

Revista **Linguística**

Volume 19, número Suplementar
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 SUPLEMENTAR | 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

- 7** **Mar Mex Kadjy: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa**
Clédson Mendonça Junior
- 21** **A língua(gem) como fronteira: reflexões sobre a dinâmica sociocultural de pessoas surdas e ouvintes**
Tharcizio de Souza Oliveira, Jenniffer Simpson dos Santos e Silvio Ruiz Paradiso
- 35** **Educação bilíngue de pessoas surdas e resistência em Deleuze e Guatarri**
Daniane Pereira e Wolney Gomes Almeida
- 50** **Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene**
Elissandra Barros e Lenise Felício Batista
- 78** **Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado**
Rita de Cássia Sampaio Alves de Sousa
- 90** **Identidades em movimento dialógico: a surdez no cotejo social**
Emiliana Oliveira de Lima e Marília Varella Bezerra de Faria
- 113** **Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária**
Gláucio Castro Júnior, Gildete da S. Amorim Mendes Francisco e Daniela Prometi
- 127** **Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação**
Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória e Solyany Soares Salgado
- 142** **Non-weird (psycho)linguistic endeavors: theoretical and metacognitive research with the Karajá of Central Brazil**
Marcus Maia, Daniela Cid de Garcia e Juliana Novo Gomes

163

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

Yamil Doumet Chilán e Rogério Vicente Ferreira

184

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

Naira Gomes Lamarão

199

Manutenção e inter-relação de linguagens: escrita, oralidade e linguagem não-verbal no candomblé de Cáceres - Mato Grosso

Luiz Felipe Rodrigues da Silva e Jocineide Macedo Karim

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

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

Ana Paula Quadros Gomes¹

Beatriz Protti Christino²

O Brasil é multilíngue e plural, mas a mídia e a maioria das instituições sociais brasileiras ainda falham no reconhecimento de outras línguas, distintas da majoritária, assim como deslegitimam variedades que não sejam o Português das elites. Apagando essas línguas e variedades, ferem o direito de existência e minam processos de resistência dos seus falantes. Visões estereotipadas de formas linguísticas alimentam ações de opressão e violação de direitos. Tais atitudes linguísticas generalizadas não permitem que se veja a diversidade como riqueza e, pior, servem de justificativa para o silenciamento dos falantes de outras línguas e variedades.

A diversidade é para ser celebrada, preservada, encorajada e respeitada. Propostas de combate ao preconceito linguístico e de valorização da diversidade transparecem nos artigos aqui publicados, conduzindo à solidariedade, ao multiculturalismo e ao pluralismo linguístico. Línguas e variedades minorizadas ganham visibilidade e espaço nessas abordagens, que refletem o lugar de fala de distintas comunidades. Os textos reunidos promovem, assim, maior abertura ao reconhecimento do papel primordial das diferenças linguísticas na construção da identidade e da cultura de cada grupo. Em princípio, direitos linguísticos são assegurados através de Políticas Linguísticas, as quais são alimentadas, por sua vez, pela reflexão e pelo debate. Por isso, é com muita satisfação que apresentamos o segundo tomo da edição da revista *Linguística* "Valorizando a Diversidade: em Defesa da Identidade de Comunidades Linguísticas Vulneráveis / Minorizadas".

Só nos resta desejar que as reflexões apresentadas nos doze textos deste volume (que se configuram um complemento dos treze, componentes do Tomo I), também possam levar à ação, ao combate ao preconceito linguístico e a uma atitude linguística acolhedora e respeitosa para com outras línguas e variedades.

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>.

MAR MEX KADJY: ASPECTOS SOBRE A LÍNGUA MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ) E A POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA

MAR MEX KADJY: ASPECTS ABOUT THE MEBÊNGÔKRE LANGUAGE (KAYAPÓ) AND LINGUISTIC POLICY IN THE MUNICIPALITY OF SÃO FELIX DO XINGU-PA

Clédson Mendonça Junior¹

RESUMO

São Félix do Xingu, no Pará, é um município multilíngue onde diversos povos indígenas vivem distribuídos em mais de 40 comunidades. Em sua maioria são Mebêngôkre, mais conhecidos como Kayapó. Falam a sua língua materna em todas as aldeias e na cidade. No entanto, muitas vezes, são alvos de preconceito e desvalorização pela sociedade envolvente. Movimentos recentes têm valorizado a cultura e a língua Mebêngôkre através de eventos e cursos de formação, promovidos pela Secretaria Executiva Municipal de Educação (SEMED), além de atividades de pesquisa, ensino e extensão realizados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Ao mesmo tempo, os Mebêngôkre são protagonistas em diversas áreas. Por meio de tecnologias, lutam pelos seus direitos, se articulam e compartilham formas de pensar e reivindicar sua posição na política local, regional e nacional. Este artigo² tem como objetivo divulgar as atitudes, experiências e resultados de algumas políticas no município, ao permitir uma reflexão sobre a situação linguística da região, como forma de reconhecimento das identidades locais.

PALAVRAS-CHAVE: Mebêngôkre (Kayapó). Política linguística. Comunidades. Direito linguístico. Identidade.

ABSTRACT

São Félix do Xingu, in Pará, is a multilingual municipality where several indigenous peoples live distributed in over 40 communities. The majority are Mebêngôkre, better known as Kayapó. They speak their native language in all villages and in the town. However, they often become targets of prejudice and devaluation by the surrounding society. Recent movements have valued Mebêngôkre culture and language through events and training courses promoted by the Municipal Executive Secretariat of Education (SEMED). In addition to research, teaching, and extension activities carried out by the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and the Federal University of Southern and Southeastern Pará (UNIFESSPA). At the same time, the Mebêngôkre are protagonists in various areas. Through technology, they fight for their rights, articulate themselves, and share ways of thinking and demanding their position in local, regional, and national politics. This article aims to disseminate the attitudes, experiences, and results of some policies in the municipality, allowing for reflection on the linguistic situation of the region as a way of recognizing local identities.

KEYWORDS: Mebêngôkre (Kayapó). Language policy. Communities. Linguistic law. Identity.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cludsonjunior@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0002-2477-5025>.

² Agradeço aos pareceristas anônimos pelos comentários e sugestões ao texto.

Introdução

São Félix do Xingu é um município no estado do Pará, conhecido pelos conflitos no campo, pela existência de garimpos e áreas de desmatamento³. Hoje é um dos maiores fornecedores de gado de corte no Brasil e uma das zonas de expansão do plantio de soja na Amazônia legal. Nessa fronteira econômica, estão as reservas indígenas, com falantes de línguas da família Jê e Tupi⁴. São povos que frequentam as cidades, falam sua língua materna e o português em todos os espaços. Muitas vezes, são alvos de discriminação e preconceito, atitudes que são veladas pela sociedade envolvente e devem ser combatidas frequentemente, através de ações que garantam seus direitos, como pessoas que pensam, vivem e falam de forma diversa na região. Nesse contexto, o objetivo do texto é apresentar dados recentes sobre a situação linguística do município, além do testemunho, como não-indígena, de alguém que vive há mais de 35 anos na região e passou a acompanhar as políticas locais voltadas à área indígena (especialmente, a linguística).

Em Mebêngôkre, língua cooficial em São Félix do Xingu (mais conhecida como Kayapó), *mar* é o verbo saber, dependendo do contexto, pode ser traduzido também como entender, compreender, conhecer. *Mar mex* é “saber bem” e *kadjy* significa “finalidade”, “propósito”. Conhecer os direitos enquanto indígena e falante de uma língua nativa é primordial para que haja a garantia da diversidade cultural e linguística. A defesa da identidade não apenas deve ser realizada pelo indivíduo, ela deve ser garantida por todos aqueles que defendem a democracia e reconhecem a pluralidade de saberes, muitas vezes, materializados através das línguas naturais. Em regiões de contato entre línguas, ou mesmo, entre variedades da mesma língua, é comum que os direitos linguísticos sejam violados diariamente. Apesar do protagonismo indígena em muitas áreas, ainda é necessário o combate ao preconceito por meio de atitudes que valorizem a identidade de comunidades vulneráveis.

Para compreender a situação linguística da região e as ações que estão sendo desempenhadas na área, é necessário destacar alguns aspectos sobre o lugar, a língua, o povo, as instituições envolvidas e a política local.

1. São Félix do Xingu: um município multilíngue

A região amazônica é permeada de histórias sobre contatos entre indígenas e não indígenas, em sua maioria, com a dizimação dos povos originários de um lugar (Schmink; Wood, 2012; Souza; Cardozo, 2008; Valente, 2017; Lea, 2012). Em São Félix do Xingu, no estado do Pará, não foi diferente (Kräutler, 1979). Em um território proporcional a dois estados do Rio de Janeiro, o município foi palco de diversos conflitos. Os mais recentes remontam à segunda metade do século XX. Ali viviam Juruna, Assurini, Mebêngôkre, dentre outros. Muitos perderam o seu território, sua língua e cultura, mas uma parte seguiu resistente, lutando pelo seu espaço ao longo de décadas. O

³ Veja as reportagens de Pontes (2020) e Funai (2024).

⁴ Jê: Mebêngôkre (Kayapó e Xikrin); Tupi: Awaeté (Parakanã, Assurini do Xingu) e Yudjá (Juruna).

Mar Mex Kadji: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa

avanço de não-indígenas à região ocorreu principalmente durante a “época de ouro” da borracha, período em que o país abastecia o mercado da Segunda Guerra Mundial. Os chamados “soldados da borracha” chegaram às lavras em um território ocupado por diversos povos indígenas. Temendo pelas suas vidas, trouxeram a imagem de um santo católico conhecido por dar proteção “contra os índios”, São Félix de Valois (Santana, 1980). “Incapazes” de compreender que estavam invadindo as terras de outros, guiados pela consciência ocidental de que a mata precisa ser domada e os seus habitantes são selvagens, inúmeros extrativistas, seringueiros, madeireiros, garimpeiros, fazendeiros e comerciantes em geral ocuparam as terras e expulsaram diversas comunidades que ali habitavam.

Os indígenas, após anos de lutas pela reivindicação de seu território no município, conseguiram manter uma parte de suas terras, como os Mebêngôkre (Kayapó), ao sul; os Parakanã e Assurini, a noroeste; e os Xikrin, a nordeste. Os Juruna, conhecidos como Yudjá, perderam seu espaço e hoje dividem um lugar com os Kayapó no estado do Mato Grosso. Muitos vieram expulsos de outras regiões como os Parakanã, outros sobreviveram a diversas invasões como os Kayapó. São povos e línguas que formaram a região e hoje vêm suas terras tomadas por cidades, vilas, fazendas, áreas de garimpo e extração de madeira. Entre os relatos dos Mebêngôkre estão muitas afirmações de não-indígenas carregadas de preconceito, ódio e desdém. São discursos como “seu lugar é na aldeia e não na cidade” ou “há muita terra para pouco índio”. Falas que causam tristeza e vergonha para o povo originário.

Além da questão territorial e social, há a linguística. Com a predominância da língua portuguesa, o Mebêngôkre foi taxado de “gíria” ou “fala enrolada”. Quanto aos costumes nativos, foram sobrepostos por uma cultura estrangeira, revestida pelo comércio, agricultura e pecuária, inflada pela ideia de trabalho e progresso.

Em São Félix do Xingu, apesar da predominância do português, as línguas indígenas resistem e são a forma de manifestação do pensamento de muitas comunidades na região. Cerca de 50% do território municipal é formado por Terras Indígenas (TIs) Mebêngôkre. São mais de 30 aldeias distribuídas ao longo do rio Xingu e seus afluentes. Do total de 65.418 habitantes (IBGE, 2022), 2.120 pessoas são indígenas falantes nativos de Mebêngôkre (Semcult, 2021). Por outro lado, em menor número, estão os Parakanã, com cerca de 11 aldeias e 800 falantes da língua Awaeté (idem). Devido à extensão territorial, as aldeias Parakanã e Xikrin estão mais próximas da sede de outros municípios, como Altamira e Água Azul. Por este motivo, se deslocam mais para essas cidades. Já os Mebêngôkre, por estarem mais próximos da sede municipal de São Félix do Xingu, frequentam diariamente a cidade. Muitos residem e estabelecem comunidades Mebêngôkre em bairros da zona urbana.

Essa relação sociolinguística entre falantes de uma língua minorizada e outra dominante estabelece um contato entre línguas e culturas diferentes que pode ocasionar boas relações sociais, assim como a proeminência de diversos preconceitos, dentre eles o linguístico. Diante do contexto, cabe aqui descrever alguns aspectos da língua Mebêngôkre e das políticas linguísticas implementadas no município.

2. A língua Mebêngôkre no tempo e espaço territorial

Hoje, em São Félix do Xingu, a maior parte dos indígenas são Mebêngôkre, falantes da variedade Kayapó, em contraste com os Xikrin e Metyktire, outros povos Mebêngôkre que habitam o Pará e norte do Mato Grosso, respectivamente. Somando todos os territórios Mebêngôkre, são mais de 13.500 falantes (Salanova; Nikulin, 2020; ISA, 2023). A língua é falada em todas as comunidades por crianças, jovens e adultos. (Mendonça Junior, 2021). Dentre os seus aspectos morfossintáticos, podemos destacar a ordem canônica Sujeito-Objeto-Verbo (SOV), nomes sem marcação de gênero ou número, verbos sem flexão de tempo, o uso de partículas para codificar aspecto e a ausência de determinantes obrigatórios nos nomes em posição argumental (artigos, por exemplo). Essas características são relevantes no uso do português como segunda língua para os Mebêngôkre, como por exemplo, a não flexão de pessoa ou aspecto nos verbos (“eu mora”, “eu morou”, “eu foi”). Até mesmo marcas do discurso, utilizadas tanto em Kayapó quanto em português pelos falantes bilíngues, como *ga ma* “você sabe/entendeu?” ou *jã bit* “só isso” no final de sentenças e conversas, respectivamente.

Até a década de 1990, a maioria dos Mebêngôkre eram monolíngues. Com o aumento do contato com os não-indígenas e a inserção de escolas nas comunidades, os homens, a partir da adolescência, passaram a serem bilíngues e as mulheres, apesar de algumas compreenderem e saberem falar português, não o fazem por uma questão cultural.

No dia a dia, durante muito tempo, o estudo da língua Mebêngôkre esteve ausente na educação escolar indígena e o ensino concentrava-se apenas na gramática da língua portuguesa. Recentemente, com o avanço do protagonismo indígena, a política municipal de ensino passou a valorizar a língua e a buscar meios para que os profissionais envolvidos com a educação tenham conhecimentos sobre a língua, a cultura e o povo.

Apesar dos esforços, o preconceito linguístico ainda é evidente nos comércios, nas instituições, nos espaços públicos e privados. Há relatos de diversas situações de ódio, desrespeito, incompreensão, desprezo e desdém. São inúmeros os contextos em que os direitos linguísticos são ignorados no cotidiano das aldeias e, em sua maioria, na cidade.

Um ponto inicial é o registro de nascimento. Não há um consenso sobre uma ortografia para a língua Mebêngôkre. Nos cartórios, um conhecimento linguístico básico sobre a fonética e fonologia da língua não é prioridade. Os atendimentos são todos em português e não há intérpretes ou tradutores bilíngues no quadro de atendentes. Os nomes, muitas vezes, são registrados ignorando uma nomenclatura padrão, ou uma representação mais fiel para o nome em Mebêngôkre. A começar pelo sobrenome Kayapó, nome dado pelo outro e diferente da autodenominação, Mebêngôkre. Kayapó é um sobrenome comum a todos os membros do povo, na finalidade de registro, mas não representa a identidade Mebêngôkre. Por uma questão burocrática da Funai e critérios⁵ cartoriais, o direito de ter

⁵ Um exemplo é interessante relatar: uma mulher, filha de pai Mebêngôkre e mãe Kubē (não-indígena) decidiu mudar seu nome em português para um nome em Mebêngôkre, após a perda do pai. Apesar de ter mudado da cidade para a aldeia, ter se casado com um Mebêngôkre e aprendido o Kayapó como segunda língua, foi necessário entrar na justiça para realizar a alteração no nome. Por sorte, um advogado a ajudou de forma voluntária. Ela mudou seu nome e sua identidade indígena foi respeitada.

Mar Mex Kadjij: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa

a identidade representada no registro no nome é desprezado⁶.

Outra situação são os termos utilizados em cadastros, como endereço, profissão, nacionalidade, idade, data de nascimento, naturalidade. As mulheres, por não falarem português, são ignoradas e dependem dos homens para realizarem algum registro. Os homens, por sua vez, são bilíngues, mas muitos termos técnicos são incompreendidos. Perguntas como: Onde você mora? O que você faz? A qual aldeia você pertence? O que ela/ele é para você? Você tem filhos? Você tem netos? São comuns e facilmente entendidas por qualquer Mebêngôkre. Entretanto, para o atendimento nas repartições públicas é necessário a capacitação das pessoas envolvidas ou a contratação de servidores bilíngues⁷. São fatores culturais e linguísticos que nortearão as relações sociais nesses espaços. Por exemplo, para os Mebêngôkre o local de pertencimento é a aldeia, mesmo morando na cidade, a aldeia é o centro da identidade do indivíduo e de sua família. A rotina do dia a dia determinará o que chamamos de profissão. Pode ser um cacique, um chefe de guerreiro, um agente de saúde, um professor, um estudante, um piloto de “voadeira⁸”, dentre outras atividades. Perguntar o que uma pessoa é para você, denota as relações sociais e de parentesco⁹. Na cultura Mebêngôkre, há conhecimentos que são passados pelos pais (*bãm* – pai / *nã* – mãe) e ensinamentos que são transmitidos pelos avós¹⁰ (*ingêt* – avô / *kwatynh* – avó). Entretanto, para um homem Mebêngôkre, todos os irmãos do pai serão seu pai também e todos os irmãos da mãe serão *ingêt*. Para uma mulher Mebêngôkre, todas as irmãs da mãe são sua mãe também e as irmãs do pai são *kwatynh*. *Bãm* e *Nã* ensinam as tarefas do dia a dia, *ingêt* e *kwatynh* ensinam a cultura, os comportamentos e as funções na sociedade. Àqueles que desejam aprender (não são obrigados, na cultura), os mais velhos ensinam certas especialidades, como a manipulação da flora para cura de enfermidades ou a produção de adereços para os rituais. Além da confecção de ferramentas para o trabalho, de armas para a caça ou a guerra, de utensílios domésticos ou do *nekrêx*¹¹ de sua família (Murphy, 1997).

⁶ Recentemente, em 2023, houve uma ação inédita do Conselho Nacional de Justiça, em parceria com a Funai, o Cartório local, a Prefeitura, o Governo do Estado do Pará, entre outras instituições. Através de um mutirão, servidores públicos formaram uma equipe e atenderam, presencialmente, todas as aldeias localizadas no rio Xingu. Foram expedidas certidões de nascimento e óbito, CPFs e Identidades de forma gratuita. Muitos nomes foram retificados para uma ortografia da língua que se adequasse à vontade dos falantes, um sinal de respeito e valorização da identidade indígena.

⁷ Certa vez testemunhei uma atendente no cartório perguntando ‘qual o seu endereço?’ à um cacique Mebêngôkre. Ele, apesar de ser bilíngue, não entendeu o termo ‘endereço’ e hesitou em falar. Olhou para mim com um aspecto de dúvida e solicitação de ajuda. Eu disse à atendente: *pergunta qual a aldeia dele ou onde ele mora*. Ela, em tom de raiva retrucou: *é ele que deve responder, não você*. Ali percebi o quanto a empatia é ausente àqueles que lidam com pessoas falantes de outra língua materna.

⁸ Termo local para canoa feita em alumínio.

⁹ Veja Lea (2012).

¹⁰ O termo *avós* é utilizado aqui como referência, porém não representa a compreensão real da relação de parentesco em Mebêngôkre porque *ingêt* e *kwatynh* se aplica à vários tipos de parentes na estrutura genealógica.

¹¹ *Nekrêx* são propriedades de família passadas de geração em geração, envolvem bens materiais e imateriais. Alguns exemplos são cores de adereços, nomes próprios, objetos pessoais e funções sociais dentro de uma comunidade Mebêngôkre.

Os nomes em Mebêngôkre vão muito além de um termo de referência, eles são propriedades de família, remontam os ancestrais e são inalienáveis. São o propósito máximo de qualquer cerimônia, têm raiz e origem mitológica, uma herança que não pode ser compartilhada com qualquer pessoa. Para se ter um “nome bonito” em Mebêngôkre foi preciso um esforço gigantesco dos pais e familiares. Por essa razão, não devem ser tratados como chacota, com pronúncias distorcidas ou motivo de piadas.

Outro ponto é exigir que um Mebêngôkre saiba a sua data de nascimento ou idade. Diferentemente dos não-indígenas que medem os estágios da vida de acordo com quantidade de anos, para os Mebêngôkre as categorias ocupadas durante a vida dependem das etapas que o indivíduo passou. De *Mep̄r̄ire* a *Mebôktire* ou *Mep̄ritire* há processos que as crianças devem percorrer. A primeira menstruação, a primeira gravidez ou o primeiro neto são etapas que separam a posição de *Mekurerer* para *Menire* e *Mebêngêt*. A passagem pelo *Ami'y* “ritual do marimbondo”, o primeiro filho ou o primeiro neto, separam o *Mebôktire* do *Memy* e *Mebêngjêt* (Verswijver, 1984). O ano em que nasceu ou a quantidade, assim como aniversários, não têm relevância para um Mebêngôkre. Por este motivo, são muitas vezes desrespeitados ou tratados como pessoas de menor conhecimento porque não sabem o dia em que nasceram ou a idade quando questionados.

Nas escolas urbanas ou mesmo em aldeias, os nomes são incompreendidos por professores e alunos, sendo distorcidos em sua pronúncia ou modificados para nomes próximos ao sistema silábico do português. Quando não há uma forma aceitável para não falantes de Mebêngôkre, um apelido é criado e o nome que carrega a identidade do aluno é ignorado e substituído por nomes sem sentido na língua.

Na cidade, uma das queixas é o silêncio de muitos alunos Mebêngôkre em sala de aula. Um ambiente em que a língua falada é o português e o conteúdo refere-se a contextos externos à cultura, não há atrativos para esse aluno, de forma que permita a sua socialização em sala e a sua interação com o contexto apresentado.

De maneira geral, as barreiras linguísticas são impostas por terminologias que muitas vezes são incompreendidas até por falantes nativos de português. Em conversas com os pais de alunos Mebêngôkre, a maior preocupação deles é a de que seus filhos aprendam bem português, não como língua substituta do Mebêngôkre, mas como meio para ascensão social entre as atividades que são desempenhadas no contato entre os Mebêngôkre e os *Kubē* (não-Mebêngôkre). Falar, ler e escrever em português não modificará a identidade indígena, segundo eles, mas permitirá ao filho desempenhar um papel de mediador entre as culturas, resolvendo questões pessoais, da família e da comunidade.

Por serem falantes de português como segunda língua, os Mebêngôkre estão mais suscetíveis a golpes, preconceitos e manipulações por parte dos não-indígenas. Outro ponto é a necessidade de elaboração de documentos para a reivindicação de direitos e apresentação de demandas das comunidades. A escrita do português é uma barreira para muitos falantes de Mebêngôkre. Por esse motivo, recorrem aos *Kubē* no intuito de auxiliarem na produção de ofícios, declarações ou

Mar Mex Kadjij: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa

requerimentos. Há uma carência pela compreensão do que são gêneros textuais ¹²e como utilizá-los no dia a dia.

Por outro lado, há uma riqueza ainda não compreendida em sua totalidade, pelos não-indígenas, do que são gêneros ou mesmo literatura na visão Mebêngôkre. Na cultura, há narrativas, cantos e danças que expressam a história, a origem do povo, mas são manifestadas de acordo com suas especificidades. Um exemplo desse equívoco são as narrativas: muitos pesquisadores vão às comunidades na intenção de registrar os denominados “mitos” em uma classificação ocidental. Ao chegarem na aldeia, acreditam que qualquer Mebêngôkre saberá contar uma história, cantar uma música, fazer adereços etc., como se o conhecimento fosse genérico e obrigatório a todos os indivíduos do povo. Não sabem que há pessoas habilitadas para isso e uma categoria de experiências requeridas para que seja capaz de narrar, além de um contexto para a realização do evento. Como não percebem, ficam frustrados e, em atitude errônea, dizem que a cultura está se perdendo. O mesmo fato ocorre quando solicitam a um Mebêngôkre que faça uma *krax* (cesta), *kô* (borduna), *kruw* (flecha) ou *djudjê* (arco). Esses são objetos feitos por especialistas na produção, os quais foram ensinados por seus *ingêt*, por isso não se aplica a todos os homens da comunidade. Assim como as *Menire* (mulheres) e suas pinturas corporais (*Me 'ók*) com palitos e precisão geométrica.

Muitos profissionais, na aplicação de metodologias de letramento, apresentam diversos projetos voltados à educação escolar indígena com o intuito de implementar atividades literárias como a leitura de poemas, a interpretação de contos ou até mesmo a análise de livros. Outros, localizam publicações antigas com textos em Mebêngôkre para serem utilizados em sala de aula e, muitas vezes, mesmo estando na língua, não são compreendidos pelos falantes. Esse fato foi demonstrado pela professora Eunice Ester Bastos Costa da Silva, no Curso Instrumental de Kayapó, promovido pela SEMED em São Félix do Xingu. Um aluno Mebêngôkre foi convidado para ler um texto na língua nativa, uma das Lendas Kayapó publicada por Ruth Thomson na década de 1970. Um primeiro aluno, alfabetizado em Mebêngôkre olhou o texto e não encontrou sentido. O segundo, também alfabetizado, viu a narrativa e lembrou do canto entoado pelo seu pai em diversos momentos. Ele, como filho, estava habilitado para entoar aquele canto e contou a história no ritmo de uma canção. O outro, acompanhou. Todos observaram que a narrativa não era para ser lida, e sim cantada por aqueles que estão habilitados para a função. O exemplo não apenas ilustra que há formas diferentes de literatura, como também uma organização social de funções na sociedade Mebêngôkre. Políticas linguísticas que visem a cosmovisão indígena e sua aplicação em métodos de ensino devem compreender as especificidades da cultura, do povo e da língua.

¹² Recentemente a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) tem avançado nesse ponto. Através da professora Dra. Jane Guimarães Sousa e do professor Dr. Edson Gomes de Freitas, projetos de ensino, pesquisa e extensão estão sendo desenvolvidos com alunos bilíngues (Kayapó-português) na graduação. O objetivo é auxiliá-los na produção de gêneros textuais e na leitura de textos acadêmicos.

3. Políticas públicas recentes

Nas últimas décadas, São Félix do Xingu tem implementado uma política de valorização da língua, cultura e povo Mebêngôkre. Após a construção da primeira escola indígena no município, uma das primeiras ações foi a oferta de um curso sobre a língua Kayapó para professores não-indígenas, em 2007. Anos depois, a organização de um evento no centro da cidade reuniria todas as comunidades Mebêngôkre da região e demonstraria aos não-indígenas a riqueza cultural do município, era a chamada Semana dos Povos Indígenas. Com danças tradicionais, pinturas, artesanatos, palestras, mesas redondas e atividades esportivas, o evento passou a integrar a programação de festividades do município. Por questões de orçamento e, recentemente, devido à pandemia e falta de estrutura para sediar as apresentações, o evento não ocorreu nos últimos anos. A expectativa é a de que em 2024 seja realizado novamente.

Imagem 1: Semana dos Povos Indígenas em São Félix do Xingu.



Fonte: Acervo do autor, 2017.

Para além das festividades, no âmbito linguístico, há desafios a serem enfrentados. Um deles é ausência de profissionais indígenas em todas as secretarias. Áreas como meio ambiente, saúde, cultura, obras, agricultura, urbanismo, esportes e assistência social, dentre outras, carecem de profissionais Mebêngôkre para atuarem como intérpretes, tradutores, conselheiros, técnicos, auxiliares e coordenadores nas atividades desempenhadas por essas secretarias.

Por outro lado, a área indígena é, em vários momentos, ignorada ou utilizada como *marketing* por uma política de inclusão e respeito permeada de interesse momentâneo ou futuro. Há relatos de atitudes duvidosas, como a de políticos que convidam lideranças indígenas para viagens à centros públicos administrativos, localizados em capitais, com o intuito de ganhar vantagem e rapidez no

Mar Mex Kadij: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa

atendimento. Na hora, a proposta é lutar pelos direitos indígenas. Quando são atendidos, outras pautas são tratadas e a liderança não recebe a devida atenção. Na maioria das vezes, não veem a questão cultural e linguística como relevantes.

Em geral, parte das universidades o interesse pelo estudo e descrição das línguas indígenas junto à valorização da cultura. Desde 2015, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) tem desenvolvido trabalhos voltados ao estudo de línguas indígenas presentes na região. No último ano, com a entrada de alunos Mebêngôkre nos cursos ofertados, como Letras-Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Engenharia Florestal, várias pesquisas estão em andamento, realizadas por alunos indígenas e não-indígenas.

Na pós-graduação, um programa tem contribuído de forma significativa com a educação escolar indígena em São Félix do Xingu, formando indígenas e não-indígenas em seu mestrado profissional. É o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND), ofertado pelo Museu Nacional através da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Vários profissionais já passaram pelo programa e há, atualmente, cerca de oito Mebêngôkre distribuídos em três turmas diferentes.

Através dos conhecimentos adquiridos na pós-graduação pelos egressos do Proflind, políticas foram implementadas, como por exemplo, a cooficialização da língua no município. A união de diversos movimentos voltados à valorização da língua, da cultura e do povo Mebêngôkre, resultou na criação da Lei Municipal n.º 571, de 13 de novembro de 2019, que cooficializou a língua Mebêngôkre (Kayapó) em São Félix do Xingu.

A lei é um instrumento jurídico que auxilia na implementação de políticas públicas de reconhecimento da identidade linguística e cultural no município. Entretanto, apesar dos esforços recentes, de pessoas isoladas ou de grupos articulados, ainda é necessária a sua efetiva aplicação. Alguns avanços foram realizados, como a continuação do Curso Instrumental de Mebêngôkre-Kayapó para Professores, ofertado pela Secretaria Executiva Municipal de Educação (SEMED). Neste, os profissionais que atuam nas escolas indígenas recebem uma formação linguística e antropológica. Professores Mebêngôkre participam do curso e ensinam aos *Kubē* um pouco da língua e cultura de seu povo.

No curso, os professores que atuam ou irão atuar nas comunidades passam a conhecer, respeitar e defender a língua e cultura Mebêngôkre. Os resultados são satisfatórios, principalmente na prática pedagógica desses profissionais nas comunidades indígenas da região. Dividido em quatro módulos anuais, a cada trimestre, todos se reúnem durante uma semana para aprender a ler, escrever, falar e pensar em Mebêngôkre. A imersão de professores não-indígenas em sala de aula com o ensino de Mebêngôkre mudou a percepção de muitos educadores da rede municipal. Os resultados são variados, vão desde a confecção de materiais na língua para uso em sala de aula até a sinalização em Kayapó dos espaços públicos e privados, tanto na cidade quanto nas aldeias da região.

Imagem 2: Jogo didático com verbos em Mebêngôkre

Fonte: Acervo do autor, 2023.

Apesar das políticas linguísticas recentes, alguns desafios ainda são enfrentados pelos povos indígenas e de imigração para efetivar a cooficialização de suas línguas (Damulakis, 2017). Dentre eles, a carência de tradutores capacitados e de materiais de ensino das línguas como primeira e segunda (são metodologias diferentes), a tradução de documentos oficiais, a oferta de serviços públicos básicos de forma oral e escrita, a ausência de campanhas institucionais, a oferta de recursos na área, dentre outros, são algumas das barreiras a serem rompidas.

Em São Félix do Xingu os esforços são muitos, entretanto, há caminhos a serem trilhados para a garantia dos direitos linguísticos dos Mebêngôkre e demais povos indígenas no município. O fortalecimento da união entre as comunidades locais e a conscientização sobre a importância do ensino da língua nas escolas são os primeiros passos. As iniciativas locais caminham nessa direção.

4. Novos caminhos

Um das características dos Mebêngôkre é a capacidade de se reinventar, de assimilar mudanças na língua e cultura ao mesmo tempo que mantém os costumes. Durante muito tempo a comunicação entre aldeias era realizada através de rádios AM¹³, com frequências que atingiam distâncias enormes e cobriam todo o território. Com a chegada da internet, dos aplicativos de mensagens e das redes sociais, o rádio tornou-se obsoleto e aqueles que faziam sua manutenção desapareceram. Ao falar no rádio os homens diziam *ajrã* enquanto as mulheres *ajnurã*, ou seja, “prossiga”, “diga”. Essa diferença entre fala masculina e fala feminina permeia diversas expressões na língua, de interjeições a afirmações. Hoje, a realidade é outra, grupos de *whatsapp* são criados para as mais variadas finalidades. Neles, áudios em Mebêngôkre são compartilhados diariamente entre grupos presentes nas mais diferentes Terras Indígenas (TIs). A internet tornou-se uma ferramenta indispensável na luta pelos direitos, na busca por informações, nos pedidos de socorro, nas decisões diárias das lideranças e membros

¹³ Amplitude Modulada.

Mar Mex Kadjij: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa

das comunidades. Para além disso, a internet é um meio para uso e manutenção da língua entre os Mebêngôkre.

Um exemplo de aplicação prática da internet no fortalecimento da identidade linguística do povo Mebêngôkre é o projeto de extensão *Me Kunĩ Umari: em rede pelos direitos linguísticos dos Mebêngôkre em São Félix do Xingu-PA*. O projeto é uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Secretaria Executiva Municipal de Educação (SEMED). Através de um grupo no aplicativo de mensagens *whatsapp*, professores Mebêngôkre da rede municipal de ensino, compartilham suas reivindicações, sugestões e propostas para que os direitos linguísticos e a educação escolar Mebêngôkre sejam mantidos no município. Os áudios são organizados e as informações registradas, editadas e publicadas nas redes sociais. Entrevistas são realizadas frequentemente com o objetivo de dar voz aos Mebêngôkre em espaços que comumente não ocupariam. Os resultados parciais do projeto foram divulgados em dois eventos promovidos pela Associação Brasileira de Linguística (Abralín): no Viva Língua Viva ¹⁴(Belém-PA, 2022) e no XIII Congresso Internacional da Abralín (Curitiba-PR, 2023). Por meio do projeto, várias atividades surgiram, como a produção de materiais didáticos na língua Kayapó e o intercâmbio entre alunos de uma escola Mebêngôkre e alunos do município de Magé, no Rio de Janeiro-RJ (ações descritas a seguir).

Além das mídias sociais, os projetos de extensão das universidades têm atuado na produção de materiais didáticos voltados para o ensino bilíngue, como o projeto¹⁵ *Kaben mei -fazendo bonito com a língua Mebêngôkre*, desenvolvido pela UFRJ, em parceria com a Editora Pontes; e na oferta de eventos e cursos sobre o povo e a língua Mebêngôkre, com a participação de alunos e professores indígenas, como o Minicurso Instrumental de Kayapó (2019) e o Curso da Língua Mebêngôkre (2024), ambos ofertados pelo Instituto de Estudos do Xingu (IEX/Unifesspa), em São Félix do Xingu.

O objetivo principal das ações é auxiliar os alunos e professores Mebêngôkre, da rede municipal de ensino, na compreensão de aspectos gramaticais do Mebêngôkre e português, Reduzindo assim as desigualdades entre falantes de línguas diferentes, ao promover uma política de fortalecimento e reconhecimento das culturas e línguas presentes no município.

Quanto ao intercâmbio, o Projeto Ponte Digital tem integrado as culturas através de áudios de *whatsapp* e da apresentação das características de cada povo nos eventos de cada escola. Por enquanto, a parceria é realizada entre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Bekurwÿti, localizada na aldeia Tepdjãti, na TI Kayapó, cerca de 107 Km da sede municipal e a Escola Municipal em Magé, no Rio de Janeiro-RJ. Para os próximos meses, o objetivo é expandir a proposta para todas as aldeias atendidas pela SEMED. São mais de 30 escolas Mebêngôkre. Essa ponte é possível porque nos últimos meses grande parte das comunidades Mebêngôkre adquiriram acesso à internet através da empresa *Starlink*, subsidiária da *SpaceX*.

¹⁴ Veja Mendonça Junior, C.; Gomes, A. P. Q.; Kayapó, B.; Menezes, D. da S., (2023).

¹⁵ O projeto, em desenvolvimento, publicará uma obra didática de consulta para as escolas da rede municipal de ensino. Em sincronia com a Declaração de los Pinos, Chapoltepek, México, “Nada para nós sem nós”.

Imagem 3: Antenas Starlink na aldeia Karema, rio Iriri.

Fonte: Bote Kayapó, 2023.

Sem apoio de governos (que sempre prometeram, mas pouco fizeram) ou de instituições públicas, cada comunidade adquiriu o seu equipamento com recursos próprios¹⁶. Dessa forma, a internet é uma realidade nas terras indígenas no município. Em São Félix do Xingu, praticamente, todas as aldeias possuem acesso à internet. Hoje, áudios são compartilhados diariamente na língua, fortalecendo os laços e garantindo a integridade do povo e território, da língua e cultura Mebêngôkre.

Considerações finais

A diversidade linguística no município de São Félix do Xingu é uma realidade ainda pouco compreendida pela maioria da população. Ações devem ser realizadas para que os direitos linguísticos das comunidades indígenas presentes na região sejam garantidos. Os esforços são inúmeros, mas isolados nas atitudes. É preciso que as instituições públicas reconheçam a causa como prioridade. A lei de cooficialização completa cinco anos em 2024, data prevista para sua total implementação. No entanto, diversos setores ainda não se adequaram às normas estabelecidas na legislação. Paralelamente, os Mebêngôkre têm lutado pelos seus direitos, as reivindicações vão desde aulas em língua materna até o atendimento bilíngue nas instituições públicas e privadas. Com o uso de novas tecnologias e com o apoio das secretarias e universidades, espera-se que o protagonismo indígena ganhe espaço e conquiste a tão almejada valorização de sua identidade e diversidade, cultural e linguística.

¹⁶ Muitos equipamentos foram adquiridos através de associações indígenas também, como a Associação Floresta Protegida (<https://florestaprotegida.org.br/>) e Associação Indígena Pykôre (<https://pykore.org.br/>).

Mar Mex Kadjij: aspectos sobre a língua Mebêngôkre (Kayapó) e a política linguística no município de São Félix do Xingu-Pa

Referências

CARDOZO, Alírio; SOUZA, César Martins. *Histórias do Xingu: fronteiras, espaços e territorialidades* (séculos XVII-XXI). Belém: EDUFPA, 2008.

CÂMARA MUNICIPAL de São Félix do Xingu – PA. *CMSFX/PA*, 2019. Disponível em: https://www.cmsaofelixdoxingu.pa.gov.br/arquivos/449/LEIS%20ORDINARIAS_571_2019_0000002.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

COSTA, Eunice Ester Silva da. *Curso Instrumental de Kayapó para Professores*. Prefeitura Municipal de São Félix do Xingu. Samed, 2019.

DAMULAKIS, Gean. *Cooficialização de línguas no Brasil: características, desdobramentos e desafios*. Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ. 2017. Disponível em: <https://lefufrj.wordpress.com/2017/12/21/cooficializacao-de-linguas-no-brasil-uma-visao-panoramica/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas. *Após retirada de invasores, Terra Indígena Apyterewa registra desmatamento zero*. Ministério dos Povos Indígenas. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/apos-retirada-de-invasores-terra-indigena-apyterewa-registra-desmatamento-zero>. Acesso em: 19 mar. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados: São Félix do Xingu*. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/sao-felix-do-xingu.html>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KRÄUTLER, Eurico. *Sangue nas pedras*. Coleção Perspectivas. Edições Paulinas. São Paulo, 1979.

LEA, Vanessa R. *Riquezas Intangíveis de Pessoas Partíveis: Os Mebengokre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Editora USP, Fapesp, 2012. 496 p.

MENDONÇA JUNIOR, Clédson. *Aspecto Lexical na Língua Mebêngôkre (Kayapó): estudo com indígenas em trânsito pela cidade de São Félix do Xingu - PA*. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Linguística e Línguas Indígenas) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENDONÇA JUNIOR, C. *et al.* Me Kunī Umari: Networked for the Linguistic Rights of Mebêngôkre (Kayapó) in São Félix do Xingu – PA. *Cadernos de Linguística, [S. l.]*, v. 4, n. 2, p. e687, 2023. DOI: 10.25189/2675-4916.2023.v4.n2.id687. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/687>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MENEZES, Claudiane da Silva. *Censo das aldeias 2021*. In: *São Félix do Xingu-PA*. Secretaria Municipal de Cultura (SEMCULT), 2021.

MURPHY, I. Isabel. *Educação Indígena Kayapó: orientação para professores não-Kayapó*. In: MURPHY, I. Isabel *Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar*. Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá: 1997.

PONTES, Nádia. *A capital do desmatamento na Amazônia. Natureza e Meio Ambiente*. *Deutsche Welle*. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-capital-do-desmatamento-na-amaz%C3%B4nia/a-52243986>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos (org.). *Povos indígenas no Brasil: 2017/2022*. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental, 2023.

SALANOVA, Andrés Pablo; NIKULIN, Andrey. A história que conta o léxico Mëbêngôkre. *Revista de Letras Norte@mentos*, [S. l.], v. 13, n. 33, 2020. DOI: 10.30681/rln.v13i33.7621. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7621>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SANTANA, Luiz Ferreira. *São Félix do Xingu e sua história 1889-1997*. São Félix do Xingu, PMSFX, 2007.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles H. *Conflitos sociais e a formação da Amazônia*. Belém: Editora UFPA, 2012. 496 p.

SILVA MENEZES, Dilcilene da. Relatório de atividades realizadas em 2021. In: *São Félix do Xingu-PA*. Secretaria Executiva Municipal de Educação (SEMED), 2022.

VALENTE, Rubens. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VERSWIJVER, Gustaaf. Ciclos nas práticas de nomeação Kayapó. *Revista do Museu Paulista*. Nova série, volume XXIX. São Paulo: USP, 1983/1984.

A LÍNGUA(GEM) COMO FRONTEIRA: REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA SOCIOCULTURAL DE PESSOAS SURDAS E OUVINTES

LANGUAGE AS A BORDER: REFLECTIONS ON THE SOCIO-CULTURAL DYNAMICS OF DEAF AND HEARING INDIVIDUALS

*Tharcizio de Souza Oliveira¹
Jenniffer Simpson dos Santos²
Silvio Ruiz Paradiso³*

RESUMO

Este texto discute sobre a necessidade emergente de uma perspectiva psicossocial a respeito das fronteiras encontradas nas relações interculturais entre pessoas e comunidades ouvinte e surda em nosso país. A ênfase se dá a partir do marcador mais evidente que é posto como uma das fronteiras mais palpáveis: a diferença linguística. A partir de uma revisão bibliográfica, utilizando Flávio L. A. da Silveira (2005), António S. Ribeiro (2002) e Gladis Perlin (1998) para iniciar a discussão da ideia de ‘fronteira’, iremos identificar, analisar e discutir as repercussões dessa dinâmica na comunidade surda em sua parcialidade ou totalidade, assim como a língua(gem) como espaço da diferença a partir de seus impactos sociais, políticos e psicológicos. Ao final propomos reflexões práticas para abordar a língua não mais como barreira, mas ponto de encontro e progresso. **PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem. Surdez. Cultura. Fronteira.

ABSTRACT

This text discusses the emerging need for a psychosocial perspective regarding the boundaries found in intercultural relations between hearing and deaf people and communities in our country. The emphasis is on the most evident marker that is considered one of the most palpable borders: linguistic difference. Based on a bibliographic review, using Flávio L. A. da Silveira (2005), António S. Ribeiro (2002) and Gladis Perlin (1998) to begin the discussion of the idea of ‘border’, we will identify, analyze and discuss the repercussions of this dynamic in the deaf community in its partiality or totality, as well as language as a space of difference based on its social, political and psychological impacts. At the end, we propose practical reflections to approach language no longer as a barrier, but a point of meeting and progress.

KEYWORDS: Language. Deafness. Culture. Borders.

1. Introdução

O tema fronteira, em quaisquer perspectivas ou escolas, sempre se encontra envolto em uma problemática teórico-conceitual. Alguns dos componentes que constituem esta problemática são, inicialmente, a amplitude e complexidade do tema, bem como sua importância para pensamentos de distintas áreas antropológicas, sociológicas, psicológicas e políticas, por exemplo. Também se fazem presentes nele, as possibilidades e potências fenomenológicas que emanam das relações e da vida humana.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tharcizio.psi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3877-7187>.

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), jennifersantos@ufgd.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9323-0045>.

³ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), silvioparadiso@ufgd.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7248-6490>.

A etimologia e conceito de fronteira nos trazem interessantes reflexões que corroboram com as discussões aqui propostas. No Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, (Machado, 1977, p. 94) defende-se que o termo tem origem direta no latim, *fronte* (frente, testa, parte exterior, aparência, aspecto). Já no Dicionário Houaiss, fronteira é um substantivo adaptado do francês *frontière*, que remete à ideia de “algo a frente”. Interessante que fronteira está ligada à imagem, tanto de si (frente, testa), quanto do outro (o que está à frente). Fronteira então suscita a imagem do espelho, desvelando a questão de diferenças e identidades.

Este texto discute sobre a necessidade emergente de uma perspectiva psicossocial a respeito das fronteiras encontradas nas relações interculturais entre pessoas ouvintes e surdas em nosso país. A ênfase se dá a partir do marcador mais evidente que é posto como uma das fronteiras mais palpáveis, a diferença linguística. A partir deste ponto iremos identificar, analisar e discutir as repercussões nas comunidades surdas em sua parcialidade ou totalidade, assim como seus impactos sociais, psicológicos e políticos.

A relevância desta produção fundamenta-se principalmente na escassez de produções técnico-científicas a respeito da diferença cultural e linguística entre comunidade ouvinte e comunidade surda e seus impactos na qualidade de vida da pessoa surda no Brasil. Partindo de uma perspectiva antropológica e psicossocial, apresentaremos reflexões pertinentes sobre a parede invisível sem muitas portas e janelas que divide os “universos” ouvinte e surdo.

Visando construir um raciocínio inteligível sem perder de vista a profundidade imbricada ao se discutir fronteiras, começaremos discutindo o termo, utilizando Flávio Leonel Abreu da Silveira (2005) e António Sousa Ribeiro (2002) como referências para introduzir e explorar as conceituações e perspectivas acerca do tema na segunda seção. Em seguida, adentraremos o âmbito da linguagem e relações sociais entre pessoas e culturas surdas e ouvintes na terceira seção. Por fim, na seção final, iremos propor reflexões, problematizações e elucidações referentes ao tema, objetivando uma redução dessas fronteiras, como barreiras, tornando-as lugares de encontros com propostas teórico-práticas.

2. Fronteiras - limites que demarcam o outro

A noção de fronteira ou de margem, segundo Silveira (2005, p. 18), desponta como interesse de pensadores durante os séculos XVII e XVIII, ao tempo em que havia um maior interesse pelos fenômenos humanos, em destaque para as diferenças e limites entre os homens do Velho e os homens do Novo Mundo. As principais discussões se davam pelas questões sobre a existência ou inexistência de alma nos corpos de povos indígenas, afluindo nas noções de Homem, no século XVIII, e os impactos destes pensamentos a nível científico – como o Evolucionismo como ideologia no século XIX –, ao passo em que o Ocidente elaborava concepções basilares de nações com territórios demarcados e línguas distintas.

Conforme o autor, as fronteiras sempre demandam um nível relacional, enfatizado pela interação de diferenças, independentemente da distinção e conceito destas. Assim sendo, se a fronteira existe

A língua(gem) como fronteira: reflexões sobre a dinâmica sociocultural de pessoas surdas e ouvintes

é porque há uma dimensão permeável ou porosa que possibilita o trânsito, fluxo ou a interdição de elementos diversos, como pessoas, ideias, substâncias ou objetos, por exemplo. Entretanto, se essa fronteira existe de modo a permitir ou impedir o trânsito de coisas e ideias em sua linha divisória, é porque existem polaridades, talvez ambiguidades, fazendo com o que o “dentro e fora”, “interior e exterior” exista somente como expressão da diferença, que ao longo de sua linha possibilita apresentar pontos de contato com maior ou menor proximidade e interação entre estes níveis.

Este pensamento nos remete à contemporaneidade da globalização, que envolve processos de integração e interesses comuns entre as nações. No entanto, Silveira (2005, p. 19) destaca a necessidade de problematizar os limites e intenções dessas dinâmicas, considerando a heterogeneidade cultural, singularidades da sociodiversidade e jogos de poder marcados por assimetrias históricas. Correlacionando com as dinâmicas de cuidado e assistência às pessoas surdas desde os primórdios, a hegemonia ouvintista, com uma perspectiva assistencialista e paternalista, buscava “normatizar” esses indivíduos por métodos de oralização questionáveis, cirurgias invasivas insatisfatórias e confinamentos institucionais, onde a fronteira era literal.

Para tanto, o autor segue fazendo convite a reflexões sobre as visões “românticas” desse processo atual de globalização e integração interculturais, destacando que:

para além de certos multiculturalismos, de algumas abordagens pós-modernas que concebem as fronteiras como ponto de encontro entre diferenças, onde reina a empatia, numa perspectiva quase amorosa que, pateticamente, desconsidera que, para além de uma utopia conciliadora pela diferença (ainda que se proponha crítica), as fronteiras são espaços, especialmente, simbólicos, em que as diferenças e assimetrias estão bem demarcadas, estando longe de significar um enlace afetivo e uma destituição de conflitos que determinados intelectuais, por vezes, parecem desconsiderar em suas análises sobre o tema. [...] Dessa forma, é cômodo tomar o hibridismo ou o sincretismo como se ele fosse um caminho maravilhoso de convivência entre diferenças. Neste sentido, desconsideram que as pessoas, pela sua condição econômica e étnica, por estarem sujeitas a sanções e impedimentos no trânsito entre as fronteiras, nesse caso, não experimentam os “não-lugares” (Silveira, 2005, p. 23-24).

A questão levantada neste trecho é de que tais discursos e ideias ilusórias de que fronteiras representam um ponto de contato sem conflitos, destituída de “dramas sociais”, ausente de impedimentos, ainda que na busca desesperada por ressignificar a ideia de fronteiras culturais, negligenciam a realidade de coerção e violências que as fronteiras políticas exercem sobre as pessoas que ocorre na realidade. Isso abre espaço para legitimar um conservadorismo fundamentalista que desconsidera questões étnicas, de gênero, classe e inclusive de deficiências.

No que se referem às fronteiras culturais, que também são fronteiras políticas, estas são formas simbólicas nebulosas de manifestação humana, onde a alteridade se dá como valor e fundamento, visto que política de diferença se configura como uma possibilidade. Para existir a diferença é preciso que existam as margens, os limites que separam o eu do outro e que permitem que as dinâmicas entre proximidade e distância aconteçam como uma aventura do conhecimento, como também uma abertura ao diálogo, segundo Silveira (2005, p. 28).

Contudo, António Ribeiro (2002, p. 479) acrescenta que neste ponto da discussão é natural e se faz pertinente que as palavras “cultura”, “identidade” e “globalização” apareçam como dependentes semânticos, haja vista que, se uma forma de analisar os processos de identidade e produção cultural em geral é apreendê-los como produção de efeitos de fronteira, então o debate sobre estes conceitos é inevitavelmente também um debate sobre a noção de fronteira. Sob uma ótica política, uma noção de fronteira como espaço de comunicação e interação tenderá a assumir um valor crítico e emancipatório.

Ao longo da história percebemos através da literatura médica, por exemplo, a frequente atribuição de um déficit de capacidade à pessoa surda, retratando-a durante os séculos como “anormal” nas artes e na literatura, principalmente devido à ausência do que se considera uma oralização “normal” para as interações sociais. Neste ponto, é essencial compreender que o histórico de assassinatos, violências, segregações, obscurantismo e comparações entre “normal” e “anormal”, desde os primeiros séculos até o século passado, resultou na construção de um estereótipo para as pessoas com deficiência, no nosso escopo - as pessoas surdas. Um estereótipo, de acordo com o dicionário brasileiro da língua portuguesa Michaelis (2015, s.p), é “uma imagem ou ideia que categoriza algo ou alguém com base em expectativas, hábitos e generalizações falsas”. Seria, portanto, “um padrão formado por meio de ideias preconcebidas, resultado da falta de conhecimento sobre determinado assunto”. É interessante notar a dualidade de sentido que a descrição “algo que se amolda a um padrão fixo ou geral” adquire nesse argumento.

A identidade hegemônica (ouvinte) influencia a percepção do diferente, afetando a autopercepção e interações dos surdos, posicionando-os como uma identidade subalterna. Contudo, a partir da alteridade, a pessoa surda é vista como um sujeito político constituído pelas representações de sua diferença. Lígia Amaral (1998) amplia essa visão ao entender a deficiência como uma experiência social moldada por mitos, estigmas e estereótipos, além de interações hierárquicas e assistencialistas que não se alinham aos padrões sociais de corpos e performances “normais”, “saudáveis” ou “capazes”.

A identidade surda precisa ser procurada na diferença, além de uma perspectiva redutora e simplista, e também deve ser vista sob uma ótica de resistência (Perlin, 1998, p. 54). Ser surdo com “S” maiúsculo, de acordo com Harlan Lane, implica reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por indivíduos que utilizam a língua de sinais e que não se enxergam marcados por uma perda, mas sim como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física diferenciada” (Lane, 2008, p. 284).

A estrutura psicossocial, cultura e linguagem desses indivíduos, o que é hoje reconhecido como cultura surda, proporcionam condições únicas para a formação e manutenção da subjetividade e identidade das pessoas surdas. Para compreender a interação social entre esses indivíduos, é crucial considerar especialmente a noção de comunidade surda como uma comunidade linguística. Gladis Perlin (1998, p. 56) destaca que a distinção entre surdos e ouvintes surge, entre outros elementos e aspectos, da comunicação gestual-visual estabelecida pelos surdos, além da sua experiência de interação visual com o meio, que é parte essencial da diferença cultural.

No que diz respeito ao termo “comunidade surda,” este não está obrigatoriamente vinculado a um espaço geográfico, como o termo muitas vezes sugere. Em vez disso, está relacionado à criação de espaços simbólicos que facilitam a comunicação entre os indivíduos. Para os surdos, isso se refere a um grupo que pode residir em uma área específica, caracterizada por certas particularidades, mas que não está isolado; pelo contrário, coexiste com pessoas ouvintes, que formam a maioria. Para os autores surdos norte-americanos Padden e Humphries uma comunidade surda é:

um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar (Padden; Humphries, 1990, p. 5, tradução nossa).

Podemos visualizar, portanto, uma rede social que engloba principalmente pessoas surdas, mas também indivíduos ouvintes com domínio na Língua de Sinais Brasileira (Libras). O aspecto linguístico reforça a construção de uma rede de apoio entre pares, o que fomenta a manutenção de uma identidade dos seus membros, partindo de uma condição comum. É improvável que alguém que não compreenda a língua de sinais possa participar dessa rede, uma vez que é este elemento que sustenta a relação e a interação entre seus membros.

Referente ao termo “cultura”, alguns estudiosos veem a cultura de maneira unitária, enquanto outros reconhecem a existência de culturas no plural. A cultura é entendida como a herança que um grupo social transmite a seus membros por meio de convivência e aprendizagem, e cada geração contribui para sua expansão e modificação. Considerar a cultura no plural permite a existência de uma multiplicidade de grupos e manifestações diversas, ampliando o conceito de cultura. O termo “cultura”, originário do latim, está associado ao cuidado com a terra cultivada. Etimologicamente, está ligado à natureza, com significados originais como “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Isso destaca que o cultivo da linguagem e da identidade são elementos fundamentais de uma cultura, como é o caso da cultura surda.

A cultura surda tem ganhado importância nos discursos dos Surdos, sendo culturalmente produzida pelos próprios Surdos em um contexto sociopolítico, valorizando a resignificação da diferença e a apreciação da cultura e identidade surda. É essa cultura que dá significado às experiências surdas e à luta pelo direito de ser diferente, além de valorizar a língua, crenças e costumes do modo de ser surdo, narrados e protagonizados por eles mesmos (Perlin, 1998, p. 63). Portanto, a questão vai além do conceito científico, abrangendo as esferas culturais, sociais, interpessoais, subjetivas e econômicas, impactando diretamente na identidade, saúde mental, qualidade de vida e bem-estar social dessa população.

Na atual conjuntura, o processo de formação das identidades sociais e culturais é permeado por conflitos, especialmente por parte de grupos cujas identidades não são validadas socialmente e são alvo de discriminação, marginalização ou opressão por parte de setores dominantes ou elitizados da sociedade. Outro ponto crucial nessas categorizações é observar a interação e interdependência entre

as culturas surda e ouvinte, o que se manifesta como um aspecto central na construção das identidades surdas.

As identidades surdas têm como fundamento a apreensão da disparidade entre indivíduos surdos e ouvintes. Contudo, é crucial ressaltar que “os surdos descobrem a si mesmos na diferença, não na deficiência” (Perlin, 1998, p. 55). A questão reside em perceber o surdo como um ser completo e distinto do ouvinte, não como alguém deficiente, inferior ou carente de algo. É por meio da língua e da linguagem que essas identidades são forjadas e expressas. A língua de sinais é o elemento central que define a identidade e cultura surda, conforme reforça o decreto-lei nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), enquanto a língua(gem) oral é pertencente e predominante na identidade e cultura ouvinte.

Um ponto em comum entre estudiosos do pós-modernismo sobre o tema é que a identidade não é uma essência fixa; por isso, ela se constitui e depende da relação conflituosa com a alteridade. Construir a imagem do “Outro”, a partir deste ponto, requer construir uma fronteira que me separa dele, sendo *a priori* uma linha imaginária onde se projeta a noção de diferença e a partir de então se torna possível a construção e afirmação de uma identidade. Por mais difuso e errático que tenha se tornado o conceito de cultura, a confecção de fronteiras continua a ser inseparável deste conceito (Ribeiro, 2002, p. 481).

3. Línguas, pessoas e fronteiras

As assimetrias e fronteiras existem e vão continuar existindo, ao menos até o momento em que o ser humano seja capaz de compreender melhor o sentimento confuso que o toma quando tem de lidar com a relação de proximidade e distância, e tudo o que lhe implica em termos de interação com aquele que lhe é diferente. A partir deste ponto, caracterizo e restrinjo as diferenças e dinâmicas aplicadas a esse “outro” para a relação entre pessoa e cultura ouvinte diante da pessoa e cultura surda, em destaque para a dinâmica de relação social e interação comunicativa.

No livro *Sound and Sign* (1973), Schlesinger e Meadow apontam que a surdez, principalmente na infância, é muito mais do que um diagnóstico médico, mas um fenômeno cultural, já que expõe intrinsecamente, problemas sociais, emocionais, linguísticos e psicológicos. Já com as primeiras relações humanas – entre filho e mãe, por exemplo, a comunicação se mostra potencialmente difícil, distorcida e deficiente. Depois, isso se multiplica entre as relações familiares (irmãos, avós, tios, primos), educacionais (professores e colegas de turma) e sociais (amigos, igreja, profissionais como médicos, policiais, etc.). Logo, vivenciando um mundo que não se adapta às suas necessidades, a pessoa surda é convencida a passar de um mundo perceptivo para um mundo conceitual (Sacks, 1989, p. 35). Esse trânsito entre esses mundos, inevitavelmente é atravessado por fronteiras.

De acordo com os últimos dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2020), 5% da população brasileira têm algum grau severo de surdez, sendo um pouco mais de 10 milhões de pessoas. Deste grupo, quase 3 milhões não ouvem absolutamente nada. Esta parcela da sociedade é privada, dentro de um universo cultural/linguístico ouvinte, de várias possibilidades que dificultam

A língua(gem) como fronteira: reflexões sobre a dinâmica sociocultural de pessoas surdas e ouvintes

seu acesso à escolarização básica, a manifestações artísticas, mobilidade urbana e, até mesmo, à saúde pública.

O surdo é o sujeito que se identifica enquanto tal, como exposto anteriormente, apreendendo o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua de sinais e da língua oficial do país. A legislação brasileira considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras - Língua Brasileira de Sinais (Levino *et al.*, 2013, p. 293).

Durante anos no século passado as fronteiras foram bem estabelecidas por pessoas ouvintes (em destaque para a área e profissionais da saúde) por diferentes meios e vertentes: de um lado cirurgias, exercícios clínicos, exames de reabilitação, aparelhos, horas e horas de terapia, proibição de quaisquer tipos de gesticulação e a desvalorização da língua de sinais; de outro, o uso (até então proibido) da língua de sinais, a valorização da comunicação gestual, o orgulho surdo e a possibilidade de reconhecimento linguístico (Nogueira *et al.*, 2016, p. 3).

Isso é importante para entender que ao reconhecer a existência da fronteira entre surdos e ouvintes, também é importante reconhecer que a comunicação é o que fundamenta as estruturas desse espaço intersticial.

Dentro da comunidade surda, desenvolve-se a cultura surda que abrange os costumes, hábitos, piadas e histórias que são compartilhadas e transmitidas às gerações seguintes. Ela é construída no contato do surdo com os outros surdos, [...], *pelo uso de LIBRAS [...]. Essa cultura é expressa através de símbolos, basicamente visuais, cuja maior representação é a Língua de Sinais.* (Marconcin, 2013, p. 2. Grifo nosso).

Paralelamente, faz-se necessário reforçar que a fronteira é sentida e manifesta em uma dimensão polissêmica (Ribeiro, 2002, p. 483), ou seja, atravessando e se fazendo presente nas áreas política, cultural, econômica, epidemiológica, geográfica, epistemológica e demográfica, por exemplo. Essas fronteiras também afetam todo o contexto da vida da pessoa surda, construindo um espectro de vulnerabilidade social, como aponta o Censo de 2000 (IBGE, 2000) onde se afirma a permanência das desigualdades em relação às pessoas com deficiências, que têm taxas de escolarização, ocupação e rendimento menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas.

Anchieta (2020, p. 12) revela que a exclusão dessa população, manifesta em alienação social, por falta de reconhecimento e referência e afastamento de amigos e familiares devido ao abismo linguístico, por exemplo, sendo um dos principais agentes do adoecimento psíquico de pessoas surdas. Em se tratando do contexto, convívio e relação primária com os familiares e amigos (ouvintes e surdos), que deveriam atuar como principal rede de apoio, muitas vezes atuam (por desconhecimento ou questões socioafetivas) não possibilitando uma percepção positiva e funcional de pertencimento a uma classe, grupo social e identidade familiar, abrindo espaço para sentimentos de desvalia e sintomas que podem levar a transtornos depressivos ou ansiosos.

Há variados casos em que os preconceitos compartilhados pela sociedade também atingem esses sujeitos em seus lares, onde a própria família comunga dessas concepções negativas, desfavorecendo emocionalmente o sujeito (Maia, 2006, 2009). Tais problemáticas em seus diversos contextos sociais demonstram que esses indivíduos estão mais suscetíveis a um alto risco de suicídio em comparação a sociedade de modo geral (Anchieta, 2020, p. 4). Turner *et al.* (2007), Critchfield, Morrison e Quinn (1987) apontam que esta comunidade não apresenta somente riscos maiores ao suicídio, mas também a depressão e automutilação.

A língua, a linguagem e a comunicação são fatores essenciais para que as interações sociais e relações interpessoais ocorram. E diante de tais premissas, os equipamentos sociais disponíveis são poucos para atender demandas de pessoas com deficiência, que precisam de um amparo especial. A problemática na vivência pária deste grupo se dá no obstáculo comunicativo, como reforçam Chaveiro, Barbosa e Porto (2010, p. 461), o que provoca um entrave ao avanço cognitivo, social e emocional desta população. Dado que a condição de deficiência auditiva ou surdez muitas vezes esbarra na realidade prática da independência no cotidiano, as pessoas com deficiência e surdas têm se mobilizado para garantir a acessibilidade aos bens e serviços oferecidos pelo Estado e sociedade em geral, com o objetivo de assegurar sua autonomia e plena cidadania. Deste modo, o desafio predominante é (sobre)viver em um mundo que não foi projetado considerando suas necessidades.

Estudiosos do tema salientam que a falta de conhecimento e/ou não fluência em Libras em seus ambientes cotidianos acarretam em restrições no diálogo e/ou nas orientações, conseqüentemente no aumento das questões e necessidades dos surdos sobre suas condições identitárias, médicas e psicossociais (Bisol, 2008; Lebedeff, 2010; Ribeiro, Viana, 2011). Marin e Góes (2006, p. 241), adicionalmente, reforçam que esta barreira é claramente percebida no contato com profissionais da saúde, principalmente na limitação da autonomia e redução da privacidade, dada a necessidade de acompanhamento em consultas e avaliações, sofrendo interferência na mediação das informações.

A língua(gem) frequentemente serve como fronteira e obstáculo no dia a dia de muitas pessoas surdas, exemplificado por situações comuns como solicitar atendimento em um banco, farmácia ou escritório. As pessoas surdas utilizam várias estratégias para buscar uma comunicação minimamente efetiva, incluindo gestos/mímica, leitura labial, língua portuguesa escrita, oralização, alfabeto manual, figuras/desenhos, recursos tecnológicos e implante coclear (NOGUEIRA, *et al.*, 2016, p. 7). Refletindo sobre essas formas de comunicação, que não são sua língua materna (Libras), percebe-se como essas barreiras interculturais são impostas e perpetuadas pela falta de interesse e incentivo da população ouvinte em aprender Libras, mesmo que em nível básico.

Tostes (2018, p. 88) nos traz que, os surdos apresentam o desejo de se comunicar, ser escutados e, não menos importante, ser atendidos na sua língua. Ainda é importante salientar que profissionais da saúde e assistência social deveriam trabalhar com o “ser surdo”, compreendendo e auxiliando o surdo a ir além da deficiência biológica aparente. Sendo assim, entende-se que, para receber o surdo ou deficiente auditivo no contexto terapêutico é necessário que o psicólogo esteja ciente de sua

A língua(gem) como fronteira: reflexões sobre a dinâmica sociocultural de pessoas surdas e ouvintes

realidade social, linguística e emocional, e não apenas preocupado com a sua condição biológica e cognitiva, por exemplo.

O “ser surdo” diz respeito não só a sua identidade, mas também à sua cultura surda. Cultura pode ser encarada como medidor simbólico que torna a vida em comunidade possível. Por essa perspectiva, se expressa através de linguagem, juízos de valor, arte, motivações, gerando a ordem do grupo, com a criação de códigos, formas de organização e representação. Logo, a cultura surda é resultado das interações dos surdos com o meio em que vivem, as possibilidades de interpretar o mundo, de ser e viver nele, constituindo um complexo campo de produções culturais: língua de sinais, identidades, pedagogia, política, leis, artes, etc (Levino *et al.*, 2013).

4. Fronteira como espaço de coexistência entre pessoa surda e a pessoa ouvinte

Podemos observar que a língua(gem) é uma das fronteiras mais evidentes e vivenciada pela comunidade surda, assim como a identidade imposta de ser diferente no aspecto fisiológico e ser encarado como inferior aos olhos de pessoas ouvintes. Pode-se notar também a fronteira negativa no aspecto sociocultural por (con)viver à margem de um “universo” despreparado para atender às suas necessidades e lidar com suas características.

No que se refere às experiências dos surdos, especialmente em relação à cultura e linguagem, esses indivíduos vivem em uma sociedade bicultural, onde há uma fronteira entre a língua falada e a língua sinalizada, formando uma comunidade linguística minoritária. Ser surdo implica um bilinguismo específico e uma constante navegação entre inclusão e exclusão. A modalidade linguística usada pelos surdos limita as oportunidades de estabelecer relações afetivas bem-sucedidas em uma sociedade que perpetua a hegemonia ouvintista. Eles enfrentam desafios para uma comunicação plena e eficaz com ouvintes, mas esses obstáculos podem ser mitigados pelo uso de recursos tecnológicos.

