.2. Um close no instrumento de coleta de dados

Lancei mão de questionário, um instrumento respondido pelo próprio informante, que foi produzido no *Google Forms*, com a tarefa de indicar a preferência de uso linguístico por parte dos/as participantes. Então, selecionei fenômenos indicados pelas pesquisas (socio)linguísticas de caráter *queer* que deliniei na íntegra da pesquisa fonte. As pesquisas foram as seguintes:

Quadro 1: Pesquisas utilizadas para a avaliação de itens (não) linguísticos LGBTQIA+

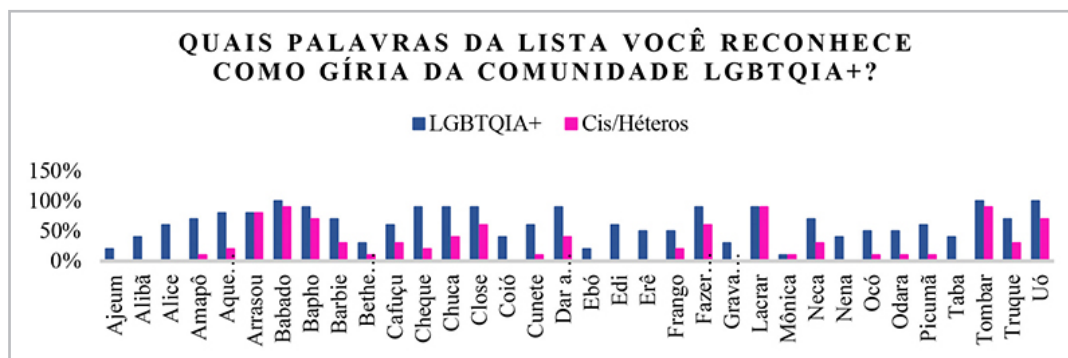
Fonte	Autor	Título	Ano
Dissertação	Barroso	Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT	2017
Dissertação	Félix	Adjetivo superlativo na fala de homens gays: uma discussão sociolinguística	2016
Dissertação	Nogueira	O vocativo numa comunidade de prática gay de Serra Talhada-PE: descrição e uso	2019
Dissertação	Santana	Variação de gênero gramatical como indexador de identidade gay	2018
Dissertação	Viana	Estratégias de construção do ethos gay masculino no blog katylene.com: um estudo da multimodalidade e das gírias gay	2012
Tese	Alonso	Entre segredos e risos: gíria da diversidade sexual paulistana	2010

Fonte: Elaboração do autor

3. Análise dos dados: deu confusão e gritaria?

Irei iniciar pelas marcas lexicais, as quais compuseram o questionário mediante as coletas de Barroso (2017). Então, em uma consulta às análises e apêndices da dissertação do autor, fiz uma seleção dos itens lexicais recorrentes. A coleta mobilizou os resultados a seguir:

Gráfico 1: Reconhecimento de gírias da comunidade LGBTQIA+

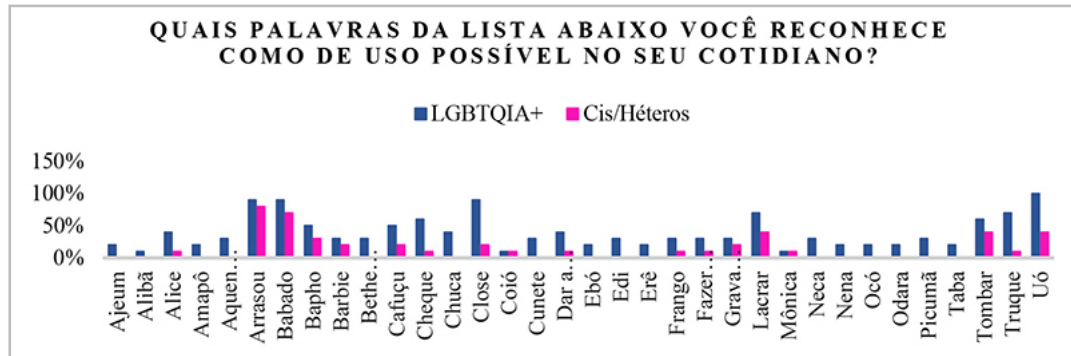


Fonte: Souza-Silva (2022).

Diante do questionamento sobre reconhecimento de gírias da comunidade LGBTQIA+, obviamente, sujeitos da comunidade em estudo demonstram percentuais maiores. Entretanto, é válido refletir sobre o alcance desses vocábulos para mensurar se estão migrando para a linguagem comum ou permanecem restritos ao grupo LGBTQIA+. Dito isso, de acordo com o gráfico (1), os itens **ajeum**, **alibã**, **coió**, **ebó**, **edi**, **erê**, **nena** e **taba** – com porcentagem entre 20% e 60% – são os indicados apenas por LGBTQIA+, sugerindo que esses termos são mais restritos a esses sujeitos, mas não de conhecimento de todos/as os/as participantes.

Todavia, trata-se de algo comum, haja vista esses recursos linguísticos serem compartilhados entre esses sujeitos em meio a comunidades de prática de atividades marginalizadas: prostituição, consumo de drogas, localidades periféricas e por meio de redes sociais “imorais”. Além disso, linguisticamente, essas gírias indicadas em nossos resultados como estritamente por LGBTQIA+ são de origem iorubá ou tupi, conforme Barroso (2017). Então, as que têm raiz mais distinta do português são mais restritas do que aquelas que têm sua semanticidade ampliada. Já as que fogem à regra, como é o caso de **neca** e **aquendar**, se dão por força da midiaticização (Preti, 1984), uma vez que a crescente midiática da comunidade LGBTQIA+ na última década é inegável. Logo, recursos linguísticos expressivos acabam sendo alvos de “curiosos”, quando utilizados por LGBTQIA+ em entrevistas, letras de canção, em *posts* na internet etc.

Apesar do reconhecimento, isso não determina o uso dessas gírias. Considerando o *corpus* reproduzido, é possível observar as gírias que estão na ala de **gírias comuns** e na ala de **gírias restritas**, como já apontara Preti (2010). Isso pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Reconhecimento do uso de gírias da comunidade LGBTQIA+

Fonte: Souza-Silva (2022)

Conforme o gráfico (2), as gírias **ajeum**, **alibã**, **amapô**, **aquendar**, **Beth faria**, **chuca**, **cunete**, **dar a elza**, **ebó**, **edi**, **erê**, **neca**, **nena**, **ocó**, **odara**, **picumã** e **taba** são reconhecidas como de uso cotidiano apenas pelos/as participantes LGBTQIA+. Entretanto, não são todos que indicam fazer uso de tais recursos. Isso pode ocorrer pela menor proximidade com comunidades de prática que apresentem maior frequência de uso desses registros linguísticos. Afinal, trata-se de gírias que também estão no campo mais restrito da linguagem e que funcionam na dinâmica social das comunidades de prática LGBTQIA+.

Algo interessante foi a posição de alguns cis/héteros masculinos, uma vez que indicaram como possível o uso dos seguintes termos: **alice**⁶, **frango** e **gravação**, os quais devem ter sido considerados em sentido literal e não conotativo, ainda que informados/as de que se tratava de uma pesquisa sobre linguagem e identidade de sujeitos LGBTQIA+. Apesar disso, não se pode nem se deve considerar que aqueles/as que fazem tal uso estão incorporando em seu idioleto registros de práticas LGBTQIA+, haja vista esses termos serem correntes na linguagem geral, mas os LGBTQIA+ alteram seus significados no seio de suas práticas linguísticas.

Essas alterações de significado, adoção, empréstimos e criações linguísticas ocorrem pelo seguinte: “se uma classe marginalizada se sente hostilizada em sua maneira de falar, pensar e agir, é óbvio que seu sistema de defesa será ativado, e, assim, vai procurar uma outra forma de sair do universo invisível [...]” (Barroso, 2017, p. 95-96). Desse modo, quando um grupo é alvo de discriminação social, também utiliza de códigos linguísticos para construir ações de resistência ao se colocar em destaque e mobilizar toda a estrutura coletivamente.

Ao observar as gírias indicadas pelos dois grupos de participantes, há itens como **babado**, **bapho**, **lacrar** e **tombar**, que têm seus significados indo do concreto para o abstrato em sentido de ação positiva. Nessa reconfiguração de sentido positivo, há o verbo **arrasar**, o qual deixa de remeter

⁶ O termo “Alice” não se trata aqui do nome próprio, mas assume uma função semântica específica, quando o objeto direto do verbo “fazer”, como em “Fazer a Alice” = fazer-se de desentendido/a. Além disso, também “Alice” é mobilizada como uma categoria nominal opositiva, como em “Eu fui mesmo, porque não sou Alice”.

A linguagem da diversidade lgbtqi+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

a algo triste/cabisbaixo. Além disso, há expressões como **dar a Elza** e **fazer a egípcia**, em que os verbos “dar” e “fazer” são caracterizados, por Barroso (2017), como modalizadores discursivos, favorecendo outras expressões como **dar close** e **dar o truque** e expressões antroponímias: **fazer a Katia**, **fazer a Glória**, **fazer a Sheila** etc.

Uma observação relevante é que o reconhecimento do uso desses registros no cotidiano é mais indicado por participantes cis/hétero do gênero feminino. Acredito que isso ocorra pelo compartilhamento de pautas entre mulheres cis/hétero e gays, lésbicas, travestis, por exemplo, em combate ao machismo e aos ideais sexistas que inferiorizam e subalternizam seus corpos e violentam suas vidas. Logo, pode-se refletir sobre um paralelo de libertação, no qual cis/héteros femininas lutam contra a misoginia e pessoas LGBTQIA+ contra a LGBTfobia, colocando em diálogo as agendas LGBTQIA+ e Feminista. Assim, as cis/héteros possuem atitudes mais positivas em relação a usos marcados como LGBTQIA+.

Exposto isso, e com base nos dados coletados, identifico um uso compartilhado desses itens linguísticos, os quais podem estar migrando para o grupo de gírias comuns. Assim como mencionamos sobre o reconhecimento de gírias típicas da comunidade LGBTQIA+ no Gráfico (01), entendo que a adoção de tais recursos, por parte dos/as que não compõem a comunidade, ocorre por força midiática. Por isso, concordo com o seguinte:

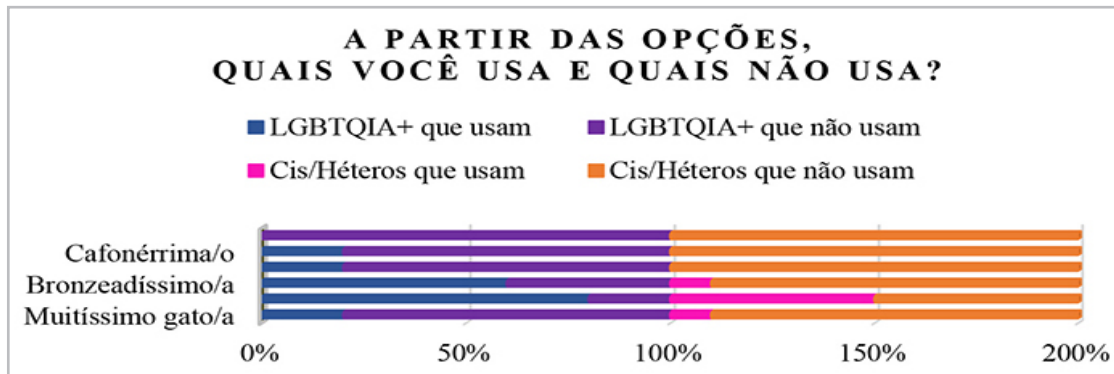
[...] a evolução social, o progresso, o desenvolvimento dos meios de comunicação em geral levam a uma tendência unificadora da linguagem, a partir da influência que se irradia dos grandes centros urbanos. Dentro dessa linha, observamos que a linguagem dos grupos restritos (marginais, estudantes universitários, etc) acaba por divulgar-se em curto espaço de tempo, através da ação da imprensa, da TV, do rádio, da música e literatura populares etc. (Preti, 1984, p. 19).

Como indica o autor, os grandes centros urbanos exercem influência no desenvolvimento dos meios de comunicação. Assim, é válido mencionar que parcela considerável dos/as participantes reside em João Pessoa e Campina Grande – municípios de grande representação econômica, acadêmica e cultural no estado da Paraíba. Na década de 80, Preti atribuía papel importante à televisão e ao rádio acerca da popularização dos vocábulos gírios. Atualmente, a internet exerce esse papel com maior tenacidade, uma vez que possibilita o acesso a diferentes mídias, inclusive sites que objetivam “ensinar” gírias da comunidade LGBTQIA+, além de vídeos disponíveis em plataformas digitais, comentários em redes sociais, sendo a mídia alternativa um recurso poderoso na difusão de formas linguísticas mais marcadas. As gírias, no século da mídia digital, podem ter seu valor tão efêmero quanto à moda, bordões de novela e memes da internet.

Nesse sentido, entendo, conforme o último autor citado, que a gíria vive etapas semânticas, uma vez que causas socioculturais são capazes de tornar termos de uso fechado em vocábulos populares, sendo descaracterizados e perdendo sua identidade semântica original ou atribuída. Desse modo, não basta marcar conflitos no sistema linguístico apenas no nível lexical, pois é um signo bastante acessível e que pode facilmente ser conhecido por aqueles/as que não compõem o grupo da diversidade sexual

e de gênero. Logo, é necessária uma busca por usos performáticos em outras instâncias do sistema linguístico, como se observa no aspecto morfológico no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Preferência por marcador de intensidade



Fonte: Souza-Silva (2022)

O gráfico (3) apresenta os resultados coletados considerando o uso dos sufixos superlativos absolutos sintéticos {-íssimo/a, -érrimo/a, -ésimo/a}⁷. Para esse momento do questionário, baseei-me nos dados presentes na dissertação de Félix (2016), em que se identificam alguns usos não reconhecidos pela GN. O item **caretésimo** é um uso mais marcado do que “muito careta”, como indica esse mesmo autor. Esse recurso linguístico foi indicado por LGBTQIA+ e Cis/Héteros como itens que ausentes em suas comunicações cotidianas, cuja razão pode ser por sua construção mais complexa ou por ser uma derivação sufixal pouco convencional, em que o uso de {-ésimo/a} não é comum em formas derivadas, como é o caso de {-íssimo/a}.

Além disso, pessoas LGBTQIA+, ainda que tenham suas identidades sexuais e de gênero mais marcadas socialmente, não deixam de ser atores da trama nacional e local de teor conservador na qual vivemos, em que o tradicionalismo é característico em diferentes espaços, instituições, meios de comunicação etc. Ademais, esses itens performáticos não são categóricos em relação aos usos linguísticos de todo/a LGBTQIA+.

Diferentemente de **cafonérrimo/o**, em que Cis/Héteros negam totalmente o uso dessa estrutura, no grupo LGBTQIA+, isso não é categórico, pois 20% indicam fazer uso do item linguístico em questão. Essa posição de resistência, apesar de não ser de uso geral de LGBTQIA+, é uma possibilidade de marcar conflitos por parte de alguns sujeitos desse grupo. O mesmo ocorre em relação ao item **lindérrimo/a**, pois Cis/Héteros posicionam categoricamente o não uso desse item, privilegiando o uso da forma tradicional “muito lindo”. Porém, 20% dos/as LGBTQIA+ adicionam o item sufixado como opção de uso cotidiano. Assim, as formas marcadas por {-érrimo/a} são indicadas como menos

⁷ Esse nível linguístico foi analisado por meio dos itens da investigação de Félix (2016). Logo, há limitações no sentido do próprio léxico, uma vez que os termos em si podem não ser correntes na linguagem cotidiana dos/as participantes, considerando que não analisaram estritamente o uso ou não dos elementos mórficos.

A linguagem da diversidade lgbtqi+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

comuns no falar dessas pessoas, mas estão presentes no daquelas que se declaram LGBTQIA+. Isso deve ocorrer porque “[...] a comunidade LGBT ainda sofre uma forte repressão pela sociedade” (Félix, 2016, p. 76), utilizando esses registros para o efeito espada/escudo.

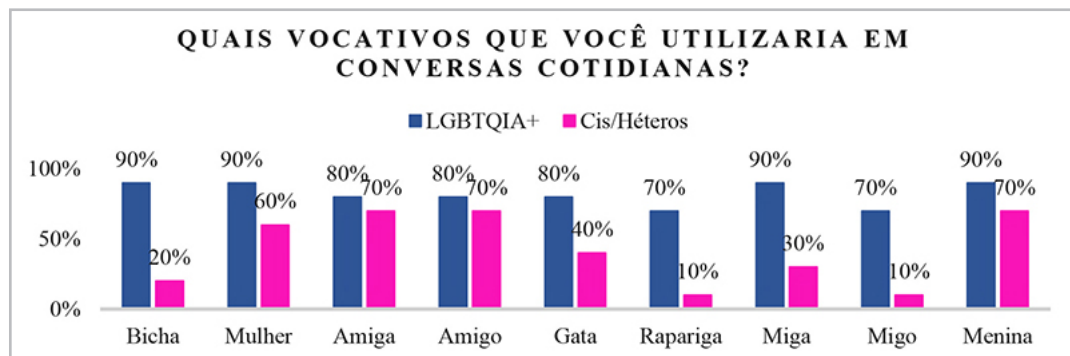
Por fim, os itens **bronzeadíssimo/a**, **belíssimo/a** e **multíssimo gato/a** têm seu percentual de indicação de uso elevado por parte de LGBTQIA+, em que a sufixação de bronzeado/a e belo/a apontam 60% e 80%, respectivamente. Entre Cis/Héteros, há apenas 10% e 50%, respectivamente, indicando o uso de tais fenômenos. Logo, Cis/Héteros dão preferência às formas acompanhadas por advérbios para indicar intensidade, a exemplo de “muito”, bastante corrente.

Inclusive, a forma “muito” é categorizada pela Gramática Normativa (GN) em duas classes de palavras: pronomes e advérbios. No último item do gráfico, identificou-se que o advérbio é quem passa pelo processo de sufixação, funcionando em “alto grau”, sendo pouco convencional, mas considerado como usual por 20% dos LGBTQIA+ e não usual por 90% dos Cis/Héteros. Na direção dessas análises, podemos perceber, conforme Félix (2016), que o uso do sufixo {-íssimo/a} em itens mais inesperados é mais marcado do que naqueles itens mais frequentemente superlativados.

Para além dessas questões, é válido indicar que **bronzeadíssimo/a** foi indicado como usual no grupo Cis/Hétero por alguém de gênero feminino e **multíssimo gato/a** por alguém do gênero masculino do mesmo grupo. Essas indicações de uso demonstram que não devemos ser categóricos com esses itens linguísticos tidos como estilísticos, pois diferentes questões atravessam tais usos, a exemplo da variável rede social, uma vez que esses falantes podem ter amigos/as da comunidade LGBTQIA+, serem simpatizantes do movimento etc. Além disso, como já mencionado, a mídia exerce seu papel nas influências linguísticas, especialmente no contexto digital da contemporaneidade, em que a internet desempenha forte papel midiático, atuando como recurso da publicidade, por exemplo.

Após a análise de itens mórficos, analisam-se aqueles itens linguísticos que trabalham no plano da sentença, trabalhando periférico à oração em função apelativa de 2ª pessoa, auxiliando na troca de turnos, por exemplo. Trata-se do vocativo, item gramatical pouco investigado no seio das discussões linguísticas nacionais e, especificamente, da Sociolinguística. Para tanto, selecionei os vocativos coletados por Nogueira (2019). Aqui, os/as participantes indicaram o uso da seguinte forma:

Gráfico 4: Preferência de vocativos associados às práticas de LGBTQIA+



Fonte: Souza-Silva (2022)

No gráfico (4), há os/as LGBTQIA+ que lideram o uso dos itens indicados. Os vocativos **bicha**, **mulher**, **amiga** e **gata** estão entre os mais frequentes na pesquisa de Nogueira (2019), sendo indicados pelos/as participantes LGBTQIA+ como de uso corrente em suas comunicações cotidianas. Contudo, **bicha** guarda maior marcação LGBTQIA+, corroborando a análise de Nogueira sobre esse vocativo reafirmar as identidades desviantes no contexto da comunidade em estudo.

Mais uma vez, um informante do gênero masculino e outra do feminino do grupo Cis/Hétero indicaram uso do item **bicha**, acentuando a interpretação sobre não se essencializar análises estilísticas. Como indica Freitag (2015, p. 39), generalizações são perigosas, ainda mais perigosas quando são “[...] as generalizações feitas a partir de resultados de sexo/gênero nos estudos sociolinguísticos brasileiros”. Dito isso, ressalto que os/as participantes que indicaram o uso de **bicha** não foram os/as mesmos/as que indicaram o uso de **bronzeadíssimo/a** e **muitíssimo gato/a**. Isso resguarda que os/as participantes vivenciam as dinâmicas de uso da língua de diferentes formas, as quais não estão engessadas nas variáveis, inclusive de sexo/gênero. Além disso, é oportuno pensar na possibilidade de valor distinto em relação aos usos do sufixo e do vocativo, já que “bicha” serve a fins mais discursivos no interior das práticas linguísticas. Logo, a possibilidade explícita do tom jocoso/agressivo/pejorativo/violento que esse item linguístico preserva deve recair sobre as tendências de reação.

Vale a interpretação sobre o uso do termo **bicha**, o qual é tão comum e corriqueiro para LGBTQIA+, mas que, por percepção comum, é tão utilizado como insulto entre homens, seja numa espécie de “brincadeira” ou com intenção de atacar, verdadeiramente, suas masculinidades. A pesquisa de Souza-Silva, Dias e Bezerra (2021), sobre o uso de termos de chamamento em contexto escolar e seus níveis de agressividade, indicou **bicha** como o mais frequente e entre os três tidos como mais agressivos. Logo, é importante estar consciente de que, no interior das comunidades, especialmente as de prática, o termo “bicha” funciona com diferentes intenções, mas sempre associado e tendo como referência o sujeito homossexual, particularmente, o afeminado.

De acordo com Green (2019), sobre esse termo, não se sabe a origem exata. Há a hipótese de que tenha aparecido no começo do Século XX. Acredita-se também que seja uma adaptação do vocábulo francês “biche”, que significa corsa, feminino de veado. O termo “biche” também era usado para se referir a uma jovem mulher francesa. Já no contexto brasileiro, o item “biche”, que viraria “bicha”, seria usado no início do Século XX para designar prostitutas, especialmente os prostitutas afeminados. Dito isso, o termo está associado aos domínios do feminino, remetendo à fragilidade e passividade, características socialmente inferiorizadas.

Com base nisso, fica em destaque que, em um movimento de “inversão performativa da injúria” (Butler, 1997 *apud* Borba, 2020), sujeitos LGBTQIA+ ressignificam seus chamamentos em símbolo de batalha e indignação social, como ocorre também com **viado**, **sapatão** e **travesti**. Nesse sentido, identifica-se um mecanismo de materialização linguística do efeito espada/escudo, bem como ocorreu com o termo **queer** no contexto estadunidense. Sobre essa ressignificação, acrescenta-se o seguinte: “[...] uma estratégia de ressignificação que vira a ofensa do avesso, dobra-a sobre si e se apropria de

seu poder político para produzir lugares de identificação e aliança. Essas reapropriações de sentido são uma das principais estratégias de contestação queer [...]” (Borba, 2020, p. 10).

Nessa direção, para além de reapropriar-se do termo, faz-se necessário que, no interior da comunidade LGBTQIA+, especialmente entre homens gays, o uso de **bicha** deixe de ser valorado na intenção de marginalizar algumas masculinidades, construindo entre cis/gays, que se identificam como “ másculos”, uma cultura de compreensão sobre a importância em não estereotipar o que seja ser bicha, pois não há hierarquia sexual entre ser bicha, viado, mona, gay, homossexual etc., uma vez que esses termos foram criados para rotular uma questão geral: homens que sentem atração sexual por outros homens.

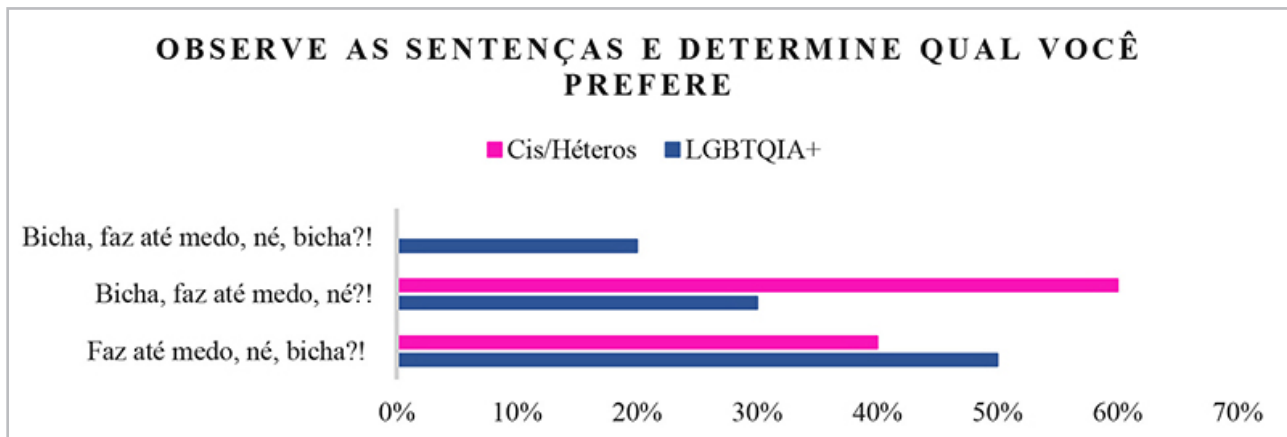
Outrossim, compreendemos que, como indica Trevisan (2018), por força da AIDS – e a doença ter sido rotulada como “peste gay” –, muitos queriam se distanciar da figura da bicha afeminada, tão recorrente entre os anos 60 e 70. Entretanto, a diferença entre esses rótulos é atributo social, resultado de diversas violências por força de diferentes questões, como a socioeconômica⁸. Portanto, o discurso de que “existe o gay e existe a bicha”⁹ deve ser fortemente combatido no interior da comunidade, para que se possa dar um passo à frente no combate às discriminações.

Para além da preferência desses itens, foram analisadas suas posições junto às orações. No estudo de Nogueira (2019), verifica-se maior ocorrência dos vocativos na posição final (44%), à direita; seguida pela posição inicial (19%), à esquerda; e dupla marcação (vocativo + oração + vocativo) como a menos usual (8%). Com base nos dados, a autora realiza uma comparação com uma pesquisa realizada por Juliana Costa Moreira acerca de um mapeamento da presença do vocativo no português brasileiro nos Séculos XIX e XX, baseado em textos teatrais, com a finalidade de identificar uma possível tendência de mudança linguística.

Essa comparação aponta que é possível haver uma tendência geral de mudança linguística em relação ao posicionamento do vocativo na posição final junto à oração, seguida da maior incidência de uso na posição inicial e, em último, a dupla marcação. Essa interpretação leva a autora a indicar que não há especificidade em relação ao posicionamento do vocativo na “fala gay”. Entretanto, parece-me importante observar essa preferência em meio aos grupos LGBTQIA+ e Cis/Hétero de minha pesquisa. Para tanto, essas posições foram apresentadas aos/às participantes e obtive os seguintes dados:

⁸ Apesar de não explorar análises interdependentes entre variáveis ou uma interpretação sob ótica interseccional, acredito que é valioso pensar em tal possibilidade. Afinal, a interação entre opressões de gênero, de sexualidade e de classe convergem. Isso se dá, acredito, por força do fator étnico-racial, uma vez que mulheres cis e homens gays, por exemplo, ainda que alcancem algum nível socioeconômico relevante, caso sejam afro-brasileiros/os, continuarão sendo oprimidos/os e necessitarão reforçar seu *status* socioeconômico a fim de se sobressair na estrutura Capitalista em que vivemos, mas também marcadamente racista, para que sejam autorizados/os a performar gênero e sexualidade com alguma liberdade.

⁹ No senso comum, as pessoas compartilham ideais de sexualidade. Após a demanda de políticas públicas se tornarem mais efetivas, o sujeito homossexual passa a ser percebido de modo mais positivo. Contudo, em uma estrutura socialmente marcada, e como ocorre no Ocidente, esses corpos homo não deixaram de ser marginalizados. Assim, as pessoas procuram por outros recursos de marginalização para registrar a exclusão de corpos, por exemplo, de sexualidades dissidentes. Então, existir o “gay” é existir um sujeito que obedece aos parâmetros que a classe dominante aponta como adequados. Os sujeitos que desobedecem precisam ser nomeados. Assim, “bicha” serviria a essa finalidade.

Gráfico 5: Preferência de localização do vocativo em sentença

Fonte: Souza-Silva (2022)

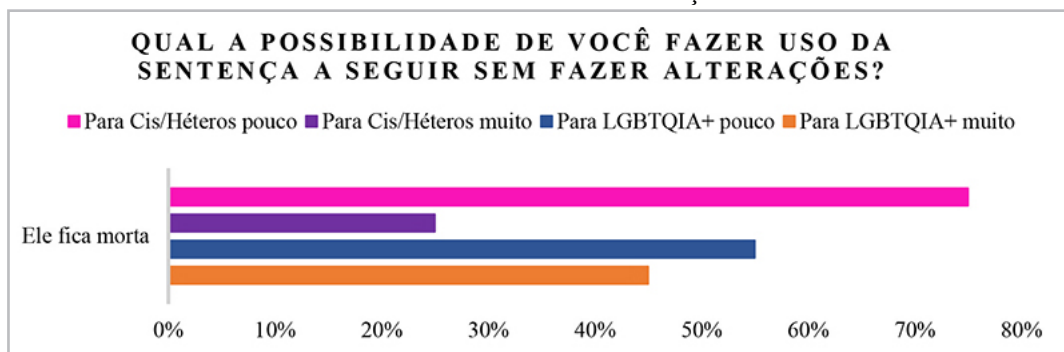
No gráfico (5), há LGBTQIA+ que indicam preferência nas três posições. Entretanto, 50% preferem a ordem em posição final junto à oração, pouco maior que os Cis/Héteros (40%). Já em relação à ordem inversa, Cis/Héteros saem na frente, registrando 60%, e LGBTQIA+ 30%. Logo, em relação às posições padrão e reconhecidas formalmente pela GN, os dois grupos guardam maior preferência por esses usos. Entretanto, 20% do grupo LGBTQIA+ indicaram preferência pela dupla marcação, posição não reconhecida pela GN. Afinal, para os preceitos desse antiquíssimo compêndio, marcar um item duas vezes seria algo desnecessário, mas “[...] o uso do duplo vocativo serve ao propósito comunicativo como recurso enfático [...]” (Nogueira, 2019, p. 69).

Portanto, a depender da intenção enunciativa do/a falante/escrevente, a ordem dos itens que compõem um enunciado pode ser modificada. Assim, caso o/a falante/escrevente tenha interesse em colocar em evidência mais o/a interlocutor/a do que o acontecimento, pode trazer o vocativo para a posição inicial junto à oração para que ganhe maior destaque do que o acontecimento. Também pode ocorrer o contrário: para evidenciar mais o acontecimento do que o interlocutor, o/a falante/escrevente leva o vocativo para a posição final junto à oração, colocando a ação em destaque, por exemplo, uma vez que a escolha de perspectiva por parte do/a falante não é ingênua e/ou sem significado.

Portanto, é no jogo das atividades linguísticas que podemos mapear essas intenções discursivas, considerando variáveis diversas, como tópico da conversa, interlocutores/as, seus papéis sociais etc. Todavia, de modo mais geral, há pessoas LGBTQIA+ que optam por marcar como usual aqueles itens mais estigmatizados, tornando-os, conseqüentemente, mais marcados.

Ao tratar de usos estigmatizados, os casos de concordância de gênero não padrão têm destaque. No estudo de Nogueira, um fenômeno de não concordância de gênero me chamou a atenção: **ele fica morta**. Então, foi adicionado esse item de verificação no questionário, interrogando sobre o nível de probabilidade de uso por parte dos grupos participantes. Foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 6: Probabilidade de uso de sentença não normativa



Fonte: Souza-Silva (2022)

Conforme o gráfico (6), há Cis/Héteros (75%) indicando pouca possibilidade para o uso de uma construção como a destacada, mas 45% do grupo LGBTQIA+ indica o uso como provável. Logo, é possível que sujeitos LGBTQIA+ “firam” mais a regra de concordância do gênero indicada pela GN, servindo a uma intenção que demarque a fluidez do gênero social (cf. Carvalho, 2020). Além disso, vale indicar que três participantes cis/héteros (dois homens e uma mulher) compõem os 25% que indicaram possibilidade de uso, o que deve depender da dinâmica de suas vidas e relações sociais. Logo, tal uso será possível para determinadas intenções, não elencando essa manifestação linguística como improvável.

As questões que envolvem o gênero gramatical e o gênero biopsicossocial se aproximam, enquanto manifestações de padrão binário, uma vez que, ainda que poucas palavras do português sejam relativas ao sexo em si, o gênero gramatical é posto em polo feminino e masculino. O primeiro é indicado por desinência no vocábulo ou por ser acompanhado de artigo “a” dentro da unidade sintática; já o segundo, marcado pelo artigo “o”, tem sua desinência indicada como não marcada, como diferentes gramáticos apontam. Entretanto, como é comumente compartilhado, o masculino está para “o” assim como feminino está para “a”.

Posto isso, o jogo discursivo com as categorizações de feminino e masculino no contexto das práticas linguísticas de LGBTQIA+ é algo presente. Como defende Santana (2018), o gênero gramatical funciona como variável que compõe a identidade da linguagem de gays, sendo recurso comum entre os mais jovens, em situações de alta descontração e maior grau de proximidade com os/as interlocutores/as. Para além disso, o autor deixa em destaque que as construções masculinas compõem o vernáculo dos gays por ele estudados, mas o feminino representa um estilo condicionado por fatores pragmáticos particulares e isso reflete no que o autor chama de **persona gay**, sendo uma das personalidades que compõem a identidade desses sujeitos. Entretanto, na perspectiva de identidade múltipla de Hall (2006)¹⁰, acredito que essa persona gay tem suas unidades características

¹⁰ “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso [...]” (Hall, 2006, p. 12). Essa fragmentação se refere à produção da concepção pós-moderna de sujeito que não é fixa, essencial e permanente, constituindo o que Hall (2006) indica ser uma “celebração móvel”, a qual é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas

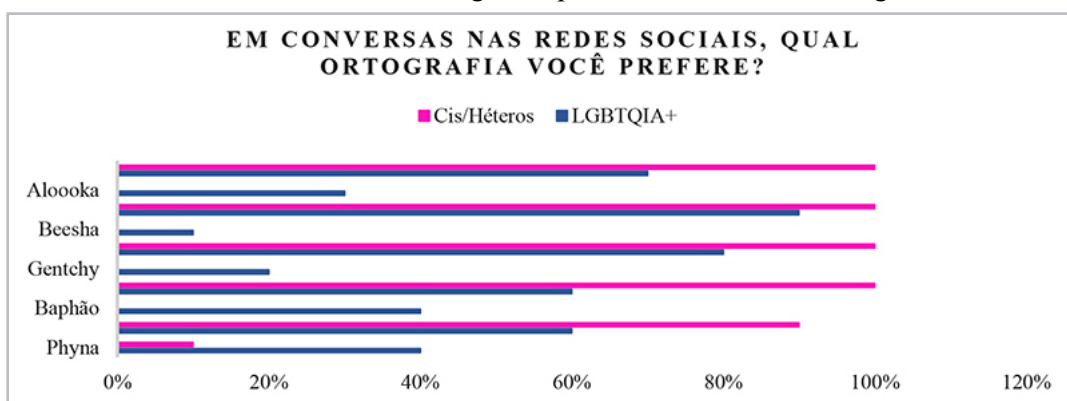
compartilhadas com outros sujeitos LGBTQIA+ e simpatizantes.

Posto isso, reconheço que vivemos numa sociedade machista e sexista. A própria linguagem revela isso, pois os jogos de poder e as práticas sociais existem porque muitas ações se manifestam linguisticamente. Dito isso, cabe-nos questionar em que medida a mudança linguística reivindicada pelo levante de um grupo modifica o sistema social constituído por aqueles/as que ainda não se reconhecem como machistas e sexistas no país que registra números alarmantes de morte de mulheres e da população LGBTQIA+, especialmente de transexuais e travestis. Portanto, permanece a necessidade de se pensar tanto como a sociedade configura a língua quanto como a língua configura a sociedade.

Após tratar esses fenômenos, os quais se manifestam estilisticamente mediante conjunturas pragmáticas particulares – a exemplo do maior grau de intimidade entre os interlocutores –, podemos lançar nosso olhar para questões ortográficas. A ortografia, junto às regras da GN, é um dos símbolos linguísticos mais avaliados pelos/as falantes/escreventes, uma vez que é muito comum a ideia de erro de português ser aplicada a meros desvios ortográficos. Para compor o questionário, utilizei dados da pesquisa de Viana (2012), em que há registros ortográficos estilísticos presentes num blog na internet, o qual era destinado à comunidade gay.

Como posto pela autora, a entonação é uma das características da tida “fala gay”. Contudo, quando em contexto de escrita, os aspectos tonais e prosódicos não são contemplados pela ortografia, uma vez que a ortografia é uma criação humana que serve, ou passou a servir, aos propósitos, especialmente de produção de textos formais mediante uma língua oficial. Entretanto, a comunidade LGBTQIA+ pode estilizar a ortografia em meio às práticas linguísticas que realizam. Isso é importante porque, “[...] seguindo o padrão gramatical, poderemos contribuir, de forma significativa, para o seu processo de descaracterização” (Viana, 2012, p. 80). Dito isso, apresentei para os grupos de participantes algumas das formas ortográficas, questionando a de sua preferência em conversas nas redes digitais. Foi obtido o seguinte resultado:

Gráfico 7: Preferência ortográfica para conversas em redes digitais



Fonte: Souza-Silva (2022)

quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13). Por essa ótica, a identidade é historicamente situada.

A linguagem da diversidade lgbtqi+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

Com base no gráfico (7), há o grupo Cis/Hétero com preferência pela ortografia padrão, ainda que as conversas em redes digitais possam ser caracterizadas pela informalidade/coloquialidade, exceto por uma participante que indica preferir o uso de **phyna** em vez de **фина**. Já o grupo LGBTQIA+ apresenta entre 10% e 40% participantes que fazem uso das formas **alooka**, **beesha**, **gentchy**, **baphão** e **phyna**. Desse modo, identificamos mais um reconhecimento de manifestações linguísticas que fogem ao padrão que funcionam e alimentam as identidades desses/as participantes em suas práticas linguísticas, ficando provavelmente mais evidentes nas conversas com aqueles/as que têm mais intimidade.

Como se observa, a maioria dos LGBTQIA+ (40%) tem preferência pelo que Viana (2012) diz se tratar do **resgate de uma ortografia clássica**, caracterizado pelo uso do **ph**. Desse modo, o segmento sonoro desvozeado [f] é grafado fora dos padrões ortográficos atualmente vigentes: **baphão** e **phyna**. Logo depois, há **alooka**, indicando 30%, tendo como característica o **alongamento vocálico** na grafia, fenômeno que possibilita maior peso para a sílaba que passa a ser um alvo prosódico (Martins, 2006 *apud* Viana, 2012). Ao manifestar esse tipo de uso nas redes digitais, os sujeitos LGBTQIA+ fogem aos padrões gramaticais, inclusive silábicos do português, uma vez que fazem uso de fenômenos semio-fonéticos que estilizam a linguagem por meio de alongamentos vocálicos, que funcionam como marcadores de um efeito de hiperbolização, como afirma Viana (2012). Por isso, é válido apontar o que a autora registra:

Muitas vezes, ao invés de elogiar algo como interessante ou legal, alguns homossexuais preferem dizer que tal coisa é um ‘arraaaaso’, ‘baaaarbaro’ ou ‘magniiiiiiifico’, acentuando a sílaba tônica por meio da repetição de sua vogal. Em outros contextos, o alongamento deixa de ser utilizado na representação do exagero e passa a ser relacionado à maledicência, como podemos observar no termo ‘Beeznagueenha’. Nesse exemplo, o alongamento vocálico provoca uma manutenção da nasalização, o qual é comumente utilizado por gays masculinos para expressar algo impudente (Viana, 2015, p. 85).