É notório que o atual cenário vem apresentando mudanças e que a comunidade surda tem aproveitado os espaços para atingir maior visibilidade, porém, há muito que se discutir e melhorar para alcançarmos o patamar em que os direitos básicos cívicos desta parcela da população sejam respeitados e cumpridos de modo eficaz e satisfatório.

Este texto não pretende apresentar sugestões de resolução ou políticas inovadoras para sanar estas problemáticas em suas diferentes esferas de complexidade. Entretanto, podemos compartilhar possibilidades de visualizar e vislumbrar potências a partir das próprias fronteiras que já estão postas. Como seria possível incluir, compreender, contribuir, compartilhar e cuidar na diferença? Como apresentar, ressignificar e aproximar pessoas ouvintes e surdas em prol de uma sociedade funcional, ética, inclusiva e democrática? Como permitir o acesso pleno e estimular a autonomia de pessoas surdas nos mais diferentes setores de dispositivos e repartições públicas e em redes sociais? Como incentivar a aquisição e difusão da Libras entre pessoas ouvintes? Esses são alguns dos questionamentos que pretendemos evocar e compartilhar a partir das análises apresentadas.

Contudo, podemos pensar em cenários positivos e possíveis em um futuro não tão distante, projetando um trânsito de informações e experiências entre os lados destas fronteiras. É possível imaginar este processo como em uma fronteira flexível, porosa e permeável, como a de uma célula, onde há uma troca intermitente de substâncias, porém respeitando os limites espaciais, funções e necessidades de ambos, visando uma autorregulação.

Uma destas possibilidades pode ser utilizar dos meios digitais, em que inclusive a comunidade surda está inserida, para trazer maior visibilidade, intercâmbio dando visão às realidades, necessidades e potências desta população, por meio de páginas em redes sociais ou perfis que compartilhem sua realidade cotidiana, por exemplo. Utilizar as redes sociais como um espaço para informar, educar, discutir e fomentar debates pertinentes para ambos os públicos, aumentando a rede de apoio e alcance às mobilizações, diminuindo a repercussão de notícias falsas, percepções distorcidas sobre deficiência e surdez, amplificar o bilinguismo por parte dos ouvintes, por exemplo. O uso de recursos tecnológicos, como computadores, celulares e aplicativos, facilita as interações entre surdos e ouvintes, permitindo que os surdos se insiram no mundo virtual sem que sua surdez seja o foco principal. Este pode ser um primeiro passo para utilizar a porosidade de algumas fronteiras a favor do progresso social.

Para que profissionais da educação e saúde se tornem agentes de mudança, é fundamental reavaliar e melhorar sua formação e capacitação contínua, promovendo práticas humanas, éticas e inclusivas. Embora a educação, especialmente em licenciaturas, tenha avançado no ensino de Libras, ainda faltam oportunidades que integrem elementos sociopolíticos e cultura surda, visando uma atuação mais eficaz e impactante.

Para crianças e adolescentes surdos no ensino regular, é necessário criar estratégias afirmativas que valorizem sua identidade e cultura, reduzindo disparidades e promovendo diversidade. Reformular a formação de professores do ensino básico para uma educação inclusiva é crucial, rompendo com modelos antiquados e paternalistas. Isso inclui a utilização de produções de grupos surdos para validar a identidade dos alunos e promover sua formação cidadã. Recursos como literatura surda, discussões sobre línguas oral e sinalizada, e experiências sociais são essenciais para além da inclusão escolar, gerando impacto positivo no contexto social.

Na área da saúde há uma considerável negligência quanto às pautas e práticas de inclusão na formação de profissionais de diferentes segmentos, desde a graduação à formação continuada. Muitas discussões e renovações se fazem necessárias no campo da Psicologia e Medicina, por exemplo, para discussões voltadas à realidade social, vulnerabilidades, as necessidades e potências da comunidade surda nos territórios. Estas colocações são reforçadas pela baixa produção acadêmico-científica, poucos eventos e extensões com a temática, além de falta de incentivo à formação bilíngue destes profissionais, seja na graduação, pós-graduação ou formação continuada.

A comunicação de técnicos e profissionais da saúde com o paciente representa o veículo principal para obtenção de informações, construção de vínculos com o paciente e familiares, bem como adesão aos tratamentos. Para que haja uma comunicação eficaz entre estes e uma pessoa surda é essencial se

A língua(gem) como fronteira: reflexões sobre a dinâmica sociocultural de pessoas surdas e ouvintes

pensar em medidas práticas cabíveis para facilitar a linguagem, evitando barreiras (Ramos; Almeida, 2017, p. 122). De acordo com Souza e Porrozzi (2009, p. 44) tal capacitação se concretizaria quando houvesse cursos de Libras implementados como política inclusiva e de integração, principalmente voltados à aplicabilidade prática de rotinas técnicas, para que os profissionais de tais áreas adquiram o entendimento necessário para o manejo atendimento destas pessoas em seus contextos de exercício profissional diário. Evidencia-se, portanto, a relevância de uma disciplina curricular que utilize metodologia ativa e aulas de laboratório, permitindo a construção de relações profissionais-paciente. Essa abordagem estimula e desenvolve competências como pensamento crítico-reflexivo, proatividade, autonomia, e capacidades cognitivas, afetivas e comunicativas. Além disso, reforça a habilidade de resolução de problemas e desperta o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a língua, promovendo uma formação especializada e continuada. Isso contribui para assegurar uma prática inclusiva e garante os direitos da comunidade surda, fazendo-se cumprir de modo efetivo as legislações correspondentes.

Independente de profissões ou papéis sociais determinados é preciso expandir e trazer à tona estas e demais questões presentes no cotidiano da comunidade surda em nosso território. É importante enfatizar o protagonismo destas pessoas e a repercussão através dos demais agentes sociais para fomentar uma mudança significativa em nossa realidade nacional e regional, evidenciando e rompendo o comodismo e posturas capacitistas. Uma vez que não basta abordar formações identitárias de forma isolada, torna-se necessário considerar as influências, interferências e interrupções que permeiam as diversas fronteiras, forjando a dinâmica intersubjetiva a fim de garantir espaços de reconhecimento de direitos e de cidadania plena. O incentivo à revisão e à construção de novas tecnologias, currículos, conselhos, códigos de ética, protocolos, métodos de ensino-aprendizagem, métodos de captação e capacitação de pessoas ouvintes em Libras, como acionar empresas ou ONGs que disponibilizam serviços de tradução simultânea, cursos de capacitação ou mesmo grupos para atualizar as leituras de práticas inclusivas e afirmativas que ocorrem no exterior, por exemplo, serão sempre necessários para sustentar a força motriz deste grande projeto sociopolítico.

Entretanto, é relevante enfatizar que para obter resultados palpáveis e eficazes se faz necessário a compreensão de ser um trabalho compartilhado e organizado entre comunidades surdas, profissionais e técnicos que transitam entre estas culturas e comunidade ouvinte, prezando por um grande fluxo de trocas, informações, orientações, políticas e possibilidades de aproximação e partilha, tornando a fronteira um portal transitável para uma renovação e reconstrução sócio-político-cultural.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, 1998. pp. 11-30. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3183948&forceview=1>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ANCHIETA, E. V. B. Suicídio e Surdez: A saúde mental não acessível. In: *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 6, n. 6, pp. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/108>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BISOL, C. A. *Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade*. Tese de doutorado. UFRGS, RS. 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14290/000655768.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto 5.626*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431/publicacao/15727237>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C. et al. Atendimento à pessoa surda que utiliza a língua de sinais, na perspectiva do profissional da saúde. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 639-645, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/20359>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CRITCHFIELD, A.B., MORRISON, F., QUINN, W.M. Suicide intervention with hearing impaired adolescents. In: ANDERSON, G.B.; WATSON, D. (ed.). *Innovations in the habilitation and rehabilitation of Deaf adolescents*. Selected proceedings of the second national conference on the habilitation and rehabilitation of Deaf Adolescents. Arkansas: American Deafness and Rehabilitation Association; 1987. pp. 187-20

ESTEREÓTIPO. In: *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis* [online]. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estereotipo#:~:text=6%20fig%20Imagem%2C%20ideia%20que,%20chav%3%A3o%2C%20lugar%2Dcomum>. Acesso em: 12 jun. 2024

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNADC). Rio de Janeiro: 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico Brasileiro 2000*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

LANE, H. Do deaf people have a disability? In: -DIRKSEN, H; BAUMAN, L. (org.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota. 2008. pp. 277-292

LEBEDEFF, T. B. Surdez e Sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação In: *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anpedsul*, v.8, 2010. pp. 1-17 Disponível em: <https://docplayer.com.br/13124540-Surdez-e-sexualidade-uma-discussao-sobre-a-necessidade-de-empoderamento-linguistico-e-acesso-a-informacao-tatiana-bolivar-lebedeff-ufpel.html> Acesso em: 01 mar. 2023.

LEVINO, D.A. et al. Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 37, n. 2, 2013. pp. 291-297. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/gYMdRfj44CZ9WfWS5MKyXk/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MACHADO, J. P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Livros Horizonte: Lisboa, 1977.

A língua(gem) como fronteira: reflexões sobre a dinâmica sociocultural de pessoas surdas e ouvintes

MAIA, A.C.B. *Inclusão e Sexualidade: análise de questões afetivo-sexuais em pessoas com deficiência física. Relatório de pesquisa Pós-Doutorado. Núcleo da Sexualidade Humana - NUSEX. Unesp, 2009.*

MAIA, A.C.B. *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MARCONCIN, L. I. do P. et al. O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior *In: Ensaios Pedagógicos - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades*, 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MARIN, M. C., GOES, R. A. Experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. *In: Caderno CEDES*, 26(69), 231-249, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hVTsHdNJzYcWS6wcdSPCxJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

NOGUEIRA, F.S. et al. Disciplina de libras nos cursos da saúde: acessibilidade e estratégias de comunicação para os sujeitos surdos. *In: Anais do 7º congresso brasileiro de educação especial*. Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/disciplina-de-libras-nos-cursos-da-saude--acessibilidade-e-estrategias-decomunicacao-para-os-sujeitos-surdos>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in América: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RAMOS, T.S.; ALMEIDA, M.A.P.T. A Importância do ensino de Libras: Relevância para Profissionais de Saúde. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, janeiro de 2017, v. 10, n. 33, pp. 116-126. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i33.606>. Acesso em: 01 mar. 2023.

RIBEIRO, A. S. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. *In: SOUZA SANTOS, Boaventura de (org.). A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 475-497.

RIBEIRO, K; VIANNA, C. P. *Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo*. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-102643/pt-br.php>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura T. Motta, São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SCHLESINGER, H. S.; MEADOW, K. P. *Sound and Sign, Childhood Deafness and Mental Health*. University of California Press, 1973.

SILVEIRA, F.L. A. As complexidades da noção de fronteira, algumas reflexões. *Caderno Pós Ciências Sociais - São Luís*, v. 2, n. 3, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/223>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, M.; PORROZZI, R. Ensino de libras para os profissionais de saúde: uma necessidade premente. *Rev. Práxis*, v.1, n.2, p.43-6, 2009. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/1119/1007>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TOSTES, R. S, *A atuação de psicólogo bilingue no atendimento terapêutico à pessoa surda*. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TURNER et al. Suicide in deaf populations: a literature review. *Journal List. Ann Gen Psychiatry*. v.6. [S.l], 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2093933/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS E RESISTÊNCIA EM DELEUZE E GUATARRI

BILINGUAL EDUCATION OF DEAF PEOPLE AND RESISTANCE IN DELEUZE AND GUATARRI

Daniane Pereira¹

Wolney Gomes Almeida²

RESUMO

Esse texto visa discutir a educação bilíngue de pessoas surdas e sua resistência político-lingüística, estabelecendo conexão entre a filosofia francesa, utilizando as ideias de Deleuze e Guatarri, no que diz respeito à ação conceitual e criativa da filosofia da diferença, através de pesquisa bibliográfica. Discussão relevante para a inclusão e valorização da diversidade lingüística e cultural. No contexto da educação bilíngue de pessoas surdas, a resistência refere-se ao movimento e à luta para garantir o reconhecimento e a valorização da língua de sinais nas instituições educacionais. Historicamente, as pessoas surdas enfrentaram discriminação e marginalização na sociedade, e isso se refletiu também no campo da educação. A resistência surge como uma resposta a essas formas de exclusão e opressão. Os sujeitos surdos têm lutado por seus direitos lingüísticos e educacionais, reivindicando o reconhecimento e o uso da língua de sinais como um direito fundamental. A resistência busca desafiar as práticas educacionais que priorizam a oralização e desconsideram a língua de sinais como meio de comunicação efetivo para as pessoas surdas. Busca garantir o acesso à educação inclusiva, que valorize a cultura surda, proporcione aquisição plena da língua de sinais e promova o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes surdos. Ao enfrentar as barreiras e desafios impostos pelo sistema educacional, a resistência tem como objetivo superar a visão deficitária da surdez, que considera a surdez como uma deficiência a ser corrigida, e reconhecer a língua de sinais como uma língua legítima e apropriada para a comunicação e o aprendizado das pessoas surdas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue. Filosofia da diferença. Língua de Sinais Brasileira. Pessoa surda. Resistência.

ABSTRACT

This text aims to discuss the bilingual education of deaf people and their political-linguistic resistance, establishing a connection between French philosophy, using the ideas of Deleuze and Guatarri, with regard to the conceptual and creative action of the philosophy of difference, through bibliographical research. Relevant discussion for the inclusion and appreciation of linguistic and cultural diversity. In the context of bilingual education for deaf people, resistance refers to the movement and struggle to ensure the recognition and appreciation of sign language in educational institutions. Historically, deaf people have faced discrimination and marginalization in society, and this has also been reflected in the field of education. Resistance emerges as a response to these forms of exclusion and oppression. Deaf subjects have been fighting for their linguistic and educational rights, claiming the recognition and use of sign language as a fundamental right. Resistance seeks to challenge educational practices that prioritize oralization and disregard sign language as an effective means of communication for deaf people. It seeks to ensure access to inclusive education that values deaf culture, provides full acquisition of sign language and promotes the academic and socio-emotional development of

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), daniane.pereira@ufsb.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5594-3063>.

² Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), wgalmeida@uesc.br, <https://orcid.org/0000-0003-1454-8213>.

deaf students. By facing the barriers and challenges imposed by the educational system, the resistance aims to overcome the deficient view of deafness, which considers deafness as a disability to be corrected, and to recognize sign language as a legitimate and appropriate language for communication and the learning of deaf people.

KEYWORDS: Bilingual education. Philosophy of difference. Brazilian Sign Language. Resistance. Deaf.

1. Introdução

A educação bilíngue de pessoas surdas e as suas resistências são temas relevantes e complexos para discussão. A intersecção discursiva entre os conceitos sociológicos no campo da Educação e da Diferença e as percepções filosóficas de Deleuze e Guattari (1995), exploraram questões de poder, subjetividade e resistência em suas obras. De acordo com eles, a sociedade é marcada por relações de poder que moldam e limitam a forma como nos relacionamos com o mundo. Nesse sentido, a educação bilíngue de pessoas surdas se torna um campo de resistência, uma vez que desafia os padrões estabelecidos pela sociedade ouvinte, que muitas vezes privilegia a modalidade oral da língua e desconsidera as especificidades da comunidade surda.

A educação bilíngue para pessoas surdas se baseia no reconhecimento e no respeito à língua de sinais como primeira língua desses indivíduos. A língua de sinais é uma língua natural e completa, com estrutura gramatical própria, expressividade e capacidade de comunicação plena. Por muito tempo, a educação de pessoas surdas foi baseada em abordagens que visavam a oralização e a proibição da língua de sinais, o que resultava em exclusão e dificuldades de aprendizado.

No entanto, com o reconhecimento da língua de sinais como língua legítima e o avanço dos estudos sobre a educação de pessoas surdas, a abordagem bilíngue passou a ser defendida como a mais adequada. Essa abordagem propõe o ensino da língua de sinais desde a mais tenra idade, permitindo que as crianças surdas desenvolvam plenamente sua capacidade de comunicação e adquiram conhecimentos acadêmicos em sua língua materna. A educação bilíngue para indivíduos surdos propõe o ensino simultâneo de uma língua de sinais, como a Língua de Sinais Brasileira (LSB) ou Libras (Língua Brasileira de Sinais), e da língua oral majoritária na forma escrita, como a Língua Portuguesa (LP). Essa abordagem reconhece a importância da língua de sinais como meio de comunicação natural e fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos surdos. Além disso, a educação bilíngue busca superar as barreiras linguísticas e proporcionar uma educação inclusiva e igualitária.

Pesquisas e experiências práticas têm demonstrado que a educação bilíngue promove o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das pessoas surdas. Além disso, a educação bilíngue respeita a identidade cultural e linguística desses indivíduos, fortalecendo sua autoestima e promovendo uma inclusão mais efetiva na sociedade.

No contexto da educação bilíngue de pessoas surdas, a resistência refere-se ao movimento e à luta para garantir o reconhecimento e a valorização da língua de sinais nas instituições educacionais. Surge quando a comunidade surda e os defensores da educação bilíngue se opõem às políticas e práticas

que negam a diversidade linguística e impõem a exclusão dos indivíduos surdos. A resistência pode se manifestar em diversos níveis, desde a mobilização de movimentos sociais e a luta por políticas públicas inclusivas até a valorização da identidade surda e o reconhecimento da língua de sinais como língua legítima. Historicamente, as pessoas surdas enfrentaram discriminação e marginalização na sociedade, e isso se refletiu também no campo da educação.

A resistência surge como uma resposta a essas formas de exclusão e opressão. Os sujeitos surdos têm lutado por seus direitos linguísticos e educacionais, reivindicando o reconhecimento e o uso da língua de sinais como um direito fundamental. Esta resistência busca desafiar as práticas educacionais que priorizam a oralização e desconsideram a língua de sinais como meio de comunicação efetivo para as pessoas surdas.

A luta pela educação bilíngue nas instituições educacionais inclui a demanda pelo ensino da língua de sinais como primeira língua e a promoção do bilinguismo, combinando a língua de sinais com a língua majoritária do país em que a pessoa surda vive. A resistência busca garantir o acesso à educação inclusiva, que valorize a cultura surda, proporcione a aquisição plena da língua de sinais e promova o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes surdos.

Deleuze e Guattari (1995) também abordaram a noção de desterritorialização, que pode ser aplicada à educação bilíngue de pessoas surdas. A desterritorialização implica na desestabilização das estruturas dominantes e na abertura para novas possibilidades de aprendizagem e expressão. Nesse sentido, a educação bilíngue de pessoas surdas desafia a territorialização da educação oralista e audista, que coloca a língua falada como única forma válida de comunicação, e abre caminho para uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade linguística.

Em suma, a discussão sobre a educação bilíngue de pessoas surdas e resistência, à luz das ideias de Deleuze e Guattari, destaca a importância de reconhecer e valorizar a língua de sinais, promover uma educação inclusiva e lutar contra as estruturas de poder que excluem e marginalizam os surdos. Essa reflexão nos convida a repensar nossos padrões educacionais e buscar práticas que promovam a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade linguística e cultural.

Ao enfrentar as barreiras e desafios impostos pelo sistema educacional, a resistência tem como objetivo superar a visão deficitária da surdez, que considera a surdez como uma deficiência a ser corrigida, e reconhecer a língua de sinais como uma língua legítima e apropriada para a comunicação e o aprendizado das pessoas surdas.

2. Referencial teórico

2.1. Cartografia

Spinoza (2009) desenvolve uma ética baseada na compreensão adequada da natureza das coisas. Ele argumenta que, ao entendermos corretamente as causas e os efeitos que governam o mundo, podemos alcançar a liberdade e a felicidade. Uma conexão interessante entre Spinoza (2009) e a cartografia pode ser feita considerando-se o conceito de afetos. Spinoza descreve os afetos

como as paixões e emoções que afetam os seres humanos. Ele argumenta que, ao compreendermos adequadamente as causas desses afetos, podemos superar as paixões tristes e alcançar uma vida mais afetiva. Segundo o autor, o corpo interage com o universo ao influenciá-lo e ao ser influenciado por ele. Somos constituídos não apenas por racionalidade, mas também por emoções e sentimentos. A razão não possui supremacia sobre o corpo, e o corpo não domina a razão; eles não têm uma relação de causa e efeito. Spinoza (2009) defende uma perspectiva monista, na qual mente e corpo são elementos inseparáveis, formando uma única entidade. Nessa visão, não há um poder hierárquico entre eles, e o conhecimento da razão e dos afetos não é fundamentalmente diferente.

O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor. O corpo humano pode sofrer muitas mudanças, sem deixar, entretanto, de preservar as impressões ou traços dos objetos e, conseqüentemente, as mesmas das imagens das coisas. (Spinoza, 2009, p. 99)

Sua perspectiva geral sobre a natureza, a compreensão adequada e os afetos pode ser relacionada aos princípios subjacentes à cartografia. As informações mudam o tempo todo, mas, nos permite uma organização no caos, tendo em vista que é formado por afetos e os afetos são subjetivos. Cartografia é acompanhar processos.

A relação entre a cartografia de Spinoza (2009) e a educação de pessoas surdas pode ser estabelecida considerando algumas das ideias e conceitos presentes no pensamento do filósofo. Ele foi um importante pensador do século XVII, conhecido por suas contribuições para a filosofia, ética e política. Sua abordagem pode ser aplicada à educação de pessoas surdas de maneiras que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral desses indivíduos. Algumas conexões:

A afirmação da igualdade e dignidade: Spinoza (2009) defendia a igualdade intrínseca de todos os seres humanos. Ao aplicar esse princípio na educação de pessoas surdas, significa reconhecer a igualdade de valor e a dignidade desses indivíduos, oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento plenos.

A potência e a ação: O autor considerava que cada ser possui uma potência inerente para agir e se desenvolver. No contexto da educação de pessoas surdas, isso significa reconhecer o potencial desses indivíduos para aprender, se comunicar e se expressar, e proporcionar os recursos e as estratégias necessárias para que eles possam exercer sua agência educacional.

O corpo e a expressão: Ele destacava a importância do corpo como meio de expressão e conhecimento. Na educação de pessoas surdas, isso pode ser relacionado com a valorização da linguagem de sinais e de outros recursos visuais e gestuais como formas de comunicação e expressão plenas. Reconhecer a importância do corpo e da expressão visual amplia as possibilidades de interação e aprendizado.

A potência da multidão: Afirmava que a colaboração e o convívio em comunidade potencializam a ação e o desenvolvimento humano. Na educação de pessoas surdas, isso pode ser aplicado ao incentivar a formação de comunidades de aprendizado inclusivas, onde sejam valorizadas as diferentes perspectivas e experiências dos sujeitos surdos, promovendo um ambiente enriquecedor para todos.

A ética da alegria: Enfatizava a busca pela alegria como um caminho para a realização humana. Na educação de pessoas surdas, isso implica em criar ambientes de aprendizado positivos e inclusivos, onde a alegria seja valorizada e cultivada. Reconhecer e celebrar as conquistas e potencialidades dos estudantes surdos contribui para sua autoestima e motivação.

Essas são algumas conexões entre a cartografia de Spinoza (2009) e a educação de pessoas surdas. É importante ressaltar que cada pessoa surda é única, e a abordagem educacional deve considerar suas necessidades individuais e a diversidade dentro dessa comunidade.

2.2. Mecanismos contra o Estado e a educação de pessoas surdas

Deleuze e Guatarri (1995), trazem a ideia de formação de corpo como máquina. Por exemplo, boca como máquina de comer. Segundo Spinoza (2009), a subjetividade é essa conexão entre as máquinas. Junção do externo e interno. Daí o corpo ser um fio condutor. Afeto é como as coisas vão se afetando. A potência de um corpo está ligada à medida do seu potencial para ser afetado; em outras palavras, a capacidade de afetar de um corpo está diretamente ligada à extensão em que pode ser afetado por outro corpo. Essa conexão cria um ciclo de influência mútua, onde um não pode operar sem o outro, revelando uma interdependência entre ambos os poderes. O evento resultante desta interação com as máquinas.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995), a atividade do guerreiro só tem função porque é exterior ao aparelho de Estado, mas, produz ações no aparelho de Estado. Os autores discutem sobre a sociedade e o Estado e relacionam estes à ideia da máquina de guerra e Estado. Ideia de que a sociedade não busca formação de Estados. A formação de uma sociedade não leva à formação de um Estado e que, na realidade, algumas sociedades ditas primitivas se colocam contrárias à formação do Estado. Apontam que:

- o Estado conserva: o Estado tem a função de manter as coisas como estão. De fixar. Deleuze e Guatarri (1995) vão dizer que é isso que a sociedade tenta evitar.
- homem de Estado x chefe: a sociedade tenta impedir o surgimento de um homem de Estado e o poder que ele exerce na construção social e se envolvem com a figura do chefe, que não é investido de poder e se organiza pelo prestígio social.
- guerra: um instrumento que pode impedir que o chefe se torne homem de Estado, impedindo que o Estado surja.
- Estado contra a guerra x a guerra contra o Estado: o Estado evita a guerra, mas, a própria guerra vai contra o Estado. Figura do homem de guerra, do guerreiro, que apesar de seus feitos, não se torna um homem de Estado. Permanece um guerreiro. Não almeja o poder.

Assim, grupos minoritários surgem como exemplo de chefes.

Se existem modelos de organização sem a formação do Estado (ex. bandos nômades), por que ele acontece? O que faz com que ele ocorra? Vontade de submissão? Servidão voluntária? Nietzsche (1998) tem ideia da submissão como algo não natural. Para ele, servir é contrário à natureza humana.

Para Spinoza (2009), o corpo busca felicidade, o aumento de potência. O Estado é o oposto da liberdade.

De acordo com Foucault (1984), a formação do Estado ocorre via processo de subjetivação, na construção do sujeito. Por nascer na lógica do Estado, deseja esta servidão voluntária. Segundo o pensamento de Deleuze e Guattari (1995) e Foucault (1984), podemos refletir sobre a servidão como aquilo que aprisiona nossa capacidade de agir e conceber novas maneiras de viver plenamente. Isso significa que a servidão atua como uma força que subjuga nossa potencialidade para criar e transformar a vida, limitando nossas possibilidades de expressão e inovação.

Deleuze e Guattari (1995) oferecem críticas importantes à figura do chefe de Estado. Para eles, o chefe de Estado representa uma manifestação do poder estatal que visa a centralização e a codificação do poder em uma única figura, geralmente associada a uma estrutura hierárquica de controle. A figura do chefe de Estado, segundo os autores, está ligada ao conceito de “máquina de poder”, que é um dispositivo que organiza, direciona e mantém o funcionamento do Estado e suas instituições. Essa máquina de poder é vista como uma força repressiva que busca controlar os fluxos sociais, restringir as multiplicidades e impor uma ordem normativa que favorece os interesses dominantes.

Eles argumentam que o chefe de Estado personifica uma forma de poder que busca a territorialização, ou seja, a imposição de limites e fronteiras que separam e distinguem o interior do exterior, o governante dos governados. Essa territorialização é vista como uma estratégia de controle que visa a homogeneizar e normalizar as populações, impondo identidades fixas e definidas.

Além disso, Deleuze e Guattari (1995) criticam a personalização do poder representada pelo chefe de Estado, argumentando que ela tende a obscurecer as relações de poder mais difusas e sutis que operam nas sociedades. Ao concentrar o poder em uma única figura, as dinâmicas de dominação e subordinação são simplificadas e dissimuladas, dificultando a compreensão das verdadeiras estruturas de poder que operam nas sociedades contemporâneas.

Em vez de uma figura centralizada e hierárquica como o chefe de Estado, os autores propõem a criação de novas formas de organização política baseadas na descentralização do poder, na multiplicidade de vozes e na horizontalidade das relações sociais. Eles defendem a emergência de movimentos sociais e práticas políticas que desafiam as estruturas de poder existentes e buscam criar espaços de liberdade, autonomia e experimentação política.

Pensemos no exemplo do professor como figura do chefe de Estado, que quando se propõe a algo diferente, aprendizagem em bando (aprendizagem ativa; sujeito-ação), suas ideias são ditas como anarquismo. É questionado pelos alunos, para que se comporte como professor tradicional, a figura que centraliza o poder, o conhecimento, o que faz com que a máquina se mantenha.

Em outro exemplo, temos a maioria dos professores, que tendem a separar os grupos para dispersar o chefe, demonstrando o incômodo pelo surgimento de bandos e mecanismos de controle.

Máquina de guerra age contra o Estado. Educação em bando seria uma máquina de guerra? Fica a potência dos bandos.

Deleuze e Guattari (1995) abordam a relação entre poder, política e resistência. Embora seu trabalho não trate especificamente da educação de surdos, alguns conceitos apresentados por eles podem ser aplicados a esse contexto de maneira interessante. Uma das ideias centrais é a noção de que as estruturas de poder são combatidas por meio de «máquinas de guerra», que são formas de resistência que operam fora das instituições estabelecidas. Essas máquinas de guerra são caracterizadas pela criatividade, pela mobilidade e pela capacidade de adaptar-se às circunstâncias em constante mudança.

Ao pensar na educação de surdos, pode-se considerar a abordagem proposta por Deleuze e Guattari (1995) como uma forma de repensar as estruturas tradicionais de ensino e buscar alternativas que sejam mais inclusivas e sensíveis às necessidades específicas dos estudantes surdos.

Escolas são lugares de resistência. Daí, uma máquina de guerra emerge no cotidiano das escolas que podem ser combatidas ou não. Podemos pensar em formação de máquinas de guerra contra determinadas políticas de educação de estudantes surdos, por exemplo. Máquinas de guerra que visem minar esta política ou que venham a instituir outras políticas. Muitas vezes essas máquinas de guerra podem ser cooptadas pelo Estado ou neutralizadas.

Nesse sentido, as máquinas de guerra podem ser entendidas como práticas educacionais inovadoras que rompem com os modelos padronizados e estabelecem novas formas de aprendizado. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, como dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, que auxiliam na comunicação e interação dos surdos no ambiente educacional.

Além disso, a mobilidade das máquinas de guerra também pode ser interpretada como a capacidade de adaptar os métodos de ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes surdos. Cada aluno possui características únicas e formas distintas de aprender, e a educação inclusiva busca proporcionar um ambiente flexível e personalizado para atender a essas diferenças.

Deleuze e Guattari (1995) discutem o conceito de “potência” como algo que vai além das estruturas tradicionais de poder e hierarquia, e afirmam que a potência pode ser encontrada em diversos aspectos da vida social.

Quando relacionamos a potência mencionada por Deleuze e Guattari ao movimento surdo, podemos considerar que esse movimento possui uma multiplicidade de potências que vão além da língua de sinais e das identidades surdas. Essas potências estão relacionadas à capacidade do movimento surdo de reivindicar seus direitos, lutar por inclusão e criar novas formas de expressão e comunicação.

O movimento surdo tem se esforçado para ser reconhecido como uma comunidade cultural e linguística com seus próprios valores, tradições e perspectivas. Além da língua de sinais, o movimento

surdo tem produzido outras formas de expressão, como a literatura surda, o teatro visual e a arte visual, que são manifestações de potência criativa e resistência.

Os autores (Deleuze; Guattari, 1995), referem-se a uma educação que não se enquadra nos moldes tradicionais, que questiona as normas estabelecidas e busca abrir espaço para a multiplicidade de potências. No caso da educação surda, uma abordagem de “educação menor” poderia envolver a valorização da cultura e da língua de sinais, o incentivo à expressão criativa e o reconhecimento das identidades surdas como uma potência a ser fortalecida, ao invés de uma deficiência a ser corrigida.

Portanto, ao relacionar a potência mencionada por Deleuze e Guattari (1995) ao movimento surdo, podemos reconhecer a capacidade do movimento surdo de desafiar as estruturas de poder dominantes, criar formas de expressão e comunicação próprias e reivindicar sua identidade cultural e linguística. A “educação menor” surge como uma abordagem que valoriza e fortalece essas potências, permitindo o desenvolvimento pleno das pessoas surdas.

É importante ressaltar que a aplicação dessas ideias requer um profundo entendimento das necessidades e desafios específicos enfrentados pelos sujeitos surdos, assim como o envolvimento de profissionais especializados na área da educação inclusiva. A colaboração entre educadores, estudantes surdos e suas comunidades é fundamental para criar práticas educacionais eficazes e garantir uma educação de qualidade para todos.

Ao pensarmos estas relações profissionais com vistas para uma educação politicamente pensada sobre a diferença da pessoa surda, compreendemos os resultados de uma educação que promove a diferença através das próprias práticas especializadas, que enxerguem as especificidades linguísticas e culturais da pessoa surda. Isso revela um olhar sobre a língua que queremos oferecer aos sujeitos surdos, dentro das relações de poder(es) que se estabelecem no campo educacional. Quando pensamos nesta educação bilíngue para pessoas surdas, pensamos então:

A prática da linguagem escrita em português pelos alunos surdos tem provocado reflexões linguísticas, especialmente no que se refere à concepção hegemônica de língua, devido às produções “atípicas” e a grande dificuldade de compreensão dos textos escritos nessa língua. De acordo com Guarinello (2007), muitos desses alunos não conseguem ler e escrever o mínimo necessário à vida profissional, mesmo depois de frequentar a escola por um bom tempo. No entanto, o que se percebe é que a escola, enquanto um contexto de aprendizagem formal, não tem clara a compreensão linguística dos diferentes povos que nela estão e promove, com isso, o isolamento e a discriminação de grupos linguísticos minoritários. (Almeida; Santos, 2020, p. 5)

Assim, chegamos à compreensão de que uma política bilíngue para surdos no Brasil resulta, portanto, de uma lógica subversiva dos preceitos constitucionais de igualdade como sendo este um princípio fundamental que norteia as diretrizes educacionais do nosso país, e que, indubitavelmente, deve ser uma prática que revele o direito à(s) diferença(s) cultural, linguística e política.

2.3. Educação bilíngue de pessoas surdas no Brasil e a Lei nº 14.191/2021

A educação bilíngue de sujeitos surdos no Brasil tem passado por significativas transformações, principalmente com o reconhecimento legal e a implementação de políticas específicas que buscam garantir uma educação de qualidade e inclusiva para a comunidade surda. Um marco importante neste contexto foi a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a LSB como a língua da comunidade surda brasileira. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que definiu diretrizes para a inclusão da LSB no sistema educacional e para a formação de professores e Tradutores Intérpretes de LSB/LP.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) trouxe novas disposições sobre a educação bilíngue para alunos surdos, reforçando a importância e a necessidade de políticas educacionais que promovam o bilinguismo na educação de sujeitos surdos. Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), introduzindo a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada de forma preferencial em escolas bilíngues ou em classes bilíngues em escolas regulares.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

A Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) reconhece a LSB como a primeira língua (L1) da pessoa surda e a LP na modalidade escrita como a segunda língua (L2). Este reconhecimento é fundamental, pois reforça a importância da LSB no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos, ao mesmo tempo em que promove o acesso à LP escrita, essencial para a inclusão social e acadêmica.

A educação bilíngue de sujeitos surdos no Brasil é baseada em alguns princípios fundamentais. Primeiramente, o uso da LSB como língua de instrução desde a educação infantil é crucial para o desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Estudos mostram que a aquisição precoce da LSB contribui para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. Além disso, a LP é ensinada como L2 com foco especial na modalidade escrita, utilizando metodologias específicas para atender às necessidades dos alunos surdos.

Um dos desafios mais significativos na implementação da educação bilíngue de surdos é a formação de professores bilíngues qualificados. Os professores devem ser proficientes em LSB e possuir competências pedagógicas para ensinar alunos surdos de forma eficaz. Investir em programas de formação inicial e continuada é essencial para assegurar que os educadores estejam preparados para atender às demandas desta modalidade educacional.

Outro desafio importante é a produção de materiais didáticos bilíngues. Esses materiais devem ser desenvolvidos considerando as especificidades da LSB e da LP, oferecendo suporte visual e textual adequado para facilitar o aprendizado dos alunos surdos.

A Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) também destaca a importância de políticas educacionais inclusivas e de valorização da LSB. Estas políticas devem garantir recursos, infraestrutura e suporte institucional para escolas que adotam o modelo bilíngue. A promoção de um ambiente educacional inclusivo, que respeite e valorize a identidade cultural dos sujeitos surdos, é fundamental para o sucesso da educação bilíngue no Brasil.

A educação bilíngue de sujeitos surdos no Brasil, fortalecida pelo reconhecimento legal da LSB e pelas disposições da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), representa um avanço significativo na promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos surdos. Apesar dos desafios, os benefícios deste modelo educacional são evidentes em termos de desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural. A implementação eficaz da educação bilíngue de surdos requer esforços contínuos na formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e políticas educacionais inclusivas que garantam o pleno direito à educação para todos os cidadãos surdos.

3. Procedimentos metodológicos

Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2007), esta técnica envolve a seleção de materiais relevantes, a leitura atenta e crítica dessas fontes e a síntese das informações obtidas para embasar o trabalho de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é fundamental para o desenvolvimento de um estudo acadêmico, pois permite ao pesquisador conhecer o Estado atual do conhecimento sobre o tema em questão, identificar lacunas e tendências na literatura, além de embasar teoricamente o seu trabalho. Através dessa pesquisa, é possível obter uma visão geral do assunto, compreender as teorias e conceitos relevantes, identificar os principais autores e suas contribuições, e estabelecer um diálogo com o conhecimento pré-existente.

Para realizar uma pesquisa bibliográfica eficiente, foi definido claramente o tema de estudo e os objetivos da pesquisa. Em seguida, identificaram-se as fontes de informação relevantes, como bibliotecas, bases de dados online, periódicos científicos, repositórios digitais, entre outros. Utilizaram-se critérios de seleção para escolher as fontes mais adequadas, como a relevância, a atualidade, a credibilidade e a abrangência dos materiais.

Durante a leitura dos materiais selecionados, foram realizadas anotações e registros das referências bibliográficas corretamente, para garantir a integridade acadêmica do trabalho. Além disso, desenvolveu-se uma análise crítica das fontes, comparando diferentes pontos de vista, identificando convergências e divergências, e avaliando a consistência e a validade das informações apresentadas.

A pesquisa bibliográfica pode ser complementada por outras técnicas de pesquisa, como estudos de caso, entrevistas, questionários, observação direta, entre outros, dependendo da natureza

e dos objetivos do estudo. No entanto, mesmo quando outras técnicas são utilizadas, a pesquisa bibliográfica continua sendo uma etapa fundamental para embasar teoricamente o trabalho.

A pesquisa bibliográfica é uma técnica essencial na produção de conhecimento científico e acadêmico. Ela permite ao pesquisador se apropriar do conhecimento existente sobre o tema, embasar teoricamente o trabalho e contribuir para o avanço do conhecimento em determinada área.

4. Discussões

A educação bilíngue de pessoas surdas e a resistência são temas relevantes tanto na área da educação inclusiva quanto no contexto das teorias desenvolvidas por Deleuze e Guattari (1995). Estudiosos e pesquisadores têm explorado e discutido extensamente as ideias de Deleuze e Guattari (2010) sobre educação e seu impacto no pensamento pedagógico contemporâneo.

O conceito de “educação menor” foi proposto pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari (2010) e nesse contexto, “menor” não se refere a algo de menor importância ou inferioridade, mas sim a uma forma de educação que escapa às hierarquias e modelos tradicionais, permitindo uma abordagem mais livre e criativa do processo educativo.

A “educação menor” é contraposta à “educação maior”, que representa o modelo hegemônico e dominante da educação institucionalizada e normativa, baseada em regras fixas, disciplinas rígidas e hierarquias de conhecimento. A “educação maior”, representada pelo sistema educacional convencional, tende a impor padrões normativos, fixos e hierárquicos que restringem a capacidade das pessoas de pensar e agir de forma autônoma. Essa “educação maior” tem como objetivo moldar os indivíduos para que se encaixem nas normas e valores estabelecidos pela sociedade dominante. De acordo com Gallo (2002):

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (Gallo, 2002, p. 173)

Por outro lado, a “educação menor” se caracteriza por ser uma educação desterritorializada, desinstitucionalizada e descentralizada, que valoriza a multiplicidade, a experimentação e a singularidade.

“Educação menor” não se refere a uma educação de menor importância ou de inferioridade. Pelo contrário, é uma abordagem que busca escapar dos sistemas de poder e hierarquias estabelecidos, propondo uma educação mais aberta e descentralizada.

Um dos principais objetivos da “educação menor” é promover a produção de conhecimento e subjetividade de maneira mais aberta, sem a imposição de padrões pré-definidos e normas rígidas. Deleuze e Guattari (2010) enxergam a “educação menor” como um movimento constante de devir, onde o conhecimento é construído em contínua transformação e adaptação ao contexto e às necessidades

dos indivíduos envolvidos. A “educação menor” é uma educação fora dos padrões, que se concentra na potência singular de cada indivíduo, respeitando suas diferenças e particularidades. Ela busca criar espaços de aprendizado que permitam experimentação, pensamento divergente, multiplicidade de perspectivas e conexões imprevisíveis. Conforme Gallo (2002):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2002, p. 173)

A educação menor abraça a ideia de que o conhecimento não é algo estável e acabado, mas sim um processo de busca e criação constante. Ela busca romper com a segmentação do saber em disciplinas isoladas e, em vez disso, favorece a interdisciplinaridade e a conexão entre diferentes saberes. Desse modo, os estudantes são incentivados a explorar várias áreas de conhecimento, permitindo uma abordagem mais aberta e criativa do aprendizado. A noção de “educação menor” propõe uma abordagem alternativa e subversiva da educação, que desafia as estruturas e hierarquias tradicionais, buscando liberar o potencial criativo e o pensamento livre dos indivíduos.

Além disso, a “educação menor” também valoriza as diferenças individuais, respeitando as singularidades de cada aluno e incentivando sua autonomia intelectual. Os estudantes são convidados a serem coautores de seus processos de aprendizagem, participando ativamente na construção do conhecimento e no desenvolvimento de suas próprias ideias. A “educação menor” de Deleuze e Guattari (2010) é uma educação que valoriza a multiplicidade, a experimentação e a criatividade. Ela se opõe aos métodos tradicionais de ensino, que tendem a impor normas, padrões e regras predefinidas aos alunos, reprimindo sua singularidade e liberdade. Em vez disso, a “educação menor” incentiva a criação de espaços de aprendizado onde cada indivíduo possa desenvolver sua própria linha de pensamento, criar novas conexões e conceber ideias originais.

Em suma, o conceito de “educação menor” proposto por Deleuze e Guattari (2010) oferece uma perspectiva crítica e transformadora da educação, buscando desafiar as estruturas tradicionais e permitir uma abordagem mais aberta, criativa e plural do processo educativo.

Em relação à educação de pessoas surdas, o conceito de “educação menor” pode ser particularmente relevante. Historicamente, as pessoas surdas têm enfrentado a opressão e a marginalização por parte da sociedade dominante, que tende a favorecer a oralidade e a audição como as principais formas de comunicação e conhecimento.

Uma “educação menor” para pessoas surdas buscaria romper com essas normas e valorizar a língua de sinais e a cultura surda como formas legítimas de expressão e identidade. Isso implicaria uma abordagem pedagógica inclusiva, que respeite a singularidade da experiência surda e proporcione um ambiente que permita a livre expressão e o desenvolvimento criativo desses indivíduos.

Além disso, a “educação menor” poderia enfatizar a aprendizagem por meio de múltiplos modos sensoriais e cognitivos, reconhecendo a riqueza da diversidade humana e a capacidade de cada indivíduo para criar conhecimento de maneira única. Segundo Gallo (2002, p. 176): “Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado”.

Assim, a educação menor para pessoas surdas visa promover a autonomia, a valorização da cultura surda e a participação ativa na sociedade, desafiando as estruturas opressivas e hierarquias dominantes que têm historicamente silenciado e excluído a comunidade surda.

A educação bilíngue de pessoas surdas refere-se à abordagem educacional que reconhece e valoriza a língua de sinais como a primeira língua das pessoas surdas, além de fornecer acesso à língua oral majoritária, na forma escrita, do país em que vivem. Essa abordagem reconhece a importância da comunicação visual-espacial e busca promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos surdos.

No contexto da resistência, Deleuze e Guattari (1995) desenvolveram a ideia como um conceito fundamental em sua obra “Mil Platôs”. Eles argumentam que a resistência é uma força produtiva que opera no interior das estruturas opressivas, desafiando-as e criando novas possibilidades de ação. A resistência não é apenas uma reação contra algo, mas também uma força criativa que busca transformação e libertação.

Aplicando essas ideias à educação bilíngue de pessoas surdas, podemos ver a resistência como um movimento que desafia as normas predominantes na educação e busca criar um espaço para a língua de sinais e a cultura surda. Essa resistência pode envolver a luta por políticas educacionais inclusivas, a formação de comunidades surdas que promovam a identidade e o orgulho surdo, e a valorização da diversidade linguística e cultural.

No entanto, é importante ressaltar que a relação direta entre a educação bilíngue de pessoas surdas e as teorias de Deleuze e Guattari (1995) pode variar dependendo das interpretações e aplicações específicas. As ideias desses filósofos podem ser utilizadas como uma lente teórica para analisar e compreender os processos de resistência e transformação na educação bilíngue de pessoas surdas, mas é fundamental considerar as particularidades desse campo e as vozes das próprias comunidades surdas na construção de práticas educacionais inclusivas e emancipatórias.

Conclusão

A educação bilíngue de pessoas surdas é um tema importante e está relacionado à garantia do acesso à educação e aos direitos linguísticos desses indivíduos. A educação bilíngue busca oferecer um ambiente de aprendizagem que valorize tanto a língua de sinais quanto a língua majoritária do país em que vivem.

A língua de sinais é uma língua visual-gestual utilizada pelas comunidades surdas em todo o mundo. É uma língua completa e complexa, com sua própria gramática e estrutura linguística. No entanto, historicamente, a educação de pessoas surdas tem sido dominada por abordagens que

se baseiam no ensino da língua majoritária oral, o que pode levar a uma exclusão linguística e dificuldades no aprendizado.

A resistência no contexto da educação bilíngue de pessoas surdas refere-se à luta e ao movimento para garantir o reconhecimento e a valorização da língua de sinais nas instituições educacionais. A resistência pode assumir várias formas, desde a defesa de políticas inclusivas até a criação de escolas e programas bilíngues para sujeitos surdos.

A resistência também está relacionada à superação de estereótipos e preconceitos em relação às pessoas surdas. Historicamente, tem havido uma visão deficitária das pessoas surdas, considerando sua surdez como uma deficiência que precisa ser corrigida.

No entanto, a resistência busca promover uma visão mais ampla e inclusiva, reconhecendo a identidade e a cultura surdas como válidas e valorizando a língua de sinais como uma forma legítima de comunicação.

A educação bilíngue de pessoas surdas e a resistência são temas interligados, pois a promoção da educação bilíngue é uma forma de resistência contra abordagens excludentes e opressivas que negligenciam a língua e a cultura surdas. Através da educação bilíngue, as pessoas surdas têm a oportunidade de se desenvolverem plenamente, utilizando sua língua natural e participando ativamente na sociedade.

É importante ressaltar que a educação bilíngue de pessoas surdas não implica apenas o ensino da língua de sinais, mas também o acesso a uma educação de qualidade em todas as disciplinas, adaptada às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A inclusão e o respeito à diversidade linguística são fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Referência

ALMEIDA, Wolney Gomes; SANTOS, Anabela Cruz. Bilinguismo em contexto bimodal no Brasil: uma política subversiva de direito linguístico. *Interfaces da Educação*, v. 11, pp. 467-484, 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6513185/mod_resource/content/1/Mil%20plato%CC%82s%20capitalismo%20e%20esquizofrenia%20Vol%201%20by%20Gilles%20Deleuze%20%28z-lib.org%29.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

Educação bilíngue de pessoas surdas e resistência em Deleuze e Guatarri

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

Foucault, Michel. *História da sexualidade* (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, v. 27 n. 2, pp. 169-176, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>. Acesso em: 4 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

QUAL(IS) LÍNGUA(S) VOCÊ FALA? INVESTIGANDO CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS ENTRE OS PALIKUR-ARUKWAYENE

*WHICH LANGUAGE(S) DO YOU SPEAK? INVESTIGATING LANGUAGE BELIEFS AND ATTITUDES AMONG THE
PALIKUR-ARUKWAYENE PEOPLE*

Elissandra Barros¹

Lenise Felício Batista²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as crenças e atitudes linguísticas da comunidade Palikur-Arukwayene em relação às línguas presentes em seu contexto— parikwaki, português, kheul e francês —, considerando dinâmicas de poder, influências linguísticas e processos de estigmatização ou valorização linguística (Frosi, 2010; Faggion, 2010). O estudo está inserido no campo teórico da Sociolinguística e trata-se de uma pesquisa transversal, de abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. A investigação foi conduzida na Aldeia Kumenê, Terra Indígena Uaçá, Oiapoque, e visou compreender como os participantes avaliam e conferem valor às modalidades orais e escritas das línguas parikwaki, português, kheul e francês, considerando contextos de uso e funções comunicativas. A análise das atitudes linguísticas dos sujeitos nos permitiu mapear relações de prestígio e desprestígio linguístico na comunidade, enquanto a compreensão do valor atribuído às modalidades orais e escritas nos possibilitou investigar padrões de uso em diferentes situações comunicativas. A pesquisa foi realizada através de questionários, aplicados a alunos, professores e membros da comunidade do Kumenê. Os resultados revelaram a influência do contexto social e educacional na (des)valorização das línguas sob análise, ressaltando a importância de políticas linguísticas que promovam a preservação e o desenvolvimento das línguas locais em ambientes educacionais e sociais diversos.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Palikur-Arukwayene. Parikwaki. Português. Kheul. Francês.

ABSTRACT

This article aims to analyze the linguistic beliefs and attitudes of the Palikur-Arukwayene community in relation to the languages - Parikwaki, Portuguese, Kheul and French - present in their context, considering power dynamics, linguistic influences and processes of linguistic stigmatization or valorization (Frosi, 2010; Faggion, 2010). The study is part of the theoretical field of Sociolinguistics and is a cross-sectional study with a mixed approach, combining qualitative and quantitative elements. The investigation was conducted in the Kumenê Village, Uaçá Indigenous Land, Oiapoque, and aimed to understand how the participants evaluate and value the oral and written modalities of the Parikwaki, Portuguese, Kheul and French languages, considering contexts of use and communicative functions. The analysis of the subjects' linguistic attitudes allowed us to map relations of linguistic prestige and disprestige in the community, while understanding the value attributed to oral and written modalities allowed us to investigate patterns of use in different communicative situations. The research was carried out using questionnaires applied to students, teachers and members of the Kumenê community. The results revealed the influence of the social and educational context on the (de)valorization of the languages under analysis, highlighting the importance of language policies that promote the preservation and development of local languages in diverse educational and social environments.

¹ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), elisbarros@unifap.br, <https://orcid.org/0000-0002-4454-0952>.

² Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), lenisepalikur@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4933-2758>.

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

KEYWORDS: Sociolinguistics. Palikur-Arukwayene. Parikwaki. Portuguese. Kheuol. French.

Introdução

No extremo norte do Brasil, está situado o município do Oiapoque, no estado do Amapá. O município possui a singularidade de ser a única fronteira do Brasil com a União Europeia, ali representada pela Guiana Francesa, território ultramarino da França. Outra particularidade é o fato de Oiapoque ter 29,43% de sua população autodeclarada indígena, o que corresponde a 8.088 pessoas dos 27,482 habitantes do município, segundo dados do IBGE (2022). Essa população indígena está distribuída entre as 67 aldeias das terras indígenas Galibi, Juminã e Uaçá, onde vivem os povos Galibi-Kalin'ã, Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur-Arukwayene, conhecidos como povos indígenas do Oiapoque.

A pluralidade étnica se reflete na diversidade linguística. Entre os Galibi Kalin'a, é o kali'na (Karib) a língua de identidade étnica, falada por aproximadamente 15 pessoas (Jeanjacque *et al*, 2023, p. 7). No caso dos Karipuna e Galibi-Marworno, uma particularidade marcante é que são os únicos grupos indígenas no Brasil que falam uma língua crioula, denominada kheuol. Por questões políticas e identitárias, essa língua crioula é subdividida em kheuol karipuna e kheuol galibi-marworno. Há intercompreensão na comunicação entre os falantes de ambos os grupos, as distinções entre essas subdivisões se manifestam, primordialmente, em variações fonéticas e lexicais. Entre os Palikur-Arukwayene, o parikwaki (Arawak) é a língua materna de 93,66% do povo (Silva, 2016, p. 105). Além das línguas mencionadas, o português desempenha um papel significativo na comunicação das aldeias do Oiapoque, sendo amplamente difundido entre os indígenas. O francês é outra língua de contato, e há entre os indígenas da região aqueles que possuem níveis variados de fluência em francês, que é aprendido em decorrência das relações de comércio, parentesco e afinidade que foram fomentadas devido à proximidade geográfica e à notável presença na Guiana Francesa de grupos étnicos como os Palikur-Arukwayene e os Galibi-Kalin'a, entre outros. No caso destes últimos, é na Guiana Francesa que a maior parte do povo Kalin'a está situada.

Apesar de ser possível quantificar a população indígena residente no Oiapoque e identificar as línguas que eles utilizam, prevalece o desconhecimento no que diz respeito ao número de indivíduos que as falam, onde estão localizados e qual é o nível de proficiência alcançado em cada uma dessas línguas. Um estudo sociolinguístico pioneiro nesse sentido foi realizado nas aldeias Palikur-Arukwayene por Silva (2016), cujos resultados apontaram que o multilinguismo prevalece entre os Arukwayene. Segundo a autora,

quando os Arukwayene são monolíngues, a língua é o Parikwaki (23%); se falam duas línguas, a segunda será o Português (Parikwaki-Português 26%), que já prevalece como L2, posição antes ocupada pelo Kheuól. No entanto, o maior percentual é relativo aos falantes multilíngues em Parikwaki, Português e Kheuól (37%) (Silva, 2016, p. 112).

David Crystal (2003) define o multilinguismo como a capacidade de um indivíduo ou de uma sociedade de usar múltiplas línguas de forma eficaz em diferentes contextos e para diversos propósitos, sendo que o multilinguismo pode envolver a utilização de três, quatro ou mais línguas e não requer proficiência igual em todas elas. Neste sentido, o estudo de Silva (2016) também é esclarecedor, pois analisa os diferentes níveis de proficiência dos Palikur-Arukwayene nas línguas parikwaki, português e kheuol, apontando, inclusive, que “o contexto multilíngue dos Arukwayene não se reflete nas escolas das aldeias” (p. 112), ambiente em que “não há espaço para as línguas indígenas e o ‘ensino bilíngue’ resume-se à tradução de conteúdos para o Parikwaki, quando o professor é indígena” (p. 113). A escola palikur ainda está em processo de se tornar um espaço efetivo para o ensino e a aprendizagem da língua parikwaki. A comunidade palikur, em grande parte, acredita que o português deve ser a língua predominante no ambiente escolar. Isso é ilustrado pelo professor palikur Euvécio Labontê dos Santos, que explica:

O ensino da língua parikwaki na escola não foi amplamente aceito por todo o povo Palikur, uma vez que algumas comunidades, que ainda não estavam familiarizadas com o ensino da língua, questionaram a necessidade de estudá-la. Argumentaram que todos na comunidade já sabiam falar parikwaki, questionando por que seria necessário estudar mais a língua. Em vez disso, sugeriram que os palikur deveriam se concentrar no estudo da língua portuguesa, que muitos não conheciam, acreditando que se os alunos investissem mais tempo no aprendizado de parikwaki, teriam dificuldades para se comunicar em português quando fossem para a cidade (Santos, 2023, p. 29)

Para uma compreensão mais profunda de como as línguas parikwaki, português, kheuol e francês coexistem e interagem na comunidade palikur este estudo se insere no campo da Sociolinguística, uma das subáreas da Linguística que “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (Braga; Mollica, 2003, p. 9). A perspectiva sociolinguística permite analisar não somente a relação entre os indivíduos e suas línguas, mas também as relações entre os grupos, evidenciando fenômenos tanto individuais quanto sociais decorrentes do contato linguístico, uma vez que “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (Labov, 2008, p. 21) e que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (Calvet, 2002, p. 12).

Os estudos de Fishman sobre diglossia são particularmente úteis para entender as dinâmicas sociolinguísticas em comunidades bilíngues ou multilíngues, como a dos Palikur-Arukwayene. Em sua obra “*Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism*” (1967), o autor argumenta que a diglossia envolve a atribuição de diferentes funções sociais a cada língua ou variedade. A língua “alta” é geralmente associada ao prestígio, à formalidade e à educação. É usada em contextos oficiais, literários e religiosos. Já a língua “baixa” é associada ao cotidiano, à familiaridade e à informalidade, sendo usada em conversas familiares e entre amigos. Entre os Palikur-Arukwayene podemos observar uma dinâmica semelhante à diglossia descrita por Fishman, em que o parikwaki,

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

como a língua étnica, é usado em contextos informais e familiares, enquanto o português, a língua dominante nacional, é utilizado em contextos formais e educacionais.

O conceito de prestígio linguístico refere-se ao valor social atribuído a uma língua ou a uma variedade linguística dentro de uma determinada comunidade. Esse valor pode estar relacionado a fatores como poder, status social, educação e influência cultural. Línguas ou variedades com alto prestígio são geralmente associadas a qualidades positivas e são vistas como corretas, bonitas ou úteis, enquanto aquelas com baixo prestígio podem ser vistas como incorretas, feias ou menos úteis. Ao analisar como o prestígio atribuído a certas variedades do português contribui para a discriminação linguística e a exclusão social, Bagno (1999) argumenta que o prestígio linguístico não é inerente às línguas ou variedades, mas é construído socialmente. Ele demonstra como o português padrão, falado pelas elites urbanas e educadas, é frequentemente considerado superior, enquanto as variedades regionais e populares são estigmatizadas. Esse processo de valorização e desvalorização é influenciado por fatores históricos, sociais e políticos.

Essa dinâmica pode ser observada também em contextos bilíngues ou multilíngues, onde uma língua dominante pode ser vista como mais prestigiosa em comparação às línguas minorizadas. Na comunidade Palikur-Arukwayene, por exemplo, o português é percebido como tendo maior prestígio devido à sua associação com a educação formal e o progresso socioeconômico, enquanto o parikwaki é valorizado principalmente em contextos culturais e identitários.

Este estudo foi elaborado no âmbito do Projeto de Pesquisa “*Qual(is) língua(s) você fala? Rumo a identificação e salvaguarda das línguas indígenas do Oiapoque*”³. Dado o contexto linguístico dos Palikur-Arukwayene, a pesquisa procurou abordar as línguas parikwaki, português, kheuol e francês, a fim de compreender como os falantes avaliam e atribuem valor às modalidades orais e escritas das línguas em estudo, considerando seus espaços de uso e funções comunicativas. O estudo foi realizado no Kumenê, a aldeia principal do povo Palikur-Arukwayene, onde também está localizada a Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá (EIEMI), que atende os estudantes do Kumenê e de outras aldeias palikur da região do rio Urukawa, às margens do qual, tradicionalmente, foram instaladas as aldeias Palikur.

1. Prolegômenos

A língua é um importante elemento para a constituição da identidade de um grupo social. É através da língua que o “eu” e o “outro” se constituem e se distinguem, considerando-se os elementos que os diferenciam, ou seja, identidade e diferença partilham uma importante característica, “elas são o resultado de atos de criação linguística” (Silva, 2000, p. 76). Assim como a identidade, a língua tem um valor que é atribuído socialmente, intrinsecamente relacionado ao valor atribuído ao falante,

³ Este projeto foi contemplado com recursos do Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) através do Edital de Chamamento PNPI 05/2023. O objetivo principal do Projeto é a instrução de processos de reconhecimento das línguas indígenas do Oiapoque como Referência Cultural Brasileira, contribuindo para a valorização e preservação da diversidade linguística do Brasil.

seja um grupo ou indivíduo. Também as variedades de uma mesma língua recebem valores que são sociais:

A língua é um elemento forte para a identificação do sujeito, mas, acima de tudo, também, atua como ferramenta de marcação das diferenças sociais. Podemos ver nela um importante instrumento de unificação, tanto quanto a reconhecemos como objeto de separação social. Por isso, por meio da língua, conseguimos identificar o sujeito, bem como observar os julgamentos de que são alvos (Martins; Oliveira 2020, p. 126).

Martins e Oliveira (2020, p. 124) ressaltam que “a identidade linguística pode ser vista como um portal pelo qual podemos chegar a um determinado território, cultura e ideologia”. Estudos sociolinguísticos que exploram as atitudes linguísticas e os preconceitos linguísticos (Labov, 1966; Lambert, 1967; Bagno, 1999) revelam atributos, frequentemente estereotipados, dados aos membros dos diversos grupos sociais. Tais atributos estão geralmente relacionados à identidade étnica, um conceito que está intimamente ligado à língua e à cultura de um povo. No entanto, é importante esclarecer que indivíduos dentro de um mesmo grupo étnico também variam seu comportamento linguístico de acordo com pressões sociais. Além do fator étnico, existem outras variáveis que influenciam o comportamento linguístico dos falantes, como classe social, gênero, idade e contexto situacional. Devido à natureza deste estudo, focamos especificamente no fator étnico para analisar as atitudes linguísticas e os estereótipos associados. Esse recorte é necessário para entender como a identidade étnica e a língua estão entrelaçadas na construção das práticas e atitudes linguísticas dentro da comunidade estudada.

No contexto dos Palikur-Arukwayene, a língua parikwaki desempenha um papel significativo como elemento de identidade étnica, distanciando-os de outros povos indígenas e, frequentemente, assegurando a coesão do seu povo. Sendo o parikwaki a língua de identidade étnica dos Arukwayene, pode-se observar entre o povo que línguas diferentes – parikwaki, kheuol, português e francês – possuem distintos *status* na comunidade.

De acordo com Bagno (2017, p. 447), o conceito de *status* social foi proposto pelo sociólogo Max Weber para “descrever aspectos não econômicos, porém culturais da estratificação social”. Descrever a estratificação dos grupos ou indivíduos a partir de uma análise multidimensional é importante porque permite uma análise mais abrangente das dinâmicas linguísticas em uma sociedade. Isso inclui investigar como diferentes variáveis interagem para moldar o uso linguístico, as atitudes linguísticas e os padrões de prestígio dentro de um contexto cultural e social específico. Assim, para além de sua dimensão econômica, o termo *status* pode abranger aspectos linguísticos, políticos, culturais, intelectuais, religiosos, dentre outros. Um exemplo disso no Brasil é a situação das línguas, em que o português, como língua nacional, goza de maior *status*/prestígio, o que resulta no desprestígio atribuído às línguas minoritárias e/ou minorizadas.

Se *status* pode ter uma conotação positiva ou negativa, o estigma é definido como “qualquer tipo de característica que parte da sociedade considera negativamente quando se apresenta em outros

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

grupos sociais” (Bagno, 2017, p. 121). O significado que importa a este estudo está de acordo com Goffman (2019, p. 13), que define estigma como um “atributo profundamente depreciativo”, de modo que o indivíduo estigmatizado é vítima de discriminações e preconceitos. Trazer um estigma linguístico é carregar um sinal que identifica o falante de forma negativa e, por esse motivo, muitas vezes ele procura escondê-lo. Assim, como não é possível sumir com uma cicatriz, não é possível apagar o estigma linguístico.

O termo “preconceito linguístico” (Bagno, 2017), por sua vez, faz referência a uma atitude negativa em relação a um determinado grupo linguístico sem motivo aparente. Geralmente visa grupos linguísticos com pouco ou nenhum prestígio social, minorias linguísticas, como os indígenas. Embora ambos os termos possam transmitir avaliações negativas, há uma diferença no nível de avaliação. No caso do preconceito, as atitudes negativas em relação aos fatores de avaliação são menores do que o estigma. Claramente, portanto, o estigma está repleto de repulsa, o que é ausente no preconceito.

O *status* e o prestígio atribuído às línguas estão frequentemente relacionados à posição social e política dos grupos em determinado contexto de contato linguístico. Essa dinâmica pode afetar a distribuição e o uso das línguas na sociedade, influenciando as atitudes e a identificação das pessoas em relação a essas línguas e seus falantes.

Os falantes da língua majoritária, dominante, costumam ter atitudes negativas às línguas minoritárias, expressando preconceitos, julgamentos e estereótipos. Essas atitudes negativas são, muitas vezes, aceitas também pelo grupo minoritário. No entanto, Dal Corno (2010, p. 78) aponta que “os falantes da língua minoritária são geralmente o grupo mais afetado pelas atitudes dos diferentes grupos sociais – na maioria dos casos, atitudes negativas – com relação a língua adotada”. Tais atitudes negativas impactam a percepção e o tratamento dispensado à língua adotada pelo grupo minoritário. Essa dinâmica pode influenciar o *status*, a preservação e a vitalidade das línguas em um contexto de contato linguístico.

A diferença entre língua minoritária e língua minorizada é fundamental para entendermos as dinâmicas de poder e prestígio linguístico em uma sociedade. Língua minoritária refere-se a uma língua falada por uma minoria étnica, cultural ou linguística dentro de um contexto específico. Esta minoria pode ser numericamente pequena em relação à população majoritária ou dominante de uma região ou país. O termo “minoritária” não implica necessariamente um status de prestígio inferior; pode simplesmente indicar uma presença demográfica reduzida em comparação com outras línguas dentro do mesmo contexto sociocultural. Língua minorizada, por sua vez, refere-se a uma língua que, apesar de ser falada por uma parte significativa da população, é tratada como inferior ou subordinada em relação a outra(s) língua(s) dentro de um determinado contexto sociopolítico.

A minorização pode ocorrer devido a políticas linguísticas discriminatórias, falta de suporte institucional, discriminação social ou perda de prestígio em face de uma língua dominante. Isso resulta frequentemente em uma diminuição do uso e da transmissão da língua minorizada entre as gerações mais jovens. No contexto das línguas indígenas do Brasil, por exemplo, muitas línguas podem ser

tanto minoritárias quanto minorizadas. Elas são faladas por pequenas populações em comparação com o português, e enfrentam desafios de minorização devido a políticas que favorecem o português como a língua de ensino e administração.

Tanto Botassini (2015) quanto Myers (2014) destacam que as crenças influenciam não apenas como as pessoas agem, mas também como elas percebem seu ambiente. Quando as pessoas acreditam que algo é verdade, elas veem informações que confirmam essa crença. Assim, ao lado dos estudos de crenças relacionadas à língua, o conceito de atitudes linguísticas também tem sido amplamente discutido, sendo frequentemente tratado como um fenômeno interligado. Segundo Gardner (1985) e Baker (1992), o conceito de atitude linguística refere-se ao juízo de valor feito às línguas, refletindo as crenças e percepções dos falantes sobre distintas variedades linguísticas. Martins e Oliveira esclarecem essa interligação ao afirmar que:

Nossas atitudes são reflexos de nossas crenças, de modo que, se acreditássemos em um ideal de igualdade, em que todos fossem tratados da mesma maneira, prontamente, acreditaríamos que todas as variedades deveriam ser vistas com equidade (Martins; Oliveira, 2020, p. 129).