Após esse fenômeno, há o **gentchy**, que registra 20% de preferência de uso, tendo como característica a **marcação da africada** que, segundo Viana (2012), ocorre pela palatalização, nesse caso, do [t]. Para tal, os segmentos consonantais africados desvozeados [tj] são marcados utilizando como estratégia de escrita o padrão – tch ou tsh –, conforme indica a autora. Acrescenta-se também a **marcação da fricativa desvozeada**, decorrente de uma marcação acentuada da fricativa alveopalatal. Portanto, marca-se ostensivamente esse segmento, como em **beesha**, registrando 10% de preferência por parte do grupo LGBTQIA+.

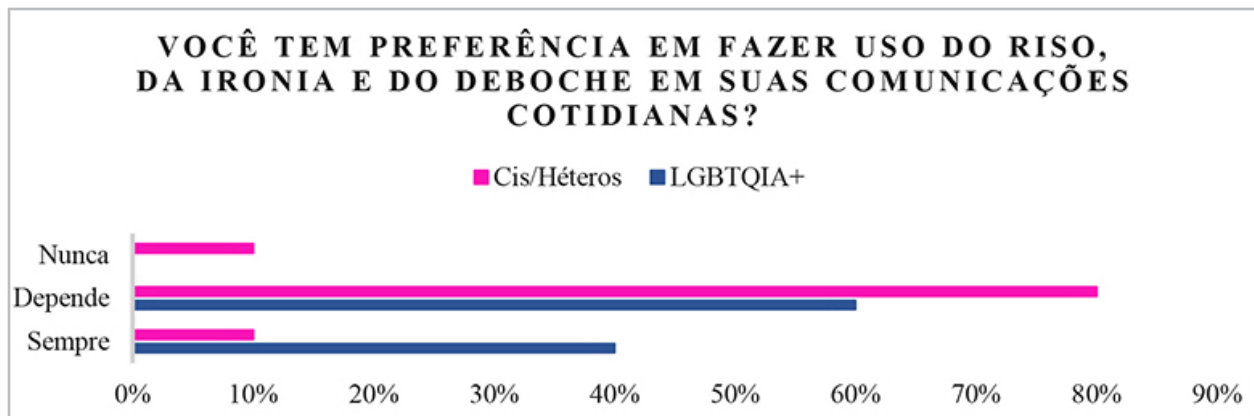
Essa estratégia de escrita fonética, apontada por Viana (2012) em meio às práticas linguísticas de homossexuais em um blog, é concebida como escrita oralizada, conforme indica Recuero (2014), ao afirmar que, com a apropriação do ciberespaço para práticas de conversação, a linguagem nesse contexto precisou ser adaptada. Assim, foi necessária a incorporação de formas para “[...] indicar elementos que são essenciais para a “tradução” da língua escrita em língua falada, como elementos de dimensão prosódica da fala [...]” (Recuero, 2014, p. 46). Nessa direção, não se trata apenas de

uma necessidade de sujeitos LGBTQIA+. Mas, ao que parece, esses sujeitos extrapolam esse recurso, possibilitando que cada unidade gráfica, que reproduz determinados elementos fônicos, forme um conjunto de constituintes que caracterizam a construção de um ethos gay masculino, conforme indica Viana (2012), ou, como prefiro, a **construção da persona**.

Por fim, há a discussão sobre algo que é tão característico e associado às pessoas LGBTQIA+: o riso¹¹. Para tanto, questionaram-se os grupos de participantes sobre a preferência pelo uso de estratégias de riso, ironia e/ou deboche em suas comunicações, indicando as seguintes opções: **nunca**, **depende** e **sempre**.

Mediante o gráfico (8), a seguir, o grupo LGBTQIA+ se faz presente em todas as opções. Desses, 60% indicam a opção **depende**. Logo, não descartam os efeitos discursivos e pragmáticos desse mecanismo. Os/as demais 40% indicam a opção **sempre**, revelando um uso mais expressivo e habitual desse mecanismo. Além disso, a opção **nunca** não teve indicações por parte de LGBTQIA+. Logo, o riso, a ironia e o/ou deboche são efeitos de sentido que não podem ser descartados de suas comunicações. A partir disso, entendo que esses itens não linguísticos – que funcionam, inclusive junto a gestos, expressões faciais e corporais – são menos dispensáveis para LGBTQIA+ do que para Cis/Héteros, uma vez que esse grupo compõe, em sua maioria (80%), a opção **depende**. Dito isso, tem-se o seguinte resultado:

Gráfico 8: Frequência do riso, ironia e deboche em comunicações



Fonte: Souza-Silva (2022)

Do grupo Cis/Hétero, dois participantes se desviaram para as outras duas opções. Assim, um homem cis/hétero indicou nunca fazer uso desse mecanismo, mas uma mulher cis/hétero disse sempre fazer uso. Posto isso, entendo que essa participante, no seio de sua comunidade e em meio às suas

¹¹ Embora o riso seja uma manifestação de linguagem, não é uma manifestação de língua. Apesar de os dois conceitos serem imbricados, a concepção de língua sob ótica sociolinguística é sistêmica, o que implicaria em sua correlação com a linguagem em nível mais geral da comunicação. Ainda que seja um sistema variável, é um sistema, ou seja, as formas desse sistema são correspondentes a seus níveis de análise. Por isso, cabe ressaltar que o riso é um marcador discursivo da linguagem e a percepção dos/as informantes demonstra sua natureza enquanto um recurso pragmático, sendo oportuno no interior de uma interpretação sociolinguística.

A linguagem da diversidade lgbtqi+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

práticas linguísticas, tem esse mecanismo como importante, considerando que a posição da mulher na sociedade brasileira ainda é avaliada sob um prisma conservador. Portanto, a depender de suas redes sociais, é provável que esse mecanismo seja um recurso do efeito espada/escudo.

Nessa direção, concordo com Fry e MacRae (1991) que mulheres¹² e LGBTQIA+, bem como todos/as que sejam socialmente discriminados/as, produzem estratégias sociais eficientes para inverter as relações de poder estabelecidas pelas formalidades sistemáticas. Dessa forma, é importante refletir que o riso contextualizado nas práticas linguísticas de LGBTQIA+ é expressivo, agride as formalidades e, como indica Alonso (2010), desacata o sério. Nesse sentido, entendo que essas questões não linguísticas contribuem para as performances sociolinguísticas de pessoas LGBTQIA+, compondo seu arsenal de instrumentos de ataque/defesa e possibilitando o efeito espada/escudo frente aos embates sociais que lhes coloque em situações que requeiram o uso da linguagem como ferramenta de sobrevivência.

Considerações finais

Analisados esses dados, identifico que algumas pessoas LGBTQIA+ tendem a preferir recursos linguísticos que os/as retirem da margem e os colocam em destaque. Desse modo, estilizando a língua(gem), esses indivíduos acabam por marcar seus conflitos nos diferentes sistemas que estabelecem regras: o sexual, o de gênero e o linguístico-gramatical. Assim, entendo que o critério da uniformidade pode ser aplicado a um sistema linguístico, mas essa propriedade não é constitutiva dos/as falantes, como indica Milroy (2011). Para melhor compreensão das interseções desses sistemas, proponho entendê-lo como um algoritmo que determina e/ou delimita como devemos compartimentalizar nossas práticas linguísticas, sexuais e de gênero. Então, acima está o sistema social, o qual funciona e aciona diferentes ideologias, crenças e atitudes mediante suas principais agências: Estado, igreja, família, escola e trabalho, as quais estabelecem, cada uma a sua maneira, como devem funcionar seus microssistemas.

Mediante a gama de trabalhos já produzidos, bem como dos que compõem notas e citações neste artigo, entendo que a identificação dos sujeitos LGBTQIA+ com as práticas de sua comunidade se manifesta linguisticamente via uso. Assim, não nego o papel da coletividade na constituição identitária, uma vez que é o sentimento de pertença dos sujeitos que corrobora certos usos linguísticos. Então, a pretensa individualidade ou a ideia de “condição exclusiva” de LGBTQIA+, a qual as análises possam ter sugerido, não são de meu interesse. Trata-se de registrar que, ainda que forjados na coletividade, esses sujeitos apresentam singularidades ao negociar suas identidades sexuais e de gênero via recursos da língua(gem).

¹² Considero importante destacar que a agenda feminista é produto de um movimento diversificado. Logo, ser mulher cis-hétero não faz automaticamente a pessoa consciente e opositora a opressões sociais, mesmo que de gênero. O texto de Fry e MacRae, em edição da década de 90, não leva em consideração discussões atuais e foi produzido encapsulando as mulheridades na figura da mulher cis-hétero-branca de classe média. Aqui, adoto a ideia dos autores, mas uso do termo “mulher” em sentido “guarda-chuva” diante das múltiplas formas de ser mulher.

Dessa maneira, o sistema linguístico é concebido de modo normativo, com base em um viés estrutural, com um padrão a ser empregado como modelo gramatical. Também há os sistemas sexual e de gênero que funcionam paralelamente. O primeiro é regido por uma heterossexualidade compulsória (Rich, 2012 [1993]) – diz respeito à concepção social de que a heterossexualidade é uma inclinação socialmente imposta em seres humanos, posto que as relações sexuais ocidentais têm a heterossexualidade como padrão. Já o segundo funciona numa lógica binária compreendida nos polos masculino e feminino que se retroalimentam.

Portanto, antes que alguns se inclinem a apontar as estilizações de LGBTQIA+ como feias, ridículas, “engraçadas” em tom de crítica negativa, desnecessárias – revitalizando o fato de que o preconceito linguístico é poderoso instrumento ideológico –, seus olhares devem ser direcionados para a estrutura social sob a qual vivemos e como essas pessoas continuam sendo discriminadas, assassinadas e destituídas de livre-arbítrio para serem impopulares com segurança.

Por fim, é possível compreender que pessoas LGBTQIA+, socialmente engajadas, tendem a favorecer usos linguísticos performáticos. Contudo, eles não devem ser categorizados como usos prototípicos da comunidade, haja vista as múltiplas identidades que se interseccionam no contexto da variável sexo/gênero, bem como pelas questões que popularizam esses usos, seja pelo contato intergrupos ou pela midiaticização. Isso revela um movimento de aculturação promovido pela linguagem e seus diferentes signos.

Referências

- ALONSO, Nilson Tadeu de Queiroz. *Entre segredos e risos: gíria da diversidade sexual paulistana*. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo.
- ARAÚJO, Gabriela Costa. *(Re)encontrando o Diálogo de Bonecas: o bajubá em uma perspectiva antropológica*. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- BARROSO, Renato Régis. *Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.
- BENEVIDES, Bruna. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.
- BORBA, Rodrigo. *Linguística Queer: algumas desorientações*. In: BORBA, Rodrigo (org.). *Discursos transviados: por uma linguística queer*. São Paulo: Cortez, 2020, pp. 08-46.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CARDOSO, Denise Porto. *Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de alguns dialetos brasileiros*. São Paulo: Blucher, 2015.
- CARVALHO, Danniell da Silva. *As genitálias da gramática*. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 1, pp. 1-21, 2020.

A linguagem da diversidade lgbtqi+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

CARVALHO, Danniell da Silva; ALMEIDA, Rafael Gurgel. Autopercepção e Identidade Linguística em Comunidades de Prática Gays em Salvador, Bahia. *Sociodialeto*, v. 7, pp. 82-98, 2017.

CERQUEIRA, Fernanda Oliveira. Norma padrão e norma dita culta: confusão sistêmica entre instrumento linguístico e amostra de variação. *Revista Porto das Letras*, v. 9, n. 2, 2023, pp. 458-477.

ECKERT, Penelope. *Linguistic Variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, Penelope; McCONNELL-GINET, Sally. Comunidades de prática: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. Tradução de Branca Falabella Fabricio. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (org.). *Linguagem, Gênero e Sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 93-107. Editorial, 2009.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, pp. 87-100, jun. 2012. DOI:10.1146/annurev-anthro-092611-145828

FELIX, Rafael de Almeida Arruda. *Adjetivo superlativo na fala de homens gays: uma discussão sociolinguística*. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

FREITAG, Raquel Meister Ko. (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristiane (org.). *Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015, pp. 17-74.

FRY, Peter; MCRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GREEN, James. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORA, Dermeval. Variação dialetal e atitude. In: HORA, Dermeval da; NEGRÃO, Esmeralda (org.). *Estudos da Linguagem: casamento entre temas e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2011. pp. 15-36.

HORA, Dermeval. Sociolinguística(s)? In: HORA, Dermeval; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto (Org.). *Linguagem: variação e estrutura da língua*. Campinas: Pontes Editores, 2021, pp. 15-37.

KAUFMANN, Goz. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, pp. 121-137.

LAMBERT, William; LAMBERT, Wallace. E. *Psicologia Social*. 03. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LOPES, Leonardo Wanderley. *Preferências e atitudes dos ouvintes em relação ao sotaque regional no telejornalismo*. 2012. 140 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

- LUCENA, Rubens Marques. Um olhar quanti-qualitativo sobre o efeito da variável “tempo de exposição” em fenômenos de acomodação dialetal. *Gragoatá*, v. 42, pp. 100-130, 2017.
- MARTINS, Eduardo Simões. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. *Kínesis*, v. 2, n. 04, pp. 40-52, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. Tradução de Marcos Bagno. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 49-88.
- NOGUEIRA, Jamilyns Maiara da Silva. *O vocativo numa comunidade de prática gay de Serra Talhada-PE: descrição e uso*. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- PEREIRA, Carlos Alberto. *O que é contracultura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.
- PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: LPB, 2010.
- RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. 2. ed. Sulina: Porto Alegre, 2014.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução de Carlos G. do Valle. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, n. 05, pp. 17-44, 2012.
- RIGAUD CAMPOS, Murilo; CERQUEIRA, Fernanda Oliveira. Expressões genéricas na comunidade LGBTQIA+. *Travessias interativas*, v. 12, n. 26, pp. 131-144, 2022.
- SANTANA, Wenderson Phelipe da Silva. *Variação de gênero gramatical como indexador de identidade gay*. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SILVA, Mikaylson Rocha; GOMES, Almir Anacleto de Araújo. O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no PB. *Cuadernos de la ALFAL*, v. 12, pp. 53-70, 2020.
- SOUZA-SILVA, André Luiz. *Sociolinguística com foco na comunidade LGBTQIA+ : atitude, identidade e estigma*. 191 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- SOUZA-SILVA, André Luiz; DIAS, Thayse Rocha; BEZERRA, Fábio Alexandre. Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos. *Revista do GELNE*, v. 23, pp. 99-117, 2021.
- SOUZA-SILVA, André Luiz; LUCENA, Rubens Marques de. A variável sexo/gênero em estudos sociolinguísticos: um panorama das três ondas, *Prolíngua*, v. 16, n. 1, pp. 178-188, 2021.
- TREVISAN, José Silvério. *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

A linguagem da diversidade lgbtqi+ como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas

VIANA, Elisângela Oliveira. *Estratégias de construção do ethos gay masculino no blog katylene.com: um estudo da multimodalidade e das gírias gay*. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da Sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. *In: XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. João Pessoa: Ideia, 2014, pp. 1740-1749.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e Teoria do Conhecimento em Husserl. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 13, pp. 216-221, 2007.

OS OUTROS DOS OUTROS: REFLEXÕES A CERCA DE UM OLHAR CONTRA-DISCRIMINATÓRIO PARA AS ESCOLAS DE FRONTEIRA

THE OTHERS OF THE OTHERS: REFLECTIONS ON A COUNTER-DISCRIMINATORY APPROACH TO BORDER SCHOOLS

Renan Cardozo Gomes da Silva¹

Georgina Helena Lima Nunes²

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais de Jaguarão/RS. De acordo com as legislações vigentes, em cidades de fronteira gêmea, fronteiriços uruguaios, amparados pela Lei 13.445, de 24 de maio de 2017, são autorizados a estudar e trabalhar no país limítrofe. Ao longo do texto a fronteira entre Jaguarão e Rio Branco será vista como um local de encontros e desencontros que, embora seja vista como um território plural, a cultura nacional brasileira, em determinados espaços, padroniza e classifica determinados grupos como Outros, aqueles que não seguem os padrões sociais estabelecidos ou que pertencem a classes sociais, raças, culturas e etnias, tidas como inferiores. Metodologicamente adotamos uma perspectiva de estudo de caso, no qual, em um primeiro momento, analisaremos os documentos que regem a educação municipal de Jaguarão, através do seu Plano Municipal de Educação, em um segundo momento, apresentaremos algumas observações realizadas em três escolas municipais de Jaguarão e, em um terceiro momento, analisaremos tais observações, a fim de problematizar a relação entre brasileiros e fronteiriços uruguaios no contexto escolar. Por fim, analisar as escolas municipais de Jaguarão e olhar para os fronteiriços uruguaios enquanto sujeitos Outros dos Outros, abriu caminhos para pensarmos nas diferentes posições que ocupamos na sociedade e que estas não são fixas.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira. Escola. Cultura. Colonialidade. Diferença.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between Brazilian and Uruguayan border students in municipal schools in Jaguarão/RS. According to current legislation, in twin border cities, Uruguayan borderers, supported by Law 13.445 of May 24, 2017, are allowed to study and work in the bordering country. Throughout the text, the border between Jaguarão and Rio Branco will be seen as a place of encounters and disagreements, which although it is seen as a plural territory, the Brazilian national culture, in certain spaces, standardizes and classifies certain groups as Others, those who do not follow the established social standards or who belong to social classes, races, cultures and ethnicities, considered inferior. Methodologically, we adopted a case study perspective, in which, in a first moment, we will analyze the documents that govern the municipal education of Jaguarão, through its Municipal Education Plan, in a second moment, we will present some observations made in three municipal schools of Jaguarão and, in a third moment, we will analyze these observations, in order to problematize the relationship between Brazilians and Uruguayan borderers in the school context. Finally, analyzing the municipal schools of Jaguarão and looking at Uruguayan borderers as subjects Others of the Others, opened ways to think about the different positions we occupy in society and that these are not fixed.

KEYWORDS: Border. School. Culture. Coloniality. Difference.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), renancardozoo@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4131-2233>.

² Universidade Federal de Pelotas (UFPel), geohelena@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-4676-4861>.

Introdução

Ao longo de seus estudos, Mignolo (2007) afirma que a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, conceito que caracteriza uma visão ao redor do mundo que vislumbra a Europa enquanto referência econômica, social e cultural, principalmente no que tange às concepções de sociedade e de civilidade. Na América, Ásia e África, principalmente, as apropriações de terras e as imposições sobre os outros, resultaram em um regime de subordinação em relação aos nativos, como também de conflitos entre as coroas portuguesa e espanhola, visto que, quanto maior a área dominada, maior era a representatividade do poder monárquico.

As fronteiras são resultado dos movimentos da colonização citados acima, uma vez que seus marcos divisórios indicam os limites territoriais entre países, regiões ou territórios. Atualmente, de acordo com Cruz (2023), o Brasil possui cerca de 16.885,7 km de faixa fronteira com os seguintes países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela e a Guiana Francesa, uma Região Ultramarina da França. Ao longo deste trabalho trataremos da fronteira entre Brasil e Uruguai, especificamente as cidades de Jaguarão, localizada no interior do Rio Grande do Sul – Brasil, e Rio Branco, Departamento de Cerro Largo – Uruguai.

No contexto fronteiriço de Jaguarão e Rio Branco, as padronizações que visam um único modelo de sociedade, a Moderna, o qual classifica determinados grupos como Outros, aqueles que não seguem os padrões sociais estabelecidos ou que pertencem a classes sociais, raças, culturas e etnias, tidas como inferiores; utilizaremos tal nomenclatura em maiúsculo na medida em que, frente a jogos de poder, a designação passa a se constituir uma nomenclatura que evidencia as hierarquias sociais resultantes dos mesmos. Os sujeitos Outros, ao longo da sua história e vida, foram/são subalternizados e invisibilizados, uma categoria movente que, aparentemente, os leva a se encaixar na cultura do dominante, aprendendo a sua língua, costumes e etc. sem, no entanto, abandonar aquelas características que lhes são próprias, mas a atenuá-las ou escondê-las. No contexto deste artigo, consideramos como Outros, os sujeitos estrangeiros, especificamente, os fronteiriços uruguaios que vivem no Brasil ou desempenham, no país, atividades educacionais. A relação estabelecida gera, no contexto escolar, uma situação de hierarquização, o qual a presença do Outro, somada com a sua estrangeiridade, o leva a uma condição de *Outro do Outro*, questão central proposta neste artigo.

Além de considerar os espaços limítrofes múltiplos e de relações variáveis, passamos a investigar e explorar a fronteira enquanto um campo de estudo. Este texto é um recorte da dissertação de Mestrado que buscou se debruçar sobre a presença e a permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS. Logo, como recorte, o presente artigo objetiva analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais de Jaguarão/RS. Ressaltamos que a presença de fronteiriços uruguaios em escolas brasileiras é autorizada com o amparo de Lei 13.445, de 24 de maio de 2017, o qual dispõem que esses sujeitos podem residir no país com a finalidade de estudo e de trabalho.

Para alcançar o dito objetivo, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Duschatzky e Skliar (2000) que conceituam o sujeito Outro em três tipos: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de uma marca cultural e o outro como alguém a ser tolerado; Mignolo (2007) e Quijano (2005; 2014) no que se refere aos desdobramentos do conceito de colonialidade, que designa a permanência de um sistema de classificações/exclusões; Sacristán (2013; 2017) a partir das suas discussões sobre o currículo e espaços educacionais. Metodologicamente adotamos uma perspectiva de estudo de caso, no qual, em um primeiro momento, analisaremos os documentos que regem a educação municipal de Jaguarão, através do seu Plano Municipal de Educação, em um segundo momento, apresentaremos algumas observações realizadas em três escolas municipais de Jaguarão e, em um terceiro momento, analisaremos tais observações, a fim de problematizar a relação entre brasileiros e fronteiriços uruguaios no contexto escolar.

1. Contextualização: lócus da pesquisa e as suas imbricações com o espaço multicultural da escola

Jaguarão, em sua história, passou a integrar o território brasileiro devido a uma invasão de portugueses em território espanhol com vistas de expandir os domínios da sua Coroa. Essa usurpação ocorreu por volta de 1789, quando Portugal rompe com um tratado territorial com a Espanha e passa a conceder sesmarias em direção à região do Serrito, denominação dada à região sul do Rio Grande do Sul, na época, domínio espanhol e, atualmente, municípios de Jaguarão, Arroio Grande, Herval e regiões limítrofes.

Com o povoamento da região, devido às sesmarias e à expansão territorial portuguesa, conforme Franco (1980), os espanhóis tiveram o seu acampamento tomado, tendo que abandonar parte do seu território e cruzar o atual Rio Jaguarão para se instalar em uma nova localidade. Assim, constitui-se uma das seis fronteiras brasileiras entre Brasil e Uruguai, o qual, na época, separadas pelo rio supracitado, do lado ocidental se instalaram os portugueses e do lado oriental os espanhóis.

Com as demarcações e amenidade nos conflitos, os portugueses passam a investir na expansão econômica da região, sobretudo através de práticas agrícolas, pastoris e na construção de charqueadas, locais em que as atividades eram fruto da exploração de escravizados, indígenas e, posteriormente, de espanhóis que cruzavam a fronteira em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Por serem estrangeiros, somente desenvolviam atividades de segunda ou terceira ordem, juntamente com os demais sujeitos Outros, marcados pela dimensão étnico-racial, elemento central da lógica colonial e, posteriormente, da dimensão da colonialidade. Assim sendo,

No Rio Grande do Sul poderíamos dizer que foi o Negro quem representou a técnica e a energia que acionaram, por mais de um século, as indústrias do charque no Rio Grande do Sul, a principal riqueza dessa unidade da Federação, até o advento dos frigoríficos. Indústria, onde o Negro se fez presente, seja nas estâncias como técnico no manejo do gado vacum, seja nas charqueadas, em todas as fases do preparo do charque, produto destinado à concessão das sesmarias, crescimentos das estâncias e à exploração do trabalho escravizado. De acordo com Franco (1980, p. 37), a expansão da região do Serrito foi rápida

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

e gerou economia, ao contrário das terras ocupadas pelos espanhóis. Com essa passa a ser consumido basicamente, no mercado nacional e internacional, por grandes concentrações de escravos. (Bento, 1976, p. 23).

Com essa expansão, impulsionam-se as práticas mercantis da região, principalmente pelo surgimento das moradias e a comercialização de escravizados. Segundo Lima (2010), dentre as mercadorias desembarcadas e comercializadas no porto do Rio Jaguarão, incluíam-se “[...] os africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil, sujeitos que estavam às amplas transações comerciais - compra e venda, aluguel, penhora, etc.” (Lima, 2010, p. 76). A autora ainda relata, ancorada em histórias orais de antigos moradores da cidade, que os sujeitos escravizados, após serem desembarcados, eram postos acorrentados nas figueiras localizadas em uma praça ao lado do Mercado Público para serem comercializados.

Para além das transações escravistas, o mercantilismo abastecia os dois lados da fronteira com produtos para a subsistência, visto que as disputas territoriais resultaram no enfraquecimento econômico do lado oriental (Franco, 1980). Tais práticas se configuram como os primeiros registros *amistosos* de contrabando na fronteira, visto que o cruzamento para a comercialização de produtos não era autorizado. Conforme Cardozo (2020, p. 33),

[...] as práticas de contrabando são praticadas nas fronteiras desde o início das demarcações territoriais. Como os espanhóis foram saqueados pelos portugueses durante a invasão em 1801, o seu desenvolvimento foi mais lento, devido à falta de animais para alavancar a produção agrícola e pecuária. Logo, se fazia necessário negociar com os habitantes do Serrito.

Embora, atualmente, o contrabando faça parte do cotidiano da fronteira, deve ser discutido para além de uma infração, conforme disposto no art. 334 do Código Penal. A discussão acerca do contrabando também engloba indicativos de pobreza e problemas sociais/econômicos. A prática dá indicativos sobre o custo vida em relação ao quanto o sujeito ganha, logo, para o uruguaio, é mais vantajoso comprar no Brasil e Argentina, países limítrofes, pois conseguem adquirir produtos mais baratos, o que possibilita atenuar suas dificuldades financeiras, sob a forma de pequenos descontos, sobre aquilo que é importante para suas necessidades cotidianas.

Com a condição economicamente inferior à dos espanhóis, foi despertado, nos portugueses, transposto, na atualidade, para o brasileiro, um pensamento de superioridade, não só econômico, mas cultural, identitário e, principalmente, linguístico, caracterizando os espanhóis, hoje uruguaios, e demais estrangeiros como sujeitos que, mesmo possuindo uma origem europeia, eram inferiores, os Outros. Esta ambivalência dos processos de designação instituída entre europeus e não europeus, nas intrincadas relações de poder, também os hierarquiza, internamente, entre europeus inferiores e superiores, principalmente, nas disputas territoriais entre colonizadores. Cabe salientar que esses sujeitos, ainda que considerados Outros, se diferenciavam dos negros escravizados e indígenas, pois não eram considerados uma subespécie, a máxima da lógica desumanizadora colonial (Guimarães, 2003).

Para Skliar (2003) os sujeitos Outros podem ocupar dois lugares, o de banalizados/diferentes e o de sujeitos que são pensados a partir da exterioridade, ou seja, aquilo que nós não somos o Outro é. Essas divisões defendem a ideia de que alguns seres humanos são melhores do que outros e, por conta disso, as relações hierárquicas são naturalizadas e, por isso, constantemente, reproduzidas.

Ao tratar da atual relação fronteiriça entre brasileiros e uruguaios em Jaguarão, vemos que essa lógica colonial ainda se faz presente, visto que os fronteiriços uruguaios que vivem no Uruguai ou cruzam a ponte para desenvolver atividades laborais ou educacionais no Brasil, permanecem à margem e são inferiorizados. No âmbito escolar, por exemplo, as diferenças são motivos de separação, de modo a confirmar que nós, brasileiros, seguimos um padrão social aceito pelos demais, ao passo que os outros devem ser isolados. Nesse sentido, a condição fronteiriça é comum a brasileiros e uruguaios, todavia, o lugar em que nasceu os diferencia e, conseqüentemente, adota os padrões de compreensão colonial da diferença como classificação/hierarquização social.

Ainda que os documentos que regem a educação, tais como o Projeto Político Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação orientem para que as práticas educativas sejam multiculturais, dado que vivemos em uma sociedade plural (Brasil, 2014), os efeitos da colonialidade estão arraigados em nossa sociedade e nos leva a enxergar os sujeitos como “um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”. (Skliar, 2003, p. 42).

2. As escolas da fronteira: dimensões entre a teoria e a prática

Embora Jaguarão carregue uma história de disputas, mortes e escravizações, na atualidade, é possível olhar para a fronteira como um espaço cultural em que as relações entre os sujeitos coexistem a partir de diferentes olhares, vozes e línguas. Cotidianamente, conforme é discutido por Linera (2014), há momentos em que as fronteiras se separam, havendo nítidas divisões estruturais em prol de uma cultura nacional e de uma sociedade monocultural. Já em outras situações, os sujeitos de ambos os países, tratam o espaço como um só, compartilhando saberes, costumes e experiências.

Para Hall (2006, p. 51), a cultura nacional está ligada aos símbolos e aos sentidos das histórias contadas sobre as nações e as memórias que conectam passado e presente. Logo, as relações entre fronteiras nunca são estáveis, pois, de um lado, há uma identificação nacional que pode ser expressa por meio do processo de formação do Estado-Nação e os efeitos da colonialidade, no qual todos os cidadãos têm algo em comum e compartilham de uma mesma estrutura ou redes de poder em distintas distribuições; a desigualdade de poderes políticos em um determinado território o transforma em um espaço cindido em suas construções identitárias e em disputa entre potenciais *rivals*, ou seja, a rivalidade é uma expressão que utilizamos para afirmar que uma “cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. [...] as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade”. (Hall, 2006, p. 59-61).

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

Na fronteira, embora os efeitos da colonialidade estejam presentes nas relações entre os sujeitos, é possível identificar alguns movimentos de resistência que impactam na preservação de uma cultura nacional hegemônica. Devido aos vínculos e relações, alguns acordos binacionais são firmados para que os cruzamentos e cooperações tenham amparo legal. A citar, o Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguaí que visa “[...] facilitar a integração fronteiriça, não raro obstaculizada pela ausência de um marco regulatório abrangente ou pela disjunção entre a legislação vigente e a realidade local” (Pucci, 2010, p. 19).

Embora a fronteira deixe de ser um lugar de passagem, pois os sujeitos de ambas as localidades estão sempre em movimento, expande-se as áreas de controle, a citar: “[...] relação aos controles aduaneiros, migratórios, sanitários (saúde humana), fitossanitários, zoo-sanitários e de transportes; integração parcial, quando algum dos controles não é exercido pela autoridade do país limítrofe” (Brasil, 2022). Assim, embora amparados legalmente, a matriz colonial do poder mantém fronteiriços uruguaios à margem, sob vigilância.

Ancorados em Duschatzky e Skliar (2000), vemos que as condições estabelecidas pela colonialidade para o fronteiriço, retroalimentam uma lógica binária que distancia ou recusa o que é caracterizado como diferente ou negativo, a citar: o indigente, o louco, o deficiente, o drogado, o preto, o homossexual, o estrangeiro, o indígena e etc. Ainda para os autores,

A lógica binária atua, de acordo com Rutherford (1990), como se rompesse e projetasse: o centro expulsa suas ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, satisfazendo-o com as antíteses de sua própria identidade. O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo. Por isso, quando os binarismos são identificados culturalmente, o primeiro termo sempre ocupa, como diz Mac Cannel (1989) a posição gramatical do “ele”, porém nunca do “eu” ou do “tu”, construindo na modalidade enunciativa sua posição de privilégio (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 166).

Nas categorias de Duschatzky e Skliar (2000) o Outro, para além de ser aquele que carrega no seu corpo tudo que, historicamente, foi normalizado como ruim, também evoca outras características: o Outro como sujeito pleno de uma marca cultural, que aciona discursos que se debruçam sob a lógica dos multiculturalismos, que evidenciam um modelo de sociedade, encobrem, o conservadorismo e vislumbram que as diferenças presentes em nosso cotidiano se relacionam harmonicamente.

Nessa relação multicultural, os Outros passam a serem fixados “a âncoras de identidade, que é igual a condená-los a não ser outra coisa que já se é e a abandonar a pretensão de todo laço coletivo” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 14), ou seja, uma coletividade pautada na consagração da identidade e, conseqüentemente, diferença, como um lugar de poder preestabelecido por uma estrutura que não é questionada através de diálogos multiculturais frágeis que se tornam, em verdade, eufemismos da manutenção de um status quo justificado, por exemplo, pela ideia de tolerância, conceito a ser discutido a seguir.

Mclaren (2000) divide o multiculturalismo em quatro categorias: Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Liberal ou Humanista, Multiculturalismo Liberal de Esquerda e o Multiculturalismo Crítico.

O primeiro está alinhado com as teorias evolucionistas do sec. XIX, no qual visa a constituição de uma cultura comum; o segundo conceito parte da perspectiva de que devemos respeitar e tolerar as diferenças, visto que, embora diferentes, somos todos humanos; o terceiro, avança o pensamento do conceito anterior, defendendo a igualdade universal, como forma de reduzir as diferenças sociais; já o último conceito vislumbra o reconhecimento e o respeito às diferenças, de modo que possamos interagir e aprender com o outro (Mclaren, 2000).

O multiculturalismo reconhece que as sociedades são plurais, contudo não prevê o estabelecimento de relações e trocas culturais entre os sujeitos, ou seja, as barreiras das diferenças não são derrubadas, preservando a hegemonia de uma cultura dominante que se dispõe a aprender sobre o Outro, enxergando-o como exótico, inferior.

O multiculturalismo conservador abusa do termo diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem esse bálsamo tranqüilizante que é a cultura são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, dão cor à cultura dominante. Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo “esses outros”, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência “sem remédio”. (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 170).

Na mesma esteira, o Outro como alguém a ser tolerado, se localiza às margens da sociedade e a sua existência é indiferente para os demais. Duschatzky e Skliar (2000) ao discutirem sobre o significado de tolerar, abordam que o seu significado mascara as desigualdades e fortalece uma visão de indiferença frente à diversidade social.

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão, quando muito trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que aparece como molesto. (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 175).

Diante dessas três formas que caracterizam o Outro, pensando no contexto escolar, enquanto um espaço plural, de promoção, de contato e de relações com as diferenças, o nosso olhar deve ir na contramão do que está posto pelos efeitos da colonialidade. Atentar para a escola e perspectivas normativas e documentais supracitadas que serão discorridas mais abaixo e para os documentos que orientam a educação, é parte essencial para que possamos encontrar rumos de efetivação de processos educativos respeitosos na/da valorização do Outro, ou seja, a exemplo do que provoca Silva (2011) em sua obra clássica – *Documentos de Identidade* –, tais documentos decorrem de múltiplas negociações, mesmo entre os grupos subalternizados, de modo a estabelecer políticas educacionais

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

que desequilibrem as necessidades de poder de grupos, cuja escola deve perpetuar o *status quo* e para aqueles que a questionam e evocam para si, uma escola cuja a diferença seja indutora de outras didáticas, pedagogias e, conseqüentemente, de outras formas de ser, estar e se ver, como sujeitos, sujeitos políticos. Tais formas de se perceber, ou a negação dessas percepções, estão no jogo das identidades e suas artesanias, ou seja, artefatos culturais que tramitam no âmbito das políticas educacionais e curriculares representadas pelos documentos.

2.1. Plano municipal de educação de Jaguarão

As práticas pedagógicas e os currículos escolares são baseados nas disposições dos Planos de Educação, o qual, no Brasil, partem de três esferas: Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação. Tais documentos, em tese, buscam a promoção de um projeto educativo globalizador. Segundo Sacristán (2017), tal projeto visa agrupar diversos elementos, como cultura, desenvolvimento social, necessidades e aptidões que objetivam o desenvolvimento dos sujeitos. Esses elementos incorporam, na escola, uma função socializadora cuja finalidade “é o de ir além dos conteúdos programáticos de cada turma e desenvolver uma função educativa coletiva” (Sacristán, 2017, p. 55).

O Plano Nacional de Educação em vigência no Brasil foi aprovado através da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com objetivo de “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2014, p. 1). O documento também enfatiza a promoção de uma educação de qualidade com metas e estratégias que se direcionam para todos os níveis de ensino. Em específico, são vinte metas baseadas nos dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Censo Demográfico e do Censo Escolar (Brasil, 2014, p. 32).

Conforme as Orientações para Construção dos Planos Municipais de Educação (Brasil, 2014), a publicação do Plano Nacional não se torna efetiva se os Estados e municípios não se alinharem a ele e entre eles, logo,

Não se trata apenas de uma exigência legal; sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimem, o PNE não terá êxito. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE. E os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira que devem ser coerentes com o PNE, também devem estar alinhados aos PEEs dos estados a que pertencem. Para o cidadão, o PNE e os planos de educação do estado e do município onde ele mora devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos. (Brasil, 2014, p. 6).

Ao seguir este alinhamento, o Plano Municipal de Educação de Jaguarão em vigência, foi elaborado por uma comissão escolhida no Fórum Municipal de Educação do município, ocorrido em 2014, composta pela Secretária de Educação, pelo presidente do Conselho de Educação, por uma

professora da Rede Básica de Ensino e por uma representante da Universidade Federal do Pampa, única Universidade Federal localizada no município. A participação da comunidade se deu através da aplicação de um questionário destinado a alunos e gestores das escolas municipais e estaduais.

O documento foi aprovado através da Lei 6.115, de 25 de junho de 2015, composto por 20 metas que, assim como os Plano Nacional, se destinam às seguintes áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Modalidade Educação Especial, Alfabetização, Educação Integral, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Avaliação da Educação, Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Ensino Superior, Formação e Valorização dos Profissionais em Educação, Gestão Democrática e Financiamento da Educação.

Referente à fronteira, ao longo do documento encontramos três menções sobre o termo: a primeira é realizada ao contextualizar o leitor sobre o município e a sua história; a segunda se refere às Instituições de Ensino Superior localizadas no município, o qual a Universidade Federal do Pampa ofertava um curso de Especialização chamado “Cidades, culturas e fronteiras” (Jaguarão, 2015, p. 54); a terceira menção aborda que algumas escolas da rede municipal participaram do Programa de Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), que visava ampliar as relações interculturais entre as escolas brasileiras e uruguaias por meio da formação docente. (Dornelles *et.al*, 2015).

Diante das informações complementares sobre a fronteira, realizamos uma busca para saber se os sujeitos fronteiriços uruguaios, enquanto sujeitos outros, são citados no documento, através das seguintes palavras-chave: fronteiriço e uruguaio. Nenhuma menção foi encontrada, logo, vemos que a presença desses sujeitos na educação básica jaguareense é desconsiderada, ainda que seja amparada por Lei. Conforme discutimos anteriormente, tal negação está estritamente ligada aos efeitos da colonialidade, o qual, independente do espaço, o Outro estará em uma posição de exclusão.

Dada essa ausência, também buscamos nos documentos a menção sobre outros sujeitos que também podem ser caracterizados como Outros: negros, indígenas, quilombolas e deficientes. Com base nos escritos de Skliar (2003), cabe reafirmar que consideramos tais grupos como Outros, pois, aos olhos da sociedade, carregam aspectos negativos, maléficos, considerados não sujeitos, ou seja, sem voz e culpados pelo seu próprio massacre, uma imagem inventada e consolidada durante o período colonial, o qual perdura até a contemporaneidade. Mbembe (2018, p. 81), por exemplo, define o negro não só como um protótipo de sujeito envenenado e carbonizado, ele é “aquele cuja a vida é feita de resíduos calcinados”; um outro maléfico “que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso” (Skliar, 2003, p. 42).

Também destacamos a seguinte citação do documento: “[...] promover ações que favoreçam o resgate da autoestima e da autoimagem do aluno negro e do aluno indígena, com enfoque no processo cultural e histórico, para que se possa discutir a sua identidade étnica” (Jaguarão, 2014). Essa proposta está presente nas estratégias que correspondem a todas as etapas da educação básica municipal, e, com base no que ela preconiza, podemos depreender que há uma depreciação sobre os sujeitos Outros, pois, uma vez que se considera necessário promover ações para resgatar a autoestima

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

e autoimagem dos alunos, é possível inferir que eles não se reconhecem ou, caso se reconheçam, se auto inferiorizam devido às padronizações sociais impostas.