No contexto dos estudos sociolinguísticos, os termos “atitude linguística” e “atitude” podem ser intercambiáveis, pois ambos se referem aos julgamentos e valores atribuídos às línguas e suas variedades. Neste estudo nos interessa compreender as atitudes linguísticas, definidas aqui como “uma postura ou comportamento positivo ou negativo face a uma língua ou uma variedade linguística particular” (FROSI, 2010, p. 53), constituindo-se em “reações subjetivas a uma forma de linguagem ou juízos de valor sobre uma dada variedade linguística” (Faggion, 2010, p. 69). Para Bagno (2017, p. 21) “as atitudes linguísticas são opiniões, concepções ou mesmo manifestações concretas que as pessoas têm acerca de sua própria língua, da (s) língua (s) de outros grupos sociais e, sobretudo, da variação linguística”. Entre os Palikur-Arukwayene, por exemplo, falar e escrever bem o português é visto como oportunidades de melhorar de vida e poder acessar espaços em que a língua parikwaki não transita, como os serviços públicos que envolvem direitos, saúde e educação, o que leva a uma atitude positiva do povo em relação ao aprendizado desta língua.

A relação entre o falante e a sua língua nunca é neutra. Segundo Calvet (2002, p. 64), na sociedade existe o que podemos “chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados”, havendo sempre um conjunto de atitudes dos falantes em relação à sua língua e à do outro. Logo, a atitude linguística – tal como definida aqui – de um indivíduo ou grupo social é resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendência a se comportar de uma forma determinada diante de uma língua ou situação de interação social por meio da língua.

Segundo Botassini (2015, p. 123) “lealdade e deslealdade linguística são, obviamente, termos que se opõem, mas que têm sua origem em um ponto comum: na atitude do falante frente a seu grupo linguístico”. De acordo com a autora, essas atitudes podem ser positivas ou negativas: sendo

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

positiva, apresenta-se a situação de lealdade linguística; sendo negativa, tem-se o caso de deslealdade linguística. O conceito de lealdade linguística está, assim, intrinsecamente ligado ao sentimento de orgulho associado a ser membro de um grupo específico.

No entanto, é indispensável adotar uma perspectiva crítica ao discutir esses termos, especialmente no contexto dos povos originários. A dicotomia entre lealdade e deslealdade linguística pode ocultar a intrincada dinâmica de poder imposta a esses povos. Como apontado por Fishman (1991) e Calvet (2002), as atitudes linguísticas não se desenvolvem em um vácuo, mas são moldadas por pressões sociais, políticas e históricas. Para os povos originários, principalmente no Brasil, a imposição de uma língua dominante envolve processos de colonização, coerção e marginalização, que influenciam profundamente as atitudes linguísticas dos falantes. Portanto, ao discutir lealdade e deslealdade linguística, é necessário considerar o contexto sociopolítico que condiciona essas atitudes. A lealdade linguística, por exemplo, pode ser uma forma de resistência cultural contra a hegemonia linguística, enquanto a deslealdade linguística pode refletir a internalização de estigmas e pressões assimilacionistas.

Outro componente que constitui a atitude linguística é o discurso público sobre a língua. De acordo com Oliveira e Rikbaktatsa (2017, p. 49) “o discurso público sobre a língua diz respeito ao falar que retoma outros falares do mundo, ou seja, falamos outros discursos que já foram ditos em outro momento”. Entre os Palikur-Arukwayene, existe o discurso de que o parikwaki é uma língua forte e que nunca será perdida, o que leva a uma subestimação dos desafios que a língua enfrenta em termos de vitalidade e transmissão intergeracional. Por acreditarem no discurso da língua forte, os Arukwayene não reconhecem o parikwaki como uma língua ameaçada e que perde espaço para o português. Compreender o papel do discurso público na formação das atitudes linguísticas é essencial para promover uma reflexão crítica sobre as crenças e representações sobre a língua deste povo.

2. Princípios metodológicos

A pesquisa buscou descrever as crenças e atitudes linguísticas dos Palikur-Arukwayene em relação às línguas parikwaki, português, kheuól e francês e explicar os padrões e motivações por trás dessas crenças e atitudes, explorando os fatores socioculturais que influenciam a relação dos participantes com as diferentes línguas. A metodologia adotada está baseada na sociolinguística, principalmente na sociologia da linguagem de Joshua Fishman, que investiga a interação entre linguagem e sociedade, destacando como fatores sociais, culturais e políticos moldam o uso e o prestígio das línguas. Por sua característica pontual, trata-se de uma pesquisa transversal, que é identificada pela coleta de dados em um único momento, permitindo uma análise precisa de uma determinada população ou fenômeno.

Embora a abordagem de pesquisa tenha sido mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos, neste artigo analisaremos unicamente os dados obtidos com a pesquisa quantitativa, que envolveu a coleta por meio de um questionário. Para Oliveira e Rikbaktatsa (2017 p. 49) a

escolha de um questionário guia como instrumento de pesquisa possibilita comparar um conjunto de respostas e analisar, sobretudo, as atitudes linguísticas dos sujeitos. As perguntas do questionário foram distribuídas de acordo com a categoria dos participantes, que representam grupos específicos dentro da comunidade:

Categoria 1: professores indígenas da Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá;

Categoria 2: alunos indígenas da Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá;

Categoria 3: membros da comunidade da Aldeia Kumenê.

A Categoria 1 engloba os professores (P) da Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá. Com essa categoria visamos capturar a perspectiva dos profissionais que estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas na comunidade. Ao investigar as crenças e atitudes dos docentes em relação às línguas em questão é possível compreender melhor suas perspectivas, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no ensino de língua.

A Categoria 2 envolve os alunos (A) da Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá. Essa categoria foi selecionada por representar a geração mais jovem da comunidade, que está atualmente no processo de aprendizado. Ao investigar as crenças e atitudes dos alunos é possível identificar sua percepção sobre a importância das diferentes línguas em suas vidas e as motivações que influenciam suas escolhas linguísticas.

A Categoria 3 abrange os membros da comunidade (C) da Aldeia Kumenê. Essa categoria foi escolhida por capturar as perspectivas e experiências de indivíduos que não estão diretamente envolvidos na escola, mas que exercem papéis importantes na vida cotidiana da comunidade. Isso inclui líderes comunitários, pais e outros membros que desempenham um papel ativo na preservação e transmissão das línguas e saberes tradicionais. Ao explorar as crenças e atitudes desses membros da comunidade é possível identificar a importância das línguas sob análise em contextos não formais. Para organizar os objetivos da pesquisa e facilitar a compreensão das perguntas, o questionário foi dividido em 8 eixos. Neste estudo, contudo, focamos a discussão nos três eixos iniciais, descritos na tabela 1.

As perguntas formuladas dentro dos eixos da pesquisa explicitam o multilinguismo dos falantes da comunidade Palikur-Arukwayene ao abordar diferentes dimensões da sua competência e comportamento linguístico. O Eixo 1, que investiga as atitudes dos sujeitos diante das línguas, revela como os participantes valorizam ou desvalorizam as línguas parikwaki, português, kheuól e francês, indicando as percepções de prestígio e utilidade associadas a cada língua. Isso esclarece a dinâmica de poder e prestígio linguístico, destacando como essas atitudes influenciam o uso e a transmissão das línguas. O Eixo 2, que analisa o valor atribuído às modalidades oral e escrita das línguas, mostra as preferências dos falantes em diferentes contextos, revelando como o multilinguismo se manifesta tanto na comunicação cotidiana quanto na educação formal. O Eixo 3 complementa essa análise ao focar na transmissão e nos usos das línguas e nas habilidades dos sujeitos em fala, compreensão, escrita e

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

leitura. O Eixo 3 explora a transmissão intergeracional e o uso das línguas em contextos domésticos e sociais, fornecendo uma visão sobre a sustentabilidade do multilinguismo na comunidade.

Tabela 1: Eixos abordados na pesquisa

| Eixos / Etapas | Objetivos | Categorias |
|--|--|-------------|
| Identificação dos participantes | Caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa. | (P) (A) (C) |
| Eixo 1: Atitude dos sujeitos diante das línguas | Identificar se há compreensão, valorização ou desvalorização de alguma das línguas abordadas. | (P) (A) (C) |
| Eixo 2: Valor atribuído às modalidades orais e escritas das línguas | Verificar o valor que os sujeitos atribuem às modalidades oral e escrita das línguas em estudo. | (P) (A) (C) |
| Eixo 3: Transmissão e usos da língua | Identificar aspectos como a transmissão intergeracional, o uso doméstico e a presença das línguas em diferentes contextos sociais. | (P) (A) (C) |
| Eixo 4: Habilidades dos sujeitos na fala, compreensão, escrita e leitura das línguas | Avaliar a proficiência e domínio das línguas pelos participantes. | (P) (A) (C) |

Fonte: Elaboração das autoras

Os questionários foram aplicados a um total de 45 pessoas, das quais 11 (24,4%) são professores, 17 (37,8%) são alunos e 17 (37,8%) membros da comunidade da Aldeia Kumenê.

2.1. Categoria 1: Professores indígenas da Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá

A categoria dos professores indígenas, representada pelos participantes P1 a P11, apresenta características distintas, descritas na tabela 2. Esta categoria é constituída por um grupo de 11 professores indígenas, sendo 6 mulheres e 5 homens.

Tabela 2: Descrição dos participantes da categoria professor

| Sigla | Idade (anos) | Sexo | Formação | Curso | Tempo de Docência (anos) | Ano de Atuação |
|-------|--------------|------|--------------|------------|--------------------------|----------------|
| P1 | 42 | F | Graduando | CLII | 28 | 1° ao 5° ano |
| P2 | 37 | F | Ensino Médio | Magistério | 14 | 1° ao 5° ano |
| P3 | 38 | F | Ensino Médio | Magistério | 8 | 1° ao 5° ano |
| P4 | 51 | F | Ensino Médio | Magistério | 36 | 1° ao 5° ano |
| P5 | 42 | F | Ensino Médio | Magistério | 32 | 1° ao 5° ano |
| P6 | 44 | F | Graduando | CLII | 6 | 1° ao 5° ano |
| P7 | 34 | M | Graduando | CLII | 8 | 1° ao 5° ano |
| P8 | 37 | M | Graduando | CLII | 7 | 1° ao 5° ano |
| P9 | 49 | M | Graduando | CLII | 6 | 1° ao 5° ano |
| P10 | 32 | M | Graduando | CLII | 11 | 1° ao 5° ano |
| P11 | 46 | M | Graduado | CLII | 17 | 1° ao 5° ano |

Fonte: Elaboração das autoras

Quanto ao tempo de docência, os professores indígenas têm uma experiência variada. Os participantes P4, P5 e P1, todos do sexo feminino, possuem a maior experiência, com 36, 32 e 28 anos de docência, respectivamente. Nos dados apresentados na tabela 3, podemos observar que, embora as professoras (P1-P6) constituam o grupo com o maior tempo de atuação docente, também se caracterizam pela menor formação, pois entre o grupo dos 5 professores (P7-P11), 4 são graduandos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) e 1 já concluiu o referido curso. No grupo de 7 professoras, apenas 2 (P1 e P6) estão na graduação do CLII. Importante destacar que todos os integrantes da categoria Professor atuam nas séries iniciais da Educação Básica, do 1º ao 5º ano.

2.2. Categoria 2: Alunos Palikur-Arukwayene

A categoria dos alunos palikur-arukwayene é representada pelos participantes A1 a A17, na Tabela 3, dos 17 alunos, 11 são do sexo masculino e 6 são do sexo feminino, indicando uma proporção maior de estudantes do sexo masculino nessa amostra.

Tabela 3: Descrição dos participantes da categoria alunos

| Sigla | Idade (anos) | Sexo | Ano/série | Ocupação |
|-------|--------------|------|--------------|-------------|
| A1 | 23 | F | Ensino Médio | Agricultora |
| A2 | 18 | M | 7º ano | Agricultor |
| A3 | 22 | F | Ensino Médio | Agricultora |
| A4 | 23 | F | 8º ano | Agricultora |
| A5 | 24 | M | Ensino Médio | Agricultor |
| A6 | 19 | M | 7º ano | Agricultor |
| A7 | 21 | F | 8º ano | Agricultora |
| A8 | 21 | F | 7º ano | Agricultora |
| A9 | 19 | M | Ensino Médio | Agricultor |
| A10 | 17 | F | 8º ano | Agricultora |
| A11 | 18 | M | 8º ano | Agricultor |
| A12 | 16 | M | 7º ano | Agricultor |
| A13 | 15 | M | 7º ano | Agricultor |
| A14 | 15 | M | 7º ano | Agricultor |
| A15 | 16 | M | 8º ano | Agricultor |
| A16 | 20 | M | 8º ano | Agricultor |
| A17 | 18 | M | 7º ano | Agricultor |

Fonte: Elaboração das autoras

Quanto à ocupação dos alunos, constata-se que todos estão envolvidos em atividades agrícolas, o que, no contexto dos Palikur-Arukwayene, significa, especialmente, a produção de farinha de mandioca, base da alimentação do povo, cujo excedente da produção é comercializado na cidade de Oiapoque.

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

Os alunos arukwayene apresentam idades diversas, variando de 15 a 24 anos, o que indica uma faixa etária ampla no ambiente escolar. A maioria dos estudantes está matriculada no 7º e 8º ano, que correspondem aos últimos anos do Ensino Fundamental. Ao relacionar as idades dos alunos com os anos em que estão matriculados constata-se uma elevada distorção idade-série entre os estudantes arukwayene. Essa distorção é um indicativo de problemas relacionados à progressão escolar, decorrente de fatores como a carência de professores e a falta de estrutura da Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá, o que compromete a regularidade da oferta de disciplinas e o aprendizado dos alunos arukwayene.

2.3. Categoria 3: Membros da Comunidade da Aldeia Kumenê

A categoria Comunidade é constituída por 17 participantes. Em relação ao sexo, há uma proporção equilibrada entre homens (9) e mulheres (8) na amostra da tabela 4. A faixa etária dos participantes varia de 24 a 64 anos, o que permite uma representação diversificada de diferentes gerações na comunidade.

Tabela 4: Descrição dos participantes da categoria membros da comunidade

| Sigla | Idade (anos) | Sexo | Ocupação | Escolaridade |
|-------|--------------|------|-----------------------|-------------------------|
| C1 | 44 | M | Agricultor | Ensino Fundamental |
| C2 | 24 | F | Agricultora | Ensino Médio |
| C3 | 28 | M | Agricultor | Ensino Médio Incompleto |
| C4 | 55 | M | Servente Escolar | Ensino Médio |
| C5 | 38 | M | Piloto do Pólo Kumenê | Ensino Fundamental |
| C6 | 57 | F | Parteira | Ensino Fundamental |
| C7 | 44 | F | Agricultora | Ensino Fundamental |
| C8 | 32 | M | Agricultor | Ensino Médio Incompleto |
| C9 | 46 | F | Agricultora | Ensino Fundamental |
| C10 | 54 | M | Agricultor | Ensino Médio Incompleto |
| C11 | 49 | M | Agricultor | Graduação Incompleta |
| C12 | 41 | F | Agricultora | Ensino Fundamental |
| C13 | 26 | F | Agricultora | Ensino Médio |
| C14 | 45 | F | Agricultora | Ensino Fundamental |
| C15 | 30 | M | Técnico de Enfermagem | Ensino Médio |
| C16 | 64 | M | Pastor/Aposentado | Ensino Fundamental |
| C17 | 57 | F | Parteira/Aposentada | Ensino Fundamental |

Fonte: Elaboração das autoras

A maioria dos participantes desta categoria está envolvida na agricultura, mas há membros da comunidade que **exercem** ocupações como servente escolar, piloto do Polo de Saúde da Aldeia Kumenê, parteira, técnico de enfermagem e pastor. Em relação à escolaridade, a maioria dos participantes possui formação no Ensino Fundamental, enquanto alguns concluíram o Ensino Médio

e outros têm níveis educacionais incompletos. A presença de participantes com níveis educacionais diferentes pode indicar distintos níveis de acesso à educação formal e possíveis impactos na forma como os conhecimentos e valores são transmitidos dentro da comunidade.

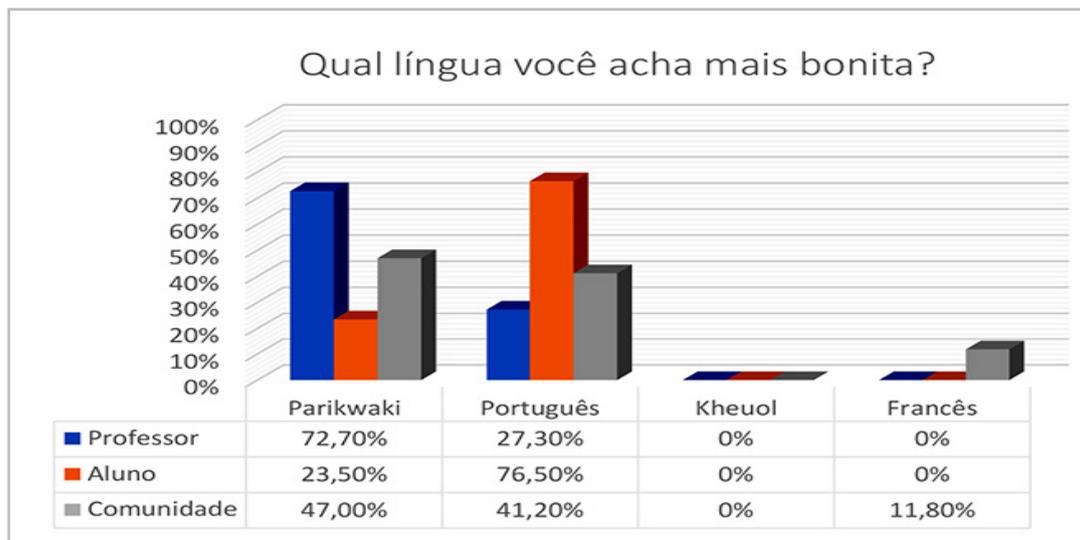
3. Análise dos dados e discussão

Nesta sessão iremos apresentar e discutir os dados obtidos para cada uma das categorias participantes da pesquisa, os quais serão apresentados seguindo os eixos estruturantes dos questionários aplicados.

3.1. Eixo 1: Atitudes dos sujeitos diante das línguas

O objetivo principal do Eixo 1 é identificar se há compreensão, valorização ou desvalorização de alguma das línguas sob análise. Na primeira pergunta, que se refere à língua mais bonita, há diferenças significativas nas preferências entre as categorias, conforme demonstram os dados do gráfico 1.

Gráfico 1: Identificação da língua mais bonita, por categoria



Fonte: Elaboração das autoras

Ao analisar as respostas da categoria Professor, observamos que 72,70% escolheram o parikwaki como a língua mais bonita, enquanto 27,30% optaram pelo português. Embora a preferência pelo parikwaki seja predominante, é importante ressaltar que isso não significa, necessariamente, que a língua esteja em um estado de fortalecimento. Na realidade, a crescente predominância do português entre os Palikur-Arukwayene reflete uma tendência observada em diversas comunidades indígenas do Brasil, onde o contato constante com a língua oficial do país influencia significativamente as práticas linguísticas cotidianas. Esse fenômeno representa um desafio considerável para a preservação do parikwaki.

Observando a categoria Aluno de nossa pesquisa, notamos que, entre os 17 participantes, 76,50% consideram o português como a língua mais bonita, enquanto apenas 23,50% escolheram

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

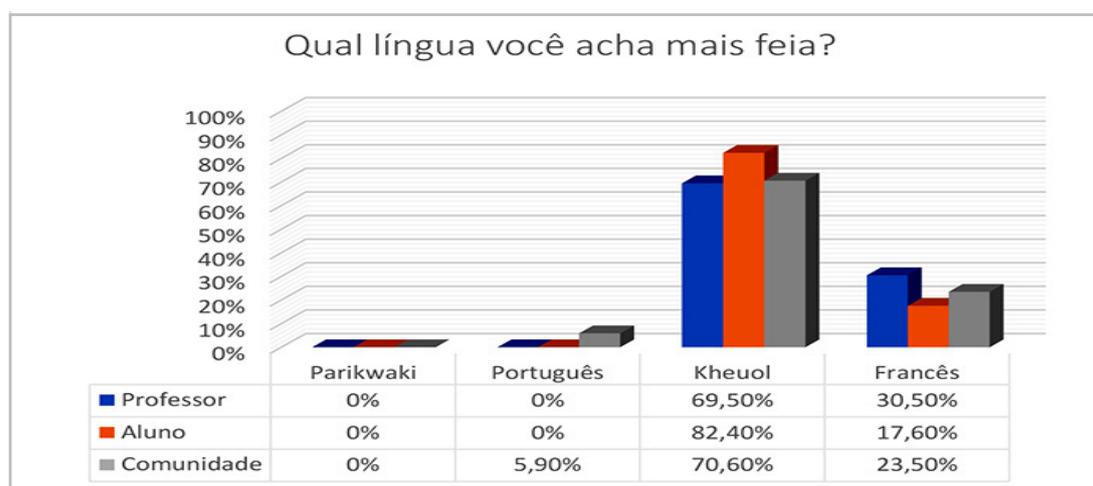
o parikwaki. Esses dados indicam que o português é a língua mais prestigiada entre os discentes, o que corrobora a tendência de valorização da língua dominante em detrimento da língua étnica. Os jovens desempenham um papel indiscutível na preservação da língua parikwaki, pois são os futuros transmissores dessa língua. A sua preferência pelo português é um indicador de que as políticas e iniciativas voltadas para a revitalização linguística precisam ser intensificadas, com foco especial nas novas gerações, para garantir a continuidade do parikwaki.

Na categoria Comunidade, 47,00% dos participantes apontaram o parikwaki como a língua mais bonita, enquanto 41,20% escolheram o português e 11,80% o francês. Note que a diferença percentual entre o parikwaki e o português é mínima e que apenas nessa categoria o francês foi escolhido como língua mais bonita, enquanto o kheuol não foi indicado por nenhuma das dos participantes da pesquisa como a língua mais bonita. Os resultados da escolha do português e francês como a língua mais bonita chegam a 53,00%, ultrapassando os resultados obtidos pelo parikwaki (47,00%) como língua mais bonita.

Oliveira e Rikbaktsa (2017, p. 51) destacam que escolher a expressão “mais bonita” é uma atitude que reflete o senso de pertencimento étnico. Os dados do Gráfico 1 demonstram uma atitude positiva dos professores arukwayene, que consideram a língua parikwaki mais bonita que o português, mesmo diante da predominância deste último. Por outro lado, a escolha do português pelos alunos como língua mais bonita pode ser compreendida como uma manifestação de atitudes voltadas para garantir oportunidades de inclusão social. Os alunos acreditam que, ao adquirirem proficiência na “língua do outro”, conseguem reduzir as pressões sociais decorrentes dos conflitos linguísticos existentes na sociedade. Vale destacar que as gerações mais jovens têm uma experiência diferente da geração mais velha, pois antigamente o contato com o português não era tão intenso, e a relação com não indígenas era mais limitada.

O gráfico 2 apresenta os resultados para a pergunta “Qual língua você acha mais feia?”, com os valores percentuais para as três categorias participantes.

Gráfico 2: Identificação da língua mais feia, por categoria



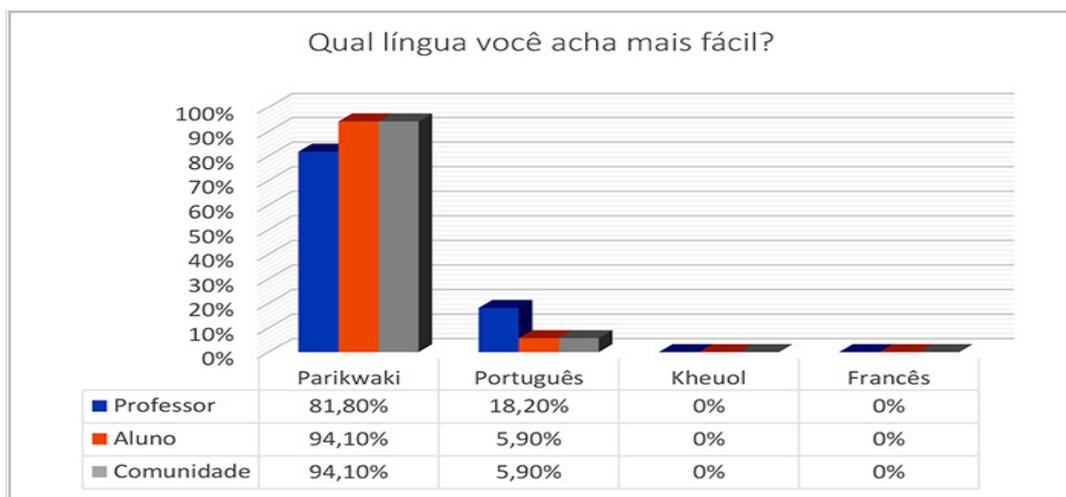
Fonte: Elaboração das autoras

No gráfico 2 observa-se que nenhum dos participantes escolheu o parikwaki como a língua mais feia, uma atitude positiva em relação à língua nativa. Entre os professores, 69,50% apontaram o kheuol e 30,50% o francês como a língua mais feia, enquanto o português não recebeu nenhuma indicação dessa categoria. Os alunos também demonstraram uma forte resistência ao kheuol, com 82,40% escolhendo-o como a língua mais feia, seguido pelo francês, indicado por 17,60% dos alunos como a língua mais feia. Novamente, o português não obteve indicações.

A análise dos dados da categoria Comunidade também evidencia a desvalorização do kheuol, já que 70,60% dos participantes o indicaram como a língua mais feia. Em segundo lugar, o francês foi escolhido por 23,50% da comunidade, seguido pelo português, com 5,90%. Esses resultados reforçam o desprestígio da língua kheuol entre os Palikur-Arukwayene. É interessante destacar que o kheuol já foi a segunda língua dos Arukwayene, o que comprova que houve mudanças ao longo do tempo no uso e importância dessa língua dentro da comunidade.

Indagamos aos entrevistados sobre qual a língua que eles acham mais fácil. Diante das respostas adquiridas, foi possível elaborar o gráfico 3:

Gráfico 3: Identificação da língua mais fácil, por categoria



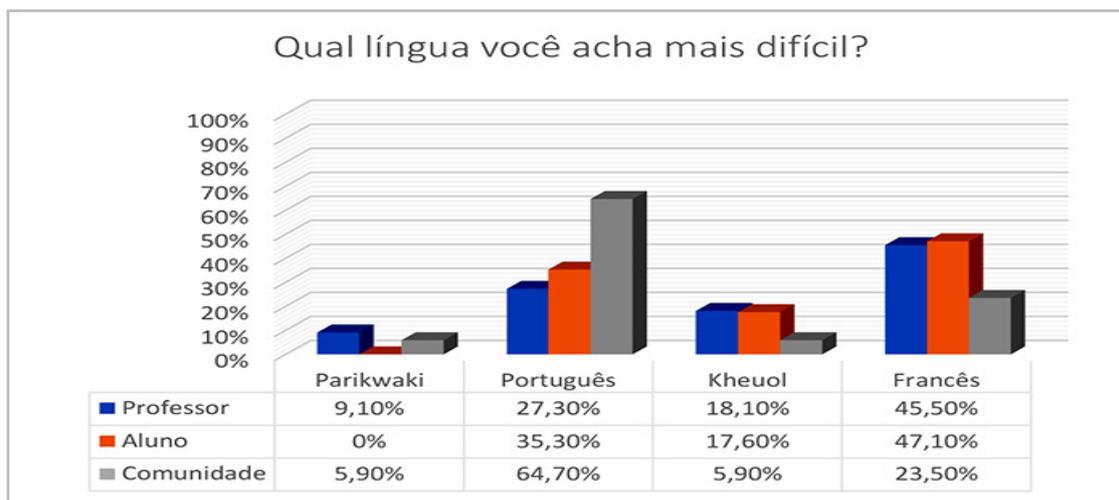
Fonte: Elaboração das autoras

Para todas as categorias do gráfico 3, a língua mais facilmente percebida foi parikwaki, com 81,80% dos professores, 94,10% dos alunos e 94,10% dos membros da comunidade optando pela língua de identidade étnica. Em contraste, o português recebeu uma porcentagem menor de respostas, com 18,20% dos professores, 5,90% dos alunos e 5,90% dos membros da comunidade o indicando como a língua mais fácil. Não houve escolhas para o kheuol ou o francês em nenhum dos grupos, o que pode indicar que essas línguas não são amplamente faladas ou utilizadas na Aldeia Kumenê. Esse resultado aponta para a vitalidade do parikwaki, já que a língua mais fácil de ser percebida é tipicamente a L1 (primeira língua) dos falantes. Isso sugere que, apesar das influências externas, o parikwaki ainda mantém uma posição forte e significativa dentro da comunidade, especialmente em termos de uso cotidiano e identidade étnica.

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

Perguntamos aos entrevistados sobre qual seria a língua que eles acham mais difícil. As respostas foram sistematizadas no gráfico 4:

Gráfico 4: Identificação da língua mais difícil, por categoria



Fonte: Elaboração das autoras

Ao analisar os dados do gráfico 4 podemos perceber algumas tendências interessantes em relação à percepção de dificuldade das línguas pelos diferentes grupos. A língua parikwaki foi mencionada como a mais difícil por uma pequena porcentagem dos professores (9,10%) e da comunidade (5,90%), mas não foi citada pelos alunos. Por outro lado, o português é apontado como a língua mais difícil pela maioria da comunidade (64,70%). Alunos e professores também o percebem como uma língua difícil, embora com uma porcentagem menor, de 35,30% e 27,30, respectivamente. O kheuol recebeu uma intensidade moderada de indicações como a língua mais difícil, tanto dos professores (18,10%) quanto dos alunos (17,60%), tendo tido um percentual menor entre os membros da comunidade (5,90%). O francês foi mencionado como a língua mais difícil por uma parcela significativa dos participantes, incluindo professores (45,50%), alunos (47,10%) e membros da comunidade (23,50%).

A partir dessas análises, podemos inferir que as atitudes linguísticas em relação à dificuldade das línguas são moldadas por fatores sociais, culturais e educacionais. A percepção de que a língua materna, o parikwaki, é a mais fácil e que línguas como o português e o francês são mais difíceis, pode ser entendida através do conceito de competência comunicativa, que se refere à capacidade dos falantes de usar a língua de maneira eficiente e apropriada em contextos diversos.

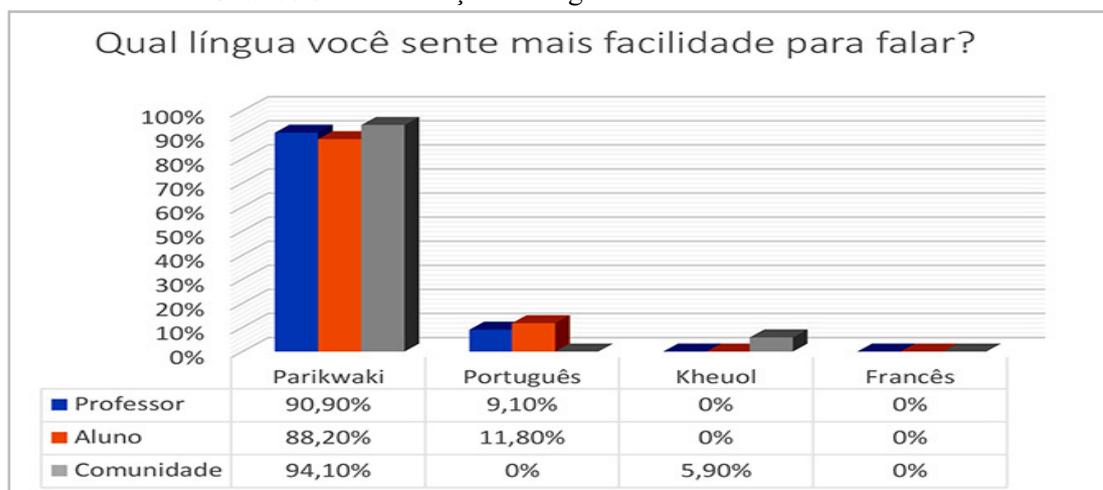
A análise das dificuldades percebidas em relação ao português, francês e parikwaki entre os Palikur-Arukwayene revela dinâmicas complexas de prestígio e valorização linguística. O português e o francês são percebidos como mais complexos devido ao seu alto status como línguas prestigiosas na sociedade brasileira, vinculados a oportunidades educacionais, econômicas e sociais. Essa percepção se alinha à teoria da diglossia, que descreve como línguas de prestígio são usadas em contextos formais, enquanto línguas comunitárias como o parikwaki são predominantes em interações familiares e informais.

Por outro lado, a dificuldade percebida com o parikwaki pode ser explicada por processos de glotofagia e estigmatização linguística. A glotofagia refere-se à absorção cultural de línguas dominantes em detrimento das línguas minoritárias, contribuindo para a percepção de que o parikwaki é menos útil ou prestigioso em contextos fora da comunidade. Isso reflete uma hierarquia linguística onde línguas minoritárias são marginalizadas em favor de línguas dominantes, impactando sua vitalidade e transmissão intergeracional. A compreensão dessas dinâmicas sociolinguísticas é essencial para promover políticas linguísticas que valorizem e preservem línguas minoritárias como o parikwaki dentro de suas comunidades de origem.

3.2. Eixo 2: Valor atribuído às modalidades oral e escrita das línguas

Neste eixo vamos analisar o valor atribuído às modalidades oral e escrita das línguas sob estudo, explorando a importância da fala e da escrita nestas línguas e suas relações com as crenças e atitudes linguísticas dos Palikur-Arukwayene. Na primeira pergunta deste eixo, que questiona qual língua os participantes sentem mais facilidade para falar, a grande maioria dos professores (90,90%), alunos (88,20%) e membros da comunidade (94,10%) apontaram o parikwaki como a língua com maior facilidade de expressão oral. O português apresenta uma porcentagem menor nesse aspecto, sendo indicado por 9,10% dos professores, 11,80% dos alunos e nenhum membro da comunidade. O kheuol e o francês não foram mencionados como línguas de facilidade oral por nenhum dos grupos. Esses resultados corroboram as análises anteriores, que indicam que o parikwaki é a língua mais facilmente percebida e utilizada dentro da comunidade. A ausência de menções ao kheuol e ao francês reforça a ideia de que essas línguas não são amplamente faladas ou consideradas acessíveis na Aldeia Kumenê. A percepção de que o francês é uma língua difícil pode estar associada ao seu *status* de língua estrangeira de prestígio, aprendida principalmente através de ensino formal, e não de uso cotidiano. O kheuol, como uma língua de contato menos relevante na comunidade, também não é percebido como uma língua fácil, o que sugere uma limitada exposição ou necessidade prática de uso entre os Palikur-Arukwayene.

Gráfico 5: Identificação da língua de maior fluência oral



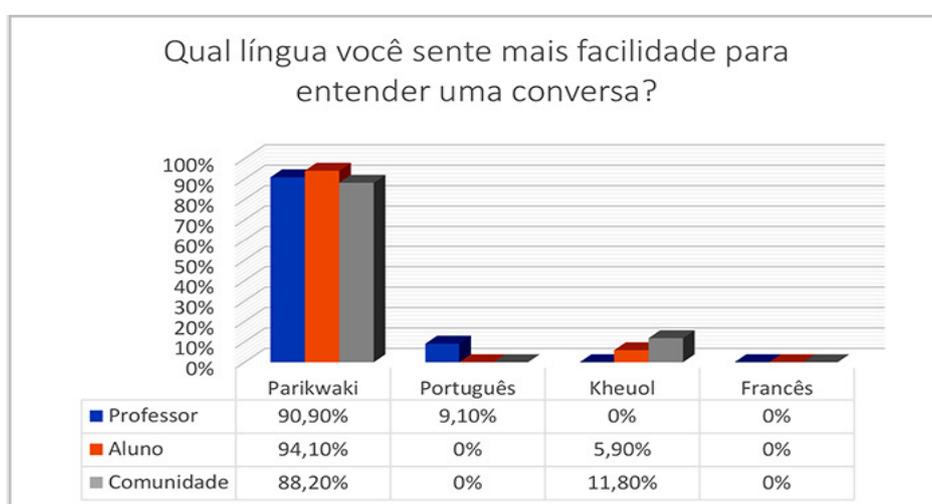
Fonte: Elaboração das autoras

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

A predominância dos participantes da pesquisa que escolheram o parikwaki como a língua em que têm mais facilidade de falar (professor 90,90%, aluno 88,20% e comunidade 94,10%) reflete um cenário no qual a comunidade Palikur-Arukwayene ainda mantém um domínio sólido sobre a oralidade dessa língua.

Na segunda pergunta do Eixo 2, que trata da facilidade de compreensão de uma conversa, o parikwaki também é destacado como a língua mais acessível, sendo escolhido por 90,90% dos professores, 94,10% dos alunos e 88,20% da comunidade. O português tem uma porcentagem muito baixa nesse quesito, tendo sido mencionado apenas por 9,10% dos professores e nenhum dos alunos e membros da comunidade. O kheuol apresenta uma leve presença, com 5,90% dos alunos e 11,80% da comunidade afirmando ter mais facilidade em entender uma conversa nessa língua.

Gráfico 6: Identificação da língua de maior compreensão oral



Fonte: Elaboração das autoras

Os dados do gráfico 6 permitem analisar a importância da língua parikwaki na comunicação e compreensão entre os Palikur-Arukwayene em contraste com o português. O parikwaki é identificado como a língua dominante e amplamente compreendida dentro da comunidade, enquanto o português é mencionado como falado e compreendido por uma parcela menor do povo. Essa valorização do parikwaki como língua principal de fala e compreensão indica sua centralidade nas práticas comunicativas cotidianas dos Palikur-Arukwayene.

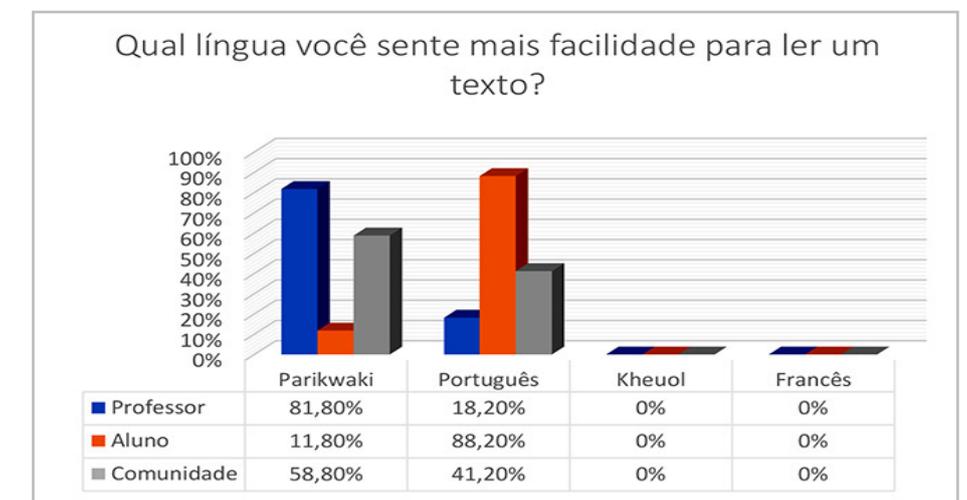
Não por acaso, o grupo que demonstra maior facilidade com o português é o grupo de professores. Esse fenômeno pode ser compreendido através da teoria da acomodação linguística, onde os indivíduos ajustam seu uso linguístico para se adequar a diferentes contextos sociais e profissionais. Os professores, atuando como mediadores entre a comunidade e o mundo exterior, exibem uma maior proficiência em português devido à necessidade de engajar-se em redes sociais e institucionais fora da aldeia. Esse papel dos professores como mediadores culturais e linguísticos é

determinante na política interna da comunidade palikur, pois os professores são agentes de mediação política e cultural, facilitando a comunicação e a negociação dentro e fora da comunidade palikur. Interessa-nos destacar que, nos últimos 15 anos, os caciques da principal aldeia palikur, Kumenê, foram e são professores.

Ainda em relação aos resultados do gráfico 6, prevenimos que o prestígio da língua parikwaki não se aplica uniformemente a todos os espaços de fala da comunidade e, ressaltamos, a relação entre o parikwaki e o português pode ser mais complexa do que aparenta. Os dados do gráfico 6 nos instigam a investigar mais a fundo as dinâmicas sociolinguísticas presentes na comunidade Palikur-Arukwayene, considerando questões como a vitalidade e uso das línguas em diferentes contextos, o aprendizado e uso do português e os fatores sociais e culturais que afetam as escolhas linguísticas.

Agora, observe os dados do gráfico 7, que trata sobre a facilidade de leitura das línguas parikwaki, português, kheuol e francês. Inicialmente, os dados indicam que o parikwaki continua sendo percebido como a língua com maior facilidade de leitura, porém, há uma mudança significativa nos resultados em comparação com a fala e a compreensão oral. Enquanto nas perguntas anteriores, a maioria dos participantes atribuiu alta facilidade ao parikwaki (90,90% dos professores, 94,10% dos alunos e 88,20% da comunidade), quando se trata da leitura nessa língua, esses valores diminuem (81,80% dos professores, 11,80% dos alunos e 58,80% da comunidade), conforme observado no gráfico abaixo.

Gráfico 7: Identificação da língua de maior facilidade para a leitura



Fonte: Elaboração das autoras

Uma hipótese para explicar essa discrepância entre a facilidade na fala e compreensão oral do parikwaki e a menor facilidade percebida na leitura desta língua é a influência do contato linguístico e do ambiente de aprendizagem. Na escola palikur, o português detém um alto prestígio como língua de instrução formal. A escola adota um modelo de bilinguismo de tradução, onde o parikwaki é frequentemente utilizado apenas como meio de tradução dos conteúdos escolares elaborados em

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

língua portuguesa. Esse tipo de bilinguismo impacta a dinâmica de uso e prestígio do parikwaki dentro do ambiente educacional, onde a língua materna é apenas um instrumento para facilitar o acesso ao conhecimento formalizado em português. O relato do professor Euvecio Labontê dos Santos é um exemplo dessa dinâmica:

No meu trabalho na escola, eu me concentro em ensinar principalmente português e matemática, pois o ensino de português permite que os alunos aprendam a ler vogais, o alfabeto, escrever palavras e trabalhar com números na matemática.

Embora também aborde outras disciplinas, como ciências, história e geografia, na comunicação diária eu utilizo predominantemente a nossa língua parikwaki em vez do português. Isso ocorre porque na escola indígena, a língua materna é mais valorizada na comunicação em comparação com o português. Dessa forma, ensinamos o português, mas nos comunicamos principalmente na língua materna parikwaki. Além disso, o ensino de português é ministrado com a tradução na língua materna para melhor compreensão. Vale ressaltar que a escrita em parikwaki nas séries iniciais ainda não é amplamente utilizada devido à falta de conteúdo apropriado para a alfabetização (Santos, 2023, p. 32).

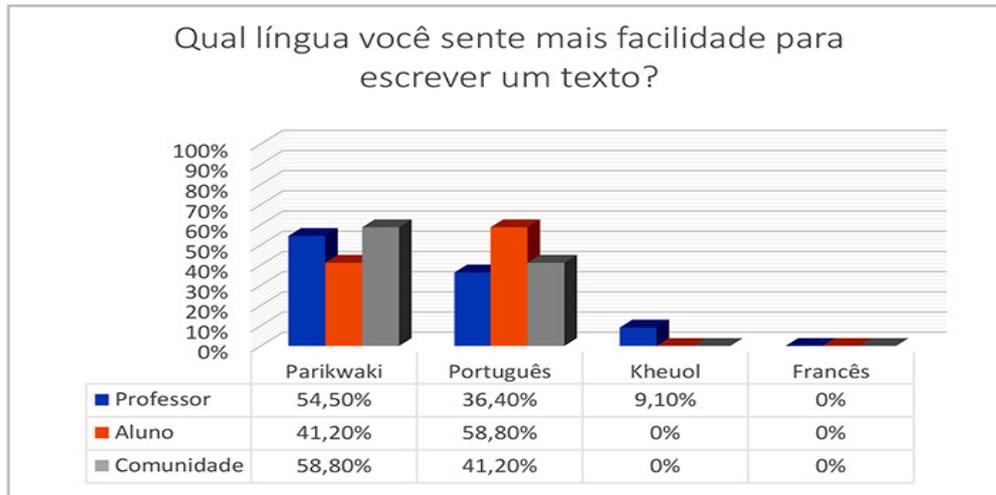
Essa prática reflete uma forma de diglossia educacional, onde o parikwaki é relegado a um papel secundário na transmissão de conhecimento formal, enquanto o português é privilegiado como a língua de ensino e aprendizagem. Isso contribui para a percepção das novas gerações em relação ao valor e à utilidade do parikwaki em contextos além da esfera familiar e comunitária, potencialmente afetando sua vitalidade e continuidade como língua de uso cotidiano e identidade cultural entre os Palikur-Arukwayene.

O destaque dado ao português como língua de leitura, especialmente entre os alunos (88,20%) pode ser relacionado diretamente à sua presença na educação formal e em materiais escritos nessa língua, que é a mais enfatizada no contexto escolar do povo.

A maior dificuldade no ensino da língua parikwaki é a falta de conteúdo próprio na língua materna, semelhante ao que ocorre no ensino da língua portuguesa, onde há uma estrutura curricular e material didático disponível para acompanhar o currículo. Sem um conteúdo próprio em parikwaki, fica desafiador para os educadores ensinarem aos alunos nesta língua (Santos, 2023, pág. 29).

O kheuol e o francês não foram apontados como línguas de fácil leitura por nenhum dos grupos. A análise desses dados sugere que a competência e a facilidade de leitura podem variar de acordo com os contextos de uso e os domínios de cada língua, como a esfera cotidiana e a educação formal, o que aponta para a relação de diglossia.

Na última pergunta do Eixo 2, que investiga a facilidade de escrever um texto, os resultados apresentam uma variação em relação às perguntas anteriores. O parikwaki ainda é mencionado, mas com uma porcentagem menor em comparação com a fala e a compreensão oral. Observe o gráfico 8:

Gráfico 8: Identificação da língua de maior facilidade para a escrita

Fonte: Elaboração das autoras

No gráfico acima, note que os professores indicam o parikwaki em 54,50% das respostas sobre a língua de maior facilidade para a escrita, os alunos em 41,20% e a comunidade em 58,80%. Por outro lado, o português ganha mais destaque nesse aspecto, com 36,40% dos professores, 58,80% dos alunos e 41,20% da comunidade afirmando ter mais facilidade de escrever nessa língua. Esse aumento na preferência pelo português para a escrita está relacionado ao maior contato com essa língua em ambientes educacionais, considerando, inclusive, que os Palikur-Arukwayene não alfabetizam as crianças em parikwaki, sendo o português introduzido desde cedo no ambiente escolar, como explica o professor palikur Euvécio Labontê:

Nós, professores indígenas, trabalhamos utilizando duas línguas simultaneamente, tanto o português quanto o parikwaki. Isso ocorre porque nós, como educadores indígenas, somos falantes de nossa língua materna e a utilizamos para traduzir o português para o parikwaki. As crianças das séries iniciais muitas vezes não compreendem o português, então usamos ambas as línguas para comunicar na fase de alfabetização. Embora o ensino seja, principalmente, em português, a comunicação é realizada predominantemente em nossa língua materna para esclarecer as dúvidas dos alunos em relação ao português. Este é o método que empregamos como professores indígenas em nossa aldeia (Santos, 2023, p. 31).

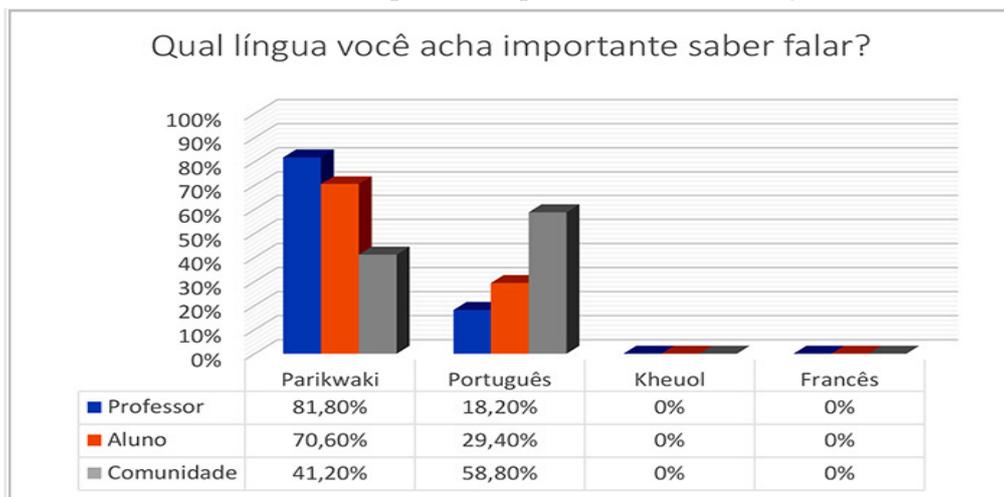
O kheuol é mencionado por 9,10% dos professores como língua de maior facilidade de escrita, mas nenhum dos alunos ou membros da comunidade o aponta nessa questão. O francês não é mencionado como língua de escrita fácil em nenhum dos grupos.

3.3. Eixo 3: Transmissão e usos da língua

O Eixo 3 tem como objetivo identificar a forma como as línguas são transmitidas e utilizadas pelos sujeitos da comunidade Palikur-Arukwayene. Dentre os professores, 81,80% consideram importante saber falar parikwaki, esse índice é de 70,60% entre os alunos. Por outro lado, entre os membros da comunidade, o índice de importância atribuída à habilidade de falar parikwaki caiu para 41,20%.

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

Gráfico 9: Percepção da importância de falar a língua

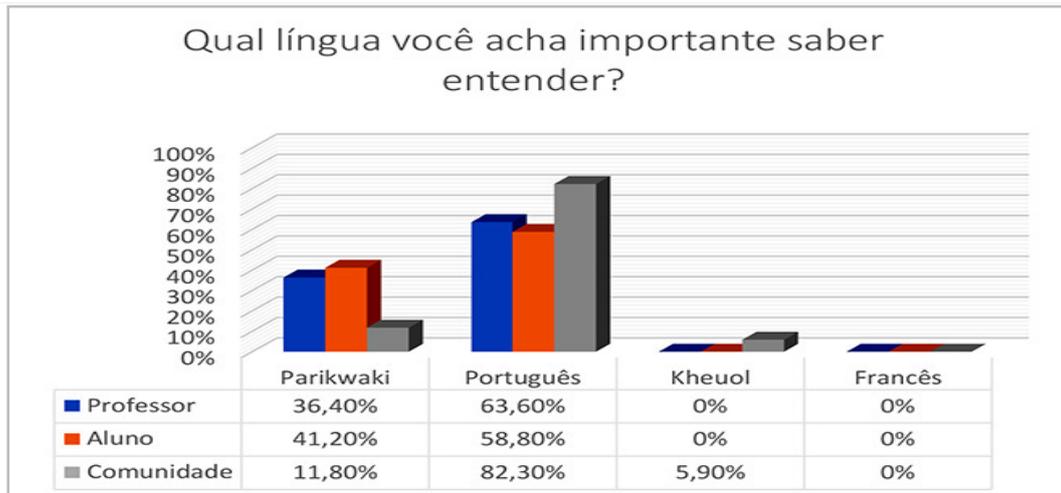


Fonte: Elaboração das autoras

A análise dos dados do gráfico 9 revela uma tendência de atitude mais positiva por parte dos professores e alunos em relação à língua parikwaki, contrastando com uma atitude mais negativa por parte dos membros da comunidade palikur-arukwayene.

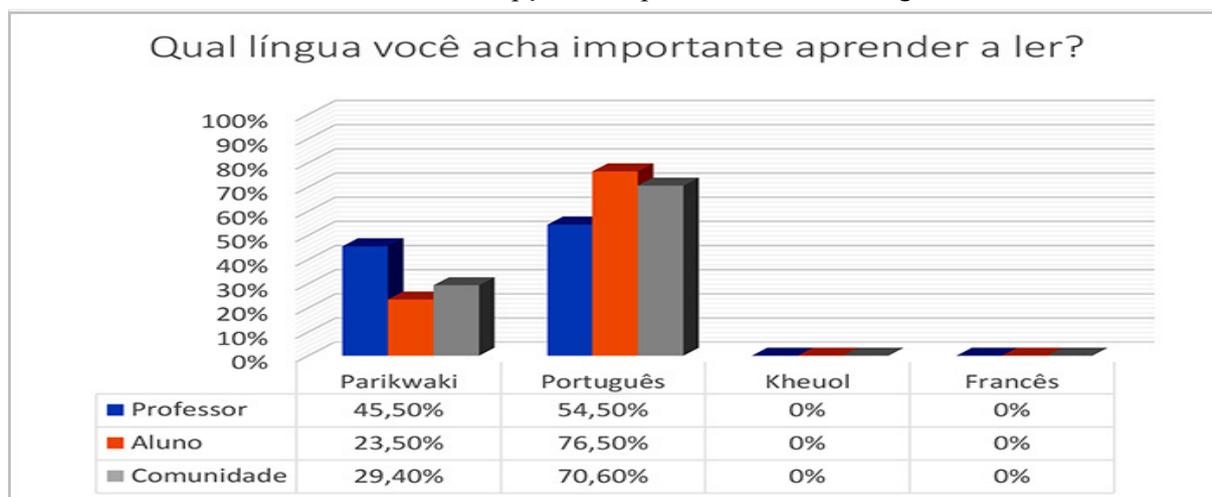
Importante destacar que, para a comunidade arukwayene, aprender e dominar o português é visto como uma possibilidade de inserção em uma rede mais ampla de comunicação e de acesso a recursos e oportunidades. Essas atitudes linguísticas estão em consonância com os estudos sociolinguísticos sobre o prestígio linguístico e o papel das línguas em contextos multilíngues.

Quando avaliamos a importância de entender uma língua, o português ganha destaque, sendo considerado importante por uma porcentagem significativa dos participantes. Os professores apontam o português como importante para a compreensão em 63,60% das respostas, os alunos em 58,80% e a comunidade em 82,40%. O parikwaki também é valorizado, mas em menor proporção, com 36,40% dos professores, 41,20% dos alunos e 11,80% da comunidade afirmando sua importância para a compreensão. O kheuol é mencionado como importante para a compreensão por uma pequena porcentagem da comunidade (5,90%).

Gráfico 10: Percepção da importância de entender a língua

Fonte: Elaboração das autoras

Em relação a importância do aprendizado da leitura, cujos resultados são apresentados no gráfico 11, 40,50% dos professores responderam parikwaki, 29,40% dos membros da comunidade também responderam parikwaki, e somente 23,50% dos alunos acharam importante saber ler em parikwaki. Enquanto o português é preferência entre 54,50% dos professores, 70,60% dos membros da comunidade e 76,50% dos alunos.

Gráfico 11: Percepção da importância de ler na língua

Fonte: Elaboração das autoras

Vimos, anteriormente, que o prestígio linguístico está associado à valorização e *status* atribuídos a uma determinada língua em uma comunidade. No caso da leitura, os dados do gráfico 11 indicam que a língua portuguesa possui maior prestígio em comparação ao parikwaki. Isso pode ser observado pelo fato de que uma proporção significativamente maior de professores, membros da

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

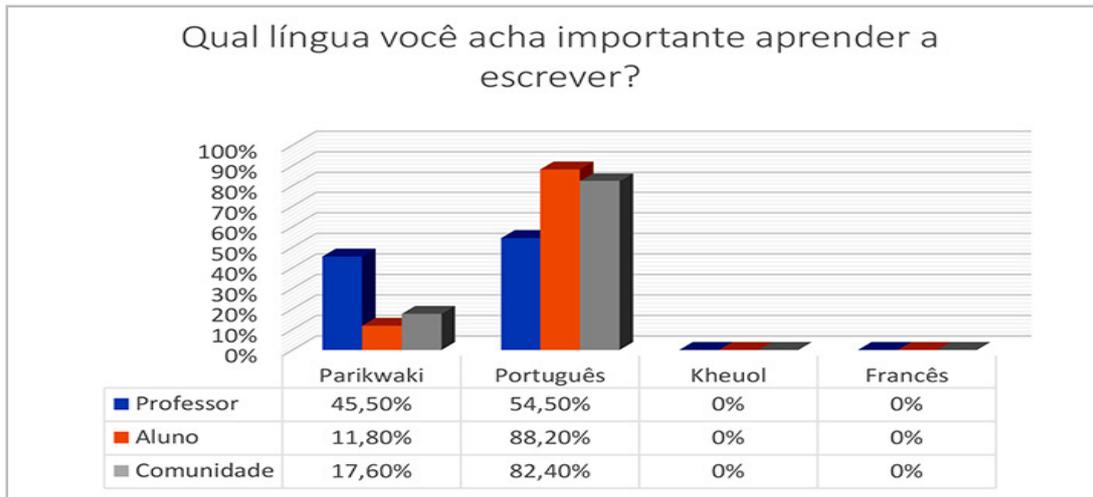
comunidade e alunos consideram importante aprender a ler em português (54,50%, 70,60% e 76,50%, respectivamente) em comparação com o parikwaki (40,50%, 29,40% e 23,50%, respectivamente).

A disparidade observada nos dados do Gráfico 11 revela um desafio complexo no contexto das políticas educacionais e linguísticas da escola palikur. A preferência entre (P), (A) e (C) pelo português como língua mais importante para a leitura reflete não apenas uma questão de acesso à escolarização formal, mas também de como as línguas são percebidas em relação às oportunidades educacionais e sociais externas à comunidade indígena. Esse cenário sugere uma tensão entre a necessidade de fortalecer a identidade cultural e linguística palikur através da língua materna e a demanda por competência no português.

A promoção do multilinguismo funcional se apresenta como uma solução potencial, onde as línguas indígenas não são apenas preservadas, mas também desenvolvidas para serem utilizadas de forma eficaz em diferentes contextos sociais, incluindo o educacional e o profissional. Isso implica um investimento na capacitação tanto em parikwaki quanto em português, com ênfase na alfabetização e fluência em ambas as línguas desde as séries iniciais. Segundo o professor Euvecio dos Santos Labontê, os Palikur-Arukwayene parecem ter interesse em trilhar esse caminho.

Nós, Palikur-Arukwayene, não temos estudos sobre nossa língua da mesma forma que estudamos a língua portuguesa, por isso precisamos nos tornar professores em nossa língua materna. Nossos avôs não tiveram acesso à educação que temos hoje. Reconhecemos a necessidade de valorizar nossa língua, ensiná-la na escola desde a educação infantil e alfabetizar nossas crianças em nossa língua materna. É isso que almejamos! Precisamos reunir todos os professores para discutir questões essenciais relacionadas ao ensino para nossas crianças nas séries iniciais, assim como é feito no ensino da língua portuguesa. Essa iniciativa é fundamental para garantir que nossos filhos aprendam sobre sua língua materna, evitando problemas como os alunos palikur-arukwayene enfrentam atualmente, que não conseguem escrever em sua própria língua (Santos, 2023, p. 54)

Quando abordamos a importância de aprender a escrever uma língua, o português se destaca, novamente, como a língua mais valorizada, como pode ser observado no Gráfico 12, em que a maioria dos professores (54,50%), alunos (88,20%) e membros da comunidade (82,40%) considera o português importante para a escrita. O parikwaki também é mencionado como importante para a escrita por 45,50% dos professores, 11,80% dos alunos e 17,60% da comunidade. O kheuol e o francês não são apontados como línguas importantes para a escrita por nenhum dos grupos, pois não são línguas do espaço escolar.

Gráfico 12: Percepção da importância de escrever na língua

Fonte: Elaboração das autoras

Ao observarmos a importância atribuída pelos Palikur-Arukwayene ao aprendizado da escrita em diferentes línguas, o gráfico 12 destaca que o português é claramente a língua mais valorizada pelo povo. Essa valorização é evidenciada nos resultados, onde a maioria dos professores (54,50%), alunos (88,20%) e membros da comunidade (82,40%) consideram o português importante para a escrita, o que sugere que o português é percebido como uma língua essencial para a comunicação escrita e a educação formal, refletindo sua posição dominante na sociedade, como consequência de séculos de colonização dos povos originários. Ainda que uma parte dos participantes considere o parikwaki relevante para a escrita (45,50% dos professores, 11,80% dos alunos e 17,60% da comunidade), esses números são inferiores em relação ao português. Esse contraste no prestígio da escrita entre as duas línguas pode ter impacto direto na manutenção e transmissão do parikwaki.

É relevante observar que as línguas kheuol e francês não são mencionadas como importantes para a escrita em nenhum dos grupos. Essa ausência de respostas indica que essas línguas não têm função prática na comunicação escrita e estão fora do sistema educacional dos Palikur-Arukwayene.

Considerações finais

Os dados discutidos até aqui nos permitem afirmar que os Palikur-Arukwayene vivenciam uma relação de diglossia alimentada por políticas linguísticas que não valorizam o ensino na língua parikwaki. Se a língua nativa permanece enquanto língua de identidade étnica, o português avança como língua de instrução – mesmo na escola da aldeia – o que corrobora a hipótese da influência da escola na promoção de vulnerabilidade linguística do povo. A perda de espaços de fala na comunidade e a recente migração de famílias Arukwayene para as cidades, principalmente Oiapoque e Macapá, contribuem para definir o espaço reservado ao parikwaki como língua da oralidade, do convívio familiar e da aldeia.

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

Em relação ao kheuol, observamos em nossa pesquisa, que a língua é desprestigiada entre as categorias de nossa pesquisa, o que deve ser observado com atenção. No estudo de Silva (2016), que considerou as 13 aldeias do povo Arukwayene, kheuol e português aparecem com 25,60% e 26,57%, respectivamente, como segunda língua falada entre o povo, percentuais muito próximos, mas que demonstra a tendência dos Arukwayene de adotarem o português como segunda língua do povo.

Quando os Arukwayene são monolíngues, a língua é o Parikwaki (23%); se falam duas línguas, a segunda será o Português (Parikwaki-Português 26%), que já prevalece como L2, posição antes ocupada pelo Kheuól. No entanto, o maior percentual é relativo aos falantes multilíngues em Parikwaki, Português e Kheuól (37%) (Silva, 2016, p.112).

Em nossos dados, é bastante evidente que a língua kheuol é desprestigiada entre os Arukwayene, quer como língua de instrução, quer como língua de comunicação. É o kheuol que recebe o maior percentual de atitudes negativas entre os pesquisados, o que não ocorre com o francês, pouco citado nos dados, mas com menor rejeição.

No que diz respeito ao kheuol é necessário combater o preconceito atribuído aos falantes dessa língua entre os Arukwayene, pois embora não seja a língua de identidade étnica do povo, historicamente, o kheuol ocupou a posição de língua franca entre os povos indígenas da região, o que justifica elevado percentual de falantes de kheuol identificados por Silva (2016) entre os Palikur-Arukwayene. É necessário discutir qual é o espaço, hoje, dessa língua, que também precisa ser protegida e valorizada, pois segue ameaçada, mesmo entre os Karipuna e Galibi-Marworno.

Os resultados de nossa pesquisa também são um alerta de que a atitude positiva que os Arukwayene demonstram em relação ao português tem contribuído para o desprestígio do parikwaki. Esse deslocamento linguístico entre os Palikur-Arukwayene, em que o parikwaki está perdendo espaço para o português, não pode ser dissociado das condições sócio-históricas que há séculos marginalizam e silenciam as línguas indígenas no Brasil. A vulnerabilidade linguística dos Palikur-Arukwayene, portanto, não é apenas um reflexo das preferências individuais ou comunitárias, mas também das políticas educacionais e sociais que têm sistematicamente desvalorizado e relegado as línguas indígenas a um papel secundário.

Diante desse cenário, torna-se imperativo implementar intervenções que não apenas promovam a valorização das línguas parikwaki e kheuol na comunidade, mas que também abordem de forma crítica as estruturas de poder que perpetuam a hierarquia linguística desfavorável. Estratégias educacionais e culturais devem ser direcionadas não apenas para mudar as atitudes individuais em relação às línguas indígenas, mas também para desafiar as normas sociais que perpetuam a marginalização linguística. Isso inclui o desenvolvimento de programas de educação bilíngue que fortaleçam a competência em parikwaki desde as primeiras etapas da escolarização, assim como o incentivo à produção de materiais educativos e literários que enriqueçam e preservem o patrimônio linguístico e cultural dos Palikur-Arukwayene.

A criação de materiais didáticos e recursos audiovisuais em parikwaki pode auxiliar no ensino. Paralelamente, o estabelecimento de parcerias com universidades, organizações não governamentais

e instituições de pesquisa para o desenvolvimento de materiais educativos, programas de capacitação e projetos de documentação linguística é crucial para embasar as ações de valorização das línguas. Essas parcerias podem contribuir para a criação de dicionários, gramáticas e recursos multimídia que perpetuem o conhecimento linguístico. Em síntese, a valorização das línguas parikwaki e kheuol requer um esforço coordenado e abrangente que envolve a educação, a comunidade e o conhecimento acadêmico.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O Que É, Como Se Faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKER, Colin. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia: A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística, *SIGNUM: Estud. Ling. Londrina*, n. 18/1, pp. 102-131, jun. 2015.
- MOLLICA, Maria Cecília; Maria L. Braga. 2003. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-222-7. 200p.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge university press, 2003.
- DAL CORNO, C. O. M. Estigma, cultura e atitude: consequências de atitudes linguísticas negativas em grupos linguísticos: da estigmatização à solidariedade. In: FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. Estigma: *Cultura e Atitudes Linguísticas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.
- FAGGION, C. M. Estigma, cultura e atitude: investigações preliminares sobre o binômio prestígio/estigmatização na linguagem da Região de Colonização Italiana da Serra Gaúcha. In: FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.
- FISHMAN, Joshua A. Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*. 1967. pp. 29-38.
- FISHMAN, Joshua A. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- FROSI, V. M. Estigma, cultura e atitude: bilinguismo, identidade étnica e atitudes linguísticas. In: FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.
- GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

Qual(is) língua(s) você fala? Investigando crenças e atitudes linguísticas entre os Palikur-Arukwayene

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. [1891]. 4. ed. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman.erving.estigma_notassobremanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

JEANJACQUE, Evangelina Sônia dos Santos *et al.* The Revival of the Kali'na Telewuyu Language. *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. e697, 2023. DOI: 10.25189/2675-4916.2023. v. 4, n. 2, id697. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/697>. Acesso em: 16 jun. 2024.

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LAMBERT, Wallace E. A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, pp. 91-109, 1967.

MYERS, David G. *Psicologia Social*. Mc Graw Hill Education, 10. ed. Porto Alegre: Artmed, AMGH Editora Ltda., 2014.

OLIVEIRA, Mileide Terres de; RIKBAKTATSA, Izaudrelia Samasaik. Atitudes linguísticas dos Rikbaktsa: discurso público sobre a língua. *Web Revista SOCIODIALETO*, v. 8, n. 23 SER. 3, pp. 46-64, 2017.

SANTOS, Euvecio Labonte dos. *Qual(is) língua(s) você fala? Crenças e atitudes linguísticas dos estudantes palikur-arukwayene na Escola Moisés Iaparrá, Aldeia Kumenê*. TCC – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Universidade Federal do Amapá. Oiapoque, p. 56. 2023.

SILVA, Elissandra Barros da. *A língua Parikwaki (Palikur, Arawak): Situação Sociolingüística, Fonética e Fonologia*. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 198. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA RACIAL: POR UM CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DESCOLONIZADO

RACIAL LANGUAGE EDUCATION: FOR A DECOLONIZED PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM

Rita de Cássia Sampaio Alves de Sousa¹

RESUMO

O conhecimento da história, da cultura e da língua do povo negro é de extrema importância para compreender a constituição da sociedade brasileira assim como a construção do português brasileiro. No entanto, a história desse povo, assim como sua cultura e sua língua são negligenciadas na sociedade e nos sistemas formais de ensino, o que só demonstra o preconceito linguístico e racial – fruto de uma herança do colonialismo. Dessa forma, com base em autores como Nascimento (2019), Bagno (2016), Lucchesi (2015), Silveira (2020) e em leis e documentos como a BNCC, este trabalho tem como objetivo propor uma discussão sobre a importância de uma educação linguística racial de forma que questões que envolvam a história, a cultura e a língua do negro sejam trabalhadas de forma crítica e reflexiva no interior da escola. Para tanto, deixa-se em evidência a necessidade de ações que possibilitem uma descolonização do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito linguístico e racial. Educação linguística racial. Descolonização do currículo.

ABSTRACT

Knowledge of the history, culture and language of black people is extremely important to understand the constitution of Brazilian society as well as the construction of the Brazilian Portuguese. However, the history of this people, as well as their culture and language are neglected in society and formal education systems, which only demonstrates the linguistic and racial prejudice – fruit of a heritage of colonialism. Thus, based on authors such as Nascimento (2019), Bagno (2016), Lucchesi (2015), Silveira (2020) and laws and documents such as BNCC, this work aims to propose a discussion on the importance of a racial linguistic education so that issues involving the history, culture and language of blacks are worked in a critical and reflective way within the school. To this end, the need for actions that enable a decolonization of the curriculum is highlighted.

KEYWORD: Linguistic and racial bias. Racial language education. Decolonization of the curriculum.

1. Introdução

As línguas africanas tiveram uma importante contribuição na formação do português brasileiro. Alguns teóricos, como Castro (2022), Bagno (2016), Lucchesi; Baxter; Ribeiro (2009), dentre outros, demonstram, em seus estudos, que as línguas africanas são, notavelmente, responsáveis por alterar a língua portuguesa seiscentista. De acordo com Castro (2022, p. 6), “essa alteração se fez sentir em todos os seus constituintes, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada, o que deu ao português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do português de Portugal.”

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cassiasampaio68@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-7532-6568>.

No entanto, apesar da importância do povo negro na sociedade brasileira e da contribuição de sua língua para a construção do português brasileiro, é evidente a desconsideração desse povo e de sua língua, o que só demonstra o preconceito linguístico e o racismo – fruto de uma herança do colonialismo.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, o que acontece ainda hoje é que há o privilégio de um ensino que supervaloriza a norma padrão e não trata, de forma satisfatória, a diversidade linguística do país. Assim, reflexões acerca de aspectos linguísticos, históricos e culturais de grupos sociais minoritários, como do povo negro africano e afro-brasileiro, são negligenciados no contexto educacional. Leis como a 10.639/03 e documentos como a BNCC, que preveem a importância de um ensino que contemple questões raciais de forma contundente e efetiva, ainda não são tão considerados dentro dos programas de ensino de língua portuguesa como acreditamos que deveriam ser, fortalecendo, portanto, um ensino sob o viés de um currículo colonial.

Devido a esses fatores, é que surgiu o interesse em desenvolver este trabalho, cujo objetivo é demonstrar a necessidade de um ensino de língua portuguesa mais efetivo. Ou seja, um ensino que considere a diversidade linguística do país e que contemple uma educação linguística racial. Assim, considera-se de extrema importância que se promovam reflexões, no interior da escola, sobre aspectos históricos e culturais que permitam compreender, além da história e da cultura do negro, a língua enquanto identidade desse sujeito e seu impacto na formação do português brasileiro. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa poderia contribuir para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Para tanto, acredita-se que para que essas ações sejam efetivadas, é necessário que haja uma descolonização do currículo no sentido de valorizar os conhecimentos provenientes de diferentes povos; de reconhecer a diversidade linguística e cultural do país; de possibilitar um ensino mais comprometido com as questões raciais. Um currículo democrático, libertador, inclusivo.

2. Contribuições das línguas africanas para a constituição do português brasileiro

De acordo com Bagno (2016, p. 20), por muito tempo, o impacto das línguas africanas sobre a língua portuguesa foi negado por pesquisadores. Só recentemente, menos de trinta anos, é que começaram a se desenvolver pesquisas que evidenciam a contribuição dessas línguas para a construção do português brasileiro. Assim, “o contato entre línguas afetou diretamente a formação dos padrões coletivos de fala da maioria da população do país (o que se denomina aqui **norma popular**) e só indiretamente a fala das classes economicamente privilegiadas, tradicionalmente chamada de **norma culta**” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 31, grifo do autor). Dessa forma, o elemento africano é, notavelmente, responsável por diversas características “[...] gramaticais específicas do português brasileiro, características que tornam o português brasileiro diferente não só do português europeu como também das demais línguas da família românica e até, em alguns casos, das demais línguas da família indo-europeia” (Bagno, 2016, p. 23).

Um dos fatores que contribuiu para as mudanças linguísticas foi o contato linguístico. A respeito disso, Lucchesi (2015) formula o conceito de transmissão linguística irregular de modo a “estender o escopo das mudanças que afetam a estrutura gramatical da língua em situações de contato massivo, para além da *pidginização* e da *crioulização* típicas” (Lucchesi, 2015, p. 95, grifo do autor). O autor visa mostrar que o contato entre línguas pode ocasionar também uma variedade dessa língua. Assim,

[...] o processo de formação de uma variedade linguística em situação de contato é concebido como variável em seus resultados, em função da gradação nos valores de certas variáveis sociais que o estruturam, de modo que seu resultado pode não ser o pidgin ou um crioulo, mas apenas uma variedade da língua que prevalece na situação de contato, com alterações em sua estrutura gramatical que podem inclusive resultar da transferência de estruturas das línguas dos outros grupos étnicos (Lucchesi, 2015, p. 95).

Nesse sentido, não há como não considerar o impacto das línguas africanas no falar brasileiro diante de todo o processo de colonização da forma como ocorreu no Brasil. Bagno (2016, p. 24) reforça essa ideia ao dizer que:

[...] Uma das forças que impulsionam a mudança das línguas, como sabemos, é o contato linguístico. É impossível desconsiderar o impacto dos africanos sobre o português brasileiro quando as fontes históricas nos informam que durante a maior parte da história colonial do Brasil a população branca era minoritária, enquanto a população negra e mestiça – sobretudo depois do quase extermínio das nações indígenas – representava a ampla maioria.

Como afirma o autor, uma boa parte dos escravos que foram trazidos para o Brasil falavam línguas do grupo Banto, dentre eles o quimbundo, o umbundo e o kicongo. Línguas que ainda hoje são faladas em Angola e em países próximos. Essas línguas, principalmente o quimbundo, tiveram uma grande influência no falar vernáculo do português brasileiro.

Para exemplificar essa influência, Bagno (2016) faz menção a uma publicação feita por um jesuíta que demonstra que as características das variedades menos prestigiadas do português brasileiro podem ser identificadas por meio de uma rápida descrição do quimbundo. Desse modo, com base na percepção do autor sobre a publicação do padre jesuíta:

O quimbundo tem uma estrutura silábica do tipo CV.CV (consoante-vogal-consoante-vogal), em que algumas consoantes são precedidas de uma nasalidade (*nvula*, ‘chuva’). Isso explicaria a tendência do português brasileiro, sobretudo das variedades rurais e urbanas, a eliminar as consoantes em final de palavra (*fazê*, *cantá*, *amô*, *sinhô*) e a romper os encontros consonantais pela inserção de uma vogal: *fulô* (> *flor*), *terém* (> *trem*), *saravá* (> *salvar*), *parantá* (> *plantar*) (Bagno, 2016, p. 26-27, grifo do autor).

O linguista ainda pressupõe outro aspecto que teria influenciado o falar vernáculo brasileiro. Desse modo, o autor mostra que, da mesma forma que ocorre nos nomes, o quimbundo emprega, na conjugação dos verbos, prefixos para cada pessoa verbal e não emprega terminações. Bagno (2016) explica como isso teria influenciado os falantes do português brasileiro. Assim, diz que:

No aprendizado irregular do português, os falantes do quimbundo teriam identificado nos pronomes pessoais do português os seus prefixos verbais, o que explica o paradigma de conjugação com presença obrigatória do pronome-sujeito e ausência de marcas flexionais de pessoa (com exceção da primeira) em tantas variedades do português brasileiro: *eu falo / tu fala / ele fala / nós fala / vocês fala / eles fala* (Bagno, 2016, p. 27, grifo do autor).

Essa influência das línguas africanas no português brasileiro, especialmente na oralidade, foi designada por Gonzalez (1988) como “pretuguês”. Para a autora, o falar brasileiro teria uma relação mais íntima com suas raízes por meio desse termo. Nas palavras da autora:

[...] Aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil [...]. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (Gonzalez, 2021, p. 69).

Fica evidente, portanto, que as línguas africanas desempenham uma importante contribuição no falar do português brasileiro. No entanto, apesar da constatação do legado africano no falar brasileiro, não tem havido o devido reconhecimento e respeito a essa herança afro-brasileira. Gonzalez (1984, p. 238) deixa claro essa questão quando diz que:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês.

Assim, há o silenciamento daqueles que possuem hábitos culturais não-europeizados. Isso ocorre em diversos setores da sociedade, inclusive, nos centros formais de ensino que, muitas vezes, dispõem de um currículo atravessado pela colonialidade – conforme será explicitado no decorrer deste trabalho. Desse modo, fica evidente que “o profundo racismo entranhado na pequena parcela dominante de nossa sociedade tem levado ao descaso, ao menosprezo ou ao total obscurecimento o profundo impacto que os africanos e seus descendentes tiveram sobre o português brasileiro” (Bagno, 2016, p. 23-24).

3. A língua como instrumento de poder e o racismo lingüístico

O racismo lingüístico é empregado por Nascimento (2019) como o entrelaçamento do preconceito racial com o social e o lingüístico e que “se desenha através do lingüicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco” (Nascimento, 2019, p. 14).

Nessa perspectiva, a deslegitimação do falar africano representa uma negação da identidade do negro. Souza (2011, p. 40) acrescenta dizendo que uma “[...] destituição da legitimidade da língua, da

palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia”. Isso porque quando não se valoriza a língua de uma determinada cultura, de um determinado povo, a exclusão não é unicamente da língua, mas do próprio sujeito falante dessa língua. Desse modo,

não sendo a língua a *priori* – algo que exista sem a condição humana ou dela isolado – ela está sempre ligada aos indivíduos falantes dessa língua. Qualquer privilégio que seja direcionado a uma língua, automaticamente, privilegia seus falantes. O oposto também é real, essa também é uma forma de violência linguística, linguicídio e, igualmente, de práticas de “racismo linguístico”. (Silveira, 2020, p. 57, grifo do autor)

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2019, p. 20) faz uma reflexão trazendo a ideia de que “Nenhuma língua tem cor em si simplesmente, porque as línguas não existem em si. Mas as línguas têm sujeitos por trás delas”. Segundo o autor:

[...] Esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas de racionalidade [...] que vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492. Nessa direção, não há línguas sem sujeitos porque, retomando os conceitos do linguista e historiador russo Mikhail Bakhtin (1997), os sujeitos modificam a língua e a língua modifica o sujeito. Por outro lado, se quisermos mesmo admitir que não há línguas sem sujeitos, não podemos esquecer que os sujeitos não são todos iguais. Não porque não queiram, mas porque aos mais diversos sujeitos estão impostas condições muito distintas (Nascimento, 2019, p. 20).

O autor ainda afirma que a língua tem cor, na medida em que são politizadas. Dessa forma, acabam funcionando como “lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele” (Nascimento, 2019, p. 22).

Isso faz com que a população não branca sofra com diversos tipos de discriminação de toda natureza, já que sua língua – que de certa forma, representa sua cultura e sua própria identidade – é negligenciada nos espaços sociais e na escola. A esse respeito, Nascimento (2019) chama atenção para o que ele denomina de linguicídio. Para o autor, “linguicídio [...] tem uma relação muito direta com o epistemicídio, porque figura como um epistemicídio que se dar por meio da linguagem (seja na conceituação, nomeação ou discriminação direta) ou das políticas linguísticas” (Nascimento, 2019, p. 13).

Para o linguista, trata-se de uma herança do colonialismo. A língua é vista atualmente como um espaço de dominação, de racismo. Assim, “o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ela materializa suas formas de dominação” (Nascimento, 2019, p. 19). Nesse sentido, como afirma o autor, as línguas não são neutras, atravessam-se por meio delas, processos relacionados ao poder. É por meio desses interesses de poderes dominantes que são praticados atos de violências linguísticas, que corroboram ainda mais para destituição de direitos linguísticos. Silva; Alencar (2013, p. 136-137) definem violência linguística como:

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

[...] Usos linguísticos que, ao posicionarem o outro – especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade e o território que não se quer habitar – num lugar vulnerável, acabam por insultar, injuriar ou violar a sua condição. Entendemos ser este um fato situado, em que certos recursos da língua são empregados para ferir. Dito de outro modo, quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, i.e., está afetando uma estrutura de afetos que se sustenta na linguagem. O racismo, por exemplo, quando expresso linguisticamente, é uma instanciação da violência na linguagem.

Como afirma Silveira (2020, p. 57), a violência linguística também se perpetua na medida em que não se consideram os diferentes usos linguísticos, a variação linguística que faz parte da identidade, da cultura de milhares de brasileiros. Na visão do autor,

[...] são igualmente violentos os usos linguísticos que sequer levam em consideração formas de expressão, linguagens, línguas ou variações linguísticas que não estejam elencadas como aquelas que devem ser estudadas e aprendidas, de forma culta, padrão e que, conseqüentemente, ocupam espaços de prestígio na sociedade (Silveira, 2020, p. 57).

Essa realidade se faz presente em muitas instituições formais de ensino, já que seguem um currículo colonizado, ou seja, supervalorizam a língua idealizada do colonizador – a variedade padrão culta da língua – depreciando outras variedades por se sustentarem em parâmetros muitas vezes equivocados, ocasionando diversos tipos de preconceitos.

4. Educação linguística racial: por um currículo de língua portuguesa descolonizado

Pensar em descolonização nos faz lembrar do colonialismo, “uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Mesmo com o fim do colonialismo moderno, seus efeitos permaneceram nas raízes mais profundas da sociedade contemporânea, ou seja, a colonialidade sobrevive. Como afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131):

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

De acordo com Quijano (2010, p. 84), a colonialidade é inerente ao poder capitalista: “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos”. Ela está presente em todas as esferas e espaços.

No currículo, observa-se a presença da colonialidade na medida em que há o privilégio de saberes, da visão de mundo, da cultura, da língua, dos valores de um determinado grupo étnico, no caso, os brancos. Desse modo, perpetua uma educação racista que tem suas raízes no Brasil Colônia. Na percepção de Santomé (1995, p. 163):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Em se tratando do currículo de língua portuguesa, o que acontece ainda hoje é que há o privilégio de um ensino que supervaloriza a norma padrão e uma abordagem insatisfatória da diversidade linguística existente no país, incluindo a variedade popular, proveniente do contato linguístico entre os africanos e colonizadores.

O estudo da língua normalmente é realizado por meio de metalinguagens, classificação e de reconhecimento de categorias gramaticais que em pouco ou em nada contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos discentes. Sobre esse aspecto, Faraco; Castro (2000, p. 180), dizem que:

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Esse tipo de ensino acaba desconsiderando a língua falada, privilegiando quase que exclusivamente a gramática respaldada em aspectos tradicionais da língua, ou seja, se volta para a língua idealizada do colonizador, baseada em escritos clássicos tidos como modelo a serem seguidos. A esse respeito, Bagno (2011, p. 16) diz que a gramática tradicional, ao se voltar exclusivamente à língua em sua forma escrita, acabou excluindo a língua falada. O autor ainda alerta que as línguas sempre foram muito mais faladas do que escritas, no que se refere à quantidade de pessoas. “Até hoje, em pleno século XXI, milhões e milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem saber ler nem escrever, mas sabendo perfeitamente falar a sua língua materna (e às vezes até mais de uma língua)” (Bagno, 2011, p. 16).

Essa forma de trabalhar a língua acaba contribuindo para o obscurecimento das contribuições provenientes do contato linguístico ocorrido no colonialismo. Ou seja, desconsidera-se a língua popular e, conseqüentemente, as línguas afro-brasileiras, negligenciando, dessa forma, a própria identidade desse povo. Desse modo, a supervalorização da norma padrão e desconsideração da

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

língua enquanto fenômeno heterogêneo acaba contribuindo para “numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste caso o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo” (Alkmim, 2008, p. 42).

No decorrer dos últimos anos, algumas iniciativas foram adotadas com intuito de promover, através de diálogo escola/afro-brasilidade/indígena, um ensino que privilegie a cultura, a história e a língua dessas matrizes étnicas. Exemplo disso é a implementação da lei 10.639 e da lei 11.645, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/1996) que torna obrigatório o estudo desses aspectos no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, embasada por essas leis, também evidencia a necessidade do estudo da “história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2017, p. 476).

Da mesma forma, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, já destacavam a importância de a escola proporcionar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos de forma a compreender o multilinguismo como um aspecto identitário. Desse modo, no volume dedicado ao ensino de língua portuguesa, com ênfase na leitura, mostra que:

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil (Brasil, 2000, p. 78).

No entanto, A história e a cultura afro-brasileira – assim como a indígena – ainda são negligenciadas nos sistemas formais de ensino. Mesmo com a implementação dessas leis e dos documentos supracitados há ainda uma grande lacuna no que diz respeito a um ensino que privilegie de fato esses aspectos. Muitas vezes o trabalho com questões relacionadas à história, à cultura e à língua afro-brasileira e indígena, quando tratadas pela escola, são vistas de forma superficial. Como afirma Silveira (2020, p. 56):

Quando estão presentes na escola, as questões afro-brasileiras reduzem-se às comemorações do dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra” ou ao dia 19 de abril, “Dia do Índio”, geralmente focada de forma folclorizada, mascarando o racismo e o preconceito existentes na sociedade e na língua portuguesa.

Nesse sentido, “a escola, através do seu projeto pedagógico direcionado à grande massa, dissemina uma falsa concepção da realidade por meio de um processo de alienação sustentada por vários anos de escolaridade” (Alves, 2012, p. 56).

Dessa forma, é importante que as instituições formais de ensino contemplem uma educação linguística racial, ou seja, uma educação que privilegie a heterogeneidade linguística e cultural dos povos, que não supervalorize uma única forma de falar, que não desconsidere a importância da história, da cultura e da língua de grupos marginalizados como o povo negro. Uma educação

linguística racial, portanto, está relacionada com um ensino de língua portuguesa mais engajado com as questões raciais, mais democrático e menos autoritário.

Para que esse ensino aconteça, é fundamental que haja mudanças institucionais que possam “organizar a educação linguística de forma que todas e todos possam entender suas identidades linguísticas e atuar numa sociedade plural de forma colaborativa e com igualdade de direitos linguísticos” (Silveira, 2020, p. 59).

Nesse sentido, é preciso que ocorra uma descolonização do currículo. Ao tratar dessa temática, Fanon (1968) deixa em evidência a ideia de que a descolonização proporciona algo novo em relação ao que está traçado historicamente.

A descolonização nunca passa despercebida, pois atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, recolhidos de modo quase grandioso pelos raios luminosos da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é indiscutivelmente uma criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

Desse modo, cabe ressaltar a importância de descolonizar o currículo, pois é necessário reconhecer que há toda uma produção de conhecimentos advindos de diferentes povos; que o modelo ocidental/moderno de conhecimento não é universal – trata-se puramente de uma forma particular de perceber o mundo, de enxergar o outro como inferior, inculto, incapaz. No entanto, como afirma Gomes (2018, p. 235), “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”.

Em se tratando do currículo de língua portuguesa, Silveira (2020, p. 62) deixa claro que uma forma de descolonizá-lo seria por meio do desapego a uma tradição colonial, aos aspectos metalinguísticos da língua. Desse modo, a autor diz que:

É preciso que a ciência linguística contribua para ações em prol de uma transgressão epistemológica, no sentido de abandonar uma tradição colonial de produção de saberes metalinguísticos e saberes sobre a língua “do outro” e abraçando uma produção de saberes em que todas, todos e *todes* possam ser contemplados e empoderados em suas identidades e culturas, coabitando os espaços coletivos de forma política, uma política humanizada.

Além disso, é de extrema importância que o professor, na medida do possível, esteja a par dos avanços das ciências linguísticas, “[...] lendo literatura científica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, frequentando cursos, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas-redondas” (Bagno, 2004, p. 141).

Com isso, o professor poderia se apropriar de metodologias como a sugerida por Torres; Cruz (2021). Esses autores construíram uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em músicas de capoeira enfatizando a importância dos africanos e de suas línguas para a constituição da sociedade brasileira, assim como debates sobre os preconceitos existentes na sociedade, dentre eles o

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

lingüístico. A sugestão de atividade desses autores se torna interessante porque objetivam, de forma bem dinâmica, proporcionar reflexões e conscientizar os discentes acerca dessas questões. Na fala dos autores, assim descrevem os objetivos da referida proposta de atividade:

- a) despertar nos alunos a consciência dos processos históricos que fundaram a sociedade brasileira, principalmente aqueles relacionados à colonização e à escravização, destacando a presença do negro na formação da nossa sociedade.
- b) instigar nos alunos a consciência acerca da diversidade do português brasileiro, a partir de fenômenos variáveis, e de sua relação com os processos históricos.
- c) debater os preconceitos, dentre eles o linguístico, e a forma de enfrentá-los para tornar a sociedade mais democrática e igualitária (Torres; Cruz, 2021, p. 119).

Atividades como a supracitada contribuiriam para a promoção de uma educação linguística racial, uma educação que liberta, acolhe, que valoriza a heterogeneidade linguística e cultural, que permite a pluralidade de conhecimentos e que questiona a suposta universalidade do saber.

Considerações finais

Com base no que foi exposto, fica evidente a importância das línguas africanas na formação do português brasileiro. No entanto, essas contribuições, muitas vezes, são desconsideradas nos espaços formais de ensino, o que demonstra o racismo linguístico, o menosprezo e o apagamento do impacto das línguas africanas no português brasileiro.

Em se tratando de educação que envolva a história e a cultura afro-brasileira, apesar de leis e documentos sustentarem a necessidade de um ensino mais inclusivo em relação a esse aspecto, há ainda uma grande lacuna no que concerne ao modo como o ensino é tratado, especialmente o ensino de língua portuguesa, já que há uma tendência a supervalorizar a norma padrão – a língua idealizada do colonizador – negligenciando, desse modo, a língua popular proveniente do contato linguístico entre os africanos e colonizadores.

É um desafio incluir de forma eficaz a diversidade linguística e promover uma educação racial que de fato privilegie a importância do negro na construção da sociedade brasileira. Para isso, é preciso que ocorram transformações que proporcionem um currículo descolonizado. Nesse sentido, faz-se necessário uma mudança de atitude dos professores, da escola, de pesquisadores e da sociedade como um todo para que esse desafio se torne uma realidade e o ensino contribua realmente para desmistificar a língua e contemplar a diversidade linguística do país, assim como conhecer e respeitar a história, a cultura e as contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira.

Referências

ALKMIM, Tania Maria. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 21- 47. (v. 1).

- ALVES, Samanta dos Santos. *Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas*. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/104_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, Marcos. *O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro*. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, pp. 19-32, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266/112951>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- CASTRO, Yeda Pessoa. *Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. Topbooks, 2022.
- FANON, F. *Condenados da Terra*. Vol. 42. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.
- FARACO, Carlos. Alberto.; CASTRO, Gilberto. *Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino da Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Educar em revista, Curitiba, v. 15, n. 1, pp. 179-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFÖGEL, Ramon (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. pp. 223-46. (v. 1).
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista ciências sociais hoje*, v. 2, n. 1, pp. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928667/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas*, v. 15, n. 1, pp. 66-89, 2021. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454>. Acesso em: 20 mar. 2024. DOI: 10.21057/10.21057/repamv15n1.2021.40454.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. N.; RIBEIRO, Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.
- LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFÖGUEL, R. (org.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 127-167.

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. pp. 84-130

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 159-189.

SILVA, Daniel Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira. *A propósito da violência na linguagem*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v.55, n. 2, pp. 129-146, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637294/5016>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SILVEIRA, Alexandre Cohn. *Letramento político: por uma educação linguística democrática*. Travessias Interativas, n. 22, pp. 53-66, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

TORRES, Fábio Fernandes; CRUZ, Munirah Lopes. *O ensino de Português como língua materna na perspectiva da sociolinguística: uma proposta interdisciplinar com letras de capoeira*. Revista de Letras, Fortaleza, v.1, n. 40, pp. 113-124, jan./jun. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65544/1/2021_art_fftorresmlcruz.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

IDENTIDADES EM MOVIMENTO DIALÓGICO: A SURDEZ NO COTEJO SOCIAL

IDENTITIES IN DIALOGICAL MOVEMENT: DEAFNESS IN SOCIAL CONTEXT

Emiliana Oliveira de Lima¹

Marília Varella Bezerra de Faria²

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar se e como a ação das forças verboideológicas, centrípetas e centrífugas, relacionadas à surdez no contexto social, refletem os posicionamentos identitários de surdos e de mães ouvintes de filhos surdos, aprendizes de Libras no CAS Natal. A linguagem é uma força motriz movida por discursos heterogêneos, que acontecem em diferentes modalidades, tanto visuais quanto orais, as quais nos atravessam nas diferentes relações dialógicas tecidas socialmente e, conseqüentemente, refletem posicionamentos identitários. Por isso, lapidamos nosso olhar investigativo com base nos pressupostos da área In]disciplinar da Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2006, 2013; Kleiman, 2013), que traz à cena a voz de sujeitos marginalizados socialmente. O entendimento da linguagem como prática social do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011, 2015; Volóchinov, 2018, 2019) nos lança a compreensão da ação das forças que criam tensões ideológicas capazes de subsidiar as constituições identitárias. Para discutir sobre as identidades, ancoramo-nos nos Estudos Culturais (Hall, 2014, 2020; Woodward, 2014), e sobre a Libras, recorremos aos Estudos Surdos (Baleiro Lodi, 2021; Lodi, 2006; Sá, 2010; Skliar, 1998; Perlin, 1998). A pesquisa consiste num estudo qualitativo-interpretativista, cujos dados foram retirados da dissertação de Mestrado de Lima (2022). Mediante as análises, reconhecemos o quanto as forças verboideológicas influenciam os posicionamentos identitários de sujeitos surdos e ouvintes, diante das representações sociais da surdez. Concluimos que a ação da força centralizadora está fortemente impregnada nos discursos que circulam socialmente sobre a surdez, sendo, concomitantemente, marcante a ação das forças centrífugas, as quais fortalecem a ressignificação desses discursos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Identidade. Surdo.

ABSTRACT

The objective of this study is to verify if and how the actions of verbal ideological, centripetal, and centrifugal forces, linked to deafness in the social context, reflect deaf people and their hearing mothers' identity positions, all learners of Libras (Brazilian Language of Signs) at CAS Natal. Language is a main force moved by heterogeneous discourses which happen in different modalities, visual or oral, and which are faced as we cross different socio ideological relations, reflecting this way, identity positions. Thus, our investigative eyesight is situated within the area of interdisciplinary Applied Linguistics (Moita-Lopes, 2006, 2013; Kleiman, 2013), that brings to the stage the voice of socially marginalized subjects. The concept of language considered as a social practice by the Bakhtin Circle (Bakhtin, 2011, 2015; Volóchinov, 2018, 2019) leads us to the comprehension of the action of forces which create ideological tensions able to subside identity constitutions. The discussion on identities is based on the Cultural Studies (Hall, 2014, 2020; Woodward, 2014), and the discussion on Libras on Deaf Studies (Baleiro Lodi, 2021; Lodi, 2006; Sá, 2010; Skliar, 1998). The data of this qualitative interpretative research was taken from a Master dissertation by Lima (2022). Analyses indicate that verbal

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), oliveira.emiliana@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5323-5522>.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mariliavbf@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-5832-891X>.

ideological forces do influence both deaf and listeners' representations of deafness. We conclude that the action of the centripetal force is strongly attached to discourses about deafness, but also that the action of centrifugal forces strengthens the resignification of those discourses.

KEYWORDS: Language. Identity. Deaf.

1. Olhar introdutório

Neste artigo, abordamos as identidades refletidas pelo exercício de poder das forças de atuação verboideológicas – centrípetas e centrífugas –, presentes em enunciados relacionados às pessoas surdas. É importante destacar que vivemos em uma sociedade majoritariamente composta por sujeitos ouvintes, os quais, geralmente, desconhecem as vivências discursivas das pessoas surdas, o que resulta na prevalência de discursos que estigmatizam essa comunidade e interferem negativa ou positivamente nas constituições identitárias desses sujeitos.

Essa é uma questão que requer atenção, pois em grande parte dos discursos de ouvintes que aludem ao surdo³ normalmente predominam estereótipos (Perlin, 1998), os quais são caracterizados pelas diferenças socioculturais e influenciados pela falta de conhecimentos sobre as culturas surdas (Klein; Lunardi, 2006) e sobre as línguas de sinais.

Nesse panorama, o surdo sinalizante, orgulhoso de sua língua e cultura, passa a ser aquele que destoa do contexto social. Visto que, ao rejeitar a marginalização que determinados discursos aspiram inseri-lo, faz romper os paradigmas construídos socialmente que o qualificam como pessoa com deficiência. Em contraposição ao que se repercute socialmente entre os ouvintes, os surdos, por meio dos movimentos surdos (Klein; Lunardi, 2006; Perlin, 1998), narram suas histórias de resistência e luta por direitos sociais de forma empoderada.

Diante desse contexto, este trabalho é embasado na dissertação⁴ de Lima (2022), ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin⁵ (Bakhtin, 2011, 2015; Volóchinov, 2018), que entende a linguagem como prática social; nos Estudos Culturais (Hall, 2014, 2020; Woodward, 2014); e nos Estudos Surdos (Baleiro Lodi, 2021; Lodi, 2006; Sá, 2010; Skliar, 1998). A pesquisa tem caráter Indisciplinar da Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2006), tendo em vista que escutamos a heterogeneidade discursiva das vozes sociais de sujeitos que estão à margem (Kleiman, 2013); e configura-se como um estudo de cunho qualitativo-interpretativista (Laville; Dionne, 1999).

³ Para Skliar (2006), o conceito de surdez está no território das representações, haja vista que, historicamente, “a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo” (Sá, 2010, p. 65). Existe, ainda, a compreensão atravessada pelos Estudos Surdos, que, politicamente, constitui a surdez pelo viés sociocultural. Nesse sentido, conforme nos explicam Perlin e Reis (2012), ser surdo é uma questão de diferença relacionada à experiência visual, a partir da qual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelos modos de ser, de se expressar e de conhecer o mundo praticados pelo surdo, bem como sua forma de se dizer nas artes, na política e nos conhecimentos científico e acadêmico.

⁴ A referida dissertação obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sob o nº 46968521. 3.0000.5537.

⁵ Refere-se à identificação de um grupo de intelectuais russos, de diversas áreas, que se reuniam regularmente de 1919 a 1929. Dentre outros, destacam-se: Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, pela construção de importantes obras em estudos linguísticos (Faraco, 2009).

A pesquisa foi realizada no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal. A referida instituição educacional se alinha à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e tem como finalidade promover a educação inclusiva, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a capacitação em Língua Brasileira de Sinais – Libras para profissionais da educação, servidores da rede estadual em geral e familiares de surdos atendidos no AEE.

Nesse sentido, a pesquisa contou com onze participantes. Desses, no entanto, escolhemos dar atenção às vozes dos participantes surdos — dois ex-alunos do AEE e uma professora do AEE — e a três mães ouvintes de filhos surdos, pois suas experiências convergem nos contextos familiar e social. A entrevista semiestruturada foi o aporte metodológico para a coleta dos dados, sendo realizada individualmente no período compreendido entre outubro de 2021 e janeiro de 2022. Por escolha dos participantes, todas as entrevistas aconteceram de forma *on-line*, via *Google Meet*, com duração média de uma hora.

Diante disso, o objetivo deste estudo é verificar se e como a ação das forças verboideológicas, centrípetas e centrífugas, relacionadas à surdez no contexto social, refletem os posicionamentos identitários de surdos e de mães ouvintes de filhos surdos, aprendizes de Libras no CAS Natal.

O artigo está dividido em quatro seções, organizadas da seguinte maneira: na primeira tecemos considerações iniciais quanto às nossas bases teóricas e sobre o objeto de estudo; na segunda, fazemos uma revisão da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e no que concerne à identidade com base nos Estudos Culturais; na terceira, analisamos discursos de surdos e mães ouvintes de filhos surdos, entrelaçando a relação dos seus enunciados à ação das forças verboideológicas nos processos de constituição identitária; por fim, na quarta seção, tecemos nossas considerações finais.

2. Linguagem e identidades à luz do Círculo de Bakhtin e dos Estudos Culturais

A base do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin compreende que somos seres de linguagem. Sendo assim nossas interações sociais e suas reverberações acontecem por meio das diferentes conexões dialógicas que estabelecemos com o outro. Nessa lógica, as relações de alteridade, o “eu” e o “outro”, são fundamentais para se discutir as identidades, pois entende-se a inseparabilidade da interação entre diferentes vozes sociais na constituição do sujeito.

Essas interações são denominadas por Bakhtin (2015) como relações dialógicas. Por isso, é importante compreender a concepção construída pelo Círculo a respeito das forças centrípetas e centrífugas. Esses são termos cunhados pela área da Física, mas consonantes com os conhecimentos difundidos por esse grupo de estudiosos que promulgam a existência de tais forças nas relações dialógicas entre sujeitos sociais e historicamente organizados. Assim, reconhecendo que todos os discursos se conectam a uma corrente ideológica, ou seja, há tensões entre eles.

Os discursos socialmente circundantes são regidos por essas forças, pois existem por intermédio da circulação de uma diversidade de vozes sociais. Por isso, conforme os pressupostos da LA e dos estudos do Círculo, interessamo-nos por enunciados de sujeitos expressivos e falantes (Bakhtin,

2011). Cujas experiências com a linguagem, nos mais diversos meios sociais, acontecem de modos diferenciados para cada pessoa, pois são influenciadas por inúmeros fatores: pessoais, familiares, culturais, de época etc.

Em vista disso, é relevante ponderar que os processos de interação discursiva são regidos pelas forças de atuação verboideológicas, pois Bakhtin (2015) infere que cada época, hora, grupo social possui o seu acento valorativo. Nenhum enunciado, portanto, é construído em um vácuo social, ele carrega ressonâncias das vozes sociais que o circundam.

Então, ao nos dedicarmos ao estudo de enunciados vivos que são valorados axiologicamente, compreendemos que neles não há neutralidade, mas projetos de dizer, visto que possuem autoria, visões de mundo e, assim, refletem concepções de caráter socioideológico. Bakhtin (2015, p. 49) nos explica que “[...] o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto do diálogo social”. Portanto, os enunciados são saturados por ambas as forças que atuam na língua viva, pois elas nutrem as interações dialógicas que se constroem com base nas suas intenções discursivas.

Essas forças representam a existência de um jogo de poder entre as vozes que circulam socialmente. As centrípetas estão diretamente ligadas às ações de unificação e concentração dos discursos; enquanto as centrífugas tensionam para a dispersão e resistência, criando embates dialógicos no interior da tensa arena⁶ discursiva. Essa arena, no sentido bakhtiniano, existe porque a língua é estratificada pela flexibilidade heterodiscursiva, que é a linguagem viva.

É importante considerar que a palavra enunciada possui interpretações distintas das que estão fixadas no dicionário, inclusive do como se inscreve no imaginário social, pois considerar uma palavra como enunciado significa dizer que ela está impregnada de consciência axiológica, ou seja, está no mundo dos signos (Volóchinov, 2018). Portanto, essa palavra vem valorada, carregada de visões de mundo que podem até mesmo qualificar ou desqualificar sujeitos sociais. Tomemos como exemplo o tema desta pesquisa, cujas palavras, ao serem enunciadas por um determinado grupo social, configuram-se como enunciados encobertos de estereótipos em relação a sujeitos marginalizados socialmente.

Além disso, estar em uma arena discursiva simboliza que todo enunciado participa de uma cadeia dialógica, ou seja, está interligado ao já dito e é “preche de resposta” (Bakhtin, 2016, p. 25). Por conseguinte, palavras enunciadas possuem valor sócio-histórico e, quando estão carregadas de estereótipos, divergem das lutas por reconhecimento identitário, social, cultural e, especialmente, linguístico de diferentes sujeitos. Seu acento valorativo indica “[...] a colisão de *duas* ideologias dentro de *um* fluxo discursivo, isto é, do conflito entre dois pontos de vista de classe” (Volóchinov, 2019, p. 276, grifo do autor).

⁶ A arena é o lugar onde acontecem os embates discursivos das vozes sociais (Volóchinov, 2012). Na tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* está: palco (Volóchinov, 2018). Contudo, vamos usar: arena, por entendermos que esse termo contempla com mais propriedade a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin.

Na arena discursiva, as forças centrípetas estão em constante luta de poder com as forças centrífugas, pois “[...] o discurso se depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (Bakhtin, 2015, p. 51). Nessa relação dialógica, os enunciados disseminados pela centralização são contestados pelo engajamento de sujeitos que dispersam de olhares que o marginalizam, de forma empoderada, com enunciados incisivos, como representação das forças centrífugas.

Nessa força transgressora, percebe-se o afastamento do que é exposto na representação da atuação da força centralizadora, pois “[...] ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização e separação*” (Bakhtin, 2015, p. 41, grifo do autor).

Desse universo linguístico, emanam difusos meios de interação social, em que a língua, com sua vivacidade discursiva, penetra labirintos cercados pelo poder disseminado entre as duas forças verboideológicas. Ao mesmo tempo, por meio da historicidade do processo de construções valorativas pelo sujeito, é perceptível que o exercício de poder, presente na circulação das vozes sociais, transparece na maneira como direcionamos nosso olhar sobre determinado grupo social.

Por conseguinte, no simpósio universal (Bakhtin, 2011), as relações sociais são pautadas por diversas formas de interagir e conviver. Entre elas, as linguagens se destacam pela capacidade de tocar o outro singular por meio de discursos axiologicamente saturados. Nesse sentido, Bakhtin (2015) compreende que em todos os discursos coexistem tensões sociais reveladas por intermédio das ações das forças centrípetas e centrífugas. A primeira, projetando para a unificação e se opondo às dispersões guiadas pelo heterodiscurso⁷, e a segunda, contrapondo-a, distanciando-se de estereótipos, polemizando e fugindo à regra.

Isso posto, compreendemos que interagir dialogicamente é manter o equilíbrio na linha tênue que é assumir posicionamentos identitários frente às infinitas interações socioculturais circundantes nos diversos espaços sociais. Nesse sentido, somos conscientes de que, em todas essas relações, coexistem as consonâncias e as dissonâncias, pois “[...] delas podem resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (Faraco, 2009, p. 68). Por fim, compreendemos que todas as identidades construídas são reflexos das forças verboideológicas.

Em vista disso, as discussões acerca das identidades na contemporaneidade são complexas e tensionam com entendimentos que repercutem uma crise de identidades (Hall, 2020; Woodward, 2014), condizente com o tempo sócio-histórico que estamos situados, compreendida como modernidade líquida por Bauman (2001) e sociedade do cansaço por Han (2017). Assim, os sujeitos discursivos

⁷ Bakhtin (2015, p. 29-30) entende que o heterodiscurso é a “estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências, dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos)”.

presentes nesse “[...] clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza” (Woodward, 2014, p. 25), inevitavelmente, constituem identidades mutáveis, que não circulam a partir de um eu uno e coeso.

Trazendo essa discussão para o campo da surdez, podemos pensar que surdos e ouvintes constituem identidades igualmente cambiantes. Eles partem das suas diversas vivências dialógicas, intrinsecamente ligadas às visões discursivas em torno do que a sociedade depreende acerca do que é ser surdo. Algumas são fortemente influenciadas pelo olhar patológico, especialmente, advindo da Medicina – forças centrípetas; enquanto outras são embasadas no olhar socioantropológico, que concebe a surdez como diferença linguística e cultural – forças centrífugas.

Essas visões se constroem e se propagam discursivamente por estereótipos disseminados socialmente para atender ideologicamente aos interesses de diferentes grupos sociais. Existem tensões entre eles, dado que estão em uma arena discursiva, e é nela que as identidades são forjadas ininterruptamente.

O conceito de arena discursiva se refere aos embates que acontecem nas interações entre as vozes sociais. Volóchinov (2018) compreende que todos os enunciados são atravessados por questões ideológicas, ou seja, atendem a uma intenção. Afinal, conforme discrimina Ponzio (2015, p. 116),

a ideologia é um sistema de concepções que está determinado pelos interesses de um determinado grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante.

Esse campo de formação ideológica confere à palavra um lugar ideológico por excelência (Volóchinov, 2018), pois ela é um signo neutro, por isso pode assumir qualquer função ideológica e, assim, atender aos mais diversos interesses discursivos. Contudo, é imprescindível compreender que, ao ser enunciada, a palavra se enche de valor socioideológico, perdendo, portanto, seu caráter de neutralidade. Por isso, analisamos a palavra valorada socialmente, envolvida por intenções discursivas preenchidas axiologicamente. Dito de outro modo, todo enunciado corresponde a um projeto de dizer que entrou em relação dialógica com outros inúmeros discursos, com os quais concordamos ou não.

É importante compreender que a noção de dialogismo é embasada na visão de que não somos seres adâmicos, não temos nem a primeira, tampouco a última palavra. Isso significa que todo discurso se liga ao “já dito”, não importa se vem do “eu” ou do “outro”, em um constante processo de refletir e refratar (Bakhtin, 2015) aquilo que está circulando socialmente.

São nas relações dialógicas que diferentes vozes se cruzam e dão vida à linguagem. Nesse ínterim, construímos nossas identidades por meio de enunciados que dialogam com aquilo que nos representam, o que não quer dizer que isso se dê de forma harmônica. Ao contrário, é exatamente em meio ao conflito do eu com o outro e, inclusive, do eu consigo mesmo que as identidades são forjadas, e é isso, segundo Hall (2014), que as torna inacabadas.

Por sua essência dialógica, depreendemos que a contemporaneidade é, por excelência, cenário que acolhe e celebra toda a diversidade discursiva entre os mais distintos sujeitos sociais. Isso significa

que, a heterogeneidade rege as relações sociais entre sujeitos singulares, constituindo a pluralidade de linguagens, culturas, visões de mundo que dá vivacidade aos encontros dialógicos, no sentido bakhtiniano de refletir e refratar o mundo, quando diversas cosmovisões se constituem na grande teia dialógica.

Por essa perspectiva, interpretamos que os estudos que versam sobre as identidades precisam considerá-las no plural, visto que, nesse tempo histórico de ininterruptas mudanças, o sujeito vivencia um constante processo de “tornar-se” (Woodward, 2014). Por isso, entendemos que o sujeito não é detentor de uma identidade fixa, estática, una e coesa (Hall, 2020), mas plural, móvel, cambiante e, inclusive, contraditória.

Em seus estudos, Woodward (2014) compreende que as identidades são relacionais e, por isso, marcadas pela diferença. Tal entendimento converge com o olhar bakhtiniano, segundo o qual dependemos do outro para construir um olhar sobre nós mesmos. Isso quer dizer que a alteridade é imprescindível às constituições identitárias, portanto “[...] a existência e consciência de um ‘eu’ somente emerge diante dessa alteridade” (Gerald, 2018, p. 13).

Além disso, ver as constituições identitárias como relacionais nos guia à compreensão de que o ato de se identificar com os discursos de determinado grupo social faz com que nos sintamos pertencentes a ele em determinado momento histórico, mesmo sabendo que isso não nos define por completo. Afinal, nunca alcançaremos tal patamar social, pois, como nos disse o compositor Raul Seixas, somos uma metamorfose ambulante.

Por essa razão, é importante compreender que a constituição das identidades acontece em determinado tempo histórico, entre sujeitos diferentes que se relacionam dialogicamente, atravessados por diferentes visões de mundo. Porém, por não terem alibi para a vida (Bakhtin, 2011), em sua compreensão dialogicamente responsiva, “[...] elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (Faraco, 2009, p. 58). Por consequência, os sujeitos não permanecem os mesmos após cada novo encontro dialógico, inclusive contestando as identidades (Woodward, 2014). Isso significa dizer que

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente (Hall, 2020, p. 12).

Nesse panorama, refletimos que as discussões em torno das identidades de sujeitos marginalizados socialmente requerem um olhar aguçado para a reverberação das forças verboideológicas sobre suas constituições identitárias, pois ecoam encontros e desencontros consigo e com o outro. Ocorre que, a depender da força em ação, o olhar para si e para o outro sofre influências distintas; algumas, de forma positiva; outras, negativa, e todas refletem nos posicionamentos identitários.

Esse processo evidencia o quanto os discursos do outro interferem nas visões de mundo que embasam determinado posicionamento identitário, pois a

[...] identidade na concepção dialógica envolve, portanto, a alteridade: defino o que sou a partir do que não sou, e o faço de acordo com os outros (o que não sou) com os quais interajo ao longo da vida. Não sou um sujeito distinto a cada interação, mas também não tenho uma identidade imutável, mas uma mescla entre alguns elementos constantes de meu ser e os elementos que se vão alterando ao longo da vida. (Sobral; Giacomelli, 2015, p. 220).

Por essa razão, as vozes sociais tensionando as forças centrípetas e centrífugas determinam, mesmo que provisoriamente, o modo como enxergamos o eu e o outro. Por isso, as relações dialógicas são indispensáveis para a ampliação das valorações sociais, especialmente no que diz respeito a determinados grupos sociais, como é o caso das pessoas surdas. Assim, percebemos como a ação das forças verboideológicas assume importante papel na constituição identitária de sujeitos, especialmente daqueles marginalizados socialmente, como veremos a seguir.

3. Forças verboideológicas no processo de constituição identitária

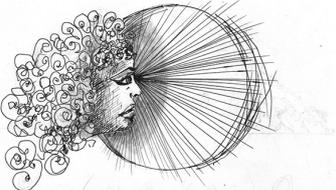
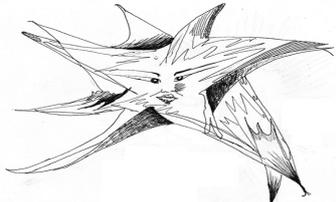
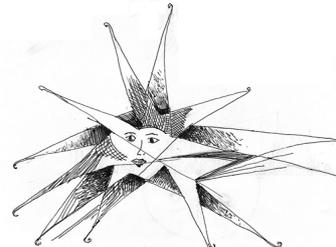
À luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual os sujeitos são atravessados por uma multiplicidade de vozes sociais, que, por sua vez, são construídas por tensões sociais, históricas e ideológicas. Essas tensões são figuradas nas forças centrípetas e centrífugas, assim, analisamos enunciados manifestos na arena discursiva em relação à pessoa surda.

Tomamos por base o processo existente entre o exercício de poder das forças verboideológicas, enquanto eixo norteador para o olhar que lançamos a respeito de como elas influenciam os posicionamentos de sujeitos surdos e ouvintes frente à surdez. Partimos da compreensão de que os discursos nascem e ecoam sempre pautados em relações dialógicas, por isso os consideramos nas suas constituições social, histórica e cultural, pertencentes ao seu caráter de significação valorativa.

Entendemos que todo enunciado provém de um sujeito socialmente situado, que interage dialogicamente com incontáveis enunciados, cuja singularidade é pautada em suas vivências únicas, biológicas, biográficas, históricas, sociais, de classe. Diante disso, em uma perspectiva bakhtiniana, para o movimento de análise de discursos, é de suma importância situar esse sujeito em suas vivências.

A referida pesquisa aconteceu em um centro especializado em educação de surdos na capital potiguar: o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal, que atua com Atendimento Educacional Especializado e Capacitação em Libras para profissionais da educação e para as famílias dos alunos atendidos no AEE. Os participantes da pesquisa estão ligados à referida instituição, e nela foram ou são aprendizes da Libras. Adaptamos um quadro com uma breve apresentação dos participantes, a fim de mapear suas experiências frente ao tema deste estudo.

Quadro 1: Participantes da pesquisa

| EX-ALUNOS DO AEE | | |
|--------------------------|---|--|
| <i>Brilho do Luar</i> |  | 8 Nasceu surda em família de ouvintes, oriunda do interior do estado. Iniciou o aprendizado da Libras em 2014, no CAS Natal. Antes disso, seu meio de comunicação e interação social era a oralidade. |
| <i>Luar</i> |  | Nasceu surdo em de família ouvinte, na capital Potiguar. A comunicação acontecia por meio da oralidade, até que, aos 15 anos, começou a aprender a Libras no CAS Natal. |
| PROFESSORAS DO AEE | | |
| <i>Estrela Dourada</i> |  | Nasceu ouvinte, em uma família de ouvintes e, quando criança, após uma queda, perdeu a audição. Tem experiências linguísticas nos dois mundos, surdo e ouvinte. Atualmente, é a única professora surda concursada do CAS Natal. |
| <i>Estrela Brilhante</i> |  | Mãe de surda, por isso, aprendeu a Libras. A língua além de fundamentar sua relação com a filha também subsidia a sua atuação profissional. Em 2015, tornou-se professora de Libras no CAS Natal, lugar onde aprendeu a língua. |
| MÃES DE ALUNOS DO AEE | | |
| <i>Iluminista</i> |  | Mãe de dois filhos, uma ouvinte e um surdo, residente no interior. Sofreu muito com a falta de informações e buscou diferentes alternativas para a reabilitação do filho. Porém, ao saber da existência da Libras e do CAS Natal, ambos iniciaram o aprendizado da língua na referida instituição. |
| <i>Alvorada</i> |  | Mãe de filho único, um jovem surdo implantado e com paralisia cerebral, residente no interior. Conheceu a Libras e o CAS Natal a partir de orientações da intérprete de Libras na escola em que seu filho estuda. Compreende que a Libras é a língua do seu filho, e sua também. |

Fonte: Elaboração das autoras

⁸ Ilustrações do artista visual João Viannei, feitas exclusivamente para representar os participantes da referida pesquisa de mestrado.

Como exposto no quadro acima, neste estudo dialogamos com seis sujeitos, surdos – *Luar*, *Luz do Luar* e *Estrela Dourada* – e ouvintes – *Estrela Brilhante*, *Iluminista* e *Alvorada* –, que narram suas vivências com a surdez. Seguimos para a análise dos dados, que está dividida em duas etapas: na primeira, apresentamos enunciados que coadunam com a ação das forças centrípetas; e na segunda, elencamos os enunciados que se alinham às forças centrífugas. Em ambas, entrelaçamos a discussão de como percebemos o processo de constituição das identidades nos referidos enunciados, a partir da ação de cada uma das forças.

As representações das forças verboideológicas integram os processos de constituição das diferentes identidades do sujeito, e os seus discursos estão conectados a distintas experiências com a surdez. Isso significa que estamos diante de sujeitos cujas visões de mundo são fortemente marcadas pelas vivências de pessoas ouvintes, por estarem imersos em espaços sociais majoritariamente compostos por ouvintes, inclusive no seio familiar.

Sucintamente, isso indica que as relações sociais desses sujeitos estão entrelaçadas, predominantemente, por linguagens transmitidas e compreendidas pela modalidade oral auditiva, quando ouvir é o eixo norteador; o que contrasta com a vivência da pessoa surda, visto que “[...] a surdez é, antes de tudo, uma experiência visual” (Sá, 2010, p. 331). Dessa experiência, surgem as culturas surdas, as línguas de sinais e todas as suas formas de interagir socialmente (Perlin; Miranda, 2003).

Portanto, estamos diante de uma questão que ultrapassa a simples oposição entre ser surdo ou ser ouvinte. Entendemos que existem sujeitos antagônicos que constituem suas visões de mundo no decurso de experiências distintas e, conseqüentemente, constroem seus conhecimentos em relação à surdez de forma singular. Com isso, seus discursos aludem a uma heterogeneidade discursiva que revela posicionamentos diferentes em relação à surdez, em constante movimento de unificação e dispersão.

A tensão entre essas visões de mundo se justifica pelo fato de a nossa linguagem ser povoada por palavras alheias, ocasionando conflitos, pois

Nossa linguagem prático-cotidiana é repleta de palavras alheias: com algumas fundimos por completo a nossa voz, esquecendo de quem são; com outras reforçamos as nossas palavras, percebendo-as como dotadas de autoridade; por fim, povoamos as terceiras com nossas próprias intenções alheias ou hostis a elas (Bakhtin, 2022, p. 173).

Com base no que Bakhtin infere, é inegável a existência do jogo de poder entre as diferentes vozes sociais, assim como a compreensão de que, a partir delas, nos filiamos a distintas linhas ideológicas, o que influi no modo como vemos o mundo.

Dito isso, a seguir, analisamos os enunciados que indicam as intenções discursivas tensionadas por ambas as forças verboideológicas, iniciando com a centrípeta. Antes, porém, a partir dos enunciados dos participantes, organizamos um esquema (figura 1) que ilustra o exercício de poder das forças centrípetas, com o intuito de facilitar sua compreensão visual.

Figura 1: Forças centrípetas relacionadas aos surdos



Fonte: Elaboração das autoras

Como ilustrado na figura 1, essa força tensiona para o centro, por isso nos referimos a ela como centralizadora, considerando que os discursos se alinham à unificação de posicionamentos construídos socialmente, de forma a atender aos interesses ideológicos de um grupo social hegemônico em detrimento de outro, nesse caso, os ouvintes sobre os surdos.

Com isso, percebemos as ressonâncias de pontos de vista sobre os surdos que estão impregnadas no imaginário social, porque, mesmo no século XXI, a maioria dos ouvintes ainda reproduz discursos como os expostos. Compreendemos que todos eles são evocados de acordo com a vivência situada de cada sujeito, geralmente embasando-se no olhar de ouvintes que não percebem a surdez como algo que é, antes de tudo, uma experiência visual (Sá, 2010; Skliar, 1998), responsável pela origem das línguas de sinais e das culturas surdas (Klein; Lunardi, 2006).

Tendo em vista que as forças centrípetas se alinham à unificação e à centralização, seu acento valorativo direciona o olhar para o surdo mediante seu viés patológico. Com efeito, fomenta estereótipos ligados a esses sujeitos que, por não utilizarem o aparelho oral auditivo para construir suas interações discursivas, são encarados como atípicos à norma social ouvinte.

Para representá-la, elencamos enunciados de surdos e ouvintes concernentes às suas primeiras vivências dialógicas em relação à surdez. Vejamos:

“Antes eu estava assim, sem muito conhecimento, usava mais a **oralidade**. Porque a minha mãe não conhecia essa relação do surdo com a língua.” *Brilho do luar*

“Se antes eu não tivesse Libras, significava que faltava muita informação para o meu cotidiano, era uma vida muito simples, minha comunicação era só “boa tarde”, “boa noite”, e o resto de comunicação, cadê?” *Luar*

Estamos diante de enunciados de surdos que, durante boa parte da vida, tiveram a oralidade como principal meio de comunicação. E, como é possível perceber, isso esteve ligado à falta de conhecimento de suas famílias acerca da relação do surdo com a língua, que “implica em situar-se no mundo a partir de uma língua que se materializa, discursivamente, no plano visual” (Baleiro Lodi, 2021, p. 318). Desse feito, é compreensível que as relações sociais estivessem acontecendo de forma simplória, realidade que conduz *Luar* a questionar sobre sua comunicação nesse meio hegemônico. Assim, evidenciamos que a oralidade não atendia de forma satisfatória às demandas discursivas desses sujeitos.

O meio centralizador ouvinte exige do surdo uma relação com a linguagem oral, diferentemente daquela com a qual ele se reconhece – visual –, pressupondo que o sujeito precisa se esforçar mais para se adaptar ao meio de comunicação predominante nos ambientes sociais em que está inserido.

“A pressão para fazer parte desse mundo, onde o que importava eram os sons, o ser ‘ouvinte’, esse lugar me fazia enxergar o ‘eu deficiente’, que precisava se esforçar mais para ser igual aos outros, os que falam e ouvem naturalmente. [...] mesmo não podendo, o jeito era ‘ouvir’, e o que fiz foi aprender a ler os **movimentos orofaciais** da família, o que só conseguia fazer eficientemente com a minha mãe.” *Estrela Dourada*

A pressão exercida pela força centralizadora, para a qual importam os sons, retrata que a oralidade está intrinsecamente relacionada à opressão praticada pelo ouvinte sobre o surdo (Lopes, 2011), o que influenciava negativamente o olhar de *Estrela Dourada* sobre si, refratado a partir de um lugar do “eu deficiente”. Isso porque o outro, ouvinte, estava configurado como o modelo ideal a ser alcançado por meio do desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura de movimentos orofaciais, na tentativa frustrada de interagir seguindo a hegemonia ouvinte. São as marcas do ouvintismo, que, para Skliar (1998, p. 15),

[...] trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Aqui, percebemos que as forças centrípetas atuam para que o surdo ocupe um lugar de passividade linguística, como alguém que possa ser moldado pelos ideais ouvintes da oralidade. Tal processo configura a tendência de marginalização social desses sujeitos, pois há lacunas contundentes no tocante às informações acerca da surdez, que, vertiginosamente, alinham-se à força de centralização de uma modalidade de comunicação que se sobrepõe a outra, ou seja, prevalece a oral auditiva.

Diante dos discursos, vemos que as marcas da hegemonia ouvinte recaem sobre o surdo, fazendo-o se enxergar como uma pessoa com deficiência, que, portanto, precisa se adequar ao jeito do outro de interagir socialmente. Portanto, são constituições identitárias que se alicerçam negativamente,

Identidades em movimento dialógico: a surdez no cotejo social

pois “[...] adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (Woodward, 2014, p. 8). Assim, são identidades que representam o olhar pejorativo sobre o ser surdo, visto que decorrem da perspectiva centralizadora, na qual a surdez é assinalada como algo indesejado pela sociedade ouvinte.

Conectando-se aos enunciados dos surdos, as mães, ao refletirem sobre suas vivências, apontam a importância do acesso a diferentes informações acerca da surdez, dada a predominância de discursos que preconizam a oralização do surdo. Por partirem de visões de mundo em que a surdez é compreendida como uma falta, que, portanto, precisa de reabilitação.

“Eu comecei a ir pra uma **clínica** né, de... uma clínica, pra fazer **tratamento de fono...** [...], e a gente começou a batalhar o **aparelho**, mas como eu moro no interior, muita coisa eu era desinformada, infelizmente eu não tinha muita informação... aí quando foi um dia, uma prima dele assistiu uma reportagem na televisão, falando sobre o **implante coclear**. Chegou pra mim e falou, né... [...], sabia nem que existia isso.” *Illuminista*

“Eles me incentivaram a botar o **aparelho** e o **implante** para **oralizá-lo**. [...] eu não sabia nada, nada, nada da Libras, nada! Nunca nem tinha visto. [...] o que é que a mãe faz? O que o médico **manda!**” *Alvorada*

“Na verdade, eu nunca tinha visto Libras na minha vida, até eu ter uma filha surda. Quando eu cheguei lá no SUVAG com ela, ela tinha dois anos, então eu vi o primeiro **surdo sinalizando, achei uma coisa, assim, bem diferente e não me interessei**. Porque, até então, eu queria que minha filha fizesse um **implante coclear**.” *Estrela Brilhante*

As mães evidenciam a perspectiva da qual emergem as vivências de diferentes tratamentos a que seus filhos foram expostos desde a descoberta da surdez, como terapia com fonoaudióloga, uso do aparelho auditivo e, por fim, o almejado implante coclear. Ou seja, elas são orientadas a buscar a reabilitação auditiva, para que os filhos se assemelhem ao modelo ouvinte, que representa a sua família ouvinte.

Esse cenário representa o objetivo do oralismo, que é “[...] fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à ‘não surdez’” (Goldfeld, 2002, p. 34). Por isso, os discursos dessas mulheres ouvintes, que nunca teceram relações dialógicas com uma pessoa surda, são condizentes com aqueles que se acumulam no imaginário social. Dessa forma, ao se tornarem mães, essa questão assume um lugar de destaque em suas experiências maternas, afinal são mães de surdos. Assim, guiadas por informações advindas da classe médica, elas buscam os meios disponíveis para a reabilitação dos filhos — oralizar — e, assim, para aproximá-los das experiências de pessoas ouvintes.

Nessa conjuntura, entendendo que “[...] a imagem e as representações sociais sobre a surdez e os surdos começam a se construir desde as primeiras experiências na família” (Sá, 2010, p. 125), ouvimos atentamente a voz⁹ de sujeitos que vivenciam experiências com a surdez em seus lares — surdos nascidos em famílias ouvintes e mães ouvintes de filhos surdos — e percebemos que eles se encontravam inicialmente perdidos, em virtude dos difusos discursos relacionados à surdez, com os quais interagiram até determinado tempo. Eles trazem à cena a falta de conhecimento, o olhar socioantropológico, que vê a surdez enquanto diferença linguística e cultural.

Possivelmente, a justificativa para tal advém dos olhares preconcebidos socialmente e fortemente influenciados pelos discursos de especialistas (Sá, 2010), que ocupam um lugar de autoridade e carregam a máscara da benevolência (Lane, 1992), ao circunscrever recursos como alternativas de reabilitação da surdez. Isso pode ser constatado, inclusive, por meio das escolhas das palavras, como oralizar, deficiente, aparelho, clínica, tratamento, implante coclear, visto que expressam as linhas ideológicas que as tramam.

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos (Bakhtin, 2015, p. 48).

A surdez contém acentos valorativos socialmente disseminados, portanto todas as palavras enunciadas refletem identidades que carregam em si as marcas dessas avaliações sociais. Consequentemente, são preenchidas axiologicamente, importando os sons — ouvir e falar —, nesse caso, condizentes com a representatividade das forças centrípetas.

Como fundamentação desse olhar exotópico¹⁰, as experiências iniciais apontam para um reflexo negativo da surdez, embasado na necessidade de os surdos se adequarem ao jeito ouvinte de refletir e refratar o mundo por meio da oralidade. Por outro lado, também reconhecemos que as mães atuam na tentativa de aproximar o filho daquilo que elas conhecem, das suas experiências enquanto pessoas ouvintes. Em outras palavras, são identidades inacabadas (Hall, 2020), pois estão adquirindo potenciais dialógicos em cada nova interação social, mediante os novos e constantes olhares lançados para a surdez.

Isso nos direciona à compreensão de que as identidades, por partirem de uma concepção sociológica, “preenche[m] o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ - entre o mundo pessoal e o mundo público” (Hall, 2020, p. 11). Em outras palavras, com as nossas vivências identitárias, estamos respondendo às nossas próprias inquietudes, assim como às que nos chegam pelas relações que tecemos socialmente.

⁹ Voz no sentido no sentido do Círculo de Bakhtin. Portanto, não nos referimos à emissão de som, mas ao posicionamento desses sujeitos sociais.

¹⁰ Para Bakhtin, “no interior do conceito de exotopia, aparece a alternância entre acabamento e inacabamento” (Brait, 2006, p. 110).

Por isso, essas experiências, balizadas pelas forças centrípetas, são prerrogativas refletidas na hegemonia de um grupo social, que condiciona a surdez a uma patologia. Ser surdo, nessa lógica, significa ser uma pessoa com deficiência, pois falta a ele a habilidade sensorial de ouvir sons. É como se na sociedade não existisse espaço para aqueles que fazem uso de modalidades discursivas diferentes, como a língua de sinais. Essa refração influencia na constituição identitária dos sujeitos, pois acontece no interior de um processo dialógico, que, portanto, é relacional (Woodward, 2014), porque “[...] o homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (Bakhtin, 2011, p. 341, grifo do autor). Por esse efeito unificador, fica evidente que a constituição identitária dos surdos e de mães ouvintes de filhos surdos, por influência de interações dialógicas do ‘eu’ com o outro, vão moldando identidades que emergem de realidades ideológicas impregnadas pelas forças centrípetas. Sendo assim, a composição heterogênea da arena discursiva prevê que os enunciados são conflitantes, portanto, toda palavra enunciada incita uma resposta (Bubnova, 2011) e, nesse sentido, corrobora com o entendimento de que as identidades são inacabadas.

Seguimos, agora, com as respostas advindas da comunidade surda, que representam a forças centrífugas (figura 2) em uma perspectiva socioantropológica, que compreende a surdez enquanto diferença linguística construída social e historicamente. Enquanto “[...] efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (Skliar, 1998, p. 13).

Figura 2: Forças centrífugas relacionadas aos surdos



Fonte: Elaboração própria

Nessa conjuntura, as forças centrífugas tensionam para fora do eixo centralizador, sendo regida por discursos dispersantes. Nela, as vozes de resistência se consagram nos movimentos surdos e conclamam o entendimento de que os surdos, são sujeitos falantes das línguas de sinais — aqui, a

Libras — e exigem respeito às suas diferenças linguísticas e culturais. Isto é, a força de dispersão ressalta a existência de visões socioantropológicas em relação à surdez, reconhecendo distintas possibilidades de se relacionar dialogicamente.

Com isso, entendendo que a palavra é bilateral (Volóchinov, 2018), atuando como uma ponte que liga o eu ao outro, por influência positiva dos surdos “[...] algumas práticas ouvintes reconhecem a visão contrária, ou seja, a diferença, e deixam de lado os estereótipos” (Perlin; Reis, 2012, p. 43). Essas práticas pautadas na diferença alicerçam o entendimento de que a plasticidade da linguagem permite diferentes atravessamentos discursivos, inclusive pela experiência visual e, conseqüentemente, pelas línguas de sinais.

Com base nesse pressuposto, nos enunciados a seguir, percebemos a ênfase das reverberações de discursos que se pautam na defesa das diferentes experiências das pessoas surdas e das línguas de sinais, pois essa é uma das principais características de reconhecimento identitário desse grupo social.

“[...] a Libras não é piada, a **Libras é uma língua** para interação, para comunicação e compreensão.” *Luar*

“[...] os surdos precisam ter a oportunidade de ensinar a sociedade ao mundo, ao país, arregaçar as mangas. Nós precisamos ajudar os ouvintes a desenvolverem a **língua**.”
Brilho do Luar

Esses são discursos de resistência de surdos cujas identidades são atravessadas por um sentimento de orgulho de si e da sua língua, pois compreendem que, pelo conhecimento dessa língua, pode haver uma transformação de cada sujeito, “[...] cada um pelo olhar do(s) outro(s) e pelo reconhecimento de ser ‘falante’ da LIBRAS” (Lodi, 2006, p. 6). Assim, almejam que essa língua deixe de ser vista como piada, o que demanda dos surdos, nesse caso, a oportunidade de propagar os conhecimentos produzidos no interior das comunidades surdas, para que a sociedade reconheça a importância da Libras para a interação dialógica do surdo.

São olhares críticos fortemente aguçados pelo orgulho de se reconhecerem identitariamente como surdos, falantes da Língua Brasileira de Sinais, que não precisam mais recorrer ao subsídio da benevolência para, por meio da oralidade, relacionarem-se discursivamente. Esse empoderamento identitário é transversal ao aprendizado dessa língua, pelo fato de que com ela se relacionam discursivamente com diferentes vozes sociais, o que está implicado nas forças centrífugas. Aliás, a força dispersante ancora o desejo que o surdo tem de arrebatar definitivamente a narrativa de sua própria história enquanto protagonista de luta e resistência à hegemonia ouvinte e disseminar as línguas de sinais.

Isso também está interligado à capacidade de as pessoas ouvintes se apresentarem abertas a novas experiências discursivas, em uma modalidade espaço-visual (Quadros, 2019), visto que podem ressignificar a forma como refratam o outro. Em especial, esse processo pode se dar nas relações entre

Identidades em movimento dialógico: a surdez no cotejo social

mãe e filho, que é capaz de vê-lo como ele é e não a partir de algo socialmente imposto, que o define por um olhar centralizador.

Como vemos, nossas experiências discursivas são infinitas, e os atravessamentos que nos tocam são condizentes com os embates dialógicos que tecemos com diferentes correntes ideológicas. Por isso, as mães enunciam as mudanças que vivenciaram em relação à surdez dos filhos e que, conseqüentemente, influenciaram seus posicionamentos identitários.