No contexto escolar, cremos que o propósito do documento é o de resgatar e/ou apoiar as demandas dos Movimentos Sociais, para que as culturas étnico-raciais sejam incluídas e reconhecidas nas práticas escolares com o propósito de mostrar que elas estão imbricadas em outras culturas e não são fatores isolados da sociedade. Outro ponto que destacamos sobre a estratégia mencionada se refere à proposta de discussão sobre identidade étnica a partir do seu processo cultural e histórico (Jaguarão, 2014). Hall (2018), ao discutir a questão da cultura popular e o papel da cultura negra, disserta sobre algumas qualificações que podem ser divididas como os três grandes eixos do contexto pós-moderno. Aqui atentamos para a terceira qualificação na qual visa, assim como é tratado no Plano Municipal de Educação, que discutir as identidades étnicas a partir de um processo cultural e histórico acentua a luta pela hegemonia cultural (Hall, 2018, p. 376) e possibilita que esses alunos Outros, com etnicidades marginalizadas, possam, com base nos saberes da cultura popular e das histórias de resistência de seus ancestrais, se constituir, identitariamente, com a possibilidade de projetar nos espaços que antes eram somente ocupados por brancos e pessoas que pertenciam às classes dominantes. De todo modo, embora as políticas culturais, oriundas do pós-modernismo, deem outras possibilidades para os sujeitos Outros, Hall (2018, p. 377) afirma que

[...] os espaços “conquistados” para a diferença são poucos, e cuidadosamente policiados e regulados. [...] Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta.

As escolas são espaços em que as diferenças se (inter) relacionam e para que esse espaço não trate essas especificidades como “[...] um tipo de diferença que não faz diferença alguma” (Hall, 2018, p. 375), atentamos para a necessidade de pensar nas heranças culturais, econômicas e políticas que advém do popular, se opondo e desmantelando a fascinação com a cultura eurocêntrica. O trabalho com as culturas populares e étnico-raciais nas escolas, deve ir além do que dispõem as leis 10.639/03, que luta por uma educação antirracista, e 11.645/08, que torna obrigatório, respectivamente, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e história e cultura indígena nas escolas públicas, tendo em vista um trabalho contínuo desenvolvido através de “estratégias culturais capazes de fazer a diferença [...] de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder”. (Hall, 2018, p. 377).

As estratégias abordadas acima vão ao encontro do que propõe o movimento político da interculturalidade crítica. Ancorados em Walsh (2014) cremos que a escola deva propiciar aos alunos um ambiente em que as relações coexistam e que a partir delas surjam pontes que reverberem em processos de construção de conhecimentos e de significados outros, o qual possam culminar em uma sociedade outra, com processos contínuos de ação, (re)aprendizados, respeito, igualdade e interações entre pessoas culturalmente diferentes.

La interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como descripciones étnicas inamovibles. (Walsh, 2009, p. 45).

Assim, diferentemente da multiculturalidade em especial, a perspectiva conservadora, a interculturalidade não se limita aos intercâmbios e trocas culturais, pois atua na identificação e na capacidade de reconhecer as diferenças e particularidades do Outro, interrelacionar-se com ele de maneira fluída, no cambio de experiências e produção de transformações estruturais que potencializem condições de ser, estar, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver a partir das relações que constituem uma sociedade das diferenças.

Em relação ao demarcador da diferença, o fronteiriço uruguaio se constitui como Outro porque é aquele que se produz através da experiência de habitar e se deslocar na fronteira geográfico- espacial entre Brasil/Uruguai, mais especificamente, Jaguarão/Rio Branco, na compreensão de que o espaço só pode ser traduzido e compreendido através do conjunto de forças políticas, sociais e culturais que constituem aquilo que Doreen Massey (2000) chama de geometria do poder:

[...] a geometria do poder da compressão de tempo-espaco, pois diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos posicionam-se de formas muito distintas em relação a esses fluxos e interconexões. Não me refiro simplesmente à questão de quem se movimenta e de quem não o faz, embora essa questão seja um elemento importante; trata-se também do poder em relação aos fluxos e ao movimento. Diferentes grupos sociais têm relacionamentos distintos com essa mobilidade diferenciada; [...] algumas são efetivamente aprisionadas por ela. (Massey, 2000, p. 179).

Os fronteiriços uruguaiois, nessa relação de “poder em relação aos fluxos e ao movimento” (Idem) tornam-se, contraditoriamente, aprisionados à condição de uma possível subalternidade em decorrência de sua diferença, em especial concernente às características da linguagem que circula em ambientes, principalmente, os escolares. Esta escrita inspirada na investigação de Cardozo (2020), demonstra, a construção dos fronteiriços uruguaiois pautado nas diferenças que os constituem, para além de serem Outros como *Outros dos Outros*:

Além dos alunos fronteiriços uruguaiois, as salas de aula observadas eram compostas por intermediários do poder, ou seja, alunos que regulam/regulavam os companheiros *outros* no tocante às suas características culturais. Devido, principalmente, às suas condições sociais esses alunos também ocupam a posição de *outros*, logo, frente às situações reguladoras presenciadas, os fronteiriços uruguaiois em determinadas situações são os *outros dos outros*, instaurando-se uma ordenação em que, no contexto fronteiriço, a nacionalidade e a história ainda é um fator de subalternização. (Cardozo, 2020, p. 189).

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

Os fronteiriços uruguaios enquanto subalternizados pelos Outros, ainda assim, não se deslocam de uma relação que só pode ser compreendida à luz da agência colonial. Esses Outros “[...] se modificam e passam a desejar e ocupar novos espaços, enquanto novos sujeitos *Outros* emergem, *Outros* negros,) *Outros* indígenas e *Outros* fronteiriços” (Cardozo, 2020, p. 189), ou seja, ainda em condições de Outros, no entanto, sob efeito dos rearranjos do poder que estimulam atitudes que aludem a estes que se deslocaram de posição, ou seja, que se transformaram de dominados em dominadores (Fanon, 2005).

3. Caminhos trilhados para a execução da pesquisa: detalhamento metodológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por seguir os pressupostos do estudo de caso, uma abordagem que contribui para que o pesquisador possa investigar e compreender fenômenos organizacionais, sociais e políticos. Como definição Yin (2001, p. 19) discorre da seguinte maneira: “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Nos debruçamos em fenômenos contemporâneos, ou seja, pode-se agregar, nessa perspectiva, diversos movimentos que possibilitem um maior entendimento do caso. Considerando o nosso objetivo geral, realizamos três movimentos metodológicos: primeiramente nos debruçamos sobre os documentos que regem a educação municipal de Jaguarão, através do seu Plano Municipal de Educação; posteriormente, realizamos uma discussão referente a observações feitas em três escolas municipais periféricas de Jaguarão que possuíam alunos fronteiriços uruguaios matriculados.

Tais observações foram basilares para discutir sobre a relação entre brasileiros e fronteiriços uruguaios no contexto escolar. Nosso foco foi turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, visto que, nessa fase, os estudantes fronteiriços uruguaios ainda estão em processo de alfabetização e, ao considerar que sua língua materna é o espanhol, seria possível que alguns impasses pudessem surgir, principalmente no que tange a relação entre a fala e escrita. Segundo Soares (2003, p. 18), “a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem”.

As observações realizadas em duas turmas de primeiro ano e uma de terceiro ano, destacamos que uma das turmas tinham três estudantes fronteiriços matriculados e as demais somente um aluno. Este movimento ocorreu durante três dias e, após ser finalizado, passamos para o terceiro movimento metodológico, as análises das relações que entre os alunos, focadas, principalmente, nos aspectos linguísticos que envolvem a presença e a relação de diversas culturas em um mesmo ambiente.

4. Os Outros dos Outros: a emergência de uma categoria cultural entre sujeitos e suas especificidades

A partir do que expusemos, para que pudéssemos analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais, nosso olhar para as relações estabelecidas no ambiente

escolar se ancora em Fanon (2005), uma vez que para a sociedade reconhecer e perceber que as diferenças somam e humanizam, devemos desaprender tudo que já foi aprendido, o que pressupõe um processo violento. O resultado desse processo é o de reaprender, desvinculando-se de um contexto sociocultural, epistêmico e existencial de constante violência. Segundo Walsh (2010, p. 222), de acordo com os pressupostos da interculturalidade crítica,

[...] procuramos comprender los procesos, experiencias y luchas que están dándose, contribuir a ellos y aprender –incluyendo el desaprender para reaprender– sobre las complejas relaciones entre cultura-política-economía, conocimiento y poder presentes en el mundo de hoy.

Ao longo de todas as etapas que percorremos durante a pesquisa, logamos identificar a presença de processos coloniais que introduzem nos sujeitos, maneiras de pensar, agir e se adequar às estruturas de poder impostas. Em contrapartida, ao refletir, também, sobre os processos de descolonização na escola, Walsh (2007) aborda que a conjuntura política atual se embasa em um multiculturalismo que permite a permanência e a manutenção das estruturas sociais de poder. Logo, a autora aborda, que para haver uma transformação desse cenário histórico colonial é necessário pensar *desde abajo*, ou, nas palavras de Fanon (2005, p. 53), “trazer os últimos para o início da fila”.

Percebemos que alguns alunos fronteiriços uruguaios, por estarem em um contexto brasileiro, se esforçam em sala para não cometer erros a fim de evitar zombarias dos demais colegas, ao passo que outros necessitam de uma atenção especial da professora durante a realização das tarefas. Sobre este último, destacamos os estudantes bilíngues em situação linguística diglósica. A exemplo, segue uma situação em que podemos evidenciar a diglossia do estudante:

Com a finalização da pintura os alunos se dirigiram ao refeitório para merendar e, após voltaram para a sala de aula, pois estava muito frio e, por conta disso, não haveria recreio. No refeitório, todos se alimentaram e conversaram. Quando voltaram para a sala, I. N. chegou reclamando que sua sapatilha estava suja, dizendo: “[...] sujo toda *mi sapatilla*”. Novamente, vemos justaposição entre o espanhol e o português em sua fala. (Cardozo, 2020, p. 138).

Outro fator identificado é que os professores não tem conhecimento de que há fronteiriços uruguaios presentes em suas salas, o que resulta na impossibilidade de pensar em outras metodologias ou planos de recuperação, uma vez que atribuem as dificuldades apresentadas a um processo de alfabetização mais demorado e tardio, quando, na verdade, o que ocorre são diferenças que se transformam em dificuldades linguísticas e culturais. Ao dialogar com a gestão da escola, fomos informados que a maioria dos alunos fronteiriços uruguaios, por possuírem Cadastro de Pessoa Física (CPF), são matriculados nas escolas como brasileiros, o que facilita a inserção dos dados no sistema, como também o processo de documentação que deve ser apresentado pelas famílias.

Tonon (1996) aborda que tais especificidades, a considerar o hábito de trabalho dos professores, são difíceis de serem identificadas por quem faz parte e está inserido em uma rotina. Uma das indicações do autor, para que o professor consiga olhar para o contexto escolar e para os alunos com

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

uma outra mirada, é necessário, em determinados momentos, se distanciar da rotina e desenvolver um trabalho de campo, observação, transformando o lugar comum em curioso e o que parece comum em diferente (Tonon, 1996, p. 27). Nessa mesma linha, Velho (1978, p. 132), afirma que,

[...] o *familiar*, com todas essas necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

Ao longo da observação, os alunos, por estarem inseridos em um contexto brasileiro de aprendizagem, são moldados e, como presenciemos, na sua visão, a escola não é um lugar para pensar e, sim, escrever, ler e realizar operações matemáticas, o que acarreta em práticas cercadas de preconceitos culturais e linguísticos. Conforme fomos realizando as observações, vimos que são frequentes as ações em que alunos são corrigidos por outros simplesmente por utilizarem a sua língua materna, levados a acreditar que sua forma de falar é equivocada, posto que se deve seguir um padrão linguístico-cultural brasileiro. Sobre essa imposição de um padrão ou uma espécie de *status* das línguas, Unumano (2015, p. 215), ao refletir sobre um contexto de escolarização específico a partir de um bilinguismo entre espanhol e línguas indígenas, afirma que

Desde un punto de vista sociopolítico, este estatus viene dado por la legislación lingüística, y emerge como resultado de acciones concretas em el terreno de la planificación y las políticas lingüísticas [...]. Haugen (1983, p. 275) considera el estatus como el objeto de la planificación lingüística a nivel de la sociedad. Es, en este sentido, el producto de un proceso deliberado em cual participan recortes, selecciones, jerarquias y oposiciones entre lenguas que no necesariamente se corresponden com la realidad cotidiana de los hablantes.

Frente ao que Unumano (2015) afirma, pode-se ter a convicção de que “las prácticas institucionales y los usos lingüísticos como los que aquí se describen son considerados acciones políticas, por que son en definitiva parte de una lucha social entre intereses y grupos en disputa” (p. 228). Quando nomeamos os fronteiriços uruguaios como *Outros dos Outros*, não estabelecemos um lugar social distinto para os demais grupos minoritários; reconhecemos a maneira como a disputa por concepções de mundo se utiliza de mecanismos ideológicos que capturam desejos de se colocar em lugares de superioridade cuja lógica é autodestrutiva. Concordamos quando Rocha (2019, p. 18) considera ser necessário discutir “a colonialidade lingüística e formas de enfrentá-la, já que [...] a língua constitui-se como o primeiro (e talvez um dos mais violentos?) instrumentos de opressão”.

Durante o andamento da aula um estudante brasileiro e um fronteiriço uruguaio, levantaram-se das suas cadeiras e se dirigiram à parede que haviam diversos trabalhos expostos com figuras e nomes de animais. Dado um certo momento o aluno fronteiriço uruguaio lê a palavra ovelha e pronuncia *oveja*, sem haver reações dos demais. Em seguida passaram a andar juntos pela sala atribuindo nota às pinturas dos colegas e o mesmo aluno diz para o outro que o trabalho dele era nota *ochenta*, mas, diferentemente do que ocorreu da primeira vez, o referido colega o corrigiu dizendo que se fala oitenta, reprimindo-o com o objetivo de demonstrar a forma *correta* de dizer o número (Cardozo, 2020).

Vemos que a rotina de intolerância imposta nas escolas fortalece os eventos da colonialidade presentes na sociedade. Fanon (2005), nos provoca a pensar sobre como podemos depreender que as atitudes desses estudantes os colocam em uma posição de intermediários do poder, ou seja, são eles que regulam, excluem e controlam aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

[...] o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. Ele as expõe, ele as manifesta com a consciência tranquila das forças da ordem. O intermediário leva a violência para as casas e para os cérebros dos colonizados. (Fanon, 2005, p. 52).

Os intermediários citados por Fanon (2015), estabelecem barreiras e fronteiras entre o ser colonizado e o ser colonizador, nas quais as escolas isolam os conhecimentos que não são considerados científicos e validam aqueles que são declarados como superiores, universais e que legitimam a sua missão enquanto instituição civilizatória e normalizadora. Durante as observações, assim como citamos anteriormente, quando um colega corrige o outro devido a sua forma de falar, impondo uma língua como correta, ele assume uma posição de intermediário do poder, ou seja, regula os companheiros no tocante às suas características culturais e linguísticas.

Devido, principalmente, às condições sociais dos alunos, somando-se a localização da escola, em sua maioria são periféricos, negros e pobres, ou seja, Outros, no entanto, frente às situações reguladoras presenciadas, ao olhar para os fronteiriços uruguaios, considerando a hegemonia cultural brasileira, os caracterizamos, como os *Outros dos Outros*, o que instaura, na escola, uma ordenação em que, no contexto fronteiriço, a nacionalidade e a história influencia na subalternização dos sujeitos.

Os *Outros dos Outros*, a partir das nossas observações, atrelam-se a uma matriz colonial em que, mesmo na relação como os Outros, eles são subalternizados e caracterizados, ao nosso olhar como subalternos. Essa relação ocorre na interação com os Outros negros e os Outros indígenas, por exemplo, assim como qualquer categoria que não se encaixa nos padrões sociais; trata-se, portanto, de uma situação entre sujeitos forjados por uma mesma matriz, a violência colonial, que tem como projeto de dominação o conflito destruturador entre *iguais*.

Os estudantes outros, subjagam seus companheiros fronteiriços uruguaios devido ao seu sotaque e aspectos da cultura uruguaia. Logo, atrelando tal conceito com as discussões de Fanon (2015), os *Outros dos Outros*, enquanto uma posição, se sustenta por uma estrutura de poder que se sobrepõe às posições sociais, a exemplo de professor e aluno, além de contribuir para a formação de uma sociedade compartimentada.

Conceitualmente, os sujeitos *Outros dos Outros*, se referem às relações sociais, hierárquicas no interior do próprio grupo subalternizado e, no contexto desse artigo, uma condição imposta pelos próprios alunos como uma atitude que não decorre apenas de si. É consequência de um efeito de uniformização das escolas que atingem não só as questões burocráticas e documentais, como, por exemplo, o Plano Municipal de Educação como também as interações entre diferentes sujeitos.

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

Sobre um dos dados da pesquisa de Cardozo (2020) que se refere ao falar corretamente, cabe a afirmação de Unamo (2011): *Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos*. Compreende-se os *brancos* nessa escrita não como uma caracterização fenotípica, mas como representatividade de uma hegemonia ocidental que impõe modos de atribuir valor, também, pelos modos de se expressar linguisticamente.

Nessa perspectiva, em contextos fronteiriços, é necessário estabelecer múltiplos e pedagógicos olhares em relação a um conjunto de elementos que devem estar explícitos nas orientações presentes em Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação que desconsideram que “[...] o paradigma monolíngue tenha engessado nossa visão sobre língua, confinando-a a territórios demarcados pelo Estado-Nação, a crescente possibilidade de acesso às diversas territorialidades” (Santos e Zollin-Vesz, 2020, p. 127) que produzem sentido junto

[...] às pessoas e ao mundo (animais, contextos espaciais e demais elementos que possivelmente constituam nossa existência). Essas experiências realizam-se em contextos e espaços específicos e localizados, com base em nossas trajetórias de vida e em nossos repertórios, indiciando, portanto, pontos de vistas específicos e valores sócio culturalmente e historicamente(re) construídos (Rocha, 2019, p. 21).

Por muitos caminhos pode-se vislumbrar um projeto educacional que abarque os diferentes Outros, que reflita sobre as contradições que resultam em relações em que os Outros se desdobram, não a partir de si, mas daqueles que os produzem a partir do seu processo hegemônico e homogeneizador de saber, poder e ser, atributo dos agenciamentos coloniais. Um projeto educacional intercultural, pressupõe, igualmente, a concepção fronteiriça que Mignolo (2017, p. 17) constrói ao afirmar que o “pensamento fronteiriço é a condição necessária para que existam projetos desocidentalizador e descolonial”, ambos os projetos, segundo o autor, antagônicos em seus objetivos, contudo, “a desocidentalização implica pensar e argumentar em situação de exterioridade com respeito à própria ocidentalização moderna. A exterioridade não é um fora do capitalismo e da civilização ocidental, mas o fora que se cria no processo de criar o dentro” (Idem).

4.1. Projeto educacional intercultural pensado nas especificidades da fronteira

O espaço escolar, seguindo os postulados de Zabala (1998), deve propiciar, a partir de uma estrutura de oportunidades, que os alunos vivenciem diversas experiências que contribuirão para a sua constituição identitária e social. Ao longo das observações, identificamos que as escolas caminham em duas direções: a primeira, tradicional, que preserva os conhecimentos hegemônicos, propõe estratégias reguladoras e acredita que a escola é uma instituição que resgata os sujeitos para que sejam aceitos socialmente; a segunda direção se volta para às questões culturais, na qual, ancorada em uma perspectiva que se volta para as políticas neoliberais, o qual se pensa a diversidade a partir de um viés multicultural.

Esta incorporación o inclusión no apunta a la creación de sociedades más justas o igualitarias ni tampoco enfrenta el racismo y racialización, enraizados en las estructuras y sistemas del poder. Se orienta, más bien, hacia la conservación de la estabilidad social, todo con el fin de impulsar el modelo de acumulación y, a la vez, el dominio euro-usacéntrico del orden global. (Walsh, 2009, p. 1999).

A autora ainda discorre que a perspectiva multicultural, visto que essa dimensão não questiona ou reflete sobre as bases políticas, ideológicas, racistas, coloniais, monoculturais. Ancorada em Muiyolema, Walsh (2009) discute que os contextos sociais olham para a diversidade como um conjunto de ilhas em que em cada uma aloca uma etnia enquanto os padrões nacionais são as águas que realizam as comunicações entre elas. Embora se reconheça a diversidade e o Outro, as suas histórias, suas experiências e suas tradições geram estranhamentos e indignação.