“Eu lembro que quando eu comecei a aprender os primeiros sinais, que eu comecei a praticar com a minha filha, nossa... eu via o brilho no rosto dela e eu comecei a **entender o significado dessa língua**. E foi esse o meu interesse, foi por causa da minha filha.”

Estrela Brilhante

“[...] eu comecei a ver que não era o que é ele. **Ele não é ouvinte, ele é surdo**, então ele vai ter que ir pra língua dele [...]. Antes, eu dizia ‘sou mãe de um implantado’, hoje, eu digo ‘eu sou mãe de um surdo.’” *Alvorada*

Os discursos das mães mostram que elas lançaram mão de visões concebidas socialmente, baseadas em estereótipos, aceitando que seus filhos são surdos e que a surdez é, antes de tudo, uma diferença linguística, que existe uma língua própria do surdo. Esses são posicionamentos identitários que representam a mudança dessas mulheres, em seu constante processo de ‘se tornar’ (Woodward, 2014), pois revelam a potência de uma mãe de se identificar com a experiência de ter um filho surdo e abandonar um lugar de marginalização social. Assim, ela ressignifica a surdez do filho e se reconhece como mãe de surdo.

Entender a surdez por concepções que se distanciam da hegemonia social ouvinte é algo libertador para essas mães, que passaram a ver seus filhos pelo que são, sem defini-los em torno do olhar para a deficiência. Tal questão perpassa o reconhecimento do significado das línguas de sinais tanto para o surdo quanto para elas mesmas, mediante a perspectiva fundamentada na sua capacidade linguística de contemplar as necessidades discursivas dos surdos.

No entanto, essa é uma questão que ultrapassa o ambiente familiar, pois, como discorremos anteriormente, os discursos insurgem relações entre diferentes vozes sociais. Por isso, após construir um novo olhar a respeito da surdez, vemos uma mãe se posicionando em defesa da presença da língua de seu filho, que ela também reconhece como sendo sua, em diversos espaços sociais.

“[...] seria muito bom que essas instituições, a saúde, educação, todas as áreas fossem obrigadas. Vai fazer um concurso, você vai ter que ter aquela língua, você vai ter que aprender a **se comunicar com as diferenças**.” *Iluminista*

Em sua prerrogativa, a *Iluminista* aponta que, em todos os âmbitos sociais, as diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas, incluindo a inserção de conhecimentos compatíveis à efetiva inclusão social dos surdos. Isso significa que é necessário abranger o uso da Libras em distintos ambientes, como meio de garantir a inclusão social desses sujeitos.

O confronto entre as forças representa, aqui, o agir das forças centrífugas, levando a uma dispersão de discursos hegemônicos e configurando a ascensão de visões de mundo que dialogam com as diferenças, de ordem linguística, cultural ou social. É o movimento de resistência da comunidade surda, de valorizar o ser surdo e defender a Libras, que demonstra o quanto a movência das identidades traz contribuições pertinentes aos sujeitos, em especial, por possibilitar a fluidez discursiva e, assim, o encontro com outros modos de reconhecimento e posicionamento ideológicos.

Por outro lado, ressaltamos que a dispersão conclamada pelas forças centrífugas não representa que os surdos querem se distanciar dos ouvintes, ao contrário, visam que o respeito às diferenças seja exercido. Para que isso se efetive, é preciso que haja uma ruptura em relação aos discursos centralizadores que tensionam para a unificação dos meios de comunicação entre os sujeitos que são díspares entre si, o que independe da modalidade discursiva de que fazem uso. Inclusive, é necessário reconhecer que a experiência visual é, para o surdo, o elo que une todas as suas práticas discursivas e, conseqüentemente, seu reconhecimento identitário, como esclarecido por *Estrela Dourada*.

“A Libras veio completar e deu sentido à pessoa que eu era, ou que estava me tornando, uma pessoa que **percebia o mundo pela visão**. Hoje, já adulta, fico gratamente surpresa quando encontro uma pessoa ouvinte que saiba, pelo menos, o básico de Libras.”

Estrela Dourada

Os surdos, nesse entendimento, percebem o mundo pela visão, o que não quer dizer que esta seja de forma inocente, pois ela é concebida com base nos seus acentos valorativos, diferenciando-se por se construir criticamente e por lapidar seus posicionamentos identitários, com base nos discursos com os quais se relaciona dialogicamente, tanto com sujeitos surdos como com ouvintes.

Portanto, os discursos vão se interligando e tecendo teias enunciativas, demonstrando que os posicionamentos expostos nesses enunciados estão vinculados às experiências dialógicas com a comunidade surda. Compreendemos a surdez como diferença e, desse modo, como uma “[...] significação política, [que] é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (Skliar, 1998, p. 6).

Assim, sobressai-se o exercício de olhar para si e para o outro com lentes de empoderamento. Um olhar que revela a ação dispersante de entrar em diálogo com diferentes visões sociais sobre o ser surdo, vê-lo em sua totalidade e distanciá-lo daquilo que o outro é. É um modo de dizer não à

Identidades em movimento dialógico: a surdez no cotejo social

padronização e à hegemonia ouvinte, fazendo valer novas identidades, pois “[...] eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’” (Hall, 2020, p. 25, grifo do autor).

Percebemos que, no tocante ao surdo, dispersar significa afastar as visões que cerceiam esse sujeito, dando lugar à experiência visual e à língua de sinais. Para tanto, historicamente, predomina nas comunidades surdas a reivindicação de distanciamento de discursos que relacionam a surdez à deficiência e que entendem a oralidade como mérito a ser alcançado pelos surdos.

A construção de visões dispersantes é social e histórica, por isso Volóchinov (2018, p. 95) afirma que “[...] uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social”. Ou seja, o caráter ideológico corrobora a disseminação de posicionamentos axiologicamente saturados como os apresentados nos enunciados, remetendo a identidades que são formadas ideologicamente por constantes interações sociais.

Nesse movimento, a força de dispersão impulsiona a defesa da diferença linguística e cultural que é guiada pela experiência visual da pessoa surda, perpassando pelo reconhecimento de que a Libras é uma língua de suma importância, a qual precisa ser aprendida e valorizada, não somente por aqueles que fazem parte da comunidade surda, mas também pelos ouvintes. Com o dispersar da centralização ouvinte, os surdos desejam propagar conhecimentos positivos em relação à surdez e à sua língua, inclusive devido à satisfação de se encontrarem com ouvintes sinalizantes, pois, entre outras questões, isso significa respeito às diferenças.

Por fim, em virtude dos enunciados apresentados, observamos a ação das forças centrífugas respaldando o entendimento de que o processo de conscientização sobre uma questão ideologicamente construída se dá a partir de interações sociais ancoradas no respeito às diferentes formas de ser e interagir com o mundo à volta. Isso coaduna com a questão de que as relações dialógicas, a alteridade, são fatores indispensáveis ao convívio social, pois intensificam a vivência de um processo significativo que se nutre na coletividade por meio da construção, desconstrução e reconstrução das formas de ver o outro e interagir com ele.

É importante destacar que, mesmo entre grupos sociais que se reconhecem, não existe uma unicidade, há divergências internas, isto é, também repercute a atuação de ambas as forças. Para tornar evidente tal existência, vejamos o enunciado de uma surda que nasceu ouvinte:

“Hoje, quando vejo uma pessoa surda, é animador conversar com ela por meio da Libras, pois a experiência da visão se torna parte integrante de nossos discursos. Por outro lado, já sofri com as falas da comunidade surda, que não me via como pessoa surda (só porque eu oralizava). Então parecia que eu era incompleta, nem ouvinte nem surda, não me encaixava em nenhum lugar. Quando reaprendi a Libras novamente, passei a me defender como surda. Certamente tenho experiências dos dois mundos, visual e oral, que fazem parte da minha constituição como pessoa surda (nem mais nem menos).” *Estrela Dourada*

O enunciado de *Estrela Dourada* traz à baila o entendimento de que essas forças seguem em constantes embates discursivos. Isso significa que entre sujeitos sociais que se reconhecem enquanto pertencentes a um determinado grupo social o qual há um elo em comum, como o que envolve os surdos, também existem tensões entre si. Ou seja, a forças centrípetas não está associada somente à relação de poder entre surdos e ouvintes, mas também entre os próprios surdos, pois cada sujeito produz seus discursos a partir de bases que alicerçam suas visões ideológicas.

Esses embates dão sentido vivo às relações dialógicas, e Bakhtin corrobora esse entendimento, pois, se os enunciados fossem uníssonos aos sujeitos que compartilham representações identitárias com determinados grupos sociais, não teríamos a singularidade identitária do sujeito sendo reconhecida. Assim, seus discursos seriam meras reproduções e não seriam preenchidos por seus acentos valorativos, tornando-os contraditórios às prerrogativas das identidades inacabadas.

Isso acontece porque a heterogeneidade discursiva ecoa nos mais distintos espaços de circulação da língua viva, uma vez que nos palcos da vida se protagoniza a estratificação dessa língua, a qual se interliga às dimensões de sua construção socialmente dialógica, por sujeitos que se posicionam identitariamente no tempo e no espaço que ocupam. Esse entendimento revela que

[...] há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou pelo contrário tornadas mais claras. As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (Bauman, 2005, p. 19).

Ou seja, sofremos atravessamentos discursivos que contribuem com o nosso olhar para si e para o outro e, conseqüentemente, refletem nossos posicionamentos identitários. No caso de *Estrela Dourada*, por exemplo, ela precisou passar por um longo processo de empoderamento identitário, a ponto de se impor diante dos mais diversos olhares, advindos de qualquer sujeito, surdo ou ouvinte.

4. Considerações finais

A força da linguagem nos faz entender o célebre discurso reproduzido socialmente de que as palavras têm poder, quando os estudos do Círculo de Bakhtin nos fazem compreendê-lo em sua magnitude por meio da ação das forças centrípetas e centrífugas. Nos diferentes enunciados, por meio de ambas as forças, percebemos posicionamentos identitários inicialmente refletindo os olhares que consideram a surdez como patologia, tornando-a não estimada socialmente, o que entendemos ser a ação das forças centrípetas.

Desse modo, na ação dessa força centralizadora, vemos que o olhar para si e para o outro (o surdo) é atravessado pela negatividade, pois a alteridade é essencial para que as construções representativas de um sujeito se consolidem.

Percebemos, também, que as representações simbólicas da surdez no seio familiar são atravessadas pelo olhar social, quando os surdos e as mães ouvintes de filhos surdos se reconhecem e se posicionam entrelaçados pelos discursos com os quais se relacionam. Por isso, entendemos que

Identidades em movimento dialógico: a surdez no cotejo social

os enunciados sobre a surdez como deficiência são valorados pelas forças centrípetas e, portanto, as constituições identitárias se relacionam aos estereótipos ideologicamente disseminados em relação à surdez.

No entanto, a força motriz que move as relações dialógicas, ou seja, a linguagem, é ininterrupta e não privilegia somente um lado, ela é forjada socialmente e, por isso, abrange todas as construções enunciativas, cada qual com seu viés ideológico. Nesse processo, concomitantemente, há um projeto de dizer de resistência que se organiza nas comunidades surdas, emergindo discursos que se consolidam no respeito às diferenças. São enunciados de lutas que resultam do empoderamento do surdo, pois nos movimentos não são aceitos os olhares estereotipados acerca da surdez, havendo aí a ação das forças centrífugas.

Esses pensamentos são contestados, dado o constante processo de construção de conhecimento relacionado à pessoa surda, valorando os discursos que se alinham à diferença como algo positivo socialmente. Eles se mostram dialogicamente interessados pelo outro singular e por sua língua, a Libras, engajados nas lutas surdas, orgulhosos por serem surdos e mães de surdos.

Por fim, o presente estudo revela que a arena discursiva tem sua festa de renovação no seio da linguagem viva e ininterrupta, sempre alinhada à existência das forças verboideológicas, as quais dão tom à discursividade. Nelas, a linha tênue do olhar para a surdez é igualmente diversa e inconclusa, pois cada posicionamento refrata as construções discursivas com as quais se relaciona ideologicamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da obra de Dostoiévski*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório e posfácio de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2022.

BALEIRO LODI, Ana Claudia. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, pp. 316-330, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editora Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRAIT, Beth. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*/ BRAIT, Beth (org.). – São Paulo: Contexto, 2006, pp. 95-114.

- BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução R. L. Baronas e Fernanda T. *Bakhtiniana*, Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], n. 6, pp. 268-280, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/7286>. Acesso em: 29 set. 2022.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. A expulsão do outro e a re-existência do singular. In: GEGe UFSCar. *Palavras e contrapalavras: o Outro Singular*. São Carlos: Pedro & João editores, 2018, pp. 13-24.
- GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. – 7. ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 103-133.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Gianchini. 2. ed. ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. *Surdez: um território de fronteira*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, pp. 14-23, jun. 2006.
- KLEIMAN, Ângela. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2013. pp. 39-58.
- LANE, Harlan. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. São Paulo: Instituto Piaget, 1992. 286p.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.
- LIMA, Emiliana Oliveira de. *Constituição identitária de sujeitos aprendizes de Libras no CAS Natal*. Natal, 2022. 154f. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.
- LODI, Ana Claudia Baleiro.; MOURA, Maria Cecília de. (2006). *Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social*. ETD - Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, pp. 1-13. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101535>. Acesso em: jul. de 2022.
- LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação* 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 85-105

Identidades em movimento dialógico: a surdez no cotejo social

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In. SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, pp. 51-73.

PERLIN, Gladis; MIRANDA Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. In: Estudos Surdos – *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos* n. 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: jan. 2022. pp. 217-226.

PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. SURDOS: cultura e transformações contemporâneas. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne Rossi. (org). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2012. pp. 29-46.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. – 2. ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. SKLIAR, Carlos (org.) – Porto Alegre: Mediação, 1998. pp. 5-6.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada: Letras em Revista*, vol. 1, núm. 24, enero-junio, 2015, pp. 204-223. Laureate International Universities Porto Alegre, Brasil.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2019 (1. ed.).

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2018 (2. ed.).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 7-72.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DA LIBRAS: UMA LÍNGUA MINORITÁRIA

CONSIDERATIONS ON THE LINGUISTIC DIVERSITY OF LIBRAS: A MINORITY LANGUAGE

Gláucio de Castro Júnior¹

Gildete da S. Amorim Mendes Francisco²

Daniela Prometi³

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta uma rica diversidade linguística, refletindo variações regionais, sociais e culturais dentro da Comunidade Surda brasileira. Essa diversidade é observada nas diferenças de sinais, gestos e expressões faciais utilizados em diferentes regiões do país, assim como nas influências sociais e culturais que moldam a linguagem. Essa diversidade linguística é uma característica das línguas minoritárias, ressaltando a importância de reconhecer, valorizar e promover a inclusão da Libras como uma língua independente e completa. A compreensão da diversidade linguística da Libras contribui para uma comunicação mais efetiva e respeitosa com a Comunidade Surda, promovendo uma sociedade mais inclusiva e valorizando a riqueza da diversidade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Diversidade linguística. Língua minoritária. Comunidade Surda.

ABSTRACT

Brazilian Sign Language (Libras) presents a rich linguistic diversity, reflecting regional, social and cultural variations within the Brazilian Deaf Community. This diversity is observed in the differences in signs, gestures and facial expressions used in different regions of the country, as well as in the social and cultural influences that shape language. This linguistic diversity is a characteristic of minority languages, emphasizing the importance of recognizing, valuing and promoting the inclusion of Libras as an independent and complete language. The understanding of the linguistic diversity of Libras contributes to a more effective and respectful communication with the Deaf Community, promoting a more inclusive society and valuing the richness of linguistic diversity.

KEYWORDS: Libras. Linguistic diversity. Minority language. Deaf community.

Introdução

É possível refletimos sobre a quantidade de línguas de sinais presentes no Brasil. Quantas delas você já teve contato ou domina? É provável que você já tenha se deparado com alguma língua minoritária. Contrariando o que muitas vezes acreditamos, o português não é a única língua falada no Brasil. Conforme destacado por Maher (2013), em cada estado há uma diversidade de línguas, cada uma com sua cultura e história próprias.

As línguas minoritárias são um componente crucial da diversidade linguística e cultural de uma sociedade. Estas representam os idiomas falados/sinalizados por grupos étnicos, regionais ou sociais

¹ Universidade de Brasília (UnB), librasunb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3002-5308>.

² Universidade Federal Fluminense (UFF), gildeteamorim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5185-2092>.

³ Universidade de Brasília (UnB), danielaprometi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0133-075X>.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

específicos, que possuem um número relativamente menor de falantes/sinalizantes em comparação com a língua dominante de uma determinada região ou país.

Ao consultar o site Ethnologue, podemos constatar a presença de mais de 100 línguas minoritárias no Brasil. Essas línguas incluem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como várias línguas indígenas, tais como kaingang, macuxi, terena, guajajara, guarani, entre outras. Além disso, também encontramos línguas trazidas por imigrantes, como o talian, polonês, alemão, ucraniano, pomerano, chinês e hunsriqueano. A variedade linguística no Brasil é ampla e diversificada, refletindo a riqueza cultural e étnica do país.

A definição de uma língua minoritária não está restrita apenas à quantidade de falantes/sinalizantes. Outros fatores também desempenham um papel importante, como o status social e político da língua dentro da comunidade em questão. Muitas vezes, as línguas minoritárias enfrentam desafios significativos de preservação e manutenção, devido à pressão da língua dominante, à assimilação cultural e a outras dinâmicas sociolinguísticas.

Embora o português seja a língua oficial do Brasil, utilizada pelo governo em documentos, leis, escolas, televisão e rádio, existem outras línguas presentes em diferentes contextos sociais, como comércio, ruas, lares, bares e eventos comunitários. Essas línguas são denominadas minoritárias, conforme destacado por Altenhofen (2013), pois pertencem a grupos que não possuem o mesmo prestígio social, cultural ou político dos grupos falantes das línguas majoritárias (aquelas com maior prestígio, como o português no Brasil).

Essas línguas podem ser encontradas em diversos contextos ao redor do mundo. Por exemplo, em alguns países, existem línguas minoritárias associadas a comunidades indígenas ou grupos étnicos específicos. Em outras situações, podem ser dialetos regionais que se diferenciam da língua oficial do país. Também há casos de línguas minoritárias associadas a comunidades imigrantes ou religiosas.

A preservação das línguas minoritárias é fundamental para a manutenção da diversidade cultural e para a promoção da inclusão e do respeito pela identidade linguística das comunidades envolvidas. Os esforços para valorizar e revitalizar essas línguas incluem medidas como políticas de educação bilíngue, programas de ensino e aprendizado, e o apoio à produção literária e cultural nessas línguas. Dentre essas línguas, podemos apresentar a Língua de Sinais Brasileira – Libras, oficializada pela Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

No entanto, devido ao seu status minoritário, algumas línguas minoritárias estão enfrentando o risco de extinção. Uma das razões mais comuns é o fato de que a maioria dessas línguas é predominantemente usada no âmbito familiar e, ao longo das gerações, os filhos e netos gradualmente deixam de aprender a língua da família. Portanto, é essencial realizar esforços para a preservação dessas línguas, como campanhas de conscientização e intervenções nas comunidades. Além disso, é de grande importância conduzir estudos linguísticos sobre essas línguas, a fim de determinar as ações apropriadas para a sua manutenção. No caso da Libras, 95% das crianças Surdas nascem em famílias não-surdos, isto é que tem a Língua Portuguesa como primeira língua. Para as crianças Surdas, a Libras é uma língua materna.

Ao reconhecer a importância das línguas minoritárias, pode-se promover uma sociedade mais inclusiva, na qual todas as vozes linguísticas são valorizadas e respeitadas. A diversidade linguística é um tesouro cultural que merece ser preservado e celebrado em todas as suas formas, enriquecendo a compreensão do mundo e fortalecendo os laços entre as pessoas.

1. Contextualização da importância da diversidade linguística e reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e independentes

A diversidade linguística é um aspecto crucial de nossa rica herança cultural, onde cada língua oferece uma visão única do mundo, expressa identidade e está profundamente conectada à comunidade que a utiliza. No entanto, nem todas as línguas recebem o mesmo reconhecimento, havendo histórica marginalização e negligência de algumas delas. Um exemplo notável dessa falta de reconhecimento é observado nas línguas de sinais, que são utilizadas pela Comunidade Surda. As línguas de sinais são línguas naturais independentes, tão complexas e sofisticadas quanto as línguas faladas. Elas possuem gramática, vocabulário e estrutura próprios, sendo uma forma legítima de comunicação.

Por muito tempo, as línguas de sinais foram subestimadas e até mesmo reprimidas, com a crença equivocada de que a única forma de comunicação válida era a oralidade. Isso resultou em exclusão e na limitação de oportunidades para a comunidade surda.

No entanto, nas últimas décadas, tem havido um movimento crescente para o reconhecimento e valorização das línguas de sinais. Cada vez mais países têm oficialmente reconhecido as línguas de sinais como línguas nacionais, oferecendo proteção legal e promovendo sua inclusão em diversos setores da sociedade.

Esse reconhecimento é fundamental para garantir o pleno exercício dos direitos linguísticos da comunidade surda, permitindo que as línguas de sinais sejam utilizadas na educação, serviços de saúde, meios de comunicação e em todos os aspectos da vida social. Isso não apenas promove a inclusão e a participação plena da Comunidade Surda, mas também enriquece a diversidade linguística e cultural de uma nação.

Assim, a valorização da diversidade linguística vai além das línguas faladas, incluindo também as línguas de sinais, que desempenham um papel essencial na comunicação e expressão dos Surdos. Ao reconhecer e valorizar essas línguas, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva, onde todos têm o direito de se comunicar e se expressar em sua língua de escolha.

Quadros e Leite (2013) destacam que a língua de sinais, como a Libras, pode ser suscetível a variações em diferentes contextos, especialmente devido ao contato tardio das crianças surdas com a linguagem de sinais, o que pode resultar em desafios linguísticos e cognitivos. Quando as crianças surdas não têm acesso precoce e consistente à língua de sinais, seja por falta de exposição ou pela prevalência de métodos de comunicação oralista, isso pode impactar significativamente seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Essa falta de acesso pode criar lacunas na compreensão e na expressão linguística, afetando sua capacidade de aprender e se comunicar de maneira eficaz.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

As variações na língua de sinais podem surgir devido a fatores como regionalismo, diferenças individuais e influências culturais, o que pode complicar ainda mais o processo de aquisição linguística para crianças surdas. Além disso, as diferenças individuais entre os usuários da língua de sinais, como preferências de sinalização e estilos de comunicação, também podem contribuir para a complexidade do processo de aprendizagem.

Portanto, a contextualização da importância da diversidade linguística e o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e independentes são passos cruciais rumo à promoção da igualdade linguística e ao respeito pela diversidade cultural. É um apelo para que todas as línguas, sejam faladas ou de sinais, sejam valorizadas, preservadas e celebradas como parte essencial de nosso patrimônio linguístico global.

2. Língua de Sinais Brasileira (Libras) como uma língua minoritária utilizada pela comunidade surda no Brasil

A Libras é uma forma visual-gestual de comunicação, onde as palavras são expressas por meio de movimentos das mãos, expressões faciais e corporais que constituem as condições paramétricas da sinalização em Libras. Essa língua proporciona uma comunicação eficaz e natural para os Surdos, permitindo expressar ideias, sentimentos e conceitos complexos.

É importante ressaltar que a Libras não é uma simples representação gestual do português, mas sim uma língua com características próprias e uma estrutura gramatical distinta. Ela possui uma gramática visual-espacial, onde a localização e a movimentação das mãos são essenciais para a construção do significado.

A Comunidade Surda brasileira utiliza a Libras como sua língua materna, sendo uma parte essencial de sua identidade cultural. Porém, apesar do reconhecimento oficial, a Libras ainda enfrenta desafios significativos em termos de sua valorização e difusão na sociedade. A falta de conhecimento e compreensão sobre as línguas de sinais, bem como a ausência de intérpretes em diversos contextos, pode resultar em barreiras de comunicação e exclusão para os Surdos.

É fundamental promover a conscientização e o respeito pela Libras como uma língua minoritária. Isso envolve a disseminação de informações sobre a Libras, sua importância na comunicação dos Surdos e a valorização da Cultura Surda. Além disso, é necessário garantir o acesso à educação bilíngue, que envolve o ensino da Libras e o uso de intérpretes em sala de aula, para que os surdos possam se desenvolver plenamente em todos os aspectos da vida.

A Libras desempenha um papel vital na inclusão social e na participação plena da Comunidade Surda brasileira. Ao reconhecer e valorizar a Libras como uma língua minoritária, estamos fortalecendo a diversidade linguística e cultural do Brasil, bem como promovendo a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua habilidade auditiva.

Portanto, é essencial que continuemos a avançar na promoção e no reconhecimento da Libras, assegurando que a Comunidade Surda tenha seus direitos linguísticos respeitados, bem como oportunidades iguais de acesso à informação, educação e todos os demais aspectos da sociedade.

3. Fundamentação teórica sobre a natureza das línguas de sinais e sua relação com as línguas faladas

A compreensão teórica da natureza das línguas de sinais e sua relação com as línguas faladas é de extrema importância para apreciar a complexidade e validade linguística das línguas de sinais em todo o mundo. Castro Júnior (2014, p. 19) enfatiza que no “espaço das políticas linguísticas de valorização da diversidade linguística no Brasil, a educação lexicográfica ganha relevância e os registros visuais na Libras se destacam”.

As línguas de sinais são línguas naturais utilizadas como principal meio de comunicação pelas Comunidades Surdas. Essa língua consiste em gestos manuais, expressões faciais e corporais que se combinam para formar palavras, frases e discursos completos por meio das condições paramétricas. As línguas de sinais possuem gramática própria e estrutura linguística distintas, diferenciando-se das línguas faladas. Castro Júnior (2014, p. 24) aborda que é “notório lembrar que nas línguas de sinais o processamento cognitivo estrutura os processos linguísticos dos falantes”.

Quando um falante de uma língua compreende um determinado conceito, a noção da perfectibilidade da língua é suficiente para promover e valorizar a diversidade, contrastando-a com outras línguas. No entanto, os fenômenos linguísticos presentes nas línguas de sinais representam um desafio para os pesquisadores, uma vez que ainda não foram descritos de forma eficaz.

É crucial entender que as línguas de sinais não são meras representações gestuais das línguas faladas. Elas possuem uma gramática visual-espacial específica, onde a posição e movimento das mãos, assim como as expressões faciais e corporais, desempenham papéis fundamentais na comunicação. Assim sendo, a Libras caracteriza-se por possuir um universo linguístico próprio, quase desconhecido por quem ainda não experimentou constituir sentidos com palavras-imagens. Além disso, “a grande diversidade de sinais contribui para enriquecer e valorizar a Libras como uma língua, e não para torná-la uma língua individualizada” (Castro Júnior, 2014, p. 53).

Os estudos linguísticos desenvolvidos na Linguística das línguas de sinais têm revelado que as línguas de sinais compartilham diversas características com as línguas faladas. Elas apresentam estruturas gramaticais complexas, incluindo regras de concordância, conjugação verbal, formação de plurais e outros aspectos linguísticos presentes nas línguas faladas. Além disso, as línguas de sinais são capazes de expressar uma ampla gama de conceitos e significados, possibilitando uma comunicação detalhada e precisa.

A relação entre as línguas de sinais e as línguas faladas assemelha-se àquela entre diferentes línguas faladas. Assim como o inglês, espanhol e francês são línguas distintas, com suas próprias estruturas e características, o mesmo ocorre quando comparamos as línguas de sinais e as línguas faladas. Cada língua de sinais é única, apresentando variações regionais e culturais próprias.

É essencial ressaltar que tanto as línguas de sinais quanto as línguas faladas são formas legítimas de comunicação e expressão linguística. Ambas desempenham um papel fundamental na identidade cultural das comunidades surdas e das comunidades que falam línguas faladas, respectivamente.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

Ao reconhecer e compreender a natureza das línguas de sinais e sua relação com as línguas faladas, podemos promover a inclusão e a igualdade linguística. Isso envolve o respeito e a valorização das línguas de sinais como línguas independentes, bem como a promoção de políticas e práticas que garantam o acesso à educação, serviços de saúde, informação e todos os aspectos da sociedade para a Comunidade Surda.

4. Discussão sobre a diversidade linguística presente na Libras: aspectos relacionados a variação linguística

Libras apresenta uma riqueza de diversidade linguística, assim como ocorre nas línguas faladas. Essa diversidade é observada por meio da variação linguística existentes dentro da Comunidade Surda brasileira e, a esse respeito o pesquisador Castro Júnior (2014) menciona algumas pesquisas que têm sido desenvolvidas, como o estudo de Xavier (2011) sobre a variação fonológica na Libras: um estudo da alternância no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais; os estudos preliminares de Pereira (2011), acerca da Língua Brasileira de Sinais e suas variações: um estudo sobre as variantes utilizadas nas escolas de surdos; os estudos de Strobel e Fernandes (1998) ao retratar a variação linguística da Libras nos estudos dos aspectos linguísticos.

Castro Júnior (2011) desenvolveu a pesquisa da variação linguística da Libras com foco no léxico. Após anos de pesquisas, o autor, sob a orientação da professora Enilde Faulstich, realizou vários estudos sobre a variação linguística da Libras, o que possibilitou a constituição da ideia do projeto Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras – Varlibras⁴. Uma das formas de variação linguística na Libras é a variação regional. Assim como ocorre nas línguas faladas, diferentes regiões do Brasil possuem suas próprias características e peculiaridades na utilização da Libras. Gestos, sinais e expressões faciais podem variar sutilmente de uma região para outra, refletindo as influências culturais e históricas específicas de cada localidade. Essa variação regional pode resultar em sinais diferentes para referir-se a um mesmo conceito ou ideia.

Além disso, a variação social também está presente na Libras. Assim como nas línguas faladas, fatores como idade, nível de escolaridade, profissão e experiências de vida podem influenciar a forma como a Libras é utilizada. Por exemplo, alguns sinais ou expressões podem ser mais comuns em determinados grupos sociais ou profissionais, enquanto outros podem ser mais frequentes entre pessoas mais jovens ou mais velhas.

A variação cultural também desempenha um papel importante na diversidade linguística da Libras. A cultura surda possui características próprias, com valores, tradições e normas específicas que influenciam a forma como a linguagem é expressa. Por exemplo, expressões faciais podem variar de acordo com a cultura surda, refletindo diferenças na comunicação não-verbal.

⁴ O Varlibras, ligado ao Instituto de Letras (IL), busca promover a Língua de Sinais Brasileira, reconhecendo sua diversidade e utilizando-a como uma ferramenta para fortalecer a identidade dos indivíduos surdos. Estabelece metas que incluem a implementação adequada da documentação e ensino da Libras em diferentes níveis educacionais, visando à sua divulgação e valorização efetivas. Além disso, busca-se desenvolver planejamentos direcionados à Linguística da Língua de Sinais, especialmente na área da Variação Linguística, reconhecendo sua importância para a representatividade da comunidade surda.

É fundamental reconhecer e valorizar essa diversidade linguística presente na Libras, assim como ocorre com as línguas faladas. A compreensão e a apreciação dessas variações contribuem para uma comunicação mais inclusiva e respeitosa com a comunidade surda. Além disso, promover o conhecimento e a conscientização sobre a diversidade linguística da Libras permite uma maior compreensão das diferentes experiências e identidades dentro da comunidade surda brasileira.

No entanto, é importante destacar que, independentemente das variações linguísticas, a Libras mantém sua essência como uma língua completa e independente, com uma estrutura gramatical e vocabulário próprios. Todas as variações linguísticas dentro da Libras são igualmente válidas e devem ser valorizadas como parte da rica diversidade linguística presente na comunidade surda.

Dessa forma, a diversidade linguística na Libras é evidente por meio das variações regionais, sociais e culturais existentes. Compreender e respeitar essa diversidade é fundamental para uma comunicação eficaz e inclusiva com a comunidade surda. Valorizar a diversidade linguística na Libras contribui para uma sociedade mais diversa e igualitária, onde todas as formas de linguagem são reconhecidas e respeitadas.

5. Discussão das limitações e desafios metodológicos na pesquisa da diversidade linguística em línguas de sinais

A pesquisa da diversidade linguística em línguas de sinais apresenta limitações e desafios metodológicos que precisam ser considerados. Essas limitações estão relacionadas às particularidades das línguas de sinais e à complexidade de estudar uma comunidade linguística visual-gestual.

Uma das principais limitações é a falta de padronização na transcrição e documentação das línguas de sinais. Diferentes pesquisadores utilizam sistemas de escrita e transcrição variados, o que pode dificultar a comparação e a análise dos dados. Além disso, a natureza tridimensional das línguas de sinais torna desafiador representar todos os aspectos linguísticos, como movimento, espaço e expressões faciais, de forma precisa e completa na forma escrita.

Outro desafio metodológico é o acesso à Comunidade Surda e a estabelecer uma colaboração efetiva com os participantes da pesquisa. É essencial envolver membros da Comunidade Surda como parceiros ativos na pesquisa, respeitando suas perspectivas e conhecimentos, para garantir uma compreensão mais aprofundada das línguas de sinais e de sua diversidade linguística.

A disponibilidade de recursos e financiamento para pesquisas em línguas de sinais também é um desafio significativo. A pesquisa em línguas de sinais requer equipes multidisciplinares, conhecimentos especializados em linguística de sinais e recursos tecnológicos para análise e documentação adequadas. A falta de financiamento adequado muitas vezes limita a realização de estudos abrangentes e aprofundados sobre a diversidade linguística nessas línguas.

Além disso, a diversidade regional e a variação linguística nas línguas de sinais podem tornar difícil a generalização dos resultados da pesquisa. É importante considerar as diferentes comunidades surdas, suas características regionais e as influências culturais na análise da diversidade linguística das línguas de sinais.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

Apesar dessas limitações e desafios, é fundamental continuar a pesquisa sobre a diversidade linguística em línguas de sinais. Esses estudos contribuem para um maior entendimento das características linguísticas das línguas de sinais e sua relação com a cultura e a identidade surda. Além disso, fornecem subsídios importantes para o desenvolvimento de políticas linguísticas inclusivas e para a promoção da valorização das línguas de sinais como patrimônio linguístico e cultural das Comunidades Surdas.

Assim, é necessário superar as limitações metodológicas por meio de abordagens colaborativas, padronização de recursos e investimentos em pesquisa. Dessa forma, podemos avançar na compreensão da diversidade linguística das línguas de sinais e no reconhecimento de sua importância como formas legítimas de comunicação e expressão.

Atualmente, há uma ampla divulgação da diversidade do patrimônio artístico, cultural e histórico no Brasil, em parte devido ao fluxo turístico nacional e internacional. Nas últimas décadas, houve investimentos significativos em recursos tecnológicos, formação profissional e criação de diversas áreas de estudos acadêmicos. No entanto, é importante reconhecer que esses processos não deram ênfase à acessibilidade linguística, especialmente na preservação da diversidade linguística de minorias.

Nesse contexto, o projeto “Inventário Nacional de Sinais-Termo do Campo do Patrimônio Artístico, Cultural e Histórico do Brasil em Libras” em desenvolvimento desde 2015, surge como uma iniciativa que busca preencher essa lacuna. O projeto é desenvolvido no Núcleo Varlibras da Universidade de Brasília (UnB) sob coordenação dos pesquisadores Gláucio Castro Júnior, Patrícia Tuxi e Daniela Prometi. Seu objetivo é contribuir para a pesquisa e assessoria na área de estudos linguísticos da Libras e proporcionar um espaço de divulgação do conhecimento, prática e estudos de referência na UnB, por meio do ensino, pesquisa e extensão da Libras. Dessa forma, busca-se preservar os direitos difusos e coletivos relacionados à Libras.

O projeto do Inventário Nacional de Sinais-termo o Campo do Patrimônio Artístico, Cultural e Histórico do Brasil em Libras é uma iniciativa valiosa, pois visa valorizar e difundir a diversidade linguística presente na Libras, garantindo que pessoas Surdas tenham acesso adequado e inclusão nos campos do patrimônio artístico, cultural e histórico do Brasil. Além disso, ao estabelecer um espaço de pesquisa e divulgação na UnB, promove-se o avanço dos estudos linguísticos da Libras, fortalecendo a formação de profissionais qualificados na área e ampliando o conhecimento sobre essa língua minoritária.

É fundamental que projetos como esse sejam incentivados e replicados em outras instituições acadêmicas e centros de pesquisa, a fim de ampliar os esforços para a preservação e promoção da diversidade linguística das línguas de sinais, em especial da Libras. O acesso à informação e ao patrimônio cultural é um direito de todos, independentemente da sua forma de comunicação, e é essencial que a diversidade linguística seja respeitada e valorizada para garantir a inclusão plena e o exercício dos direitos linguísticos das minorias Surdas.

É necessário continuar investindo em projetos de pesquisa, formação profissional e conscientização sobre a diversidade linguística da Libras, de modo a assegurar a preservação e fortalecimento dessa língua minoritária e promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com todas as formas de comunicação e expressão.

O “Inventário Nacional de Sinais-Termo do Campo do Patrimônio Artístico, Cultural e Histórico do Brasil em Libras” busca de modo geral: (i) congregar pesquisadores/as interessados/as em pesquisa Linguística para (ii) documentar e estudar a Diversidade Linguística, considerando os campos de estudos de Políticas Linguísticas, Planejamento Linguístico, Documentação e Descrição da Situação Sociolinguística de Comunidades Surdas; (iii) orientar os objetivos das pesquisas particulares de cada equipe de pesquisadores/as; e (iv) fornecer subsídios ao planejamento educacional das regiões a serem estudadas.

As políticas oficiais de preservação do patrimônio imaterial brasileiro e, nessa linha, de documentação da diversidade linguística no Brasil têm seu início a partir da Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (Documento anexado a este projeto) realizada pela UNESCO, em Paris, em 2003. Seguindo esse movimento, em 2006, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)⁵ baixa a Portaria 586, que: Dispõe sobre o reconhecimento de grupo de trabalho criado por instituições governamentais e não governamentais para tratar de políticas públicas voltadas à preservação e proteção do multilinguismo no país.

O Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL)⁶ realizou suas atividades entre 2006 e 2007, resultando no primeiro relatório de atividades. O relatório abrange uma introdução, histórico dos trabalhos relacionados ao Inventário da Diversidade Linguística e ao Livro de Registro das Línguas, detalhes das atividades do GTDL durante esse período, síntese das propostas do grupo e anexos, incluindo proposta de metodologia geral para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, minuta de Decreto Presidencial para criação do Inventário, lista de participantes do GTDL e portarias do Iphan.

Com base no relatório do GTDL, em 2008, o Iphan publicou chamadas públicas que abordavam as políticas de apoio à pesquisa para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)⁷ e diretrizes para a submissão de projetos de pesquisa. Esses documentos foram anexados ao projeto. Em 2010, o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro, foi aprovado e entrou em vigor, instituindo o INDL. O texto do decreto estabelece:

⁵ O Iphan desempenha um papel fundamental na salvaguarda da identidade cultural brasileira, valorizando e conservando as heranças históricas e artísticas que fazem parte da rica diversidade cultural do país. Sua atuação contribui para fortalecer a consciência coletiva sobre a importância do patrimônio cultural e para garantir sua transmissão às futuras gerações.

⁶ O Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil foi formado após a realização do Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, ocorrido no Congresso Nacional em março de 2006, por iniciativa conjunta da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, do Departamento do Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL).

⁷ O Inventário Nacional da Diversidade Linguística tem como objetivo reconhecer a diversidade linguística como parte do patrimônio cultural, através da identificação, documentação e implementação de medidas de apoio e promoção. Devido à sua função de pesquisa e reconhecimento patrimonial, o INDL busca mapear, caracterizar e diagnosticar as diversas situações relacionadas à diversidade linguística do Brasil.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

Figura 1: Texto do decreto.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,
DECRETA:
Art. 1º Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.
Parágrafo único. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística será dotado de sistema informatizado de documentação e informação gerenciado, mantido e atualizado pelo Ministério da Cultura, de acordo com as regras por ele disciplinadas.
Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.
Art. 3º A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de "Referência Cultural Brasileira", expedido pelo Ministério da Cultura.
Art. 4º O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.
Art. 5º As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.
Art. 6º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização.
Art. 7º O Ministério da Cultura instituirá comissão técnica com a finalidade de examinar as propostas de inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística, integrada por representantes dos Ministérios da Cultura, da Educação, da Justiça, da Ciência e Tecnologia e do Planejamento, Orçamento e Gestão.

§ 1º Os membros da comissão técnica serão indicados pelos titulares dos órgãos que o integram e designados pelo Ministro de Estado da Cultura.
§ 2º A comissão técnica poderá convidar representantes dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que possuam línguas cuja inclusão no Inventário Nacional da Diversidade Linguística tenha sido indicada, bem como especialistas para participarem de suas discussões e atividades.
§ 3º A comissão técnica poderá contratar consultores, de acordo com a legislação aplicável, para a discussão e exame de questões específicas.
§ 4º A coordenação da comissão técnica será exercida pelo Ministério da Cultura, que prestará o apoio administrativo e os meios necessários à execução das atividades do colegiado.
§ 5º A participação na comissão técnica será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.
Art. 8º Poderão propor a inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística à comissão técnica, órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, entidades da sociedade civil e de representações de falantes, conforme normas a serem expedidas pelo Ministério da Cultura.
Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 9 de dezembro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva
João Luiz Silva Ferreira
Sergio Machado Rezende
Este texto não substitui o publicado no DOU de 10.12.2010

Documento original disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm>.
Acesso em: 20 fev. 2015.

Fonte: Brasil, 2010.

Essas ações representam avanços significativos no reconhecimento e preservação da diversidade linguística no Brasil. A criação do INDL possibilita um mapeamento abrangente das línguas presentes no país, valorizando e protegendo a diversidade linguística e cultural. O apoio do IPHAN e a publicação de diretrizes e políticas de fomento às pesquisas demonstram o compromisso com a promoção e preservação das línguas minoritárias.

É imprescindível continuar investindo em iniciativas como essa, fortalecendo a pesquisa, documentação e valorização das línguas minoritárias. A diversidade linguística representa um patrimônio cultural inestimável, e seu reconhecimento e preservação contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que valoriza todas as formas de expressão linguística e promove o respeito à identidade e à diversidade cultural dos grupos minoritários.

No Brasil, estima-se que existam mais de 200 línguas, somando-se à língua portuguesa e à Libras cerca de 180 línguas indígenas e mais ou menos 30 línguas de comunidades históricas de imigrantes. O objetivo do INDL é “mapear as isoglossas dessas línguas” para emitir o título de Referência Cultural Brasileira, pelo Ministério da Cultura (MinC). Segundo consta do Anexo IV do Edital/2008 de fomento às pesquisas:

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) é instrumento de levantamento e registro das línguas faladas pelas comunidades linguísticas brasileiras. Estas línguas são constitutivas da história e da cultura do Brasil e devem ser entendidas como referências culturais da nação, tal qual ocorre com outros bens de natureza material ou imaterial.

Desde as primeiras chamadas públicas para fomento, muitos inventários têm sido realizados, assim como leis municipais têm sido propostas e aprovadas para o reconhecimento de línguas minorizadas em seus respectivos municípios de pertencimento. No espaço geopolítico que estamos denominando de Brasil Central, essas ações ainda não se efetivaram, nem mesmo tem sido feito o inventário das línguas existentes nesse geoterritório.

Este projeto contribuirá, portanto, com o INDL, ao documentar inicialmente os sinais-termo da Libras de uma parte considerável do Brasil Bahia, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Florianópolis, e com as comunidades Surdas, por fortalecer politicamente essas línguas, pois muitos desses sinais-termo não são conhecidos, dentre os conhecidos nem todos estão descritos e registrados e alguns sinais-termo encontram-se em processo de convencionalização.

Muitos projetos e pesquisas linguísticas precisam direcionar seus esforços para divulgar os estudos de lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia das línguas de sinais, especialmente enfatizando a importância da preservação da diversidade linguística. Embora haja uma crescente divulgação da diversidade linguística das línguas de sinais no Brasil e no mundo, e investimentos significativos nas últimas décadas em recursos tecnológicos, formação profissional e criação de áreas de estudos acadêmicos, todos esses processos necessitam de maior divulgação em prol da diversidade linguística das línguas de sinais.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

Nesse sentido, as pesquisas devem ser orientadas para o desenvolvimento de espaços efetivos de divulgação de pesquisas concluídas e em andamento, originárias de diversas instituições no Brasil e no mundo. Esses espaços permitirão a divulgação eficaz de pesquisas na área de estudos linguísticos da Libras e de outras línguas de sinais, bem como a disseminação do conhecimento, prática e estudos de referência desenvolvidos na UnB, por meio do ensino, pesquisa e extensão da Libras, em prol da preservação dos direitos linguísticos.

Dessa forma, é essencial promover a divulgação ampla e acessível dos estudos linguísticos das línguas de sinais, incentivando a publicação de resultados de pesquisa e a criação de espaços de compartilhamento de conhecimento. Isso permitirá que a comunidade acadêmica e a sociedade em geral tenham acesso aos avanços e descobertas na área, contribuindo para a valorização e preservação da diversidade linguística das línguas de sinais.

Além disso, é necessário estimular parcerias e colaborações entre instituições de pesquisa, universidades e organizações da Comunidade Surda, visando fortalecer os estudos linguísticos das línguas de sinais e promover a conscientização sobre sua importância para a preservação dos direitos linguísticos das Comunidades Surdas.

Assim é fundamental ampliar a divulgação dos estudos linguísticos das línguas de sinais, abrangendo lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia. A disseminação dessas pesquisas contribuirá para a valorização e preservação da diversidade linguística das línguas de sinais, promovendo a inclusão e o respeito aos direitos linguísticos das Comunidades Surdas.

Considerações finais

Ao longo deste texto, discutimos diversos aspectos relacionados à diversidade linguística da Libras e outras línguas de sinais. Primeiramente, ressaltamos a natureza das línguas de sinais como línguas independentes, com suas próprias estruturas gramaticais e características linguísticas. Destacamos também a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente na Libras, compreendendo as variações regionais, sociais e culturais que enriquecem essa língua.

É fundamental valorizar e promover a diversidade linguística da Libras e das línguas de sinais como parte essencial da identidade cultural e da comunicação da Comunidade Surda. Reconhecer as línguas de sinais como formas legítimas de expressão é um passo importante para promover a inclusão social e linguística, assegurando que a Comunidade Surda tenha seus direitos linguísticos respeitados.

Para preservar e fortalecer a Libras como língua minoritária, é necessário realizar pesquisas e ações que contribuam para sua promoção e difusão. Pesquisas linguísticas sobre a Libras são fundamentais para compreender melhor sua estrutura, variações e características, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas linguísticas adequadas. Investir em pesquisas interdisciplinares, envolvendo linguistas, surdos, educadores e especialistas em tecnologia, pode proporcionar uma compreensão mais abrangente e aprofundada da Libras.

Além disso, é essencial promover a conscientização sobre a diversidade linguística da Libras por meio de campanhas educativas e intervenções nas comunidades surdas. Isso inclui a valorização da Libras na educação, no acesso aos serviços públicos, na mídia e em todas as esferas da sociedade. A disponibilização de intérpretes de Libras em diferentes contextos é uma medida importante para garantir a igualdade de acesso e a participação plena da Comunidade Surda. Para fortalecer ainda mais a Libras, é preciso fomentar o uso da língua em espaços públicos, incentivar sua presença em produções culturais, literárias e artísticas, bem como apoiar a formação de profissionais qualificados na área da interpretação e tradução de Libras.

Em conclusão, valorizar e promover a diversidade linguística da Libras e outras línguas de sinais é um compromisso necessário para garantir a inclusão e o respeito às identidades linguísticas da Comunidade Surda. Futuras pesquisas e ações devem ser direcionadas para a preservação e fortalecimento da Libras como língua minoritária, por meio de estudos linguísticos, conscientização, intervenções comunitárias e investimentos na formação de profissionais. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais inclusiva e valorizar a riqueza da diversidade linguística presente na Libras.

Referências

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. pp. 93-116.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005, n. 246, ano CXLII, Seção 1, p. 28.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. n. 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.387, de 09 de dezembro de 2010. *Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. *Varição Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. *Projeto Varlibras*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. pp. 117-134.

Considerações sobre a diversidade linguística da Libras: uma língua minoritária

PEREIRA, Karina Ávila. *Estudo sobre a Variação Linguística da Libras no Contexto da Educação de Surdos*. Ed. Universitária UFPEL, 2011.

QUADROS, R. M. DE; LEITE, T. A. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: QUADROS, R.M. de; STUMPF, M.R.; LEITE, T.A. *Estudos da Línguas Brasileira de Sinais II*. Florianópolis: Insular, 2013, pp. 15-28.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial – Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

XAVIER, A.N. Variação fonológica na libras: um estudo da variação no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais da libras. In: SEMINÁRIOS DE TESES EM ANDAMENTO, 16, *Anais*. Campinas: UNICAMP, v.5, 2011, pp. 119-145.

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE LINGÜÍSTICA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS SOB O VIÉS DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA: REFLEXÕES ACERCA DE ENTRAVES E TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO

THE ACKNOWLEDGMENT OF NATIVE COMMUNITIES' LINGUISTIC IDENTITY UNDER THE BIAS OF LANGUAGE POLICY: REFLECTIONS ON BARRIERS AND ATTEMPTS TO OVERCOME

Solyany Soares Salgado¹

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vítório²

RESUMO

Este texto aborda os percalços e as buscas por mecanismos que possam propiciar a mitigação das dificuldades para valorização da identidade lingüística das comunidades indígenas prevista constitucionalmente. O intuito da pesquisa é apresentar as previsões relativas à diversidade lingüística existentes no ordenamento jurídico, verificar se há efetividade delas na sociedade brasileira, em especial, quanto às comunidades indígenas, e apresentar casos concretos pertinentes à temática. Para isso, serviram de base teórica conceitos atrelados à política lingüística (Monteagudo, 2012) e ao direito lingüístico (Abreu, 2018). De modo geral, apesar de relevantes avanços jurídicos, os direitos previstos legalmente ainda são ineficazes, ante a falta de conhecimento e de compromisso por parte dos poderes estatais, além da atuação da própria sociedade que, por meio de uma política lingüística não oficial, imprime na sociedade atual o monolinguismo e a homogeneidade lingüística (Shohamy, 2006). Desse modo, embora existam os entraves, parte da sociedade, principalmente os integrantes das comunidades indígenas, tenta buscar ferramentas para concretizar os direitos lingüísticos, mesmo sem o apoio do aparato estatal, e, ao fim, ao valorizar as diversidades lingüísticas, procura integrá-las à identidade nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade nacional. Diversidade lingüística. Comunidades indígenas. Políticas lingüísticas. Direito lingüístico.

ABSTRACT

This paper addresses the search for mechanisms that mitigate difficulties for the acknowledgment of native communities' linguistic identity set forth in the Constitution and its adversities. The purpose of the research is to present the provisions related to linguistic diversity existing in the legal system, to verify if they are effective in Brazilian society regarding natives' communities, and to present concrete cases relevant to the topic. Hence, concepts related to language policy (Monteagudo, 2012) and linguistic right (Abreu, 2018) would be used as a theoretical basis. In general, despite relevant legal improvements, the legally established rights are still ineffective, given the lack of knowledge and commitment by state powers, in addition to the actions of society itself, which, through an unofficial language policy, imposes to today's society a monolingualism and linguistic homogeneity (Shohamy, 2006). Accordingly, although there are obstacles, part of society, mainly members of natives' communities, try to seek tools to implement linguistic rights, even without the support of the state apparatus, and, in the end, by acknowledging linguistic diversity, it seeks to integrate them into the national identity.

KEYWORDS: National identity. Linguistic diversity. Natives' communities. Language policies. Linguistic right.

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), solyany.soares@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3781-7132>, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), elyne.vitorio@fale.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-6279-2379>.

Introdução

O respeito à diversidade linguística das comunidades indígenas no Brasil consta na Constituição da República Federativa do Brasil (doravante CRFB), de 1988, chamada de Constituição Cidadã, na qual também estão previstas algumas garantias para a valorização das suas identidades, seja assegurando o uso das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental (art. 210, §2º), protegendo as manifestações culturais (art. 215) ou reconhecendo “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (art. 231).

Validados pela CRFB, outros aparatos jurídicos surgiram no intuito de efetivar e ampliar os direitos pertinentes aos indígenas, como no caso do Decreto nº 7.387/2010, Inventário Nacional da Diversidade Linguística, da Lei de Diretrizes e Bases, do Plano de Educação Estadual de Alagoas e, no âmbito internacional, como o ingresso da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho, no ordenamento jurídico brasileiro.

No entanto, como será abordado neste trabalho, existem vários percalços para a efetividade dessas garantias, os quais estão presentes tanto nas vias formais quanto nas informais da sociedade brasileira. Conforme teoriza Shohamy (2006), há, no cotidiano, uma tentativa de afirmar a hegemonia da língua portuguesa, de fazer crer que o país é monolíngue e que as demais línguas não possuem o mesmo *status* no quesito da nacionalidade.

Diante dos entraves, é notório que têm sido realizadas buscas por mecanismos que possam propiciar a mitigação das dificuldades para valorização da identidade linguística das comunidades indígenas e do atendimento às garantias legais no que diz respeito aos direitos linguísticos. Nesse sentido, na maioria das vezes, são os próprios indígenas, ao enfrentar o aparato estatal, que lutam para a efetivação dos seus direitos.

Vale destacar que, apesar de vasta literatura a respeito das políticas linguísticas atinentes às línguas indígenas brasileiras, este trabalho optou por adotar como base teórica os fundamentos de Monteagudo (2012), atrelados à origem do monolinguismo e da sua relação com a política linguística dos Estados, e de Abreu (2018), referentes ao direito linguístico.

Os preceitos apontados pelos supracitados autores se mostraram fundamentais para compreensão a respeito das previsões relativas à diversidade linguística existentes no ordenamento jurídico e para a análise sobre a efetividade delas na sociedade brasileira, em especial, quanto às comunidades indígenas, além de darem subsídios para reflexão sobre a atuação estatal, tendo, como exemplos, casos concretos pertinentes à temática.

Desse modo, o texto está organizado em três tópicos, sendo o primeiro referente à noção de Estado-nação e de Estado Constitucional, para esclarecer a relação entre hegemonia e monolinguismo na maioria das sociedades, inclusive a brasileira. No segundo tópico, será abordada a questão da educação indígena, a qual, mesmo apresentando resguardo no ordenamento jurídico, tem sido

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

dificultada pelo próprio poder estatal, restando aos indígenas encontrarem seus próprios meios para ensinar a língua materna e manter viva a sua cultura. O terceiro tópico remete à necessária modificação da conduta dos integrantes da máquina pública, vez que lhes cabe, muitas vezes, a efetivação dos direitos previstos no ordenamento jurídico, posto que, infelizmente, falta compromisso e existe descaso para com os direitos dos indígenas, inclusive, o direito linguístico.

Por fim, com base no exposto sobre os referidos tópicos, serão apresentadas considerações relativas à temática, a qual não se esgota nestas poucas linhas, havendo inúmeras barreiras para serem identificadas e superadas para que ocorra, de fato, a valorização da identidade linguística desse grupo minoritário e o reconhecimento da diversidade linguística para a identidade nacional brasileira.

1. O papel da língua na construção do Estado-nação e a situação institucional da/s língua/s quanto ao reconhecimento ou não das suas diversidades

A língua, embora vista pela população comum apenas como algo natural, adquirido para a comunicação, sendo inerente ao ser humano, tem sido utilizada, há muitos anos, como ferramenta de dominação de culturas e povos e, conseqüentemente, de extermínio daquelas que fogem do objetivo político-ideológico de um grupo dominante, fazendo prevalecer o monolinguismo.

Para compreender esse uso estratégico da língua, é importante refletir sobre a importância dela na construção do que se entende por Estado/nação e Constituição. Nesse sentido, é importante contextualizar a origem desses institutos.

O Estado-nação é a típica forma de governo do Estado Moderno, delineado no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, que reúne os elementos definidores do Estado, que, na visão política, mais objetiva, é formado de povo, território e soberania. Nação, nesse contexto, de teor mais subjetivo, pode ser definida como “agrupamento de pessoas unidas com uma finalidade comum” (Tavares, 2017, p. 822).

Como se depreende das palavras de Anderson (2008 [1991], *apud* Lagares, 2018, p. 50), a nação moderna é a síntese de uma “comunidade imaginada” por um grupo social, que ganha destaque sobre as demais, com objetivo de gerar vínculos de familiaridade e compartilhamento de comportamentos e sentimentos. Nessa perspectiva, a ferramenta linguística é essencial para efetivar a imagem então definida de nação e sua homogeneização torna-se, portanto, um facilitador da suposta coesão nacional.

Monteagudo (2012, p. 51), de forma complementar, entende que a invenção do Estado-nação napoleônico³ (em que primeiro se identifica os princípios definidores da nação, no caso, pelo critério

³ A respeito da definição de nação napoleônica, discorre o autor: “Os revolucionários fundaram a ideia de nação nos princípios de soberania popular e igualdade dos cidadãos, mas ao mesmo tempo decidiram que os franceses constituíam uma nação, e para fazer realidade os ditos princípios, a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum. Da noção de ‘estado francês’ (que correspondia ao velho estado dinástico, multiétnico e plurilíngue) passou-se à noção de ‘nação francesa’, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa. Dessa maneira, empreendeu-se um processo de ‘etnicização do estado’: a identidade política adotava assim um fundamento étnico (Grillo, 1989, p. 22-42). Ficava cunhado o ‘modelo napoleônico’: um estado > uma nação > uma língua. Daí, o objetivo programático do novo estado revolucionário francês de ‘anéantir les patois’, isto é, aniquilar a diversidade linguística para homogeneizar a nação francesa do ponto de vista linguístico-cultural (De Certeau; Julia; Revel, 1975; Balibar; Laporte, 1976)” (Monteagudo, 2012, p. 48).

étnico, para então definir a língua comum) ou da nação-Estado herderiano⁴ (que, de modo oposto, ao reconhecer a existência de língua própria, se reconhece como nação e reivindica o Estado) é inseparável da invenção do monolinguismo, posto que propiciam a aplicação de uma política de uniformização linguística por meio da imposição de uma língua sujeita a intervenções profundas para sua standardização em dada sociedade.

Assim, os parâmetros quanto ao ideal de comunidade homogênea e de monolinguismo foram levados adiante e incluídos nas Constituições que expressam a existência dos Estados Constitucionais a partir do séc. XX, uma vez que nelas estão determinados todos os elementos essenciais pactuados socialmente quanto ao sistema jurídico, aos direitos e princípios tidos como fundamentais e às diretrizes acerca da organização político-administrativa.

No caso do Brasil, como explica Abreu (2018, p. 53), apesar de haver menções esparsas nas Constituições de 1934, 1946 e 1967, todas escritas em português, somente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) houve referência expressa a uma língua oficial, sendo ela a língua portuguesa, como consta no Art. 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

Conforme Abreu (2018), os idiomas oficiais possuem funções padronizadas, sendo elas: a) interna, instrumento linguístico do processamento da burocracia estatal; b) externa, atrelada à soberania do Estado e ao instrumento de comunicação com outras nações; além de c) internacional, que determina a situação de um Estado no âmbito linguístico de outras comunidades mundiais. Dessa forma, a escolha de uma língua oficial não costuma se pautar pela diversidade linguística e no direito dos indivíduos de utilizar sua própria língua, mas no poder estatal de determinar essa língua oficial, levando em consideração as suas funções:

As normas constitucionais que regulam a escolha e a implementação de uma ou mais línguas oficiais em um país não estão, desse modo, diretamente vinculadas aos direitos dos indivíduos de utilizar suas próprias línguas, mas ao poder do Estado de determinar com qual(is) língua(s) vai operar a sua burocracia e se relacionar, no âmbito internacional, com outros Estados (Abreu, 2018, p. 56).

Ainda para o autor, a inserção quanto à língua oficial no Capítulo III da CRFB, intitulado “Da nacionalidade”, sem maiores explicações sobre os objetivos internos (burocracia estatal) e externos

⁴ Em oposição à ideia napoleônica/estatalista, surge a percepção dos irredentistas: “Os nacionalismos ‘irredentistas’ não se apoiavam num estado pré-existente, mas aspiravam a criá-lo, portanto, partiam de uma situação radicalmente distinta aos nacionalismos estatalistas. Quer dizer, fundavam-se na existência de comunidades étnicas englobadas em estados multiétnicos (e/ou fragmentadas politicamente), comunidades muitas vezes carentes de tradições estatais próprias e caracterizadas pela posse de uma língua própria, a qual, frequentemente, carecia de tradição cultivada (mesmo, em muitos casos, era totalmente ágrafa), ainda que em alguns casos pudessem ser invocados precedentes históricos mais ou menos remotos de posse de um estado próprio ou de cultivo literário do idioma vernáculo. Esquemáticamente, o raciocínio dos nacionalistas irredentistas corria em sentido inverso aos estatalistas: somos uma comunidade diferenciada porque possuímos uma língua própria e distinta, e por isso mesmo constituímos uma nação, e como tal temos direito a um estado independente. Se bem que, em ocasiões, o que se reivindicava não era um estado independente, mas um estado federado em pé de igualdade com outras comunidades étnico-linguísticas.” (Monteagudo, 2012, p. 50).

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

(soberania) dessa língua ou sobre os limites da competência jurídica para abordá-la, tem gerado dificuldade para a elaboração de políticas linguísticas que levem em consideração as diversidades linguísticas (Abreu, 2018, p. 58).

Esse é o caso das línguas indígenas, as quais têm seu uso e ensino assegurados constitucionalmente no §2º do art. 210, mas não são implantadas efetivamente pelos entes federativos. Tal percalço é ocasionado, entre outras questões, pela ausência de definição acerca da competência para legislar a respeito, uma vez que paira a dúvida se somente a União teria essa competência, tendo em vista que se encontra no capítulo da CRFB sobre a nacionalidade, logo seria, a princípio, de sua competência privativa, conforme se depreende dos termos dos artigos 13 e 22, inciso XIII, da CRFB, ou se também teriam os demais entes federativos a competência para legislar, como vem ocorrendo com as leis municipais de cooficialização de línguas (Abreu, 2018, p. 59).

O autor também alerta para a confusão entre o uso das expressões “língua nacional” (que engloba a ideia de nação) e “língua oficial” (que define o uso padrão da língua) no ordenamento jurídico brasileiro, pois, embora abordem noções diferentes, são usadas como se fossem sinônimas. A confusão suscita a dúvida quanto aos efetivos objetivos políticos, uma vez que passa a impressão de tentativa de atribuir à língua portuguesa não só o *status* de língua oficial como também de nacional, podendo validar o mito da homogeneidade linguística do povo brasileiro e dificultar a possibilidade de outras línguas também serem vistas como constitutivas da identidade nacional (Abreu, 2018, p. 64).

Abreu (2018, p. 65-72) também traz à reflexão a questão da diversidade linguística, que, embora presente no Brasil, não consegue ser efetivamente legitimada nem tratada devidamente pelas políticas públicas oficiais. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, popularmente é considerada como segunda língua oficial, mas na legislação não recebe essa nomenclatura, sendo referida apenas como “meio legal de comunicação e expressão” (Lei nº 10.436/2002).

Outro exemplo citado pelo autor é o caso do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (Decreto nº 7.387/2010), o qual “prevê a concessão do título de ‘Referência Cultural Brasileira’ às línguas que forem incluídas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística”, sendo que tal inclusão permite que sejam reconhecidas como patrimônio cultural imaterial do povo brasileiro, processo que pode ser entendido como um meio de nacionalização com objetivo cultural (Abreu, 2018, p. 70).

Como aponta Gean Damulakis (2017), a cooficialização de línguas apresenta alguns avanços na busca pela efetivação de direitos constitucionais atinentes ao respeito e à valorização da diversidade linguística:

Entre seus aspectos mais básicos, cooficializar uma língua significa possibilitar que documentos oficiais sejam emitidos nessa língua, além de garantir que serviços públicos devam ser prestados também por meio dela. Esse tipo de dispositivo jurídico também garante à língua a possibilidade de circulação por espaços públicos antes impensáveis ou mesmo impossíveis, como em “campanhas publicitárias institucionais”, “nas escolas [além das escolas indígenas] e meios de comunicações”, por exemplo. No plano simbólico, essas leis reforçam a luta contra o preconceito sofrido por essas línguas, tidas muitas vezes apenas

como ‘dialetos’ (ou como gírias, termo utilizado em algumas regiões da Amazônia para se referir às línguas indígenas), línguas defeituosas ou corruptelas em relação à língua padrão dos países de onde se originaram (no caso das línguas de imigração). Muitas das leis repelem explicitamente a discriminação, determinando que ninguém “pode ser discriminado por razão da língua oficial ou cooficial que use” (Lei 145/2002, art. 4º) (Damulakis, 2017, p. 2).

Apesar de estar havendo a superação de parte dos obstáculos, é possível inferir que não há convergência entre a realidade linguística brasileira, repleta de diversidade, e a execução das ferramentas legais que, em certa medida, a admitem, mas não conseguem de fato incentivar ou efetivar sua valorização.

O Decreto nº 7.387/2010 atribuiu a competência de promoção das línguas inseridas no inventário aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, na prática; porém, é pouco executada. Dos 5.568 municípios brasileiros, em apenas 51 houve cooficialização de línguas indígenas e alóctones, conforme tabelas disponibilizadas no site do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), atualizada em outubro de 2022. Especificamente sobre as indígenas, foram cooficializadas 13, sendo elas: Baniwa, Nheengatu, Tukano, Ianomami, Guarani, Akwê-Xerente, Macuxi, Wapichana, Mebêngôkre/Kayapó, Tenetehara/Guajajara, Tikuna, Tupi-nheengatu e Terena, distribuídas em 10 municípios, sendo eles nos estados de Amazonas, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Roraima, Pará, Maranhão e Ceará.

O que prevalece, na verdade, é uma política linguística não oficial por parte de um grupo social empoderado, provavelmente influenciado pelas políticas implantadas ao longo da história brasileira de extermínio ou de inferiorização das línguas que não fossem o português, que imprime na sociedade atual o monolinguismo e a homogeneidade linguística. Nas palavras de Silva (2013), esse modelo tem inspiração na proposta de Schiffman (1996) e de Shohamy (2006):

Como se apontou na seção anterior, a proposta de Schiffman (1996) representou um avanço considerável relativamente às abordagens neoclássica e histórico-estrutural na medida em que deslocou o foco das análises para a “cultura linguística”. Pessoas e instituições implementariam em suas práticas (linguísticas) cotidianas sua cultura linguística, isto é, suas representações relativamente à linguagem e à(s) língua(s). Shohamy compartilha desse pressuposto. Contudo, o trabalho da autora vai muito além dessa constatação. Como se afirmou anteriormente, ela procura desenvolver um modelo capaz de explicar o funcionamento daquilo que ela denomina política linguística oculta (*hidden language policy*) ou de fato (*de facto language policy*).

Sua proposta se fundamenta no conceito de mecanismo (*mechanism*) ou dispositivo (*device*) de política linguística. Os mecanismos são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Portanto, eles incorporam as agendas ocultas da política linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. A política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos.

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

Na proposta de Shohamy, é por meio desses mecanismos que as ideologias (ou representações) são transformadas em políticas homogêneas e hegemônicas. Assim, para compreender a real política linguística em vigor em uma sociedade, é necessário examinar outros indicadores que não a legislação oficial, pois são eles que, explícita e/ou implicitamente, ditam e impõem práticas linguísticas (as quais, para Shohamy, constituem a política linguística de fato). É por meio desses mecanismos que as reais políticas linguísticas de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas.

Como se pode observar, Shohamy propõe uma política linguística dispersa no tecido social (ou na cultura linguística, como sugere Schiffman (1996)). Portanto, é necessário examinar o funcionamento social desses mecanismos, uma vez que é por meio deles que a política linguística é reproduzida e se manifesta. Trata-se de um processo circular e complexo: os mecanismos criam a real política linguística e, ao mesmo tempo, a manifestam. (Silva, 2013, p. 313-314)

Essa política implícita leva à risca a imposição da percepção de ser a língua portuguesa não apenas a oficial, mas também a nacional, conseqüentemente, conserva o modelo europeu do monolinguismo, difundido no final do séc. XVIII e início do séc. XIX. Ademais, refuta as visões mais atuais, até certo ponto utilizadas na legislação brasileira mais recente, como a relativa à educação, abordada no tópico seguinte, que apontam as diversidades linguísticas como atributo que deveria ser considerado na concepção de identidade nacional.

2. O reconhecimento da educação escolar indígena no ordenamento jurídico: a dificuldade em efetivar a previsão legal e a luta pela educação própria

Como mencionado no final do tópico anterior, parte da legislação brasileira mais contemporânea tentou superar a visão monolinguística e hegemônica, de que a língua portuguesa teria o caráter oficial e nacional, ao tentar atribuir à identidade nacional as diversidades linguísticas. Para tanto, leis relativas à educação foram elaboradas conforme a previsão constitucional atinente às peculiaridades dos indígenas, as quais remetem ao reconhecimento das diversidades e à tentativa de valorizá-las, como será exposto a seguir.

Por meio da CRFB, de 1988, considerada como Constituição Democrática, foi assegurado o direito de ter uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, que incluía a valorização da língua materna, facultando o ensino bilíngue (art. 210, §2º). Essa política foi novamente contemplada pelo Brasil ao ratificar o previsto pela Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto n.º 5.051/2004 e consolidada pelo Decreto n.º 10.088/2019, entre outros instrumentos normativos.

O texto constitucional foi elaborado por meio de várias discussões com participação da sociedade durante as reuniões da Assembleia Constituinte, porém, o direito ao ensino bilíngue indígena foi sugerido e debatido majoritariamente por integrantes não indígenas, como o caso do Prof. Tomaz Gilian Deluca Wonghon, na 15ª Reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, em 17

de julho de 1987. Na 16ª Reunião, entretanto, há registro da fala do representante da União das Nações Indígenas, Ailton Krenak, que reforça a necessidade de respeito aos idiomas indígenas, conforme o resumo da fala descrito no Diário da Assembleia Constituinte: “Denuncia a violência, a descaracterização do idioma indígena, afirmando que esta cultura é dinâmica, mutável e não pode aceitar imposições” (1987, p. 297, *sic*).

A política linguística aprovada, aparentemente, teve validação apenas informal dos indígenas. Porém, pelo menos, permitiu que os indígenas tivessem a garantia constitucional do ensino em língua materna. A organização da educação indígena seguiria como as demais, ou seja, mediante financiamento parcial do governo federal, como previsto no art. 78 e seguintes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e com legislação específica, como determina o art. 8º, §1º, inciso II do Plano Nacional de Educação, atribuindo-se a responsabilidade da gestão às secretarias estaduais, mas admitindo que os próprios povos indígenas pudessem ser os gestores locais e professores.

Essa responsabilidade atribuída constitucionalmente aos Estados consta no Diagnóstico do Plano de Educação Estadual de Alagoas (PEE-AL) – 2015-2025, o qual esclarece que: “A educação infantil nas comunidades indígenas está sob a responsabilidade do sistema estadual, definido no Decreto 1.272/2003, no Art.1º, que institui a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica no Sistema de Ensino Estadual” (2015, p. 24). O mesmo instrumento normativo também ratifica a autogestão: “tendo o indígena como gestor e promotor de sua educação escolar, superando ou tentando superar o modelo ocidental integracionista. Tendo a escola em seu meio, um espaço de ressignificação” (2015, p. 60).

No entanto, consoante o diagnóstico do próprio PEE-AL, há constatações quanto à realidade escolar indígena, as quais apontam problemas como: ausência de apoio formal da Secretaria de Educação para propiciar a segunda etapa do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio; falta de incentivo para produção de material didático específico indígena, já que apenas 9 (nove) das 17 (dezesete) escolas fazem uso dessa ferramenta (cf. dados de 2009 a 2012); além das dificuldades de estrutura física, aparelhagem e recursos humanos (2015, p. 60-61).

Conforme De Paula (2015, p. 120), as escolas indígenas podem ser consideradas como centro irradiador de políticas linguísticas, tendo em vista o que prevê esse modelo educacional. Isso permitiria que cada povo indígena pudesse realizar atividades afirmativas das suas identidades étnicas na escola que, por sua vez, se associaria à sociedade e à identidade, conforme projetos societários da etnia. Além disso, o ambiente escolar possibilitaria a implantação e veiculação dos sistemas de escrita, seria também local de debate para determinar a sua função e tornar-se-ia canal de produção de material didático, o que contemplaria o planejamento de *corpus*, de *status* e de aquisição das próprias línguas.

Embora a legislação tenha possibilitado um protagonismo dos indígenas para atuarem como gestores e professores na elaboração de materiais didáticos e desenvolvimento próprio de planejamento do *corpus*, *status* e de aquisição de suas línguas nativas, a realidade se contrapõe à narrativa, uma vez que não há efetivo fomento das atividades. O problema leva boa parte dos indígenas a seguirem

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

os materiais não específicos, presentes nas demais escolas estaduais, ou tentarem, por conta própria, desenvolver mecanismos informais para promoção da cultura, língua e identidade, como é o caso da etnia Kariri-Xocó.

Os indígenas da etnia Kariri-Xocó, de Porto Real, do Colégio-AL, foram contemplados com a Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra Kariri-Xocó, mas não há ensino bilíngue oficial. Em decorrência das políticas linguísticas ao longo da história brasileira de extermínio dos indígenas e de suas línguas, por muito tempo se pensou que os indígenas da etnia não teriam conseguido manter o uso da sua língua nativa. Porém, por meio do indígena Nhenety e de outros professores indígenas, agora tentam revitalizar a língua que foi resguardada pelos ancestrais e passada para os descendentes por meio da oralidade em rituais religiosos e outras situações atinentes a sua cultura, sendo ela a Dzubukuá, da família linguística Kariri, do Tronco Macro-Jê.

Nhenety Kariri-Xocó apresenta uma série de informações fazendo uso da “etnomídia”, prática digital descrita por Tupinambá (2016, *apud* Severo, 2019, p. 149) como importante mecanismo de difusão dos saberes, culturas e línguas indígenas. Desse modo, Nhenety alimenta as mídias, como site (<http://thydewa.org/okax/o-projeto/>) e seu blog (<http://kxnhenety.blogspot.com/>), com dados acerca da língua Dzubukuá, que foi descrita por padres missionários que administravam o Aldeamento de Porto Real do Colégio, no séc. XVII, próximo à região onde atualmente se encontra o povo Kariri-Xocó.

Por meio desses escritos e do treinamento dos anciãos da aldeia, Nhenety (2020, p. 5) relata que conseguiu ampliar o conhecimento linguístico, foi reconhecido como “Guardião da Tradição” e resolveu criar o Grupo OKAX (Origens Kariri-Xocó), por meio de contribuições da ONG Thydêwá, financiada pela Universidade de Leeds. Com o auxílio de outros dois professores indígenas, foi criada a Escolinha Subatekié Nhunú, pequeno espaço físico, através do Programa Mensagens da Terra – Rede de Pontos de Cultura Viva (do antigo Ministério da Cultura), mas que funciona sem aportes financeiros de governos.

Também foram criados dois grupos pela ferramenta WhatsApp para facilitar a comunicação entre os indígenas da etnia: 1) OKAX – destinado a informações e debates de interesse do povo Kariri-Xocó, inclusive a língua; e 2) Swbatkié – exclusivo para o ensino/aprendizagem da língua, que tenta desenvolver metodologia e pedagogias próprias, que incluem os cantos de Toré (ritual sagrado), cantados por vários grupos da comunidade que tentam fazer o uso do idioma indígena, como é o caso do “Soyré”; e para a produção de vídeos legendados na língua indígena ou com tradução entre língua indígena e o português (Nhenety, 2020, p. 06-08).

Diante do exposto, é possível refletir acerca de uma política linguística oficial que, a princípio, propicia o resguardo e a revitalização de línguas indígenas, mas que, na prática, oferece poucos mecanismos efetivos para a realização do direito constitucional.

Os indígenas tentam superar os obstáculos financeiros impostos pelos próprios governantes estaduais, que deveriam, mas não dão suporte às práticas de ensino indígena; e buscam aplicar métodos próprios de ensino, indo ao encontro do apresentado por Severo (2019) e Guerola (2019), na tentativa de se desvencilhar da matriz de poder colonial para produzir seus próprios meios de ensino

e de valorização da cultura e da língua materna. Outrossim, há ainda obstáculos a serem vencidos nas esferas estatais, a exemplo do Poder Judiciário, como serão abordados a seguir.

3. A necessária formação adequada dos integrantes das instituições públicas para a efetivação dos direitos linguísticos dos indígenas: um caso no Poder Judiciário

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) é um instrumento fundamental acerca da proteção e do respeito à diversidade linguística, tomando, conforme consta no seu preâmbulo, “como ponto de partida as comunidades linguísticas e não os Estados” (Unesco, 1996, p. 4) para que haja relações equitativas entre as línguas e culturas. Porém, como é um documento jurídico que não possui força vinculante aos Estados (*soft law*), outros instrumentos costumam ser utilizados para viabilização desses direitos, como no caso das Convenções e Tratados Internacionais, constituídos por Organismos Internacionais, a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT), citada pela Declaração em comento, ao se referir à Convenção n.º 169 na sua introdução.

A OIT, que foi instituída pelo Tratado de Versalhes (1919), está vinculada às Nações Unidas e possui o propósito de contribuir para o progresso social, por meio de convenções e recomendações elaboradas a partir das assembleias da Conferência Internacional do Trabalho, mediante a atuação de representantes do Estado (delegados governamentais), das organizações dos trabalhadores e das organizações dos empregadores (Gunther, 2002, p. 10).

Consoante Fraga (2004, p. 319), as Convenções Internacionais ingressam no ordenamento jurídico brasileiro por meio das seguintes etapas: 1) inicialmente há negociação pelo Estado brasileiro e, havendo concordância, ocorre a assinatura do instrumento; 2) é encaminhada mensagem do Poder Executivo ao Congresso Nacional para aprovação do tratado; 3) caso haja aprovação parlamentar, é elaborado o decreto legislativo; 4) assim, será realizada a ratificação por meio do depósito do instrumento perante a Organização Internacional (para entrar em vigor e surtir efeitos no âmbito externo); 5) por fim, há a promulgação do texto legal do tratado mediante decreto presidencial, a fim de que entre em vigor, surtindo efeitos no âmbito interno.

A Convenção n.º 169 da OIT (C169) tem como público-alvo os Povos Indígenas e Tribais, com o intuito de resguardar os direitos humanos fundamentais, os quais, muitas vezes, não lhes são garantidos pelos Estados. Desse modo, o Estado brasileiro reconheceu a necessidade de atender aos dispositivos nela inseridos, assumindo suas responsabilidades e colaborando para o fortalecimento das identidades, línguas e religiões desses povos.

Assim, quanto ao Brasil, a C169 foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 143, de 20 de junho de 2002; tendo sido depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; entrando em vigor internacional em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38; foi promulgada em 19 de abril de 2004 via Decreto n.º 5.051/04; e consolidada pelo Decreto n.º 10.088 de 5 de novembro de 2019; adquirindo o *status* de norma supralegal, conforme entendimento atual

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

do Supremo Tribunal Federal, abaixo da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), mas acima das leis ordinárias.

A C169 apresenta vários artigos com menção à importância das línguas indígenas, e à necessidade de o Estado considerá-las quando abordar demandas atinentes a esses povos, inclusive a exigência de consulta e consentimento livre, prévio e informado quanto a assuntos que interfiram diretamente nos direitos desses povos. Entre os dispositivos referentes à língua, está o art. 12, que diz:

Artigo 12. Os povos interessados deverão ter proteção contra a violação de seus direitos, e poder iniciar procedimentos legais, seja pessoalmente, seja mediante os seus organismos representativos, para assegurar o respeito efetivo desses direitos. **Deverão ser adotadas medidas para garantir que os membros desses povos possam compreender e se fazer compreender em procedimentos legais**, facilitando para eles, se for necessário, **intérpretes ou outros meios eficazes**. (grifo nosso)

Conforme Silva (2019, p. 235-237), este dispositivo está sendo violado pelo Poder Judiciário no caso concreto referente ao povo Kaingang (RS) que, apesar de falar e valorizar a língua materna, teve que aprender a língua portuguesa para garantir sua sobrevivência frente às violações de seus direitos por não índios ao longo de décadas. Pelo fato de os indígenas terem o contato com a língua portuguesa, os magistrados entenderam que seria dispensável a tradução e a presença de intérpretes para que os indígenas pudessem compreender exatamente os procedimentos processuais e o crime a eles imputado.

Ainda segundo Silva (2019, p. 239-241), o Ministério Público Federal (MPF), em 2016, denunciou dezenove indígenas da etnia pelo assassinato de dois agricultores, sob a alegação de estes terem sido mortos ao tentar desobstruir um bloqueio realizado pelos indígenas em manifestação contra a morosidade do processo demarcatório de terras tradicionais. A defesa, então, solicitou a tradução do processo penal e a realização de perícia antropológica.

Apesar de haver jurisprudência no âmbito internacional e legislações pátrias que consolidam a C169, instrumentos que asseguram o acesso à tradução e intérprete para garantir a ampla defesa, os pedidos foram negados na Primeira e na Segunda Instâncias locais e no Superior Tribunal de Justiça (STJ).

No STJ, em primeiro momento ele foi indeferido, sendo acolhido apenas na segunda tentativa pelo Ministro Rogério Schietti Cruz (HC n.º 5021879-33.2017.4.04.0000), que suspendeu o trâmite da Ação Penal até que o *Habeas Corpus* (HC) tivesse julgamento final (SILVA, 2019, p. 247).

Entretanto, no Acórdão referente ao Recurso em HC, novamente foi acolhida a justificativa quanto ao conhecimento da língua portuguesa, baseando-se na mera dedução de que os indígenas a compreendiam, não havendo, segundo eles, prova de prejuízo à defesa em relação ao uso da língua portuguesa na fase inicial do processo criminal por crime doloso, desconsiderando todas as outras questões sociolinguísticas e de bilinguismo relativas à história e cultura dos indígenas. Abaixo segue trecho do Acórdão do STJ:

[...].

2. Tanto o juiz de primeiro grau quanto o tribunal assinalaram que os acusados, ao longo dos atos processuais, se comunicaram livremente em língua portuguesa e demonstraram plena capacidade de compreensão quanto aos termos da acusação, e salientaram que, dos elementos trazidos aos autos, “os indígenas possuem pleno entendimento dos fatos delituosos a eles imputados, não havendo a necessidade de tradução da peça acusatória, até porque a defesa dos pacientes está sendo realizada por procuradores constituídos pelos próprios acusados”. Concluir em sentido contrário, como pretendem os recorrentes, esbarra na impossibilidade de, em habeas corpus, realizar-se incursão vertical sobre as provas constantes dos autos da ação penal em curso.

3. Outrossim, o processo encontra-se ainda na primeira fase do procedimento inerente aos crimes dolosos contra a vida, destinada a tão somente avaliar a existência ou não de prova da materialidade do crime e de indícios suficientes de autoria, nada impedindo que se renove a prova perante o juízo natural da causa – o Tribunal do Júri – se, por hipótese, vierem os recorrentes a ser pronunciados.

[...].

(STJ – RHC: 86305 RS 2017/0157170-3, Relator: Min. Rogério Schietti Cruz, Data de Julgamento: 1º./10/2019, 6ª Turma, Data Publ.: DJe 18/10/2019 RMDPPP vol. 92, p. 136)

Embora a esfera jurídica tenha acolhido parte das demandas levadas pelo desenvolvimento de Políticas Linguísticas – considerando a diversidade linguística e definindo deveres estatais para oferta de mecanismos que possam atender aos direitos linguísticos –, nesse caso, não houve contribuição efetiva para a justiça social, já que, independentemente da fase processual e da existência de contato com a língua portuguesa, aos indígenas deveria ter sido concedido o direito à tradução e ao auxílio de intérpretes, resguardado pela legislação brasileira, em consonância com a C169 e com a CRFB/88.

Segundo Oliveira (2015, p. 155-156), a presença de várias línguas num território multilíngue de um Estado pode constituir “fraturas sociais”, que provocam políticas linguísticas, decorrentes do contato e dos conflitos ali gerados (lei de Nelde), sendo distinguidas conforme a importância a elas dada socialmente (acontecimento, conjuntura e estrutura). A história do Brasil demonstra que ocorreu no país, reconhecidamente multilíngue, a redução da quantidade do seu repertório linguístico após a chegada dos portugueses, em decorrência de dois processos: a) um grupo de poder monolíngue começou a compartilhar o território antes controlado por outras comunidades linguísticas, e b) pela estatalidade, pois o monolingüismo estendeu-se sobre comunidades que detinham seus próprios territórios, havendo a sua incorporação.

Ainda para Oliveira (2015, p. 164), o país vive atualmente um panorama que dá mais visibilidade às línguas, ao dar possibilidade, por exemplo, à cooficialização de línguas de imigração e indígenas. Isso tem permitido a rediscussão acerca das nacionalidades constitutivas da cidadania e suas relações com o Estado, podendo ser apontada como um indicio de reforma em direção ao Estado plurinacional do século XXI.

Esse entendimento acerca do avanço quanto à visibilidade da diversidade linguística pode até gerar um questionamento sobre se uma eventual cooficialização da língua Kaingang propiciaria um desfecho diferente ao caso supracitado, já que haveria mais um respaldo da legislação local em favor

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

do uso de intérpretes e da tradução dos autos, resguardando a cidadania dos indígenas falantes de outra língua que não a oficial.

Essa conjectura, entretanto, deve ser vista com ressalvas. Como critica Abreu (2018, p. 73-74), os três poderes constituídos da República, com ênfase no Poder Legislativo Federal, não têm dado a devida relevância aos estudos de Política e Direito Linguísticos. O descaso, que também engloba as esferas estaduais e municipais, vem resultando em legislações que não atendem às necessidades reais, que fazem confusão entre língua oficial e língua nacional e que não refletem o valor da diversidade linguística, pois, na maioria das vezes, os seus elaboradores não sabem como lidar com essa pluralidade e com os direitos a ela referentes, tampouco abrem espaço para os próprios falantes apontarem suas razões e objetivos linguísticos.

Relativamente ao caso concreto, desse modo, convém ainda evidenciar o papel do Poder Judiciário para efetivar as Políticas Linguísticas, posto que é um meio de garantia de acesso aos direitos linguísticos. Nesse sentido crítico, dado por Abreu (2018), cabe também aos magistrados o dever de se incluir nos debates acerca das políticas e dos direitos linguísticos que apontam para o plurinacionalismo, citado por Oliveira (2015), uma vez que aos juízes (e demais auxiliares operadores do direito) é dada a competência de interpretar as normas e de aplicá-las aos casos concretos, sejam eles determinados no pedido principal ou de modo incidental dos processos judiciais.

Considerações finais

Este estudo buscou trazer um pequeno panorama conceitual, dada a adequação deste trabalho aos limites do gênero textual em questão, relativo à compreensão da insistência em fortalecer a crença de que o Brasil seja um país monolíngue. Além disso, a pesquisa destacou que, apesar de haver formalmente garantias legais ao reconhecimento e à valorização das diversidades linguísticas, e, em especial, das línguas indígenas, na prática, pouco se nota o cumprimento delas.

De forma mais singela, posto que esta pesquisa não esgota a temática, tentou-se trazer casos concretos para demonstrar os entraves e, por outro lado, a luta para superá-los, seja no âmbito escolar, seja no judicial, tendo como protagonistas nessa resiliência os próprios indígenas, auxiliados por outras pessoas que almejam atender às garantias previstas constitucionalmente e aos direitos afirmados em aparatos do ordenamento jurídico brasileiro.

Dessa forma, apesar de consideráveis avanços propiciados pelas políticas linguísticas em defesa da preservação das diversas línguas presentes no território brasileiro e da participação de seus falantes no exercício da cidadania, ainda há falhas nos âmbitos legislativos, judiciários e executivos.

E, principalmente, há falta de compreensão pela sociedade como um todo quanto à história linguística no Brasil e sobre a real importância de se pensar um Estado que saiba não apenas reconhecer a diversidade linguística como algo inerente a sua identidade nacional, mas que supere a visão do Estado-nação napoleônico, na qual se defende que uma Nação somente se desenvolve quando é monolíngue, para pensar em uma visão que abrace a heterogeneidade e em uma nação que se desenvolva incluindo as diversas línguas e culturas nacionais.

Referências:

- ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da Abralín*, v. 17, n. 2, 2018, pp. 46-76. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- ALAGOAS. *Diagnóstico do plano estadual de educação 2015-2025*. Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/documentos?task=download.send&id=360&catid=134&m=0>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BRASIL. *Decreto n.º 10.088, de 05 de novembro de 2019*. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BRASIL. *Diário da Assembleia Constituinte*. 16ª Audiência Pública de 17 de julho de 1987. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/16.pdf. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Acórdão sobre Recurso em Habeas Corpus nº 86305 / RS (2017/0157170-3)*. Brasília, 2018. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=201701571703&dt_publicacao=18/10/2019. Acesso em: 26 ago. 2021.
- DAMULAKIS, Gean. *Cooficialização de línguas no Brasil: características, desdobramentos e desafios*. RJ: UFRJ, 2017, pp. 01-09. Disponível em: <https://lefufrj.files.wordpress.com/2017/12/cooficializac3a7c3a3o-de-lc3adnguas-no-brasil-verse3a3o-ii.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- DE PAULA, Aldir Santos. Educação escolar indígena e política linguística. *Revista do GELNE*, v. 17, n. 1/2, p. 113-129, 12 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10177>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- FRAGA, Mirtô. A obrigatoriedade do tratado na ordem interna. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 41, nº 162, abr/junho, de 2004. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/966>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- GUEROLA, Carlos. A demarcação de terras indígenas como política linguística. *Revista da ABRALIN*, 17 (2), 2019. Disponível em: <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/512>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- GUNTHER, Luiz Eduardo. *Resoluções e declarações da OIT: natureza e efeitos*. 2002. 372 f. Tese (Doutorado em Direito) – Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2002.
- IPOL. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Valorização da identidade linguística das comunidades indígenas sob o viés da política linguística: reflexões acerca de entraves e tentativas de superação

KARIRI-XOCÓ, Idiane; KARIRI-XOCÓ, Nhenety; NELSON, D.; PITMAN, T. Recuperando a linguagem Kariri-Xocó. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 3, pp. 1-13, 29 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/254/243>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012, pp. 43-53. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33031/19018>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais*. Convenção nº 169. 1989. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. De línguas estrangeiras a línguas brasileiras: As estratégias e as complexidades de uma 'nacionalização linguística' às avessas. *Actas do VII EIIPL*, 2015, pp. 155-165. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/62723/actas-del-vii-eiipol.-ling%C3%BC%C3%ADsticas-2015--1---rdu>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Elias Ribeiro da. A Pesquisa em Política Linguística - Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. *Trab. Ling. Aplic. [online]*. 2013, v. 52, n. 2, pp. 289-320. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/#>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Julia Izabelli da. *Direitos linguísticos dos povos indígenas no acesso à justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. 2019. Tese (doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215161/PLLG0772-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2021.

TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*. 15. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

UNESCO; PEN INTERNACIONAL. *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

**NON-WEIRD (PSYCHO)LINGUISTIC ENDEAVORS:
THEORETICAL AND METACOGNITIVE RESEARCH WITH THE KARAJÁ OF CENTRAL BRAZIL**
*EM BUSCA DE UMA (PSICO)LINGUÍSTICA NÃO-WEIRD: PESQUISA TEÓRICA E METACOGNITIVA COM OS
KARAJÁ NO BRASIL CENTRAL*

*Marcus Maia*¹

*Daniela Cid de Garcia*²

*Juliana Novo Gomes*³

ABSTRACT

Cognitive psychology and psycholinguistics have historically been dominated by research conducted within Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic (WEIRD) societies, resulting in a disproportionate representation of this demographic in scholarly investigations. In this article, we report basic and applied research investigating order of constituents and morphological representation and processing conducted with speakers of Karajá, a non-european language of Central Brazil. The basic research findings contribute novel insights about the Karajá language, challenging certain purported language universals while corroborating others, thereby enriching the broader understanding of human cognition. The applied research explores methodological avenues to foreground indigenous voices and perspectives into the investigation process, acknowledging the potential drawbacks of employing WEIRD analytical categories when exploring non-WEIRD languages. We invite speakers of the language to the center of the discussion in metacognitive activities in which speakers use their insights to formulate hypotheses and create a theory for the grammar of the language. In line with the discussions in Maia (2022) in which eye tracking data was used at the Middle school and University levels, in these Karajá sessions, we also used qualitative eye tracking data as an aid to help Karajá language teachers to “go meta”, as put by Mahdavi (2014). We conclude by stressing that if we are to take seriously the importance of non-WEIRD science to the WEIRD world, there ought to be an increasing recentering of “participants” to more protagonist roles in research.

KEYWORDS: Lexical processing. Sentence processing. Decolonial methodologies. Language comprehension. Morphosyntactic processing.

RESUMO

A psicologia cognitiva e a psicolinguística têm sido historicamente dominadas por pesquisas conduzidas nas sociedades ocidentais, educadas, industrializadas, ricas e democráticas (WEIRD, na sigla em inglês), resultando em uma representação desproporcional desse grupo demográfico em investigações acadêmicas. Neste artigo, relatamos uma pesquisa básica e uma aplicada investigando ordem de constituintes e representação e processamento morfológico realizadas com falantes de Karajá, uma língua não europeia do Brasil Central. Os resultados da pesquisa básica contribuem com um maior entendimento sobre a língua Karajá, desafiando certos supostos universais linguísticos e corroborando outros, e possibilitando uma compreensão mais ampla

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), MaiaMarcus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1583-3334>.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Daniela@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0003-2134-1069>.

³ Universidade do Porto (U. Porto), JNGomes@letras.up.pt, <https://orcid.org/0000-0001-6834-1432>, DOI do CLUP (10.54499/UIDB/00022/2020)

Non-weird (psycho)linguistic endeavors: theoretical and metacognitive research with the Karajá of central Brazil

da cognição humana. A pesquisa aplicada explora novos caminhos metodológicos para colocar em primeiro plano vozes e perspectivas indígenas no processo de investigação, reconhecendo as possíveis desvantagens de empregar categorias analíticas WEIRD ao explorar línguas não-WEIRD. Convidamos os falantes da língua para o centro da discussão em atividades metacognitivas nas quais os falantes usam sua intuição linguística para formular hipóteses e criar uma teoria para a gramática da língua. Em consonância com as discussões em Maia (2022) em que dados de rastreamento ocular foram usados nos níveis do ensino médio e universitário, nessas sessões em Karajá também usamos dados qualitativos de rastreamento ocular como um material para ajudar os professores de línguas a “go meta”, como sugerido em Mahdavi (2014). Concluimos enfatizando que, se quisermos levar a sério a importância da ciência não-WEIRD para o mundo WEIRD, deve haver uma concentração crescente dos “participantes” em papéis mais protagonistas na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Processamento lexical. Processamento de frase. Metodologias decoloniais. Compreensão da linguagem. Processamento morfossintático.

Nothing for us without us⁴

1. Introduction

As reviewed in Maia (2021), it has been clearly pointed out that Western, educated, industrialized, rich and democratic (WEIRD) societies— who represent as much as 80% of study participants, but only 12% of the world’s population— are not only unrepresentative of humans as a species, but on many measures, they are outliers (cf. Heinrich et al., 2010). In this respect, Rad et al. (2018) even suggest specific changes in research and even in editorial policies to make it possible that ‘the study of Homo sapiens meets the goal of charting and explaining human variability and universals in cognition and behavior’ (cf. Rad et al., 2018, p. 11, 403). Therefore, on the one hand, while it seems quite clear that there is indeed over-representation of data from so called WEIRD linguistic communities in current cognitive psychology and (psycho)linguistic studies, on the other hand, the exploration of non-WEIRD languages tends to be, paradoxically, confined to the application of WEIRD analytical categories.

Da Matta (1978) coined the term “anthropological blues” to refer to a state of “extreme loneliness” which befalls the WEIRD researcher in the field as a true passage rite. As we pointed out in Maia (2021), the researcher in the field faces a paradox: on the one hand the intricacies of a surrounding non-WEIRD world need to be appreciated and analyzed using all the WEIRD analytic tools available. On the other hand, “all analytical insights that may come, even if helpful to organize the chaos, may also launch the researcher to a place of extreme loneliness amidst the surrounding chaotic experience, since their elaborations are generally totally irrelevant to that reality at hand” (cf. Maia, 2021).

Very few psycholinguistic studies have been conducted so far with the Karajá population. The present article reports investigations in syntactic constituent order and in morphology computation

⁴ More than 500 participants from 50 countries, including government ministers, indigenous leaders, researchers, public and private partners, and other stakeholders and experts, adopted the Los Pinos Declaration, at the end of “Making a decade of action for indigenous languages,” a two-day event in Mexico City, organized by Unesco and Mexico. The declaration places indigenous peoples at the center of its recommendations with the slogan: “Nothing for us without us.” (<https://www.languagemagazine.com/2020/04/21/nothing-for-us-without-us-roadmap-for-decade-of-indigenous-languages/>).

in the Karajá language. We included these studies to cover distinct levels of representation in the language. The idea is to move from the report of two psycholinguistic studies to an example of a novel attempt of participation of the Karajá in the scientific process. To this end, our objective is to 1) report findings that contribute to characterizing language representation and processing, providing data from a non-European language and 2) bring speakers of the language to the center of the discussion in metacognitive activities in which speakers use their insights to formulate hypotheses and ultimately produce investigations that may lead to a non-WEIRD full-fledged theory for the grammar of the Karajá language in the future, if they so desire⁵.

Karajá is a Brazilian indigenous population whose language has been classified in the Amerindian Macro-Je stock (cf. Davis, 1968). The Karajá population comprises approximately 4000 people, distributed in about 20 villages on and around the Bananal Island, in the state of Tocantins in Central Brazil (Latitude: - 11_ 190 60.0000 S; Longitude: - 50_ 240 59.9900 W). The Karajá language is usually the first language acquired by the children in most villages and has been classified as vulnerable, but not endangered in the UNESCO's Atlas of World Languages in Danger (<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>).

The article is organized as follows. After this brief introduction, which summarizes our aims and includes our positionality statement, the second section reports psycholinguistic experiments conducted with Karajá participants, in which the analytical tools and categories were those established by the literature with WEIRD populations. We describe non-chronometric and chronometric *off-line* acceptability judgment tests preliminarily applied to Karajá participants in order to explore the placement of adverbs in a sentence, taking as a theoretical framework the universal hierarchies proposed in Cinque (1999) for low adverbs. Results show that Karajá displays violations of the relative order proposed by Cinque (1999) for low AdvPs. However, the results still corroborate the ideas suggested by Cinque (1999), since constraints were found in the order of the adverb phrases. We also report an experiment that examines morphological effects in earlier stages of visual word recognition, in a study that collects and analyzes ERPs in a lexical decision task performed by 27 Karajá participants. The study compares morphologically complex words to simple words of the same size. Results are in line with decompositional models of word recognition in that they show differences in cortical activity for morphologically complex words when compared to the simple words.

These experiments are relevant as an attempt to probe categories posed to be language universals, since determining these categories depend on looking at languages that are as different as possible from

⁵ Concerning the possible theoretical and/or methodological contributions that can be fostered with the protagonistic participation of interested members of indigenous communities, we would like to refer the reader to three cases of basic and applied linguistic research which have been carried out in our LAPEX research group. One is the discovery of a very productive empathetic deixis system in Karajá (cf. Maia, 2021; Oliveira & Maia, 2011); a second is a study about the role of prosody in recursive construction in Karajá (Gomes et al., 2017), both of which could hardly have been discovered without the co-participation of indigenous native speakers, such as Lucirene Behederu Javaé, Ijeseberi Karajá and Leandro Lariwana Karajá, among several others. An important theoretical discovery also carried out in LAPEX was the description of a tonal tense inflection system in Kaingang (cf. Nascimento, Maia & Couto, 2016), a Macro-Jê language, such as Karajá.

Non-weird (psycho)linguistic endeavors: theoretical and metacognitive research with the Karajá of central Brazil

the ones used to generate the claims. However, a truly non-WEIRD psycholinguistic endeavor could not succeed if it perpetuates a narrow research agenda whose aim is to test non-WEIRD languages against WEIRD standards.

The third section of the article describes an attempt to give one more step in this direction. It presents qualitative eye tracking dynamic and static gazeplots and heatmaps that were informally collected and displayed to Karajá teachers in metacognitive problem-solving based sessions (cf. Mahdavi, 2014) in a teachers' training program in the Karajá village of Hawalò, in 2019. The sessions focused on word order constructions, including order of adverbs, and on the morphology of *wh*-words. The data were presented to the teachers in lively active problem-based workshops in order to develop language awareness and science forming capacity (cf. Honda & O'Neil, 2008; Carton & Castiglione, 1976). In these sessions, we had the opportunity to talk about linguistic categories with the Karajá community, not as a default for their language to be tested against, but as a conversation starter⁶.

Finally, our conclusions and final considerations are offered in the last part of the article. However, we should state from the outset that if we are to take seriously the importance of non-WEIRD science to the WEIRD world, there ought to be an increasing *recentering* of participants to more protagonist roles in research.

1.1. Positionality Statement

The three authors of this study are white, non-indigenous and with different levels of engagement with the Karajá of Central Brazil. The first author took his first field trip to the Karajá in July–September 1983, when he first visited the Javaé Boto Velho village in the northern part of the Bananal Island for a three-month stay. The Javaé is a Karajá subgroup which have traditionally inhabited the Javaés river and the more interior areas of the island. In Karajá contact narratives with the nonindigenous “white” people (*tori*, in the Karajá language), the Javaé are usually described as more conservative, having had contact with the *tori* through their Karajá proper relatives. During this first field trip, Maia was asked by the Javaé village chieftain, João Wataju and his daughter, Lucirene Behederu to help develop a Javae primer that could be used at the school. He was then working for the Museum of the Indigenous Peoples, in Rio de Janeiro, and applied for an OXFAM grant to develop this Javaé language primer. After this first project, Maia visited the northernmost Karajá village in the state of Tocantins and also the southernmost Karajá village in the state of Goiás, developing linguistic studies and also taking part in a language revitalization project directed by the Federal University of Goiás. Starting in 1988, he has been working in the Karajá village of Hawalò, in the Bananal Island, near the city of São Félix do Araguaia, in the state of Mato Grosso. He has taken part in different language documentation and educational projects based on this village, such as the PRODOCLIN project financed by UNESCO, which developed a Pedagogical Grammar and a Dictionary with

⁶ The data from the EEG/ERPs and Eyetracking experiments are available at: https://osf.io/gstn9/?view_only=5d05171f00984279a32195bc69a7e7f5.

active participation of the indigenous community. The other authors have experience in the areas of psycholinguistics and cognitive neuroscience. In January 2015, they participated in a 2-week field trip to the Karajá village of Hawalò in which they immersed themselves in Karajá activities, got acquainted with their language, traditions and craftwork. This was the first time we brought the laboratory to the field and conducted a series of psycholinguistic experiments, using different protocols, including eye tracking and electroencephalography. The three authors are Professors and Psycholinguistic researchers with focus on morphological and sentence processing. Therefore, the insights that we bring are of outsiders to the language and to the community and the questions we ask are based on the canon of theoretical linguistics and psycholinguistics research.

The research questions asked in the basic science studies reported here were motivated by leading questions in the area, as a means to increase the repertoire of languages in which the theories can be tested. The applied studies were integrated in a decade long project, carried out by one of the authors, in which Karajá teachers have been actively developing language materials to use in the teaching of Karajá at the village schools. Maia has also taken part in indigenous teacher-training programs with the Karajá and several other indigenous groups in Brazil, using active methodologies (cf. Maia, Franchetto, Sândalo, Storto, 2002).

2. Expanding the typological inventory

2.1. Adverbs in Karajá

As we mentioned in the introduction, expanding the inventory of languages is a necessary step to probe claims about language universals. Here, we confronted constraints in the order of adverbs found in Karajá with the universal hierarchy proposed by Cinque (1999) for low adverbs, based on tests of acceptability judgment. In this way, this work aligns with others that have proposed to study indigenous languages from an approach that unites grammar theory, fieldwork and psycholinguistic methodologies (Amaral et al., 2018).

The traditional approach of Generative Grammar classifies adverbs as adjuncts. What is alleged for such a classification is the fact that these can be attached to any intermediate projection, not considering semantic properties. This proposal, however, does not predict the restriction of certain positions of adverbs in the sentence, a fact that motivated Cinque (1999) to classify them as specifiers. This proposal emerges from the observation that the same classes of Adverb Phrases (AdvPs) are linked to the same types of projections, constituting a hierarchy. On a different perspective, AdvPs are classified according to the type of functional heads, taking into account semantic aspects. The AdvPs occupy positions projected by different functional heads, the order of the adverbs corresponding to the order of these heads, which is a response to the constraints in position.

The choice of one among the hypotheses highlights different characteristics of adverbs, so that the first seeks to stick to optionality and free distribution, while the second assigns a fixed and universal hierarchy of positions, which will be occupied by certain types of adverbs. By the

hypothesis of adjunction, adverbs are classified from domains of modification and scope delimited in the sentence. In the *specifier* hypothesis, on the other hand, adverbs are classified according to information contained in the head to which they are associated.

Low adverbs, according to Cinque (1999), are those that occupy the lowest position in the sentence, that is, adverbs of VP. These adverbs would be found in the space determined on the left by the leftmost position that a past participle can occupy and, on the right, by a complement of the past participle. When certain classes of AdvPs can co-occur in this space, a fixed relative order is observed, expressed by the following sequence: Habitual (usually) > negative (not) > repetitive (again) > frequentative (repeatedly) > celerative (rapidly) > continuative (still) > perfective (already) > retrospective (lately) > approximative (lately) > generic/progressive (typically) > prospective (almost) > completive (completely) > celerative 2 (rapidly) > frequentative 2 (often).

Most of the studies in generative linguistics rely on the use of one or a few speakers of the language as consultants – previously more generally referred to as “informants”, the rationale being that “a representative speaker has built into him all the linguistic rules needed for interacting efficiently with the other members of the speech community” (Samarin, 1967; p. 28). Over the past 50 years, however, there has been some criticism of the reliability of these acceptability judgment tests. Sprouse and de Almeida (2013), however, have convincingly shown that chronometric judgment studies confirmed results of previous non-chronometric research, which have thus not committed type I errors, but does not prevent type II false negative errors.

In this study, we conducted a traditional acceptability judgment to check the hierarchy of adverbs in Karajá, the results of which are outlined in Table 1 (Non-chronometric participant). This participant was thoroughly experienced in working as a language informant and could be regarded as a reliable representative of the speech community. His acceptability judgments enabled us to establish the preferred order for Karajá adverbs.

In addition, we explored a preliminary version of a psycholinguistic test of immediate judgment of acceptability, which allows for monitoring response times. Even though the amount of participants makes the study quantitatively underpowered, we decided to report the results here, firstly, as an appreciation for the valuable contribution of the Karajá participants and, secondly, because it contributes with one more layer of information. The chronometric differences in response times serve as an indication of the hesitation from the speakers.

To create the stimuli for this chronometric test, we manipulated the order of the adverbs to check if Karajá speakers would reject some of the orders, as exemplified in (I) below. This was the material used in the chronometric acceptability test that we conducted later.

I. Cinque order: Habitual (usually) precedes Negative (not)

A) Cinque order:

Tii obitimy utura r-i-rò-õ-myhy-re

He usually fish 3-theme-eat-NEG-ASP-PRES

“He does not usually eat fish”

- B) Cinque’s order reversed:
 Tii utura r-i-rò-õ-myhy-re obitimy
 He fish 3-theme-eat-NEG-ASP-PRES usually
 “He does not usually eat fish”

We used the software Psyscope, version for Macintosh IMAC G3 for an immediate judgment of acceptability, which consisted of the appearance of 20 sentences on the screen, one by one, remaining for 4.5 seconds. When finished reading, the participant should press – on a button-box connected to the computer – the YES button for sentences they judged to be grammatical, or NO for ungrammatical ones. Two Karajá-speaking volunteers participated in this task.

The results are shown in Table 1, which displays the expected order, according to Cinque (1999), the acceptability parameter for Karajá, according to the volunteer who helped us preparing the stimuli, and the acceptability judgements and response times (RTs) for the two participants who took the chronometric test.

Table 1: Acceptability judgements confronted to the universal order proposed by Cinque (1999).

| | Order of Adverbs | Non-chronometric participant | Chronometric participant 1 | RT (ms) | Chronometric participant 2 | RT (ms) |
|-----------------|---------------------------|------------------------------|----------------------------|---------|----------------------------|---------|
| Cinque | Habitual - Negative | YES | YES | 657 | NO | 52662 |
| Cinque reversed | Negative - Habitual | NO | YES | 1992 | NO | 44710 |
| Cinque | Habitual - Repetitive | YES | YES | 1520 | NO | 11092 |
| Cinque reversed | Repetitive - Habitual | YES | YES | 1259 | NO | 10895 |
| Cinque | Habitual - Celerative | NO | NO | 761 | NO | 143 |
| Cinque reversed | Celerative - Habitual | YES | YES | 2234 | YES | 8442 |
| Cinque | Repetitive - Celerative | YES | YES | 1691 | YES | 12509 |
| Cinque reversed | Celerative - Repetitive | NO | NO | 963 | YES | 916 |
| Cinque | Repetitive - Continuative | YES | YES | 1465 | NO | 15929 |
| Cinque reversed | Continuative - Repetitive | NO | NO | 987 | YES | 10396 |
| Cinque | Habitual - Imperfective | NO | YES | 3466 | NO | 1336 |
| Cinque reversed | Imperfective - Habitual | YES | YES | 1336 | YES | 3466 |
| Cinque | Proximative - Completive | YES | NO | 3843 | NO | 1407 |
| Cinque reversed | Completive - Proximative | NO | YES | 654 | YES | 5511 |

Source: the authors

As stated before, due to the reduced number of participants, the response times serve more as a qualitative parameter for hesitation, which represents one more source of evaluation for the data. For example, chronometric participant 1 took longer – relatively to his average response time – to accept the habitual-imperfective order.

Even though there were inconsistencies in the responses, the fact that some orders of adverbs were rejected by the participants corroborates the idea suggested by Cinque (1999) – that there are constraints in the position of adverbs. This study therefore contributed with data from one more language that point to the fact that different classes of AdvPs correspond to certain functional heads. The functional projection, even if not realized morphologically, would be present in the structure.

The continuity of studies in this direction may contribute to a deeper understanding of the systematic correspondence between the hierarchy of AdvPs and the functional heads. According to Cinque (1999), this correspondence would be in accordance with the idea that linguistic variation is related to differences in the morphological and lexical realization of fixed structural factors. Therefore, investigations in this direction become relevant as important tools in the understanding of Universal Grammar.

2.2. Visual word recognition: ERPs

Karajá, as an agglutinative language (Amerindian Macro-Je stock, cf. Davis, 1968), may provide important material to test hypotheses about the mechanisms underlying our human language processing, particularly morphological systems.

Gomes et al. (2022) investigated the morphological computation in Karajá by registering event-related brain potentials (ERPs) during a lexical decision task. To test possible differences in processing they compared *complex words* (rihonymyhyre *he leaves* – complex) with *simple words* (telukumakari *proper name* – simple) of the same size in the early stages of visual word recognition using the N170 component as a measure of pre-semantic morphological decomposition (Lewis et al, 2011). The conditions were created by crossing the two independent variables - *word size* and *morphological complexity*: i) Simple Small, ii) Complex Small (2 affixes), iii) Simple Medium, iv) Complex Medium (3 affixes), v) Simple Large, vi) Complex Large (4 affixes). A total of 120 experimental items were used (20 stimuli in each condition), besides 240 distracting words and 120 non-words to complete the lexical decision task. From these stimuli 6 lists were constructed, each containing 120 experimental items and 240 filler items. No item appeared in more than one condition in any given list. In a testing session each participant was given 1 of the six lists. Thus, each participant saw each item once.

Previous studies with MEG and with EEG investigating word processing (Zweig, Pylkkanen, 2009; Lewis, Solomyak, Marantz, 2011) have highlighted the M170/N170 as an index of the early visual stage of morphological decomposition, regardless of the nature of the morphological complexity of the words, whether regular or irregular, derived or inflected (Fruchter and Marantz, 2015), so the authors expected the N170 to behave as an index of increasing activity for complex words, indicating a stage of affix stripping during word recognition.

The authors reported EEG data from twenty-seven native speakers of Karajá from the Hāwalò and Btoiry Villages (12 males, aged 17–35, mean = 24.3). The data from two subjects were excluded from analysis – for excessive eye movement artifacts. Participants were right-handed and with normal or corrected-to-normal vision, with no reported linguistic or neurological impairment.

The EEG was acquired from a 64 (58 scalp electrodes) active electrodes system (actiCHamp Brain Products), which digitizes the EEG signals and captures the triggers (sent by the E-prime software) synchronized to the stimuli (time-locked stimuli) – sampling rate, 1000 Hz; bandpass, 0.01-499 Hz; reference, Cz; ground, AFz; impedance < 10 kOhms.

In addition to the 64 scalp sites, additional electrodes were attached to below the left eye (to monitor for vertical eye movement/blinks), to the right of the right eye (to monitor for horizontal eye movements), over the left mastoid bone (reference) and over the right mastoid bone (recorded actively to monitor for differential mastoid activity). All EEG electrode impedances were maintained below 10 kOhms. The EEG was amplified (bandpass of 0.01 and 30 Hz) and it was continuously sampled at a rate of 1000 Hz throughout the experiment. ERPs time locked to the onset of target words in each category were formed *off-line* from trials free of excessive artifact or response error (EOG > 70 mV were rejected). This percentage did not vary significantly across experimental conditions ($p > 0.9$). In addition, any trials with incorrect behavioral responses were also excluded from the averages.

All trials were baselined to the average of activity in the 200 ms pre-target period and were low-pass filtered at 30 Hz. We calculated the mean voltage in different time windows (Gomes, Garcia & Maia, 2022). The data were later digitized at a sampling frequency of 500Hz by a 24-bit analog-to-digital converter with 8 dB/oct and filtered with a low-pass (high-cut) of 30 Hz and a high-pass (low-cut) of 0.01 Hz, re-referenced to the average of the earlobes and segmented into 800 ms epochs with a pre-stimulus baseline of 200 ms. The baseline correction of 200 ms (-200 to 0 ms) was applied, and segments containing ocular, muscle, and other artifacts were removed after visual/semi-automatic inspection. These time epochs were chosen because they correspond to peaks in the waveforms elicited by the stimuli that were identified by visual inspection and also to the latency ranges that have been found for the N170 (Zweig, Pyllkanen, 2009; Lewis, Solomyak, Marantz, 2011; Holcomb and Grainger, 2009). All ANOVAs were run using the general linear model approach in R, and subjects were a random factor in all analyses. Fixed factors were *Type* (Simple/Complex) x *Affix Complexity* (Small/Medium/Big) and, *Condition* (6) x *Region* (5) x *Hemisphere* (2), and all factors were crossed in the model. Authors analyzed the mean amplitude difference scores by selecting areas of interest (ROI) distributed across the scalp. The N170 was analyzed with a specific set of ROI – the occipito-temporal (O1, Oz, O2, POZ, PO1, PO2), selected because previous ERP studies have indicated that N170 effects are largely restricted to occipital sites (Chauncey, Holcomb, & Grainger, 2008; Morris et al., 2008). Voltage amplitudes vary considerably over the topography of the head, but in the absence of interactions with the experimentally manipulated variables, these differences mean little, so we report only results concerning the main effects of the experimentally manipulated factors.

The results⁷ partially reported in Gomes, Garcia & Maia (2022) show overall different cortical activity for morphologically complex words as opposed to simple words ($F(1,19) = 153$ $p < 0.000001$), which is in line with decompositional models of word recognition.

As can be seen in figures 1, 2 and 3, the authors reported that morphologically complex words display larger amplitudes in the N170 time-window. Results revealed greater activity in the N170 component for the comparisons in medium and large conditions (3-4 affixes) ($F(2,38) = 7.89$ $p < 0.001365$), which is also in tune with the literature on decomposition (figures 2 and 3). However,

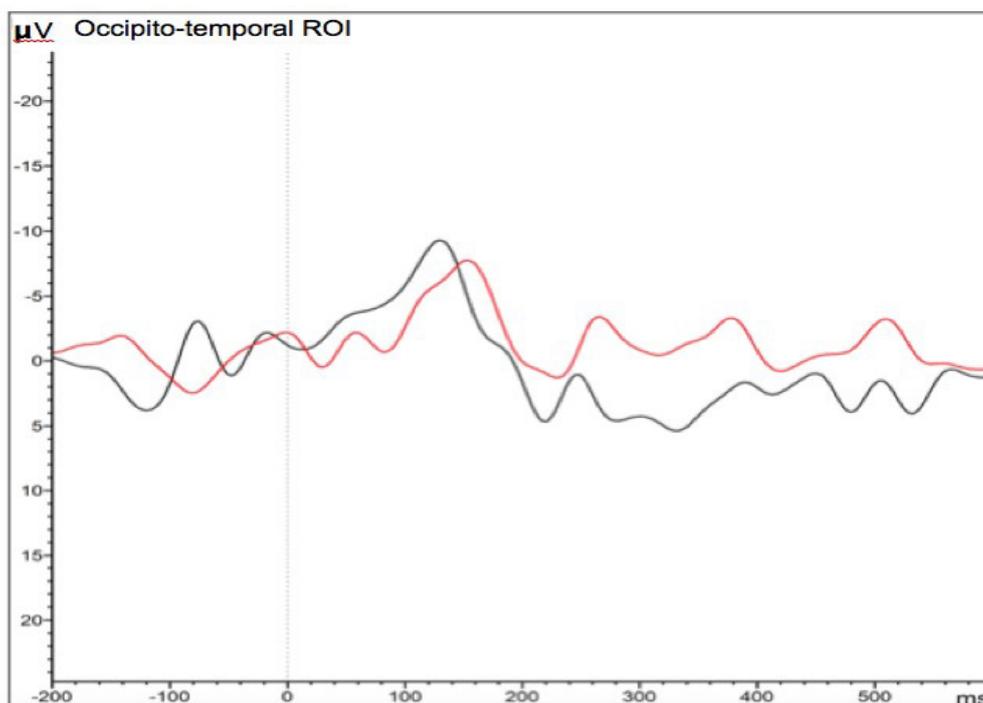
⁷ Statistical analysis of the ERP data included a repeated- measures analysis of variance (ANOVA) with the factors: Type (Simple/Complex) x Affix Complexity (Small/Medium/Big) and, Condition (6) x Region (5) x Hemisphere (2).

Non-weird (psycho)linguistic endeavors: theoretical and metacognitive research with the Karajá of central Brazil

there was no significant N170 effect between the two conditions with two affixes ($t(19)=0.15$ $p < 0.8826$). The lack of difference between small simple and complex words (in figure 1) can perhaps be explained by the smaller graphic salience between them - requiring further testing to verify this result.

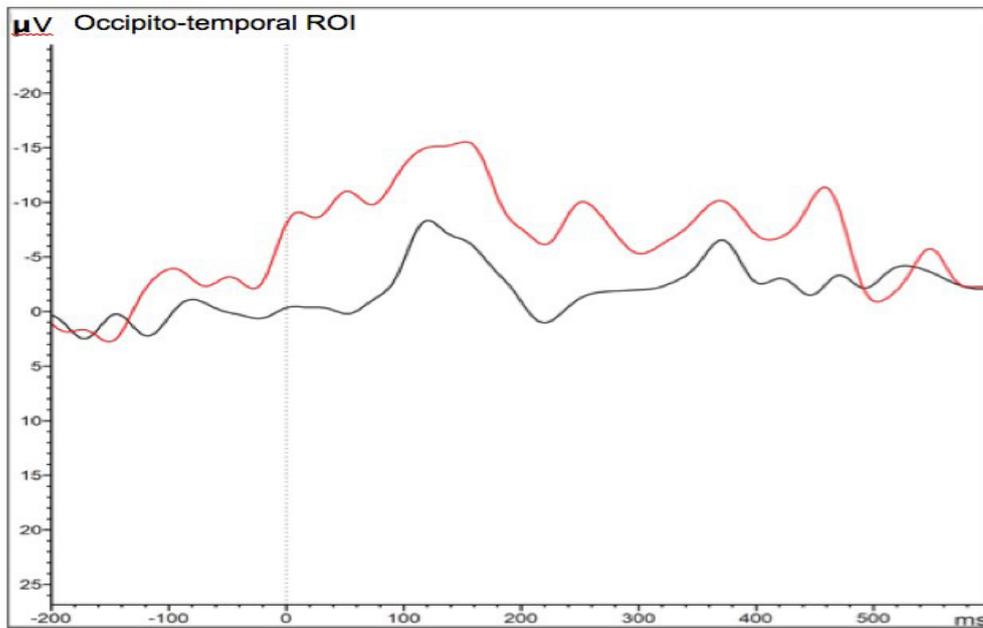
Moreover, ERP source analyzes found latency and topography effects on occipito-temporal regions (N170), which is described in the literature as the so-called visual word form area (VWFA, see McCandliss, Cohen, Dehaene (2003) for a review).

Figure 1: Mean ERP in the occipito-temporal region of interest (ROI) comparing Simple words (black-line) and complex words (red line) with two affixes (P), such as *Kurina* vs. *Rirore*, which are respectively an indecomposable proper name and a multimorphemic verb form) [Simple_P]vs[Complex_P] $t(19)=0.15$ $p < 0.8826$, indicating that there were no amplitude differences in the N170 window for this comparison.



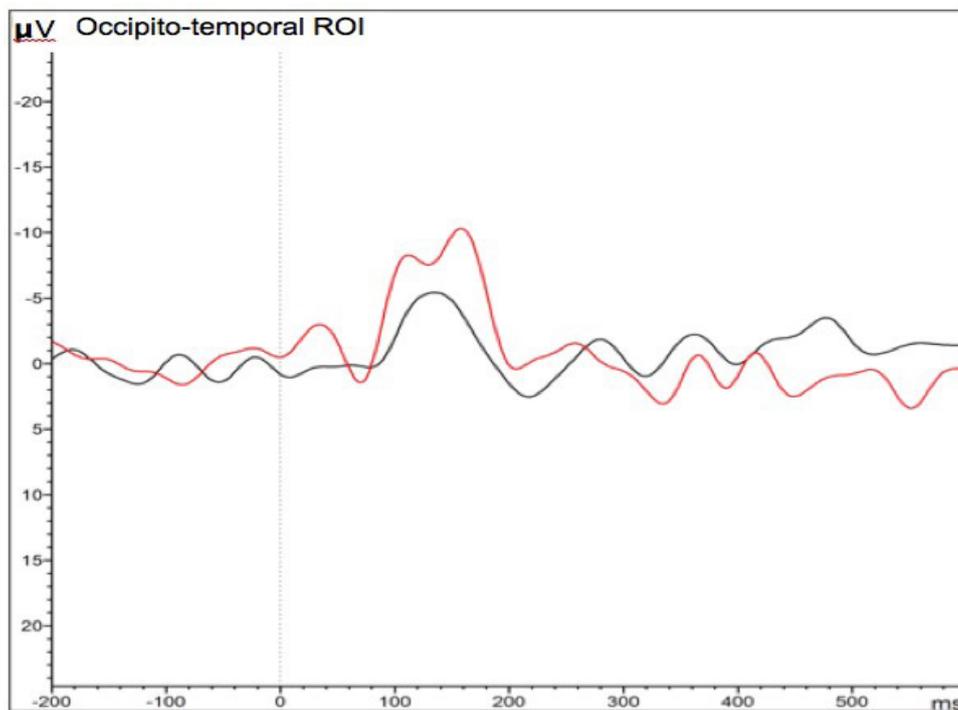
Source: the authors

Figure 2: Mean ERP in the occipito-temporal region of interest (ROI) comparing Simple words (black-line) and complex words (red-line) with three affixes (M), such as *Korihele* vs. *R-i-yriny-re*. [Simple_M] vs[Complex_M] $t(19)=8.56$ $p < 0.0001$, indicating that there are amplitude differences in the N170 window.



Source: the authors

Figure 3: Mean ERP in the occipito-temporal region of interest (ROI) comparing Simple words (black-line) and complex words (red-line) with four affixes (G), such as *Telukumakari* vs. *R-a-hiny-myhy-re*. [Simple_G] vs[Complex_G] $t(19)=5.47$ $p < 0.0001$, indicating that there are amplitude differences in the N170 window.



Source: the authors

Although letter-string effects have been reported to be left-lateralized, the authors did not find the effect of morphological complexity lateralization, suggesting that both hemispheres may be involved in early analysis of word forms.

The study partially reported in Gomes, Garcia e Maia (2022) investigates Karajá data to provide *on-line* evidence for differences in the time course of orthographic information processing and lexical access. Corroborating what is found in the literature for European languages, the results indicate that morphological complexity modulates early visual evoked activity in the N170 component. Those results demonstrate that data from Karajá speakers also exhibit an effect observed in studies with populations from WEIRD societies (including, but not limited to English) (Soto et al, 2019; Solomyak & Marantz, 2010).

3. Reentering the community: Eye tracking as a problem-based learning tool

In the present article we have explored different WEIRD theoretical frameworks and psycholinguistic methodologies to study adverb ordering and morphological computations in the Karajá language. In this section, we try to open at least part of the “research black box” to the research participants, presenting Karajá eye tracking data on adverbs and on morphology as epilinguistic metacognitive exercises that would have the potential both to trigger linguistic awareness and to share with the Karajá the researchers’ lonely insights. By doing so, we hope to be exploring new venues both to overcome the so called “anthropological blues”, that is the lack of understanding of the WEIRD analytical categories by the indigenous communities, which may isolate WEIRD researchers in fieldwork, and ultimately to stimulate the formulation of non-WEIRD linguistic analyses⁵.

As proposed in Mason, Pluchino and Tornatora (2015), The EMM technique (Eye movement modeling example) can be developed in educational research to foster observational learning and self-regulatory processes. Considering that trackers are non-invasive, allowing not only to capture fixations and saccades, but also to display results in the form of videos, the authors showed eye tracking reading and image scanning data to students and evaluated that the visualization and discussion of the data were instrumental to develop linguistic awareness, positively impacting their reading abilities.

In a 3-week field trip to the Karajá village of Hawalò in February 2019, we had daily sessions with Karajá teachers and middle and high school students and had the chance to informally record their readings of different sentences in the Karajá language, using a portable Tobii Pro 120 eye tracker. Typically, we would record their readings of different constructions in a well formedness task during the mornings and would display videos of the readings in the form of dynamic and static gazeplots and heatmaps, in afternoon sessions, in which the proposal was basically to discuss the very intuitive eye tracking patterns. We should note that these eye tracking discussion sessions were very engaging and motivating, yielding lively participation of members of the Karajá school community, including teachers and Middle and High school students, who would enthusiastically present their hypotheses on the reading patterns, offering interesting insights on the constructions. We will present below some of the activities exploring constructions relating to adverb ordering and morphological computation.

3.1. Adverb orderings

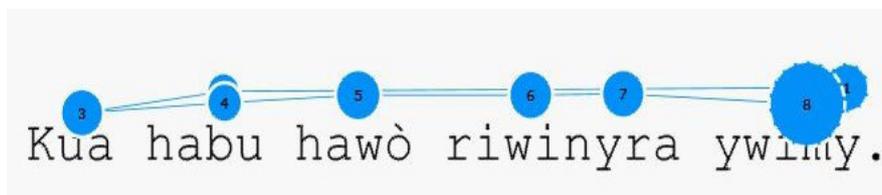
In Maia, Franchetto, Leite, Soares and Vieira (1998), we compared a set of interrelated phenomena concerning the syntax/morphology interface in four Brazilian indigenous languages, namely, Kuikúro, Guarani, Karajá and Tikuna. Karajá data were also elicited using Pollock (1989) tests in which VP adjoined adverbs are proposed as a diagnostic to determine raising of the Verb and of the Object over the adverbs to derive the SOV order in the language. Informal acceptability judgments collected with Karajá speakers had yielded the following data which were analyzed in the article:

- (4) a. √Kua habu hawò riwinyra ywimy.
 that man canoe made slowly
 ‘‘That man made the canoe slowly’’
- b. Kua habu riwinyra ywimy hawò.
 that man made slowly canoe
 ‘‘That man made slowly the canoe’’
- c. ?? Kua habu hawò ywimy riwinyra.
 that man canoe slowly made
 ‘‘That man the canoe slowly made’’

The sentence in (4a) indicates the well formedness of the SOV constituent order in Karajá, having been analyzed in the terms of Pollock (1989) and Chomsky (1993) as indicating the linearization of the OV order by the raising of V and O over the adverb before spellout. In (4b), the sentence is not considered well-formed if the O is not raised and remains in the final position in the derivation. Finally, in (4c), if the verb remains in the final position of the clause, the sentence yields a doubtful acceptability judgment, being rated as not so good as (4a), but not so bad as (4b).

During our 2019 field trip we tracked the reading of these three sentences and typically obtained reading patterns as qualitatively illustrated below:

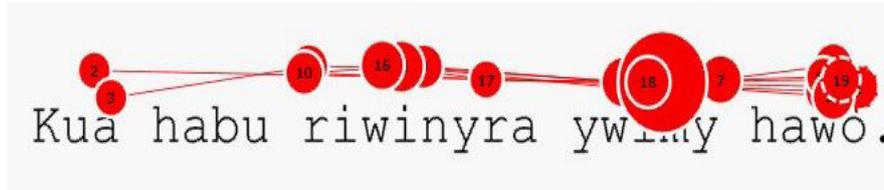
Figure 4: Static gazeplot of well formed sentence.



Source: the authors

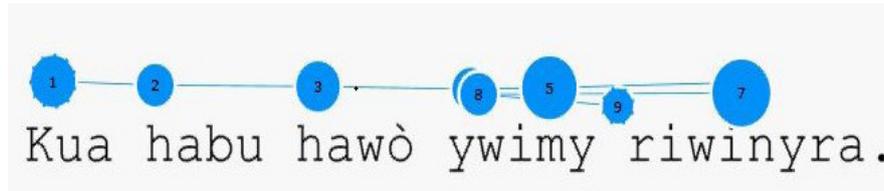
Non-weird (psycho)linguistic endeavors: theoretical and metacognitive research with the Karajá of central Brazil

Figure 5: Static gazeplot of unacceptable sentence.



Source: the authors

Figure 6: Static gazeplot of doubtful sentence.



Source: the authors

Eye tracking metacognitive sessions would typically start with the comparative display of dynamic and static gazeplots of the reading tests applied in the morning. A reading of a sentence as in figure 4 was completed with basically 8 fixations and did not require any regressive saccadic movements to be judged as well formed in the task, as illustrated by the heatmap below in which, after reading the sentence, the participant should judge its well formedness, answering if it was *òbiti* “good” by looking either at the square *kohe* “yes” or *kõre* “no”:

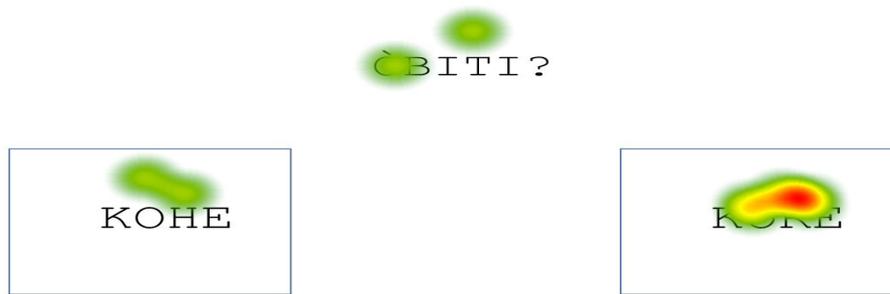
Figure 7: Judgment task of well formed sentence.



Source: the authors

The Karajá teachers readily recognized the very intuitive eye tracking patterns of fixation latencies which are represented in gaze plots by the size of the fixations. They would point how in a sentence such as in figure 5, the fixations were higher in number and in duration on the adverb *ywimy* “slowly” than in the same adverb in the other two conditions. The several regressions to the adverb area in figure 5 were also spontaneously pointed by them and explained in terms of the head final constituent orderings in the language.

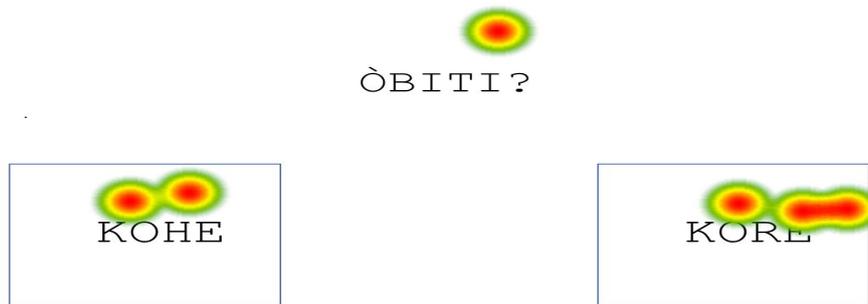
Figure 8: judgment task of ill formed sentence.



Source: the authors

The judgment task of an ill formed sentence such as in figure 5 would also be anticipated and came as no surprise when an answer pattern as figure 8 above would be displayed. They would nod, confirming the *kõre* “no” marked in dominant yellow and red colors in the heatmaps: “sure” this is no good in *iny rybè* the “karajá language”. As for a doubtful sentence such as in figure 6, the hesitation patterns obtained in the judgment task were also cheerfully acknowledged by the participants:

Figure 9: judgment task of doubtful sentence.



Source: the authors

The teachers would repeat the sentences several times trying to figure out the subtle differences in pronunciation and interpretation between them. They would even advance hypotheses concerning constituent order differences which were proposed to be stricter between Verb and Objects than for adverbs, which would account for the more costly reading of figure 5 as compared to the other conditions. Other participants would propose that there would be differences in the intensity of the adverb modification, depending on its position after the verb as in figure 4 which would be less intense than in figure 6, when it is before the verb, requiring a more marked prosody. These lively discussions would allow for active problem-based sessions with spontaneous reflections on different aspects of the grammar of their language and might also lead sometimes to contrastive analyses with Brazilian Portuguese, which unlike Karajá, is a head initial language.

3.2. Morphological computation

Data on morphological computation of WH-words in Karajá, previously collected and analyzed in papers such as Maia (2010) were also eye-tracked and discussed with the indigenous teachers in the long-awaited afternoon sessions in the village. As analyzed in Maia (2010), Karajá interrogative words are invariably formed by the composition of one or more indefinite roots with the wh-feature *-bo*. The data in (5) describe some of the basic constitution properties of wh or *bo*-words in Karajá.