Dado tais discussões e reflexões acerca dos fronteiriços uruguaios, reconhecendo-os como os *Outros dos Outros*, vemos que a sua presença não impacta, quase em nenhuma instância, a ação pedagógica das escolas municipais de Jaguarão. Nessa posição é pressuposto que não seja necessário criar alternativas para que esses sujeitos tenham um melhor aproveitamento na sua trajetória escolar, pois a sua presença é, de certa forma, invisibilizada e seus aspectos culturais desconsiderados, principalmente no que tange a sua língua materna, o espanhol.

Interpelados pela multiculturalidade, se reconhece os sujeitos Outros, mas não os sujeitos Outros dos Outros, o qual, através da educação, são influenciados a desenvolverem marcas identitárias que se aproximem da cultura brasileira. Nesse contexto, embora seja uma proposta do Plano Nacional de Educação, cremos que a implementação, efetiva, de um projeto educacional intercultural ancorado, também, na interculturalidade crítica, fomenta uma ação de transformação e de preocupação com a exclusão, negação e subalternização, sem ocultar as desigualdades.

Com as observações, vemos que instaurar um projeto que aproxime sujeitos tradicionalmente excluídos, os Outros e os *Outros dos Outros*, sobretudo os estudantes fronteiriços uruguaios, se constitui foco deste artigo.

Dessa forma, a escola incorporaria o *Outro do Outro* em seu currículo e se aproximaria de uma dimensão democrática, já que a democracia pressupõe uma dimensão de equidade e de não negação das diferenças. Para Migmoló (2006), ser democrático não é estar de acordo com quem detém o poder das estruturas dominantes e, sim, consoante. Inserir os *Outros dos Outros* nessa discussão é não fragmentar a complexa discussão acerca de como as hierarquias sociais/raciais foram e são construídas e a necessidade política e pedagógica de compreendermos as diferenças, sejam quais forem, como um sistema cujo objetivo central é enrijecer o sentido da fronteira como impossibilidade de encontros, conhecimentos e reconhecimentos da multiplicidade de facetas transgressoras aos sistemas que as cria.

Logo, esse movimento, não se trata de levantar uma discussão de como os denominados Outros são hostis entre si, ao contrário, é assinalar que a matriz desse princípio classificatório não pode ser negligenciada e predefinida como um estatuto de verdade. Ao analisarmos as relações entre os *Outros*

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

dos Outros estamos assinalando que o poder em disputa não está centralizado nos mesmos e, sim, nas inúmeras distinções que são socialmente construídas e acriticamente incorporadas no cotidiano escolar e nas políticas curriculares educacionais em âmbito nacional, binacional e, pode-se dizer, internacional ou global.

Considerações finais

Ao longo do presente escrito, objetivamos analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais de Jaguarão/RS. Dessa forma, no escopo de um estudo de caso, realizamos análises documentais e observações em escolas municipais de Jaguarão, localizadas em zonas periféricas.

Nas escolas de Jaguarão, diferente do que acontece no cotidiano, a fronteira é pouco lembrada, uma vez que os parâmetros da colonialidade recobrem o contexto sociocultural da cidade. Por conseguinte, o que nos cabe é contribuir, de maneira modesta para a compreensão de que, em alguma medida, não só os alunos fronteiriços uruguaios, os *Outros dos Outros*, são atingidos, mas também os Outros que, embora se coloquem acima dos fronteiriços por conta da sua nacionalidade/língua, ainda não refletem tudo aquilo que o dominante constitui e institui sobre suas vidas.

Assim, como em outros espaços, na escola, as hierarquias estão colocadas, não só entre alunos, professores e gestão, mas entre todos, independentemente da posição que ocupam. Olhar para os fronteiriços uruguaios enquanto sujeitos *Outros dos Outros*, abre caminhos para pensarmos nas diferentes posições que ocupamos na sociedade e que estas não são fixas. Ademais, durante este texto, especificamente, trazemos algumas situações que ocorreram no cotidiano escolar de modo a pensarmos não só nas opressões, mas como as especificidades são reguladas.

O que buscamos trilhar é “camino de lucha fundamentadas en una (re)existencia decolonial, dando a este término un sentido real, vivencial y concreto” (Walsh, 2009, p. 231)” na medida em que um projeto educacional intercultural “[...] resalta su sentido contra-hegemônico, su orientación com relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación” (Walsh, 2024, s/n.).

Enfim, um projeto educativo intercultural ao ser contra-hegemônico se opõe radicalmente à uma escola seletiva e “apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia um imaginário ‘otro’ y una agencia ‘otra’ de con-vivência de vivir ‘con’ y de sociedade” (Walsh, 2024, s/n). As escolas de fronteira, portanto, como um projeto contra-discriminatório construído *com* todos os Outros ao refletir sobre um projeto excludente que incita a produção dos *Outros dos Outros*.

Referências

BENTO, Claudio Moreira. *O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul (1635–1975)*. Porto Alegre: Grafosul, 1976.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Área de Controle Integrado (ACI)*. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/assuntos/aduana-e-comercio-exterior/importacao-e-exportacao/recinto-aduaneiros/area-de-controle-integrado-aci>. Acesso em 15 mai. 2023.

CARDOZO, Renan. *Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS*. 2020. 218f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CRUZ, Bruna. *Saiba mais sobre a faixa de fronteira brasileira e os países que a integram*. Disponível em: <https://formacaovigisaude.fiocruz.br/node/17>. Acesso em: 01 mai. 2023.

DORNELLES, Clara. *et al.* (org.). *Interculturalidade e Experiências Docentes*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre: v.25, n.2, pp. 163-177, jul./dez., 2000.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FRANCO, Sergio da Costa. *Origens de Jaguarão*. Caxias do Sul: Editora UFCS, 1980.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alferdo. Como Trabalhar com “Raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, pp. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

JAGUARÃO. Lei Nº 6.151, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. *Lei Municipal*, Prefeitura Municipal de Jaguarão, Jaguarão, 25 jun. 2015.

LIMA, Andrea da Gama. *O Legado da Escravidão na Formação do Patrimônio Cultural Jaguareense (1802-1888)*. 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural), Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

LINERA, Alvaro Garcia. Democracia Liberal VS. Democracia Comunitaria. *In: LINERA, Alvaro Garcia; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. pp. 51-58.

SOARES, Magda. *A Reinvenção da Alfabetização*. Belo Horizonte: 2003.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In: ARANTES, Antônio A. O espaço da diferença*. Campinas (SP): Papyrus, 2000.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018

MCLAREN, Petter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: SCHIWY, Freya; MADONADO-TORRES, Nelson; MIGNOLO, Walter. *Des-colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. un manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, pp. 287-324, 2008.

PUCCI, Adriano Silva. *Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguai*. Brasília: FUNAG, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp. 117-142.

QUIJANO, Anibal. ¿Bien Vivir?: entre el ‘desarrollo y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Anibal. *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf Rocha. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da língua translíngua. *D.E.L.T.A.*, 35-4, 2019, pp. 1-39: e2019350403.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa Currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Aline Silva dos; ZOLIN-VESZ, Fernando. A (des) legitimação do paradigma monolíngua em enunciados des/reterritorializados. *Revista Estudos em Letras*, v. 01, n. 1, jul/dez, 2020.

SANTOS, Aline Silva dos; ZOLIN-VESZ, Fernando.. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SKLIAR, Carlos. A Educação e a Pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, pp. 37-49, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TONON, Luiz Antonio de Knop. *Um Olhar sobre a Observação na Sala de Aula: por um ensino reflexivo*. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Linguística Aplicada e Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

UNAMO, Virginia. Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos: hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe em Argentina. *Letras*. Santa Maria, V.21, n. 42, pp. 45-71, jan./jun. 2011.

UNAMO, Virginia. Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas em el contexto EIB (Chaco). *In: Lenguas indígenas Y lenguas minorizadas: estúdios sobre la diversidad sócio lingüística de la Argentina y países limítrofes/ Ana Carolina Hecht et.al.; compilado por Cristina Messineo Y Ana Carolina Hecht. – 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2015.*

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 121-132.*

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In: LINERA Álvaro Garcia; MIGNOLO Walter; WALSH Catherine. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Argentina: Ediciones del signo, 2006, pp. 21-70.*

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educacion intercultural*. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. pp. 17-50.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas decoloniales de nuestra época*. Quito: Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. *Estudios inter(culturales) en clave de-colonial*. Tabula Rasa, n. 12, pp. 209-227, 2010.

WALSH, Catherine. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, pp. 12-32, 2017.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ACTIONS OF THREE INDIGENOUS WOMEN FROM PATAXÓ, KOKAMA AND KAINGANG ETHNICITIES IN THE INTERNATIONAL DECADE OF INDIGENOUS LANGUAGES

AÇÕES DE TRÊS MULHERES INDÍGENAS DAS ETNIAS PATAXÓ, KOKAMA E KAINGANG NA DÉCADA INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Edilson Orlando Palmieri¹

Ananda Machado²

ABSTRACT

This article discusses how three Brazilian indigenous women from Pataxó, Kaingang and Kokama ethnicities are thinking and acting in the International Decade of Indigenous Languages, declared by UNESCO to be celebrated between the years 2022 to 2032, aiming to draw attention to the resumption, revitalization, preservation and dissemination of indigenous languages which are at risk of extinction. The text provides a brief history of the indigenous languages existing in Brazil, as well as reports on the work of Anari Braz Bomfim (on the resumption of the Pataxó language), Altaci Corrêa Rubim (on the creation of places where the languages of the peoples of the Amazon can be studied and vitalized) and Márcia Nascimento Kaingang (about the revitalization of the Kaingang language). The methodology for writing the text was that of bibliographical research in print, digital and audiovisual media, where deeds and thoughts of each indigenous leader were collected. Finally, considerations are made about what is being done and planned in favor of the indigenous languages of Brazil and what is expected from the future.

KEYWORDS: Indigenous languages. IDIL. Revitalization. Resumption of languages. Pataxó. Kaingang.

RESUMO

O presente artigo discorre sobre como três mulheres indígenas brasileiras estão pensando e atuando na Década Internacional das Línguas Indígenas, declarada pela UNESCO para ser celebrada entre os anos de 2022 a 2032, visando chamar a atenção sobre a retomada, revitalização, preservação e divulgação de línguas indígenas que correm o risco de extinção. No texto foi feito um pequeno histórico sobre as línguas indígenas existentes no Brasil, incluindo a reflexão de Anari Braz Bomfim (sobre a retomada da Língua Pataxó), Altaci Corrêa Rubim (sobre a criação de lugares onde as línguas de povos da Amazônia possam ser estudadas e vitalizadas) e Márcia Nascimento Kaingang (sobre a revitalização da língua Kaingang). A metodologia para a feitura do texto foi a de pesquisas bibliográficas nos meios impressos, digitais e audiovisuais, onde ações e pensamentos de cada liderança indígena foram coletados. Por fim, aponta-se considerações sobre o que está sendo feito e planejado em prol das línguas indígenas do Brasil e o que se espera do futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas indígenas. DILI. Revitalização. Retomada de línguas. Pataxó, Kaingang.

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR), eorlandopalmieri@protonmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-8101-0195>.

² Universidade Federal de Roraima (UFRR), ananda.machado@ufrr.br, <https://orcid.org/0000-0002-3363-2587>.

1. Introduction

From the arrival of Christopher Columbus to Abya Yalla³, it was immediately noticed that the territory was inhabited by native peoples who spoke in languages that until then the Europeans did not know of the existence. As Sérgio Meira pointed out, the first contact of Europeans with indigenous peoples was with those who spoke languages from the Arawak and Cariban linguistic trunks. “At the time of discovery, languages from the Kariban family were among the first to be encountered by Europeans (along with languages from the Arawak family, which were also spoken on the Karibbean islands)” (2006, p. 162). In Brazil, today, several languages of these linguistic trunks are still spoken by several indigenous peoples.

History shows us that the contact of native peoples with the Spanish, Portuguese and later with the French, English and Dutch meant a series of problems that culminated in the genocide of those native people along with the languages that many spoke and that were replaced by the languages of the colonizers, Spanish, English, Portuguese, French and Dutch ended up being spread to a greater or lesser extent in place of indigenous languages. Today those that survive are spoken by very few people, with many of these languages at risk of becoming extinct in the coming years, as was the case with the Yagán language, when its last speaker died in 2022⁴.

In the specific case of the Brazilian context, indigenous peoples were massacred in true genocides brought by the European invader, their languages were treated as a problem to be solved, that is, it would be better if they did not exist, as the immense number of native languages generated administrative problems for the Portuguese metropolis. At first, the several hundred indigenous languages existing in the colony were replaced by only one (Tupinambá, later named in the north by “nheengatu”), which was later replaced by Portuguese language, after the genocide of the indigenous peoples of our country that, in the words de Garcia (2020, s/p) “began with the Portuguese colonization of the Americas, when Pedro Álvares Cabral arrived in what is now Brazil, in 1500”.

³ Gonçalves (2009) explains the meaning of Abya Yala, in the following terms: Abya Yala, in the language of the Kuna people, means mature land, living land or flourishing land and is synonymous with America. The Kuna people originate from the Sierra Nevada, in northern Colombia, having inhabited the region of the Gulf of Urabá and the Darien Mountains and currently live on the Caribbean coast of Panama in the Comarca of Kuna Yala (San Blas). Abya Yala has been used as a self-designation of the continent’s native peoples as a counterpoint to America. The expression was used for the first time in 1507, but it was only consecrated between the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, through the Creole elites, to assert themselves in the process of independence, in contrast to the European conquerors. Although the different original peoples that inhabit the continent attributed names to the regions they occupied – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – the expression Abya Yala has been increasingly used by the original peoples of the continent in order to build a sense of unity and belonging.

⁴ In February and March 2022, several newspapers reported the death of Cristina Calderón, the last indigenous woman who spoke the Yagán language. The digital magazine Galileu reported: “Known by locals as “Abuela Cristina” (“Grandma Cristina” in Spanish), Calderón became the last guardian of the lost language in 2003, the year her sister died. She was the only female speaker of Yagán, as the language originally has no written form. Born in 1928, on another Chilean island, Isla Navarino, “abuela” lived her life in the community of Villa Ukika, always maintaining traditional beliefs of the culture of the Yagán peoples, which is very rich. For 6 thousand years, they traveled by canoe through remote channels of the Tierra del Fuego archipelago, in the extreme south of Patagonia. Before Argentina and Chile’s exploration of the region in the late 19th century, there were between 3,000 to 10,000 and the population began to collapse due to disease and relocation, leaving just 70 individuals in 1930.

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

In this way, with the disappearance of indigenous languages that were replaced by just one, Portugal had a little more control to administer Brazil and made us arrive today in a continental country speaking a dominant language at the level of hundreds of millions of speakers. That occupies spaces of indigenous languages spoken by a few tens of thousands of people, languages that are facing difficulties to be revitalized.

We do not even know for sure how many languages disappeared in our country, as there are no exact data on how many were spoken when the Portuguese arrived in Pindorama (which was quickly renamed “Ilha de Vera Cruz”, since native nomenclatures were often disregarded by the Europeans). What exists regarding the number of languages spoken in the newly discovered sites are estimates by modern scholars. Loukotka (1968, apud Freire, 2011, p. 52) estimated 718 indigenous languages spoken in what is now Brazil, while Rodrigues (1993, p. 91) estimated approximately 1,175 languages and demonstrated mathematically⁵ how he arrived at such a figure.

If we cannot know exactly the number of languages that existed in Brazil five centuries ago, we have a current figure of 274 spoken in our country by 305 indigenous ethnic groups⁶. The aforementioned 2010 Census also revealed that a total of 37.4% of indigenous people aged 5 years or more spoke an indigenous language at home and this percentage increases to 57.3% when considering only those who lived within Indigenous Lands.

Indigenous leaders in Brazil and abroad have begun in recent decades to question this situation of the decline and disappearance of their languages, putting pressure on the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which through the “Los Pinos Declaration” (Chapoltepek), defined the “International Year of Indigenous Languages” in 2019 and the “International Decade of Indigenous Languages”, aiming to draw the attention of the entire planet to the critical situation for many indigenous languages and fight for their recovery, revitalization, preservation, and dissemination. The UN approved in the General Assembly that such a decade would be celebrated between the years 2022 to 2032.

This article aims to address how this International Decade of Indigenous Languages is being experienced and thought about in Brazil from the perspective of indigenous leaders. And as in this text it would be impossible to put the point of view of all leaders, we chose four leaders who have worked in the field of indigenous languages. With this we hope to show, in a qualitative way, a little

⁵ Rodrigues stated to demonstrate how he calculated the number of languages spoken in Brazil: “We are going to work with the hypothesis that this would reduce by 25% the number of languages in relation to the number of peoples and we are going to use the number of 45 languages for the projection over the entire Brazilian territory. The area between the Tapajós and Madeira is approximately 300,000 km² and the surface of Brazil is 28.3 times larger, proportionally, the Brazilian territory would support 1,273 languages. It would be desirable to make other projections, from other geographic areas at times when European interference had not yet been so great. For the time being, we will limit ourselves to these two, that of Brazil East of Cardim and that of the Tapajós-Madeira interfluvium, which represent very different regions and different situations of European penetration, and we will use their arithmetic average, which is 1,175 languages, to Brazil at the beginning of colonization. (Rodrigues, 1993, p. 91).

⁶ According to data from the last Demographic Census carried out by the IBGE in 2010, Brazil recorded the existence of 274 indigenous languages in the country, where 817,963 indigenous people of 305 different ethnic groups lived.

of what has been worked on the area of language policies, inside and outside the native communities by the indigenous people themselves.

2. Methodology

The methodology of this article focused on searches for texts that represent the work of indigenous leaders who work in the protection, dissemination, revitalization, and recovery of native languages in Brazil. The method for searching these texts started with keywords in the Google search engine. And then, we selected several documents and chose those from reliable sources such as, *for example*, scientific journals, sites of Brazilian universities on the world wide web, articles in traditional periodicals, etc., where we collected several names of important indigenous personalities who are acting in favor of many communities throughout Brazil.

Then we apprehended the reports which scope was linked to what we were looking for, that is, those reports referring to indigenous leaders with work specifically linked or with greater emphasis on indigenous languages. As a logical consequence, the texts and videos that dealt with the work of many other important Brazilian indigenous leaders, but that did not refer to the object of this article, were discarded, however some names of these important bulwarks of indigenous causes in Brazil were mentioned in the body of the article so that we could contextualize how important everyone is to their communities and show that, among the leaders, there are those who work with indigenous languages and who were the object of our appreciation.

In this way, in the so-called International Decade of Indigenous Languages (IDIL) our attention is focused on what is effectively being done in Brazil by those who are most interested in the subject and, therefore, our methodological focus was to research the indigenous leaders who are publishing or leaving something recorded on the internet about that topic.

In addition to publications, our search method was also audiovisual research, notably in videos available on Youtube, also using Youtube's own search tool. The researched videos served as a complement to our searches for printed or written material available on the World Wide Web. Such videos, as they are publicly disclosed material, have a certain dynamism and practicality, being pertinent both the analysis of the material and of the people who produced it, since the thinking of some indigenous leaders can become easily disseminated. And so they manage to show their works just by talking about them in interviews without the need to publish them in traditional written media.

It is also important to point out that the virtual environment is a space with decentralized media where there is – as long as the sources sought are serious – a propitious space for the search for information.

Since we focused on those indigenous people who also have academic activities, our methodological procedure was to consult the Lattes Curriculum available on the CNPQ platform and which was transcribed in footnotes of each leadership we dealt with, so that the reader can more easily access with accuracy of the academic biography of all.

In short, so that we could have data collected in such a way as to analyze the material within the

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

scope of writing this article, our methodological work was based on bibliographical research in print, digital, and audiovisual media.

3. Three indigenous women representing their peoples and languages

It urges to point out that in recent decades, Brazilian indigenous peoples have been fighting for their rights after several centuries of abuse suffered by them in Brazil.

This article deals with indigenous leaders who act primarily in the sphere of language policies of native peoples, as we want to know what is being done and thought in our country in this International Decade of Indigenous Languages. We chose, for this purpose, to analyze a little of the performance of 3 indigenous women: Anari Braz Bomfim (Pataxó people), Altaci Corrêa Rubim (Kokama people) and Márcia Nascimento (Kaingang people)

All are recognized as important leaders in the defense of education, indigenous cultures, and their languages. To write a little about the work of each one of them is to experience how they relate to the Brazilian indigenous languages and their insertion in the context of the decade of dissemination, preservation, revitalization, and resumption of native speech.

3.1. Anari Braz Bomfim

Anari Braz Bomfim⁷ is indigenous from the Pataxó ethnic group, with a very noticeable leadership role, as she is tireless in the work towards which she directed her life. She is the author of articles that deal with indigenous issues, including one that specifically talks about the International Decade of Indigenous Languages in Brazil, however, another text of her authorship is something worthy of mention and to be studied in earnest. It is her beautiful article entitled Patxohã: the resumption of the language of the Pataxó people, which was published in *Revista Linguística*⁸, in the year 2017.

Her article is an important reference at this time when we celebrate the decade of indigenous languages. Anari Bomfim deals with the subject of the resumption of the Pataxó language and goes into depth on this issue, bringing enriching reports.

It is not superfluous to remember that a language can be revitalized, but what is rarer is that it is resumed, that is, when it is reborn after being extinct. The specialized literature cites the example of

⁷ Anari Braz Bomfim's resume available on the CNPQ platform informs that she has a degree in Vernacular Letters with a Foreign Language / Degree from the Federal University of Bahia (UFBA) (2009). Master in Ethnic and African Studies from the Federal University of Bahia (2012). She is currently a PhD student in Social Anthropology at the Graduate Program in Social Anthropology at the Federal University of Rio de Janeiro. Between 2010-2012 she participated as a researcher in the Program of the Observatory of Indigenous School Education of Bahia-Núcleo Yby Yara, she is currently a member of the Pataxó-Atxohã Research Group. She has experience in the area of indigenous school education, policy for indigenous education, indigenous languages, production of didactic material for indigenous schools. She works mainly on the following topics: resumption or revitalization of the Pataxó language, indigenous school education, Identity and language policy.

⁸ Magazine belonging to the Graduate Program in Linguistics at the Federal University of Rio de Janeiro. The article can be found on pages 303 and following of volume 13, n. 1, jan. 2017.

the recovery of the Miami language in the United States of America⁹, pointed out by Leanne Hinton (2007, p. 27).

What is difficult to know in these cases of recovery is how it happens. Behold, cases of resumption are very rare and when reported, it comes to light in reports that are not very detailed. The theme, as we can see, is very interesting, because if there are thousands of extinct indigenous languages, reports like the one by Anari Bomfim show how we can bring some of these languages back to life.

We know that the Pataxó people were the first ones to have contact with the Portuguese when they arrived in what is now Bahia, in the year 1500. The Pataxó people lived in the region where Monte Pascoal is located and, after contact with the invader, they were practically decimated.

Those that survived had to adapt to the new times that began in the 16th century. They lost their lands, suffered all kinds of violence and their language ceased to be spoken. According to Bomfim (2017, p. 4) “In 1938, the German ethnologist Curt Nimuendaju found 16 Pataxós in the Caramuru Paraguaçu Reserve, among whom there were speakers of the language who did not communicate in Portuguese.”¹⁰ Bomfim also added that “Bahetá, one of the last speakers of the language of those groups mentioned by Curt Nimuendaju, the so-called Northern Pataxó (Pataxó Hãhãhãe), died in 1992.”¹¹ (2017, p. 4).

We can conclude, therefore, that the language of this people ceased to be spoken around the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, but what draws our attention to this story is that the Pataxó continued to live in the same region where they had been for centuries and so they decided to revive their language, that is, they decided to resume using it in the same place.

The indigenous leader remembers these facts (and this is the beauty and great importance of her work that we can now remember in the International Decade of Indigenous Languages) right at the beginning of her account, where Anari explains the linguistic situation of the Pataxó people in the following terms:

In everyday life, the Pataxó people use Portuguese, which today is their first language; However, through the process of resuming the original language, which began in 1998, the Pataxó are becoming stronger and are relearning again, as a result of a collective mobilization movement for the appreciation of their culture and the affirmation of their ‘Pataxó’ identity. (Bomfim, 2017, p. 2) (our English translation).¹²

⁹ Leanne Hinton, professor of linguistics at UC Berkeley, cites the case of Daryl Baldwin of the Miami people. The language was extinct and Daryl Baldwin learned it, taught it to his family, turned it into the language used in his home and even taught it in courses and camps without any payment.

¹⁰ The original text Bomfim wrote in the Portuguese Language is: “Em 1938, o etnólogo alemão Curt Nimuendaju encontrou na Reserva Caramuru Paraguaçu 16 pataxós, entre os quais havia falantes da língua e que não se comunicavam em português.”

¹¹ In Portuguese: “Bahetá, uma das últimas falantes da língua desses grupos mencionados por Curt Nimuendaju, dos chamados Pataxó setentrionais (Pataxó Hãhãhãe), faleceu em 1992.”

¹² The original text Bomfim wrote in the Portuguese Language is: “No cotidiano, o povo Pataxó usa o português, que, hoje, é a sua primeira língua; entretanto, através do processo de retomada da língua originária, que começou em 1998, os Pataxó

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

An aspect also worthy of note is that Anari Bomfim understands that the resumption of a language also depends on it being linked to the land of the people who speak it. To her, there is no retaking of the language without retaking the land. In this regard, she added:

It is not possible to talk about the resumption of the language without talking about the struggle for land. The Pataxó of the extreme south of Bahia, like other indigenous peoples in Brazil, continue to defend their survival and their territory. The first Pataxó Land was demarcated, as a permanent possession, by the Brazilian federal government, only in 1982, after conflicts and massacres that took place after the creation of the Monte Pascoal National Park, in 1943, on traditional Pataxó lands. Today, the Pataxó have been fighting for the expansion of the Pataxó Barra Velha Indigenous Land since 1999, awaiting the issuance of a declaratory ordinance. (Bomfim, 2017, p. 2) (our English translation).¹³

Analyzing such notes we learn that the recovery of an already extinct language is not an easy task. The first aspect, obviously, is to acquire the vocabulary, which is why, in the case in question, the indigenous leaders moved on to the research phase. Thus Bomfim reported:

So far, the oldest known document with linguistic data is the vocabulary collected by the German Prince Maximilian of Wied-Neuwied during an expedition to Brazil, between 1815-1817. In addition to the Pataxó language, he recorded lists of words from other peoples, such as Botocudos, Machacaris, Malalis, Maconis, Camacãs de Belmonte, Camacãs or Mongoiós from the Captaincy of Bahia. The registered words were written in the way Maximiliano understood their pronunciation, to give an idea of the sound, according to the writing of that German (Bomfim, 2017, p. 5) (our English translation).¹⁴

Ninety words were remembered in their vocabulary, and after many bibliographic searches, new words were found and incorporated into the vocabulary that was being carried out by the indigenous leaders. Bomfim also recalls that “in 1970, Pedro Agostinho compiled another lexical list among the Pataxó of the extreme south, with 171 words, in Aldeia Barra Velha, with the main informants being Vicentina and Tururim Pataxó”. (2017, p. 6). She also added that Greg Urban and Aracy Lopes also collected words with the last speaker of Pataxó language (Baheté).

se fortalecem e estão reaprendendo, novamente, resultado de um movimento coletivo de mobilização pela valorização da sua cultura e pela afirmação de sua identidade ‘pataxó’”.

¹³ In the original text: “Não é possível falar da retomada da língua, sem falar da luta pela terra. Os Pataxó do extremo sul da Bahia, assim como os outros povos indígenas no Brasil, continuam defendendo a sua sobrevivência e o seu território. A primeira Terra Pataxó foi demarcada, como posse permanente, pelo governo federal brasileiro, somente em 1982, após conflitos e massacres que aconteceram a partir da criação do Parque Nacional de Monte Pascoal, em 1943, em terras tradicionais Pataxó. Hoje, os Pataxó lutam pela ampliação da Terra Indígena Pataxó Barra Velha, desde 1999, aguardando expedição de portaria declaratória”.

¹⁴ In the original text: “Até o momento, o documento com dados linguísticos mais antigo de que se tem notícia, é o vocabulário coletado pelo príncipe alemão Maximiliano de Wied-Neuwied durante uma expedição ao Brasil, entre 1815-1817. Além da língua pataxó, ele registrou listas de palavras de outros povos, como, Botocudos, Machacaris, Malalis, Maconis, Camacãs de Belmonte, Camacãs ou Mongoiós da Capitania da Bahia. As palavras registradas eram escritas da maneira como Maximiliano entendia a sua pronúncia, para dar ideia do som, conforme a escrita do alemão.”

Getting the vocabulary – as we could see – is something very difficult if there is no material with thousands of lexemes to be researched. It is one thing for someone to want to learn to speak Latin (there are complete dictionaries and books of grammar), it is another thing to look for a vocabulary of a language that was no longer spoken and whose people did not have an alphabetical writing tradition in order to be able to leave a legacy of accurate reports for today’s researchers. Able to understand and study the grammatical structure of the language once used.

Bomfim (2017) showed us that for the resumption of the language, after completing the research phase in written material, the researchers went on to fieldwork and located people who acted as interpreters between Pataxó and non-indigenous people.

By adding the lexemes obtained in the bibliographic research to the fieldwork, a vocabulary was built however, there were different lexical varieties that the communities used, giving them the same meaning. That is why the leaders who worked with the resumption of the language gave new meanings to such lexemes. In this sense, we make use of Bomfim’s statements:

For example, for the meaning referring to the word water, the following forms were found: miãga and unaã (in the vocabulary known by the elders), txonãg (in the vocabulary used by Pataxó de Minas, from Professor Kanatyó’s list), txiãg (in the vocabulary of Nimuendaju, also found in Martius, (1867) and Loukotka (1939)) and nahã (in the vocabulary collected by Antônio Medeiros in 1936 among the Pataxó Hã Hã Hãe). The word miãga had already been spoken by the elders for a long time and all the other three were already being taught in Pataxó schools, miãga and unaã among the Pataxó of Bahia, and txonãg among the Pataxó of Minas. In some cases of written records, the words were re-signified, but without losing the essence of the previous meaning. Thus, txiãg, which originally meant just ‘water’, came to be associated with the meaning ‘rainwater’. Still in order to increase vocabulary, neologisms were created from existing words with different meanings, such as Ipamakã (father) + akâiéko (leader) = ipakâié (teacher) Kijemi (house) + etxawê (teaching) = kijêtxawê (school) (Bomfim, 2017, p. 20) (our English translation).¹⁵

Another aspect of the resumption of a language pointed out by this indigenous leadership is the written language, because when the it began to be taught, those who were working with the resumption needed to agree on what the written form would be like. This was resolved jointly so that there was the uniformity of what was being taught in different places.

¹⁵ The original text Bomfim wrote in Portuguese is: “Por exemplo, para o significado referente à palavra água foram encontradas as seguintes formas: miãga e unaã (no vocabulário conhecido pelos mais velhos), txonãg (no vocabulário usado pelo Pataxó de Minas, da lista do professor Kanatyó), txiãg (no vocabulário de Nimuendaju, também encontrado em Martius, (1867) e Loukotka (1939)) e nahã (no vocabulário coletado por Antônio Medeiros em 1936 entre os Pataxó Hã Hã Hãe). A palavra miãga já era falada pelos mais velhos há muito tempo e todas as outras três já estavam sendo ensinada nas escolas pataxó, miãga, unaã entre os Pataxó da Bahia e txonãg entre os Pataxó de Minas. Em alguns casos de registros escritos, as palavras foram ressignificadas, mas sem perder a essência do significado anterior. Assim, txiãg, que originalmente significava apenas ‘água’, passou a ser associada ao significado ‘água da chuva’. Ainda no sentido de aumentar o vocabulário, foram criados neologismos a partir de palavras existentes e com outro sentido, como: Ipamakã (pai) + akâiéko (líder) = ipakâié (professor) Kijemi (casa) + etxawê (ensino) = kijêtxawê (escola)”

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

Obviously, the Pataxó language which has been restored today and which has been revived and brought back to life is not the Pataxó originally spoken, for this reason the language now has another name. It is called “Patxohã” (warrior’s language).

Anari Braz Bomfim showed that it is possible for a people to bring back what is most primordial of their culture, that is, the language. In this International Decade of Indigenous Languages, her work brought to the world details of how to revive a language that is no longer spoken and give it back to its people, restoring for this people something of prime importance that should never have been forgotten.

Finally, and just to record and highlight an important note by Anari Bomfim, when she stated that the language of a people is linked to their land, her point of view is in no way out of reality, behold, if we reflect well on this issue we will see that a language needs a place where it can be with a certain group of people to be born (or reborn) and exist.

This reminds us of the thought of Professor Wilmar da Rocha D’Angelis, who links languages to historical experiences of perception of the world constructed in a defined territory. In this sense D’Angelis states (using our translation from Portuguese to English) that

Each language spoken by a people carries, in itself, an important part of the historical experience of the society in which that language was shaped and constantly updated over the centuries of its existence. Not only does the lexicon of a language reveal the interests and knowledge developed, created, and accumulated throughout the history of the speech community to which that language belongs, but also its semantics (which are not limited to what people commonly understand by “lexicon”, present and expressed in grammatical categories and syntactic possibilities (as well as restrictions), reveal a perception of the world constructed in a defined territory, in a dialectical relationship between human society and the environment. (D’Angelis, 2021) (our English translation).¹⁶

In this International Decade of Indigenous Languages, another figure of strong leadership and reference for the native peoples of our country is Professor Altaci Corrêa Rubim¹⁷. In her native

¹⁶ In the original text: “Cada língua falada por um povo carrega, em si, uma parte importante da experiência histórica da sociedade em que aquela língua foi moldada e diuturnamente atualizada ao longo dos séculos de sua existência. Não apenas o léxico de uma língua revela os interesses e os conhecimentos desenvolvidos, criados e acumulados ao longo da história da comunidade de fala à qual pertence aquele idioma, mas também sua semântica (que não se resume ao que comumente as pessoas entendem por “léxico”), presente e expressa em categorias gramaticais e nas possibilidades (como também nas restrições) sintáticas, revelam uma percepção do mundo construída em um território definido, em uma relação dialética entre sociedade humana e meio ambiente”.

¹⁷ Professor Dr. Altaci Corrêa Rubim’s resume on the CNPQ platform informs she holds a degree in *Normal Superior* from the University of Amazonas, (2005) and Pedagogy from the Leonardo Da Vinci University (2009), Master in Society and Culture in the Amazonas state-PPGSA/UFAM, (2011), PhD in Linguistics from the Postgraduate Studies Program in Linguistics at the University of Brasília, (2016) and Master’s student in the Professional Master’s Degree in Linguistics and Indigenous Languages, PROFLIND/UF RJ (2020). She is a professor and researcher at the Department of Linguistics, Portuguese and Classical Languages (LIP) at the Institute of Letters (IL) at UnB and professor / researcher at the New Social Cartography Project of the Amazon-PNCSA / UEA. She advises masters, scientific initiation and course completion work. She is a member of the International WG for the Decade of Indigenous Languages organized by UNESCO (2020-2023). She has experience in the area of Education, with emphasis on Theories of Instruction and in the field of Anthropology. She works with the following themes: mapping, ethnic identity, Indigenous in the city, Language Policy and, mainly, with the elaboration of didactic material in the indigenous language. Collaborating Professor of the Graduate Program in Letters at the Federal University of Amazonas (2017). She was head of the Indigenous School Education Management at SEMED/Manaus (2017-2018). She has published articles in Brazil and abroad.

language (kokama) her name is Tataia, which is why she is also known as Tataia Kokama.

3.2. Tataia Kokama

Professor Altaci Corrêa Rubim works with training in indigenous rights, health, education and preparation of didactic material for indigenous people. In this Decade of Indigenous Languages, she was elected the representative of the indigenous peoples of Latin America and the Caribbean in the UNESCO World Working Group for the Decade of Indigenous Languages.

Her work on behalf of indigenous people comes at a stage in her life where this is possible since as a child, as an indigenous person, she was discriminated against at the school where she studied, as she was economically poor and not speaking Portuguese because she only used to express herself in the Kokama language.

In an interview given to the newspaper *Correio Brasiliense*, Rubim (2022) stated that “we were very discriminated against. By language, by clothing. At that time, the government did not provide uniforms, and we were unable to buy them”.

Altaci Rubim, in her speeches, makes – many times – a point of showing the indigenous reality well. If the indigenous people speak their language, they are discriminated against, if they live in a place that always belonged to their ancestors, this place – all of a sudden – might no longer belong to them. It was her case. On a beautiful day, her family and all her people received the news that the land where they all lived was not theirs, but the mayor’s. And the mayor turned everyone’s lives into a nightmare. Altaci told this in June 2022, to columnist Mariana Niederauer, from *Correio Braziliense* newspaper:

He said he was going to bring cattle and would provide a lot of employment for those who lived there. To begin with, he hired everyone, including the children, to plant grass. And all of our fields turned into cattle fields”, she says. “When we finished planting, he called everyone, even the children, to carry sand to asphalt the city”, she adds. Then the mayor did the same, this time giving everyone the task of sweeping the streets they had helped to pave. Altaci always accompanied her mother on services, to guarantee an extra income. “Today I know I was a street sweeper, right? At the time I didn’t even know”. (Niederauer, 2023) (our English translation)¹⁸

Altaci Rubim’s narrative is the repetition of thousands of other stories of indigenous people during the last hundreds of years in Brazil. It is the story of violence where the native is treated as an inferior being and that is not always expressed well in Portuguese, often seen as a social problem since the land where his people live or used to live is almost always claimed or invaded by someone

¹⁸ In the original text: “Ele disse que ia trazer gado e ia dar muito emprego para quem morasse lá. Para começar, ele contratou todo mundo, inclusive as crianças, para plantar capim. E todas as nossas roças viraram campo de boi”, conta. “Quando terminamos de plantar, ele chamou todo mundo, até as crianças, para carregar areia e asfaltar a cidade”, completa. Depois, o prefeito fez o mesmo, dessa vez dando a todos a tarefa de varrer as ruas que haviam ajudado a pavimentar. Altaci sempre acompanhava a mãe nos serviços, para garantir uma renda extra. “Hoje eu sei que era gari, né? Na época eu nem sabia”.

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

outside. There, with the use of disproportionate force against an entire people subjugated, everyone has to flee the ancestral lands and, in this escape, the language dies, because those who are forced to venture to other corners are few when compared to the non-indigenous Brazilian population.

The group, once cohesive and united, disperses among hundreds of millions of Portuguese speakers. With the passage of time and generations, nothing (or almost nothing) remains of the people, their history and their language. In fact, Professor Altaci felt this violence firsthand for simply defending the indigenous people. Let's see the continuity of her words transcribed by Niederauer, in *Correio Braziliense* newspaper:

“Twice they tried to kill us when we were in the workshop. Once it was in Santo Antônio, when we talked about GPS for the indigenous people to demarcate their territories”, she says. “They set up an ambush when my friend and I were giving this training”, reports the teacher. “We didn’t die because an indigenous person conducted us into another path” (Niederauer, 2023) (our English translation).¹⁹

The life of Altaci Corrêa Rubim or Tataia Kokama is an individual mirror of what happens or happened to an entire people. Her name already indicates this situation because in order to be able to fight for her people and language, her identity “Tataia” in the native language had to become “Altaci” in the language of the (re)colonizer, which was added to a compound surname that sounds good in the non-native language.

Whether Altaci Corrêa Rubim or Tataia Kokama, both names designate a unique being who carries strength, pride and hope in her DNA in the form of a great woman who fights for Brazilian indigenous languages.

In an interview given to a YouTube channel, Altaci Rubim explained that her academic background helped her in the work of strengthening the indigenous languages of our country. In this regard:

[...] it ends up taking my academic training to the very struggle that I took to strengthen the language, research work on indigenous languages with indigenous peoples, taking workshops to map traditional peoples and communities, so my knowledge in the movement [...] (Rubim, 2022, áudio-visual information). (our English translation)²⁰

Logically, for the languages of indigenous peoples to have more life, it is necessary that they be taught, and this also happens within specific schools for these peoples who for centuries were marginalized by public policies.