(5) a. Aõ + bo
Thing wh
'What'

(6) b. Mo + bo
Person wh
'Who'

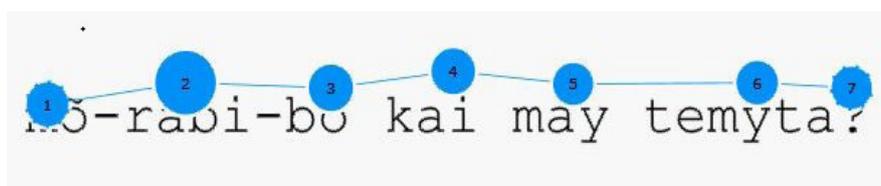
As discussed in Maia (2010), Karajá postpositions are incorporated inside the *bo*-words to the right of the indefinite roots *mo* 'person' and *aõ* 'thing'. Thus, postpositions must occupy this internal position either inside *mobo* 'who', or inside *aõbo* 'what', in Karajá, as exemplified in (7) and (8):

(7) Aõ-di-bo juwata temyta?
Thing-INST-wh piranha caught
'With what did you catch the piranha?'

(8) Mo-ràbi-bo kai may temyta?
Person-from-wh you knife grabbed
'From whom did you grab the knife?'

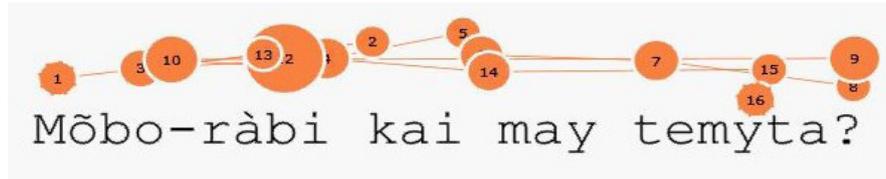
We recorded readings of sentences such as (8), in which the postposition *ràbi* "from" is grammatically inside the *mõbo* "who" word and also created an ungrammatical sentence in which the postposition would be attached not inside, but to the right of the whole *mõbo* word:

Figure 10: Static gazeplot of grammatical *mõbo* construction, incorporating the *ràbi* postposition.



Source: the authors

Figure 11: Static gazeplot of ungrammatical *mõbo* construction, placing the *ràbi* postposition to the right.



Source: the authors

Karajá participants were quick to point that sentence in figure 10 would be read with only seven progressive fixations, in contrast with a sentence such as in figure 11 which would demand a higher number of progressive and regressive fixations with longer latencies exactly on the critical area, the *ràbi* postposition ungrammatically attached to the right of the *Mõbo* word. They even advanced hypotheses concerning language acquisition by children who might produce sentences such as in figure 11, wrongly generalizing the attachment of the postposition to the right of names to the right of wh-words.

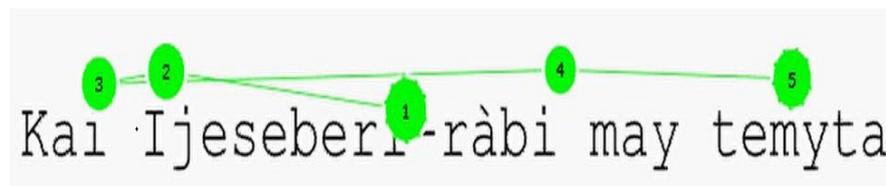
We also discussed sentences with postpositions to the right of indecomposable and decomposable names such as (9a) and (9b):

- (9a) Kai Ijeseberi-ràbi may temyta
 You Ijeseberi-from knife grabbed
 “You grabbed the knife from Ijeseberi”

- (9b) Kai Ijasòwedu-ràbi may temyta
 you spirit leader – from knife grabbed
 “You grabbed the knife from the spirit leader”

Note that the two sentences are very similar in terms of structure and number of words, except for the indecomposable proper name *Ijeseberi* in (9a) and the decomposable common name *Ijasòwedu* which is decomposable in terms of *ijasò* “spirit” and *wedu* “leader”. The readings obtained were the point of departure of interesting discussions concerning morphological parsing, opacity and transparency of morphemes in the language:

Figure 12: static gazeplot of sentence with indecomposable name



Source: the authors

Figure 13: Static gazeplot of sentence with decomposable name.



Source: the authors

The higher number of progressive and regressive fixations on the critical decomposable name in figure 13 than on the indecomposable name in figure 12 triggered lively discussions which actually went beyond morphological parsing to semantic subtleties such as the courage required for someone to grab a knife from a spirit leader as compared to a regular person, such as Ijeseberi.

Final remarks

The aim of this article was to report basic and applied research investigating order of constituents and morphological representation and processing conducted with speakers of Karajá, a non-european language of Central Brazil. The motivation was to contribute to bridging the gap in representation found in language research, in which the majority of study participants and languages studied are largely unrepresentative of the variability found in the world. In addition, we aimed at giving one step further towards broadening the scope of methodologies to investigate language. As stated by Ribeiro (2022), embracing knowledge diversity allows us to access “different entities of the vast mental ecosystem of our species” Protecting diversity takes WEIRD populations to recognize that their understanding may also be limited and biased by the metaphors through which they conceptualize the world (cf. Franchetto, Maia, Storto & Sândalo, and also Maia (2002), for preliminary discussions in this respect).

Results from the theoretical studies are mostly in line with the results reported in the literature of European languages. The study that investigated order of adverbs in Karajá showed violations for the hierarchy proposed by Cinque (2000), which point to a necessity of further research and, if the findings are confirmed, revision of the theory. However, the bottom-line assumption that different classes of AdvPs correspond to certain functional heads holds for Karajá, since we do find restrictions in the positions of adverbial phrases.

Our data on neurophysiological markers (ERPs) provide further evidence that there are rapid perceptual processes in the brain and that they are specialized for reading, specifically modulated by morphological processing. Thus, as far as visual word recognition is concerned, we confirmed that Karajá readers resort to the decomposition of the word in morphemes at an early stage. These findings on morphological processing are consistent with a substantial range of earlier evidence, including the ones using the N170 component as an index of the early visual stage of morphological decomposition. Our results extend this general finding which is also reported for other languages.

In sum, in line with the discussions in Maia (2022) in which eye tracking data was used at the Middle school and University levels, in these Karajá sessions, we also used qualitative eye tracking data as an aid to help language teachers to “go meta”, as put by Mahdavi (2014). Going meta with eye tracking has the potential not only to help participants become aware of their own *on-line* reading properties, but also offer them interesting data to exercise their science forming capacity, inspecting, and contrasting gaze plots and heatmaps to make hypotheses, establish variables, make inferences and draw conclusions on different aspects of their language. In this sense, overcoming anthropological blues seems to be possible through decolonizing and active methodologies which attempt to transform indigenous participants from the passive role of objects of research to more protagonist roles as educators and as linguists. Then again, this experience will not be effective if it does not also transform educators, linguists and scientists – if it does not serve to broaden their (our) world views, metalinguistic categories and analytical tools. We have to start with what we have, but being aware that what we have is not the whole story. Science will then significantly benefit from the more diverse non-WEIRD insights, which will be available.

References

- AMARAL, L.; MAIA, M.; NEVINS, A.; ROEPER, T. (eds.). *Recursion across Domains*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. DOI:10.1017/9781108290708.
- CARTON, A. S.; CASTIGLIONE, L. V. Psycholinguistics and education: Directions and divergences. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 5, n. 3, pp. 233-244, 1976.
- CHOMSKY, N. A minimalist program for linguistic theory. In: *The view from Building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. O. (ed.). *A aventura sociológica*. Zahar, 1978, pp. 23-35.
- DAVIS, I. Some Macro-Je Relationships. *International Journal of American Linguistics*, v. 34, n. 1, pp. 42-47, 1968.
- HONDA, M.; O’NEIL, W.; O’NEIL, W. A. *Thinking linguistically: A scientific approach to language*. Wiley-Blackwell, 2008.
- GOMES, J. N.; DE GARCIA; D. C.; MAIA, M.; FRANÇA, A. I. Um Estudo Eletrofisiológico sobre a Decomposição Morfológica em Karajá. In: MAIA, M. (ed.) *Psicolinguística: Diversidades, Interfaces e Aplicações*. São Paulo: Ed. Contexto, v. 1, ch. 13, p. 288, 2022. ISBN 978-65-5541-200-0.
- GOMES, J.; FRANÇA, Aniela Improta; MAIA, M. A. R.; RILLIARD, Albert. Prosody As A Recursive Embedding Tool In: *Production And Perception Of Karajá: An Acoustic And Neuropsycholinguistic Investigation*. Joss Journal Of Speech Science, v. 5, pp. 101-123, 2017.
- HASPELMATH, M. Comparative Concepts and Descriptive Categories in Cross-Linguistic Studies. *Language*, v. 86, n. 3, pp. 663-687, 2010.

Non-weird (psycho)linguistic endeavors: theoretical and metacognitive research with the Karajá of central Brazil

HENRICH, J.; HEINE, S. J.; NORENZAYAN, A. The WEIRDest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, v. 33, n. 2–3, pp. 61–83, 2010.

LEWIS, G.; SOLOMYAK, O.; MARANTZ, A. The neural basis of obligatory decomposition of suffixed words. *Brain and Language*, v. 118, n. 3, pp. 118-127, 2011.

MAHDAVI, M. An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, v. 2, n. 6, pp. 529-535, 2014.

MAIA, M. Eye tracking sentences in language education. *Diacrítica*, v. 36, n. 1, pp. 6-36, 2022.

MAIA, M. Non-WEIRD experimental field work as bricolage: a discourse on methods in the investigation of deixis and coreference in the Karajá language of Central Brazil. *J Cult Cogn Sci*, v. 5, pp. 101–112, 2021. DOI:10.1007/s41809-021-00083-8.

MAIA, M. The structure of CP in Karajá. In: *Information Structure in Indigenous Languages of the Americas: Syntactic Approaches*, pp. 225, 171, 2010.

MAIA, M.; FRANCHETTO, B.; LEITE, Y. D. F.; SOARES, M. F.; VIEIRA, M. D. Comparação de aspectos da gramática em línguas indígenas brasileiras. *DELTA: Documentação de estudos em Lingüística teórica e aplicada*, v. 14, pp. 349-375, 1998.

MAIA, M. A. R.; FRANCHETTO, B.; STORTO, L.; SANDALO, F. A Construção do Conhecimento Lingüístico: do Saber do Falante à Pesquisa. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 1, pp. 47-78, 2002.

MAIA, M. A. R. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação inter-cultural bilíngüe. *Tellus (Campo Grande)*, v. 11, pp. 61-76, 2006.

MCCANDLISS, B. D.; COHEN, L.; DEHAENE, S. The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, n. 7, pp. 293-299, 2003. DOI:10.1016/S1364-6613(03)00134-7.

NASCIMENTO, Marcia; MAIA, M; LETÍCIA REBOLLO-COUTO. Tempo e evidencialidade na língua Kaingang - uma abordagem experimental. *Letras de Hoje (Online)*, v. 51, pp. 402-411, 2016.

OLIVEIRA, Cristiane de; MAIA, M. A. R. O processamento da dêixis e da correferência em Karajá. *Veredas (UFJF. Online)*, v. 1, pp. 351-366, 2011.

POLLOCK, J. Y. Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, v. 20, n. 3, pp. 365-424, 1989.

RAD, M. S.; MARTINGANO, A. J.; GINGES, J. Toward a psychology of Homo sapiens: Making psychological science more representative of the human population. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 115, n. 45, pp. 11401-11405, 2018.

RIBEIRO, S. *Sonho manifesto: Dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico*. Companhia das Letras, 2022.

SAMARIN, W. J. *Field linguistics: A guide to linguistic field work*. Holt, Rinehart and Winston, 1967.

SOLOMYAK, O.; MARANTZ, A. Evidence for early morphological decomposition in visual word recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 22, n. 9, pp. 2042-2057, 2010.

SOTO, M.; MAIA, J. N.; FRANÇA, A. I.; MANHÃES, A. G. Neurophysiology of grapheme decoding: The N170 as A Predictive and Descriptive Tool. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 1, pp. 402-433, 2019. DOI:10.25189/rabralin.v17i1.501.

SPROUSE, J.; ALMEIDA, D. The role of experimental syntax in an integrated cognitive science of language. *In: The Cambridge handbook of biolinguistics*, pp. 181-202, 2013.

ZWEIG, E.; PYLKKÄNEN, L. A visual M170 effect of morphological complexity. *Language and Cognitive Processes*, v. 24, n. 3, pp. 412-439, 2009.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA OS POVOS INDÍGENAS: O CASO EQUADOR-BRASIL

*LANGUAGE POLICIES AND INTERCULTURALITY IN UNIVERSITY EDUCATION FOR INDIGENOUS PEOPLES:
THE ECUADOR-BRAZIL CASE*

Yamil Doumet Chilán¹

Rogério Vicente Ferreira²

RESUMO

Este trabalho analisou os fundamentos teóricos e as políticas que dirigem o acesso à educação superior multicultural e linguística dos povos indígenas do Equador e Brasil; procurou-se conhecer a efetividade dos sistemas educativos, e como as instituições estão aplicando os processos de inclusão. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com fase caracterizada pela pesquisa bibliográfica-documental. Apresenta-se um marco teórico sobre o contexto na educação multicultural; após uma análise comparativa se buscou conhecer as características da gestão e das bases políticas da educação superior. Os dados foram coletados por meio de instrumentos e técnicas, como: registro bibliográfico-documental e matrizes de análises de critérios; a informação foi obtida de fontes como artigos acadêmicos, documentos oficiais, páginas (webs) institucionais, dentre outras fontes. Observou-se que no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB se tornou referência curricular nacional para a educação escolar bilíngue e intercultural; e igualmente no Equador existe a Lei Orgânica da Educação Intercultural (LOEI), onde se criam espaços para o diálogo entre o ensino e saberes tradicionais. Ambos os países têm como estratégia de inclusão programas e políticas para a concessão de bolsas de estudo e/ou reserva de cotas para indígenas ou afrodescendentes.

PALAVRAS-CHAVE: Política multicultural e linguística. Educação superior. Inclusão.

ABSTRACT

This study analysed the theoretical foundations and policies governing access to multicultural and linguistic higher education for indigenous peoples in Ecuador and Brazil; it sought to find out how effective the educational systems are and how the institutions are applying inclusion processes. The research has a qualitative approach, with a phase characterised by bibliographical-documentary research. A theoretical framework is presented on the context of multicultural education; after a comparative analysis, an attempt was made to find out the characteristics of the management and political bases of higher education. The data was collected using instruments and techniques such as bibliographic-documentary records and criteria analysis matrices; the information was obtained from sources such as academic papers, official documents, institutional websites and other sources. It was noted that in Brazil, the Law of Guidelines and Bases of National Education-LDB has become a national curricular reference for bilingual and intercultural school education; and also in Ecuador, there is the Organic Law of Intercultural Education- LOEI, which creates spaces for dialogue between teaching and traditional knowledge. Both countries have inclusion programmes and policies for scholarships and/or quotas for indigenous or Afro-descendants.

KEYWORDS: Multicultural and linguistic policy. Higher education. Inclusion.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), yamilturismologo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4295-5270>.

² Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), rogerio.ferreira@ufmt.br, <https://orcid.org/0000-0002-4308-6735>.

1. Introdução

É importante considerar a identidade cultural como um valor e um direito no contexto político global, evidenciando a importância da diversidade no marco dos direitos de todos aqueles que vivem em um estado. Para Orealc/Unesco (2017) é necessário sistematizar e consolidar as diferentes formas de representar e trabalhar a diversidade cultural a partir de teorias materializadas em políticas como multiculturalismo e interculturalidade. Pelo que foi analisado, as discussões sobre acessibilidade e inclusão a partir das políticas no campo educacional nos países latino-americanos implicam interesses que não são apenas conceituais.

Outro aspecto que deve ser considerado são os estereótipos socioculturais existentes nos países da América do Sul. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe — Cepal — (2017), estes classificam e desqualificam determinados grupos sociais; por outro lado, a Cepal (2014) sustenta que cresce a demanda pela inclusão social e educativa em todo o território e as reivindicações históricas por uma educação a partir das visões de mundo e epistemologias nas quais estão inseridos os direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. A interculturalidade deve ser abordada a partir da perspectiva dos diferentes atores sociais, como lideranças e organizações indígenas e afrodescendentes, professores e pais/mães de famílias; a fim de monitorar e compreender as desigualdades que afetam as políticas de diversidade e os direitos legítimos dos povos que historicamente foram subjugados.

Com relação ao apresentado anteriormente, é importante considerar que se deve tomar como base o critério de Hall (2011), quando este expressa que a cultura tem ocupado um lugar central em nosso tempo, e, por meio dela, o governo dos sujeitos vislumbra com mais nitidez as posições que podemos assumir na política cultural que produz as identidades. Aqui se apresenta a importância de promover a diversidade social e de fortalecer as manifestações como elo central para a conservação das culturas e fortalecer a inclusão e aceitação de expressões das diferentes identidades dos grupos na nossa sociedade contemporânea.

Os sistemas de representações socioculturais têm se configurado como múltiplos num ritmo acelerado nos diferentes territórios na América Latina, em parte, devido a processos tais como a globalização e ao rápido crescimento das tecnologias de comunicação e redes sociais. Isso tem ocasionado que as sociedades modernas passem por mudanças profundas em suas estruturas. Para Ribeiro *et al.* (2019), o modo de vida das sociedades e dos grupos culturais envolve não apenas a linguagem, a maneira de se vestir ou o tipo de entretenimento, mas as formas diferenciadas em que a própria natureza da relação social é concebida. Trata-se, nesse caso, de um processo mundial, facilitado pela globalização digital, o qual também é resultado de um modo de existência produzido historicamente pelas experiências vividas no interior dos grupos ao longo do tempo.

De acordo com o que foi colocado, surgem também problemas e conflitos que causam discriminação e visões diferenciadas dos diferentes grupos sociais, seja em nível local, seja em nível mundial. Goffman (1963) observa que a identidade social ajuda na disseminação da identidade estigmatizada; é importante destacar que a compreensão da identidade está atrelada à compreensão

da diferença. As sociedades estabelecem modelos e categorias que classificam os sujeitos de acordo com seus atributos e qualidades avaliados como “normais” e/ou “adequados”, criando estigmas como rótulos que dependem fundamentalmente das relações sociais. Esses estigmas são alguns dos principais problemas que afetam o relacionamento inclusivo na educação superior, especialmente das comunidades e povos indígenas. O mesmo critério é observado por Zolin e Nogueira (2019), que nos convidam para uma análise mais cuidadosa do contexto histórico dos povos indígenas brasileiros, marcados pela insistência em estigmas e marcas identitárias que continuam a difundir certas demarcações e, conseqüentemente, segregações, observadas na maioria das instituições de educação nos diferentes níveis. Seja no Brasil seja no Equador, evidencia-se que os grupos étnicos e minorias sociais são afetados e discriminados, especialmente nos espaços educacionais. Observa-se a existência de uma vinculação limitada nas políticas e instituições públicas, no que respeita aos processos de inclusão socioeducativa que interajam de forma direta com os diferentes grupos minoritários.

Igualmente, Castells (2018) expõe que as identidades não são fundamentalmente propriedades privadas dos indivíduos, mas construções sociais, suprimidas e promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante. As políticas de educação na América Latina, desde décadas passadas e até o momento, são oficializadas e direcionadas a excluir os grupos minoritários (povos indígenas e afrodescendentes). Isso tem interditado o acesso a todas as possibilidades de ocupação dos espaços sociais por gerações, limitando o acesso à participação pública. Atualmente, essas políticas e os diferentes movimentos sociais estão tratando de denunciar esta discriminação. Porém, é interessante destacar que, se analisarmos o contexto atual, veremos que ainda existem problemas sociais, estigmas e limitada inclusão nos diferentes sistemas educativos. Para que a educação em todos os níveis seja equitativa e justa, deve haver uma mudança política e deve ser sensibilizado todo o sistema. A respeito disso, Silva e Moita Lopes (2004) expressam que, em discursos de identidades, devem-se incluir espaços de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão, seja na escola e na família; considerando as mudanças atuais e os estigmas estabelecidos por séculos. Definir como são constituídas as identidades, especificamente na educação, atualmente é uma tarefa difícil, dada a existência de diversas concepções do que é identidade, apresentando-se de maneira complexa e contraditória.

Por outro lado, o surgimento do conceito de inclusão e interculturalidade na América Latina ocorre no campo educacional e nas mídias sociais. Para Corbetta (2018), ao primeiro movimento de educação escolar indígena juntaram-se os agrupamentos afro-latino-americanos, geralmente ignorados na literatura sobre interculturalidade. A respeito disso, pode-se sublinhar que o multiculturalismo é uma condição para o enriquecimento mútuo, surgindo assim modelos e ideologias educacionais como a Educação Intercultural e Bilingue (IBE), considerando e respeitando as origens linguísticas e a visão de mundo dos povos originários.

Oreal-Unesco (2017) afirmam que é necessário aprofundar os fundamentos da modalidade educacional e da interculturalidade como abordagem das políticas públicas; estes constituem uma posição teórico-política sobre a questão da interculturalidade. Por outro lado, as ações podem se

limitar a planos, projetos ou políticas propostas ou desenvolvidas por governos centrais e dirigidas a povos associados a identidades indígenas e/ou afrodescendentes e, principalmente, à cobertura geográfica de áreas rurais. Pode-se dizer que, na percepção de Corbetta (2018), a IBE é a educação que os povos indígenas ou afrodescendentes exigem para si, apresentando a interculturalidade como abordagem, a qual é uma educação para todos voltada para a desativação de relações e posições assimétricas em nossa sociedade. A proposta de solução seria a inter-culturalização do sistema, com o objetivo de gerar uma educação que alcance também os grupos hegemônicos e etnicamente não marcados.

Conforme Paronyan e Cuenca (2018), outro problema nos sistemas educacionais interculturais é a perda das línguas nativas, trazendo consigo a minimização de suas próprias características culturais e peculiares. Observam-se ao mesmo tempo consequências como a perda do patrimônio cultural e histórico. Com o passar do tempo, esses aspectos são reconhecidos na maioria dos países latino-americanos, principalmente no Peru, na Bolívia e no Equador, os quais estão vinculados a manifestações de racismo, discriminação contra a cultura indígena e falta de identidade linguística por parte da população mais jovem.

Haboud *et al.* (2016) afirmam que, atualmente, falar sobre minorias linguísticas e de perda de línguas nativas na América Latina, principalmente em países como Peru e Equador, tem sido uma realidade. Apesar de uma série de conquistas alcançadas nas áreas legislativa, política e de educação inclusiva, ainda persistem graves problemas na execução das políticas e falta de recursos e infraestrutura, especialmente no meio rural. Passo a passo foram surgindo forças e movimentos sociais que assumiram a bandeira da luta por essa causa, no âmbito da qual se pode fazer referência à Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie).

No âmbito brasileiro, as conquistas educacionais dos povos indígenas foram significativas nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito aos documentos oficiais. Com efeito, Lopes (2012) expressa que as mudanças constitucionais do país, a partir de 1988, balizaram o início de um novo relacionamento entre o Estado e os povos indígenas. Destaca-se também que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 demarcou uma nova fase da educação para os povos indígenas do Brasil. Vale a pena sublinhar que a Constituição Brasileira de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem, o reconhecimento da sua organização social, dos seus costumes, das suas línguas, das suas crenças, das suas tradições e dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Sublinha-se que a importância deste trabalho se vincula às análises da problemática da educação multicultural e linguística e ao estudo dos processos de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, considerando, ao mesmo tempo, o currículo de ensino, o processo de aprendizagem tradicional, a produção de materiais didáticos e as facilidades do acesso ao sistema educacional indígena. Para isso, é necessária a compreensão da relação que cada grupo étnico mantém com as instituições de educação e com as políticas linguísticas, bem como com a sua cosmovisão. Estudar as políticas linguísticas multiculturais e o acesso à educação superior para os povos indígenas do

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

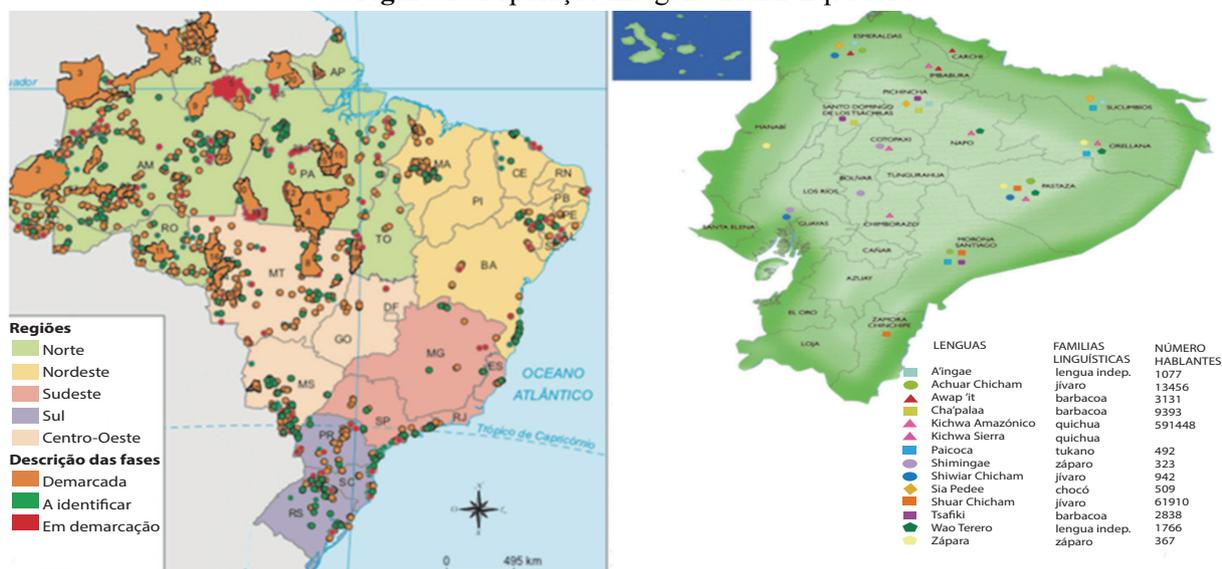
Brasil e do Equador, ao mesmo tempo, nos leva a aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão e do fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem; considerando as diferentes identidades socioculturais e analisando as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação do ensino inclusivo no contexto da educação superior dos dois países.

Para Sánchez (2017), além disso, é necessário o reconhecimento e promoção da diversidade cultural para o desenvolvimento de formas de organização social caracterizadas por relações interculturais de diversidade mais equitativas e valorizadoras do que aquelas geralmente prevalentes nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, objetiva-se compreender a relação com os conhecimentos científicos escolares que formam um conjunto de relações que um indivíduo (ou grupo de indivíduos) mantém, de acordo com sua identidade, seus conceitos, suas ideias e as atividades ligadas à educação tradicional.

2. Metodologia

A pesquisa procura analisar os fundamentos teóricos e políticos que dirigem o acesso à educação superior multicultural e linguística dos povos indígenas do Equador e Brasil; procurou-se conhecer a efetividade dos sistemas educativos, e como as instituições estão aplicando os processos de inclusão. Segundo Antileo (2022), estes são países com altos índices de diversidade cultural e numerosos povos indígenas, o Equador com uma população de 1.000.000 de habitantes indígenas e o Brasil com 1.652.876, como se apresenta a seguir, na figura 1, que traz a concentração de indígenas nestes dois países objeto de estudo.

Figura 1: População indígena Brasil-Ecuador



Fonte: Elaboração dos autores, com base em Antileo (2022) e INEC 2010.

O procedimento metodológico conta com uma abordagem qualitativa, que aplica técnicas de análises teóricas em nível exploratório-descritivo. Este artigo está caracterizado pela perspectiva histórica/narrativa e pela pesquisa bibliográfica-documental. Como antecedentes metodológicos, buscaram-se trabalhos especializados, com ênfase no tema em estudo, por meio de referências bibliográficas, com base em critérios de Lopes, Costa e Mol (2014). Trata-se de pesquisas realizadas sobre a relação que determinados povos indígenas brasileiros mantêm com a escola e com os conhecimentos científicos escolares, bem como sobre as possibilidades e os desafios encontrados na construção de conhecimento científico na modalidade Educação Escolar Indígena. Como fundamento teórico, ressaltam-se os trabalhos de Ribeiro, Brício e Fernández (2019), nos quais se realizam estudos sobre as identidades e os espaços de constituição de identidades, como o educativo, o acadêmico-científico, os programas governamentais e os artefatos culturais. Além do apresentado, tomam-se como base as pesquisas de Lúcia Silva e Moita Lopes (2004) em discursos de identidades como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Também se considera o enfoque da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe - Cepal - (2018), que apresenta estratégias para desenvolver de forma sustentável a educação intercultural bilingue nos processos educativos da América Latina. A seguir, apresenta-se a descrição das diferentes fases da pesquisa.

3. Fundamentação teórico-científica e análise das políticas linguísticas: educação multicultural inclusiva no âmbito da educação superior no Brasil-Ecuador

Nesta fase se realiza uma análise bibliográfica em nível exploratório-descritivo para estruturar uma base conceitual sobre educação multicultural no âmbito da educação superior no Brasil e no Ecuador. Para isso, foi necessário coletar informações por meio de consulta nas bases de dados especializadas, repositórios bibliográficos e centros de documentação oficial, além da exploração específica de fontes primárias e secundárias. Da mesma forma, será realizada uma análise e síntese de informações relevantes. De acordo com Martins (2020), para analisar os fundamentos dos temas referentes a programas de educação intercultural que aludem a uma tendência reformadora na prática educativa, deve-se apresentar uma revisão de periódicos e artigos científicos especializados contemporâneos, para dar mais valor e credibilidade à pesquisa, de modo que tem sido este o critério seguido nesta fase. A informação foi organizada através de matrizes de análises de critérios, mostrando os conceitos que fundamentam o referencial teórico formado por temas como identidades socioculturais, educação inclusiva, educação multicultural e bilingue na América do Sul. Já na segunda fase de estudo, realizou-se um levantamento de informações bibliográficas em documentos oficiais, como as Constituições do Ecuador e Brasil, as leis de educação de ambos os países e publicações sobre políticas linguísticas de ministérios e secretarias de educação e diversas regulamentações setoriais e nacionais. Com este trabalho procura-se conhecer as características da gestão e bases políticas vinculadas a processos de acessibilidade e inclusão dos povos indígenas.

4. Resultados

4.1. O multiculturalismo e a inclusão no âmbito da educação superior no Brasil- Equador

O desenvolvimento de uma educação indígena inclusiva e diferenciada no sistema de ensino a nível superior no contexto do Equador e do Brasil, de certo modo, constitui um projeto amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos; porém, vale registrar que pouco se sabe sobre a relação entre as escolas indígenas e as comunidades em que estão inseridas. Os resultados dessas investigações chamam a atenção para a necessidade de que a implantação dessa modalidade de ensino seja precedida de estudos antropológicos e educacionais (Giraldin, 2007 e 2008). Nesse contexto, estudos como os de Tassinari (2008) refletem sobre o tratamento dado aos conhecimentos indígenas nessas escolas e defendem o reconhecimento das pedagogias nativas. Considera-se que a grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem os processos próprios de aprendizagem decorre da recusa em reconhecer a legitimidade de conhecimentos, que não são transmitidos. Para Lopes (2012), a compreensão do conjunto de relações que determinado aluno indígena, ou grupo de alunos indígenas, mantém com os conhecimentos científicos escolares perpassa, inicialmente, pelo entendimento da relação que ele (e seu povo) mantém com a escola e com os conhecimentos escolares.

No caso da educação superior, Sánchez (2017) afirma que é um dos campos em que esse tipo de inconsistência pode ser observado. Esses tipos de políticas e programas, que chamamos de inclusão, costumam se concentrar na concessão de bolsas de estudo e/ou na reserva de cotas para indígenas ou afrodescendentes, como as implementadas por algumas universidades, ministérios e outras agências governamentais, especialmente no Brasil, e em outros poucos países latino-americanos. Iniciativas deste tipo são escassas, dada magnitude do problema, também são insuficientes para o acesso; em alguns países, há posições conflitantes sobre a conveniência de aplicar categorias étnicas e/ou raciais na alocação de bolsas ou cotas e mesmo na produção de estatísticas demográficas.

Outra falha encontrada é a falta de dados atuais sobre as estatísticas e o registro das informações e estudos publicados a esse respeito. No caso do ensino superior, embora tenha havido avanços, estes são menores do que nos restantes níveis de formação. Para Haboud *et al.* (2016), desde o final da década de oitenta, universidades públicas e privadas de alguns países, como Equador, Peru, Bolívia e Brasil, estabeleceram políticas de cotas especiais e programas de bolsas para melhorar as possibilidades de acesso e conclusão do ensino superior para indígenas e afrodescendentes. Observa-se que, para tentar melhorar as condições de acesso dos indígenas e afrodescendentes ao ensino superior, é imprescindível ter dados quantitativos. Também se pode registrar que há evidências da insuficiência de dados e informações, além da falta de conscientização, por parte dos atores e gestores. Há ainda disparidade de opinião e debates existentes quanto ao uso de identificadores étnicos e raciais como categorias censitárias e estatísticas em geral.

É evidente que os diferentes países da América Latina estão longe de oferecer condições e oportunidades equitativas para todos os seus habitantes, como consequência de um modelo não inclusivo; a população jovem, em sua maioria, é carente ou limitada para satisfazer suas necessidades

mais básicas, em virtude de suas características econômicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero e idade. Nesse contexto, para diminuir essas problemáticas se devem apresentar políticas estratégicas de educação de qualidade e igualdade de oportunidades, visando uma maior participação dos jovens, de setores mais desfavorecidos, das minorias e dos diferentes grupos étnicos. Para Pedroza e Villalobos (2014), as mudanças ao nível do Estado e da sociedade, que a globalização sob o modelo do sistema econômico neoliberal impôs, modificaram o conceito e a perspectiva da educação, o que tem consequências sobre a forma como o estado intervém em matéria de educação e sobre a forma como a sociedade se interrelaciona. Pode-se evidenciar que o círculo vicioso ligando acesso limitado à educação, pobreza, discriminação e desigualdades ainda não foi superado. Todas essas inequidades persistem e até fortalecem os problemas de exclusão educacional e de marginalização econômica nos países latino-americanos. Por esta razão, a busca pela igualdade de oportunidades no ensino superior torna-se um objetivo importante das políticas educacionais na América Latina no século XXI.

No que diz respeito de forma direta à educação para os povos indígenas no território brasileiro, ao longo de séculos, foram impostos aos diversos grupos étnicos diferentes processos educativos, tratando de estigmatizar e desvalorizar suas raízes culturais. Segundo Bassani (2015), impôs-se uma grande quantidade de meios de instrução totalmente estranhos em forma e conteúdo, e as práticas tradicionais de socialização entre os nativos e os não índios apenas *foram direcionadas* para o domínio através da evangelização, do letramento e da aculturação. É prioritário que existam políticas linguísticas educacionais inclusivas e práticas que considerem de forma integral a cosmovisão, a diversidade e as identidades de cada um dos grupos étnicos. Para Hoffmann *et al.* (2021), apesar da relevância social, as questões linguísticas ainda não são vistas com atenção pela sociedade brasileira, o que evidencia que a maioria das instituições públicas está inserida em um contexto de hegemonia sociolinguística. Isso permite observar um processo de apagamento das línguas indígenas minoritárias, as quais não são tema de debate e reflexões por parte da maioria da população. Apesar disso, existem movimentos sociais, lideranças indígenas, professores, pesquisadores, políticos e organizações que promovem espaços de reflexão sobre a relevância das línguas indígenas no contexto brasileiro.

Deve-se ressaltar que as comunidades, grupos sociais minoritários e etnias seguem passando por sérios problemas de exclusão social, especialmente quanto ao acesso a políticas públicas de saúde, educação e moradia. Nesse contexto, De Lacerda (2010) expressa que as manifestações a esse respeito se transformaram em centro do exercício do poder social, de tal forma que as políticas sociais adquiriram crescente papel nas lutas entre sociedade e Estado. No mesmo enfoque, Abu-el-haj (2019) declara que as políticas multiculturais compreendem os âmbitos relacionados à concordância dos grupos culturalmente minoritários, decorrendo disso as grandes controvérsias que pairam em torno da legitimidade de suas demandas. Em consequência, para Walsh (2009) os enfoques multiculturais têm que ser analisados pelo ângulo das tensões sociais formadas pelas minorias étnico-raciais nos contextos urbanos e rurais das sociedades sul-americanas. Igualmente, a autora expressa que o multiculturalismo no movimento dos direitos humanos surgiu com maior intensidade na América Latina nas décadas

de 1960 e 1970, ressaltando o papel das demandas de reconhecimento das identidades culturais e de oportunidades para as diversas minorias: imigrantes, populações indígenas, mulheres.

No que respeita à exclusão e discriminação no Brasil, segundo Bagno (2000) as políticas linguísticas percebidas no país se centram no mito de que a sociedade brasileira só fala português, existindo um esquecimento da situação plurilíngue em algumas regiões deste território multicultural, principalmente no que se refere à existência de línguas autóctones e alóctones que ainda são faladas por algumas comunidades. O fato de o português se constituir no Brasil em uma língua majoritária vem gerando consequências devastadoras, como o genocídio linguístico observado atualmente em algumas regiões. Definitivamente, segundo este mesmo direcionamento, Sousa e Soares (2014) sustentam que as leis são intrinsecamente não inclusivas, e as políticas linguísticas no Brasil são sobretudo um instrumento de exclusão social, principalmente para aqueles que não dominam o Português estabelecido.

Pode-se entender que os processos de extermínio cultural e de imposição de uma cultura hegemônica euro-centralizada na América Latina, e, especialmente, no Brasil, com a *estada* da coroa portuguesa, foi contínua. Para fundamentar o antes exposto, Walsh (2009) expõe que os processos de formação dos Estados-Nação na América-Latina pós-independência não consideraram os aspectos multiétnicos e plurilinguísticos das populações nativas. A primazia dos costumes, sistemas de estados, conjunto de leis, indumentária e até mesmo da língua dos colonizadores sobre as particularidades multiculturais latino-americanas foi estandardizada e imposta de forma violenta e bem estruturada. Pode-se considerar que as relações na esfera política e econômica não conduziram a uma verdadeira decolonialidade do poder. Ressalta-se que outra razão para que os processos de supremacia tenham se fortalecido foi o desconhecimento desenvolvido ao longo da história de definições e conceitos preestabelecidos. Nesse sentido, se apresentará, a seguir, uma síntese de aspectos epistemológicos que é necessário destacar na matriz de critérios.

Tabela 1: Análises de critérios-chave

| FONTE | CRITÉRIO |
|--|---|
| Cabrera (2001); López; Giménez (2001), Fleuri (1999), Walsh (2009), Quijano (2014), Di Caudo, Llanos e Ospina (2016). | <p>Interculturalidade: a interculturalidade não resulta na superioridade de uma cultura em detrimento de outra, mas nas relações multiculturais que se estabelecem, conservando aspectos culturais necessários para seguir a trajetória de cada cultura no decorrer da história e ressignificando aqueles que qualificam a vida da população do contexto local e da comunidade inserida. É reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo, tendo como foco principal a inclusão da pluralidade cultural como eixo transversal nos atuais currículos escolares.</p> <p>É um processo mediante o qual a convivência multicultural torna-se visível, reafirmando a perspectiva de dimensão, intercâmbio e comunicação compreensiva entre diferentes culturas que se reconhecem como diversas entre si, desembocando em um enriquecimento mútuo. A interculturalidade indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, a ênfase na relação intencional entre sujeitos multiculturais e multiétnicos; isto constitui o traço característico da relação intercultural.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Salazar (2009), Mato (2008), Canen e Oliveira (2002), Pansini e Nenevé (2008), Vila (2021).</p> | <p>Educação Multicultural: é um instrumento indispensável para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, enfocando alcançar a paz, a liberdade, a justiça social e o diálogo intercultural. Tem como objetivo o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, a tolerância e a compreensão entre os países, grupos étnicos e religiosos. Propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos marginalizados. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura. Este é um termo polissêmico que engloba da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas como os questionamentos a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.</p> |
| <p>Hornberger, (2003), Gomes (1984), Da Silva; Borges (2011).</p> | <p>Educação bilíngue e intercultural A educação intercultural bilíngue torna-se o veículo para o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas, grupos minoritários e outras nacionalidades; além disso, fortalece a adequada interação acadêmica entre seus falantes e entre as instituições; esta contribui com a revitalização e o incremento da visibilização de suas línguas. Este tipo de educação forma parte dos direitos humanos linguísticos nos níveis individuais e coletivos; implica a nível individual que toda pessoa pode ter uma identificação positiva aceita e respeitada por ela e pelos outros. Inclui também ter a garantia de ser representado nos assuntos políticos do estado, e a concessão de autonomia para gerenciar assuntos internos ao grupo. Ocupa lugar de destaque entre o direito de preservar e usar uma língua para fins administrativos, legais e outros, o direito de usar e cultivar a sua linguagem nas escolas e o direito de exigir dos órgãos públicos que imprimam textos em línguas minoritárias. O ensino e a aprendizagem nas e das línguas nos espaços escolares constituem uma possibilidade de reflexão e de intervenção em suas dinâmicas, quebrando preconceitos e promovendo novos sentidos e equilíbrios entre as distintas comunidades linguísticas.</p> |

Fonte: Elaboração dos autores

Tanto a multiculturalidade quanto a interculturalidade referem-se aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Di Caudo *et al.* (2016) expressam que se observam certas diferenças no modo de conceber a relação entre as diferentes culturas, particularmente na prática educativa; esta refere-se à intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto, mas a interculturalidade é fortalecida com os processos de políticas e interação transversal, onde o educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa.

Segundo o analisado no Equador e Brasil, o estado deveria fornecer meios para uma educação escolar bilíngue, intercultural, inclusiva e transversal; valorizando a língua materna, recuperando suas memórias históricas, suas diversidades socioculturais e reafirmando assim as identidades indígenas através de currículos e materiais didáticos específicos. No que diz respeito à educação superior intercultural, há que se considerar as peculiaridades e características identitárias, tomando como fundamento o respeito aos direitos das comunidades indígenas, desmistificando estereótipo e estigmas que limitam a inter-relação e o desenvolvimento dos diferentes grupos minoritários; para

isto, é prioritário destacar a importância de um currículo diferenciado, específico e multilingüístico, que seja construído com a participação dos universitários indígenas, das famílias, das comunidades, dos especialistas e dos gestores educativos.

Pode-se evidenciar que ainda existem problemas para a execução de políticas públicas nas diferentes comunidades indígenas. Segundo Quijano (2014), em comunidades indígenas e afrodescendentes de países como Brasil e Equador poucas são as políticas que tratam de gerar processos socioeducativos e interculturais eficientes, que, a partir do reconhecimento da sabedoria ancestral contribuam com conteúdo transversal e multilíngue, direcionado a integrar a cosmovisão e a opinião dos grupos, as etnias, as diversidades de gênero e culturais. É necessário que a educação intercultural bilíngue seja o veículo para o desenvolvimento linguístico com base na diversidade das línguas indígenas, grupos minoritários e outras nacionalidades; fortalecendo a adequada interação de ensino-aprendizagem entre seus integrantes e as instituições. Esta contribui, assim, com a revitalização e incremento de suas línguas; torna-se um vínculo para o desenvolvimento da alfabetização em línguas ancestrais e para a melhor aprendizagem de crianças e adultos de língua vernácula.

4.2. Políticas especializadas na educação multicultural e linguística para a inclusão social dos povos indígenas na educação superior no Brasil - Equador

Nesta parte do trabalho se analisam os processos de gestão e as políticas educacionais e linguísticas para os povos indígenas no que respeita à educação superior no Brasil e no Equador. Se estudamos os territórios brasileiros e equatorianos pode-se entender que são países pluriculturais e multilingüísticos; o Brasil possui uma grande diversidade linguística, no entanto, historicamente, não é amplamente reconhecida e legitimada pelas instituições de poder e pelas políticas públicas. Para entender de forma clara como a educação superior inclusiva para os povos indígenas se vem desenvolvendo, é interessante conhecer os processos sócio-históricos e políticos. Segundo De Paula (2015), o Brasil abriga em seu território um número considerável de línguas indígenas, que vivenciam diferentes situações sociolinguísticas. É evidente que existem povos que mantêm suas línguas originárias; também há um crescente número de povos bilíngues em que a língua indígena vai sendo deslocada pela presença da língua portuguesa. Igualmente, aumenta o número de comunidades indígenas que só falam o Português, e, portanto, monolíngues em língua portuguesa. Na mesma direção, Seki (1999) expressa que, no Brasil, as línguas indígenas encontram-se sob várias pressões, sofrendo o impacto da crescente língua majoritária (Português). Também é evidente o contato com a população que tem como língua principal o Português brasileiro. Tudo isto dá origem a **sérios** problemas para a conservação das línguas nativas e para a conservação de suas tradições ancestrais. Levando em conta o mesmo contexto, Rodrigues (2005) expõe que no Brasil 75% das línguas indígenas desapareceram desde o ano de 1500. Sobre isso, vale a pena sublinhar que, apesar da perda linguística desde a chegada dos europeus no Brasil, ainda há grande diversidade linguística em relação a vários aspectos gramaticais.

De acordo com o levantamento realizado por este trabalho, no Brasil observam-se a nível nacional ações de planejamento, unificação e imposição da língua portuguesa; segundo Oliveira (2013), esse processo começou na época da colonização, quando José de Anchieta publicou em 1595 *A Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil* que, posteriormente, ficou conhecida como língua geral e era usada pelos colonizadores e a população colonizada. Logo, surge o primeiro planejamento linguístico, em 1758, quando o primeiro-ministro de Portugal proíbe o uso da língua geral e instaura o português como língua nacional e oficial. Anos depois, evidenciam-se políticas hegemônicas impostas que atentam contra a diversidade linguística; para De Paula (2015), surge a Campanha da Nacionalização do Ensino (1937-1945), que foi uma política aplicada à diversidade linguística do Brasil, tendo como principal objetivo evitar que cidadãos brasileiros pudessem viver suas vidas em outras línguas que não fossem o português, ou mesmo, evitar que fossem apenas bilíngues.

Analisando o mesmo pensamento produtor de exclusão, Sousa e Soares (2014) expressam que uma política linguística percebida em nossa sociedade é a de que o brasileiro fala português, principalmente no que se refere à invisibilização da existência de línguas autóctones e vernáculas que ainda são faladas por algumas comunidades. Fica claro que o português, ao se constituir no Brasil em uma língua majoritária implementada desde o período da colonização, vem trazendo problemas como o desaparecimento da multiculturalidade linguística.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um exemplo de um novo paradigma que se assenta no multilinguismo e na manutenção e fortalecimento das línguas minoritárias. Para Oliveira (2013), é evidente que as leis educativas que surgiram em anos anteriores, como as de 1824, por exemplo, ignoravam as comunidades indígenas e respectivamente suas línguas. Por outro lado, Molina (2018) explica que, no Brasil, anos depois se podem observar avanços em políticas linguísticas como a lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) em seus artigos 78 e 79 que tratam da educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado em 1998, que tem como objetivo auxiliar na discussão sobre a política educacional indígena. A partir de então tem se evidenciado a evolução de uma série de critérios que buscam fortalecer as políticas que integrem de maneira inclusiva e integral os povos indígenas em todos os níveis do processo de ensino-aprendizagem, considerando sua cosmovisão e diversidade linguística.

A inclusão indígena continua a colocar-se; em sua emergência, países plurinacionais e interculturais como o Equador iniciam a construção de um discurso inclusivo. Estes esforços se acompanharam de novas políticas públicas, para integrar os estudantes indígenas nas instituições de nível superior. Para Di Caudo *et al.* (2016), tudo isto se fortalece desde a década de 1980 com o desenvolvimento dos movimentos sociais e indígenas, assim, a diferença cultural entrou em um novo campo em que as políticas de educação devem reconhecer os povos indígenas como parte dos estados nacionais. Igualmente, Di Caudo (2014) informa que outro evento importante para a

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

educação inclusiva para os grupos étnicos surge na década de 1990, com a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU em 2007. E logo, em 2008, tem lugar outra data importante: foi realizada, em Cartagena (Colômbia), a Conferência Regional sobre Educação Superior, na qual se recomenda e se aceita, de maneira unânime e integral, iniciar os processos da interculturalidade na Educação Superior; entendida como a inclusão de saberes e modos de produção de conhecimento, de formas de aprender, de línguas, de culturas e da cosmovisão dos povos indígenas e afrodescendentes. Ao mesmo tempo incentivado por todos os movimentos políticos de inclusão educativa, a nível mundial e regional, o Equador, a partir da Constituição de 2008, começou com maior fundamento a reestruturação das políticas linguísticas e de interculturalidade na educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes. Para destacar aspectos relevantes, nesse sentido, apresenta-se, a seguir, uma síntese das políticas linguísticas/interculturais e de inclusão na educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes no Equador e no Brasil.

Tabela 2: Políticas linguísticas e interculturalidade - Brasil/Equador

| FONTE | POLÍTICAS - LEIS | PAÍS |
|---|--|--------|
| David <i>et al.</i> , (2013). | Criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que criou uma rede de escolas para ensinar-lhes as primeiras letras e algum ofício. Sob a gestão da Fundação Nacional do Índio (Funai), a partir de 1967, essa rede transformou-se em rede de escolas bilíngues, com alguns professores indígenas ministrando aulas da língua e tradições indígenas. | Brasil |
| Baniwa (2013), David <i>et al.</i> , (2013). | A Constituição Federal de 1988 deu as garantias para que todo cidadão brasileiro tenha direito, mas com o diferencial do respeito ao seu modo de ser, viver e organizar-se socialmente. Em 1991, surgiu o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. | Brasil |
| De Lacerda (2010), Sousa; Soares (2014), Seki (1999). | Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeite seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários escolares definidos por cada sociedade indígena. Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Em 1999, surge a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) determinando que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades e também autorizou o funcionamento de magistérios indígenas e cursos intervalares nos períodos de férias das escolas indígenas. No início da década de 2000, concluintes do magistério indígena formaram a primeira demanda para o nível superior. Em julho de 2001, foi implantada a primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat). | Brasil |

| | | |
|--|---|---------|
| David <i>et al.</i> , (2013), Sousa e Soares (2014). | Em 2005, surge o primeiro edital do Prolind, numa ação conjunta com Sesu-Secad, com a participação de oito universidades ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. Em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu que o sistema de cotas para estudo em nível superior é constitucional, decisão que cria jurisprudência e até agora se mantém presente. | Brasil |
| Di Caudo <i>et al.</i> , (2016), Mato (2006). | Na década de 1950, o Instituto Linguístico de Verão ILV (Organização Evangelizadora) iniciou um programa de educação voltado para todos os grupos indígenas do país. A Universidade Católica de Quito e as organizações comunitárias indígenas, em 1978 e em 1984, integram três organismos: o Ministério da Educação, a Secretaria Nacional de Alfabetização e o Centro de Pesquisa em Educação Indígena (Ciei). Em 1986, foi formada a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie), que reúne os povos indígenas da região interandina e da Amazônia, consolidando-se não apenas no campo educacional, mas como proposta política. Em 1988, foi criada a Direção Nacional de Educação Intercultural e Bilingue (Dineib), que fazia parte da estrutura do governo, e foi produzido o Modelo do Sistema de Educação Intercultural Bilingue (Moseib) e surgiram experiências de educação comunitária. | Equador |
| Vélez (2008), Krainer <i>et al.</i> , (2017) | A Convenção 169 (OIT, 1989), ratificada por 15 países da região, favoreceu o avanço dos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. No nível sub-regional, os Estados membros da Comunidade Andina (CAN), Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela, assinaram, em 2002, a Carta Andina para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos, instrumento relevante que salvaguarda os direitos dos povos indígenas e populações afrodescendentes. Este indica que “serão adotadas medidas efetivas para que os sistemas educacionais, em todos os níveis e modalidades permitam o acesso inclusivo para os povos indígenas”. A Constituição da República do Equador de 2008 (art. 343) estabelece que o Sistema Nacional de Educação integrará uma abordagem intercultural de acordo com a diversidade cultural, linguística e geográfica do país; (no art. 57.14) menciona-se que o Estado proporcionará o desenvolvimento, fortalecimento e empoderamento do sistema de educação intercultural bilingue, com critérios de qualidade, desde a estimulação precoce até o nível superior. A Lei Orgânica da Educação Superior (Loes), em 2010, e a Lei Orgânica da Educação Intercultural (Loei), em 2011, reiteram a importância da criação de espaços propícios ao diálogo intercultural entre toda a sociedade equatoriana. | Equador |

Fonte: Elaboração dos autores

Na informação sintetizada na tabela 2, evidenciaram-se diferenças de desenvolvimento de políticas educativas e linguísticas entre os dois países, uma vez que o Brasil iniciou suas atividades para fortalecer e integrar a educação intercultural, vinculando os povos indígenas, com anterioridade em comparação ao Equador. Chama atenção que o Equador, sendo um país com alto número de comunidades e representação indígena, tenha começado um pouco tarde no que diz respeito a políticas educativas interculturais e multilinguísticas. Outro aspecto é que as ações e políticas, já

institucionalizadas, iniciam-se no Brasil desde 1910 e se intensificam com a Constituição de 1988. Em ambos os casos, a abordagem da educação intercultural encontra lugar nos diferentes níveis de ensino, sendo o superior onde a sua expansão ocorreu mais tarde.

Analisando os antecedentes no contexto brasileiro, observa-se que a presença dos povos indígenas nas universidades e instituições de ensino superior tem se tornado uma realidade a nível nacional. Como se apontou anteriormente, as políticas públicas inclusivas implementadas nas últimas décadas procuram garantir o acesso e a permanência de representantes dessas comunidades, porém, ainda existem dificuldades. Segundo Paladino (2012), evidencia-se que entre os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas estão a saída das comunidades, a permanência nas cidades, as despesas com aluguel e com alimentação, o afastamento da família, a língua, e o conteúdo de ensino, em que prevalece o português. No que tange ao ensino superior para os povos indígenas no Brasil, vale a pena citar também o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Do Nascimento (2017) declara que sua criação foi em 2005, com o objetivo de apoiar a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão. Outro aspecto importante deste programa é promover o estudo e a valorização das línguas maternas, das tradições culturais e a gestão sustentável dos territórios indígenas.

Em 2012, com a motivação do surgimento de novas políticas inclusivas a nível internacional e nacional e com o apoio de movimentos sociais e partidos políticos, surgem atuações como as ações afirmativas para indígenas nas universidades brasileiras. Segundo Baniwa (2013) e Paladino (2012), com a Lei Nº 12.711, de 2012, especificamente no artigo 3, estabelece-se que, em cada instituição federal de educação superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas, numa quantia no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

No Equador, seguindo os antecedentes históricos, nas décadas de 80 e 90 surgiram decretos e políticas educativas, dentre elas o artigo 27 da constituição de 1983, o qual expressa que os sistemas educacionais em áreas predominantemente indígenas devem usar o Kichwa ou a respectiva língua da comunidade como principal língua de ensino e o espanhol como língua de relação intercultural. Ressalta-se que, após 1988, surge a Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue (Dineib), a qual seria responsável por organizar e administrar escolas em áreas onde mais da metade da população era indígena. Na sequência, com a Constituição equatoriana de 2008 são evidentes os avanços que formam parte dos resultados das lutas dos diferentes grupos indígenas e da sociedade civil. Vale a pena sublinhar o artigo 57, parágrafo 14, onde se expressa que se deve desenvolver, fortalecer e aprimorar o sistema de educação intercultural bilíngue, com critérios de qualidade, desde a estimulação precoce até o nível superior, de acordo com a diversidade cultural, em consonância com suas metodologias de ensino e aprendizagem específicas.

Observa-se, também no Equador, a criação da Lei Orgânica da Educação Superior (LOES) no ano de 2010. Esta expõe sérias mudanças e avanços desde o ponto de vista legal, no entanto, evidenciam-se limitações no que corresponde à aplicabilidade e efetividade da educação intercultural no ensino superior equatoriano. Sobre o analisado anteriormente, Altamirano (2021) indica que as universidades no Equador parecem liquidar suas dívidas com a interculturalidade somente com a existência das políticas internas e processos burocráticos que não se concretizam. É evidente que ainda não se garantem os espaços de aprendizagens que permitam aos estudantes desenvolver e reforçar atitudes interculturais. Em suma, é necessário promover uma educação mais justa e inclusiva fundamentada na diversidade cultural do país. Pode-se concluir que, no Equador, ainda existe uma sociedade que reforça a exclusão e a discriminação contra os grupos minoritários, apesar de o país ter um modelo constitucional de direitos e justiça, com políticas como a LOES e LOEI.

Conclusões

O trabalho toma como foco da análise entender que, se queremos desenvolver uma educação inclusiva intercultural e multilíngue para os povos indígenas e para a população em geral, é importante entender a identidade como um valor e um direito no contexto político global, sendo fundamentada no marco dos direitos de todos aqueles que vivem em um estado e espaço geográfico. Para isso, é preciso consolidar as diferentes formas de representar e trabalhar a diversidade sociocultural a partir de teorias materializadas em políticas, como a interculturalidade, em todos os níveis dos espaços socioeducativos. Outro aspecto que limita a harmonia e a inclusão são os estereótipos socioculturais existentes, especialmente em países da América do Sul, responsáveis por criar estigmas identitários em determinados grupos sociais. Destaca-se que, ao mesmo tempo, surgem forças centrífugas que exigem inclusão social e educativa. Sublinha-se que as reivindicações históricas por uma educação a partir das visões de mundo e epistemologias nas quais estão inseridos os direitos dos povos indígenas, dos afrodescendentes e dos grupos minoritários estão cada dia mais presentes.

Para que seja posta em prática, a interculturalidade deve ser abordada a partir da perspectiva dos diferentes atores sociais, professores, pais e mães de famílias, e grupos minoritários a fim de monitorar e compreender as desigualdades que afetam as políticas de diversidade e os direitos legítimos dos grupos que historicamente foram subjugados. As políticas de educação na América Latina, desde décadas passadas até o momento, são oficializadas e direcionadas para excluir os povos indígenas e afrodescendentes. Isso tem interdito completamente o seu acesso aos espaços sociais por gerações. Atualmente, algumas políticas de estado e os diferentes movimentos sociais estão tratando de reivindicar a extinção desta discriminação, mas existe ainda uma inclusão limitada.

No Brasil, observam-se avanços importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, a qual se destaca como o fundamento para a educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas. Com isso, torna-se referência curricular nacional para as escolas indígenas; mas é importante mostrar que, ainda, a política linguística percebida em nossa sociedade é de uma

sociedade monolíngue, não levando em conta a existência de línguas autóctones e vernáculas que ainda são faladas por algumas comunidades. Fica claro que o português, ao se constituir no Brasil como uma língua majoritária e hegemônica, tendo sido implementada desde o período colonial, faz com que ainda se evidenciem problemas como o desaparecimento da multiculturalidade linguística.

Como conclusão geral da situação da educação intercultural brasileira, historicamente podem-se observar avanços na educação superior para os povos indígenas, seja em políticas e em ações afirmativas, seja com o aumento de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior. É importante lembrar o critério de Paladino (2012): ele expõe que, no Brasil, a partir de 2011, mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por reserva de vagas, ou pelo acréscimo de pontos no vestibular, e também pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares. Porém, observa-se, ainda, que o número de estudantes indígenas universitários é limitado. Dentre as razões para isso podem-se citar: o acesso desigual aos sistemas convencionais de ensino superior, a pobreza, a distância entre instituições de ensino superior e os locais de residência, e a má qualidade ensino básico. Além disso, estas instituições raramente incorporam os elementos culturais dos povos indígenas e modificações visando bilinguismo ou interculturalidade.

No Equador, ainda é possível observar sérias limitações e ineficiências no desenvolvimento da educação intercultural na maioria das instituições de educação superior, mesmo com a Constituição de 2008, que estabelece que o Sistema Nacional de Educação integrará uma abordagem intercultural de acordo com a diversidade cultural, linguística e geográfica do país, bem como o respeito aos direitos das comunidades, povos e nacionalidades. Na Constituição equatoriana também se menciona que o Estado proporciona o desenvolvimento, fortalecimento e empoderamento do sistema de educação intercultural bilíngue, com critérios de qualidade, desde a infância até o nível superior. Porém, observam-se problemas de racismo, exclusão dos grupos étnicos, injustiças e subvalorização do conhecimento das línguas ancestrais e a falta de identidade linguística por parte da população mais jovem.

O ponto crítico está na maioria das universidades e institutos convencionais equatorianos. Nestas instituições não há interesse e conhecimento para aplicar de forma eficiente e inclusiva as cotas e todos os programas interculturais estabelecidos pelas leis de educação superior. Na maioria dos casos, todos os estudantes indígenas são integrados de forma igual, sem que sejam aplicados os programas de inclusão impostos pelas políticas nacionais. Nesse processo evidenciam-se: o racismo, a indiferença e falsas exigências. Podem-se ressaltar, de forma geral, limitações no que corresponde à aplicabilidade da educação intercultural, tornada clara pelo limitado número de especialistas em educação intercultural e de professores universitários indígenas.

Ambos os países, Brasil e Equador, possuem como estratégia de implementação de programas e políticas, ações que costumam se concentrar na concessão de bolsas de estudo e/ou na reserva de cotas para indígenas ou afrodescendentes em algumas universidades, ministérios e outras agências

governamentais. Iniciativas desse tipo são escassas frente à magnitude do problema, e também são insuficientes para efetivar o acesso das comunidades historicamente excluídas ao ensino superior. Observa-se que em países como Equador há posições conflitantes sobre a conveniência de aplicar categorias étnicas e/ou raciais na aplicação de bolsas ou cotas e, mesmo, na produção de estatísticas demográficas. Diante disso, é evidente que ainda há muito o que se fazer no que tange às políticas linguísticas, tanto no Brasil quanto no Equador.

Referências

- ABU-EL-HAJ, Mônica Farias. *Multiculturalismo e educação multicultural: O debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana*. Educ. Form., v. 4, n. 10, pp. 195-213, 2019.
- ALTAMIRANO, Andrés Sebastián Cevallos. *El derecho a la educación universitaria para indígenas: una entelequia en el Ecuador*. Research gate, pp.1-10, 2021.
- ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SANCHES, Miquelly Pastana Tito; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. *Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior*. Dialogia, n. 31, pp. 133-43, 2019.
- BANIWA, Gersem. *Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano, v. 34, pp. 18-21, 2013.
- BASSANI, Indaiá de Santana. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015.
- BAGNO, M. *Português no Brasil: herança colonial e diglossia*. Revista da FAEEBA. v, 10, pp. 37-47, 2001.
- CABRERA, A. *Educación intercultural, atención educativa a la diversidad cultural en el marco LOGSE*. In: LLORENTE, T. et al. (org.) *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Madri: Grupo Editorial Universitario, 2001, pp. 169-89.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. (2002). *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Set/dez, pp. 61-74.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação*. 9. ed. rev. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3)*. Santiago: Cepal, 2017.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. (LC/CDS.2/3). Santiago: Cepal, 2018.
- CEPAL. *Los pueblos indígenas en América Latina*. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos (LC/L.3902). Santiago: CEPAL, 2014.
- CORBETTA, S. *Las Relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006)*, *Athenea Digital*, v. 18, n. 2, Barcelona. En Prensa, 2018.

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

DA SILVA, M. DO S. P.; BORGES, M. V. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e pesquisa*, v. 39, pp. 111-125, 2013.

DE LACERDA PEIXOTO, Maria do Carmo. *Inclusão social na educação superior*. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2010.

DI CAUDO, María Verónica. Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el Nivel Superior. Prácticas, políticas y discursos. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, pp. 13-15, 2014.

DI CAUDO, María Verónica; LLANOS ERAZO, Daniel; OSPINA-ALVARADO, María Camila. *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2016.

DE PAULA, Aldir Santos. Educação escolar indígena e política linguística. *Revista do Gelne*, v. 17, n. 1/2, pp. 113-129, 2015.

DO NASCIMENTO, Rita Gomes. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 20, n. 20, pp. 49-76, 2017.

GIRALDIN, O. Acesso ao ensino superior: autonomias indígenas? In: I REA / X ABANNE, 2007, Aracaju-SE. *Anais....* Aracaju-SE, 2007. CD-ROM.

GOMES DE MATOS, Francisco. *A plea for a language rights declaration*. Marburg Germany: FIPLV World Newsletter, 1984.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1963.

HABOUD, M. *et al.* Linguistic human rights and language revitalization in Latin America and the Caribbean. En Coronel-MOLINA, S.; McCARTY, T. (ed.), *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas*, pp. 146-162, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOFFMANN, W. P.; LOSS, R. A.; GUEDES, S. F. Políticas linguísticas indígenas no Brasil: uma breve revisão. *Revista Iniciação & Formação Docente*, Uberaba, MG, v. 8, n. 2, 2021

HORNBERGER, Nancy H. La Educación Bilingüe Intercultural, la Escrituralidad, y los, Derechos Humanos Lingüísticos. *Polifonia*, v. 6, n. 6, p. 71, 2003.

KRAINER, Anita *et al.* Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, v. 46, n. 184, pp. 55-76, 2017.

LOPES, E. T. *Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafio*. São Cristóvão – SE, 2012. Tese (Núcleo de pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Sergipe.

- LOPES, E. T.; COSTA, E. V.; MOL, G. S. Educação em Ciências e ensino de Química: perspectivas para a pesca com o timbó na voz de alunos de uma escola indígena brasileira. *Revista Fórum Identidades*. Ano VIII, v. 16, n. 16, jul./dez., 2014.
- LÓPEZ, Luis Enrique ; GIMÉNEZ, Carlos. *Educación intercultural, Cuadernos pedagógicos No. 5*. Guatemala: Ministerio de Educación, 2001.
- MATO, Daniel. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.
- MARTINS, Ernesto Candeias. Educação e diversidade cultural na realidade multidimensional: controvérsia da inter e multiculturalidade. *Revista Intersaberes-UNINTER*, v. 15, n. 35, pp. 1-13, 2020.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ecuador: Ediciones del signo, 2010.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada [online]*, v. 52, n.2, pp. 409-433, 2013.
- OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago de Chile: ONU, 2017.
- PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 3, pp. 175-195, 2012.
- PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 1, pp. 31-48, 2008.
- PARONYAN, H.; CUENCA, M. Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Revista Transformación*, ISSN: 2077-2955, 2018.
- PEDROZA FLORES, René; VILLALOBOS MONROY, Guadalupe. *Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú*. Buenos Aires: Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*. Clacso, 2014.
- RIBEIRO Joyce O. S.; DE BRÍCIO Vilma N.; María Vitória Carrera FERNÁNDEZ (org.). *Identidades: sujeitos e espaços outros [recurso eletrônico]* / - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- RODRIGUES, Aryon D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência & Cultura, Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, n. 2, pp. 35-38. 2005.
- SALAZAR, M. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos, Enfoque teórico*; Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José: C. R. IIDH, 2009.
- SÁNCHEZ, C. *Políticas Lingüísticas del Ecuador en relación con el idioma Kichwa*. Universidad Nacional de

Políticas linguísticas e interculturalidade na educação universitária para os povos indígenas: o caso Equador-Brasil

Rosario Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Postgrado, 2017.

SEKI, Lucy. A lingüística indígena no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, pp. 257-290, 1999.

SILVA, Lucia; MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 17, 2004.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista de Letras* – v. 1, n. 33, pp. 102-112, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496>.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. *In: Reunião Brasileira de Antropologia*, 26, 2008, Porto Seguro, Bahia. Anais... Porto Seguro, Bahia, 2008. CD-ROM.

VÉLEZ, Catalina. Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista educación y pedagogía*, n. 52, pp. 103-112, 2008.

VILA, Anil. Multiculturalismo: a educação no século XXI. *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié*, v. 1, n. 2, pp. 5-18, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In: Congresso da Association pour la Recherche Inter-Culturelle*, 12., 2009, Florianópolis: UFSC, 2009, pp. 1-23.