The indigenous leader in question shows a little of what she helped to conquer, that is, a space

¹⁹ In the original text: “Por duas vezes tentaram nos matar quando estávamos na oficina. Uma vez foi em Santo Antônio, quando falamos de GPS para os indígenas demarcarem seus territórios”, conta. “Fizeram uma emboscada quando estávamos dando essa formação, eu e meu amigo”, relata a professora. “Não morremos porque um indígena nos desviou do caminho”.

²⁰ She said: “acaba levando a minha formação acadêmica à própria luta que eu levava de fortalecimento da língua, do trabalho de pesquisa de línguas indígenas com os povos indígenas, levando oficinas de mapeamento de povos e comunidades tradicionais, então a minha formação no movimento”. Interview available at <https://www.youtube.com/watch?v=HHHsb8HoleA> recordings taken from the interview starting at 9min.16sec.

for the languages of native peoples to be studied, vitalized, practiced, and taught. Thus, she stated:

[...] We have today 22 indigenous language places in Manaus for different peoples and 4 indigenous schools in the rural area of Manaus. Our struggle from 2000 to 2005 today resulted in this policy that already has legislation that supports the existence of these schools [...] (Rubim, 2022, áudio-visual information) (our English translation).²¹

Rubim/kokama has a life story that well represents her ancestral people. Her example was a fight that, in her case, against all odds, meant reaping the laurels of victory. She came out of a situation of misfortune experienced by all her people deprived of their lands, but she managed to reach - on her own merit - to be a professor at a renowned public university in the country without ever forgetting to keep her eyes on her roots.

With her performance, she shows that it is possible to work to strengthen indigenous languages by creating schools so that everyone can acquire knowledge inserted within their cultures. A noteworthy fact is that indigenous leaders have historically realized that if they want to do something that can impact the future of communities and their languages, they need to unite. Isolated work, despite being important, does not solve the problem.

In this way, it is with satisfaction that we see indigenous people unite and fight for something in common. “Nothing for us without us”, is the motto of the International Decade of Indigenous Languages. Together they protest, together they are knocking on the door of authorities’ offices, together they talk to the press about their problems, calling attention to facts that need to be ventilated so that they can be discussed and have solutions.

At academic level, the combination of forces is also happening. The indigenous leaders portrayed here (Altaci Rubim and Anari Bomfim) decided - together with Sâmela Meireles - to publicize the International Decade of Indigenous Languages in an interesting article signed by the three where they show the actions that indigenous peoples have been developing to resume or revitalize their languages. The keyword is collaborative work. In this sense, they stated that

It is time to build a collaborative space, connecting, strengthening, revitalization and recovery projects, all of those carried out by the people themselves and those that are built in partnership or directed by non-indigenous organizations. In this sense, during the International Decade of Indigenous Languages (IDIL), we intend to make them visible, support them and find ways to finance them. IDIL is a fundamental moment for the institution of an Indigenous Language Policy. It is the opportunity for indigenous peoples to be protagonists of their history, their policies and effectively participate in decision-making, planning and implementation of policies for their languages. (Rubim; Bomfim; Meireles, 2022, p. 174) (our English translation).²²

²¹ She said: “Nós temos hoje 22 espaços de línguas indígenas lá em Manaus de diferentes povos e 4 escolas indígenas na área rural de Manaus. Nossa luta de 2000 a 2005 resultou hoje nesta política que já tem legislações que amparam a existência destas escolas”. Interview available at <https://www.youtube.com/watch?v=HHHsb8HoleA> recordings taken from the interview starting at 12min.40sec.

²² In the original: “É o momento de construirmos um espaço colaborativo, conectar projetos de fortalecimento, revitalização e retomada, tanto aqueles protagonizados pelos próprios povos quanto aqueles que são construídos em parceria ou dirigidos

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

Marcia Nascimento²³ also known as Márcia Gojten Nascimento Kaingang (or Márcia Kaingang) is an indigenous woman with a postdoctoral degree and a profound understanding of the Brazilian indigenous linguistic context. She is closely linked to the struggle for indigenous languages in Brazil, and her work focuses on the revitalization of indigenous languages and cultures.

3.3. Márcia Nascimento Kaingang

Márcia Nascimento Kaingang, together with two other researchers²⁴, presented in 2017 an interesting proposal for a project to revitalize the Kaingang language in the Indigenous Land of Nonoai, in the state of Rio Grande do Sul.

The proposal of Nascimento, Maia and Whan's group (2017) was firstly to show Brazilian society "the Maori Language Nest Program", which was developed in New Zealand and can be considered one of the most successful programs in the world in revitalization of a language in danger of extinction" and, once shown, a proposal was presented for the creation of a "nest of Kaingang language and culture".

It is important to argue that the Kaingang language needs to be revitalized. Márcia Nascimento and her colleagues, in this regard, make the following comments:

In terms of linguistic vitality, according to Nascimento (2013), it is quite possible that Kaingang is spoken by about 60% of the current population, that is, at least 18,000 of the 30,000 Kaingang would be speakers of the language. We did not find current and reliable data on the sociolinguistic situation of Kaingang, since no more detailed study has yet been carried out with precise data on the degree of vitality of the language. What we have are only estimated data and, moreover, very old ones, which no longer portray the current reality.

por organizações não indígenas. Nesse sentido, pretendemos, durante a DILI, visibilizá-las, apoiá-las e encontrar meios para financiá-las. A DILI mostra-se um momento fundamental para a instituição de uma Política Linguística Indígena. É a oportunidade de os povos indígenas serem protagonistas de sua história, de suas políticas e participarem efetivamente da tomada de decisão, do planejamento e da implementação de políticas para suas línguas".

²³ Márcia Nascimento's resume on the CNPQ Platform informs she holds a PhD in Linguistics from the Graduate Program in Linguistics at the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, with a CAPES scholarship. She holds a postdoctoral degree in revitalization of indigenous languages and cultures. Since 2017 she has been developing a project in the area of Linguistic Revitalization with the Kaingang people-Kanhgág v mré g jykre p jagfe (Kaingang language and culture nest)-which deals with methodologies for the intergenerational transmission of languages in danger of disappearing. In the second half of 2017 she carried out visits and internships at Massey University and Maori Language Nests in New Zealand. She is a researcher at the Experimental Psycholinguistics Laboratory (LAPEX) at UFRJ. Her main area of interest is the study of Brazilian indigenous languages, especially the Kaingang language of which she is a native speaker, as well as language teaching in the context of Indigenous School Education. She studies acquisition and processing of evidentials in Kaingang. Between 2014 and 2015, she served two semesters as a visiting researcher at the University of Massachusetts-UMASS (Amherst), participated in seminars and meetings of the Language Acquisition Research Center (LARC) presenting data on the Kaingang language. In 2013 she completed her master's degree in Linguistics from UFRJ. She holds a degree in Languages, Arts and Literature from the State University of Mato Grosso, through the 3rd Degree Indigenous Project (2006). She is a member of the IDIL National WG (2022-2032).

²⁴ Dr. Marcus Maia, professor at UFRJ, with experience in Brazilian indigenous languages and bilingual intercultural education; Professor Chang Whan, UNESCO consultant, PhD in Visual Arts (EBA-UFRJ), with research on art and indigenous cultures.

Nascimento (2013) reports, however, that the sociolinguistic situation can vary greatly from community to community: there are communities where the language is very much alive, being acquired by children as a mother tongue, and others where it is seriously threatened, as intergenerational transmission is already seriously compromised, that is, children no longer receive their parents' indigenous language as their first language. Thus, the Kaingang language seems to us to be correctly evaluated as “definitely endangered”, according to the classification proposed by the UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger. (Nascimento; Maia; Whan, 2017, p. 373) (our English translation).²⁵

After learning about the linguistic problem faced by the Kaingang people, the idea of revitalization was the proposal to follow the molds of the original project used for the Maori language in New Zealand. In this way a survey was made, from where the program could be proposed. In this sense, we have the information:

The Kaingang community of Nonoai, where the implementation of a language revitalization program is proposed, based on the successful experience of the Māori Language Nests, is located in the north of the state of Rio Grande do Sul, between the municipalities of Nonoai and Plateau, close to the border with the state of Santa Catarina. The population is about three thousand people, who are distributed in three villages: Pinhalzinho, Posto Sede and Bananeiras. Due to the proximity to the cities in the region, contact with non-indigenous society is very intense, with systematic and constant interaction between the Kaingang and the municipalities surrounding the indigenous land. (Nascimento; Maia; Whan, 2017, p. 373) (our English translation)²⁶

The pilot project design has some interesting aspects. Nascimento, Maia and Whan (2017, p. 377) stated that it was

designed to suit the educational and cultural sociolinguistic reality of the Kaingang people, with the broad participation of teachers, leaders and other members of the Kaingang community of Nonoai. The Ninho de Língua e Cultura will serve preschool-age children of ethnicity, from 1 to 6 years old, who are no longer exposed to the Kaingang language in their

²⁵ In the original: “Em termos de vitalidade linguística, na avaliação de Nascimento (2013), é bem possível que o Kaingang seja falado por cerca de 60 % da população atual, ou seja, pelo menos 18 mil dos 30 mil Kaingang seriam falantes da língua. Não encontramos dados atuais e confiáveis sobre a situação sociolinguística do Kaingang, visto que ainda não foi realizado nenhum estudo mais detalhado com dados precisos acerca do grau de vitalidade da língua. O que se tem são apenas dados estimados e, além disso muito antigos, que já não retratam a realidade atual. Nascimento (2013) relata, no entanto, que a situação sociolinguística pode variar muito de comunidade para comunidade: há comunidades onde a língua está muito viva, sendo adquirida pelas crianças como língua materna e outras em que se encontra seriamente ameaçada, pois a transmissão intergeracional já está seriamente comprometida, ou seja, as crianças já não recebem mais a língua indígena de seus pais, como primeira língua. Desse modo, a língua Kaingang parecesse corretamente avaliada como “definitivamente ameaçada”, segundo a classificação proposta pelo Atlas of the World's Languages in Danger, da UNESCO.”

²⁶ In the original: “A comunidade Kaingang de Nonoai, onde ora se propõe a implantação de um programa de revitalização linguística, com base na experiência bem sucedida dos Ninhos de Línguas Māori, localiza-se no norte do estado do Rio Grande do Sul, entre os municípios de Nonoai e Planalto, próximo da divisa com o estado de Santa Catarina. A população é de cerca de três mil pessoas, que se distribuem em três aldeias: Pinhalzinho, Posto Sede e Bananeiras. Pela proximidade com as cidades da região, o contato com a sociedade não indígena é muito intenso, havendo interação sistemática e constante entre os Kaingang e os municípios do entorno da terra indígena”.

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

domestic family environment. At first, as fundamental guidelines, the Kaingang Language and Culture Nest should include the following educational aspects:

- 1) In terms of cultural-linguistic immersion, to be a full-time education program;
- 2) To have exclusively the Kaingang language as a teaching language, as well as general communication;
- 3) Ensure the participation of older Kaingang masters as trainers, through paid hiring, due to the importance of the potential they represent in the intergenerational transmission of traditional knowledge and the Kaingang language;
- 4) Have only fluent Kaingang speakers on its staff, from administration, teachers, assistants, entertainers, to kitchen and cleaning staff; (Nascimento; Maia; Whan, 2017, p. 377) (our English translation)²⁷.

According to Nascimento, Maia and Whan (2017), in August of 2016, the project proposal was presented to indigenous leaders and was well received. Later, a delegation of researchers from New Zealand visited the Kaingang to learn about the reality of that Brazilian indigenous people, as well as to show the work of revitalizing the Maori language.

As with the other indigenous people who propose to fight for their peoples, Márcia Nascimento Kaingang did not stop at the project previously presented. She began to publicize what is “the Maori Language Nest Program” which here in Brazil became the “Kaingang Language Nest Program” in academic circles and in the organized indigenous movement. We could see her in action in news such as the one presented by the Federal University of Mato Grosso do Sul Foundation²⁸ in which she is shown as a lecturer at the Brazilian Society for the Progress of Science talking about the project to revitalize the Kaingang language in the Nonoai indigenous land.

Conclusion

The so-called International Decade of Indigenous Languages is being extremely important for the indigenous peoples of Brazil, not because the UN General Assembly decided to do so in a global context, but because the fact itself was born from the bases, because it was a work that came out of communities and local leaders to reach higher levels of the center of discussions in the world and, therefore, has everything to bear fruit over the years.

²⁷ In the original: “concebido de modo a se adequar à realidade sociolinguística educacional e cultural do povo Kaingang, com ampla participação de professores, lideranças e outros membros da comunidade Kaingang de Nonoai. O Ninho de Língua e Cultura deverá atender crianças da etnia em idade pré-escolar, de 1 a 6 anos, que não são mais expostas à língua Kaingang em seu ambiente familiar doméstico. A princípio, como diretrizes fundamentais, o Ninho de Língua e Cultura Kaingang deverá contemplar os seguintes aspectos educacionais:

- 1) Em caráter de imersão linguística cultural, ser um programa de educação operando em horário integral;
- 2) Ter como língua de ensino, bem como de comunicação geral, exclusivamente, a língua Kaingang;
- 3) Garantir a participação dos mestres anciãos Kaingang como formadores, através de contratação remunerada, devido a importância do potencial que estes representam na transmissão intergeracional do conhecimento tradicional e da língua Kaingang;
- 4) Ter em seu quadro de pessoal apenas falantes fluentes de Kaingang, desde a administração, professores, auxiliares, recreadores, até pessoal de cozinha e limpeza;”

²⁸ “Language nests” can help combat the loss of indigenous languages, available at <https://www.ufms.br/ninhos-de-lingua-podem-ajudar-combater-a-perda-das-linguas-indigenas/> accessed on 6/4/2023.

2019 was defined as the international year for indigenous languages and a series of actions demonstrated that it would be worth declaring a decade to intensify this fight. What the UN created was an initial framework where Member States recognize that something must be done, that rights exist, that people speak their languages that need to be respected, valued, revitalized, disseminated and – in specific cases – retaken when possible.

When we talk about indigenous languages, we are discussing the identities of people and their cosmivision, that is, how they face the world from within their linguistic aspect, since the language reflects the traditions of peoples, and their histories linked to the land.

As we could observe when we analyzed in this article the recovery of the Pataxó language, the first struggle of the people was for the land, because it is in a certain territory that the language was born and transmitted. Although apparently there is a contradiction in linking speech (coming from the vocal cords of a biological body) to a delimited geological unit, it is enough to analyze history to realize that without a place there is no cohesion of people and if there is no union, there is no people to which a language can be born and develop.

In this way, in the International Decade of Indigenous Languages, each community that fights for its language is actually fighting for its lives, for its histories, for its own way of interacting and for the construction of a more diverse and just world.

When an indigenous language dies, part of the culture of a people also dies, which obviously can express itself in another language, but the one that died took part of the traditions and part of what they all were, because those that remain are, perhaps, a people different from their ancestors.

The language is so important for the peoples who lose it that sometimes they start to fight for its resumption (as is the case of the Pataxó people) because if the indigenous peoples speak their languages, this reinforces their identity pride.

When someone wants to destroy a people, the most difficult way to do it would be to destroy the language, which is why history shows us that people's self-confidence is first destroyed through repeated violence of all kinds. For those who are left alive, the recipe is the destruction of culture, making them feel ashamed of what they are. Their lands are taken, and the people fall apart, losing cohesion to disperse along with the language that everyone once spoke. However, when the language is defended, when it is vitalized, and even when it is retaken, it becomes a symbol of unity and hope for all.

The actions of Anari Braz Bomfim, Altaci Corrêa Rubim and Márcia Nascimento Kaingang, shown in this article point out that indigenous leaders are committed to their communities. What they do for their ethnic groups is actually a strengthening of awareness of the importance, not only of indigenous languages, but also of the territory and all the culture that each one brings within themselves.

What is expected from all this work that the leaders do is that the generations that follow see the example that is being given and continue in the same way, because only by working incessantly will

Actions of three indigenous women from Pataxó, Kokama and Kaingang ethnicities in the international decade of indigenous languages

barriers be knocked down and language policies gradually will be implemented. Across the country so that indigenous languages are preserved and strengthened.

Obviously, in Brazil, there are many problems regarding the preservation of native languages, but hope is awakened when we see indigenous leaders and Brazilian communities fighting for their way of speaking.

The International Decade of Indigenous Languages offers our country a unique opportunity to think about promoting cultural and linguistic diversity. If we want a fairer and better society, we must start with respect for our fellow men, and one of the many ways to make this respect exist is to start by building a plural and inclusive society, where everyone has the right and, above all, the conditions to express themselves in their language.

References

BOMFIM, A. B. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. *Revista Lingüística* / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1 jan. 2017, pp. 303-327. Available at https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23957/1/dissertacao_ABBomfim.pdf. Accessed in 06/13/2023.

BOMFIM, A. B. *Lattes iD*. Available at <http://lattes.cnpq.br/5667592270633377>. Accessed in 05/21/2023

D'ANGELIS. Entrevista com o professor Wilmar da Rocha D'Angelis, especialista em línguas indígenas. Interviewer: Name not informed. Fórum Justiça. 03/08/2021. Available at <https://forumjustica.com.br/entrevista-com-o-professor-wilmar-da-rocha-dangelis-especialista-em-linguas-indigenas/>. Accessed in 05/26/2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GARCIA, M. F. Genocídio no Brasil: mais de 70% da população indígena foi morta. *Observatório do Terceiro Setor*. mar. 2020, Section: News. Available at <https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da-populacao-indigena-foi-morta/>. Accessed in 06/13/2023.

HINTON, L. *Como manter sua língua viva: uma abordagem da aprendizagem individualizada baseada no bom senso*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

MEIRA, S. A família linguística Caribe (karíb). *Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI*. Brasília, v. 3, n. 1/2, p. 162, jul./dec. 2006.

Morre a última falante de Yagán, recém-extinta língua indígena chilena. *Galileu* 24/03/2022. Updated 03/24/2022. Available at <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2022/03/morre-ultima-falante-de-yagan-recem-extinta-lingua-indigena-chilena.html>. Accessed in 05/22/2023.

NASCIMENTO, M. *Lattes iD*. Available at <http://lattes.cnpq.br/6889972763865510>. Accessed in 05/11/2023.

NASCIMENTO, M. G; MAIA, M; WHAN, C. Kanhgág vĩ jagfe - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. *Revista Lingüística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, pp. 367-383, jan, 2017. Available at <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/viewFile/10436/7928>. Accessed in 06/04/2023.

NIEDERAUER, M. Altaci Corrêa Rubim: a primeira professora indígena da UnB. *Correio Brasiliense*. Brasília. 26/06/2022. Eu Estudante, Trabalho & Formação. Available at <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2022/06/5017303-altaci-correa-rubim-a-primeira-professora-indigena-da-unb.html>. Accessed in 05/22/2023.

Ninhos de Língua” podem ajudar combater a perda das línguas indígenas. *Fundação Universidade Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 23/07/2019. Available at <https://www.ufms.br/ninhos-de-lingua-podem-ajudar-combater-a-perda-das-linguas-indigenas/>. Accessed in 06/04/2023.

PORTO-GONÇALVES, C.W. *Abya Yala*. Instituto de Estudos Latino-Americanos. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis SC. Available at <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originaarios/abya-yala/>, and reproduced from the site Chakaruna Abya Yala sem fronteiras. 2009. Available at <https://hernehunter.blogspot.com/2009/07/entre-america-e-abya-yala.html>. Accessed in 05/03/2023.

RODRIGUES A. D. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. DELTA. São Paulo, v. 9. n. 1, p. 91, 1993. Available at <file:///D:/P%C3%93S%20GRADUA%C3%87%C3%83O/BIBLIOTECA%20GERAL/1%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas%20-%20revistas%20puc%20sp.pdf>. Accessed in 04/08/2023.

RUBIM, A. C. *Lattes iD*. Available at <http://lattes.cnpq.br/1892144834692700>. Accessed in 05/21/2023.

RUBIM, A.C; BOMFIM, A. B; MEIRELES, S.R.S. Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 23, n. 2, pp. 154-177. Available at <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/84209/52316>. Accessed in 06/04/2023.

RUBIM, Corrêa Altaci. *Wiki Convida Altaci Corrêa Rubim (Kokama) – Tema: Línguas Indígenas*. Interview given to Tiago Lubiana. Wiki Movimento Brasil. 04/27/2022. Available at <https://www.youtube.com/watch?v=HHHsb8HoleA>. derecordings taken from the interview starting at 9min.16sec. and 12min.40sec. Accessed in 05/24/2023.