ZOLIN-VESZ, Fernando; NOGUEIRA, Viviane Braz. Índio raiz versus índio nutella: estigmas e marcas identitárias sobre estudantes indígenas de uma universidade pública no Brasil. *In: RIBEIRO, Joyce O.S.; BRÍCIO, Vilma N. de; FERNÁNDEZ, María Vitória Carrera (org.) Identidades: sujeitos e espaços outros*. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, pp. 135-142.

UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS IMIGRANTES DE UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A LINGUISTIC-DISCURSIVE ANALYSIS OF THE REPRESENTATIONS OF IMMIGRANT STUDENTS IN A PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE COURSE

Naira Gomes Lamarão¹

RESUMO

Os deslocamentos humanos provocados por crises econômicas, sociais e humanitárias nunca foram tão intensos quanto agora. A compreensão desse cenário mundial de globalização, transformações econômicas, sociais e políticas têm ganhado espaço privilegiado no campo das Ciências Sociais. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as representações de alunos imigrantes venezuelanos de um curso de Português como Língua Adicional acerca do processo de imigração. Os dados foram coletados nas aulas de Produção textual sobre o gênero charge, com o tema imigração. Como aporte teórico utilizamos a Análise Crítica do Discurso empreendida por Chouliaraki e Fairclough (1999) e a perspectiva do Realismo Crítico desenvolvida por Bhaskar (1989). Os dados revelam que as representações produzidas por esses alunos sobre a imigração relacionam-se com as práticas sociais e discursivas, muitas vezes negativas e pejorativas, (re)produzidas pela sociedade sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVES: Imigrantes. Representações. Charge. Discurso.

ABSTRACT

The human displacements caused by economic, social and humanitarian crises have never been as intense as they are now. The understanding of this global scenario of globalization, economic, social and political transformations has gained a privileged space in the field of Social Sciences. Thus, this article aims to analyze the representations of Venezuelan immigrant students from a Portuguese as an Additional Language course about the immigration process. Data were collected in textual production classes on the cartoon genre, with the theme of immigration. As a theoretical support we use the Critical Discourse Analysis undertaken by Chouliaraki and Fairclough (1999) and the Critical Realism perspective developed by Bhaskar (1989). The data reveal that the representations produced by these students about immigration are related to social and discursive practices, often negative and pejorative, (re)produced by society on the subject.

KEYWORDS: Immigrants. Representations. Cartoon. Speech.

Introdução

A imigração, hoje, é uma pauta global presente na agenda de diversos campos de estudos das Ciências Sociais. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso Crítica (ADC), disciplina dedicada a investigar como os usos linguísticos estão relacionados a processos sociais e culturais mais amplos, busca estabelecer um quadro analítico para mapear as relações de poder e os recursos linguísticos

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nairalamarao@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1627-6963>.

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

utilizados por indivíduos ou grupos sociais. Para a ADC, o discurso é compreendido com uma forma de prática social e um modo de agir na sociedade (Resende; Ramalho, 2004), nesse sentido, através dos discursos se constituem estruturas sociais, e estes variam de acordo com os domínios sociais em que são gerados.

Para Fairclough (2012), ADC é muito mais que um método, é uma perspectiva teórica sobre a língua, que permite análises linguísticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social. Apresenta uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, engajando-se a elas de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Isso possibilita suscitar abordagens teóricas e metodológicas que perpassam as fronteiras de várias teorias e métodos.

O pluralismo metodológico nos estudos em ADC permite ao pesquisador fazer escolhas que contribuam para a instrumentalização de uma análise mais crítica sobre questões que envolvam desigualdades sociais, injustiças, relações de dominação e poder, além de visibilizar aquelas pessoas em situação de vulnerabilidade social (Gomes; Vieira, 2020), como é o caso da maioria dos imigrantes, deslocados forçados e pessoas em situação de refúgio.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as representações de alunos imigrantes venezuelanos, de um curso de Português como Língua Adicional, acerca da imigração. O estudo revela como as representações dos alunos sobre o tema imigração se constituem e são constituídas a partir das práticas sociais e discursivas que circulam na sociedade.

Os dados analisados foram coletados em um curso de extensão de Português como Língua Adicional (PLA)², ofertado pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), em uma aula de Produção textual sobre o gênero charge, com o tema imigração. O curso faz parte de uma política de acolhimento aos imigrantes venezuelanos por parte da instituição, que oferta cursos de línguas e promove outras atividades voltadas para esse público. Para a análise, utilizamos a base teórica e metodológica da Análise Crítica do Discurso de Chouliaraki e Fairclough (1999) e o Realismo Crítico de Roy Bhaskar (1989).

Este artigo está dividido em seis partes. Na primeira, contextualizamos a crise política, econômica e social na Venezuela que deu origem à intensificação do fluxo migratório. Na segunda, explanamos sobre a abordagem do Realismo Crítico. Na terceira parte levantamos os principais conceitos da Análise Crítica do Discurso. Na quarta, apresentamos o percurso metodológico. Na quinta, expomos o resultado da análise dos dados e, por fim, na sexta parte apresentamos as considerações finais.

1. A crise venezuelana e o fluxo migratório

A Venezuela é um país latino-americano fronteiro com o Mar do Caribe, a Colômbia, o Brasil e a Guiana Inglesa. Está situado em um território que abriga uma das maiores reservas petrolíferas do mundo, sendo o petróleo, historicamente, utilizado pelos governantes como o foco das políticas econômicas.

² Em consonância com Miranda e Lopez (2019), o conceito de Português com o Língua Adicional é uma opção política que enfatiza a aquisição de uma nova língua, não desvalorizando, nem preterindo as demais que o falante já fala, inclusive sua língua materna.

Por décadas, a política econômica voltada para a exportação de petróleo obteve êxito. Somente no período de 2004 a 2015 o país arrecadou 750 bilhões de dólares com a venda de petróleo, que se reverteram na importação de bens de consumo e no financiamento de programas sociais na área da saúde e educação. Com isso, a Venezuela, nos primeiros dez anos do governo chavista³, chegou a ser o país com menos desigualdade social e o menor índice de desemprego da América Latina. No entanto, não houve investimentos no setor agrícola e na indústria, o que tornava o país cada vez mais dependente da importação de produtos estrangeiros.

No contexto da crise venezuelana é imprescindível destacar a sua relação com os Estados Unidos. A Venezuela prega os princípios bolivarianos anti-imperialistas, e se opõe ao modelo capitalista adotado pelos Estados Unidos. Os Estados Unidos, por sua vez, são contrários ao governo socialista venezuelano. Contudo, essas divergências políticas e ideológicas não impediram que as duas nações fossem parceiras comerciais durante décadas. Os Estados Unidos eram o maior importador do petróleo venezuelano, isso fazia com que a economia da Venezuela fosse altamente dependente das divisas americanas para custear a importação de seus bens de consumo. Com a morte de Hugo Chávez, em 2013, o país passou a enfrentar uma crise política e um aumento da oposição internacional. As divergências com os Estados Unidos se acirraram e o país começou a aplicar fortes sanções econômicas à Venezuela.

Em 2014, já no governo de Nicolás Maduro, sucessor de Hugo Chávez, o preço do petróleo começou a cair gradativamente e uma crise do petróleo balançou o mercado internacional. Como quase 96% das receitas da Venezuela vinham do petróleo, o impacto foi avassalador. Além disso, as sanções econômicas impostas pelos Estados Unidos, entre 2013 e 2017, causaram à Venezuela um prejuízo de 350 bilhões de dólares e o fechamento 3 milhões de postos de trabalhos (o que corresponde a 24% da população ativa do país)⁴. Os embargos incluem bloqueios a alimentos, medicamentos e outros produtos.

Em 2019, o líder da oposição e presidente da Assembleia Nacional Juan Guaidó, se autodeclarou presidente interino da Venezuela e foi reconhecido por mais de 50 países, levando a uma escalada da crise. Vale destacar que essa oposição, que coloca chavistas de um lado e opositores do governo de outro, é fortemente marcada pela presença das forças armadas (Carraro; Silva, 2020).

A dependência do petróleo, somada à crise política alimentada pelas disputas de poder e pelo autoritarismo, provocou uma crise sem precedentes e levou o país ao colapso. Em 2018, 5 mil pessoas deixavam a Venezuela por dia, 94% da população vivia na pobreza. Em 2019, 7 milhões de venezuelanos necessitavam de ajuda humanitária. Estima-se que mais de 6 milhões de venezuelanos deixaram o país. Segundo a Agência da ONU para os refugiados (ACNUR), até meados de 2020 o Brasil já havia reconhecido mais de 46 mil venezuelanos como refugiados.

³ Referência ao governo de Hugo Chávez, presidente da Venezuela por 14 anos, eleito por 3 mandatos seguidos (de 1999 a 2013).

⁴ Estudo do Centro Estratégico Latino-Americano de Geopolítica (CELAG). Disponível em: <https://www.celag.org/las-consecuencias-economicas-del-boicot-venezuela/>. Acesso em: 21 set. 2021.

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

A principal porta de entrada dos venezuelanos no Brasil é a cidade de Pacaraima, em Roraima, distante 215 quilômetros da capital Boa Vista. Antes do fechamento da fronteira, em março de 2020, devido à pandemia da Covid-19, dados da Operação Acolhida⁵, coordenada pelas forças armadas em Roraima, apontavam que, diariamente, cerca de 500 venezuelanos atravessam a fronteira com destino à Boa Vista. Um total de 15 abrigos já foram construídos e estruturados para receber e acolher essas pessoas. Nesses locais, são oferecidas refeições e atendimentos básicos de saúde aos imigrantes, além de um espaço estruturado (unidades habitacionais) para abrigar os núcleos familiares.

Atualmente, com a flexibilização da fronteira, a entrada de imigrantes aumentou exponencialmente. Hoje, há em torno de 8.000 pessoas abrigadas nos 15 abrigos mencionados, cinco desses são especificamente para indígenas. De 2018 até os dias atuais, cerca de 120 mil venezuelanos já foram interiorizados para outros estados brasileiros.

Os números advindos da imigração expressam as mudanças e demandas, sociais e econômicas do estado. Setores da saúde, educação e a segurança pública são os que mais sentem as consequências da imigração. Os imigrantes, por sua vez, além da situação de vulnerabilidade em que se encontram, precisam lidar com o preconceito relacionado à língua, discriminação e xenofobia, já que a população os culpa pelo aumento da criminalidade e a saturação dos serviços públicos. Esse cenário gera uma gama de discursos e práticas sociais que colidem entre si.

Nesse sentido, Gomes e Vieira (2020) argumentam que identificar os principais acontecimentos de um determinado momento, em seu contexto sócio-histórico político e cultural e analisar como os atores sociais se representam e representam o outro no campo das relações de força e poder, é fundamental para compreendermos como as forças em conflito estão se organizando e como as lutas hegemônicas estão se (des)articulando. Como as relações de poder estão se mantendo ou transformando-se.

Na seção seguinte, faremos algumas considerações acerca do realismo crítico.

2. Realismo crítico: o modelo transformacional da atividade social

A epistemologia do realismo crítico, proposto pelo filósofo Bhaskar (1989,1993), refere-se à ideia de que existe uma realidade exterior, independente das concepções se tenha dela. Isto é, o mundo não deve ser reduzido à nossa experiência acerca dele. A vida social é um sistema aberto constituído de várias dimensões (física, química, biológica, psicológica, social, semiótica) e todas têm suas estruturas distintas, seus mecanismos particulares e poder gerativo, que se articulam, mas não se reduzem (Ramalho; Resende, 2004).

Nesse sentido, o filósofo destaca que a realidade social é estratificada em três domínios: o real, é tudo o que existe, seja natural ou social; o realizável são os eventos que geram efeitos de poder; e o empírico, que é o domínio da experiência que pode ser feita em relação ao real e o realizável.

⁵ A Operação Acolhida tem o objetivo de recepcionar, identificar, triar, imunizar, abrigar e interiorizar imigrantes em situação de vulnerabilidade (desassistidos) decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. A operação é conjunta, interagências e de natureza humanitária.

Além da distinção entre os três níveis da realidade, o realismo crítico destaca que a realidade social possui dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis (Pereira; Barros, 2021). Dessa forma, o fazer científico deve estar comprometido em desvelar esses níveis mais profundos, suas estruturas e mecanismos que operam no mundo, algo que possa servir para transformar a realidade social e promover a emancipação.

Segundo Bhaskar (1989), a transformação social possui um caráter emancipatório e se as estruturas da vida social são construídas, elas também podem ser transformadas. Assim, ele propõe o modelo transformacional da atividade social, no qual há uma relação dialética entre estrutura e ação, essas estruturas são condição e resultado da ação social, com potencial de transformação. No cotejo desse modelo, o sistema posição-prática oferece as condições para que a transformação aconteça. Nele, prática são as práticas sociais, e a posição são os sujeitos posicionados atuando entre a estrutura e ação para promover a transformação dessas estruturas.

No âmbito dos estudos discursivos críticos, sobretudo aqueles voltados para temas contemporâneos e emergentes como a imigração, o realismo crítico apresenta-se como fundamental para interpretarmos essa realidade social e fundamentarmos uma “crítica explanatória” (Bhaskar, 1986; Chouliaraki; Fairclough, 1999) capaz de gerar argumentos críticos para transformação social e a emancipação dos sujeitos em situação de opressão e dominação.

3. Análise Crítica do Discurso: a perspectiva de Chouliaraki e Fairclough (1999)

A proposta teórica metodológica da ACD de Chouliaraki e Fairclough (1999) tem o objetivo de refletir sobre as mudanças sociais contemporâneas, sobre as mudanças globais e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas sociais fixas da vida social. Segundo Resende e Ramalho (2004, p. 192) o ponto de partida dessa proposta “é a concepção da vida social como constituídas de práticas, e da prática como ação habitual da sociedade institucionalizada, traduzida em ação material.”

Para Fairclough (2001), há um movimento do discurso para a prática social, ou seja, se um dado momento a análise concentrou-se no discurso, nesta proposta o foco é a prática social, da qual o discurso é um momento.

As práticas sociais são maneiras habituais em tempo e espaços particulares pelas quais pessoas aplicam recurso - materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo. Dessa forma, as práticas são constituídas no domínio da ação social e interação que produz estruturas, podendo transformá-las. A vida social, portanto, é um sistema aberto. O discurso, por sua vez, é o uso da linguagem como forma de prática social, uma maneira de agir no mundo. Logo, é constitutivo e constituído socialmente. O discurso, como um momento da prática social, internaliza tudo o que acontece nos outros momento das práticas sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Dessa forma, Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam para uma “ontologia social do discurso”, que concebe o discurso como um elemento semiótico das práticas sociais. Ao discutir este conceito, Gomes (2016) afirma que:

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

Dadas às diversas características das práticas sociais, e considerando a vida social como um sistema aberto (portanto não previsto, mas sim contingencial), onde eventos são governados por mecanismos ou procedimentos de poder executados, na maioria das vezes, por sujeitos pré-posicionados política e historicamente, há que se compreender não só que os discursos tem diversos funcionamentos sociais, mas que as mudanças nas práticas discursivas são parte das mudanças também nas práticas sociais, como hastes de uma estrutura dialética. (Gomes, 2016, p. 90)

Nesta abordagem, é importante destacar a noção de semiose, a qual inclui todas as formas de construção de sentido, imagens, linguagem corporal e a própria língua. O papel da semiose nas práticas sociais deve ser estabelecido por meio de análise. Por tanto, a ACD é a análise das relações dialéticas entre semiose (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais.

Nessa relação dialética, Fairclough (2012) apresenta três formas de atuação da semiose. Primeiramente, ela atua como parte da atividade social, atua nas representações e, por fim, a semiose atua no desempenho de posições particulares, as identidades. A semiose como parte da atividade social constitui os gêneros discursivos, que são maneiras diversas de agir, de produzir a vida social semioticamente. A semiose nas representações constitui os discursos, que são várias representações da vida social. A semiose no desempenho das posições particulares dá ênfase aos atores posicionados diferentemente.

Ao considerar os momentos da prática social, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem que a prática social seja composta de discurso (ou semiose), atividade material, relações sociais e fenômeno mental. Esses momentos se entrecruzam entre si, sem se reduzir um ao outro. Nessa concepção, cada prática é constituída por momentos, chamados momentos da prática, e esses momentos são internalizados a outros sem ser redutível a ele. Assim, os momentos de uma prática são articulados, estabelecendo relações mais ou menos permanente, podendo ser transformados quando há recombinações entre os elementos (Resende; Ramalho, 2004). Portanto, o momento discursivo de uma prática é resultado da articulação de recurso simbólicos, tais como gênero, discurso, vozes, articulados com relativa permanência como *momentos* do Momento Discursivo. Logo, a articulação é fonte da atividade discursiva.

Feitas estas considerações acerca da ACD proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e o Realismo Crítico de Roy Bhaskar (1989, 1993), buscando destacar seus principais aspectos e como estes se articulam na medida em que ambos têm objetivos emancipatórios, a seguir discorreremos sobre o percurso metodológico desta investigação.

4. Percurso Metodológico

Os dados aqui analisados foram coletados em uma aula de Produção textual, de um curso de Português como Língua Adicional para imigrantes. O referido curso é ofertado pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), na cidade de Boa Vista, e tem o objetivo de atender a demanda de imigrantes que buscam aprender a Língua Portuguesa, seja para a inserção no mercado de trabalho,

para concorrer uma vaga nas universidades ou para prestar o exame de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS). Sendo assim, o curso busca atender uma demanda de imigrantes que já possui relativa fluência na modalidade oral, mas ainda tem dificuldades na modalidade escrita.

O curso filia-se à perspectiva de ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). É uma abordagem voltada para o viés social, que se preocupa com a integração do cidadão, pois inclui abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento (Grosso, 2010). Portanto, refere-se ao ensino-aprendizagem de português como língua de acolhida em contextos migratórios, como no caso dos refugiados e população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade.

Nesse sentido, nas aulas voltadas para a aprendizagem formal da língua portuguesa, também discutimos questões relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos do nosso contexto, enfatizando o papel dos imigrantes enquanto sujeitos sociais. Assim, em uma aula sobre Produção textual do gênero charge, após apresentarmos e discutirmos o gênero, com suas características, finalidade e importância, solicitamos aos alunos que produzissem uma charge com o tema imigração, obedecendo aos aspectos linguísticos constitutivos desse gênero. Do resultado desta aula, tanto das charges em si, quanto da discussão, emergiram vários significados produzidos por esses alunos a respeito do tema. Selecionamos 2 charges que serão analisadas a seguir, a partir da pergunta: Quais as representações produzidas pelos alunos imigrantes sobre imigração?

5. As representações dos alunos imigrantes sobre imigração

Na abordagem linguístico discursiva da ACD o discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (Fairclough, 2001). O texto, por sua vez, é a materialidade discursiva resultante de práticas sociais, estruturas sociais e eventos que causam mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores. Os textos produzem efeitos sobre as pessoas, efeitos esses determinados pela relação dialética entre texto e contexto social (Magalhaes, 2004).

A charge, enquanto um gênero textual, é composta pela união de elementos multimodais, geralmente, imagem e texto. Ao produzir representações de pessoas, coisas, acontecimentos etc., as charges procuram realçar características, estereótipo, símbolos, utilizando demasiadamente o exagero, tanto através de elementos imagéticos quanto verbais e, geralmente, apresentam figuras de linguagem como metáfora, ironia e hipérbole (Carvalho, 2018). A charge é utilizada como uma ferramenta de crítica, bem como na defesa e divulgação de ideologias, princípios e programas políticos. Esse gênero nasceu como forma de embate e/ou combate político e esse continua sendo o seu principal conteúdo temático.

Segundo Fairclough (2012), os atores sociais posicionados diferentemente veem e representam a vida social de modo distinto. A representação é um processo de construção social das práticas – incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

sociais. Sendo assim, a materialidade linguística discursiva semiótica das charges produzidas pelos alunos imigrantes revela representações negativas, de caráter dominante, como evidenciamos na charge do aluno 1⁶ a seguir:

Figura 1: Charge imigração



Fonte: Aluno 1

Se o discurso internaliza tudo o que acontece nos outros momentos da prática social, nessa charge do aluno, a partir da articulação dos elementos semióticos, é possível compreender como ele experiencia ser um imigrante. Primeiramente, a faixa de boas-vindas com a frase “*Bem-vindo imigrantes*”, faz referência a um discurso de o Brasil ser, tradicionalmente, um país acolhedor, com as fronteiras abertas para quem precisar entrar.

Como bem sabemos, a história do Brasil é marcada pela migração, em momentos e contextos distintos. Um deles se deu no final da década de 40 e início da década de 50, com a chegada dos imigrantes europeus e asiáticos, devido à crise provocada pela 2ª Guerra Mundial. Esse período inaugura um momento importante da política migratória brasileira, marcada não apenas por interesses capitalistas, uma vez que esses imigrantes representavam mão-obra barata para trabalhar no desenvolvimento do campo e na industrialização do Brasil, mas também pela atuação de organizações institucionais que iriam se preocupar com a gestão das questões migratória, tais como direitos, desenvolvimento, educação, da saúde etc.

Esse “imaginário” presente no senso comum de o Brasil ser um país acolhedor, também é endossado pela recém instituída Lei Nº. 13.445, de 24 de maio de 2017⁷, a qual revogou o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80), que quase quatro décadas ditou as regras legais da política migratória do país.

⁶ Para garantir o anonimato dos alunos, vamos identificá-los por números: aluno 1, aluno 2.

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em: 02 set. 2021.

A Lei de Migração representa um grande avanço na garantia de direitos aos imigrantes e refugiados. Em seu Artigo 3º, capítulo XI, preconiza “*acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social*”. Isto é, a lei garante aos estrangeiros que decidirem morar no Brasil os mesmos direitos dos cidadãos brasileiros, determinando tratamento igualitário, adequando-se à Constituição Federal. Isso implica em uma série de adequações em diversos setores da sociedade, para atender as demandas dos imigrantes no Brasil. No entanto, é importante destacar que a existência das leis por si só não garante a efetividade de seu exercício, pois percebemos que muitos desses direitos não se concretizam na prática. Assim, a reformulação das leis serve para mostrar ao mundo que o Brasil “cumpre” com os acordos internacionais e que tem se “empenhado” em tratar bem seus imigrantes.

Dessa forma, apontamos o processo de interdiscursividade presente entre o enunciado “*Bem-vindo imigrantes*” e a prescrição legal relativa aos direitos dos imigrantes no Brasil. Segundo Fairclough (2012), a interdiscursividade está reservada aos textos e as interações, assim, a interdiscursividade de um texto é parte de sua intertextualidade, e esse aspecto é operacionalizado para formar articulações particulares.

Amparado nisso, o enunciado “*novo começo, nova oportunidade de vida*” apresentado dentro de um balão de pensamento, representa um dos momentos da prática social, o fenômeno mental, que está relacionado a crenças, valores e desejos desse sujeito imigrante. Ao se deslocar do seu país de origem, em busca de um lugar seguro e receptivo onde possa construir uma vida melhor, o imigrante traz consigo expectativas, planos e esperança de um recomeço. Migrar é da natureza do homem, desde os primórdios da humanidade o homem migra para sobreviver. Em que pese os contextos e momentos distintos, esse ato é quase sempre acompanhado de conflitos internos, pois a imigração, geralmente, é a única opção desse sujeito.

Todavia, quando o imigrante chega ao destino escolhido, ele passa a questionar o seu “*novo começo, nova oportunidade de vida*”, pois a receptividade da sociedade é, na maioria das vezes, negativa.

É o que representam as mãos com o dedo indicador apontando para o imigrante venezuelano, enquanto ele demonstra uma aparência de acuado, reprimido. Essas mãos simbolizam a sociedade, nem sempre acolhedora e, neste caso, está em uma relação de dominação com o imigrante. Ao operacionalizar as noções de dominação e poder, a partir das discussões de Gramsci (1988, 1955), Fairclough (2012, p. 196) afirma que “as relações de poder no nível da rede de práticas são relações de dominação entre classes, etnias, gêneros sociais etc.”, isto é, as articulações das práticas sociais se dão de modo manter as relações de poder e controle dos grupos subjugados. Portanto, o poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, distribuídas em todos os domínios da vida social (Fairclough, 2001).

Nesse sentido, Dijk (2008, p. 20) destaca que o “controle não se aplica só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos,

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

opiniões, atitudes ideológicas, como também as representações sociais e pessoais”. Assim, o controle da mente é indireto e uma provável e intencional consequência do discurso. Logo, o controle da mente implica em controle indireto da ação.

Se a permanência das articulações entre as redes de práticas é tida como efeito de poder, as tensões pela transformação dessas articulações entre as redes de práticas são vistas como lutas hegemônicas. Para Fairclough (2001, p. 122), hegemonia é “a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento”. Para um grupo se manter em posição hegemônica é preciso estabelecer liderança moral, política e intelectual sobre a vida social, por meio da difusão de uma visão de mundo particular (Resende; Ramalho, 2004). E essa difusão se dá por meio da sociedade civil, onde as classes buscam aliados para a manutenção de suas estruturas. Assim, as lutas hegemônicas podem manter ou romper relações de dominação.

A concepção de hegemonia é inerentemente relacionada à noção de ideologia. Para Fairclough (2001, p. 119), ideologia é “uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos”. Logo, as ideologias estão sempre em disputa. Algumas correntes afirmam que elas são inerentemente negativas, pois servem para favorecer e manter o poder de grupos dominantes.

Portanto, na charge em análise, evidenciamos como o aluno imigrante se percebe nessas instâncias de poder, controle, dominação e hegemonia. Ele é sujeitado devido a sua condição de imigrante, a partir de práticas sociais e discursivas presentes na sociedade dominante. As mãos com os dedos apontados que representam a sociedade, mais especificamente representam a xenofobia, a superlotação dos serviços públicos, o aumento da criminalidade, a mão de obra barata que retira dos moradores locais as vagas de emprego, e até mesmo a língua estrangeira, muitas vezes apontada como uma língua inferior. Dessa forma, como já foi visto, o controle se aplica ao discurso para que essas práticas sociais sejam reiteradas e o sujeito imigrante continue em uma posição de dominado.

Na charge, destacamos ainda, a identidade do imigrante representada pelo léxico *VENEZUELA* escrito no boné, com as cores da bandeira do seu país de origem, utilizada semioticamente como uma forma de reforçar a sua identidade. Segundo Fairclough (2001), o discurso contribui para a constituição ativa de autoidentidade e de identidades coletivas. Para o autor, a questão da identidade pode ser um importante aspecto discursivo de mudança cultural e social.

Na charge do aluno 2, apresentada abaixo, notamos alguns pontos de encontro com a charge do aluno 1. Nela, o Brasil é representado pelo Cristo Redentor (localizado na cidade do Rio de Janeiro), um símbolo nacional reconhecido internacionalmente. Metaforicamente, a imagem do Cristo emite um balão de pensamento com o enunciado “*O Brasil é como coração de mãe, sempre cabe mais um*”, um aforismo comum das práticas linguísticas cotidianas do povo brasileiro. Assim como na charge do aluno um 1, percebemos aqui um processo de interdiscursividade com as políticas públicas estabelecidas em leis sobre a imigração no Brasil.

O coração com destaque em vermelho representa o acolhimento, a receptividade, a humanização do povo brasileiro, o fenômeno mental, crença de que no Brasil se terá uma vida melhor, com mais oportunidades e se encontrará um povo acolhedor.

Figura 2: Charge imigração



Fonte: Aluno 2

Em contraste, a fila de dezenas de imigrantes, de várias nacionalidades caminha em direção a esse Brasil “real”, onde encontram desemprego, dificuldade de continuar os estudos, economia fragilizada e corrupção. Novamente temos aqui uma interdiscursividade com os discursos que circundam sobre a economia do Brasil. Como já mencionamos, a interdiscursividade de um texto é parte de sua intertextualidade.

Segundo Fairclough (2001), a intertextualidade refere-se à construção de textos por meio da articulação de outros textos de modos particulares (que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante) modos que dependem das circunstâncias sociais. Podemos ilustrar essa intertextualidade com as imagens abaixo, de notícias sobre o cenário atual da economia brasileira.

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

Figura 3:



Fonte: Site Correio Brasiliense⁸

Figura 4:



Fonte: Site UOL Economia⁹

O cenário econômico do Brasil já não estava muito favorável antes da pandemia da Covid-19, com a crise sanitária, a situação se agravou ainda mais, sobretudo para a população mais carente e para os imigrantes recém-chegados. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), são 14,8 milhões de desempregados no primeiro semestre de 2021. Nesse contexto de crise, o imigrante se questiona como vai se estabelecer, em que condições esse “coração de mãe” que é o Brasil vai recebê-lo e promover o que está previsto em lei. A literatura sobre migração reconhece que um dos determinantes da emigração é o estado do mercado de trabalho. Nesse sentido, um dos motivos para vinda desses imigrantes foi justamente a crise econômica e o desemprego no seu país de origem, e ao chegarem aqui se deparam com um cenário crítico, com pouca oportunidade, ainda tendo que lidar com todas as questões sociais e culturais que acarreta ser um imigrante.

É importante destacar que durante a aula, na apresentação e discussão das charges, alguns alunos pontuaram a importância de os imigrantes não esperarem somente pela atuação do Estado e das políticas públicas voltadas para a migração. Enfatizaram que eles também são responsáveis pelo

⁸ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/03/4912125-cri-se-empurra-o-brasil-rumo-ao-pior-cenario-um-quadro-de-estagflacao.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

⁹ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/28/cnn-recessao-economica-brasil.htm>. Acesso em: 10 set. 2021.

seu estabelecimento e inserção no mercado de trabalho, assim como na sociedade de modo geral. Com isso, percebemos uma tomada de consciência desses alunos sobre sua condição de imigrantes que desejam ter uma vida melhor. Em sua discussão sobre emancipação e transformação social, Bhaskar (1989) assevera que o processo de emancipação só se efetiva por meio da prática, passando pela transformação dos próprios agentes ou participantes. Contudo, para Fairclough (1989), a consciência é o primeiro passo para o sujeito emancipar-se.

Como vimos nas discussões do realismo crítico e do modelo transformacional da realidade social, o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas um conjunto complexo de processos em constante articulação e modificação. A hegemonia, por sua vez, é um equilíbrio relativamente instável, o que aponta para uma possibilidade de mudança. Assim, Resende e Ramalho (2004) afirmam que uma nova articulação da agência do sujeito (na ação) pode restaurar ou destruir o poder hegemônico vigente (na estrutura). A agência humana é, portanto, o elemento ativo da ação individual.

Essa ação individual é um artifício potencial para a superação das relações assimétricas, desde que seja mediado pela reflexividade crítica. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a reflexividade sugere que toda prática tem um elemento discursivo, não apenas porque toda prática envolve o uso da linguagem, mas também porque as construções discursivas sobre práticas são também parte das práticas. Assim, esses imigrantes enquanto agentes engajados na transformação da realidade, a partir dessa reflexividade, estão conscientes do seu papel na articulação de práticas sociais. Mesmo com as força das estruturas e os mecanismos de dominação impostos a eles, percebemos, através da análise dessas representações, um movimento em direção a autoconstruções reflexivas que podem possibilitar a sua emancipação.

6. Considerações finais

A Análise Crítica do Discurso, na condição de ciência social crítica, traz à luz problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, apontando meios para que se vislumbrem possíveis soluções.

O problema apontado aqui é a condição de sujeição do imigrante. A partir das charges analisadas, foi possível identificar como as práticas sociais e discursivas nas quais os imigrantes estão inseridos refletem nas suas representações sobre o que é ser um imigrante em busca de um recomeço de vida. São muitos os desafios a serem enfrentados, como bem eles pontuam: a discriminação, o desemprego, a dificuldade com a língua, a distância da família. Por outro lado, existe de uma rede de instituições públicas e privadas, além da iniciativa da sociedade civil, de forma individual e coletiva, agindo para que seja garantido a esses imigrantes uma condição de vida digna. A legislação vigente é falha e insuficiente em garantir o direito dos imigrantes, dessa forma, a atuação das organizações civis é fundamental no processo de receptividade e acolhida desses sujeitos. Muito tem sido feito, mas temos muito o que avançar e superar, sobretudo no que diz respeito à percepção que a sociedade tem desses imigrantes. A imigração testa a nossa capacidade de tolerância frente ao que é diferente, de

Uma análise linguístico-discursiva das representações de alunos imigrantes de um curso de Português como Língua Adicional

reconhecer no outro a humanidade. No entanto, não podemos nos perder da ideia de que a experiência humana se fez no migrar.

Discursos xenofóbicos, de cunho separatista, circundam em várias esferas sociais, e são essas práticas discursivas que precisamos combater para que as práticas sociais sejam transformadas. Como enfatiza Bhaskar (1989), se as estruturas da vida social são construídas socialmente, elas também podem ser socialmente transformadas. Isso perpassa por uma tomada de consciência individual e coletiva da sociedade a ser efetivada na prática. Muitos estudos apontam os benefícios que a imigração pode trazer para o país receptor, tais como absorção do capital intelectual e promoção da diversidade linguística e cultural, fontes de desenvolvimento e enriquecimento cultural.

Outrossim, é importante destacar que o fato de esses imigrantes estarem em um curso de língua portuguesa, buscando aprendizagem formal da língua em uma universidade, indica um movimento em direção a um processo de transformação e emancipação, uma vez que neste curso abordamos aprendizagem da língua de uma forma analítica e crítica, promovendo discussões sobre os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem a aprendizagem da língua no contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, Fairclough (2001) afirma que os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criticamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionados.

Por fim, reiteramos que os dados aqui analisados são uma pequena amostra do resultado de uma aula de português como língua adicional, a qual gerou inúmeras charges e discussões profícuas sobre o tema, inviáveis de serem totalmente discutidas e analisadas aqui. Ainda há de se considerar que não há pesquisa ou análise neutra. Em consonância com Resende e Ramalho (2004), sempre partimos de posições teóricas que refletem interesses particulares, as pesquisas e análise são, portanto, parciais, pois há sempre outras perspectivas possíveis para o tratamento do problema.

Referências

BHASKAR, Roy. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986.

BHASKAR, Roy. *The possibility of naturalism*. A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead. Harvester Wheatsheaf. 1989.

BHASKAR, Roy. *Dialectic – the pulse of freedom*. Londres: Verso, 1993.

CHOULIARAKI, Lillie.; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CARARO, Aryane; Souza, Duda Porto de. *Valentes: histórias de pessoas refugiadas no Brasil*. São Paulo: Seguinte, 2020.

CARVALHO, Alaide Angelica. *Análise do Discurso Crítica Multimodal em charges sobre o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff*. 2018. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Central, 2018.

DIJK, Teun Adrianus Van. Discurso e Dominação: uma introdução. DIJK, Teun Adrianus. van. *Discurso e poder*. Judith Hoffnagel, Karina Falkone (org.). São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. New York. Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran. Ferreira de. (2012). Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, v. 25, n. 2, pp. 307-329. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-32>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GOMES, Maria Carmem. A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. *Polifonia*, v. 23, nº 33, pp. 89-109, jan/jun., 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3864>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GOMES, Maria Carmem; VIEIRA, Viviane. “Estudos Discursivos Críticos: análise crítica de problemas sociais discursivamente manifestos”. In: EMEDIATO, Wander.; MACHADO, Ida Lúcia; LARA, Glaucia Muniz. *Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas*. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2020. pp. 173-200.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n 2, pp. 61-67, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em 07 mar. 2021.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp. pp. 113-132, set. 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/293. Acesso em: 14 jun. 2021.

MIRANDA, Yara; LOPEZ, Ana. Paula. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, Luciane Corrêa. et al. (org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial: Belo Horizonte, 2019.

PEREIRA, Jussivania; BARROS, Solange Maria de. Alunos egressos do centro socioeducativo: uma análise linguístico-discursiva. *EDUCAÇÃO UNISINOS (online)*, v. 25, n. 2, pp. 01-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21049/60748509>. Acesso em 20 jun. 2021.

RESENDE, Viviane.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 5, n. 1, pp. 185-208, set. 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307/32. Acesso em: 14 jun. 2021.

MANUTENÇÃO E INTER-RELAÇÃO DE LINGUAGENS: ESCRITA, ORALIDADE E LINGUAGEM NÃO-VERBAL NO CANDOMBLÉ DE CÁCERES - MATO GROSSO

MAINTENANCE AND (INTER)RELATION OF LANGUAGES: WRITTEN, ORAL, AND NON-VERBAL LANGUAGE IN
CANDOMBLÉ OF CÁCERES - MATO GROSSO

*Luiz Felipe Rodrigues da Silva*¹

*Jocineide Macedo Karim*²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar as formas linguísticas de herança africana nas práticas ritualísticas do candomblé de nação *queto*, considerada uma variedade de *iorubá*, em sua relação com a escrita e linguagem não-verbal. Para tanto, utilizamos como *corpus* de análise as letras das cantigas oriundas do ritual da *Sassain*. Neste estudo, analisamos apenas alguns itens do léxico para apontar os aspectos sociais e culturais dessa produção linguística em seu uso real, que acompanha o uso da escrita e linguagem não-verbal como marcador de identidade africanizada. Com o embasamento teórico da Sociolinguística e coleta de dados pautada na etnografia, explicamos através das relações sociais os fenômenos linguísticos, principalmente os ligados à manutenção e à resistência, nesse espaço religioso, que resiste desde o período colonial no Brasil como herança africana que sofreu todo tipo de supressão cultural e preconceitos, mas ainda busca a criação de uma África simbólica (Evaristo, 2012), adaptando-se para a manutenção de sua cultura e resistindo até hoje, principalmente apoiada nas religiões de matriz africana, que conservam essas práticas ancestrais através da língua, da culinária, das crenças e paramentas.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Candomblé. *Sassain*. Religião.

ABSTRACT

Ketu nation, which is considered a variety of *Yoruba*, in its relation to writing and non-verbal language. To this end, we use as the *corpus* of analysis the lyrics of the songs originating from the *Sassain* ritual; however, in this study, we analyze only some lexical items to highlight the social and cultural aspects of this linguistic production in its real use, which accompanies the use of writing and non-verbal language as a marker of Africanized identity. With the theoretical foundation of Sociolinguistics and data collection based on ethnography, we explain the linguistic phenomena through social relations, mainly those related to maintenance and resistance, in this religious space that has endured since the colonial period in Brazil as an African heritage that suffered all kinds of cultural suppression and prejudices but still seeks the creation of a symbolic Africa (Evaristo, 2012), adapting to maintain its culture and resisting until today, mainly supported by African-based religions, which preserve these ancestral practices through language, cuisine, beliefs, and attire.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Candomblé. *Sassain*. Religion.

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), luiz.felipe3@unemat.br. <https://orcid.org/0009-0009-0614-4025>.

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), jocineide.karim1@unemat.br. <https://orcid.org/0000-0003-3373-4476>.

1. Introdução

O candomblé é uma religião que valoriza o conhecimento adquirido através da oralidade e o aprendizado através de uma hierarquia que é estabelecida do membro mais velho ao mais novo, criando uma rede de transmissão de conhecimento que parte, inicialmente, da linguagem oral e depois da prática, porém, atualmente contam com materiais escritos, como apostilas que servem para facilitar o aprendizado dos novos integrantes da comunidade.

Sobre esse aspecto, trazemos as seguintes considerações:

É importante ressaltar que o fato de uma religião ser tradicionalmente oral, não quer dizer que não haja livros e escritos, e sim, que não existe a obrigatoriedade de seguir/consultar um livro sagrado, uma vez que a tradição é transmitida de indivíduo para indivíduo. O fiel é o principal responsável por conhecer e manter as tradições, através dos mitos que são contados, da prática de rituais e a todo o tempo, a transmissão do saber oral (Silva, 2017. p. 7).

Com base nessa ressalva, pretende-se explicitar a relação da escrita e a oralidade no candomblé, levando em conta também as condições não verbais que abarcam a ritualística do terreiro em análise. Tendemos a observar e descrever a manutenção das línguas que, no espaço específico, tornam-se indispensáveis para a execução dos rituais que caracterizam a religião, mantendo-a viva através de rezas e cânticos repassados, inicialmente, através da oralidade, desde o início da diáspora africana no Brasil.

Pautando-se no espaço que se faz objeto dessa pesquisa, os *ilês*³ possuem grande responsabilidade para a conservação de registros de diferentes línguas africanas de tronco *iorubá*, *banto* e *fon* no Brasil, que apesar de já modificadas, devido ao contato com a língua portuguesa, ganha caráter de língua ritual através de ritos e cerimônias, que perpetuam a identidade africanizada dos praticantes. Esse espaço pulsa ancestralidade, a qual mantêm viva uma identidade linguística de resistência, a valorizar a africanidade e sua cultura, acreditando que por meio das cantigas do ritual *Sassain* é possível se aproximar de seus *Orixás*, e assim consagrar as folhas em uma bacia de água a produzir um banho capaz de trazer limpeza espiritual, prosperidade e/ou saúde.

Sob a luz teórica da Sociolinguística, tomamos, neste contexto, a casa de candomblé como um espaço social onde se apresentam particularidades linguísticas afrodescendentes intermediadas pelas danças, ritmos, instrumentos, vestes, fatores que, em conjunto, formam um complexo de atitudes de identidade linguística e extralinguística. A coleta de dados deu-se pelos princípios da Etnografia na perspectiva do Observador Participante das práticas ritualísticas e pela seleção dos cânticos presentes em material escrito elaborado pelo dirigente do *Ilê Axé Oxum Ayo Mimo, Babalorixá Cleiber ty Oxum*⁴, para a cerimônia de reza as folhas (*Sassain*) nas quais selecionamos léxicos que os adeptos julgam ser do tronco linguístico *Iorubá* para analisar os significados e usos nos *ilês*.

³ *Ilê* ou *Ilê axé*: palavra que significa “casa” ou “terreiro de candomblé”

⁴ Baba Cleiber ty Oxum - Babalorixá do Ilê Axé Oxum Ayo Mimo, foi importante personalidade na cidade de Cáceres-MT, na luta contra a intolerância religiosa e demais pautas relacionadas às questões étnico-raciais.

2. A língua ritual no candomblé de nação Queto

O candomblé é uma religião que se originou no Brasil por meio do contato massivo de povos de diferentes regiões da África que possuíam culturas e línguas diferentes. Uma religião que se construiu no Brasil e, portanto, é afro-brasileira. Não há, na África, uma religião com tal nome, mas, possivelmente, exista uma diversidade das crenças que a compõe. Deste modo, direcionando o olhar para o candomblé como religião que se constituiu de múltiplas culturalidades, principalmente africanas, é possível afirmar que nos candomblés se fala somente uma língua de origem africana? De acordo com estudos apresentados por Castro (1981, p. 57), não, uma vez que, desde o início dos estudos sobre os candomblés da Bahia era possível identificar fatores que os distinguem, daí o conceito de “Nações de candomblé”. Além de diferenças ritualísticas, as línguas utilizadas nesses espaços é que diferenciam uma nação da outra, correspondendo cada uma a uma identidade étnica africana.

Castro evidencia as particularidades linguísticas de cada nação de candomblé, demonstrando diferenças marcantes inclusive na forma de designar as divindades africanas entre as diferentes nações Jeje, Nagô, Queto, Ijexá, Congo e Angola.

Esses grupos se caracterizam por um sistema de crenças associadas a fenômenos de possessão ou de transe místico provocado por divindades popularmente chamadas de *santos*, mas que recebem o nome genérico de VODUM (éptimo fon) entre as “nações” JEJE; de ORIXÁ (étimo yorubá) entre as “nações” NAGÔ, QUETO, IJEXÁ, de INQUICE (étimo banto) entre as “nações” CONGO, ANGOLA (Castro, 1981. p. 61).

O presente artigo trata sobre um terreiro de candomblé de nação Queto, situado na cidade de Cáceres, no estado de Mato Grosso, que apresenta identidade ritualística e linguística de influência das línguas do tronco *iorubá*.

Sob a perspectiva linguística, o candomblé tem um papel de destaque sobre as demais religiões afro-brasileiras, pois, em suas práticas religiosas, a língua ainda possui um papel fundamental para o culto. Acredita-se, nos *Ilês*, que as línguas de origem africana são capazes de aproximar os adeptos de seus *orixás*, *voduns* ou *inquices*, a depender da nação, possuindo cada divindade do panteão africano sua própria reza/cantiga, que, nesse caso, acredita-se ser em uma variedade do *iorubá*.

O uso das línguas africanas no Brasil pelas religiões afro-brasileiras não se dá apenas em suas rezas e cantigas, mas também na fala cotidiana dos candomblecistas, que apresentam um vocabulário específico que agrega registros das línguas negro-africanas transplantadas para o Brasil que funcionam por intermédio do português. De acordo com Neto:

A língua-de-santo por ser o meio de comunicação e integração dos membros das comunidades religiosas afro-brasileiras constitui-se de um vocabulário específico a cada nação, todavia, sem abandonar o Português falado no Brasil. Sua distinção do falar entre os adeptos pesquisados dar-se-á da seguinte forma: não iniciados, àqueles que não dominam a linguagem dos terreiros ou as palavras de origem africana; iniciados, com pouco domínio da linguagem do terreiro e da de origem africana; iniciados, com conhecimento da linguagem exclusiva de sua nação, sem conhecerem a origem das línguas africanas [...] (Neto, 2010, p. 15).

Desse modo, pode-se afirmar que não há, no Brasil, terreiros que usem línguas de origem africanas de maneira veicular ou que essas línguas se apresentam de forma plena (Castro, 2009) mas sim, vestígios das línguas africanas, intermediadas pelo português, tanto para execução de rituais, por meio de rezas e cantigas, como da comunicação cotidiana e de integração dos membros que apresenta léxicos utilizadas para designar lugares, cargos e atitudes do povo de santo. Por exemplo: a palavra *êque*, utilizada para referir-se a uma pessoa, que finge o estado de transe/incorporação durante algum ato ritualístico, ou *bajé*, que se refere as mulheres quando estão no período menstrual, e por este motivo não podem participar de determinadas práticas na casa de candomblé.

Em um estudo histórico sobre as línguas transplantadas da África para o Brasil, durante os séculos XVI e XVII, Megenney afirma que as línguas utilizadas no âmbito religioso que chegaram ao país são herança de línguas arcaicas, pois mesmo naquela época tratava-se de línguas específicas para práticas religiosas:

Estas linguagens arcaicas, segundo as tradições Africanas, se fundamentam na crença que os espíritos dos ancestrais falecidos falam uma língua antiga e diferente, e que a comunicação realizada com esses espíritos é alcançada através de um código especial, isto é, antigo e só os chefes espirituais podem usar. (Meggenney, 1998. p. 80).

Conseqüentemente, as línguas utilizadas nos terreiros se caracterizam como “línguas rituais” que passaram por um processo de transformação, desde a África, para uma língua duplamente arcaica, primeiramente, naquele continente, por pertencer a usos restritos a religiosidade, com usos específicos para a realização de rituais, e, posteriormente, no Brasil, seguindo em domínio tradicionalmente religioso, mas recebendo novas influências pelo contato com o português.

3. A relação entre a escrita e a oralidade

Com base na etnografia na perspectiva do Observador Participante, analisaremos ao longo desta seção e da seguinte, as práticas que relacionam oralidade, escrita e linguagem não verbal no terreiro de candomblé *Ilê Axé Oxum Ayo Mimo*. A etnografia nos auxilia a atribuir significados aos objetos, pessoas e eventos, para descrever o comportamento humano e, dessa forma, possibilita analisar o comportamento enquanto ação significativa (Ladeira, 2007. p. 45). Esses comportamentos serão analisados, tendo em vista o complexo linguístico presente no terreiro que se faz campo dessa pesquisa, com subsídio teórico da Sociolinguística, entendendo os fenômenos linguísticos na concretude dos fenômenos sociais (Lucchesi; Savedra, 2023).

A escrita ocorre no candomblé, principalmente, para facilitar o aprendizado dos novos adeptos às rezas e às cantigas, as quais não são realizadas em língua portuguesa. Por exemplo, o material escrito por *Baba Cleiber ty Oxum* teve por finalidade facilitar para os seus filhos de santo a aprendizagem das cantigas do ritual de reza as folhas, o que acaba por documentar e perpetuar esse conhecimento sobre os fundamentos da religião. Basta lembrar que:

[...] a escrita é usada como um recurso para perpetuar tradições, consideradas até então pelos adeptos como oriundas da África. A escrita, principalmente na contemporaneidade – onde terreiros de candomblé assimilam, como qualquer outro ambiente cultural, características da modernidade – anda lado a lado com a oralidade, promovendo o resguardo dos fundamentos de uma comunidade de terreiro. Assim, a escrita participa das relações de poder que se constroem em torno do terreiro, sobretudo na promoção, em torno de um pequeno grupo, do que se deve ou não saber sobre os fundamentos do candomblé (Souza; Oliveira, 2019, p. 4).

Dessa maneira, é possível descrever a relação da escrita como efeito da contemporaneidade nos terreiros de candomblé, indo além dos fins didáticos. A prática da escrita aliada à oralidade, nesse ambiente, serve também como documentação e um artifício para manutenção das manifestações ancestrais que faz sentido ao se observar a restrição de acesso à educação formal sofrida por essa população. Os registros desse patrimônio oral por meio da escrita se transformam em suporte para perpetuação de tradições, embora ainda se valorize nos terreiros o conhecimento adquirido através da oralidade muito mais do que o conhecimento adquirido por meio de postilas ou livros, como constatado por Souza e Oliveira, (2019, p. 2) e no terreiro em que se desenvolveu essa pesquisa.

Na observação dos fenômenos correntes no terreiro de candomblé Ilê Axé Oxum Ayo Mimo, percebeu-se que a escrita servia principalmente aos iniciantes, como forma de registrar o que fora ensinado por um membro mais velho e experiente. Via-se muitos abiãs⁵ e até mesmo iaios⁶ executando seus registros manuscritos para servir de consulta no preparo do ritual.

Durante esses momentos, destacavam-se os membros que possuíam a capacidade de oralizar seu conhecimento, tanto da execução do ritual, com o manejo dos elementos que o compunham, quanto conhecimento das rezas e cantigas que deviam ser cantadas em momentos específicos.

Dessa forma, a escrita ocupa nesse espaço, uma função inicialmente pedagógica, e com isso torna-se importante meio para perpetuação e registro dos conhecimentos da comunidade, embora, a oralidade ainda ocupe uma importante função, pois é através dela que os membros são avaliados e reconhecidos pelo sacerdote da casa, ou outro membro mais velho que possua um cargo de relevância, como apto para ensinar os membros mais novos, recebendo o status de membro que possui *rumbê*⁷ a se distanciar de ser considerado um membro *cossi*⁸.

No tratamento desse movimento de avaliação, atitude que através de nomenclaturas distingue quem possui ou não mais conhecimento que outro sobre os segredos da religião e do domínio da língua, destaca-se aquele que é capaz de oralizar seu conhecimento perante as autoridades da comunidade, sendo reconhecido como membro que merece respeito.

⁵ Membro novato, ainda não iniciado nos segredos da religião.

⁶ Membro que já passou pelos rituais de iniciação, mas que ainda é considerado novo, pois não completou o ciclo ritualístico.

⁷ Segundo Baba Cleiber ty Oxum, o membro que possui rumbê, é um membro dedicado e que possui conhecimento sobre os ritos do candomblé

⁸ Termo designado ao membro, menos dedicado, que não possui conhecimentos, a maioria das vezes é utilizado de forma ofensiva.

No candomblé, todas as ações têm um significado; uma simbologia que é construída por meio da oralidade que está sendo ressignificada em livros, apostilas, diários, cadernos de iniciação (Castillo, 2010) etc. Com os atos de fala permeados pelo texto escrito, cada membro do candomblé vai tomando seu lugar no grupo religioso (Souza; Oliveira. 2016. p. 3).

No ritual da *Sassain*, o que se observou, foi que os membros mais novos se dedicavam a assimilar as letras das cantigas antes de iniciar ritual, embora alguns ainda estivessem com o material impresso em mãos durante a cerimônia. Ficou evidente que tentavam ali demonstrar o aprendizado adquirido sobre as letras e as ações não verbais que acompanham a ritualística dos cantos.

O engajamento dos participantes em aprenderem e usarem as línguas de herança negro-africanas, através da oralidade e, atualmente, com materiais escritos, demonstra uma valorização das formas linguísticas da variedade de *iorubá* utilizada durante o momento ritualístico em detrimento do português, evidenciando que, como afirmam Lucchessi e Savedra (2023. p. 25-26), “cada grupo social tende, em princípio, a conservar e valorizar suas formas linguísticas características como forma de construção de sua identidade social”. Dessa forma, a instituição religiosa poderia se apresentar como um fator extralinguístico, que permite as formas linguísticas negro-africanas sofrerem menos com a ação de mudança, pois a maneira como esse grupo avalia essas formas para realização de rituais afeta diretamente implementação e conservação dessas línguas.

4. Expressões da língua africana nos cânticos do candomblé a partir do ritual *Sassain*: A relação entre linguagem verbal e a não-verbal no candomblé

Por fazer parte de um ato ritualístico, as cantigas acompanham ações não verbais como macerar as folhas em uma bacia de água, bater a cabeça em forma de saudação ao *orixá Ossain*, bater palmas e, posteriormente, tomar banho do sumo extraído das folhas, pois acredita-se que essa ação é capaz de trazer a purificação espiritual e/ou cura de doenças.

Durante a *Sassain*, as rezas cantadas são acompanhadas pelo toar dos atabaques, tocados apenas por homens que ocupam o cargo de *ogã*. Os demais membros, durante todo o ritual, permanecem sentados em uma esteira de palha, enquanto cantam e maceram as folhas de diferentes ervas dentro de uma bacia com água.

Durante o ritual, é comum os adeptos baterem a cabeça no chão, toda vez que são esbravejadas as palavras *Ewe ajé*, cujo significado é “sangue das folhas”, e *Ewe assa*, que é a saudação ao *orixá Ossain*, orixá detentor dos segredos das folhas.

De acordo com Oliveira (2019, p. 40):

“Não existe candomblé sem toque”. “Música e candomblé se confundem”. “Sem o ogã alabê a cerimônia não começa”. Essas são algumas respostas dadas pela mãe-de-santo da casa-de-santo IAS em Rio Branco a perguntas referentes à importância da linguagem musical nos rituais do candomblé.

O toar ritmado dos atabaques, linguagem não-verbal, organiza o ritual, entrelaçando cantigas, rezas e evocações, entre outras linguagens verbais e possibilitando inter-relações de linguagens que irão constituir a essência do candomblé.

Cabe agora, a partir dos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística e da pesquisa de cunho qualitativo, descreveremos a origem e o significado de alguns léxicos presentes nas rezas. Os léxicos que selecionamos e apresentamos no quadro1 fazem parte dos cânticos presentes no ritual de candomblé *Sassain* e seus significados estão em conformidade com o registrado no documento em análise:

Quadro 1: Expressões da língua africana *Iorubá* e seus significados

| Expressões da língua africana <i>iorubá</i> | Significado no documento escrito pelo <i>Babalarixá Cleiber ty Oxum</i> |
|---|---|
| <i>ewe ajé</i> | Sangue verde ou sangue das folhas |
| <i>Ossain</i> | Orixá responsável pelo segredo das folhas |
| <i>sassain</i> | Ritual de reza as folhas |
| <i>ewe</i> | Folha |
| <i>ewe Assa</i> | Saudação ao orixá <i>Ossain</i> |
| <i>Assa o ewe ajé</i> | Saudação ao banho feito com o sumo das folhas |
| <i>peregum</i> | Folha presente em todo ritual da <i>Sassain</i> |
| <i>abebe</i> | Folha popularmente conhecida como “folha de olho gordo” |

Fonte: Elaboração dos autores, com base nas letras dos cânticos do candomblé descritos pelo dirigente da casa de candomblé.

Os termos *ewe ajé*, *ewe Assa* e *Assa o ewe ajé* são utilizados ao final de cada cantiga como forma de reverenciar o *orixá Ossain* e o sumo das folhas produzido durante o processo amassar as folhas dentro das bacias de água, como, por exemplo no trecho retirado do material escrito que compõe o *corpus* dessa pesquisa:

Bombo yoro *ajé* cossa wô, bombo yoro *ajé* cossa wô.

Resp.: Bombo yoro *ajé* cossa wô, bombo yoro *ajé* cossa wô.

Assa oooo ewe ajé Assa oooo ewe ajé.

De acordo com *Baba Cleiber ty Oxum* a palavra *ajé* para a comunidade, tem significado equivalente à “sangue” no português; *Ewe ajé*, portanto, é equivalente à “sangue verde” ou sangue das folhas, que é o resultado do processo de amassar as folhas, dando a tonalidade esverdeada à água da bacia.

Ainda nas cantigas, há presença dos nomes das folhas, como no caso do “peregum”, popularmente conhecido como “dracena” ou “pau-d’água”, e “abebe”, conhecido popularmente como “folha de olho gordo” e que no ritual da *Sassain* é oferecido a *yabá Oxum*.

Ogum

Peregum ala ó titum ôo, *peregum* ala ó titum, baba tum adum ala óh merém, *peregum* ala ó titum.

Resp.: *Peregum* ala ó titum ôo, *Peregum* ala ó titum *Baba* tum adum ala óh merém, *peregum* ala ó titum.

Oxum

Abebe amu *abebe* omimbó.

Resp.: Ewe *abebe*, *abebe* amu *abebe* omimbó, ewe *abebe*.

As cantigas da *sassain* são curtas e apresentam uma repetição, que é a resposta da primeira frase. Os usos de itens do léxico de herança negro-africanas marcam a identidade africanizada presente no espaço do candomblé. O fato de essas formas ganharem valor em momento ritualístico é uma atitude marcada pela crença de que, mesmo em um país que possui o português como língua oficial, se faz necessário o manejo do *iorubá* como parte fundamental para realização do culto, não podendo ser cantada em outra língua. Para essa comunidade, em termos religiosos, apenas essa língua possui o poder esotérico de encantar as folhas, pois é só assim pode ser ouvida e entendida pelos *orixás*.

Os aprendizados dos cânticos para as realizações dos atos ritualísticos são feitos, no dia a dia nos terreiros de candomblé, também com auxílio dos materiais escritos com as rezas e cantigas, facilitando o processo de aprendizagem. Na observação realizada no terreiro, constatamos que, um membro mais velho fica responsável em acompanhar o desenvolvimento dos mais novos na leitura das apostilas, corrigindo a pronúncia das palavras e o ritmo das cantigas. Os membros mais novos, dependendo da cerimônia, podem inclusive seguir as cantigas acompanhados de seus materiais impressos. Para essa pesquisa, além de fornecer material escrito, *Babalarixá Cleiber ty Oxum*, realizou um curso sobre a realização da *Sassain* para os membros da comunidade, tratando desde seus significados até a pronúncia das palavras presentes na apostila e suas atitudes não verbais.

Caputo (2015, p. 777), em seu estudo sobre aprender *iorubá*, argumenta que:

Há maneiras distintas de lidar com essa e outras línguas nos terreiros e entre seus membros. Alguns compreendem mais e outros menos o significado daquilo que cantam ou falam, e acham isso muito importante. Outros não acham necessário entender completamente a tradução das cantigas e acreditam na importância do ritual, mesmo sem a compreensão de todo seu conteúdo. Não se trata aqui de julgar, de modo algum, o que cada terreiro pratica nessa relação.

Nesse sentido, do ponto de vista linguístico, a língua ritual torna-se relevante dentro do território brasileiro, exclusivamente, nas casas de candomblé. Assim, essa atitude de ensinar e aprender os cânticos de herança da língua *iorubá*, por meio de material impresso, representaria um gesto de resistência para incentivar seus iniciantes a utilizarem a língua do ritual e não outra, mesmo sem o conhecimento completo sobre o significado das cantigas, pois o que importa ali é o fato de realizar

o ritual, ou seja, o uso da língua ritual se configura mais como um fator de desempenho do que uma competência linguística (Castro, 1981, p. 58).

Ainda segundo Caputo, mesmo vivendo em uma sociedade de língua portuguesa, o candomblecista precisa manejar a língua de sua religião para estabelecer o diálogo entre homens e divindades. A língua exprime o poder e somente através dela se é capaz de fazer emergir a energia espiritual necessária para que se evoque os *orixás*.

5. Reafricanização por meio dos cânticos

Após a apresentação dos dados selecionados, em termos linguísticos, iremos contextualizá-los a partir da perspectiva da Sociolinguística, isso porque nosso questionamento parte da percepção das afirmações de Oliveira (2019), segundo o qual, no plano linguístico, a reafricanização expressou-se pela valorização praticamente quase exclusiva da “língua iorubá” ou do que os falantes compreendem por *iorubá*, conforme verificamos ao observar a execução do ritual de reza as folhas no terreiro de candomblé da cidade de Cáceres no estado de Mato Grosso. Entendemos, assim, que esse movimento revela, de fato, o interesse em uma maior autenticidade, em uma valorização mesmo em que território brasileiro, de tudo o que concerne à “africanidade” dos cultos no candomblé.

A variação linguística observada no terreiro de candomblé ganha valor à medida que a estrutura social do terreiro tende a conservar as formas das línguas negro-africanas apoiando-se na instituição religiosa, primeiramente por meio da oralidade e, em paralelo, com o uso da escrita.

Nesse sentido, a reflexão que se traz é que a cultura religiosa de um povo, tende a resistir as situações de extremo contato e violência cultural, mais que outros fatores de sua identidade cultural. As práticas religiosas participam de um campo que “parece ser aquele aspecto da cultura de um povo para o qual esse povo se inclina com a maior tenacidade, porque, psicologicamente, ele representa seus valores de vida mais significativamente importantes” (Castro, 1981. p. 58), demonstrando que as línguas que foram transplantadas da África para o Brasil, que deixaram de ser faladas plenamente em nosso território nacional, mas que sem sombra de dúvidas contribuíram para formação do português falado no Brasil, ficaram resguardadas nos usos especiais que se fazem delas na realização de cultos em religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé.

Isso não exclui o fato que a língua do ritual tenha sofrido mudanças, uma vez que toda língua evolui, principalmente em situações de extremo contato. O que se destaca nesse estudo é que, principalmente, o valor semântico das rezas foi esvaziado no decorrer dos séculos desde o início da diáspora africana no Brasil, permanecendo os sentidos ligados à composição não-verbal do culto, como os nomes das folhas, o sumo extraído durante o processo de amassá-las na bacia de água, os instrumentos musicais, mas também os nomes dos orixás envolvidos, assim como suas saudações.

Dessa forma, as atitudes não verbais que compõe a ritualística, como a musicalidade, as vestimentas os utensílios, que se estabelecem como marcadores da identidade, preservam-se elementos linguísticos e extralinguísticos como essenciais para realização do culto, não podendo ser desenvolvido de outra forma. É no tocante à identidade afro-brasileira do candomblé que o candomblecista faz sua

conexão com divino, destacando-se a língua utilizada no ritual como parte essencial de um grande sistema que corrobora para a criação de uma África simbólica em território brasileiro (Evaristo, 2012 p. 36). Simbólica no sentido de que os negros que chegaram ao Brasil, com o tráfico de escravizados, tiveram que se adaptar às condições sub-humanas impostas pelos senhores da terra, sofrendo todo tipo de preconceito e de supressão cultural. Como forma de resistência, para a manutenção da memória de África, criaram grupos contra-hegemônicos que se apoiavam principalmente na religião, em quilombos e terreiros que repassam esses conhecimentos até os dias atuais.

Considerações finais

O candomblé de nação *queto*, apoiado principalmente nos registros da língua *iorubá*, em sua relação com o português, além de na linguagem não verbal, cumpre o papel fundamental para a conservação de uma variedade de formas linguísticas africanas, tornando-se um amplo espaço para os estudos linguísticos e na área dos estudos sociais. Na linguística, em especial, por apresentar características únicas enquanto comunidade de fala, apresentando aspectos ancestrais da cultura afro-brasileira, que mantém por meio de uma reafricanização, ressignificados nas atitudes, paramentas e principalmente, na língua, parte fundamental para a realização dos atos ritualísticos.

Esse complexo de uso linguístico e extralinguístico é que faz do candomblé um dos pilares fundamentais da resistência da cultura afro-brasileira, sendo a língua dos rituais um dos pontos focais que fundamentam e identificam o espaço do Candomblé. É através da língua ritual que se estabelece, através de mútuos processos de contato, principalmente com o português, a herança incontestável da africanidade da comunidade candomblecista. A língua dos cultos é para a comunidade, a principal conexão com o divino, sendo através dela e não de outra língua que seus ancestrais africanos divinizados, os *orixás*, são capazes de ouvi-los e de atendê-los.

Portanto, ressaltamos a importância do desenvolvimento de pesquisas que visem contribuir para a diversidade linguística do Brasil, assim como estudos sobre fenômenos de manutenção e mudança de línguas, como demonstrado nesse artigo, em que se buscou revelar a importância da instituição religiosa como fator que articula fenômenos de dispersão e preservação de línguas.

Referências

CALVET, Louis J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo – Parábolas, 2002.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], São Paulo, v. 20, n. 62, pp. 773-796, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C6ZT46YkW56G7vwP3HzGF4n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021. DOI: 10.1590/s1413-24782015206211.

CASTRO, Y. P. de. Língua e nação de candomblé. *Revista África*, [S. l.], n. 4, pp. 57-76, 1981. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/afrika/article/view/90848>. Acesso em: 2 maio. 2023. DOI: 10.11606/issn.2526303X.v0i4p5776.

Manutenção e inter-relação de linguagens: escrita, oralidade e linguagem não-verbal no candomblé de cáceres - Mato Grosso

CASTRO, Y. P de. O português do Brasil, uma intromissão nessa história. In: GALVES C. GARMES H. RIBEIRO F. R (org.). *África-Brasil caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora Unicamp. 2009. pp. 175-184.

DE SOUZA, S. L.; DE OLIVEIRA, O. L. A escrita permite o acesso ao segredo?: Uma reflexão sobre a inter-relação entre oralidade e escrita em terreiros de candomblé. *Tropos: comunicação, sociedade e cultura* (ISSN: 2358-212X), [S. l.], v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1048>. Acesso em: 26 dez. 2023.

EVARISTO, Maria Luiza Igino. O útero pulsante no candomblé: a construção da “afroreligiosidade” brasileira. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 9, n.1, pp. 35-55, jan-jun/2012.

GALVES C. GARMES H. RIBEIRO F. R. *África-Brasil caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Unicamp. 2009.

LABOV, W. (1972). O estudo da língua em seu contexto social. In: *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 215-300.

LADEIRA, W. T. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. *Revista de Ciências Humanas*, [S. l.], v. 1, n. 7, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3557>. Acesso em: 5 jan. 2024.

LUCCHESI, D; SAVEDRA, M. M. G. Mudança entre línguas e contato linguístico. In: WINDLE. J. A.; SAVEDRA. M. M. A. *História, política e contato linguístico*. Niterói: Eduff, 2023. pp. 14-51.

MELLO, Heliana Ribeiro de; BAXTER, Alan; HOLM, John; MEGENNEY, W. Português Vernáculo do Brasil. In: PERL, Matthias; SCHWEGLER, Armin Schwegler. (org.). *America negra: panoramica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*. 1. ed. Frankfurt: Vervuert, v. 1, pp. 71-137, 1998.

NETO, Antônio Gomes da Costa. A Linguagem no Candomblé: um estudo lingüístico sobre as comunidades religiosas afro-brasileiras. *Fundação cultural palmares*. Distrito Federal. p. 20. 2010.

OLIVEIRA, Océlio Lima de. *O léxico da língua de santo: a língua do povo de santo em terreiros de candomblé de rio branco, Acre*. Rio Branco-Ac: Universidade Federal do Acre (Edufac), 2019, p. 142. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/imagens/capas-de livros/o-lexico-da-lingua-de-santo-a-lingua-do-povo-de-santo-em-terreiros-de-candomble-de-rio-branco-acre.jpg/view>. Acesso em: 15 out. 2021.

PÓVOAS, R. C. *A linguagem do candomblé: níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.